

بررسی رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان و رابطه آن با جو سازمانی مدرسه و نحوه تعامل معلم

و دانش‌آموزان

نوشته: دکتر پروین کدیور

معرفی مقاله

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش مدرسه و کلاس درس در رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان در سه مرحله و در سه گروه انجام شد. نمونه مورد بررسی از میان مدیران، معلمان و دانش‌آموزان مدارس راهنمایی شهر تهران انتخاب شدند.

با توجه به موضوع تحقیق و سؤالات و فرضیه‌های آن، ابتدا جو سازمانی مدارس مورد بررسی قرار گرفت و در نتیجه، مدارس شش جو (از باز تا بسته) طبقه‌بندی شد.

پس از هر جو، سه مدرسه دخترانه و سه مدرسه پسرانه از بالاترین نمرات در جوهای شش‌گانه انتخاب شد تا رشد اخلاقی دانش‌آموزان آنها بررسی شود. با بررسی رشد اخلاقی دانش‌آموزان و ارتباط آن با جو مدرسه معلوم شد که مدارس با جوهای باز (باز و خودگردان)، زمینه مساعدتری برای رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان فراهم می‌آورند.

در ادامه، رشد قضاوت‌های اخلاقی دختران و پسران با یکدیگر مقایسه شد، ولی تفاوت معنی‌داری بین میانگینهای این دو گروه به دست نیامد. بدیهی است که تفاوت‌هایی در رشد اجتماعی دختران و

پسران و هویت‌یابی آنها وجود دارد که باید در تحقیقات دیگر مورد مطالعه وسیع‌تری قرار گیرد.

نتایج مربوط به رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان در این پژوهش با نتایج تحقیقی دیگر با گروهی از دانش‌آموزان همین میانگین سنی مقایسه شد و تفاوت معنی‌داری به دست آمد.

در آزمون فرضیه مربوط به تفاوت رشد قضاوت‌های اخلاقی کلاسهای دوم و سوم، بین نتایج حاصل از قضاوت‌های اخلاقی کلاسهای دوم و سوم، تفاوت معنی‌داری به دست آمد که نشان‌دهنده اهمیت رشد شناختی در رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان است.

در بررسی فرضیه رابطه بین نحوه تعامل معلم و دانش‌آموزان و رشد اخلاقی دانش‌آموزان معلوم شد که نحوه تعامل معلم و دانش‌آموزان در رشد قضاوت‌های اخلاقی آنها مؤثر است. در واقع می‌توان گفت که بی‌توجهی به نقش فعال دانش‌آموزان در کلاس، می‌تواند مانعی برای تعالی استدلال‌های اخلاقی آنها باشد. به استناد این تحقیق، مدارس دارای جوّ باز توانسته‌اند در این زمینه نقشی مؤثر داشته و دانش‌آموزان این مدارس از رشد اخلاقی بالاتری برخوردار باشند.

این مقاله تحقیقی را خانم دکتر پروین کدیور تهیه کرده و در اختیار فصلنامه گذاشته‌اند که به این وسیله از ایشان سپاسگزاری می‌شود.

فصلنامه

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

مدرسه پس از خانواده مسئولیت ترویج هدف‌مند آگاهیها و نگرشها و درونی کردن ارزشهای والای انسانی را برعهده دارد. این نهاد، مسؤول پاسداری و اعتلای ارزشهایی است که در خانواده بنیان شده است. مدرسه با مقررات، قوانین و خط‌مشی‌هایی که تدوین و اتخاذ می‌کند، نمونه‌ای از نظام ارزشی گسترده‌تر اجتماعی را در زمینه عدالت و برابری اجتماعی به نمایش می‌گذارد. افزون بر این، تمامی عناصر موجود در مدرسه و روابط بین آنها هر یک به نوبه خود در رشد اخلاقی دانش‌آموزان نقش دارند. برای مثال، معلمان از خود الگوهایی برای رفتار اخلاقی می‌سازند.

با توجه به این که مسأله پرورش اخلاقی به عنوان یکی از مسائل مهم، مورد عنایت بسیاری از اندیشمندان و صاحب‌نظران بوده است، به‌ندرت نهاد مدرسه با توجه به این ابعاد مورد بررسی دقیق قرار گرفته است.

زمینه پژوهش

در روان‌شناسی جدید، اولین پژوهش منظم در زمینه وجدان اخلاقی به وسیله هارت شورن و می (۱) در سالهای ۳۰ - ۱۹۲۸ صورت گرفت. این دو دانشمند مسأله تقلب در مدرسه را مورد بررسی قرار داده و اهمیت «موقعیت» را در وسوسه در برابر تقلب نشان داده‌اند. پس از آن، تحقیقات پی‌اژه (۲) در دهه ۱۹۳۰ منتشر شد که به عنوان مرجعی برای تحقیقات وسیع در این زمینه مورد استفاده قرار گرفت. کالبرگ (Kohlberg) به بررسی وسیع‌تر مراحل رشد وجدان اخلاقی و عوامل مؤثر در آن پرداخت و بر نقش آموزش و پرورش در این زمینه تأکید ورزید. در دو دهه اخیر، رست (Rest)، هوگان (Hogan) و هافمن (Hoffman) به بررسی ابعاد مختلف وجدان اخلاقی پرداخته‌اند. وجه مشترک این روان‌شناسان این است که رشد شناختی را مقدمه و زمینه رشد وجدان به حساب می‌آورند. از مجموعه تحقیقاتی که به وسیله دپالما (۳) مرور شده است نیز می‌توان دریافت که یافته‌های پی‌اژه و کالبرگ در این مورد به وسیله دیگران تأیید شده است. همین‌طور، تحقیقات کیزی (۴) نیز همبستگی بالایی را بین رشد شناختی و رشد اخلاقی آزمودنی‌ها گزارش می‌کند. نکته دیگری که به وسیله بلات (۵) به دست آمده این است که برانگیختن حس کنجکاوی و ارتقای ساختهای شناختی دانش‌آموزان می‌تواند آنها را به سوی رشد اخلاقی بالاتر سوق دهد، ولی تغییر در محرکهای محیطی به چنین نتیجه‌ای منجر نمی‌شود. به عبارت دیگر، برای کمک به رشد اخلاقی دانش‌آموزان، استفاده از محرکهای محیطی، نظیر تنبیه و تشویق، چندان مفید نیست و تا تغییرات لازم در ساختار شناختی فرد ایجاد

نشود، امیدی به درونی شدن ارزشهای اخلاقی نمی‌توان داشت. تحقیقات پیازه و هم‌فکران او نیز نشان‌دهنده این نکته است که لازمه ارتقای قضاوت‌های اخلاقی کودک، ایجاد ساختارهای شناختی مربوط به آن مرحله است (۶).

تحقیقاتی در زمینه جوّ مدرسه انجام شده است حکایت از این دارد که جوّ مدرسه، کارکرد معلم و دانش‌آموز، میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. پارذ (۷) اعتقاد دارد که وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده و جوّ مدرسه از عوامل عمده‌ای است که به پیش‌بینی افت تحصیلی کمک می‌کند، اما جوّ مدرسه عامل پیش‌بین مهم‌تری است.

بدون تردید، مدیران به دلیل موقعیتی که در مدرسه دارند، بیشتر از هر عامل دیگری در به وجود آوردن جوّ مناسب در مدرسه مؤثرند. معلمان نیز به دلیل نفوذی که در کلاس درس دارند، بیشتر از هر عنصر دیگری در ایجاد تعامل مناسب بین دانش‌آموزان سهم دارند. کلاس درس به رهبری معلم، نگرش نسبت به مدرسه، مطالعه، تحصیل و حتی خودپنداره دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (۸).

در دهه هفتاد، شارف (Scharf/۱۹۷۳)، ریمر (Raimer/۱۹۷۷)، واسرمن (Wasserman/۱۹۷۷) و جنینگز (Jennings/۱۹۷۹) در زمینه ارتباط جوّ مدرسه و رشد اخلاقی، تحقیقاتی انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که هر جو، شرایطی خاص را برای رشد اخلاقی فراهم می‌کند. نتایج این تحقیقات نشان داد که در جوّ دموکراسی رشد اخلاقی تسهیل می‌شود. مرور تحقیقات در زمینه جوّ و اخلاق گویای این است که کلیه تحقیقات انجام شده در این مورد، در پی دستیابی به شرایطی هستند که جوّ اخلاقی مناسبی را برای مدرسه فراهم می‌کند و باعث رشد اخلاقی دانش‌آموزان می‌شود (۹).

پاور (Power) و همکاران با استفاده از یکی از الگوهای موجود در مورد جوّ مدرسه، نشان دادند که چهار بعد موردنظر در جوّ سازمانی به طور مستقیم با جوّ اخلاقی مدرسه در ارتباط است. این محققان با اشاره به تحقیقات اندرسن (Anderson/۱۹۸۲)، ابعاد چهارگانه جوّ مدرسه را به این ترتیب با جوّ اخلاقی همبسته کرده‌اند:

محیط اجتماعی مدرسه به سطح اقتصادی - اجتماعی، تحصیلات، انگیزش و رضایت شغلی معلمان و سوابق خانوادگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مربوط است. نظام اجتماعی مدرسه به ساختار سازمانی مدرسه و نحوه سازمان‌دهی آن به ویژه برنامه‌های آموزشی وابسته است. در بعد فرهنگی، ارزشها، هنجارها و باورداشت‌های مشترک افراد سازمان مطرح می‌شود.

حال اگر این حیطه‌ها را به شرایط مناسب برای رشد اخلاقی (که در تحقیقات فوق، جوّ

اخلاقی خوانده شده است) ارتباط دهیم خواهیم دید که بسیاری از شرایطی که جو اخلاقی مدرسه را می‌سازد با جو مدرسه هم‌سویی دارد. برای مثال، در تمامی تحقیقات مربوط به جو اخلاقی مدرسه، اکولوژی مدرسه و امکان تعامل رو در روی معلم و شاگرد متغیری تعیین‌کننده در رشد اخلاقی بوده است. همچنین بعد دوم، یعنی نظام اجتماعی مدرسه نیز به قوانین، نقشها و شیوه‌های تعامل برمی‌گردد و به بحث و گفتگو درباره مسائل اخلاقی، اعمال دموکراسی، سیاستهای اتخاذ شده برای الگوها و روشهای ارتباطی موجود در مدرسه مربوط می‌شود (پاور و همکاران، ۱۹۸۹).

بیان مسأله

از آنجا که موضوع تحقیق در چارچوب مفاهیم و واژگان زبان بیان می‌شود و از طریق آن، محقق با دیگران ارتباط برقرار می‌کند، به منظور روشن شدن مسأله لازم است که به مفهوم وجدان به عنوان یکی از مفاهیم کلیدی این تحقیق بپردازیم. منظور از «وجدان»، مجموعه‌ای از ارزشها و باورهای درونی شده است که به عنوان یکی از عوامل کنترل‌کننده انسان عمل می‌کند. با رشد وجدان، فرد هنگام تخطی از آن احساس گناه می‌کند. وجدان حتی پیش‌بینی احساس گناه به هنگام مسامحه در پیروی از ارزشهای درونی شده را برای انسان به وجود می‌آورد. وجدان، مقاومت در مقابل سرپیچی از ارزشهای انسانی را حتی در زمانی که هیچ‌کس از آنها آگاهی ندارد، برای انسان فراهم می‌کند. به این ترتیب، وجدان از یک قضاوت ساده نسبت به درست و نادرست فراتر می‌رود و فرد به مقام تشخیص و به کار بستن اصول، تکالیف و قوانین اخلاقی می‌رسد.

با توجه مباحث بالا، مسأله این پژوهش را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد:

پژوهش حاضر به منظور شناختن علل و عوامل رشد وجدان اخلاقی دانش‌آموزان طراحی شده است. در بررسی این چگونگی، از یک سو به ویژگیهای فردی دانش‌آموزان و از سوی دیگر به جو سازمانی مدرسه و تعامل معلم و دانش‌آموزان در کلاس درس پرداخته شده است. البته نقش جنسیت در رشد وجدان اخلاقی دانش‌آموزان نیز مدنظر بوده است.

به منظور بررسی نقش عوامل تسهیل‌کننده و موانع موجود در رشد اخلاقی نوجوانان، بررسی نقش جو مدرسه و تعامل معلم و دانش‌آموزان در کلاس درس در رشد وجدان اخلاقی دانش‌آموزان در دستور کار قرار گرفت و فرضیه‌های زیر تهیه و تدوین شد:

۱- جو مدرسه با رشد وجدان اخلاقی دانش‌آموزان رابطه دارد.

۲- استدلالهای اخلاقی نوجوانان مورد بررسی با نتایج حاصل از تحقیقات دیگر در همین گروه سنی مطابقت دارد.

- ۳- بین کلاسهای پایه‌های دوم و سوم راهنمایی از نظر استدلالهای اخلاقی تفاوت وجود دارد.
- ۴- بین نحوه تعامل معلم و دانش‌آموزان با رشد وجدان اخلاقی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.
- ۵- بین دختران و پسران در رشد وجدان اخلاقی تفاوت وجود ندارد.

تعریف واژه‌ها و اصطلاحات

جو مدرسه: به مجموعه ویژگیهای درونی نسبتاً پایدار موجود در یک مدرسه گفته می‌شود که آن را از سایر مدارس متمایز می‌کند.

وجدان اخلاقی: به توانایی داوری در مورد مسائل اخلاقی با توجه به ارزشهای اجتماعی و انسانی گفته می‌شود.

آزمون DIT: به آزمون داوریه یا قضاوت‌های اخلاقی (Defining Issues Test) اطلاق می‌شود.

رشد یا تحول اخلاقی (Moral Development): در نظریه شناختی به تکوین مفهوم عدالت در فرد و نیز به درک مفاهیم اخلاقی یا درونی شدن آن اطلاق شده است.

روش تحقیق

نمونه مورد بررسی

نمونه مورد بررسی در پژوهش حاضر را می‌توان در سه گروه طبقه‌بندی کرد: الف) ۱۵۰ مدرسه از مدارس راهنمایی تهران - پس از تقسیم‌بندی مناطق نوزده گانه آموزش و پرورش به پنج منطقه شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز، ۵ ناحیه آموزشی از میان ۵ منطقه جغرافیای مذکور به طور تصادفی انتخاب شد. سپس از هر ناحیه، ۳۰ مدرسه (۱۵ مدرسه دخترانه و ۱۵ مدرسه پسرانه) به طور تصادفی انتخاب گردید. آن‌گاه از هر مدرسه، ۵ معلم از میان مجموعه معلمان و یک نفر از معاونان به طور تصادفی برگزیده شدند. مدیران مدارس نمونه نیز به همراه معلمان و معاونان این مدارس در این گروه حضور داشتند. به این ترتیب، در مجموع، ۱۰۵۰ نفر انتخاب شدند تا در تعیین جو مدارس شرکت داده شوند.

ب) گروه نمونه دانش‌آموزان - این گروه پس از تقسیم‌بندی مدارس به جویهای شش‌گانه (از باز تا بسته) که حاصل اجرای پرسشنامه جو سازمانی مدرسه در گروه نمونه الف بود، به طور تصادفی انتخاب شدند؛ به این معنی که از هر جو، سه مدرسه دخترانه و سه مدرسه

پسرانه (در مجموع، ۳۶ مدرسه) براساس بالاترین نمرات کسب شده در آزمون جوّ برگزیده شدند. سپس از هر مدرسه یک کلاس از پایه دوم و یک کلاس از پایه سوم به طور تصادفی انتخاب شد. در مجموع، در گروه نمونه اخیر ۲۰۴۳ دانش‌آموز شرکت داده شدند. (پ) گروه سوم شامل معلمان دانش‌آموزان مورد بررسی در گروه ب بود که ۳۶۰ نفر را در برمی‌گرفت.

ابزارها

- در آزمون فرضیه‌های پژوهش حاضر از دو پرسشنامه استاندارد و یک فرم مصاحبه منظم به شرح زیر استفاده شد:

۱- پرسشنامه مربوط به دستیابی به جوّ مدرسه - این پرسشنامه ۶۴ سؤال دارد و حاصل مطالعات و تحقیقات هالپین و کرافت در این زمینه است.

۲- پرسشنامه مربوط به سنجش رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان (DIT) که به منظور بررسی نحوه داوری دانش‌آموزان در مورد مسائل اخلاقی تهیه شد.

۳- فرم مصاحبه منظم برای معلمان که براساس پنج محور در مورد تعامل معلمان با دانش‌آموزان تنظیم شد.

اعتبار و پایایی پرسشنامه‌های فوق به شیوه‌های معتبر موجود، محاسبه شده که در گزارش نهایی تحقیق آمده است. علاوه بر این، به منظور کسب اطمینان از ارتباط پرسشنامه قضاوت‌های اخلاقی با رشد شناختی دانش‌آموزان، ارتباط آن با آزمون تفکر انتزاعی پیازه در یک گروه ۲۴ نفری از دانش‌آموزان کلاس دوم راهنمایی به دست آمد که به نوبه خود محکی برای رشد شناختی دانش‌آموزان نیز بود.*

روش اجرا

در نخستین مرحله این پژوهش، جوّ مدارس به وسیله پرسشنامه هالپین و کرافت، بررسی شد. پرسشنامه جوّ مدرسه به صورت گروهی اجرا شد و درک اولیای مدرسه را از روابط مربوط در مدرسه محل کار آنها روشن کرد.

*- آزمون DIT در مورد یک کلاس از کلاسهای اول راهنمایی که هنوز به تفکر انتزاعی نرسیده بودند اجرا شد، اما دانش‌آموزان قادر به پاسخ‌گویی به داستانها نبودند. این نتیجه نیز ارتباط آزمون DIT با متغیرهای شناختی را نشان داد.

پرسشنامه دوم شامل داستانهایی در زمینه مسائل اخلاقی بود. در این پرسشنامه آزمودنی‌ها پس از مطالعه هر داستان، به سؤال کوتاهی در مورد واکنش قهرمان اصلی داستان به صورت بلی یا خیر پاسخ دادند. سپس از آنها خواسته شد که اهمیت هر یک از موارد دوازده گانه‌ای را که پس از هر داستان مطرح شده بود، مشخص کنند. پاسخهای آزمودنی‌ها به صورت پنج درجه‌ای تنظیم شده بود (از «اصلاً» تا «بسیار زیاده»). در پایان، آزمودنیها چهار مورد از مهم‌ترین موارد درجه‌بندی شده فوق را رتبه‌بندی کردند. هر یک از این انتخابها، نحوه استدلال آزمودنی‌ها را بیان می‌کرد.

پرسشنامه سوم، فرم مصاحبه منظمی بود که از آن برای مصاحبه با معلمان استفاده شد. به طور کلی این پرسشنامه شامل پنج محور اساسی به شرح زیر است:

- ۱- فعالیتهای گروهی و بحث آزاد؛
 - ۲- رعایت انصاف و عدالت و پایداری در رفتار و اعمال رویه یکسان در امور؛
 - ۳- شرکت دادن دانش آموزان در تعیین مقررات کلاس درس؛
 - ۴- مباحثه در مورد مسائل اخلاقی - اجتماعی در مواجهه با مسائل انضباطی؛
 - ۵- آموزش هدف‌مند و آگاهانه ارزشها و معیارها به جای موعظه و نصیحت.
- انتخاب هر یک از این موارد براساس سوابق تحقیقاتی و نظری موجود بوده است (پاور، هیگینز و کالبرگ ۱۹۸۹). بر این مبنا، مجموعه سؤلهایی طراحی شد که به طور مستقیم و غیرمستقیم مسأله را مورد بررسی قرار می‌داد.

نتایج

از این پژوهش نتایج زیر به دست آمد:

- ۱- در جویابی مدارس، نتایج پرسشنامه جو سازمانی مدرسه شش جو (از باز تا بسته) را به دست داد. در نتیجه، ۱۵۰ مدرسه مورد بررسی در شش جو طبقه‌بندی شد. لازم به ذکر است که پرسشنامه جو سازمانی شامل ۸ بُعد است (۴ بُعد از این ۸ بُعد به ویژگیهای کادر آموزشی به عنوان گروه مربوط است و ۴ بُعد دیگر به ویژگیهای مدیر مدرسه به عنوان رهبر ارتباط دارد) که با استفاده از نمرات این ۸ بُعد جو هر مدرسه مشخص شد. ابعاد جو سازمانی و جوهای شش گانه حاصل از آن به شرح زیر است:

الف) ویژگیهای گروه

Disengagement

بی‌قیدی و عدم تعهد شغلی

Hindrance

مزاحمت و ممانعت

Esprit

روحیه گروهی

Intimacy

صمیمیت

	(ب) ویژگی‌های رهبر
Aloofness	فاصله‌گیری
Production Emphasis	تأکید بر تولید
Thrust	نفوذ
Consideration	مراعات

۱- جوّ باز (Open Climate)

جوّ باز موقعیتی را تصویر می‌کند که در آن اعضا از روحیه بالای گروهی لذت می‌برند. معلمان بدون پرخاشگری و عصبیت با یکدیگر به خوبی همکاری می‌کنند (بی‌قیدی و عدم تعهد در سطح پایین). تکالیف یا کارهای غیر ضروری و گزارشهای تکراری، مزاحم کار معلمان نمی‌شود. سیاستهای مدیر موجب تسهیل همکاری و انجام وظیفه معلمان می‌شود (مزاحمت و ممانعت در سطح پایین). به طور کلی اعضای گروه از روابط دوستانه با یکدیگر لذت می‌برند و به صمیمیت بیشتر احساس نیاز نمی‌کنند (صمیمیت در سطح متوسط). معلمان از رضایت شغلی قابل توجهی برخوردار بوده انگیزه کافی برای غلبه بر مشکلات دارند. آنها دارای نیروی محرکه لازم برای ترتیب دادن کارها و حفظ تحرک سازمان هستند. به علاوه، معلمان به همکاری با مدرسه خود اقتضار می‌کنند.

رفتار مدیر نمایانگر یگانگی لازم بین شخصیت او و انتظاراتی است که از نقش او به عنوان مدیر می‌رود. رفتار او بی‌شائبه و صادقانه به نظر می‌رسد. نه تنها از طریق تلاش و کار سخت از خود نمونه‌ای برای معلمان ساخته است (نفوذ در سطح بالا)، بلکه بر حسب موقعیت، هم اعمال معلمان را مورد نقادی قرار می‌دهد و هم در صورت لزوم خارج از روشهای رسمی به رفع مشکل معلمان می‌پردازد (مراعات در سطح بالا). مدیر شخصاً این نرمش را دارد که در مواقع لزوم فعالیتهای دیگران را صادقانه کنترل و هدایت کند و یا دلسوزانه در ایجاد رضایت شغلی فرد معلمان تلاش نماید. او با انسجام و یگانگی کاملی که دارد می‌تواند در موقعیتهای مختلف درست عمل نماید. فاصله گیر نیست (فاصله‌گیری در سطح پایین) و مقررات و دستورعمل‌هایی که برقرار می‌کند انعطاف‌ناپذیر نیستند. مدیر با وجود قوانین و مقرراتی که به زعم او ضروری‌اند و با هدایت و کنترلی که زیرکانه و غیرمستقیم اعمال می‌شود، اجباری به تأکید بر تولید ندارد. همچنین نیازی به نظارت مستقیم بر فعالیتهای معلمان نمی‌بیند، زیرا خود معلمان آزادانه و به‌سادگی به تولید مشغول هستند. او تمامی کارها را خود انجام نمی‌دهد، زیرا این توانایی را دارد که اجازه دهد اعمالی را که انجام آن اختصاص به رهبر دارد، معلمان خود به‌منصه ظهور برسانند (تأکید بر

تولید در سطح پایین). اضافه بر این که او بر اوضاع کنترل کامل دارد و به خوبی همکاران را رهبری می‌کند.

۲- جو خودگردان (Autonomous Climate)

ویژگی این جو سازمانی، آزادی تقریباً کاملی است که مدیر به معلمان داده است تا ساختار تعاملی خود را بنا نهند؛ به قسمی که بتوانند راههایی بین گروهی برای ارضای نیازهای اجتماعی خود بیابند. همان طور که می‌توان حدس زد نمرات، بیشتر به سمت ارضای نیازهای اجتماعی میل می‌کنند تا به سمت انجام وظایف (نمرات بالا در روحیه گروهی و صمیمیت).

هنگامی که معلمان در موقعیت انجام کار قرار می‌گیرند، با کار خود در می‌آمیزند و به آسانی و به سرعت به اهداف خود نایل می‌شوند (بی‌قیدی و عدم تعهد در سطح پایین). نکته‌حایز اهمیت این که معلمان به خوبی با یکدیگر همکاری کرده امور سازمان را به تمام و کمال انجام می‌دهند.

معلمان با کاغذبازی‌های اداری در زحمت نمی‌افتند و در مورد گزارشهایی که ملزم به ارائه آن هستند تحت فشار قرار نمی‌گیرند. مدیر برای سهولت انجام وظیفه معلمان، مقررات و دستورعمل‌هایی وضع نموده است. معلمان نیازی به مراجعه مکرر و دائمی به مدیر مدرسه برای دریافت ملزومات و وسایل آموزشی مورد نیاز خود ندارند. تمهیدات کافی اندیشیده شده است که هم مدیر و هم معلمان از درگیری با چنین جزئیاتی آسوده باشند. (مزاحمت و ممانعت در سطح پایین). روحیه معلمان در سطح بالاست، ولی نه به آن میزان در جو باز وجود دارد. احتمالاً روحیه بالا از ارضای نیازهای اجتماعی که معلمان بدان نایل می‌شوند سرچشمه می‌گیرد (احتمالاً اگر انجام بهینه کار در سازمان مقدورتر بود، روحیه سطحی بالاتر می‌یافت).

مدیر از معلمان فاصله می‌گیرد، زیرا سازمان را در شکلی غیرشخصی (رسمی) پیش می‌راند (فاصله‌گیری در سطح بالا). سبک مدیریت او در جهت وضع قوانین و دستورعمل‌هایی است که خطوط راهنما را برای معلمان مشخص می‌کند. او شخصاً بررسی نمی‌کند که آیا کارها انجام می‌شود یا نه. دیگران را تحت فشار قرار نمی‌دهد که بیشتر تولید کنند و نمی‌گوید باید بیشتر کار کنیم؛ در عوض راضی است که معلمان را وانهد که با سرعت دلخواه خود کار کنند. او خیلی کمتر فعالیت‌های آنها را تحت نظر قرار می‌دهد (تأکید بر تولید در سطح پایین).

مدیر اهل مراعات و ملاحظه است و سعی دارد به اندازه اغلب مدیران، ارضای نیازهای

اجتماعی معلمان را میسر نماید (مراعات در سطح متوسط).

مدیر از طریق کار سخت و همچنین نمونه قرار دادن خود، اعمال نفوذ می‌کند. او این نرمش را دارد که هم وظیفه کنترل را به انجام برساند و هم به دنبال رفاه شخصی معلمان باشد. ملایم و صادق است، اما رفتار اداری او در مقایسه با مدیران جو آزاد، محدودتر است.

۳- جو تحت کنترل (Controlled Climate)

جو تحت کنترل بیش از هر چیز با فشاری که برای نیل به اهداف سازمان به بهای ارضای نیازهای اجتماعی وارد می‌کند، مشخص می‌شود. همه به کار سخت مشغول‌اند و وقت کمی برای برقراری ارتباط با یکدیگر یا انحراف از هدایتها و مراقبتهای به وجود آمده در سازمان دارند. بار این جو به سمت انجام وظیفه سنگین‌تر است تا به سمت ارضای نیازهای اجتماعی. با وجود این، چون روحیه در سطح بالایی است (روحیه بالا) این جو را می‌توان بیشتر به عنوان باز طبقه‌بندی کرد تا بسته. به علاوه، معلمان به همکاری با مدرسه خود افتخار می‌کنند.

رفتار مدیر نمایانگر یگانگی لازم بین شخصیت او و انتظاراتی است که از نقش او به عنوان مدیر می‌رود؛ به این دلیل رفتار او بی‌شائبه و صادقانه به نظر می‌رسد. نه تنها از طریق تلاش سخت از خود نمونه‌ای ساخته است (نفوذ در سطح بالا)، بلکه برحسب موقعیت هم اعمال معلمان را مورد نقادی قرار می‌دهد و هم در صورت لزوم خارج از شیوه رسمی به رفع مشکل آنها می‌پردازد. (مراعات در حد بالا). مدیر شخصاً این انعطاف‌پذیری را دارد که در مواقع لزوم صادقانه به کنترل و هدایت فعالیت‌های دیگران بپردازد یا دلسوزانه در ایجاد رضایت شغلی فرد فرد معلمان اقدام نماید. انسجام و یگانگی کامل دارد و می‌تواند در موقعیتهای مختلف درست عمل کند. او فاصله‌گیر نیست (فاصله‌گیری در سطح پایین) و مقررات و دستورعمل‌هایی که برقرار می‌کند، انعطاف‌ناپذیر و غیرمشخص نیستند. البته از نظر او قوانین و مقررات لازم‌اند، ولی با هدایت و کنترلی زیرکانه و غیرمستقیم اعمال می‌شود. او مجبور به تأکید بر تولید نیست و همچنین نیازی به نظارت مستقیم بر فعالیت‌های معلمان نمی‌بیند، زیرا خود معلمان آزادانه و به‌سادگی به تولید مشغول هستند. او تمام کارها را خودش انجام نمی‌دهد، زیرا این توانایی را دارد که بگذارد اعمالی را که انجام آن اختصاص به رهبر دارد، معلمان به منصه ظهور برسانند (تأکید بر تولید در سطح پایین). اضافه بر این که او بر اوضاع کنترل کامل دارد و به‌خوبی همکاران را رهبری می‌کند.

۴- جو دوستانه (Familiar Climate)

خطوط عمده چنین جوی، به روشنی با روش دوستانه مدیر و معلمان مشخص می شود. ارضای نیازهای اجتماعی در حد بالاست؛ حال آن که توجه بسیار کمی به کنترل و هدایت فعالیت‌های گروه جهت نیل به اهداف سازمانی صورت می گیرد.

معلمان بی قید و کمتر نگران انجام بهینه وظایف خود هستند؛ به این دلیل که مدیر در هدایت فعالیت‌های آنان کمتر اعمال نظر می نماید. در ضمن، تعداد کسانی که در سازمان رهنمود می دهند بسیار زیادند (بی قیدی و عدم تعهد در سطح بالا). مدیر معلمان را با درخواست گزارش‌های تکراری زحمت نمی دهد. در واقع او شرایط را تا حد امکان تسهیل می نماید. در زمینه روشها و طرز عمل‌ها راهنمایی می کند (مزاحمت در سطح پایین). معلمان در میان خود روابط دوستانه و نزدیکی برقرار کرده اند و از نظر اجتماعی، حداقل هر کدام جزئی از یک خانواده پرنشاط و بزرگ هستند (صمیمیت در سطح بالا). رغبت یا رضایت شفلی در سطحی متوسط است، اما از ارضای نیازهای اجتماعی سرچشمه می گیرد. به طور خلاصه، روحیه‌ای که در این سازمان یافت می شود، به صورتی یک جانبه نشأت گرفته از ارضای نیازهای اجتماعی است.

محور رفتاری مدیر اساساً این است که همه به صورت یک خانواده صمیمی زندگی کنند و در کنار هم باشند. او آشکارا غیر از مراعات حال دیگران، در مقابل نقش‌های دیگر مقاومت دارد تا مبادا اظهاراتش موجب جریحه دار شدن احساس "خانواده با نشاط" گردد. (مراعات در سطح بالا). او می خواهد همه بدانند که او هم عضوی از گروه است و هیچ گونه فرقی با اعضای دیگر ندارد. در ضمن، کناره گیری او از کنترل اجتماعی سازمان، با بی قیدی و بی تعهدی گروه همراه می شود.

مدیر در سلوک خود غیر رسمی بوده اداری عمل نمی کند. مقررات و ضوابط اندکی جهت پیشنهاد نحوه انجام امور به معلمان وجود دارد (فاصله گیری در سطح پایین). مدیر نه تأکیدی بر تولید می نماید و نه خود شخصاً تلاش می کند که از انجام صحیح کار توسط معلمان اطمینان حاصل کند.

هیچ کس با تمام توانایی خود کار نمی کند و در ضمن، کسی هم هرگز اشتباه نمی کند. اعمال اعضا حداقل در رابطه با انجام وظیفه شان مورد انتقاد واقع نمی شود. (تأکید بر تولید در سطح پایین). به طور خلاصه کمتر کاری، چه مستقیم و چه غیر مستقیم، در خصوص ارزشیابی یا هدایت فعالیت‌های معلمان صورت می گیرد. اگر چه معلمان نفوذ را به مدیر نسبت می دهند، ولی در این زمینه احتمالاً منظور معلمان این است که او "آدم خوبی" است که به رفاه آنان توجه دارد و به آنان می اندیشد.

۵- جوّ پدران (Paternal Climate)

جوّ پدران با تلاش بی‌اثر مدیری مشخص می‌شود که می‌خواهد معلمان را کنترل نماید و در عین حال، نیازهای اجتماعی آنان را ارضا کند. رفتار او از نظر ما غیرصادقانه داور می‌شود و از نظر معلمان فاقد انگیزش است. این جوّ البته تا حدودی جوّی بسته است. معلمان با یکدیگر به خوبی همکاری نمی‌کنند و به دسته‌های مختلف تقسیم شده‌اند. به علت عدم توانایی مدیر در کنترل معلمان، انسجام گروه برقرار نشده است (بی‌قیدی و عدم تعهد شغلی در سطح بالا). دخالتها محدودند و اموری نظیر تنظیم گزارشهای تکراری، اداری و الزامات شورایی مزاحمتی برای معلمان ایجاد نمی‌کند. بیشتر به این دلیل که مدیر حجم زیادی از این امور مشغول‌کننده را شخصاً انجام می‌دهد (مزاحمت در سطح پایین). معلمان از رابطهٔ دوستانه با یکدیگر لذتی نمی‌برند (صمیمیت کم). در واقع معلمان از زیر بار کار شانه خالی کرده‌اند و مدیر را گذاشته‌اند که خودش نگران امور باشد و سعی خودش را بکند. مسلماً هنگامی روحیهٔ گروهی در سطحی نازل خواهد بود که معلمان هم در مورد انجام بهینهٔ وظایف خود و هم در مورد نیازهای اجتماعی رضایت‌ناپذیری احساس کنند. از سوی دیگر، مدیر اصلاً فاصله‌گیر نیست و در آن واحد همه جا هست. او بررسی می‌کند، نظارت می‌نماید و دیگران را در نحوهٔ انجام امور هدایت می‌کند. در واقع او فاصله را به قدری کم کرده است که رفتار او حکم فضولی را یافته است. او باید از هر اتفاقی که می‌افتد خبر داشته باشد. او همیشه بر اموری که باید انجام گیرند تأکید می‌ورزد (تأکید بر تولید در سطح بالا)؛ اما وقتی کسی کاری را انجام نمی‌دهد، مدیر خودش آن کار را به انجام می‌رساند. مدیر مواردی را به عنوان برنامه و نظام گردش کلاسها تنظیم کرده است، اما خودش معلمان را از انجام آنها باز می‌دارد. دیدگاه او این است که "پدر همه چیز را بهتر می‌داند".

مدرسه و وظایف و کارهای آن، بیش از همه چیز در زندگی مورد علاقهٔ اوست. او خارج از نقش حرفه‌ای خود تنها اندکی از نیازهای اجتماعی خود را ارضا می‌کند. وی اهل مراعات است، اما به نظر می‌رسد مراعات کردن او نوعی اشتیاق زایدالوصف و فریبده است، به جای آن که صادقانه با مراعات کردن دیگران بخواهد به نیازهای اجتماعی آنان بذل عنایتی کند. به تعبیری، او توجه و مراعات می‌کند، صرفاً برای این که به نیازهای اجتماعی خودش پاسخ داده باشد. اگر چه به علت سعی او در به حرکت درآوردن سازمان، نمرهٔ متوسطی برای "تفوذ" او محفوظ است، اما در عین حال، او در انگیزش معلمان ناموفق است؛ زیرا از خود به عنوان یک انسان، سرمشق یا ایده‌آلی نساخته است که معلمان بخواهند با او برابری نمایند.

۶- جو بسته (Closed Climate)

جو بسته وضعیتی را معین می‌کند که در آن اعضای گروه از تحقق وظایف و نیازهای اجتماعی خود رضایتی حاصل نمی‌کنند. به طور مختصر، مدیر در هدایت فعالیت‌های معلمان اثربخش نیست و در همین حال انعطاف لازم را جهت توجه و حصول رفاه شخصی آنان ندارد. این جو، بسته‌ترین و غیرواقعی‌ترین جو است که مشخص نموده‌اند.

معلمان بی‌قید بوده تمایلی به همکاری گروهی نشان نمی‌دهند؛ در نتیجه، گروه در حداقل تشکّل به سر می‌برد. (بی‌قیدی و عدم تعهد در سطح بالا). برای تأمین احساسی از تحقق امور، مقرّ اصلی معلمان تکمیل انواع گزارش‌ها و توجه به مجموعه‌ای از کارهای غیرمربوط است. مدیر انجام وظیفه معلمان را تسهیل نمی‌کند (مزاحمت در سطح بالا). روحیه افراد در نازل‌ترین سطح است و رضایت بسیار کمی، هم از حیث شغلی و هم از حیث نیازهای اجتماعی، وجود دارد (روحیه گروهی در سطح پایین). نکته مهم و درخشانی که به نظر می‌رسد هر یک از معلمان را در مدرسه نگاه می‌دارد، احساس خشنودی حاصل از ارتباط دوستانه آنها با دیگر معلمان است (صمیمیت در سطح متوسط).

به نظر می‌رسد که جا به جایی و نقل و انتقال در چنین جوئی باید بسیار زیاد باشد، مگر آن که معلمان به قدری پیر شده باشند که آمادگی و قدرت اشتغال به کار دیگر را نداشته باشند یا تحت جاذبه نظام بازنشستگی به نظام قفل شده باشند.

مدیر فوق‌العاده فاصله گیر بوده در کنترل و هدایت فعالیت‌های معلمان، به طور رسمی و غیرشخصی عمل می‌کند. (فاصله‌گیری در سطح بالا). او بر تولید تأکید می‌ورزد و به طور مرتب بر کار بیشتر اصرار دارد. مقررات و قوانینی برای انجام کارها وضع نموده و اجرا می‌کند که معمولاً دلخواه اوست (تأکید بر تولید در سطح بالا). اما سخنان او اغلب توخالی است، زیرا شخصاً نفوذ کمی دارد و نتوانسته است برای انگیزش معلمان از خود نمونه مناسبی ارائه دهد. اساساً آنچه می‌گوید و آنچه عمل می‌کند، دو مطلب جدا از هم‌اند؛ به همین دلیل در اعمال خود صادق نیست: به نیازهای اجتماعی معلمان توجهی ندارد و در واقع می‌توان گفت اصولاً بی‌توجه است (مراعات در سطح پایین). وقتی که شعار می‌دهد بیایید بیشتر کار کنیم، عملاً منظورش این است که بیشتر کار کنید. او از همه انتظار دارد که پیش قدم شوند؛ اما به کسی آزادی عمل برای راهبری و پیشروی کار نمی‌دهد. به علاوه، خودش هم به نحو شایسته‌ای گروه را رهبری نمی‌کند؛ به همین دلیل معلمان او را ریاکار ارزیابی می‌دانند. این جو، سازمانی را معین می‌کند که مهم‌ترین تجویز برای بهبود آن انجام عمل جراحی بنیادی است.

۲- به منظور آزمون فرضیه اول، نمرات دانش‌آموزان در قضاوت‌های اخلاقی در هر یک

از جوهای شش‌گانه تحلیل شد و نتایج زیر به دست آمد:

جدول شماره ۱: خلاصه اطلاعات ANOVA برای مقایسه رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان در جو‌های شش‌گانه

منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F محاسبه شده
بین‌گروهها	۳۴۳/۰۱۹۶	۵	۶۸/۶۰۳۹	
درون‌گروهها	۲۹۷۰۹/۸۵۱۵	۱۶۷۸	۱۷/۷۰۵۵	۳/۸۷۴۷
جمع	۳۰۰۵۲/۸۷۱۱	۱۶۸۳		

نتایج تحلیل واریانس در زمینه تفاوت موجود بین رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان در جو‌های شش‌گانه نشان می‌دهد که با سطح اطمینان ۰/۰۹۹ می‌توان گفت که رشد اخلاقی در دانش‌آموزان جو‌های شش‌گانه با یکدیگر متفاوت است. این نتایج نشان‌دهنده آن است که رشد قضاوت‌های اخلاقی با جو موجود در مدرسه رابطه دارد و در بعضی جوها دانش‌آموزان از رشد اخلاقی بیشتر دو در بعضی دیگر از رشد اخلاقی کمتر برخوردارند.

به منظور بررسی تفاوت‌های موجود بین جو‌های شش‌گانه از آزمون «توکی» استفاده شده است تا مشخص شود که تفاوت‌های موجود دقیقاً به کدام یک از جوها مربوط می‌شود. جدول زیر محاسبات مزبور را نشان می‌دهد:

جدول شماره ۲- مقایسه میانگین‌های قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان در جو‌های شش‌گانه

نوع جو	باز	پدرانه	خودگردان	آشنا	کنترل شده	بسته
میانگین	۱۰/۹۸۵	۱۰/۷۱۹	۱۰/۶۲۴	۱۰/۴۱۹	۹/۹۷۸	۹/۷۰۸
باز	۰	۰/۲۶۶	۰/۳۶۱	۰/۵۶۶*	۱/۰۰۷**	۱/۲۷۸**
پدرانه	-	۰	۰/۱	۰/۳	۰/۷۴	۱/۰۱**
خودگردان	-	-	۰	۰/۲۱	۰/۱۴۶*	۰/۹۱۶**
آشنا	-	-	-	۰	۰/۴۴	۰/۷۱۱**
کنترل شده	-	-	-	-	۰	۰/۲۷
بسته	۰	-	-	-	-	-

** P < 0.01

* P < 0.05

مقایسه میانگینها در رشد قضاوت‌های اخلاقی نشان می‌دهد که میانگین نمرات دانش‌آموزان در جوّ باز در سطح $P < 0.01$ با میانگین نمرات دانش‌آموزان در جوّ بسته تفاوتی معنی‌دار دارد. همین‌طور بین نمرات دانش‌آموزان در جوّ باز و جوّ کنترل شده در سطح $P < 0.05$ تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این تفاوت در سطح $P < 0.05$ در مورد جوّ آشنا نیز صادق است.

از سوی دیگر، نمرات دانش‌آموزان در جوّ باز و پدران با یکدیگر تفاوت معنی‌داری نداشته است. جوّ باز با جوّ خودگردان نیز از نظر نمرات دانش‌آموزان در قضاوت‌های اخلاقی، تفاوت معنی‌دار نشان نداده است. با توجه به این که جوّ خودگردان نیز در گروه جوّ نسبتاً باز طبقه‌بندی می‌شود، می‌توان نتیجه گرفت که در شرایط آزاد و دموکراتیک، وجدان اخلاقی بهتر رشد می‌کند، ولی در جوّ بسته چنین امکانی وجود ندارد. این نتایج در مورد جوّ کنترل شده نیز مصداق دارد. بین نمرات دانش‌آموزان در جوّ باز با جوّ پدران تفاوت معنی‌داری دیده نشده است.

۳- در مقایسه الگوی رشد قضاوت‌های اخلاقی نوجوانان تحقیق حاضر با نتایج حاصل از تحقیقات دیگر، نمرات حاصل از پژوهش حاضر با نتایج حاصل از آزمون گروهی از دانش‌آموزان در پژوهشی مشابه* مقایسه شد. در نتیجه، در سطح $a < 0.01$ بین میانگین نمرات دانش‌آموزان پژوهش حاضر با نتایج حاصل از تحقیق مشابه، تفاوت معنی‌داری به دست آمد و با سطح اطمینان $0.99/0$ می‌توان گفت که نحوه استدلال‌های دو گروه با یکدیگر تفاوت داشت.

۴- در آزمون فرضیه سوم و مقایسه نمرات رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم، تفاوت معنی‌داری بین نمرات دو گروه مشاهده شد. نتایج حاصل در جدول زیر آمده است:

* این تحقیق از میان تحقیقات متعددی که به وسیله رست و همکارانش انجام شده، انتخاب گردیده است.

جدول شماره ۳: مقایسه میانگینهای قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان در کلاسهای دوم و سوم

P	t	S	X	N	نتایج
					گروه
$a < 0/05$	۲/۱	۴/۲۲	۱۰/۲۰	۷۶۵	کلاس دوم
		۴/۲۲	۱۰/۶۲	۹۱۹	کلاس سوم

به طوری که نتایج نشان می‌دهد دانش‌آموزان کلاسهای دوم و سوم در رشد قضاوت‌های اخلاقی با یکدیگر تفاوت دارند. این تفاوت معنی‌دار نشان می‌دهد که رشد قضاوت‌های اخلاقی به رشد شناختی وابسته است و بدون پیشرفت در رشد شناختی، رشد اخلاقی امکان‌پذیر نیست.

۵- برای آزمون فرضیه چهارم، نتایج حاصل از مصاحبه‌های منظم در زمینه نحوه تعامل معلم و دانش‌آموزان در مدارس با جوامع مختلف از طریق آزمون X^2 با یکدیگر مقایسه شد. این نتایج در سطح $0/01$ معنادار بود. به این ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که نه تنها جو مدرسه، بلکه نحوه تعامل معلم با دانش‌آموز در زمینه مسائل اخلاقی نیز با رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان در ارتباط است.

۶- در آزمون فرضیه پنجم تحقیق، در زمینه عدم وجود تفاوت بین دختران و پسران در رشد قضاوت‌های اخلاقی نیز محاسبات لازم انجام شد و میانگینهای دو گروه دختران و پسران به شرح جدول زیر با یکدیگر مقایسه شد:

جدول شماره ۴: مقایسه میانگینهای قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان پسر و دختر

P	t	S	X	N	نتایج
					گروه
$a < 0/01$	۰/۳۶۸	۴/۰۹	۱۰/۴۰	۹۲۶	دختران
		۴/۳۹	۱۰/۴۷	۷۵۸	پسران

به طوری که از جدول فوق برمی‌آید، بین دختران و پسران از نظر رشد قضاوت‌های

اخلاقی تفاوتی دیده نمی‌شود. به عبارت دیگر، دختران و پسران هر دو از یک سطح از استدلال‌های اخلاقی در تبیین مسائل استفاده می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که از جدول شماره ۱ و ۲ حاصل می‌شود، بین دو جوّ باز و خودگردان و رشد وجدان اخلاقی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که در دو جوّ باز و خودگردان مدارس نمونه این پژوهش تحصیل می‌کردند از رشد اخلاقی بالاتری برخوردار بودند. تحقیقات انجام گرفته در سایر کشورها نیز نشان‌دهنده این واقعیت است که وجود جوّ آزاد در مدرسه می‌تواند زمینه‌ساز تحول اخلاقی دانش‌آموزان آن مدرسه باشد. هیگینز (۱۰) دو مدرسه را مورد بررسی قرار داد که یکی دارای مقررات خشک و از قبل تعیین شده بود و توجه چندانی به قابلیت‌ها و توانایی‌های دانش‌آموزان نداشت و دیگری، به شیوه آزادمنشانه و با شرکت فعالانه دانش‌آموزان اداره می‌شد. نتایج این تحقیقات نشان داد که در مدرسه دوم، احساس مسؤلیت دانش‌آموزان نسبت به مقررات مدرسه افزون‌تر است و وجود بحث‌های آزاد درباره ارزش‌های اخلاقی در درونی کردن این ارزش‌ها در دانش‌آموزان مؤثر واقع می‌شود. کالبرگ (۱۱) نیز معتقد است که رشد وجدان اخلاقی دانش‌آموزان و دستیابی آنها به سطوح بالاتر، نیاز به جوّ و فضایی دارد که امکان بحث آزاد و جستجوگری را فراهم آورد.

در جوه‌های بسته (جوّ بسته و پدران) و در شرایطی که قوانین و مقررات به شکلی یک‌جانبه و تحمیلی به معلمان و دانش‌آموزان القا می‌شود، انتظار رشد اخلاقی و درونی شدن ارزش‌ها را نمی‌توان داشت؛ اما در تحقیق حاضر، جوّ پدران (که یک جوّ نسبتاً بسته معرفی شده است) تفاوت معنی‌داری از نظر اخلاقی در مقایسه با جوّ باز ایجاد نکرده است.

از دیگر عوامل مؤثر در رشد اخلاقی دانش‌آموزان، رشد شناختی آنهاست. این جنبه، به‌خصوص در فرضیه دوم این تحقیق مورد تأکید بوده است. در این فرضیه، بین دانش‌آموزان کلاس‌های دوم و سوم از نظر رشد استدلال‌های اخلاقی، تفاوت معنی‌داری دیده شد. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان کلاس‌های دوم از لحاظ رشد استدلال‌های اخلاقی نسبت به دانش‌آموزان کلاس‌های سوم، در سطح پایین‌تری قرار داشتند. با مراجعه به نظریه پیاژه و نظریه رشد اخلاقی کالبرگ نیز می‌توان دریافت که بین رشد وجدان اخلاقی فرد و رشد شناختی وی رابطه وجود دارد و در واقع، استدلال‌های اخلاقی دانش‌آموزان به تدریج و همگام با افزایش رشد ظرفیتهای شناختی آنها رشد می‌کند.

وجود رابطه بین رشد قضاوت‌های اخلاقی و رشد شناختی ایجاب می‌کند که مریان تعلیم و تربیت نیز از این ارتباط آگاهی حاصل کنند و برای پرورش اخلاقی دانش‌آموزان، رشد شناختی و توانایی‌های ذهنی آنها را در نظر گیرند.

یکی دیگر از فرضیه‌های تحقیق این بود که رشد قضاوت‌های اخلاقی نوجوانان گروه نمونه با رشد قضاوت‌های اخلاقی نوجوانان همین گروه سنی در تحقیقات دیگر مطابقت دارد. نتایج نشان داده است که میزان رشد این دو گروه از یکدیگر متفاوت است. این تفاوت، به سرعت دست‌یابی به مراحل رشد اخلاقی مربوط می‌شود، در حالی که توالی و ترتیب مراحل همیشه یکسان است.

این یافته‌ها با نظرات کالبرگ نیز هماهنگ است. به نظر کالبرگ، مراحل رشد اخلاق، ثابت و بدون تغییر است و در فرهنگ‌های مختلف نیز می‌توان این ثبات و عدم تغییر را دید. علاوه بر این، در طول تحول اخلاقی فرد هیچ‌یک از این مراحل حذف نمی‌شود؛ ضمن این که جهش افراد از مراحل بالاتر نیز ممکن نیست. کالبرگ بر این باور است که مراحل رشد اخلاقی، دارای الگویی جهانی است و تنها در سرعت دست‌یابی به این مراحل است که میان ملل و اقوام تفاوت وجود دارد. در ضمن، استدلالها و داوریه‌های اخلاقی هر فرد با رشد شناختی او مرتبط است.

از مطالعه این پژوهشها این نکته استنباط می‌شود که اگر چه توالی مراحل تحول شناختی و اخلاقی در همه فرهنگها، شکل ثابت و غیرقابل تغییری دارد، اما تسریع یا تأخیر در دست‌یابی به این مراحل از یک سو، به ظرفیتها و تواناییهای افراد و از سوی دیگر، به ویژگیهای فرهنگی، آموزشی و تربیتی جوامع مربوط می‌شود.

در آزمون فرضیه مربوط به نحوه تعامل معلم با دانش‌آموزان و ارتباط آن با رشد وجدان اخلاقی، نتایج حاصل از مصاحبه با معلمان نشان داد که نحوه برخورد معلمان با مسائل اخلاقی پیش آمده در کلاس و بحث با دانش‌آموزان در این موارد می‌تواند تأثیر پابرجایی بر رشد اخلاقی آنها بگذارد. اما ایجاد محدودیت در کلاسهای درس و تهدید یا تطمیع دانش‌آموزان به منظور پذیرفتن نکات اخلاقی طرح شده توسط معلم هرگز به درونی شدن ارزشها و ارتقای قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان به سطوح بالاتر کمک نمی‌کند.

یافته‌های یاد شده با نظریه‌های پیازه و کالبرگ هماهنگ است. در دیدگاه شناختی، تعامل انسان و محیط اهرم اساسی رشد است و انسان به عنوان موجودی متفعل و گیرنده به حساب نمی‌آید.

متأسفانه تلاش بعضی از مدارس در خلاصه کردن تجربیات معلمان یا طرز رفتار

بزرگان در عبارتها و جمله‌های کوتاه نیز مؤثر نمی‌افتد. مهم‌ترین دلیل هم این است که در بسیاری از موارد، آنچه مطرح می‌شود با سطح قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان هماهنگی ندارد. از طرف دیگر، بدون شرکت فعال یادگیرنده نمی‌توان انتظار شکل گرفتن ارزشها و درونی شدن آنها را داشت.

آخرین فرضیه تحقیق حاضر به بررسی عدم تفاوت معنی‌دار بین رشد قضاوت‌های اخلاقی در دختران و پسران می‌پردازد. همان‌طور که قبلاً گفته شد، یافته‌های این تحقیق، شواهدی دال بر تأیید این فرضیه ارائه کرد و نشان داد که بین رشد اخلاقی پسران و دختران در این پژوهش، تفاوتی وجود ندارد.

به هر حال باید خاطر نشان ساخت که گرچه این یافته‌ها با تحقیقات کالبرگ مطابقت دارد و او نیز در تحقیقات خود همین نتیجه را اعلام کرده است، اما انتقادات (۱۲) چندی به کار کالبرگ وارد آمده و در یکی از آنها به این نکته اشاره شده است که وی بیشتر تحقیقات خود را بر بررسی رشد اخلاقی پسران متمرکز کرده است و به همین جهت شاید یافته‌های وی درباره عدم وجود تفاوت بین دختران و پسران در رشد قضاوت‌های اخلاقی چندان معتبر نباشد. از سوی دیگر، بعضی از تحقیقات انجام شده در زمینه رشد اخلاقی دختران به الگوهای متفاوتی از آنچه مورد نظر کالبرگ است، دست یافته‌اند (گیلیگان/Giligan، ۱۹۸۲ و ۱۹۸۵). نتایج این پژوهشها نشان می‌دهد که رشد اخلاقی پسران بیشتر بر مفهوم عدالت، نحوه شکل‌گیری و درونی شدن آن متمرکز است؛ حال آن که اخلاق در دختران، بیشتر در جهت مراقبت از دیگران و مسؤلیت‌پذیری رشد می‌کند. از نظر گیلیگان، پسران و دختران از معیارهای متفاوتی استفاده می‌کنند و در حالی که استدلال‌های اخلاقی پسران بیشتر بر حقوق فردی افراد متمرکز است، استدلال‌های اخلاقی دختران بر مسؤلیت‌پذیری فرد در قبال دیگران مربوط می‌شود. به همین دلیل، دختران در پاسخ‌گویی به معماهای اخلاقی، رعایت حال دیگران و فداکاری را مورد تأکید قرار می‌دهند؛ حال آن که پسران بر حقوق افراد و احترام به قانون تأکید می‌کنند. به هر حال، اغلب تحقیقات انجام شده در این مورد در پیدا کردن تفاوت‌های معنی‌دار در رشد اخلاق دختران و پسران موفق نبوده‌اند (توما/Thoma، ۱۹۸۶؛ واکر/Walker، ۱۹۸۹). بیروگیل (Birogil، ۱۹۹۴) نیز که پژوهشی درباره روابط اجتماعی دانش‌آموزان در کلاس درس انجام داده است، به تفاوت‌های مشخصی میان پسران و دختران در زمینه استدلال‌های اخلاقی و روابط اجتماعی دست نیافته است. در مجموع، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که بحث در مورد وجود یا عدم تفاوت در رشد وجدان اخلاقی دانش‌آموزان دختر و پسر همچنان ادامه دارد و انجام تحقیقات بیشتر در این مورد نشان خواهد داد که کدام یک از این دو دیدگاه از

صحت بیشتری برخوردار است.

این پژوهش نشان داد که بین نوع جوّ سازمانی مدارس و میزان رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد و بعضی از جوها به طور احتمال می‌توانند با رشد و اعتلای اخلاقی دانش‌آموزان مربوط باشند. افزون بر این، نحوه تعامل معلم با دانش‌آموزان نیز در رشد اخلاقی آنها مؤثر است و اگر این تعامل به صورت صحیح انجام گیرد، دست‌یابی دانش‌آموزان به سطوح بالاتر اخلاقی را امکان‌پذیر می‌کند.

تردید نیست که رشد اخلاقی دانش‌آموزان می‌تواند در فضایی آکنده از همکاری و روابط سالم و سازنده میان اولیای مدرسه از یک سو و معلم و دانش‌آموزان از سوی دیگر، امکان‌پذیر شود. باید مدرسه و محیط آن را طوری طراحی کرد که ضرورت زیر پا گذاشتن ارزش‌های اخلاقی و قانون به حداقل برسد و امکان هرگونه رفتار غیر اخلاقی به کمک تمهیدها و پیش‌بینی‌های قبلی از بین برود. به علاوه معلمان نیز باید از نصیحت‌گویی‌ها و موعظه‌پردازی‌های اخلاقی - و دور از هرگونه زمینه مناسب برای این گفتگو - تا حد ممکن پرهیزند؛ زیرا ممکن است با سطح رشد اخلاقی دانش‌آموزان هماهنگ نباشد و همچنین، به دلیل نبودن زمینه مناسب و طرح بی‌موقع، کوچک‌ترین تأثیری بر دانش‌آموزان نداشته باشد.

پیشنهادها

- پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آینده:

- جوّ سازمانی مدارس ابتدایی مورد بررسی قرار گیرد.
- به رغم عدم تفاوت موجود بین استدلال‌های دختران و پسران در پژوهش حاضر، تحقیق مجدد در این زمینه ضرورت دارد؛ زیرا سوابق تحقیقاتی در این مورد به حدی نیست که برای نتیجه‌گیری قطعی کافی باشد.
- ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان و رابطه آن با رشد اخلاقی آنها بررسی شود.
- نقش گروه همسال و تأثیر آن بر رشد اخلاقی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گیرد.
- نحوه استدلال معلمان به عنوان الگوهای مؤثر بر رشد اخلاقی دانش‌آموزان بررسی شود.
- نحوه تعامل معلم با دانش‌آموزان در بعد مسائل اخلاقی و تأثیر آن بر رشد اخلاقی بررسی شود.
- رابطه ویژگی‌های شخصیتی معلمان با نحوه استدلال‌های اخلاقی آنها مورد بررسی قرار گیرد.

● تأثیر اولیای دانش‌آموزان بر رشد اخلاقی فرزندان آنها مورد توجه قرار گیرد.

- پیشنهادهایی به برنامه‌ریزان، معلمان، مدیران و دست‌اندرکاران تربیت نیروی انسانی:

● با توجه به ارتباط رشد اخلاقی دانش‌آموزان با رشد شناختی آنها، هرگونه برنامه‌ریزی در زمینه اعتلای ارزشهای انسانی و درونی شدن آن باید با توجه به رشد شناختی دانش‌آموزان انجام شود.

● به منظور دستیابی به آموزش آگاهانه و برنامه‌ریزی شده ارزشها و معیارهای اخلاقی دانش‌آموزان، تجربیات اجتماعی مناسب و ایجاد موقعیتهایی برای تبیین ارزشها و درونی کردن آنها ضرورت پیدا می‌کند.

● معلمان باید در فرصتهای مناسب برای معرفی ارزشها و ضدارزشها اقدام کنند. این تلاشها نباید به عنوان فعالیتهای جنبی تلقی شود، بلکه آموزش ارزشها در مدرسه و کلاس درس باید در زمره هدفهای اصلی به شمار آید.

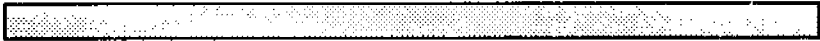
● نتایج پژوهش حاضر نشان داد که رشد اخلاقی دانش‌آموزان تحت تأثیر شرایط محیطی مدرسه قرار دارد. بنابراین باید در مدرسه شرایطی را به وجود آورد که ضرورت زیر پا گذاشتن ارزشها و معیارها به حداقل برسد. این شرایط می‌تواند شامل به حساب آوردن دانش‌آموزان در تنظیم مقررات مدرسه و پرهیز از تحمیل مقررات خشک و غیرقابل انعطاف به دانش‌آموزان باشد.

● روشهای مبتنی بر کنترل شدید، طرد یا تهدید دانش‌آموزان، آنها را وابسته به پاداشهای بیرونی می‌کند و مانع درونی شدن ارزشها در آنها می‌شود. بنابراین، معلمان باید از طریق برنامه‌های تربیت معلم یا ضمن خدمت با این واقعیت مهم آشنا شوند که تأکید بیش از حد بر کنترل و تقویت بیرونی مخرب است.

● در برنامه‌ریزی آموزش معلمان در تربیت معلم یا ضمن خدمت، باید نحوه تعامل صحیح و فعال کردن دانش‌آموزان در جهت پرورش ارزشها و معیارها آموزش داده شود.

● با وجود عدم تفاوت موجود میان دختران و پسران در پژوهش حاضر، تفاوت‌های دختران و پسران در هویت‌یابی اجتماعی نباید نادیده گرفته شود.

پژوهشگر امیدوار است که یافته‌های این پژوهش بتواند به مسئولان و سیاست‌گذاران وزارت آموزش و پرورش در امر پرورش اخلاقی جوانان کمک کند و این تحقیق آغازی باشد برای تحقیقات بعدی تا پژوهشگران آینده با پی‌گیری این موضوع، شرایط مساعدی را برای درونی کردن ارزشها و معیارها در دانش‌آموزان این مرز و بوم فراهم آورند.



منابع

- 1- Hartshorne, H., & May, M.A. (1928). "Studies in deceit". New York: Macmillan.
- 2- Piaget, J. (1932). "The moral Judgment of the child". New York: Free Press, 1948.
- 3- Depalma, David. J. and Foley, Jane, M. (1975). "Moral Development": Current Theory and research". New York: John Wiley and Sons.
- 4- Keazey, C.B. (1975). "Implications & Cognitive Development for moral reasoning". in "Moral development, Current theory and Research", David Depalma (ed).
- 5- Blatt, M., & Kohlberg. L. (1975). "The of Classroom Disussion the Development of moral Gudgment". In L. Kohlberg and E.Turiel (Eds), Moralization: the cognitive - developmental approach. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 6- Turiel, E. (1966). An Experimental Test of the Sequentiality of Developmental Stages in the Child's Moral Judgment. Journal of Personality & Social Psychology 3.611-618.
- 7- Paredes. Viccne and Linda Frazer (1993). "School Climate" in AISD. (Austin Independent School District, Tex. office of Research and Education, vol 28, No 6.
- 8- Davidson H. H. Lang, G. (1980). "Children Perceptions of their Teachers Feelings Toward Them Related to Self - Perception: School Achievment and Behavior" Journal of Experimental Education 29; PP.107-8.
- 9- Power, Clark, Ann, Higgins, Lowrence Kohlberg. (1989). "Assessng The Moral Culture of Schools". In "Lawrence Kohlberg's Approach J moral Education", Columbia University Press, New York.
- 10- Higgins, A., C. Power and L. Kohlberg (1984). "The Relations of Moral Judgment to judgements of responsibility. In J. Gewirtz and W.Kurtines, eds., Mortality Moral Development, and Moral behavior: Basic Issues in Theory and Rcaserch, New York: Wiley.
- 11- Kohlberg, L. (1976). "Moral Stages and moralization: The Cognitive developmental approach". In T. Lickona (Ed.), Moral development and behavior: Theory, research, and social issues. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- 12- Slavin, Robert, E. (1994). "Educational Psychology: Theory and Practice", Fourth edition. Allyn and Bacon.



پرویشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی