

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال نهم شماره ۳۳ بهار ۱۳۹۳

تأثیر سه روش بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی، گفتگو در گروه‌های کوچک به روش مشارکتی و سخنرانی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان دختر پایه دوم متوسطه

فرهاد کریمی^۱

خسرو باقری^۲

علیرضا صادق‌زاده قمصری^۳

چکیده

هدف از اجرای این پژوهش، بررسی تأثیر سه روش بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی، گفتگو در گروه‌های کوچک به روش مشارکتی درباره معماهای اخلاقی و سخنرانی درباره موضوعات اخلاقی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان بود. به منظور دستیابی به این هدف، از بین کلیه مدارس متوسطه دخترانه منطقه ۱۸ تهران، یک مدرسه با روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شد، سپس از میان دانش‌آموزان پایه دوم آن و از طریق روش انتخاب و واگذاری تصادفی، ۷۷ نفر در قالب دو گروه آزمایشی (بحث گروهی مرکب از ۲۳ نفر، گفتگو در گروه‌های کوچک، مرکب از ۲۶ نفر) و گروه گواه (روش سخنرانی، مرکب از ۲۸ نفر) قرار گرفتند. جهت اجرای تحقیق از طرح تجربی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شد. به منظور سنجش قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون، از آزمون تعریف مسایل (DIT) استفاده شد و شاخص پایایی آن مورد تأیید قرار گرفت ($\alpha=0/86$). پس از اجرای پیش‌آزمون، مداخله آموزشی شامل بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی، گفتگو در گروه‌های کوچک درباره معماهای اخلاقی و سخنرانی معلم درباره موضوعات اخلاقی به مدت ۱۲ جلسه به ترتیب به گروه‌های بحث گروهی، گفتگو در گروه‌های کوچک و سخنرانی ارائه شد. داده‌ها با استفاده از آزمون‌های t، تحلیل واریانس، تحلیل کواریانس، آزمون ویل کاکسون برای رتبه‌های علامت گذاری شده و مجذور کای (خی دو) تحلیل شد و نشان داده شد که: دو روش گفتگو در گروه‌های کوچک و بحث گروهی، تأثیر مثبت و معنی‌داری بر رشد استدلال اخلاقی دانش‌آموزان داشته‌اند و روش سخنرانی تأثیری نداشته است. تأثیر روش گفتگو در گروه‌های کوچک بر رشد استدلال اخلاقی دانش‌آموزان، از تأثیر روش بحث گروهی بیشتر بوده است، اعضا دو گروه بحث گروهی و گفتگو در گروه‌های کوچک، از نظر ارتقا به مرحله بالاتر قضاوت اخلاقی، در مقایسه با اعضا گروه سخنرانی، عملکرد بهتری داشته‌اند که از نظر آماری معنی‌دار بود. همچنین تحلیل کواریانس نشان داد که تغییرات مثبت ایجاد شده در قضاوت اخلاقی اعضا دو گروه بحث گروهی و گفتگو در گروه‌های کوچک، ناشی از اجرای پیش‌آزمون DIT و آشنایی با مواد آزمون نبوده است، بلکه شرکت در گروه‌های آزمایشی سبب ارتقای قضاوت اخلاقی آنها شده است.

واژگان کلیدی: رشد قضاوت اخلاقی، معمای اخلاقی، بحث گروهی، گفتگو در گروه‌های کوچک به روش مشارکتی، سخنرانی.

۱- دکترای روانشناسی تربیتی، عضو هیات علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش (نویسنده مسئول) Email: fkarimi@rie.ir

۲- استاد دانشگاه تهران

۳- دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

مقدمه

تربیت اخلاقی^۱ و کمک به رشد اخلاقی دانش‌آموزان از دیرباز در زمره آرمانی همه نظام‌های تربیتی قرار داشته و دارد. اغلب صاحب‌نظران تعلیم و تربیت معتقدند که تربیت اخلاقی، امری ضروری است، زیرا «تربیت^۲ امری ذاتاً اخلاقی است» (هرست و پیترز^۳، ۱۹۷۱، ترجمه کریمی، ۱۳۸۹) و محیط مدرسه، همواره مملو از مفاهیم و امور اخلاقی است، از این رو تربیت اخلاقی از اساسی‌ترین هدف‌های تربیت به‌شمار می‌آید (دوریج^۴، ۱۹۸۸؛ اوسر و رایسنباخ^۵، ۱۹۹۴). تربیت اخلاقی در حوزه روانشناسی نیز اهمیت ویژه‌ای دارد. از نظر مک دوگال^۶ (۱۹۰۸؛ به نقل از شیفر^۷، ۱۹۸۹)، مساله بنیادین روانشناسی اجتماعی، اخلاقی کردن اعضای جامعه است. یکی از ابعاد مهم تربیت اخلاقی، رشد اخلاقی است. نظریه‌های مختلف، مفهوم‌سازی‌های متفاوتی از رشد اخلاقی به دست داده‌اند. در اغلب نظریه‌ها، کمابیش ابعادی از اخلاقیات نظیر رفتار، نگرش و قضاوت (استدلال) مورد توجه قرار گرفته‌اند (شیفر، ۱۹۸۹). نظریه‌های رشدی-شناختی^۸، نظیر نظریه پیاژه^۹ و کلبگ^{۱۰} بیشتر بر شناخت تأکید می‌کنند (رست، نارواثر، توما و بی‌بیو^{۱۱}، ۲۰۰۰) و معتقدند که کسب ارزش‌های اخلاقی و هر نوع دانش، حاصل اخذ مستقیم تأثیرات محیطی یا انتقال امر بیرونی به نظام درونی فرد نیست، بلکه ناشی از تعامل فعال ذهن با محیط بیرونی است و درونی شدن هنجار بیرونی را مستلزم ساخت‌یابی دوباره هنجار بیرونی و ساخت‌یابی دوباره خود- که امر خارجی را جذب می‌کند، در نظر می‌گیرند که از رهگذر دو فرایند درونی‌سازی^{۱۲} واقعیت در ساختارهای شناختی (طرح‌واره‌ها^{۱۳}) و برون‌سازی^{۱۴} طرح‌واره‌ها با ویژگی‌ها و توقعات واقعیت صورت می‌گیرد. از این دیدگاه، ارزش‌های اخلاقی، شکلی از نظام استدلال برای درک روابط اجتماعی است که همگام با شناخت

1- Moral education

3- Hirst and Peters

5- Oser and Riesenbach

7- Shaffer

9- Piaget

11- Rest, Narvaez, Thoma & Beabeu

13- Schema

2- education

4- Duric

6-Mc Dougal

8- Cognitive- Developmental

10- Kohlberg

12- assimilation

14- accomodation

و برحسب مراحل رشد روانی تحول می‌یابد. نظریه‌های شناختی به جای یادگیری، به بنام شدن^۱ جنبه‌های هنجاری واقعیت تأکید می‌کنند (اوسر، ۱۹۹۷) و فرض می‌کنند که کودک از طریق دوباره ساخت‌یابی قواعد زیربنایی نظم اجتماعی، فعالانه در فرایند منظم فرضیه آزمایی، مشارکت می‌کند و به درک دنیای پیرامون نایل می‌شود (نانر-وینکلر، ۱۹۹۴). در نظریه‌های رشدی-شناختی، رشد اخلاقی عبارت است از: «افزایش درونی شدن ارزش‌های فرهنگی بنیادی» یا «شکل‌گیری معیارهای درونی برای کنترل رفتار» (کلبرگ، ۱۹۶۸) یا «سازماندهی دوباره و کیفی الگوی تفکر فرد که بینش‌های حاصله از مراحل قبلی رشد اخلاقی را در چشم‌انداز گسترده‌تری یکپارچه می‌کند» (کولبی^۲، کلبرگ، بیگز^۳ و لیبرمن^۴، ۱۹۸۳).

مطالعه کلاسیک پیازه با عنوان *قضاوت اخلاقی کودک* (۱۹۳۲)، مبنای بسیاری از پژوهش‌های روان‌شناختی در حوزه رشد قضاوت اخلاقی به‌شمار می‌رود (کورتینز و گریف^۵، ۱۹۷۴؛ کریس و دنتون^۶، ۲۰۰۵) و نظرات او هنوز هم مورد توجه نظریه‌پردازان تحول اخلاقی است (نوجی^۷، ۱۹۹۷). پیازه، رشد قضاوت اخلاقی را به منزله نظام ارزش‌ها و روابط بین افراد می‌داند و آن را محصول ساخت‌یابی تعامل ذهن با محیط اجتماعی (رابطه با دیگران) در نظر می‌گرفت و معتقد بود که قضاوت اخلاقی، همگام با رشد روانی و شناختی تحول می‌یابد (هافمن^۸، ۱۹۷۹). از نظر پیازه، اخلاق از نظر کودکان خردسال به معنی اطاعت^۹ از بزرگسالان است ولی بچه‌های بزرگ‌تر آن را به منزله همکاری و مشارکت^{۱۰} با همسالان خود در نظر می‌گیرند. وی نشان داد که چگونگی استفاده کودکان از قواعد اخلاقی^{۱۱}، از نوعی فرآیند تحولی پیروی می‌کند. کودک در ۴ الی ۵ سالگی در دوره پیش اخلاقی^{۱۲} به سر می‌برد، نسبت به قواعد بازی آگاهی ندارد یا آنها را رعایت نمی‌کند. در انتهای این دوره از طریق مشاهده رفتار کودکان

1- construction

3- Biggs

5- Kurtines and Grief

7- Nucci

9- obedience

11- moral rule

2- Colby

4- Lieberman

6- Krebs & Denton

8- Hoffman

10- Cooperation

12- premorel

کودکان بزرگسال‌تر و تقلید از رفتار قاعده‌مند آنها، آگاهی بیشتری نسبت به قواعد پیدا می‌کند (شیفر، ۱۹۸۹). از نظر پیاژه، اولین مرحله رشد اخلاقی، اخلاق دگرپیرو^۱ است. کودکان ۱۰ ساله معتقد بودند که قواعد بازی دارای ارزش مطلق و بیرونی هستند و نمی‌توان آنها را تغییر داد. کودک در این مرحله، تحت تأثیر اقتدار بزرگسال است و ارزش‌ها را همانگونه که او توصیه می‌کند می‌پذیرد و قضاوت اخلاقی او بر نتایج عینی ناشی از رفتار متمرکز است و به نیت توجه چندانی ندارد (نانر-وینکلر، ۱۹۹۴). کودک از طریق تعامل برابرنگر با همسالان، احترام دوسویه و کسب ظرفیت شناختی بیشتر، به مرحله دوم (اخلاق خود پیرو^۲) دست می‌یابد. کودک در این مرحله، قواعد بازی را امر مطلق نمی‌داند و معتقد است که آنها را می‌توان تغییر داد و علاوه بر پیامد عینی عمل، به نیت و حالت ذهنی فردی که عمل را انجام داده نیز توجه می‌کند. بنابراین رشد اخلاقی از نظر پیاژه، نتیجه تعامل‌های بین فردی^۳ است. فرد از طریق این تعامل‌ها، راه‌حلهایی تولید می‌کند که منصفانه به نظر می‌رسند.

کلبرگ (۱۹۶۹) نظریه پیاژه را اصلاح و گسترش داد. او همچون پیاژه معتقد بود که کودک از طریق تجربه‌های خود، روش فکر کردن و درک مفاهیم اخلاقی را شکل می‌دهد، اما مراحل سنی رشد اخلاقی مورد نظر پیاژه را کامل‌تر کرد و نشان داد که فرآیند تحول اخلاقی، خیلی بیشتر از آن چیزی که پیاژه تصور می‌کرد طول می‌کشد. از نظر وی، رشد مهارت‌های تفکر و نیز استدلال اخلاقی، مستلزم گذر فرد از مراحل متفاوت و متوالی است و معرف شیوه خاصی از تفکر درباره موضوعات اخلاقی هستند و بیشتر انسان‌ها این مراحل را به‌طور صعودی طی می‌کنند (شیفر، ۱۹۸۹: ۵۳۰). کلبرگ (کولبی و کلبرگ، ۱۹۸۷) نشان داد که تفکر اخلاقی دارای سه سطح^۴ و هر سطح دارای ۲ مرحله^۵ می‌باشد. سطح اول (اخلاق پیش عرفی^۶) شامل مراحل اول و دوم رشد استدلال اخلاقی است. در این سطح، استدلال اخلاقی فرد به علایق او محدود می‌شود و تحت

1- Heteronomous
3- Interpersonal
5- Stage

2- Autonomous
4- Level
6- Pre-Conventional

تأثیر قدرت دیگران است، از تنبیه می‌گریزد و رفتار درست و اخلاقی را رفتاری می‌داند که در خدمت منافع فرد باشد. سطح دوم (اخلاق عرفی^۱)، شامل مراحل ۳ و ۴ می‌باشد و استدلال اخلاقی از علایق فرد، به سمت رابطه با دیگران تغییر جهت می‌دهد. رفتار اخلاقی، تبعیت از رفتار خوب از نظر خانواده و همسالان است. فرد در این سطح در پی رعایت قواعد اجتماعی، انتظارات و کسب تأیید دیگران است. سطح سوم استدلال اخلاقی (اخلاق فراعرفی^۲ یا اصولی^۳) شامل مراحل پنجم و ششم است. در این سطح باورهای شخصی فرد، به کانون استدلال اخلاقی تبدیل می‌شود، رفتار اخلاقی، باتوجه به حقوق، ارزش‌ها یا اصول انسانی همگانی (جهانی) تعریف می‌شود و از فرد و جامعه خواسته می‌شود از آنها تبعیت کنند (لطیف^۴، ۲۰۰۰).

رویکرد کلبرگ به رشد اخلاقی دربردارنده سه مولفه به شرح زیر است (اوسر، ۱۹۸۶): توصیف و سنجش قضاوت اخلاقی (کلبرگ، ۱۹۵۸؛ کولبی و کلبرگ، ۱۹۸۷)، رویکرد اجتماع منطقی^۵ (اوسر، ۱۹۹۷) و تربیت اخلاقی با هدف تأثیر بر رشد قضاوت اخلاقی، که به موضوع این پژوهش مربوط می‌شود. بلات^۶ (۱۹۶۹) در رساله دکتری خود که زیر نظر کلبرگ انجام داد، نشان داد که از طریق بحث گروهی^۷ درباره معماهای اخلاقی و انتقاد هدایت شده، می‌توان دانش‌آموزان را به مراحل بالاتری از قضاوت اخلاقی رساند. وی معماهای اخلاقی را در قالب داستان‌های فرضی به آزمودنی‌ها ارائه کرد و آنها باید درباره اخلاقی بودن رفتار قهرمان داستان قضاوت می‌کردند. آزمودنی‌ها در معرض نوعی استدلال اخلاقی قرار می‌گرفتند که برای القا تعارض شناختی طراحی شده بودند و یک یا دو مرحله بالاتر از مرحله‌ای بودند که آزمودنی از نظر رشد اخلاقی در آن قرار داشت. نتایج حاصل نشان داد که گوش دادن به این نوع استدلال‌ها سبب افزایش رشد اخلاقی آزمودنی‌ها شد و فرد استدلال‌هایی به عمل می‌آورد که یک مرحله بالاتر بودند (نیز نگاه کنید به بلات و کلبرگ، ۱۹۷۵).

1- Conventional
3- Principled
5- Just Community
7- Group Discussion

2- Post- Conventional
4- Latif
6- Blatt

کلبرگ در طراحی روش بحث گروهی از اصل تعارض شناختی^۱ سود جست که آن را یکی از اصول موضوعه^۲ رشد قضاوت اخلاقی به‌شمار می‌آورد. این اصل، مهم‌ترین سازوکار رشد شناختی و گسترش مفاهیم تعادل‌جویی^۳ و بی‌تعادلی شناختی در نظریه رشد ذهنی پیازه است و مطابق آن، تحول اخلاقی از ارائه استدلال اخلاقی که اندکی بالاتر از سطح رشد کنونی فرد است ناشی می‌شود. تعارض شناختی حاصله، به تولید تنش منجر می‌شود که فرد بر اثر آن برانگیخته می‌شود تا تعارض را حل کند. کلبرگ برای ایجاد تعارض شناختی و ارتقا تحول اخلاقی، از بحث درباره معماهای اخلاقی تعارض‌آمیز استفاده کرد. بحث در مورد معماهای اخلاقی، از طریق ایجاد ناهماهنگی شناختی^۴، موجبات ارتقا به مرحله بالاتر استدلال اخلاقی را فراهم می‌کند (نگاه کنید به فستینگر^۵، ۱۹۵۷). ناهماهنگی شناختی، نوعی تعارض ذهنی است که فرد از طریق آن می‌کوشد بین نگرش‌ها و رفتارش، هماهنگی برقرار کند. این پدیده در انتقال به مراحل بالاتر، نظیر کاتالیزور عمل می‌کند. مراحل اخلاقی بالاتر، ابزارهای نیرومندتری در اختیار فرد قرار می‌دهد تا با آن‌ها رفتار خود در ضمن حل مساله را هدایت کند. شرکت‌کنندگان در بحث در مورد معماهای اخلاقی، زمانی که با استدلال اخلاقی سطح بالاتر مواجه می‌شوند، به سوی آن جذب می‌شوند و دیدگاه‌های قبلی خود را مورد پرسش قرار می‌دهند (نگاه کنید به سلف، الیوارز و بالدوین^۶، ۱۹۹۸؛ لطیف، ۲۰۰۰).

پژوهش‌های تجربی انجام شده درباره تأثیر بحث گروهی در مورد معماهای اخلاقی بر استدلال اخلاقی به وسیله کلبرگ و همکاران وی (نظیر بلات، ۱۹۶۹؛ بلات و کلبرگ، ۱۹۷۵؛ الف، ب؛ کولبی، کلبرگ، فنتون^۷، اسپیچر-دابین^۸ و لیبرمن، ۱۹۷۷) حاکی از آن است که بحث^۹ درباره معماهای اخلاقی می‌تواند تأثیر مثبتی بر استدلال اخلاقی دانش‌آموزان بر جای بگذارد. در روش بحث درباره معماهای اخلاقی، دانش‌آموزان

1- Cognitive conflict
3- Equilibration
5- Festinger
7- Fenton
9- Discussion

2- postulate
4- Cognitive dissonance
6- Self, Olivarez and Baldwin
8- Spacher- Dabbin

موضوعات و معماهای اخلاقی را مورد بحث قرار می‌دهند و می‌کوشند استدلال‌های خود را توضیح دهند، راه‌حلی برای معما پیدا کنند و آن را توجیه کنند. در این روش معلم (آموزشگر) سعی می‌کند استدلالی ارائه کند که یک مرحله بالاتر از استدلالی است که دانش‌آموز یا گروه ارائه می‌کنند. این روش انطباق یک به علاوه^۱ نامیده می‌شود (لاک وود^۲، ۱۹۷۸؛ شونرت-رایشل^۳، ۲۰۰۴؛ به نقل از وزوتو^۴، ۲۰۰۴). این روش در مطالعات بک، سالیوان و تیلور (۱۹۷۲)، بلات و کلبرگ (۱۹۷۵)، لیبرمن (۱۹۷۵)، شیفر (۱۹۷۴) و... مورد استفاده قرار گرفته‌اند و لاک وود (۱۹۷۸) در یکی از نخستین جمع‌بندی‌ها و مرور انتقادی مطالعات تربیت اخلاقی، آنها را بررسی کرده و نشان داده که این روش، عموماً به رشد معنی‌دار در استدلال اخلاقی منجر می‌شود. در همین رابطه، مطالعات مروری دیگری توسط انزایت، لاپسلی و لوی^۵ (۱۹۸۳)، لمینگ^۶ (۱۹۸۱)، لاورنس^۷ (۱۹۸۰) و رست (۱۹۷۹) انجام شده است. اغلب مطالعات بررسی شده در مرورهای فوق حاکی از آن است که بحث درباره معماهای اخلاقی، به رشد معنی‌دار استدلال اخلاقی منجر می‌شود (نگاه کنید به رست و توما، ۱۹۸۶).

اسکلافلی، رست و توما^۸ (۱۹۸۵) پس از فراتحلیل^۹ ۵۵ مطالعه تجربی که با استفاده از *آزمون تعریف مسائل (DIT)*^{۱۰} انجام شده بود، نتیجه گرفتند که اغلب مطالعاتی که از بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی و رشد روانشناختی و شخصیت استفاده کرده بودند، در ارتقا استدلال اخلاقی تأثیر معنی‌داری داشتند، در حالی که مطالعاتی که بر درس علوم اجتماعی، علوم انسانی و ادبیات، متمرکز بودند موثر نبودند. تأثیرات مداخله‌های مبتنی بر بحث درباره معماهای اخلاقی، اندکی از تأثیرات برنامه‌های رشد روانشناختی و رشد شخصیت بیشتر بوده و مداخلات طولانی‌تر از ۱۲ هفته، در مقایسه با مداخلات ۱۲-۳ هفته‌ای، تأثیر بیشتری نداشتند. در این فراتحلیل، ۲۹ مورد از مداخله‌ها

1- Plus- one matching

3- Schonert- Reichl

5- Enright, Lapsley & Levy

7- Lawrence

9- Meta Analysis

2- lockwood

4- Vezzuto

6- Leming

8- Schlaefli, Rest and Thoma

10- Defining Issues Test

از روش بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی استفاده کرده بودند، ۱۹ مورد، از برنامه‌های رشد روان‌شناختی و شخصیت و ۷ مورد از برنامه‌های دروس علوم اجتماعی، بهره گرفته بودند. متوسط اندازه اثر برای مطالعات فوق، به ترتیب برابر بود با ۰/۴۱، ۰/۳۶ و ۰/۰۹، که حاکی از موثر بودن دو روش بحث گروهی و رشد روان‌شناختی است. رست و توما (۱۹۸۶) نیز به نتایج مشابهی دست یافتند. هیگینز^۱ (۱۹۸۰) در مرور پژوهش‌های پرورش اخلاقی، بین سه نوع برنامه درسی (شامل بحث درباره معماهای اخلاقی، ترکیب پرورش اخلاقی و پرورش روان‌شناختی سنجیده و برنامه‌های پرورش اخلاقی در درون برنامه درسی مطالعات اجتماعی)، تمایز قایل شد و نشان داد که بحث درباره معماهای اخلاقی بهتر از سایر روش‌ها به رشد اخلاقی منجر می‌شود.

مطالعات دیگری با استفاده از روش بحث درباره معماهای اخلاقی انجام شده‌اند. کولبی و دیگران (۱۹۷۷) نشان دادند که همه تغییرات به وجود آمده در استدلال اخلاقی بر اثر شرکت در بحث گروهی، مثبت بوده است و شیوه ارائه بحث‌ها بوسیله معلم از طریق سرنخ‌دهی^۲ سقراطی، از عوامل مهم تغییر بودند. بوید^۳ (۱۹۷۶) نشان داد که چگونه می‌توان دانش‌آموزان را از مرحله ۴ قضاوت اخلاقی به مرحله ۵ یا ۶ راهنمایی کرد. یکی از مطالعات مداخله‌ای موثر بوسیله برکویتز، گیبز و برافتون^۴ (۱۹۸۰) انجام شده و مستقیماً بر تغییر مرحله متمرکز است. در این مطالعه بیشترین رشد استدلال اخلاقی برای آزمودنی‌هایی بدست آمد که تنها ۱/۳ مرحله پایین‌تر از همتای خود بودند. پن^۵ (۱۹۹۰) نشان داد که از طریق تدریس مستقیم مولفه‌های مهارت‌های استدلال اخلاقی، (مهارت‌های منطق، نقش‌گیری^۶ و عدالت)، عملکرد دانش‌آموزان در استدلال اخلاقی تغییر معنی‌داری کرده بود. لیند^۷ (۲۰۰۳؛ به نقل از لیند، ۲۰۰۶) نشان داد که بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی، دارای اندازه اثر^۸ قابل توجهی است (۳=۰/۴۰) و به سختی می‌توان اندازه اثر منفی برای آن یافت، نیز در گروه‌های سنی مختلف از اثربخشی

1- Higgins
3- Boyd
5- Penn
7- Lind

2- Probing
4- Berkowitz, Gibbs and Broughton
6- Role- taking
8- effect size

زیادی برخوردار است و کاربردهای گسترده‌ای در موضوعات درسی علوم اجتماعی- انسانی دارد. کامینگز، مادوکس، کلادیانوس و ریچموند^۱ (۲۰۱۰) نشان دادند که ارائه آموزش‌های مربوط به استدلال اخلاقی، تحول اخلاقی و شرکت در جلسات بحث درباره معماهای اخلاقی به صورت برخط^۲، به دانشجویان رشته تربیت معلم ابتدایی و متوسطه (دوره لیسانس)، سبب ارتقا معنی‌دار نمره استدلال اخلاقی آنها، گردید. آرمسترانگ^۳ (۱۹۹۳) نشان داد که شرکت دانشجویان حسابداری در درس اخلاق حسابداری، سبب ارتقا معنی‌دار سطح استدلال اخلاقی آنها شد. سلف، بالدوین و ایوارز (۱۹۹۳) نشان دادند که شرکت دانشجویان پزشکی در جلسات بحث اخلاقی در مورد فیلم‌های آموزشی مربوط به تدریس پزشکی، سبب ارتقا سطح استدلال اخلاقی آنها شد. لطیف (۱۹۹۹) تأثیر بحث در مورد معماهای اخلاقی بر استدلال اخلاقی دانشجویان سال دوم داروسازی را بررسی کرد و نشان داد که استدلال اخلاقی آنها به‌طور معنی‌داری افزایش یافته است. وی در مطالعه دیگری (لطیف، ۲۰۰۰)، تأثیر بحث در مورد معماهای اخلاقی مربوط به داروسازی بر استدلال اخلاقی ۹۶ دانشجوی داروسازی را بررسی کرد و نشان داد که سطح استدلال اخلاقی آنها در پس‌آزمون، نسبت به پیش‌آزمون به‌طور معنی‌داری افزایش یافته است.

صرفنظر از برخی انتقادات که به نظریه کلبرگ درباره رشد اخلاقی وارد شده است (برای مرور نگاه کنید به گیلیگان^۴، ۱۹۸۲؛ کریس و دنتون، ۲۰۰۵؛ توریل، ۱۹۸۳؛ رست و دیگران، ۱۹۹۹؛ گراهام، هایت و ریچم- کافمن^۵، ۲۰۰۸)، روش کلبرگ و بلات در بحث اخلاقی نیز از سوی برخی پژوهشگران مورد انتقاد واقع شده است. برکویتز (۱۹۸۲)، برکویتز و دیگران (۱۹۸۰)، منطق اصلی روش "انطباق +۱" را مورد انتقاد قرار داده‌اند. در روش بلات، از معلم خواسته می‌شود دانش‌آموزان را با استدلال اخلاقی یک مرحله بالاتر مواجه کند. از نظر برکویتز و همکاران، نه تنها اجابت این خواسته دشوار است بلکه، به نظر می‌رسد این روند، بیشتر با نظریه سنتی اجتماعی شدن^۶ تطابق دارد تا نظریه رشدی

1- Comings, Maddux, Cladianos & ichmond
3- Armstrong
5- Graham, Haidt & Rimm- Kaufman

2- Online
4- Gilligan
6- Socialization

شناختی پیازه و کلبرگ، که معلم را صرفاً به تحریک رشد و مدل‌سازی آن تشویق می‌کند. لیند (۲۰۰۳؛ به نقل از لیند ۲۰۰۶) روش جانشینی برای بحث درباره معماهای اخلاقی ارائه نموده و آن را با اصطلاح "روش کونستانز برای بحث درباره معماها" معرفی نموده است. لیند نشان داد که این روش، در مقایسه با روش بلات و کلبرگ، اندازه اثر قوی‌تری تولید می‌کند زیرا دو مولفه اصلی بحث درباره معماهای اخلاقی، یعنی احترام دوجانبه و سطح بالای توجه را به‌خوبی به‌کار می‌گیرد (نیز نگاه کنید به لیند، ۲۰۰۵).

اوسر (۱۹۸۶) معتقد است که روش کلبرگ برای بحث اخلاقی، به خودی خود، تصمیمات درست (عادلانه) و تعامل صحیح بین اعضا را تضمین نمی‌کند و از رفتار راهبردی^۲ تدریس (رهنمودهای معلم) نمی‌کاهد و از این رو با تلقین فکری همراه است. وی به جای بحث درباره معماهای اخلاقی، از مفهوم "گفتمان اخلاقی"^۳ استفاده می‌کند و معتقد است که این مفهوم برای اجتناب از تلقین فکری^۴ موثر است (ص ۹۱۹). وی گفتمان اخلاقی را اصل یا راهنمایی می‌داند که اعتماد به توانایی‌های اجتماعی و اخلاقی کودک را تضمین می‌کند و دامنه شمول آن بیش از روش‌های دیگر است.

علیرغم اینکه در مطالعات خارج از کشور، موثر بودن روش بحث درباره معماهای اخلاقی، در ارتقا استدلال اخلاقی نشان داده شده است، به نظر می‌رسد تا کنون پژوهشی در این باره در مورد دانش‌آموزان کشورمان انجام نشده است^۵ و به همین دلیل، بحث

1- The Konstanz Method of Dilemma Discussion

2- strategic

3- Moral Discourse

4- Indoctrination

۵- البته اخیراً در کشورمان برخی پژوهش‌ها که در چارچوب برنامه آموزش فلسفه به کودکان انجام شده‌اند، بخصوص پژوهش‌هایی که تأثیر روش اجتماع پژوهشی (Community of Inquiry) یا حلقه کندوکاو را بر قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان بررسی کرده‌اند (نگاه کنید به مرعشی، صفایی مقدم و خزایی، ۱۳۸۹)، قدری با موضوع پژوهش حاضر ارتباط دارند. در روش اجتماع پژوهشی که تا حدود زیادی مشابه روش بلات و کلبرگ در بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی است، مواد آموزشی در قالب داستان‌های فلسفی به دانش‌آموزان که از قبل در چارچوب گروه‌های مشخص شکل گرفته‌اند، ارائه می‌شود. دانش‌آموزان از طریق گفت و گوی ضمن آموزش، درباره پرسش‌های مطرح شده در داستان‌های فلسفی، به عقایدی دست می‌یابند، از عقیده خود دفاع می‌کنند، با گروه‌های مقابل چالش می‌کنند، خطای خود را درمی‌یابند، نکات و موضوعات مهم را روشن می‌کنند و به یافته‌های تازه‌ای دست می‌یابند. هدف اصلی اجتماع پژوهشی، تبدیل دانش‌آموزان به کاوشگرانی ماهر است و در آن به سبب حاکم بودن فضای پژوهشی، نه تنها نحوه اندیشیدن و خلاقیت اعضا رشد می‌کند بلکه، اصول اخلاقی نظیر تحمل دیگران، سعه صدر، مدارا و احترام به دیگران نیز توسعه می‌یابد. مرعشی و دیگران (۱۳۸۹) نشان دادند که آموزش فلسفه به روش اجتماع پژوهشی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پنجم ابتدایی تأثیر مثبتی داشته است.

گروهی درباره معماهای اخلاقی، به منزله مداخله موثر در حوزه تربیت اخلاقی، هنوز جایگاه شایسته‌ای در برنامه‌های آموزشی کشور ما ندارد و از آن استفاده موثری به عمل نمی‌آید. باتوجه به شواهد تجربی و پژوهشی، آموزش اخلاقیات و ترویج ارزش‌ها در مدارس عموماً بر روش سخنرانی مبتنی است (نگاه کنید به کاظمی، ۱۳۷۸) و احتمالاً به همین دلیل است که آموزش اخلاقیات فاقد کارایی لازم است.

از سوی دیگر پژوهش‌های به عمل آمده نشان داده‌اند که علاوه بر بحث گروهی، آموزش مشارکتی^۱ و تدریس در گروه‌های کوچک به شیوه مشارکتی، در مقایسه با سایر روش‌های آموزش و از جمله سخنرانی^۲، کارایی بیشتری دارد. پژوهش‌های اسلاوین^۳ (۱۹۹۶، ۱۹۸۷، ۱۹۹۰، ۱۹۹۱، ۱۹۹۴) نشان می‌دهد که روش آموزش مشارکتی در مقایسه با روش سخنرانی، به پیشرفت تحصیلی بهتر، روابط میان گروهی بهتر (دوست داشتن همدیگر، پذیرش مثبت تفاوت‌ها و ...)، عزت‌نفس بیشتر، نوع دوستی و توجه به ارزش‌های مردم سالارانه و افزایش نمره انضباط منجر می‌شود. جانسون، جانسون و بت استن^۴ (۲۰۰۰)، پس از مرور ۹۰۰ پژوهش نشان دادند که روش یادگیری مشارکتی، موثرتر از روش‌های یادگیری فردی یا رقابتی بوده است. یادگیری مشارکتی^۵ به آن دسته از روش‌های آموزشی اشاره می‌کند که، دانش‌آموزان برای کمک به یادگیری یکدیگر، در گروه‌های کوچک با هم کار می‌کنند (اسلاوین، ۱۹۹۴). یادگیری مشارکتی شامل تعامل همکارانه دانش‌آموز-دانش‌آموز در مورد موضوع درسی خاص به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر از فرایند تدریس است (کیگان^۶، ۱۹۸۹؛ وزوتو^۶، ۲۰۰۴). در یادگیری مشارکتی، "یادگیرندگان برای به حداکثر رساندن یادگیری خود و سایر دانش‌آموزان، با هم همکاری می‌کنند. آنها پس از دریافت دستورات عمل به گروه‌های کوچک تقسیم می‌شوند، روی تکالیف کار می‌کنند تا تمام اعضای گروه مطلب را بفهمند و تکالیف را کامل کنند. سعی آنها این است، که همه اعضای گروه از کوشش یکدیگر سود ببرند" (علاقبند، ۱۳۷۶).

1- Cooperative instruction
3- Slavin
5- Kagan

2- Recitation- Presentation
4- Johnson, Johnson and Beth Stanne
6- Vezutto

اعضای گروه معمولاً چند هفته تا چند ماه در گروه باقی می‌مانند و مهارت‌های ویژه‌ای به آنها آموخته می‌شود تا بتوانند با دیگران همکاری کنند. این مهارت‌ها عبارتند از: گوش دادن فعال، ارائه توضیحات مفید و توجه به نظرات دیگران" (اسلاوین، ۱۹۹۴؛ نیز نگاه کنید به فاوست و پاولسون^۱، ۱۹۹۸). مقایسه استفاده از روش یادگیری مشارکتی و روش‌های آموزش سنتی، نظیر سخنرانی و... با استفاده از طرح‌های آزمایشی نشان می‌دهد که ۶۱ درصد از موارد استفاده از روش یادگیری مشارکتی، در مقایسه با روش سنتی، به موفقیت شایان توجهی دست یافته‌اند، در ۲۷ درصد از موارد، تفاوت عمده‌ای بین دو روش مشاهده نشد و تنها یک مورد نشان‌دهنده موفقیت روش سنتی بود (همان).

در مورد یادگیری مشارکتی، رویکردهای متفاوتی توسعه یافته‌اند. اسلاوین (۱۹۹۱) نشان داده که ۴ روش اصلی در یادگیری مشارکتی مورد استفاده قرار گرفته‌اند که عبارتند از: گروه‌های پیشرفت تیمی دانش‌آموزان، رقابت و مسابقه تیمی، روش یادگیری انفرادی یا یاری گرفتن از تیم، قرائت و نگارش تلفیقی مشارکتی. از میان روش‌های فوق، روش گروه‌های پیشرفت تیمی، به‌طور گسترده‌تری مورد بررسی قرار گرفته و تأثیر مثبت آنها بر پیشرفت تحصیلی به اثبات رسیده است. اغلب روش‌های یادگیری مشارکتی، نظیر مدل پیشرفت تیمی (اسلاوین، ۱۹۹۰، ۱۹۹۴)، مستلزم گروه‌های ۴ نفره از دانش‌آموزانی است که از توانایی‌های متفاوتی برخوردار هستند. در برخی پژوهش‌ها نظیر دانزرو^۲ (۱۹۸۵)، فانتوزو^۳ و دیگران (۱۹۹۰) و ماهیدی^۴ (۱۹۹۱) از گروه‌های دو نفره استفاده می‌شود (اسلاوین، ۱۹۹۴) در برخی روش‌ها نظیر کوهن^۵ (۱۹۸۶)، جانسون و جانسون^۶ (۱۹۸۹)، کیگان^۷ (۱۹۸۹)، شاران و شاران^۸ (۱۹۹۲) نیز از گروه‌هایی با اندازه‌های متفاوت استفاده می‌شود (نگاه کنید به فاوست و پاولسون، ۱۹۹۸، جانسون و دیگران، ۲۰۰۰).

1- Faust and Paulson
3- Fantuzzo
5- Cohen
7- Kagan

2- Dansereau
4- Maheady
6- Johnson and Johnson
8- Sharan and Sharan

یادگیری مشارکتی، تأثیرات زیادی بر روابط بین گروهی، رشد اجتماعی، تقویت عزت نفس و خودباوری دانش‌آموزان، بهبود تمایل دانش‌آموزان به مدرسه، ارتقای هنجارهای همکلاسی‌ها در جهت عملکرد تحصیلی بهتر، احساس تسلط دانش‌آموزان بر سرنوشت خویش در مدرسه؛ مشارکت و نعدوستی و توجه به ارزش‌های مردم سالاری بر جای می‌گذارد (اسلاوین، ۱۹۹۱). جانسون، مارویاما، جانسون، نلسون و اسکون^۱ (۱۹۸۱؛ به نقل از مورای، ۱۹۹۰) در فراتحلیل پژوهش‌های مربوط به یادگیری مشارکتی، نشان دادند که از بین تحقیقات مرور شده، ۱۰۸ مورد که از یادگیری مشارکتی استفاده شده بود به پیشرفت تحصیلی بالاتر منجر شده است. استالینگز و استیپک^۲ (۱۹۸۶؛ به نقل از همان) نشان دادند که در ۸ مورد از ۹ موردی که از آزمون‌های کلاسی استفاده شده بود، عملکرد پیشرفت تحصیلی گروه یادگیری مشارکتی، بیشتر از گروه کنترل بود، نیز این گروه در زمینه روابط نژادی، دوستی، نگرش نسبت به مدرسه و عزت نفس از گروه گواه بهتر بود.

یادگیری مشارکتی در مطالعات رشد اخلاقی نیز تأثیرات مثبتی دربرداشته است. برکویتز (۱۹۸۰)، برکویتز و گیبز (۱۹۸۳) نشان دادند که گفتگوی تبادلی^۳ بین اعضای گروه همسالان، بهترین پیش‌بینی‌کننده تغییر مرحله قضاوت اخلاقی است. آنها نظامی از ۱۸ تبادل (نظیر یکپارچه‌سازی، تضاد، پالایش و مقایسه) طراحی کردند که جنبه‌هایی از گفتمان^۴ ارتباطی هستند و نشان دادند که گفتمان بین اعضای گروه‌ها (همسالان) در مقایسه با گفتارهای مدرس کلاس، تأثیر بیشتری بر تغییر مرحله تحول اخلاقی دانشجویان کالج دارد. دانشجویانی که در خلال بحث‌های اخلاقی به تحول اخلاقی نرسیده بودند، رفتارهایی از قبیل تکرار بیانات استدلال‌های گوینده انجام می‌دادند یا اینکه در نوعی تک‌گویی جمعی^۵ درگیر می‌شدند که در آن بیانات شنونده، نکات مورد نظر گوینده را بازتاب نمی‌دهد. اما دانشجویانی که از نظر تحول اخلاقی، ارتقا یافته‌تر بودند، از گفتگوی

1- Johnson, Maroyama, Johnson, Nelson & Skon
2- Stallings and Stipek
3- Transactive
4- Discourse
5- Collective monologue

عملیاتی استفاده می‌کردند (نوچی، ۱۹۸۷: ۹۱، نیز نگاه کنید به واکر، هنیگ و کرتاور^۱، ۲۰۰۰). پژوهش‌های به عمل آمده توسط برکویتز (۱۹۸۰، ۱۹۸۵)، برکویتز و همکاران (۱۹۸۰)، گیبز، باسینگر^۲ و فولر^۳ (۱۹۹۲) نشان می‌دهد که تأثیر همسالان و نقش بیانات تولید شده به وسیله اعضای گروه بحث، در ارتقای سطح استدلال اخلاقی سایر اعضا، بیش از آن چیزی است که بلات و کلبگ (۱۹۷۵) ترسیم کرده‌اند و نقش همسالان بسیار بیشتر از نقش معلم است. (نگاه کنید به لیند، ۲۰۰۶). از این منظر به نظر می‌رسد بحث درباره معماهای اخلاقی بیشتر با آرایه‌های یادگیری مشارکتی و گفتگو بین همسالان تناسب و دارد و استدلال اخلاقی در چارچوب یادگیری مشارکتی، گسترش بیشتری پیدا می‌کند.

بررسی دیدگاه‌های نظری و تحقیقات انجام شده در حوزه یادگیری مشارکتی- اخلاقیات نیز موید جمع‌بندی فوق است. برکویتز و بایر^۴ (۲۰۰۳)، اشاره می‌کنند که یادگیری مشارکتی بر رشد منش^۵ اخلاقی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان، تأثیر زیادی دارد و یادگیری مشارکتی به بهبود مهارت‌های حل و فصل تعارضات و همکاری بیشتر منجر می‌شود. وزوتو (۲۰۰۴)، یادگیری مشارکتی را روش موثری برای تسهیل رشد و تمرین مهارت‌های جامعه‌پسند^۶، رشد درک نظرات مخالف و مشارکت در فرایند تبدیل کلاس درس به اجتماع یادگیرندگان می‌داند. وینسنت^۷ (۲۰۰۳) نیز معتقد است که یادگیری مشارکتی، رفتار اجتماعی و جامعه خواه را بهبود می‌بخشد و پیوند بین اعضای جامعه را تقویت می‌کند. جانسون، جانسون و هالوبک^۸ (۲۰۰۷) بر این باور هستند که تربیت اخلاقی، نوعی اجتماعی شدن است و هدف اصلی مدرسه، آشنا کردن دانش‌آموزان با ارزش‌ها، نگرش‌ها، نقش‌ها و روش‌های ادراک جهان است که وجه مشترک خانواده‌ها، اجتماع، جامعه و فرهنگ می‌باشد. از این منظر، اصلی‌ترین جنبه اجتماعی شدن، تلقین^۹ (تثبیت) ارزش‌ها و منش اخلاقی است و مدرسه اگر می‌خواهد در حوزه تربیت اخلاقی

1- Walker, Hennig & Krettenaver
3- Fuller
5- Character
7- Vincent
9- Inculcation

2- Basinger
4- Bier
6- Prosocial
8- Holubec

موثر باشد، باید خود را به منزله اجتماع اخلاقی تصور کند و شرایطی فراهم آورد که دانش‌آموزان روابط مثبت و مراقبتی^۱ (مسئولانه) با هم‌کلاسی‌ها و معلمان خود برقرار کنند و تأثیر قاطع این دو مستلزم بکارگیری یادگیری مشارکتی است.

شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که روابط مثبت با دیگران، در موقعیت‌های یادگیری مشارکتی بهتر توسعه می‌یابد و از این رو اجتماعی شدن اخلاقی از نظرگاه سازنده‌گرایی^۲ در محیط‌های یادگیری مشارکتی بیشتر روی می‌دهد. ارتقاء قضاوت اخلاقی، مستلزم استفاده از سطوح بالاتر استدلال اخلاقی و شناختی، توجه به دیدگاه‌های دیگران و به حساب آوردن نظرگاه آنان و باز بودن به روی دیدگاه‌های مخالف است. در شرایط یادگیری مشارکتی، هر سه عامل فوق بیشتر توسعه می‌یابند. جانسون (۱۹۸۱)؛ به نقل از نوچی، (۱۹۸۷: ۹۰)، این نظر را پیش کشیده که بحث اخلاقی موفقیت‌آمیز، در کلاس‌های درسی روی می‌دهد که از ساختارهای هدف مشارکتی^۳ در فضای دموکراتیک سود می‌برند. شواهد پژوهشی زیادی از این مدعای جانسون حمایت می‌کند.

بررسی پیشینه حاکی از آن است که یادگیری مشارکتی تأثیر زیادی بر مؤلفه‌های رشد اخلاقی نظیر رشد صلاحیت‌های منش، مهارت‌های رفع تعارض و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارد (برکویتز و بایر، ۲۰۰۳؛ ۲۰۰۵). از نظر وینسنت (۲۰۰۳)، یادگیری مشارکتی فرصتی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد تا یاد بگیرند که مراقب احساسات و نیازهای سایر اعضای گروه باشند. جانسون و جانسون (۲۰۰۹) شواهدی گردآوری کرده‌اند که نشان می‌دهد یادگیری مشارکتی در مقایسه با یادگیری رقابتی یا فردی، تأثیر بسیار بیشتری بر استدلال اخلاقی و در نظر گرفتن دیدگاه‌های دیگری دارند. در شرایط یادگیری مشارکتی، استدلال اخلاقی رشد بیشتری پیدا می‌کند و اندازه اثری برابر با ۰/۹۷ و ۰/۹۳ به ترتیب برای مقایسه یادگیری مشارکتی - فردی و یادگیری مشارکتی - یادگیری رقابتی به دست آمده است (ص ۳۷۱). این شاخص برای یکی دیگر از معرف‌های رشد اخلاقی یعنی در نظر گرفتن دیدگاه‌های دیگری، برابر است با ۰/۶۴ و

1- Caring

2- Constructivism

3- Cooperative goal Structure

۰/۶۱، به این معنی که شرکت در فعالیتهای یادگیری مشارکتی به مراتب بیش از شرکت در فعالیتهای یادگیری فردی و رقابتی، ظرفیت فرد برای در نظر گرفتن دیدگاه دیگران را افزایش می‌دهد. از نظر کووینو، آگاک، اوبیرو- اووینو و آنگ یون یا^۱ (۲۰۱۱)، یادگیری مشارکتی، رویکرد حل مساله اخلاقی را اتخاذ می‌کند و سطح روابط دوستانه در یادگیری موضوعات اخلاقی را افزایش می‌دهد. سلف و دیگران (۱۹۹۸) تأثیر بحث موردی گروه‌های کوچک^۲ را بر رشد اخلاقی دانشجویان پزشکی بررسی کردند. آنها استدلال اخلاقی ۷۲۹ دانشجوی پزشکی در مطالعه طولی که از سال ۱۹۹۱ تا ۱۹۹۸ ادامه یافت، را پیش و پس از شرکت در بحث اخلاقی در گروه‌های کوچک در مورد مسایل پزشکی بررسی کردند و نشان دادند دانشجویانی که به مدت ۲۰ ساعت یا بیشتر در گروه بحث در مورد مسایل اخلاقی، شرکت کرده بودند، در استدلال اخلاقی آنها افزایش معنی‌داری به وجود آمده بود.

در پژوهش‌های متعدد، کارایی روش یادگیری مشارکتی یا روش بحث گروهی با روش سخنرانی مقایسه شده است.^۳ اما می‌توان گفت تاکنون هیچ پژوهشی که در آن کارایی روش‌های بحث گروهی، یادگیری مشارکتی و سخنرانی در حوزه استدلال اخلاقی مقایسه شده باشند، صورت نگرفته یا مشاهده نشده است و به نظر می‌رسد در پژوهش‌های قبلی، مقایسه کارایی سه روش فوق در رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان مد نظر نبوده است. بنابراین، مسأله اساسی این پژوهش این است که از بین سه روش بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی، بحث در گروه‌های کوچک به شیوه مشارکتی و سخنرانی، کدام یک سبب ارتقاء استدلال اخلاقی دانش‌آموزان و تغییر مرحله قضاوت اخلاقی آنها می‌شود؟

1- Kowino, Agak, Obiero- Owino & Ongunya 2- Small group case study discussion

۳- به عنوان مثال مک‌کیچی و کولیک (۱۹۷۵؛ به نقل از سیف، ۱۳۷۹: ۳۹۶) روش سخنرانی و روش بحث گروهی را با توجه به ملاک‌های آزمون اطلاعات واقعی، اندازه‌های یادداری و تفکر سطح بالا و اندازه‌های نگرش و انگیزش باهم مقایسه کردند و نشان دادند که در ۲۱ مقایسه که با ملاک آزمون اطلاعات واقعی انجام شد، روش سخنرانی در ۱۲ مورد بهتر از روش بحث گروهی بود، در ۴ مورد این دو روش مثل هم بودند و در ۵ مورد روش بحث گروهی بهتر از روش سخنرانی بود. در ۷ مقایسه که با ملاک یادداری و تفکر سطح بالا انجام شد، روش بحث گروهی در تمام موارد بهتر از روش سخنرانی بود و در ۹ مقایسه که با ملاک نگرش و انگیزش انجام شد، روش بحث گروهی در ۷ مورد بهتر از روش سخنرانی بود، در یک مورد این دو روش مثل هم بودند و در یک مورد روش سخنرانی بهتر بود.

روش

روش تحقیق مورد استفاده در این پژوهش، با توجه به هدفها و ماهیت موضوع پژوهش، روش تجربی و طرح مورد استفاده، طرح آزمایشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه^۱ است. با توجه به اینکه این پژوهش در پی مقایسه تأثیر سه روش تربیت اخلاقی بر تحول قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان بود، از شکل خاصی از طرح فوق استفاده شد که در آن سه گروه وجود داشتند: گروه آزمایشی الف، گروه آزمایشی ب و گروه گواه. نمودار این طرح در شکل ۱ نشان داده شده است:

R	T ₁	X	T ₂
R	T ₁	y	T ₂
R	T ₁	z	T ₂

شکل (۱) نمودار طرح آزمایشی مورد استفاده در این پژوهش

گروه‌های آزمایشی الف و ب، سطوح خاصی از متغیر مستقل را دریافت کردند که ماهیتاً با هم متفاوت بودند: گروه الف در معرض روش بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی قرار گرفت و گروه ب در معرض روش گفتگو در گروه‌های کوچک به شیوه مشارکتی درباره معماهای اخلاقی قرار گرفت. گروه گواه نیز در معرض روش معمول تدریس موضوعات اخلاقی در مدارس متوسطه (سخنرانی) قرار گرفت.

آزمودنی‌ها

جامعه پژوهش عبارت است از همه دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبیرستان شاخه نظری که در مدارس روزانه دولتی منطقه ۱۸ آموزش و پرورش شهر تهران به تحصیل اشتغال داشتند. تعداد کل دانش‌آموزان مذکور با توجه به آمار دریافت شده از اداره آموزش و پرورش منطقه، ۱۶۰۹ نفر بودند که در قالب ۱۴ دبیرستان و ۴۱ کلاس درس سازمان یافته بودند. نمونه آماری مورد نیاز برای انجام این پژوهش با توجه به روش‌های مربوط

1- Pretest- Posttest, with Control group

به محاسبه حجم نمونه برای مطالعات آزمایشی انتخاب شد. حجم نمونه در مطالعات آزمایشی تحت تأثیر چهار عامل قرار می‌گیرد: الف- سطح معنی‌داری (آلفا)، ب- واریانس جامعه (δ^2)، ج- توان آزمون (یک منهای بتا $1-\beta$) و د- میزانی از تفاوت بین M_1 و M_2 که محقق مایل است آن را کشف کند. این تفاوت اگر بر انحراف معیار جامعه تقسیم شود، به‌وسیله نماد d نمایش داده می‌شود و حجم اثر نامیده می‌شود:

$$d = \frac{|M - M_0|}{\delta}$$

برای محاسبه حجم نمونه در پژوهش‌های آزمایشی، ابتدا باید سطح معنی‌داری (α) و توان آزمون ($1-\beta$) را اختیار کرد. در این صورت حجم اثر مورد نظر، با محاسبه حجم اثر عامل‌ها مورد توجه قرار گرفته و حجم نمونه‌ی مناسب تعیین می‌شود. راه ساده‌تر استفاده از جدول‌های تدوین شده به وسیله کوهن^۱ (۱۹۸۶؛ به نقل از سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۷۹: ۱۹۰) است. در تحقیق حاضر، سطح معنی‌داری (α) برابر با ۰/۰۵ در نظر گرفته شد: ($\alpha=0/05$). از طرف دیگر با توجه به اینکه برای تعیین β قرارداد خاصی وجود ندارد، با توجه به رهنمودهای صاحب‌نظران (نظیر شیولسون، ۱۹۸۸، ترجمه کیامنش، ۱۳۸۲)، مقدار آن ۰/۲۰ و یا کمتر ($1-\beta \geq 0/80$) در نظر گرفته شد تا امکان تشخیص تفاوت، در صورتی که واقعاً وجود داشته باشد تضمین شود. از سوی دیگر محققان علاقمند بودند به حجم اثری به کوچکی ۰/۴۰ پی ببرند، در این صورت طبق داده‌های جدول کوهن (نگاه کنید به سرمد و دیگران؛ ۱۳۷۹: ۱۹۰ و ۳۷۵) به حجم نمونه‌ای معادل ۲۳ نفر برای هر گروه و مجموعاً ۶۹ نفر برای هر سه گروه نیاز بود و به این ترتیب می‌توان به توان آزمون برابر با ۰/۸۶ دست یافت.

به منظور انتخاب نمونه آماری مورد نیاز این پژوهش از روش خوشه‌ای استفاده شد، مراحل نمونه برداری به این شرح است: از مجموع ۹ دبیرستان شاخه نظری که (دارای حداقل سه کلاس پایه دوم متوسطه بودند) به قید قرعه یک دبیرستان، انتخاب شد. آنگاه

1- Cohen

به منظور رعایت همتا بودن گروه‌ها از نظر پارامترهای مورد مطالعه، نسبت به معادل کردن دانش‌آموزان گروه‌ها اقدام شد. روش‌های مختلفی برای معادل کردن گروه‌ها وجود دارد که از بین آنها روش واگذاری تصادفی انتخاب شد (هومن، ۱۳۷۸). با توجه به اینکه در روش واگذاری تصادفی، آزمودنی‌ها به‌گونه تصادفی به گروه‌های آزمایشی و گواه واگذار می‌شوند و عمل آزمایشی نیز به‌طور تصادفی به گروه‌ها اختصاص می‌یابد، این روش مزیت بیشتری نسبت به سایر روش‌های معادل کردن گروه‌ها دارد. برای واگذاری تصادفی دانش‌آموزان به گروه‌ها، دانش‌آموزان کلاس‌هایی که به‌طور تصادفی انتخاب شده بودند، به‌طور تصادفی شماره‌گذاری شدند و با استفاده از جدول اعداد تصادفی، یک سوم آزمودنی‌ها به گروه گواه، یک سوم به گروه آزمایشی الف (بحث گروهی) و یک سوم دیگر به گروه آزمایشی ب (گفتگو در گروه‌های کوچک) واگذار شدند.

ابزارهای گردآوری اطلاعات

آزمون تعریف مسایل: به منظور سنجش قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان از *آزمون تعریف مسایل (DIT)* استفاده شد. این آزمون حاصل تحقیقات رست در زمینه تحول قضاوت اخلاقی است (رست، ۱۹۷۳؛ ۱۹۷۹؛ کامینگز و دیگران، ۲۰۱۰). DIT آزمونی چندگزینه‌ای و مرکب از ۶ معماست و از دهه ۱۹۷۰ به‌طور گسترده مورد استفاده قرار گرفته و تعداد پژوهش‌هایی که با استفاده از این ابزار انجام شده، بالغ بر ۱۰۰۰ پژوهش است و صدها هزار آزمودنی در بیش از ۴۰ کشور جهان با آن سنجیده شده‌اند و هر ساله حدود ۱۵۰ پژوهش با استفاده از آن انجام می‌شود (رست، ۱۹۹۴؛ به نقل از کامینگز و دیگران، ۲۰۱۰). در این آزمون از آزمودنی خواسته می‌شود هر کدام از معماها را بخواند و به سوالی در مورد واکنش قهرمان اصلی داستان، به شکل بلی یا خیر پاسخ دهد، و سپس اهمیت هر یک از ۱۲ سوالی که در تصمیم‌گیری و حل مساله مورد توجه قرار می‌گیرد را به صورت "اصلاً" تا "بسیار زیاد" درجه بندی کند. جملات مربوط به هر سوال، مراحل مختلف تحول قضاوت اخلاقی را معرفی می‌کنند. بنابراین چگونگی رتبه بندی سوال‌ها بوسیله آزمودنی، می‌تواند برای تعیین جایگاه فرد در توالی تحول اخلاقی مورد استفاده قرار گیرد (اسکلافلی و دیگران، ۱۹۸۵؛ رست و دیگران ۱۹۹۹). در پایان هر معما،

آزمودنی باید چهار مورد از مهم‌ترین موارد درجه‌بندی شده را رتبه‌بندی نماید. هر یک از این انتخاب‌ها، نحوه استدلال آزمودنی را بیان می‌کند. به‌نظر می‌رسد در مجموع ۴۰ دقیقه وقت برای پاسخگویی به آزمون کافی باشد. DIT چندین نمره متفاوت به دست می‌دهد که معروف‌ترین آنها، نشانگر P (نمره اصولی)^۱ است و معرف استدلال اخلاقی فراقاردادی^۲ (اصولی) است. نمره P، شاخصی است از صفر تا ۹۵ و به منزله درصد استدلال‌هایی تفسیر می‌شود که در سطح فراقاردادی هستند و بنابراین میزان اهمیت ملاحظات فراقاردادی مرحله ۵ یا ۶ رشد اخلاقی از نظر آزمودنی در تصمیم‌گیری پیرامون معماهای اخلاقی را منعکس می‌کند (رست و دیگران، ۱۹۹۹؛ کامینگز و دیگران، ۲۰۱۰). رست (۱۹۸۶) نمره درصد P معادل ۵۰ یا بیشتر را معرف سطح اخلاق اصولی (پس عرفی) می‌داند. دلاپورتاس، کوپر و لئونگ^۳ (۲۰۰۶) تغییرات معنی‌دار در نمره P را نشانه رشد قضاوت اخلاقی می‌دانند (نیز نگاه کنید به رست، ۱۹۹۷).

پژوهش‌های متعددی درباره شاخص‌های روان‌سنجی DIT انجام شده است. رست و دیگران (۱۹۹۹) نشان داده‌اند که روایی DIT بر هفت ملاک به شرح زیر مبتنی است: تمایز گذاری بین گروه‌های سنی و گروه‌های آموزشی مختلف، پیشرفت‌های طولی، رابطه با مقیاس‌های سنجش توانایی‌های شناختی، حساسیت به مداخلات تربیت اخلاقی، رابطه با رفتار جامعه‌پسند^۴، تصمیم‌گیری مطلوب حرفه‌ای، رابطه با نگرش‌ها، انتخاب‌های سیاسی و پایایی. کدیور (۱۹۷۹)، به نقل از کدیور (۱۳۷۵)، نشان داد که بین استدلال انتزاعی، استدلال کلامی و فضایی و نمرات حاصل از DIT رابطه وجود دارد. رست (۱۹۹۴)، به نقل از کامینگز و دیگران، (۲۰۱۰)، شاخص پایایی DIT را با استفاده از همبستگی آزمون-بازآزمون و همسانی درونی، در حد ۰/۸۰ گزارش کرده است. دیویسن و رایینز^۵ (۱۹۷۸)، به نقل از کدیور، (۱۳۷۵) نشان دادند که فرم بلند آزمون DIT، دارای همسانی درونی است. دامنه ضرایب پایایی از ۰/۷۱ تا ۰/۸۲ متغیر بود. دیویسن (۱۹۸۷)،

1- P- Score (Principled Score)

3- Dellaportas, Cooper and Leung

5- Davison and Robins

2- Prosocial

4- Post Conventional

به نقل از کدیور، (۱۳۷۵) نشان داد که پایایی نمره‌های اخلاق اصولی DIT از طریق روش بازآزمایی، بالاتر از ۰/۷۰ است. کدیور (۱۹۷۹) از طریق آزمون-بازآزمون DIT، به ضریب پایایی ۰/۸۳ و همسانی درونی ۰/۸۲ دست یافت.

شاخص‌های روان‌سنجی DIT در مطالعاتی که به زبان فارسی منتشر شده‌اند نیز گزارش شده است. کدیور (۱۳۷۵) از طریق بررسی رابطه نمره آزمون DIT و آزمون تفکر انتزاعی پیازه نشان داد که آزمون رواست و ضریب پایایی آن از طریق آزمون-آزمون مجدد، ۰/۸۳ و همسانی درونی آن برابر با ۰/۸۲ است. کمایی (۱۳۷۳) ضرایب همبستگی بازآزمایی DIT را در مراحل ۵، ۴، ۳ و ۲ به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۶۳، ۰/۷۲ و ۰/۷۲ گزارش کرده است. جلیلیان (۱۳۷۲) نیز نشان داد که بین عملکرد چندین گروه شغلی (کارگران، مدیران و سرپرستان) در پاسخ به DIT، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی DIT از طریق همسانی درونی برابر با ۰/۸۶ به دست آمد که شاخص مناسبی است. البته آزمون DIT نیز در معرض انتقادهایی قرار گرفته است که فرصت بیان آنها در این مجال فراهم نیست (برای مرور نگاه کنید به رست و دیگران، ۱۹۹۷؛ لیند، ۱۹۹۵).

ابزارهای گردآوری اطلاعات مربوط به متغیرهای تعدیل‌کننده: متغیرهای تعدیل‌کننده در این طرح عبارتند از سن تقویمی، هوشبهر و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. برای گردآوری اطلاعات در مورد سن تقویمی، با استفاده از مندرجات پرونده تحصیلی دانش‌آموزان، تاریخ تولد آنها استخراج و از تاریخ اجرای مطالعه (اجرای پیش‌آزمون) کسر شد و بدین ترتیب سن تقویمی محاسبه شد. به منظور سنجش هوش دانش‌آموزان مورد مطالعه، از آزمون ماتریس‌های پیش‌رونده ریون که به صورت گروهی اجرا می‌شود استفاده شد. برای گردآوری اطلاعات درباره متغیر پیشرفت تحصیلی، با استفاده از کارنامه تحصیلی دانش‌آموز در نوبت اول و دوم سال تحصیلی قبل، معدل نمرات محاسبه و ملاک عمل قرار گرفت.

روند اجرای تحقیق

پس از واگذاری تصادفی دانش‌آموزان به سه گروه، پیش‌آزمون تعریف مسایل (DIT) برای

سنجش قضاوت اخلاقی آزمودنی‌ها اجرا شد، نیز هوشبهر آزمودنی‌ها به وسیله آزمون ماتریس‌های پیشرونده ریون سنجیده شد. اطلاعات مربوط به پیشرفت تحصیلی و سن تقویمی نیز از مندرجات پرونده تحصیلی آنها استخراج گردید.

پیش از اجرای آموزش، معلمان سه گروه، که از بین دبیران زن با سابقه و دارای تحصیلات عالی (در حد کارشناسی ارشد) انتخاب شده بودند، در کارگاه آموزشی که به مدت سه روز (۱۸ ساعت) تشکیل شد، شرکت کردند. سپس سه گروه به مدت ۱۲ جلسه ۱/۵ ساعته* در معرض سه روش مختلف تدریس به شرح زیر قرار گرفتند.

در گروه آزمایشی الف، روش بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی اجرا شد. ابتدا باتوجه به مبانی نظری و پژوهش‌های پیشین دستورالعمل اجرا و هدایت بحث درباره معماهای اخلاقی، شامل دو راهبرد پرسشگری اولیه و پرسشگری عمیق تدوین شد، سپس باتوجه به ویژگی‌های فرهنگی و نوع ارزش‌های اخلاقی مورد بحث، و با نگاه به پیشینه تحقیقات، معماهای اخلاقی مناسب که بتواند دانش‌آموزان را در تعارض اخلاقی درگیر کند، تهیه شد.

در گروه آزمایشی ب، براساس پژوهش‌های پیشین دستورالعمل اجرا و هدایت گفتگو در گروه‌های کوچک به شیوه مشارکتی تدوین شد. سپس دانش‌آموزان عضو گروه آزمایشی، طبق مدل گروه‌های پیشرفت تیمی دانش‌آموزان^۱ (اسلاوین، ۱۹۹۴؛ ۱۹۸۷) به شش گروه ۴ نفره و یک گروه ۳ نفره تقسیم شدند.

پس از اتمام جریان آموزش در سه گروه، پس آزمون تعریف مسایل (DIT)، یک روز پس از اتمام دوره آموزشی برای هر سه گروه اجرا شد. سپس داده‌های گردآوری شده رمزگردانی و تحلیل شدند.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش در دو بخش ارائه می‌شود: الف- یافته‌های مربوط به قضاوت اخلاقی

1- Student Teams-Achievement Divisions (STAD)

و ب- یافته‌های مربوط به مرحله تحول اخلاقی. در ادامه یافته‌های بخش الف از نظر می‌گذرند: به منظور پاسخ به سوال اصلی پژوهش، (از بین سه روش بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی، گفتگو در گروه‌های کوچک به روش مشارکتی و سخنرانی، کدام یک سبب ارتقای سطح قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان می‌گردد؟) عملکرد دانش‌آموزان سه گروه در دو موقعیت پیش‌آزمون و پس‌آزمون قضاوت اخلاقی با استفاده از مجموعه آزمون‌های آماری بسته نرم‌افزاری SPSS شامل آزمون t، تحلیل واریانس، آزمون مجذوری کای و آزمون ویل کاکسون (بریس، کمپ و سنلگار، ۲۰۰۴، ترجمه علی‌آبادی و صمدی، ۱۳۸۸)، مقایسه شد. در جدول ۵، مشخصه‌های آماری نمرات قضاوت اخلاقی دو گروه آزمایشی و گروه گواه در موقعیت پیش‌آزمون و پس‌آزمون و نتایج آزمون t برای مقایسه تغییرات قضاوت اخلاقی گروه‌ها از پیش‌آزمون نسبت به پس‌آزمون ذکر شده است. به منظور تعیین نمره قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان، از نمره P آزمون DIT استفاده شد که قبلاً ذکر آن به میان آمده بود.

جدول (۱) نتایج آزمون t برای مقایسه تغییرات ایجاد شده در قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان سه گروه در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون

گروه‌ها	متغیر قضاوت اخلاقی	میانگین	میانگین تفاضلها	t	درجه‌آزادی معنی‌داری
سخنرانی	پیش‌آزمون	۲۹/۲۲	۱/۵۵	۰/۶۱۳	۲۷
	پس‌آزمون	۲۷/۶۸			
بحث گروهی	پیش‌آزمون	۲۸/۰۴	-۴/۴۲	-۲/۱۸۸	۲۲
	پس‌آزمون	۳۲/۴۶			
گفتگو در گروه‌های کوچک به روش مشارکتی	پیش‌آزمون	۲۴/۵۵	-۶/۶۷	-۳/۶۸۰	۲۵
	پس‌آزمون	۳۱/۲۱			

داده‌های جدول ۱ نشان می‌دهد تغییرات پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون برای گروه سخنرانی معنی‌دار نیست؛ اما در دو گروه آزمایشی بحث گروهی و گفتگو در گروه‌های کوچک معنادار است. در گروه سخنرانی میانگین نمرات دانش‌آموزان در پس‌آزمون قضاوت اخلاقی کاهش یافته‌اند اما در دو گروه بحث گروهی و گفتگو در گروه‌های کوچک، شاهد افزایش میانگین نمره دانش‌آموزان در قضاوت اخلاقی در پس‌آزمون هستیم. نکته

جالب‌تر این است که روش گفتگو در گروه‌های کوچک در مقایسه با روش بحث گروهی، تأثیرات بیشتری بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان داشته است و تفاوت‌های بیشتری در نمره پس‌آزمون قضاوت اخلاقی، نسبت به پیش‌آزمون ایجاد کرده است.

به منظور بررسی تفاوت بین سه گروه از نظر تفاضل نمره قضاوت اخلاقی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون (نمره P آزمون DIT)، از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول (۲) نتیجه تحلیل واریانس مقایسه سه گروه از لحاظ تفاضل پیش‌آزمون و پس‌آزمون قضاوت اخلاقی

منبع واریانس	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	معنی‌داری
بین گروه‌ها	۹۷۴/۹۹۶	۲	۴۸۷/۴۹۸		
درون گروه‌ها	۹۰۱۱/۱۸۹	۷۴	۱۲۱/۷۷۳	۴/۰۰۳	۰/۰۲۲*
کل	۹۹۸۶/۱۸۵	۷۶			

$P < ۰/۰۵^*$

داده‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که بین سه گروه از نظر تفاضل نمره قضاوت اخلاقی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت وجود دارد. با توجه به نتایج تحلیل واریانس، تفاوت بین حداقل دو مورد از گروه‌ها از نظر تفاضل نمرات پیش‌آزمون-پس‌آزمون قضاوت اخلاقی، معنی‌دار است. مقایسه‌های چندگانه با استفاده از آزمون HSD توکی (جدول ۳) نشان داد که تفاوت بین دو گروه سخنرانی-گفتگو در گروه‌های کوچک، معنی‌دار است: $(I=J=-۸/۳۱۳, P < ۰/۰۲۱)$. تفاوت بین گروه سخنرانی-بحث گروهی، هرچند قابل توجه، است ولی معنی‌دار نیست.

جدول (۳) آزمون HSD توکی برای مقایسه سه گروه از لحاظ تفاوت در تفاضل پیش‌آزمون - پس‌آزمون قضاوت اخلاقی

گروه‌های مقایسه	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد میانگین	معناداری
سخنرانی-بحث گروهی	-۵/۹۶۹۴	۳/۱۰۵۴	۰/۱۴۰
سخنرانی-گفتگو در گروه‌های کوچک	-۸/۲۱۳۴	۳/۰۰۵۴	۰/۰۲۱*
بحث گروهی-گفتگو در گروه‌های کوچک	-۲/۲۴۴۳	۳/۱۵۸۸	۰/۷۵۸

$P < ۰/۰۵^*$

این یافته‌ها نشان می‌دهد که تغییرات ایجاد شده در قضاوت اخلاقی آزمودنی‌های عضو گروه گفتگو در گروه‌های کوچک، در پس‌آزمون، نسبت به پیش‌آزمون، بیشتر از گروه سخنرانی است و با آن تفاوت معنی‌داری دارد، نیز بین دو گروه سخنرانی و بحث گروهی، از نظر تغییر ایجاد شده در قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان، تفاوت به نفع گروه بحث گروهی وجود دارد، ولی این تفاوت معنی‌دار نیست.

به‌منظور بررسی و مقایسه تغییرات قضاوت اخلاقی سه گروه در دو موقعیت پیش‌آزمون و پس‌آزمون قضاوت اخلاقی (تفاضل نمره P در پیش‌آزمون-پس‌آزمون) از آزمون غیرپارامتریک ویل کاکسون^۱ برای رتبه‌های علامت‌گذاری شده جفت‌های جور شده (بسته نرم‌افزاری SPSS) استفاده شد (نگاه کنید به سیگل، ۱۹۵۶؛ ترجمه کریمی، ۱۳۷۲: ۹۷). نتایج این تحلیل در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول (۴) نتایج آزمون ویل کاکسون برای مقایسه تفاضل درصد نمره P در پیش‌آزمون و پس‌آزمون قضاوت اخلاقی

گروه‌ها	شاخص‌ها	رتبه‌های منفی، (نمره) پیش‌آزمون، بالاتر از (پس‌آزمون)	رتبه‌های مثبت، (نمره پس‌آزمون بالاتر از پیش‌آزمون)	رتبه‌های مساوی، (نمره پیش‌آزمون مساوی با پس‌آزمون)	پس‌آزمون منهای پیش‌آزمون	معنی‌داری
سخنرانی	فراوانی	۸	۴	۱۶	-۱/۲۹۱	۰/۱۹۷
$n=28$	جمع رتبه‌ها	۵۴	۲۴	-		
بحث گروهی	فراوانی	۰	۸	۱۵	-۲/۷۱۴	۰/۰۰۷*
$n=23$	جمع رتبه‌ها	۰	۳۶	-		
گفتگو در گروه‌های کوچک	فراوانی	۰	۱۰	۱۶	-۳/۰۵۱	۰/۰۰۲*
$n=26$	جمع رتبه‌ها	۰	۵۵	-		

* $P < 0/01$

داده‌های جدول ۴ نشان می‌دهد که در ۲ گروه آزمایشی (گفتگو در گروه‌های کوچک و بحث گروهی)، نمره P قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان در پس‌آزمون، نسبت به پیش‌آزمون،

1- The wilcoxon matched- Pairs Signed Ranks

افزایش داشته که از نظر آماری معنی‌دار است. در مورد گروه سخنرانی، رتبه‌های منفی (کاهش نمره در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون)، ۲ برابر رتبه‌های مثبت هستند و تفاضل نمره پس‌آزمون به پیش‌آزمون قضاوت اخلاقی، از نظر آماری معنی‌دار نیست. این یافته‌ها نیز نشان‌دهنده موثر بودن روش بحث گروهی و گفتگو در گروه‌های کوچک، در ارتقاء نمره قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان، در مقایسه با روش سخنرانی است.

ب- یافته‌های مربوط به مرحله تحول اخلاقی: یکی از ابعاد رشد اخلاقی، مرحله قضاوت اخلاقی است که براساس عملکرد در آزمون DIT و مطابق با مراحل ۶ گانه قضاوت اخلاقی کلبِرگ تعیین می‌شود. در جدول ۵، فراوانی مرحله قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان عضو هر یک از گروه‌های آزمایشی و گواه در دو موقعیت پیش‌آزمون و پس‌آزمون ذکر شده است.

جدول (۵) فراوانی مرحله قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان عضو سه گروه در موقعیت پس‌آزمون

شاخص‌های آمار توصیفی	گروه‌ها								
	سخنرانی			گفتگو در گروه‌های کوچک			بحث گروهی		
	مراحل قضاوت اخلاقی			مراحل قضاوت اخلاقی			مراحل قضاوت اخلاقی		
	۵	۴	۳	۵	۴	۳	۵	۴	۳
فراوانی	۳	۱۹	۶	۸	۱۷	۱	۶	۱۶	۱
درصد	۱۰/۷	۶۷/۹	۲۱/۴	۳۰/۸	۶۵/۴	۳/۸	۲۶/۱	۶۹/۶	۴/۳

بررسی داده‌های جدول ۵ و تفاوت آن با داده‌های جدول ۲ حاکی از آن است که آزمودنی‌های عضو گروه‌ها از نظر مرحله تحول اخلاقی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون، وضعیت متفاوتی دارند ولی درصد بیشتری از آزمودنی‌های هر سه گروه، در هر دو موقعیت پیش‌آزمون و پس‌آزمون از نظر استدلال اخلاقی، در مرحله چهارم قضاوت اخلاقی کلبِرگ هستند. در جدول ۶، فراوانی و درصد آزمودنی‌هایی که از نظر مرحله تحول اخلاقی در پس‌آزمون، نسبت به پیش‌آزمون، صعود یا نزول داشته‌اند یا مرحله قضاوت اخلاقی آنها ثابت مانده است، ذکر شده است.

جدول (۶) فراوانی و درصد آزمودنی‌های سه گروه که از نظر مرحله تحول اخلاقی در پس‌آزمون، نسبت به پیش‌آزمون، صعود یا نزول داشته‌اند

گروه‌ها	آزمودنی‌هایی که استدلال اخلاقی آنها ثابت مانده است	آزمودنی‌هایی که استدلال اخلاقی آنها یک مرحله افزایش یافته است	آزمودنی‌هایی که استدلال اخلاقی آنها دو مرحله افزایش یافته است	آزمودنی‌هایی که استدلال اخلاقی آنها یک مرحله کاهش یافته است	آزمودنی‌هایی که استدلال اخلاقی آنها دو مرحله کاهش یافته است
بحث گروهی	۱۵	۶۵/۲۱	۷	۳۰/۴۳	۱
گفتگو در گروه‌های کوچک	۱۶	۶۱/۵۳	۹	۳۴/۶	۱
سخنرانی	۱۶	۵۷/۱۴	۴	۱۴/۲۸	-
	درصد فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی

داده‌های جدول ۶ حاکی از آن است که درصد بیشتری از آزمودنی‌های عضو دو گروه بحث گروهی و گفتگو در گروه‌های کوچک، از نظر قضاوت اخلاقی، یک یا دو مرحله صعود داشته‌اند. از طرف دیگر درصد بیشتری از دانش‌آموزان عضو گروه سخنرانی، از نظر مرحله قضاوت اخلاقی، یک یا دو مرحله نزول داشته‌اند. بررسی‌های بیشتر (جدول ۱۱) حاکی از آن است که در گروه بحث گروهی، ۳ نفر از دانش‌آموزان از مرحله ۳ قضاوت اخلاقی به مرحله ۴، ۴ نفر از مرحله ۴ به ۵ و ۱ نفر از مرحله ۳ به ۵ صعود داشته‌اند. در گروه گفتگو به روش مشارکتی، ۳ نفر از دانش‌آموزان از مرحله ۳ به ۴، ۶ نفر از مرحله ۴ به ۵ و یک نفر از مرحله ۳ به ۵ ارتقا یافته است.

جدول (۷) فراوانی آزمودنی‌های هر یک از گروه‌ها، که استدلال اخلاقی آنها از مرحله ۳ به ۴ و...

گروه‌ها	آزمودنی‌هایی که استدلال اخلاقی آنها از مرحله ۳ به ۴ پیشرفت کرده است	آزمودنی‌هایی که استدلال اخلاقی آنها از مرحله ۴ به ۵ پیشرفت کرده است	آزمودنی‌هایی که استدلال اخلاقی آنها از مرحله ۳ به ۵ پیشرفت کرده است
بحث گروهی	۳	۱۳	۴
گفتگو در گروه‌های کوچک	۳	۱۱/۵	۶
سخنرانی	۳	۱۰/۷	۱
	درصد فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی

به منظور بررسی تفاوت بین سه گروه از نظر تغییرات در مرحله قضاوت اخلاقی از پیش‌آزمون به پس‌آزمون، از آزمون مجذور کای استفاده شده که نتایج آن در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول (۸) نتیجه آزمون مجذور کای سه گروه از نظر تغییر در مرحله قضاوت اخلاقی در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون

مقدار	درجه آزادی	سطح معنی‌دار (دو طرفه)	
۱۷/۶۸۸(a)	۸	۰/۰۲۴	مجذور کای پیرسون
۲۰/۷۴۳	۸	۰/۰۰۸	نسبت درست نمایی
۱۰/۴۸۹	۱	۰/۰۰۱	ارتباط خط به خط
۷۷			تعداد آزمودنی‌ها

داده‌های جدول ۸ نشان می‌دهد که بین سه گروه از نظر میزان تغییر در مرحله قضاوت اخلاقی از پیش‌آزمون به پس‌آزمون تفاوت وجود دارد که از نظر آماری معنی‌دار است. این داده‌ها حاکی از موثر بودن عمل آزمایشی در ارتقای مرحله تحول اخلاقی آزمودنی‌های عضو گروه‌های بحث گروهی و گفتگو در گروه‌های کوچک می‌باشد.

به منظور تعیین سهم احتمالی اجرای پیش‌آزمون قضاوت اخلاقی در نتایج پس‌آزمون از تحلیل کواریانس استفاده شد. به این منظور ابتدا ضریب همبستگی بین متغیرهای اصلی محاسبه شد (جدول ۹).

جدول (۹) ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیر وابسته و متغیرهای تعدیل‌کننده

متغیرها	پیش‌آزمون قضاوت اخلاقی	پس‌آزمون قضاوت اخلاقی	هوشبهر سن تقویمی	پیشرفت تحصیلی
پیش‌آزمون قضاوت اخلاقی	-	۰/۲۹۸*	۰/۰۱۵	۰/۱۰۲
پس‌آزمون قضاوت اخلاقی	-	-	۰/۰۱۲	۰/۱۱۸
هوشبهر	-	-	-	-۰/۰۲۶
سن تقویمی	-	-	-	-۰/۱۱۸
پیشرفت تحصیلی	-	-	-	-

* $a=P<0/01$ $n=77$

داده‌های جدول ۹ حاکی از آن است که بین متغیر وابسته این پژوهش (قضاوت اخلاقی در پس‌آزمون) و متغیرهای تعدیل‌کننده (هوشبهر، سن تقویمی، پیشرفت تحصیلی) رابطه معنی‌داری وجود ندارد، بنابراین در تحلیل‌هایی که برای مقایسه گروه‌ها از نظر قضاوت اخلاقی در پس‌آزمون انجام می‌شود، نیازی به کنترل آماری متغیرهای فوق با استفاده از تحلیل کوواریانس نیست. از سوی دیگر، باتوجه به اینکه بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون قضاوت اخلاقی، همبستگی معنی‌داری وجود دارد ($t=0/298, P<0/01$)، مقایسه گروه‌ها از نظر پس‌آزمون قضاوت اخلاقی، مستلزم کنترل آماری پیش‌آزمون قضاوت اخلاقی با استفاده از روش تحلیل کوواریانس است. داده‌های مربوط به آزمون لون^۱ برای بررسی مفروضه برابری واریانس‌ها در جدول ۱۳ ارائه شده است.

جدول (۱۰) آزمون لون برای بررسی مفروضه برابری واریانس‌ها

اندازه‌ها	آماره لون درجه آزادی ۱ درجه آزادی ۲ سطح معنی‌داری
مرحله تحول اخلاقی آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون	۰/۲۵۳ ۲ ۷۴ ۰/۷۷۷
مرحله تحول اخلاقی آزمودنی‌ها در پس‌آزمون	۰/۲۶۶ ۲ ۷۴ ۰/۷۶۷

با توجه به اینکه براساس داده‌های جدول ۱۰، سطح معنی‌داری قضاوت اخلاقی آزمودنی‌ها بیشتر از ۰/۰۵ است، داده‌های پژوهش، مفروضه برابری خطای واریانس در بین سه گروه را زیر سوال نبرده‌اند. آزمون تحلیل کوواریانس قضاوت اخلاقی آزمودنی‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر سه گروه، در جدول ۱۱ نشان داده شده است.

جدول (۱۱) تحلیل کوواریانس مقایسه سه گروه از نظر مرحله تحول اخلاقی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری
مدل تصحیح شده	۴/۰۸۸	۳	۱/۳۶۲	۵/۰۰۹	۰/۰۰۳
Intercept	۱۱/۴۸۸	۱	۱۱/۴۸۸	۴۲/۲۲۹	۰/۰۰
مرحله تحول اخلاقی در پس‌آزمون	۱/۸۴۷	۱	۱/۸۴۷	۶/۷۹	۰/۰۱۱
گروه	۳/۰۶۲	۲	۱/۵۳۱	۵/۶۲۷	۰/۰۰۵
خطا	۱۹/۸۶	۷۳	۰/۲۷۲		
کل	۱۳۲۹	۷۷			

1- Leven

داده‌های جدول ۱۱ نشان می‌دهد که رگرسیون قضاوت اخلاقی در پس‌آزمون بر پیش‌آزمون معنی‌دار است ($F=6/79, P<0/011$). داده‌های جدول نیز حاکی از آن است که تفاوت سه گروه در قضاوت اخلاقی در پس‌آزمون، پس از حذف اثرات پیش‌آزمون معنی‌دار است و اثر معنی‌دار برای عامل بین آزمودنی‌ها وجود دارد. این یافته‌ها حاکی از آن است که تغییرات ایجاد شده در قضاوت اخلاقی آزمودنی‌های مورد بررسی، ناشی از اجرای پیش‌آزمون و آشنایی با محتوای آن نبوده است و عمل آزمایشی ارائه شده در گروه‌های آزمایشی (بحث گروهی و گفتگو در گروه‌های کوچک) تأثیر معنی‌داری بر ارتقای قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد:

الف: استفاده از دو روش "بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی" و "گفتگو در گروه‌های کوچک به روش مشارکتی درباره معماهای اخلاقی" در مقایسه با "روش سخنرانی درباره موضوعات اخلاقی" بر استدلال اخلاقی دانش‌آموزان دختر پایه دوم متوسطه تأثیر مثبتی دارد و سبب رشد و ارتقاء قضاوت اخلاقی آنان می‌شود.

ب: بین اعضای سه گروه از نظر مرحله قضاوت اخلاقی در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون، تفاوت معنی‌دار آماری وجود دارد و درصد بیشتری از آزمودنی‌های عضو گروه‌های آزمایشی (بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی و گفتگو درباره معماهای اخلاقی در گروه‌های کوچک)، از نظر مرحله قضاوت اخلاقی، یک یا دو مرحله صعود داشته‌اند (۳۵ درصد در گروه بحث گروهی و ۳۸/۵ درصد در گروه گفتگو در گروه‌های کوچک) و در طرف مقابل، درصد بیشتری از آزمودنی‌های عضو گروه روش سخنرانی (۲۸/۶ درصد)، از نظر مرحله قضاوت اخلاقی، یک یا دو مرحله نزول داشته‌اند و حال آنکه هیچ‌کدام از اعضای دو گروه آزمایشی، از نظر استدلال اخلاقی پسرفت نداشته‌اند.

ج: تأثیر روش گفتگو در گروه‌های کوچک بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان، حتی از تأثیر روش بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی هم بیشتر است و بیش از آن به ارتقای سطح قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان منجر می‌شود.

قسمت اول بخش الف یافته‌های این پژوهش، که به تأثیر روش بحث گروهی بر ارتقا استدلال اخلاقی دانش‌آموزان در مقایسه با روش سخنرانی مربوط می‌شود، با مبنای نظری پژوهش و نتایج پژوهش‌های پیشین، هماهنگ است. همانگونه که در مرور پژوهش‌های پیشین از نظر گذشت، بلات و کلبرگ (۱۹۷۵) نشان دادند که بحث گروهی درباره موضوعات اخلاقی، به پیشرفت معنی‌دار در استدلال اخلاقی منجر می‌شود. کولبی و دیگران (۱۹۷۷) نیز یافته‌هایی ارائه کرده‌اند که نشان می‌دهد شرکت دانش‌آموزان در بحث گروهی، استدلال اخلاقی آنها را ارتقا می‌دهد. هیگینز (۱۹۸۰) نیز نشان داد که بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی، سبب رشد استدلال اخلاقی می‌شود. اسکلافلی و دیگران (۱۹۸۵) پس از فراتحلیل ۵۵ پژوهش تجربی یا (نیمه‌تجربی) در حوزه تربیت اخلاقی، شواهدی ارائه کرده‌اند که نشان می‌دهد بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی، به رشد استدلال اخلاقی می‌انجامد. مطالعات مرور شده به وسیله اسکلافلی و دیگران (۱۹۸۵) عبارتند از: بریدستون^۱ (۱۹۷۹)، فلیت وود و پاریش^۲ (۱۹۷۶)، بولاند^۳ (۱۹۸۰)، پرستون^۴ (۱۹۷۹)، گالاگر^۵ (۱۹۷۸)، دونالدسون^۶ (۱۹۸۱)، شیفرد^۷ (۱۹۷۸)، هانفورد^۸ (۱۹۸۰)، رایلی^۹ (۱۹۸۵)، کن وین^{۱۰} (۱۹۸۱)، فارلی^{۱۱} (۱۹۸۰)، منویل^{۱۲} (۱۹۷۹)، کوپلند و پاریش^{۱۳} (۱۹۷۹)، مک‌کنزی^{۱۴} (۱۹۸۰)، ساکس^{۱۵} (۱۹۷۸)، کودینگ^{۱۶} (۱۹۸۰)، سن‌دنی^{۱۷}

1- Bridston

3- Boland

5- Gallagher

7- Shafer

9- Riley

11- Farrelly

13- Copland & Parish

15- Sachs

17- St. Denis

2- Fleetwood & Parish

4- Preston

6- Donaldson

8- Hanford

10- Kenvin

12- Manville

14- Mc Kenzie

16- Coddling

(۱۹۸۰)، کلارک^۵ (۱۹۷۸)، کودر^۶ (۱۹۷۵)، پانویچ^۷ (۱۹۷۵)، پیوکو^۸ (۱۹۷۵)، سیگال^۹ (۱۹۷۴)، تراث^{۱۰} (۱۹۷۴)، گایس^{۱۱} (۱۹۷۷) واکر^{۱۲} (۱۹۷۴)، آدامز^{۱۳} (۱۹۸۲)، کلارک (۱۹۷۹)، لیژر و داکتون^{۱۴} (۱۹۸۱).

یافته‌هایی مشابه با نتایج تحقیقات فوق، به وسیله بک و دیگران (۱۹۷۲)، دوزیر (۱۹۷۴)، هریس (۱۹۷۶)، لیبرمن (۱۹۷۵)، رست و توما (۱۹۸۶)، بروکویتز (۱۹۸۰، ۱۹۸۵)، بروکویتز و گییز (۱۹۸۳)، کامینگز و دیگران (۲۰۱۰)، لیند (۲۰۰۳؛ ۲۰۰۶)، آرمسترانگ (۱۹۹۳)، سلف و دیگران (۱۹۹۳)، لطیف (۱۹۹۹، ۲۰۰۰)، ارائه شده است. دلیل موثر بودن بحث درباره معماهای اخلاقی بر قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان این است که به آنها اجازه می‌دهد حل مساله‌های اخلاقی را تمرین کنند و فرصت‌های جذب و درک استدلال‌های اخلاقی عالی‌تر، که از سوی همسالان ارائه می‌شود را در اختیار آنها قرار می‌دهد.

قسمت دوم بخش الف یافته‌های این پژوهش که به تأثیر روش گفتگو در گروه‌های کوچک به شیوه مشارکتی بر رشد استدلال اخلاقی دانش‌آموزان در مقایسه با روش سخنرانی مربوط می‌شود، نیز با مبانی نظری پژوهش و نتایج پژوهش‌های پیشین هماهنگ است: باتوجه به نظریه رشد شناختی پیاژه، گفتگو در گروه‌های کوچک به روش مشارکتی، جزو روش‌های فعال و تعاملی است که یادگیرنده در خلال آن به یادگیری‌های مهم و موثرتری دست می‌یابد و دلیل موفقیت آن در مقایسه با روش سخنرانی، تأکید این روش بر اصل تعارض شناختی و نقش‌گیری است که از فرایندهای اثرگذار بر رشد شناختی و رشد اخلاقی به‌شمار می‌روند.

باتوجه به چارچوب نظری یادگیری مشارکتی نیز یافته‌های این بخش از پژوهش توجیه می‌شود: از نظر اسلاوین (۱۹۹۰، ۱۹۹۱، ۱۹۹۴، ۱۹۹۶)، جانسون و دیگران (۲۰۰۰، ۲۰۰۷)، جانسون و جانسون (۲۰۰۹)، اعضای گروه‌ها در چارچوب تیم‌های پیشرفت به‌طور

1- Clark

3- Panowitsch

5- Siegal

7- Geis

9- Adams

2- Coder

4- Piwko

6- Troth

8- Walker

10- Laisure and Dacton

مشترک کار می‌کنند تا به هدف‌های مشترک برسند و به دنبال نتایجی هستند که به نفع خودشان و سایر اعضای گروه است لذا برای دستیابی به هدف‌های مشترک گروه از انسجام و انگیزش بیشتری برخوردار هستند. از سوی دیگر، از نظر جانسون و دیگران (۲۰۰۷)، برکویتز و بایر (۲۰۰۳؛ ۲۰۰۵)، وزوتو (۲۰۰۴)، کووینو و دیگران (۲۰۱۱)، یادگیری اخلاقیات، مستلزم استفاده از سطوح بالاتر استدلال اخلاقی و شناختی، توجه به دیدگاه‌های دیگران و به حساب آوردن نظرگاه آنان، باز بودن به روی دیدگاه‌های مخالف و بازی کردن بیش از پیش نقش سایر اعضای گروه است، که در شرایط یادگیری مشارکتی، همه عامل‌های فوق رشد بیشتری از خود نشان می‌دهد. مرور مبانی نظری حوزه یادگیری مشارکتی نشان می‌دهد که این دیدگاه در بین عموم پژوهشگران این حوزه، به‌خوبی پذیرفته شده است (نگاه کنید به وینسنت، ۲۰۰۳؛ نوچی، ۱۹۸۷؛ جانسون و جانسون، ۲۰۰۹).

بررسی‌های به عمل آمده نشان می‌دهد که پژوهش‌های زیادی در مورد تأثیر استفاده از روش گفتگو در گروه‌های کوچک به شیوه یادگیری مشارکتی بر رشد قضاوت اخلاقی، بخصوص مقایسه دو روش بحث گروهی (کل کلاس) و گفتگو در گروه‌های کوچک به عمل نیامده است، در برخی تحقیقات (جانسون و جانسون، ۲۰۰۹)، تأثیر یادگیری مشارکتی بر استدلال اخلاقی با یادگیری فردی یا رقابتی مقایسه شده است، از این رو نتایج این پژوهش در این باره، باتوجه به پژوهش‌های نسبتاً نزدیک‌تر، از جمله سلف و دیگران (۱۹۹۸) مرور می‌شود. البته در پژوهش مذکور، هیچ مقایسه‌ای بین کارایی دو روش بحث گروهی و گفتگو در گروه‌های کوچک به عمل نیامده است، معهداً پژوهش فوق یکی از محدود تحقیقاتی است که به بررسی تأثیر بحث در گروه‌های کوچک بر رشد استدلال اخلاقی پرداخته است. آنها نشان دادند که شرکت دانشجویان پزشکی در بحث‌های موردی گروه‌های کوچک، به‌طور معنی‌داری بر استدلال اخلاقی آنها تأثیر گذاشته و سبب ارتقای قضاوت اخلاقی آنها می‌شود.

بخش دیگر از یافته‌های این پژوهش (بخش ب) که به مرحله قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان مربوط می‌شود و بیان می‌کند که همه تغییرات ایجاد شده در استدلال اخلاقی دانش‌آموزان دو گروه آزمایشی (بحث گروهی و گفتگو در گروه‌های کوچک) مثبت و صعودی بوده است، نیز با مبانی نظری پژوهش (دیدگاه‌های پیازه و کلبِرگ درباره ارتقای استدلال اخلاقی) و نتایج پژوهش‌های قبلی همخوان است: بلات و کلبِرگ (۱۹۷۵)، کولبی و دیگران (۱۹۷۷) نشان دادند که همه تغییراتی که بر اثر شرکت دانش‌آموزان در بحث گروهی، در استدلال اخلاقی آنها ایجاد شد، مثبت و تکاملی بوده است. بوید (۱۹۷۶)، بروکیتز (۱۹۸۰)، اسکلافلی و دیگران (۱۹۸۵)، لاک وود (۱۹۷۸) و رست و توما (۱۹۸۶) نیز یافته‌هایی مشابه نتایج این پژوهش ارائه کرده‌اند. دلیل مثبت و صعودی بودن تغییرات ایجاد شده در استدلال اخلاقی دانش‌آموزان، این است که این تغییرات ناشی از یادگیری مفاهیم نیست، به وسیله معلم منتقل نمی‌شود و متکی بر حافظه نمی‌باشد، بلکه ناشی از تعارض شناختی واقعی و دوباره سازماندهی قضاوت‌های اخلاقی و تغییر واقعی الگوی استدلال اخلاقی آزمودنی‌هاست.

بخشی از یافته‌های این پژوهش (بخش ج) که نشان می‌داد تأثیر روش گفتگو در گروه‌های کوچک بر رشد استدلال اخلاقی دانش‌آموزان، از تأثیر روش بحث گروهی هم بیشتر است، با مبانی نظری پژوهش (رویکرد رشدی-شناختی به اخلاقیات و نظریه یادگیری مشارکتی) هماهنگ است: باتوجه به چارچوب نظری رویکرد رشدی-شناختی، (ملهم از نظرات پیازه، ۱۹۳۲) اصل تعارض (بی‌تعادلی) شناختی، تعامل برابر با همسالان و نقش‌گیری، از سازوکارهای اساسی رشد اخلاقی است. باتوجه به اینکه در روش گفتگو در گروه‌های کوچک، در مقایسه با بحث گروهی کل کلاس، تعامل جدی، نزدیک‌تر و طولانی‌تری بین اعضای هم‌گروه به‌وجود می‌آید و رهنمودهای معلم به کمترین حد ممکن می‌رسد، طبق دیدگاه‌های پیازه (۱۹۳۲)، کلبِرگ (۱۹۸۶) و مطابق نظریه مید (۱۹۳۴) درباره کنش متقابل نمادین، تأثیرات حاصل از تعامل برابر با همسالان، تعارض‌شناختی ناشی از ارائه استدلال اخلاقی سطح بالاتر، فرایند نقش‌گیری و آشنا

شدن با نظرگاه دیگری، تأثیرات بیشتری بر رشد قضاوت اخلاقی دارد و بر اثر این فرایند، سطح استدلال اخلاقی ارتقا می‌یابد.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله: ۱۳۹۱/۰۵/۱۴

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله: ۱۳۹۱/۰۹/۲۰

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۰۱/۲۸



References

منابع

- بریس، نیکلا؛ کمپ، ریچارد؛ و سنلگار، رزمی (۲۰۰۵). تحلیل داده‌های روانشناسی با برنامه اس.پی.اس.اس، ترجمه خدیجه علی‌آبادی و علی صمدی، تهران، انتشارات دوران، چاپ اول، ۱۳۸۸.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۷۹). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران، انتشارات آگاه، چاپ سوم.
- سیگل، سیدنی (۱۹۵۶). آمار غیرپارامتری برای علوم رفتاری، ترجمه یوسف کریمی، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی، چاپ دوم، ۱۳۷۲.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶). روانشناسی پرورشی، تهران، انتشارات آگاه.
- شهرآری، مهرناز (۱۳۸۴). روانشناسی رشد نوجوان: دیدگاهی تحولی، تهران، نشر علم، چاپ اول.
- شیولسون، ریچارد، جی. (۱۹۸۸). استدلال آماری در علوم رفتاری، جلد دوم: استنباط آماری. ترجمه علیرضا کیامنش. تهران، انتشارات جهاد دانشگاهی واحد علامه طباطبایی. چاپ چهارم، تابستان ۱۳۸۲.
- علاقبند، ستیلا (۱۳۷۶). تدریس دانشگاهی و یادگیری مشارکتی. پژوهش‌های تربیتی، سال پنجم، شماره ۱ و ۲، صص: ۷۶-۵۹.
- قاجری، نادر (۱۳۷۷). مقایسه مراحل رشد قضاوت اخلاقی از نظر تقلب در امتحان، عزت نفس، هوش، عملکرد تحصیلی و جایگاه اقتصادی-اجتماعی دانش‌آموزان سال اول و دوم متوسطه شهر اهواز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- کاظمی، یحیی (۱۳۷۹). مقایسه تأثیر روش‌های تدریس سخنرانی، بحث گروهی و ایفای نقش بر تغییر نگرش دانش‌آموزان نسبت به معلم خود و هدف‌های ارزشی درس دینی سال اول راهنمایی، گزارش طرح پژوهشی، پژوهشکده تعلیم و تربیت، وزارت آموزش و پرورش.
- کدیور، پروین (۱۳۷۵). بررسی رشد وجدان اخلاقی دانش‌آموزان و رابطه آن با جو سازمانی مدرسه، گزارش طرح پژوهشی پژوهشکده تعلیم و تربیت، وزارت آموزش و پرورش.
- کدیور، پروین (۱۳۸۳). روانشناسی اخلاق، تهران، نشر آگه، چاپ دوم.
- کمایی، جمشید (۱۳۷۳). بررسی رابطه بین مراحل رشد قضاوت اخلاقی، هوش، جایگاه مهار و سطوح تحصیلات در میان دانش‌آموزان پایه‌های پنجم ابتدایی، سوم راهنمایی، دوم دبیرستان و دانشجویان

- مراکز تربیت معلم اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۰). رشد اخلاقی، ارزشی و دینی در نوجوانی و جوانی، سازمان ملی جوانان، چاپ اول.
- محسنی، نیک چهره (۱۳۷۸). ارزش‌های اخلاقی در نظریه‌های مختلف روانشناسی، نشریه علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- مرعشی، سیدمنصور؛ صفایی مقدم، مسعود و خزامی، پروین (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز، فصلنامه تفکر و کودک، سال اول، شماره اول، صص: ۱۲۷-۱۰۲.
- هرست، پل، هیوود و پیترز، ریچارد، استنلی (۱۹۷۱). منطق تربیت: تحلیل مفهوم تربیت از نگاه فلسفه تحلیلی، ترجمه فرهاد کریمی، انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ اول، ۱۳۸۹.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۷۸). استنباط آماری در پژوهش رفتاری، تهران، نشر پارسا، چاپ چهارم.
- Armstrong, M. (1993). Ethics and Professionalism in Accounting Education: A Sample Course, *Journal of Accounting Education*, Vol. 11, pp. 79-92.
- Aspin, D., (2000). A Clarification of Some Key Terms in Values Discussion, in M. Leicester, C. Modgil, and S. Modgil, (eds). *Moral Education and Pluralism*, Falmer's press.
- Berkowitz, M.W., (1985). *Peer Conflict and Psychological Growth: New Directions for Child Development*, San Francisco: Jossey- Bass.
- Berkowitz, M.W., (1982). The Role of Discussion in Moral Education, *Paper Presented at the International Symposium on Moral Education*, Friburg, Switzerland, September, 1982.
- Berkowitz, M.W., (1980). The Role of Transaction Discussion in Moral Development: The History of a Six-year Program of Research-part II., *Moral Education Forum*. Vol. 5, pp. 15-27.
- Berkowitz, M.W. and Bier, M.C., (2003). *Character Education Literature Review*, Available at web: www.character.org.
- Berkowitz, M.W. and Bier, M.C., (2005). *What Works in Character Education: A Research Driven Guide for Educators*, Character Education

-
- Partnership*. University of Missouri-st. Louis, Washington, DC. Available at Web: www.character.org.
- Berkowitz, M.W., and Gibbs, J., (1983). Measuring the Developmental Features of Moral Discussion, *Merrill- Palmer Quarterly*, Vol. 24, P. 399-410.
- Berkowitz, M.W., Gibbs, J., and Brughton, J., (1980). The Relation of Moral Judgment Stage Disparity to Developmental Effects of Peer Dialogues, *Merrill- Palmer Quarterly*, Vol. 26, pp. 341-357.
- Blatt, M., (1969). *Studies on the Effects of Classroom Discussion Upon Children's Moral Development*, Unpublished Doctoral Dissertation.
- Blatt, M.M., and Kohlberg, L., (1975). The Effects of Classroom Moral Discussion Upon Children's Level of Moral Judgment, *Journal of Moral Education*, Vol.4, No. 2, pp. 129-161.
- Boyd, D. (1976). Education toward Principled Moral Judgment: An Analysis of an Experimental Course in Undergraduate Moral Education Employing Laurence Kohlberg's Theory of Moral Development, *Unpublished Doctoral Dissertation*, Harvard University.
- Broughton, J., (1978). The Cognitive-developmental Approach of Morality: A Reply to Kurtines and Greif, *Journal of Moral Education*, Vol 7, No. 2, P. 81-96.
- Cazden, C.B., (1988). *Classroom Discourse*, Portsmouth. NH: Heinemann.
- Colby, A., and Kohlberg, L., (1987). *The Measurement of Moral Judgment, Vol 1: Theoretical Foundations and Research Validation*, New York, Cambridge University Press.
- Colby, A., Kohlberg, L., Fenton, E., Speicher- Dubin, B., and Lieberman, M., (1977). Secondary School Moral Discussion Programmes Led Social Studies Teacher, *Journal of Moral Education*, Vol, 6. No. 2, pp. 90-111.
- Colby, A., Kohlberg, L., Biggs, J., and Lieberman, M., (1983). A Longitudinal Study of Moral Judgment, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48 (Serial No. 200).
- Cummings, R., Maddux, C.D., Cladianos, A., and Richmond, A., (2010). Moral Reasoning of Education Students: The Effects of Direct Instruction in Moral Development Theory and Participation in Moral
-

-
- Dilemma Discussion, *Teacher College Record*, Vol. 112, No. 3, pp. 621-644.
- Dellaportas, S., Cooper, B.J., and Leung, P., (2006). Measuring Moral Judgment and the Implications of Cooperative and Rule-based Learning, *Accounting and Finance*, Vol. 46, p.1-18.
- Dillon, J. T., (1994). *Classroom Discussion*, In T. Husen and T.N. Postlethwaite (eds). *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press.
- Duric, L., (1988), *Essentials of Educational Psychology*, UNESCO.
- Dembo, M.M., (1994). *Applying Educational Psychology*, Longman.
- Faustt, J.L., and Paulson, D.R., (1998). Active Learning in the College Classroom, *Journal of Excellence in College Teaching*, Vol. 9, No. 2, p. 3-24.
- Festinger, L.A., (1957). *Theory of Cognitive Dissonance*, Row, Peterson and Company.
- Galbraith, R.E., and Jones, T.M., (1976). *Moral Reasoning: A Teaching Handbook for Adopting Kohlberg to the Classroom*. Minneapolis, MN: Green haven Press.
- Gall, M.D., And Artero- Boname, M.T., (1994). Questioning Dstrategies, In T. Husen and T.M. Post Lethwaite (eds). *The International Rncyclopedia of Education*, Pergamon Press.
- Gibbs, J., (1995). The Cognitive Developmental Perspective, In W.M. Kurtines, and J. L. Gewirtz (Eds). *Moral Development: An Introduction* (pp. 27-48). Boston; Allyn and Bacon.
- Gibbs. J.C., Basinger, K.S., and Fuller, R., (1992). *Moral Maturity: Measuring the Development of Sociomoral Reflections*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Gibbs, J., Schnell, S., Berkowitz, M., and Goldstein, D. (1983, April), *Relations between Formal Operations and Logical Conflict Resolution*, Paper Presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit.
- Gilligan, G., (1982). *In A Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
-

-
- Graham, J., Haidt, J., and Rimm- Kaufman, S.E., (2008). Ideology and Intuition in Moral Education, *European Journal of Developmental Science*, Vol. 2, No. 3, pp. 269-268.
- Kagan, S., (1989). *Cooperative Learning Resources for Teachers*, San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers, Available at web.
- Kohlberg, L., (1984). *Essays on Moral Fevelopment*, Vol. 2, The Psychology of Moral Development, New York: Harper and Row.
- Kohlberg, L., (1968). Moral Development, In D.L., Sills (ed), *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. 10, New York: Macmillan Company and the Free Press, pp. 483- 494.
- Kohlberg, L., (1969). Stage and Sequence: The Cognitive Developmental Approach to Socialization, in D. Goslin (ed). *Handbook of Socialization Theory and Research*, Chicago, IL: Rand McNally, pp. 347-480.
- Kohlberg, L., (1975). The Cognitive Developmental Approach: New Developments and a Response to Criticism, *Paper Presented at the Meeting of the Society for Research in Child Development*, Denver, March 1975.
- Kohlberg, L., (1975). The Cognitive-developmental Approach to Moral Education, *Phi Delta Kappan*, Vol 56, p. 670-677.
- Kohlberg, L., (1958). *The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years 10 to 16*, Doctoral Dissertation, University of Chicago, Chicago, 111. pp: 17-125
- Kowino, O.J., Agak, J.O., Obiero- Owino, C.E. and Ongunya, R.D., (2011). The Preceived Discrepancy between the Teaching of Charistian Religious Education and Inculcation of Moral Values amongst Secondary School Students in Kisumu East District, *Education Research and Review*, Vol. 6, No.3, pp. 299-314.
- Krebs, D.L., and Denton, K., (2005). Toward A More Pragmatic Apporach to Morality: A Critical Evaluation of Kohlberg's Mode, *Psychological Review*, Vol. 112, No. 3, pp. 629- 649.
- Kurtines, W., S, and Greif, E.B., (1974). The Developmen of Moral Thought: Review and Evalucation of Kohlberg's Approach, *Psychological Bulletin*, Vol. 81, No. 8, P. 453- 470.
-

-
- Hersh, R.H., Paolitto, D.P., and Remier, J., (1979). *Promoting Moral Frowth: from Piaget to Kohlberg*, New York: Long man.
- Higgins, A., (1980). Research and Measurement Issues in Moral Education Interventions, In R. Mosher (Ed). *Moral Education: A First Generation of Research and Development*, pp. 92- 107, New York: PRAGER.
- Hoffman, M., (1979). Development of Moral Thought, Feeling and Behavior, *American Psychologist*, Vol. 34. No. 10, pp. 958-966.
- Hoffman, M., (1977). Moral Internalization: Current Theory and Research, *Advances in Experimental Psychology*. Vol. 10, pp. 86-115.
- Johnson, D.W., and Johnson R.T., (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning, *Educational Researcher*, Vol. 38. No. 5, pp. 365-379.
- Johnson, W.D., Johnson. R.T., and Beth Stanne, M., (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-analysis*, University of Minnesota, Available at web.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. and Holubec, E., (2007). Cooperative Learning and Moral Education, *The Newsletter of the Cooperative Learning Institute*, Vol. 22, Iss. 1, pp.1-8.
- Latif, A., (2000). The Relationship between Ethical Dilemma Fiscussion and Moral Development, *American Journal of Pharmaceutical Education*, Vol. 64, pp. 126- 133.
- Latif, D.A., (1999). Using Ethical Dilemma Case Studies to Develop Pharmacy Student's Moral Reasoning, *Journal of Pharmaceutic Teaching*, Vol. 7, pp.51- 66.
- Lind, G., (2006). Effective Moral Education: The Konstanz Method of Dilemma Discussion, *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 3, pp. 189-196.
- Lind, G., (2005). Moral Dilemma Discussion Revisited- the Konstanz Method. *European Journal of Psychology*, February 2005, Available at web: www.uni-konstanz.de/ag-moral.
- Lind, G., (1995, April). *The Meaning and Measurement of Moral Competence Revisited*, Paper Presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
-

-
- Lockwood, A.L., (1978). The Effects of Values Clarification and Moral Development Curricula on School-age Subjects: A Critical Review of Recent Research, *Review of Educational Research*, Summer, Vol. 48, No. 3, pp. 325-364.
- Murray, F.B., (1990). Cooperative Learning. In N. Entwistle (ed). *Handbook of Educational Ideas and Practices*, Routledge, London.
- Narvaez, D., (2002). Does Reading Moral Stories Build Character? *Educational Psychology Review*, Vol. 14, No. 2, pp. 155-171.
- Nucci, L., (1997). Moral Development and Character Formation, In H.J. Walberg and G.D. Haertle (Eds). *Psychology and Educational Practice*, Berkeley Maccarchan, P. 127-157.
- Nucci, L., (1987). Synthesis of Research on Moral Development, *Educational Leadership*, February, pp. 86-92.
- Nucci, L., and Turiel, E., (2009). Capturing the Complexity of Moral Development and Education, *Mind, Brain and Education*, Vol. 3, pp. 151-159.
- Nunner- Winkler, G., (1994). Moral Development, In T. Husen and T.N. Postlethwaite (eds). *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press.
- Oser, F.K., (1997). Acquiring Stitutes and Balues. In L.J Saha (ed). *The International Encyclopedia of the Sociology of Education*, Pergamon Press.
- Oser, F.K., (1986). Moral Education and Values Education: The Discourse Perspective, In M.C. Wittrock (ed). *Handbook of Research on Teaching*, Merican Education Research Association.
- Oser, F., and Reichenbach, R., (1994). Moral Education: Philosophical Issues, In T. Husen and T.N. Postlethwaite (eds)., *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Perss.
- Pen, W.Y. Jr., (1990). Teaching Ethics- a Direct Approach, *Journal of Moral Education*, Vol. 19, pp. 128-138.
- Piaget, J., (1932). *The Moral Judgment of the Child*, Translate by: M. Gabain, New York: Free Press, 1965.
-

-
- Rest, J.R., (1979). *Development in Judging Moral Issues*, University of Minnesota Press. Minneapolis, Minnesota.
- Rest, J.R., (1986). *DIT Manual*. (3th ed). University of Minnesota, Center for the Study of Ethical Development, Minneapolis.
- Rest, J.R., (1986). *Moral Development: Advances in Research and Theory*. PRAGER. New York.
- Rest, J., (1973). The Hierarchical Nature of Stage of Moral Development, *Journal of Personality*, Vol. 1, No. 1, pp. 86-109.
- Rest, J.R., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S., (1999). A Neo-kohlbergian Approach: the DIT and Schema Theory, *Educational Psychology Review*, Vol. 11, No. 4, pp: 291- 324.
- Rest J.R., Narvaez, D., Thoma, S.J., and Bebeau, M.J., (2000). A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research, *Journal of Moral Education*, Vol. 29, pp. 381-396.
- Rest, J.R., Narvaez, D., Thoma, S.J., and Bebeau, M.J., (1999). DIT 2: Devising and Testing A Revised Instrument of Moral Judgment, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 91, No. 4, P: 644- 659.
- Rest, J.R., and Thoma, S.J., (1986). Educational Programs and Interventions, In J.R. Rest (ed), *Moral Development: Advances in Research and Theory*, PRAGER. New York.
- Rest, J.R., Thoma, S.J., Narvaez, D., and Bebeau M.J., (1997). Alchemy and Beyond: Indexing the Defining Issues Test, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89. No. 3, pp: 498-507.
- Rubtsov, V.V., (1994). Social Interaction and Learning, In T. Husen and T.N. Postlethwaite (eds). *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press.
- Schlaefli, A., Rest, J.R., and Thoma, S.J., (1985). Does Moral Education Improve Moral Judgment? A Meta-analysis of Intervention Studies Using the Defining Issues Test, *Review of Educational Research*, Vol. 55. No.3. pp: 319-352.
- Self, D.J., Baldwin, D.C Jr, and Olivarez, M., (1993). Teaching Medical Ethics to First-year Students while Using Film Discussion to Develop Their Moral Reasoning, *Academic Medicine*, Vol. 68, pp. 383-385.
-

- Self, D.J., Olivarez, M. and Baldwin, D.C., (1998). The Amount of Small-group Case- Study Discussion Needed to Improve Moral Reasoning Skills of Medical Students, *Academic Medicine*, Vol. 75, No.5, pp. 521-523.
- Shaffer, D.R., (1989). *Developmental Psychology*, (2th ed). Brooks Cole pub. Company, Wadsworth, Inc.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*, Needham Heights, Mass: Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E., (1994). *Educational Psychology: Theory and Practice*, (4th ed), Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E., (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What Are Need to Know, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 21, pp. 43-69.
- Slavin, R.E., (1987). Students Motivating Students to Excel: Cooperative Incentives, Cooperative Tasks, and Student Achievement, In H.F. Clarizio, R.C. Craig and W.A. Mehrens (Eds). *Contemporary Issues in Educational Psychology* (5th ed). Mc graw-hill, International Edition.
- Slavin, R., (1991). Synthesis of Research on Cooperative Learning, *Educational Leadership*, Vol. 48, No. 5, pp. 71-82.
- Sprinthall, N.A., Sprinthall, R.C. and Oja, S.N., (1994). *Educational Psychology: A Developmental Approach*, (6th ed). Mc Graw- Hill Inc.
- Tomlinson, P., (1992). Moral Judgment and Moral Psychology: Piaget, Kohlberg and Beyond. In L. Smith (ed): *Jean Piaget, Critical Assessment*, Vol, 1. Routledge, London.
- Turiel, E., (1998). The Development of Morality, In W. Damon (chief ed)., *Handbook of Psychology*, Vol. 3. Nancy Eisenberg-John, Willey.
- Turiel, E., (1983). *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*, Cambridge University Press.
- Vezzuto, L.A., (2004). *How Young People Develop Character, A Conceptual Framework with Descriptions of Promising Practices*, Institute for Character Education, Learning Support unit. available at web.

Vincent, P., (2003). *Developing Character in Students; A Work Book for Teachers, Parents and Communities*, Chapel Hill, NC; Character Development Publishing.

Walker, L.J., Henning, K.H., and Krettenauer T., (2000). Parent and Peer Context for Children's Moral Development, *Child Development*, Vol. 71, No. 4, pp. 103-104.

Wark, G.R., and Krebs, D.L., (2000). The Construction of Moral Dilemma in Everyday Life, *Journal of Moral Education*, Vol. 29, p. 5-21.

