

مقایسه قضاوت اخلاقی و رشد اجتماعی دانش آموزان دبستان های غیر انتفاعی تحت تعلیم آموزش

قرآن به شیوه حفظ با معانی با غیر انتفاعی عادی

comparison of students moral judgment and social development in student: Invendiqating the role of teaching the holy Quran by memorization in independent schools in Tehran

F. Zadshir, MA: Educational psychology

E-mail: zadshir2009@yahoo.com

M. Stoki., PhD & S. Emami poor PhD: Tehran Markaz
University of Islamic Azad

فرزانه زادشیر: کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی

دکتر مهناز استکی و دکتر سوزان امامی پور:

دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز

Abstract: The aim of this study is to determine and compare levels of moral judgment and social development of non profit students who were been taught Quran (by using the method of memorizing with meaning) and normal school students from four areas of Tehran city. **Method** was causal-comparative. The sample population of the research was all 10 to 11 years old male and female students, all of them were 4th and 5th grade students who were enrolled in the 86-1387 academic year. The sample was multi-stage random sample, and the number of samples in each group was 60 students. Moral judgment questionnaire MJT (1998) and the Vineland social maturity scale were conducted among all the students. The data were analyzed using T-tests, two way analysis of variance (ANOVA) and multiple analyses of variance (MANOVA). **The results** showed that the social growth and moral judgment of students who completely memorized Quran were higher than the normal students. Also there were no significant difference between the subscales of Vineland social maturity scale of boys and girls. The relationship between moral judgment and social development is significant and positive. **Conclusion:** this study demonstrates the effective role of new methods of Quran- oriented education in social growth and moral judgment of students, comparing with conventional and traditional methods of education.

Keywords: the memorizing of meaning, primary, social development, nonprofit, Quran, moral judgment

چکیده: هدف پژوهش تعیین سطوح و مقایسه قضاوت اخلاقی و رشد اجتماعی دانش آموزان دبستان های غیر انتفاعی تحت تعلیم آموزش قرآن (به شیوه حفظ با معانی) و دانش آموزان عادی منطقه چهار شهر تهران بود. روش پژوهش پس رویدادی از نوع علی-مقایسه ای بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش آموزان دختر و پسر ۱۰ و ۱۱ ساله در حال تحصیل در کلاس چهارم و پنجم در سال ۸۷-۱۳۸۶ و نمونه گیری به صورت تصادفی چند مرحله ای و تعداد نمونه در هر گروه ۶۰ دانش آموز بود. آزمودنی ها به پرسشنامه های قضاوت اخلاقی (۱۹۹۸) و رشد اجتماعی واینلند (۱۹۶۵) پاسخ دادند. داده ها با استفاده از آزمون های t، تحلیل واریانس دو و چند راهه مورد تحلیل قرار گرفت. یافته ها نشان داد میزان رشد اجتماعی و قضاوت اخلاقی دانش آموزان حافظ قرآن بالاتر از دانش آموزان عادی است. همچنین تفاوت بین خرده مقیاس های رشد اجتماعی دانش آموزان دختر و پسر معنی دار، و نیز رابطه بین رشد اجتماعی و قضاوت اخلاقی معنی دار و مثبت است. نتیجه گیری: این پژوهش، مبین نقش مؤثر شیوه های جدید آموزش و پرورش قرآن محور در افزایش رشد اجتماعی و قضاوت اخلاقی دانش آموزان، نسبت به روش های متداول و سنتی آموزش و پرورش است.

کلید واژه ها: حفظ معانی، دبستان، رشد اجتماعی، غیر انتفاعی، قرآن، قضاوت اخلاقی

مقدمه

منبع و سرچشمه ارزش های هر جامعه‌ای دین و اعتقادات مذهبی آن جامعه و داشتن باور مذهبی و پیروی از آن به عنوان نیاز انسان است. این نیاز در همه دوران ها و در همه جوامع مطرح بوده است (نادعلی پور، ۱۳۸۳). کارول گیلیگان^۱ ۱۹۸۲ مشهورترین شخصیتی است که اعتقاد دارد نظریه کلبِرگ به قدرکافی اصول اخلاقی دختران و زنان را ترسیم نمی کند. او باور دارد اصول اخلاقی زنانه که بر «اخلاق اهمیت دادن به دیگران» تأکید دارد در نظریه کلبِرگ دست کم گرفته شده است. البته چندین بررسی، ادعای گیلیگان را مورد آزمایش قرار داده و اغلب از آن حمایت نکرده اند (فارر^۲، ۲۰۰۰). در مسائل فرضی و نیز در مسائل اخلاقی روزمره، زنان نوجوان و بزرگسال، عقب‌تر از مردان نیستند (گرت^۳، ۲۰۰۵).

اهمیت دادن به دیگران در پاسخ های هر دو جنس یافت می شود و وقتی دخترها مسائل میان فردی را مطرح می کنند در سیستم کلبِرگ نمره کمتری نمی گیرند (جاداک، هاید، مور و کلر^۴، ۱۹۹۵؛ کان^۵، ۱۹۹۲؛ واکر، پیتز، هنینگ و متسوبا^۶، ۱۹۹۵). این یافته ها حاکی از آن هستند که گرچه کلبِرگ به جای اهمیت دادن به دیگران بر عدالت به عنوان عالی ترین آرمان اخلاقی تأکید کرده است، نظریه او هر دو نوع ارزش را در بردارد (برک^۷، ۱۳۸۵). با این حال، ادعای گیلیگان مبنی بر این که بررسی رشد اخلاقی با توجه خیلی زیاد به حقوق و عدالت (آرمان مردانه) و توجه خیلی کم به اهمیت دادن به دیگران و حساسیت متقابل (آرمان زنانه) محدود شده است، ادعای محکمی است (کدیور، ۱۳۸۵).

از دیدگاه اسلام، رشد معنای ارزشی و اخلاقی عمیق و گسترده ای دارد. و هدف اسلام رشد و تربیت اخلاقی است و می خواهد انسان را به جایگاه اخلاقی و ارزشی خود برساند چنان که پیامبر اکرم (ص) می فرماید: «من برای تمام و کامل کردن مکارم اخلاق به پیغمبری مبعوث شدم»، همچنین از امام علی (ع) در مورد مراحل و درجات علم از سطح به عمق، از ظاهر به باطن از لسان به عمل و از جوارح به ارکان نقل است که فرمود: «نازالتترین و کم ارزش ترین درجه علم آن چیزی است که در حد زبان باز می ایستد و برترین و رفیع ترین آن، چیزی است که در جوارح و ارکان ظاهر می شود» (کریمی، ۱۳۸۱).

1. Carol Gilligan
2. Farrer
3. Gert
4. Jadack, Hyde, Moore & Keller
5. Kuhn
6. Walker, Pitts, Henning & Matsuba
7. Berk

در نظریه های روان شناختی نیز، به خصوص در روان شناسی یادگیری، آن جا که حیطه های یادگیری را از سطح به عمق تقسیم بندی می کنند- طبقه بندی حیطه های یادگیری بلوم- چنین تشابهی وجود دارد. اولین حیطه یادگیری، «شناختی»^۱ است که در قلمرو فرایندهای ذهنی و فعالیت های گفتاری است. دومین حیطه، «عاطفی»^۲ است که علاوه بر جنبه های شناختی و آموزشی، فرایندهایی چون توجه، احترام، ارزش گذاری، گرایش، باور، پذیرش و دیگر فرایندهای عاطفی را در برمی گیرد و حیطه سوم، «روانی- حرکتی»^۳ است که در قالب فعالیت- های عملی و رفتاری بروز می کند (سیف، ۱۳۸۴).

مدرسه نهادی اجتماعی و نمایانگر فرهنگ جامعه است و به کودک جهان بینی و عادات و رسوم و مهارت ها و باورها و علوم خاصی را منتقل می کند. نفوذی که مدرسه در اجتماعی کردن افراد دارد، هم به دلیل وجود معلمان و هم به جهت روش های آموزشی و تربیتی است (ماسن، ۱۳۸۶). حال آن که تربیت در روش های جاری و معمول در حد کلام و آموزش های ذهنی باقی می ماند و آن چه غالباً در مدارس از کتاب های درسی به ویژه درس دینی انتظار می رود، در همان سطوح اولیه یعنی دانستن و حفظ کردن متوقف می شود و به سطوح عمیق تر، یعنی فهمیدن، به کار بستن، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی ارتقا نمی یابد. کربمی (۱۳۸۱) اظهار می دارد چه بسا آموزش های دینی که با روش های سطحی، با انبوهی از مطالب صرفاً نظری، بدون آمادگی های عاطفی و روانی به دانش آموزان ارائه می شود، گاه سد بزرگی در برابر انگیزه های دینیابی و دین ورزی ایجاد می کند. در واقع آموزش دینی به این شیوه مانع «پرورش دینی» می شود. در روش های آموزش و پرورش کنونی، آن جا که تعلیم و تربیت دینی محور قرار گیرد، باید بررسی شود تا چه اندازه به این رهیافت های درونی توجه شده و معلمان و مربیان در برنامه ریزی تربیت دینی به چه میزان از روش های نوین و خلاق که منجر به پرورش حس دینی و عشق به ارزش های معنوی می شود، استفاده می نمایند. آیا رابطه بین آموزش های دینی که صرفاً بر اساس تحصیل و اکتساب اطلاعات دینی است، و عشق به دین، معنادار است؟ آیا بالابودن «نمرات تعلیمات دینی» ارتباطی با «کیفیت رغبت دینی» دارد؟ آیا دانش دینی با بینش دینی ملازم دارد؟ پاسخ منصفانه به این سوال ها نیازمند انجام پژوهش با روش های تجربی و کنترل شده است.

1. Cognitive
2. Affective
3. Sensory- motor

مراحل بنیانی "آموزش، اجرای مهارت و تمرین" توسط نورث راپ، وود و کلارک^۱ (نقل از جویس^۲، کالهن و هاپکینز، ۱۳۸۵) به شکل ۱۰ مرحله برای "روابط متقابل در آموزش مهارت-های اجتماعی" به شرح زیر ارائه گردیده‌اند ۱- دید مثبت نسبت به شاگرد. ۲- توضیح رفتار نامناسب. ۳- توضیح رفتار مناسب. ۴- توضیح اساس و پیامدهای خوب رفتار مناسب و پیامدهای بد رفتار نامناسب. ۵- الگوسازی از رفتار مطلوب. ۶- به تمرین کشانیدن شاگرد با ایفای نقش. ۷- بازخورد حین تمرین. ۸- درخواست معلم برای تمرین بیشتر. ۹- تحسین موفقیت‌ها. ۱۰- دادن تکلیف برای تمرین. (جویس، ۱۳۸۵). در زنجیره فوق، اجرای تمرین ابتدا به شکل ایفای نقش و بازخورد در محیط آموزشی و سپس در محیط طبیعی کودک است. مراحل بعدی شامل گزارش نتایج تکلیف و تمرین برای اصلاح تجربه شاگرد در تمرین است (هرگنهان و السون^۳، ۱۳۸۵). تمام مراحل زنجیره فوق در مدرسه تلفیقی آموزشی قرآنی مذکور، هم برای حفظ آیات و معانی و به یادسپاری طولانی آن‌ها در حافظه بلندمدت و هم برای سایر دروس رعایت می‌گردد.

پژوهش‌های روان‌شناسان تأیید نموده است روش حفظ جزء به جزء و یادگیری کوتاه و قسمت به قسمت، مفیدتر از روش حفظ و یادگیری کل و جامع است، و توان حافظه به کمک وسایل یادیار و زنجیره‌سازی اطلاعات، در طول زمان افزایش می‌یابد (توکه^۴، ۱۳۸۴). پژوهش زارع، فرزاد، عبداللهی و مرادی (۱۳۸۶) نیز مؤید این است که به موازات رشد حافظه آشکار، حافظه ناآشکار هم با گذشت زمان و افزایش سن رشد می‌یابد. همچنین زارع (۱۳۸۶) نشان داد عملکرد حافظه آشکار و نهان تحت تأثیر تفاوت‌های سنی و نوع اطلاعات دریافتی (عوامل پردازشی) است. نتایج پژوهش مهدویان و کرمی نوری (۱۳۸۵) بیانگر آن بود که عواملی چون علاقه به موضوع مطالعه، توجه متمرکز و سطوح پردازش عمیق به ترتیب بر افزایش عملکرد حافظه آشکار مؤثر است و دو عامل علاقه و توجه بر افزایش کارایی حافظه نهان تأثیر گذارد ولی سطوح پردازش بر عملکرد حافظه نهان تأثیر قابل توجهی ندارد. منگال (۲۰۰۲) معتقد است بدون توجه، هیچ‌گونه اطلاعاتی به مغز راه و تداوم نمی‌یابد؛ تلاش برای توجه به موضوعی خاص، به عواملی نظیر علاقه مندی به آن، انگیزش و تمرین برای حفظ تمرکز بستگی دارد. همچنین کریک و تالوینگ (۱۹۷۵)؛ نقل از کرمی نوری، (۱۳۸۳) در مطالعه خود مشاهده کردند عوامل اصلی تعیین کننده در یادآوری و بازشناسی، ماهیت کیفی تکلیف و نوع عملیات شناختی است که بر مطالب اعمال می‌شود، مواردی چون یادگیری ارادی، میزان تلاش به کار رفته،

1. North, Rap, Wood & Clark
2. Joyce
3. Hergenhan & Olson
4. Tocquet

پیچیدگی تکلیف، مقدار زمان صرف شده، یا میزان تکرار و تمرین تأثیری ندارد، بلکه فعالیت روانی یادگیرنده است که مهم است. یادگیرنده نحوه پردازش اطلاعات را فعالانه تعیین می‌کند، نه این که هر نوع اطلاعاتی را یادبگیرد. بنابراین، تدریس و آموزشی که ذهن یادگیرندگان را به پردازش های عمیق تر و معنایی وادارد، اثربخش تر خواهد بود. نتایج پژوهش افضل نیا و دبیری (۱۳۸۴) نیز بر ارجحیت تأثیر محتوای مطالب مورد مطالعه و نوع و میزان دانش قبلی، نسبت به میزان توجه فراگیرنده در حین مطالعه، بر یادآوری و بازشناسی یادگیرنده دلالت دارد. به این ترتیب که آزمودنی های دارای دانش قبلی بالاتر، از لحاظ آماری بیشتر از گروه دارای دانش قبلی پایین، مطالب خوانده شده را به یاد می آورند و این یافته، ارتباط معناداری با ظرفیت حافظه کوتاه مدت بالاتر یا پایین تر آنان ندارد. این پژوهش ها بر نقش دانش اولیه (معرفت قبلی) در یادآوری و یادگیری مطالب بعدی تأکید دارند. روش آموزش قرآنی اجرا شده در مؤسسه حافظان وحی نیز مبتنی بر پایه های علمی رویکرد پردازش اطلاعات و عوامل مؤثر بر یادگیری است و عملکردی همسو با پژوهش های انجام شده داشته است. زیرا با استفاده از روش های متنوع آموزش مهارت های اجتماعی مانند ارائه الگو، بیان قصه های قرآنی و داستان انبیاء، ایفای نقش با نمایش های عروسکی برای سنین پایین تر، کاربرد وسائل سمعی و بصری و عملی آموزش قرآن، مشارکت فعال و شاداب دانش آموزان در یادگیری توسط پرسش و پاسخ مکرر بین خود و معلم، باعث ایجاد انگیزش و افزایش توجه و پردازش عمیق اطلاعات قرآنی کودکان ۵ تا ۱۱ ساله شده است که آگاهی های شناختی روانی و اجتماعی و اخلاقی آنان را افزایش داده است.

با توجه به مسائل فوق مؤسسه تلفیقی "حافظان وحی الهی" آموزش حفظ قرآن کریم در مقطع پیش دبستانی و دبستان، اهداف کلی آموزش و پرورش را که شامل گسترش بینش الهی بر اساس قرآن و سنت پیامبر (ص) و ائمه معصومین (ع) است با روش های آموزشی و تدابیر پرورشی به اجرا درآورده و با روشی نوین، آیات الهی را همراه با معانی آن در بهترین سال های یادگیری و به خاطر سپاری، منطبق با اصول یادگیری دروس آموزشی به نونهالان می آموزد. در روش آموزش قرآن به شیوه حفظ آیات با معانی، از روش های مختلف آموزش مهارت های اجتماعی استفاده می شود مانند ارائه الگو، بیان قصه (داستان انبیاء)، ایفای نقش، ارائه نمایش- های عروسکی برای سنین پایین تر، روش های آموزش سمعی و بصری و عملی آموزش قرآن، کتابخوانی و خلاصه نگاری، به کارگیری فعال دانش آموزان در کلاس و مشارکت مستمر آنان در یادگیری با پرسش و پاسخ و تکرار و تمرین. به این ترتیب مفاهیم قرآن به علت تکرار زیاد در حافظه بلند مدت تثبیت می شود و بعد از طی مرحله عادت، به صورت یک تجربه و اندوخته ذهنی در می آید. نتیجه این که استنباط و استفاده مداوم از آیات قرآن، به صورت عملی پاسخگوی نیاز های فردی و اجتماعی دانش آموز می شود و تعلیم و تربیت قرآنی به عمل در

می‌آید. عملکرد این مؤسسه هم آموزش و پرورش دینی را عملیاتی ساخته و هم سبب شده است که قرآن از حواشی دروس، به متن درس زندگی دانش‌آموزان وارد گردد. پژوهش حاضر بر آن است که ضمن میزان اثربخشی روش آموزش قرآن به روش حفظ آیات همراه با مفاهیم را بر نوع قضاوت‌های اخلاقی و میزان رشد اجتماعی و کسب مهارت‌های اجتماعی دختران و پسران دبستانی تحت تعلیم، در مقایسه با دختران و پسران دبستان‌های غیر انتفاعی برخوردار از روش سنتی و متداول آموزش قرآن بررسی کند.

روش

روش پژوهش پس‌رویدادی از نوع علی-مقایسه‌ای است.

جامعه، نمونه، روش نمونه‌گیری

جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر ۱۰ و ۱۱ ساله مشغول به تحصیل در سال ۸۷-۱۳۸۶ مدارس ابتدایی غیر انتفاعی منطقه ۴ شهر تهران بودند. جامعه مورد پژوهش شامل دو گروه بود. گروه آزمایشی که شامل ۳۳۶ دانش‌آموز دو دبستان غیر انتفاعی دخترانه و پسرانه حفظ قرآن با مفاهیم منطقه ۴ بود. جهت هم‌سازی گروه گواه با گروه آزمایش، از میان دبستان‌های دخترانه و پسرانه غیرانتفاعی عادی منطقه ۴ آموزش و پرورش شهر تهران دو دبستان که دارای معیارهای مذهبی خانوادگی برای گزینش بودند، به صورت تصادفی انتخاب شدند و متغیرهای تعدیل‌کننده کنترل شدند. بعد از هم‌سازی گروه‌ها، گروه گواه نیز از نظر میزان پایبندی مذهبی خانواده‌ها، پایگاه اجتماعی اقتصادی، سطح پیشرفت تحصیلی (حدنصاب معدل بالا در مدارس غیر انتفاعی)، و احتمالاً سطح هوشی، هم‌تای گروه آزمایش بودند تا متغیرهای تعدیل‌کننده کنترل شوند. سپس به شیوه نمونه‌گیری تصادفی از بین دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم این چهار دبستان چهار گروه ۳۰ نفری انتخاب شدند و کل آزمودنی‌ها به تعداد جمعاً ۱۲۰ دانش‌آموز (۶۰ دانش‌آموز مدارس غیر انتفاعی عادی و ۶۰ دانش‌آموز مدارس غیر انتفاعی حفظ قرآن)، حجم نمونه پژوهش را تشکیل دادند.

ابزارهای پژوهش

الف) **آزمون قضاوت اخلاقی**^۱: این آزمون نخستین بار توسط دورگاندا-سینها و میراوارما^۲ در سال ۱۹۷۱ ساخته شد و آخرین تجدید نظر توسط آن‌ها در سال ۱۹۹۸ به عمل آمد. آزمون در

1. Moral Judgment Test (MJT)
2. Miravarma & Dorganda-sinha

مقایسه قضاوت اخلاقی و رشد اجتماعی ...

کشور هند برای کودکان ۶ تا ۱۱ ساله ساخته شده و بر مبنای الگوی یک آزمون هوش کلی و شامل سوالات استدلال، قوه تشخیص، بهترین پاسخ ها و غیره است، با این تفاوت که همه سوالات معنای اخلاقی دارد. آزمون مرکب از ۵۰ سوال است که کودک باید در مورد آن‌ها تصمیم اخلاقی بگیرد، زمینه کار اخلاقی را در اظهارنظرها گروه بندی و رابطه ای بین کلمات با معنای اخلاقی برقرار کند، یک عمل خاص را ارزیابی و در برابر مشکلات اخلاقی استدلال منطقی و تعاریف مناسب ارزش های اخلاقی را انتخاب نماید. این آزمون به شش گروه تقسیم می شود. برای هر سوال فقط یک جواب صحیح وجود دارد. برای هر سوال درست، یک نمره و برای جواب غلط، صفر داده می شود. بنابراین حداکثر نمره ۵۰ و حداقل نمره صفر است. کل نمره شاخص قضاوت اخلاقی آزمودنی خواهد بود. این آزمون توسط ابوالفضل کرمی در سال ۱۳۷۹ ترجمه شده است.

اعتبار^۱ و روایی^۲ آزمون: دورگانداسین ها و میراوارما پاسخ های ۳۰۰ کودک به سوالات نهایی را نمره گذاری کردند و سپس اعتبار نیمه آزمون را با استفاده از فرمول اسپیرمن براون محاسبه کردند که ۰/۹۳ بود. اعتبار آزمون برای سه گروه سنی در جدول ۱، عرضه گردیده است (کرمی، ۱۳۷۹).

جدول ۱. اعتبار نیمه آزمون قضاوت اخلاقی برای سه گروه سنی (کرمی، ۱۳۷۹)

گروه	تعداد	ضریب همبستگی	شاخص اعتبار
۶ تا ۷ سال	۱۰۰	۰/۸۲	۰/۹۰
۸ تا ۹ سال	۱۰۰	۰/۸۱	۰/۸۹
۱۰ تا ۱۱ سال	۱۰۰	۰/۸۶	۰/۹۲

اعتبار آزمون همسانی بالایی را در میان سوالات آزمون برای هر سه گروه سنی نشان داد. همچنین توسط دورگاندا- سینها و میراوارما با کودکان در مورد قضاوت آن‌ها از نظر آگاهی از ارزش های اخلاقی گوناگون مصاحبه به عمل آمد. که مبنای آن همان چهارده ارزش اخلاقی مورد نظر بود. این مصاحبه کلمه به کلمه ثبت شد. هر یک از این گزارش ها بر مبنای میزان آگاهی از ارزش های اخلاقی کد گذاری شد. مقوله های مختلف عبارت بودند از «بدون آگاهی»، «آگاهی خاص»، «آگاهی عام» و «آگاهی خیالی». به مقولات فوق به ترتیب نمراتی از ۰ تا ۳

1. Reliability
2. Validity

داده شد. همبستگی آگاهی اخلاقی با نمرات آزمون قضاوت اخلاقی محاسبه شد. جدول ۲ نتایج همبستگی مثبت و عمده ای را در بین این دو نشان می دهد (کرمی، ۱۳۷۹).

جدول ۲. همبستگی آگاهی از ارزش های اخلاقی و قضاوت اخلاقی از دورگاندا-سینها و میراوارما (کرمی، ۱۳۷۹)

گروه سنی	تعداد	همبستگی	سطح احتمال
۶ تا ۷ سال	۱۰۰	۰/۰۸	بی اهمیت
۸ تا ۹ سال	۱۰۰	۰/۲۷	۰/۰۱
۱۰ تا ۱۱ سال	۱۰۰	۰/۳۲	۰/۰۱

در پژوهش حاضر اعتبار درونی قضاوت اخلاقی، به روش همسانی درونی از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۵۵ به دست آمد.

ب) **آزمون رشد اجتماعی و اینلند**^۱: این مقیاس توسط ادگار^۲ در سال ۱۹۵۳ ساخته شد و در سال ۱۹۶۵ مورد تجدیدنظر وی قرار گرفت. این آزمون آخرین بار در سال ۱۹۸۴ دوباره توسط اسپارو، بالا و سی چتی^۳ تجدید نظر شد. این مقیاس یکی از مقیاس های تحولی است که میزان توانایی فرد را در برآوردن نیازهای عملی خود و قبول مسئولیت اندازه گیری می کند. گرچه این مقیاس، گستره سنی تولد تا بالاتر از ۲۵ سالگی را در بر می گیرد، تا دوازده سالگی برای هرسال، سوال های مجزا دارد، اما از دوازده سالگی به بعد بین ۱۲ تا ۱۵ سالگی، ۱۵ تا ۱۸ سالگی، ۱۸ تا ۲۰ سالگی، ۲۰ تا ۲۵ سالگی، و از ۲۵ سالگی به بالا سوال های مشترک دارد. با این حال معلوم شده است که کارآمدی آن در سنین پایین تر، به ویژه در گروه های یک ساله بیشتر است. در هر ماده اطلاعات مورد نیاز، نه از طریق موقعیت های آزمون، بلکه از راه مصاحبه با والدین آزموندهی یا او به دست می آید. اساس مقیاس این است که فرد در زندگی روزمره توانایی انجام چه کارهایی را دارد. ماده های مقیاس به هشت طبقه خودیاری عمومی^۴، خودیاری در غذا خوردن^۵، خودیاری در لباس پوشیدن^۶، خودفرمانی^۷، اشتغال^۸، ارتباط زبانی^۹، جا به جایی^{۱۰}، اجتماعی شدن^{۱۱}

1. Wineland
2. Edgar, A.D
3. Sparrow, Balla & Cichetti
4. Self Help General (SA)
5. Self Help Eating (SQ)
6. Self Help Dress
7. Self Direction
8. Occupation
9. Communication
10. Locomotion
11. Sociality

مقایسه قضاوت اخلاقی و رشد اجتماعی ...

تقسیم شده است. با توجه به نمره های شخص در مقیاس، می توان سن اجتماعی^۱ و بهره اجتماعی^۲ را محاسبه کرد.

اعتبار و روایی آزمون: مقیاس واینلند در مورد ۶۲۰ نفر در هریک از گروه های سنی شامل ده مذکر و ده مونث از تولد تا ۳۰ سالگی، هنجاریابی و ضریب اعتبار یا بازآزمایی ۱۲۳ نفر، ۰/۹۲ گزارش شده و فاصله بازآزمایی از یک روز تا ۹ ماه بوده است (لاریجانی ۱۳۸۰). در پژوهش حاضر اعتبار درونی آزمون رشد اجتماعی واینلند به روش به روش همسانی درونی از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۸، محاسبه گردیده است. در پژوهش حاضر، پرسشنامه قضاوت اخلاقی توسط دانش آموزان و پرسشنامه مقیاس واینلند توسط مادران دانش آموزان تکمیل گردید.

نحوه نمره گذاری آزمون: علامت (+) نشانه آن است که کودک عمل مورد نظر را با موفقیت انجام می داده یا می دهد و یک نمره مثبت می گیرد. علامت (-) نشانه آن است که کودک عمل مورد نظر را نتوانسته است انجام دهد و نمره ای نمی گیرد. علامت (NO+) نشانه آن است که کودک فرصت انجام آن عمل را نداشته است، اما اگر به او فرصت داده شود، می تواند آن کار را انجام دهد. اگر (NO+) میان دو علامت مثبت قرار گیرد، یک نمره مثبت و اگر سوالات بالایی و پایینی یکی مثبت و دیگری منفی باشد، نیم نمره مثبت می گیرد و اگر سوالات بالایی و پایینی هر دو منفی باشد، نمره ای نمی گیرد. علامت (F+) نشانه آن است که اگر مشکل به وجود آمده، برای کودک رفع گردد قادر به انجام عمل مورد نظر خواهد بود که در این صورت یک نمره مثبت می گیرد. علامت (F-) نشانه آن است که کودک معذوریتی غیر قابل برگشت دارد مانند قطع دست یا پا و جز آن که در این صورت نمره ای نمی گیرد. علامت (±) نشانه آن است که گاهی کودک می تواند عملی را انجام دهد و زمانی دیگر نمی تواند آن را انجام دهد، که نیم نمره مثبت به او تعلق می گیرد (آناستازی، ۱۳۷۱).

در پژوهش حاضر، پرسشنامه قضاوت اخلاقی توسط دانش آموزان و پرسشنامه مقیاس واینلند از طریق مصاحبه با مادران دانش آموزان تکمیل گردید.

یافته ها

شاخص های توصیفی مربوط به نمرات پرسشنامه های رشد اجتماعی واینلند و قضاوت اخلاقی در دو گروه دانش آموزان مدارس غیر انتفاعی حافظ قرآن و غیرانتفاعی عادی بر حسب جنس محاسبه شد. قابل ذکر است که با توجه به این که پرسشنامه رشد اجتماعی واینلند دارای

-
1. Social Age
 2. Social Quotient

۸ خرده آزمون است و تعداد سئوالات هر خرده آزمون متفاوت است، بنابراین مجموع نمرات هر خرده آزمون تقسیم بر تعداد سئوالات هر خرده آزمون شد.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی خودیاری عمومی در دانش آموزان ۱۱-۱۰ ساله دو گروه (N=۶۰ در هر گروه)

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	جنس	شاخص آماری گروه
۰/۰۹	۰/۹۸	۳۰	دختر	غیرانتفاعی حافظ قرآن
۰	۱	۳۰	پسر	
۰/۰۶	۰/۹۹	۶۰	کل	
۰/۲۴	۰/۹۰	۳۰	دختر	غیرانتفاعی عادی
۰/۰۹	۰/۹۸	۳۰	پسر	
۰/۱۸	۰/۹۴	۶۰	کل	

جدول ۴. شاخص‌های توصیفی خودیاری در خوردن دانش آموزان ۱۱-۱۰ ساله دو گروه (N=۶۰ در هر گروه)

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	جنس	شاخص آماری گروه
۰/۱۴	۰/۹۵	۳۰	دختر	غیرانتفاعی حافظ قرآن
۰/۲۱	۰/۹۰	۳۰	پسر	
۰/۱۸	۰/۹۲	۶۰	کل	
۰/۱۱	۰/۹۳	۳۰	دختر	غیرانتفاعی عادی
۰/۲۲	۰/۸۰	۳۰	پسر	
۰/۱۹	۰/۸۷	۶۰	کل	

جدول ۵. شاخص‌های توصیفی خودیاری در پوشیدن در دانش آموزان ۱۱-۱۰ ساله دو گروه (N=۶۰ در هر گروه)

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	جنس	شاخص آماری گروه
۰/۱۱	۰/۹۲	۳۰	دختر	غیرانتفاعی حافظ قرآن
۰/۱۳	۰/۸۶	۳۰	پسر	
۰/۱۲	۰/۸۹	۶۰	کل	
۰/۱۸	۰/۸۳	۳۰	دختر	غیرانتفاعی عادی
۰/۱۸	۰/۸۰	۳۰	پسر	
۰/۱۸	۰/۸۲	۶۰	کل	

جدول ۶. شاخص‌های توصیفی خودرهبیری در دانش‌آموزان ۱۱-۱۰ ساله دو گروه (N=۶۰ در هر گروه)

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	جنس	شاخص آماری گروه
۰/۱۱	۰/۲۹	۳۰	دختر	غیرانتفاعی حافظ قرآن
۰/۰۸	۰/۳۷	۳۰	پسر	
۰/۱۰	۰/۳۴	۶۰	کل	
۰/۰۹	۰/۲۹	۳۰	دختر	غیرانتفاعی عادی
۰/۰۷	۰/۳۱	۳۰	پسر	
۰/۰۸	۰/۳۰	۶۰	کل	

جدول ۷. شاخص‌های توصیفی مسائل شغلی و مشغولیات دانش‌آموزان ۱۱-۱۰ ساله (N=۶۰ در هر گروه)

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	جنس	شاخص آماری گروه
۰/۱۰	۰/۷۲	۳۰	دختر	غیرانتفاعی حافظ قرآن
۰/۱۱	۰/۷۳	۳۰	پسر	
۰/۱۱	۰/۷۳	۶۰	کل	
۰/۱۱	۰/۶۴	۳۰	دختر	غیرانتفاعی عادی
۰/۱۲	۰/۶۹	۳۰	پسر	
۰/۱۲	۰/۶۷	۶۰	کل	

جدول ۸. شاخص‌های توصیفی جابجایی و رفت و آمد دانش‌آموزان ۱۱-۱۰ ساله (N=۶۰ در هر گروه)

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	جنس	شاخص آماری گروه
۰/۱۰	۰/۲۹	۳۰	دختر	غیرانتفاعی حافظ قرآن
۰/۱۵	۰/۳۹	۳۰	پسر	
۰/۱۴	۰/۳۴	۶۰	کل	
۰/۱۹	۰/۱۸	۳۰	دختر	غیرانتفاعی عادی
۰/۰۹	۰/۲۳	۳۰	پسر	
۰/۱۷	۰/۲۵	۶۰	کل	

جدول ۹. شاخص‌های توصیفی ارتباط در دانش آموزان ۱۱-۱۰ ساله (N=۶۰) در هر گروه

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	جنس	شاخص آماری گروه
۰/۰۹	۰/۹۲	۳۰	دختر	غیرانتفاعی حافظ قرآن
۰/۰۷	۰/۹۴	۳۰	پسر	
۰/۰۸	۰/۹۳	۶۰	کل	
۰/۰۹	۰/۹۴	۳۰	دختر	غیرانتفاعی عادی
۰/۱۸	۰/۷۹	۳۰	پسر	
۰/۱۶	۰/۸۶	۶۰	کل	

جدول ۱۰. شاخص‌های توصیفی اجتماعی بودن در دانش آموزان ۱۱-۱۰ ساله (N=۶۰) در هر گروه

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	جنس	شاخص آماری گروه
۰/۰۸	۰/۹۷	۳۰	دختر	غیرانتفاعی حافظ قرآن
۰/۰۸	۰/۹۷	۳۰	پسر	
۰/۰۸	۰/۹۷	۶۰	کل	
۰/۱۴	۰/۹۲	۳۰	دختر	غیرانتفاعی عادی
۰/۱۱	۰/۹۳	۳۰	پسر	
۰/۱۲	۰/۹۲	۶۰	کل	

نتایج جدول ۳ الی ۱۰ نشان می‌دهد که میانگین نمرات خرده مقیاس خودیاری عمومی، خودیاری در خوردن، پوشیدن، خودرهبری، مسائل شغلی و مشغولیات، جابجایی و رفت و آمد، ارتباط، اجتماعی بودن و نمره کل مقیاس رشد اجتماعی واینلند در گروه دانش آموزان حافظ قرآن بالاتر و دانش آموزان عادی است.

جدول ۱۱. نمرات خام پرسشنامه رشد اجتماعی واینلند در دانش آموزان ۱۱-۱۰ ساله (N=۶۰) در هر گروه

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	جنس	شاخص آماری گروه
۲/۳۳	۷۹/۸۸	۳۰	دختر	غیرانتفاعی حافظ قرآن
۲/۰۱	۸۰/۸۰	۳۰	پسر	
۲/۲۱	۸۰/۳۴	۶۰	کل	
۲/۵۱	۷۸/۲۷	۳۰	دختر	غیرانتفاعی عادی
۲/۵۸	۷۸/۰۸	۳۰	پسر	
۲/۵۳	۷۸/۱۷	۶۰	کل	

جدول ۱۲. نمرات پرسشنامه قضاوت اخلاقی در دانش آموزان ۱۱-۱۰ ساله دو گروه (N=۶۰ در هر گروه)

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	جنس	شاخص آماری گروه
۱/۵۶	۴۳/۳۷	۳۰	دختر	غیرانتفاعی حافظ قرآن
۲/۱۲	۴۲/۶۳	۳۰	پسر	
۱/۸۹	۴۳/۰۰	۶۰	کل	
۵/۲۸	۴۰/۶۳	۳۰	دختر	غیرانتفاعی عادی
۳/۰۱	۴۰/۹۳	۳۰	پسر	
۴/۲۷	۴۰/۷۸	۶۰	کل	

نتایج جدول ۱۲ نشان می‌دهد که میانگین نمرات پرسشنامه قضاوت اخلاقی در گروه دانش آموزان حافظ قرآن ۴۳ و در دانش آموزان عادی ۴۰/۷۸ است.

جدول ۱۳. خلاصه تحلیل واریانس دو راهه برای نمرات رشد اجتماعی برحسب عوامل گروه و جنس

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F	معنی داری
گروه	۱۴۰/۸۳	۱	۱۴۰/۸۳	۲۵/۰۵	۰/۰۰۱
جنس	۴/۰۳۳	۱	۴/۰۳۳	۰/۷۲	۰/۳۹
تعامل گروه × جنس	۹/۰۷	۱	۹/۰۷	۱/۶۱	۰/۲۱
خطا	۶۵۰/۰۵	۱۱۶	۵/۶۲		
کل	۸۰۵/۹۹	۱۱۹			

F به دست آمده در جدول ۱۳ برای نمرات رشد اجتماعی برحسب عامل گروه (۲۵/۰۵) بزرگتر از F جدول با درجه آزادی (۱/۱۱۶) و در سطح کمتر از ۰/۰۰۱ معنی دار است. اما F های به دست آمده برای نمرات رشد اجتماعی برحسب عامل جنس و همچنین تعامل گروه و جنس معنی دار نیست. بنابراین فقط این فرضیه که نمرات رشد اجتماعی دانش آموزان حافظ قرآن با عادی تفاوت دارد تأیید می‌شود.

جدول ۱۴. جدول خلاصه تحلیل واریانس دوراهاه برای نمرات قضاوت اخلاقی برحسب عوامل گروه و جنس

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F	معنی داری
گروه	۱۴۷/۴۱	۱	۱۴۷/۸۳۴۱	۱۳/۴۱	۰/۰۰۱
جنس	۱/۴۱	۱	۱/۴۱	۰/۱۲۸	۰/۷۲
تعامل گروه × جنس	۸/۰۱	۱	۸/۰۱	۰/۷۲۹	۰/۳۹
خطا	۱۲۷۴/۷۷	۱۱۶	۱۰/۹۹		
کل	۱۴۳۱/۵۹	۱۱۹			

F به دست آمده در جدول ۱۴ برای نمرات قضاوت اخلاقی برحسب عامل گروه (۱۳/۴۱) بزرگتر از F جدول با درجه آزادی (۱/۱۱۶) و در سطح کمتر از ۰/۰۰۱ معنی دار است، اما F های به دست آمده برای نمرات قضاوت اخلاقی برحسب عامل جنس و همچنین تعامل گروه و جنس معنی دار نیست. بنابراین فقط این فرضیه که نمرات قضاوت اخلاقی دانش آموزان حافظ قرآن با عادی تفاوت دارد تأیید می شود.

جدول ۱۵. اثر اصلی عوامل گروه و جنس در خرده مقیاس های رشد اجتماعی با MANOVA

متغیر	آزمون	ارزش	F	سطح معنی داری
گروه	پیلایی - بارتلت	۰/۲۲۲	۳/۸۷۹	۰/۰۰۱
	لامبدای ویلکز	۰/۷۷۸	۳/۸۷۹	۰/۰۰۱
	هتلینگ - لالی	۰/۲۸۵	۳/۸۷۹	۰/۰۰۱
	روی	۰/۲۸۵	۳/۸۷۹	۰/۰۰۱
جنس	پیلایی - بارتلت	۰/۳۴۷	۷/۲۴۷	۰/۰۰۱
	لامبدای ویلکز	۰/۶۵۳	۷/۲۴۷	۰/۰۰۱
	هتلینگ - لالی	۰/۵۳۲	۷/۲۴۷	۰/۰۰۱
	روی	۰/۵۳۲	۷/۲۴۷	۰/۰۰۱

F عوامل گروه سنی و جنس را جدول ۱۵ در سطح ۰/۰۰۱ نشان می دهد. بنابراین نتیجه می شود اثر عوامل اصلی گروه و جنس بر متغیرهای وابسته (خرده مقیاس های رشد اجتماعی) معنی دار است. نتایج تحلیل واریانس یک متغیری برای تحلیل هر متغیر وابسته به طور جداگانه در جدول ۱۶ ارائه شده است.

جدول ۱۶. خلاصه نتایج تحلیل واریانس یک متغیری هر یک از خرده مقیاس های رشد اجتماعی

منابع تغییرات	متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
گروه	خودیاری عمومی	۰/۱۰۲	۱	۰/۱۰۲	۳/۹۸	۰/۰۴۸
	خودیاری خوردن	۰/۰۷۵	۱	۰/۰۷۵	۳/۲۳	۰/۰۷۵
	خودیاری پوشیدن	۰/۱۵۶	۱	۰/۱۵۶	۶/۶۳۶	۰/۰۱
	خودرهبری	۰/۰۴	۱	۰/۰۴	۴/۹۵۵	۰/۰۲۸
	مسائل شغلی	۰/۱۱	۱	۰/۱۱	۸/۷۶۳	/۰۰۴
	جابجایی	۰/۲۳۷	۱	۰/۲۳۷	۱۱/۹۴	۰/۰۰۱
	ارتباط	۰/۱۲۸	۱	۰/۱۲۸	۹/۷۴۶	۰/۰۰۲
	اجتماعی بودن	۰/۰۶۹	۱	۰/۰۶۹	۶/۳۳۱	۰/۰۱۳
جنس	خودیاری عمومی	۰/۰۷۵	۱	۰/۰۷۵	۳/۹۸	۰/۰۴۸
	خودیاری خوردن	۰/۲۵۲	۱	۰/۲۵۲	۷/۹۷۵	۰/۰۰۶
	خودیاری پوشیدن	۰/۰۵۹	۱	۰/۰۵۹	۲/۵۱۳	۰/۱۱۶
	خودرهبری	۰/۰۷	۱	۰/۰۷	۸/۶۱	۰/۰۰۴
	مسائل شغلی	۰/۰۲۱	۱	۰/۰۲۱	۱/۷۱۱	۰/۱۹۳
	جابجایی	۰/۴۴۸	۱	۰/۴۴۸	۲۲/۵۸	۰/۰۰۱
	ارتباط	۰/۱۲۸	۱	۰/۱۲۸	۹/۷۴۶	۰/۰۰۲
	اجتماعی بودن	۰/۰۰۱	۱	۰/۰۰۱	۰/۱۰۸	۰/۷۴۳

F محاسبه شده گروه ها در جدول ۱۶ برای تمامی خرده مقیاس های رشد اجتماعی به استثنای خرده مقیاس خودیاری در خوردن بزرگتر از F جدول با احتمال (۰/۰۵) و درجات آزادی (۱/۱۱۶) است. لذا تفاوت بین خرده مقیاس های رشد اجتماعی خودیاری عمومی، خودیاری در خوردن، خود رهبری، جابجایی و ارتباط، در دو گروه دانش آموزان حافظ قرآن و عادی معنی دار است. با توجه به مقایسه میانگین های دو گروه در تمامی خرده مقیاس های رشد اجتماعی، نمرات دانش آموزان حافظ قرآن بالاتر از دانش آموزان عادی است.

F محاسبه شده برای جنس در جدول ۱۶ در خرده مقیاس های رشد اجتماعی خودیاری عمومی، خودیاری در پوشیدن، خودرهبری، مسائل شغلی، جابجایی، ارتباط و اجتماعی بودن بزرگتر از F جدول با احتمال (۰/۰۵) و درجات آزادی (۱/۱۱۶) است. لذا تفاوت بین خرده مقیاس های مذکور در رشد اجتماعی در دانش آموزان دختر و پسر معنی دار است. ضمن این که دختران در خرده مقیاس های خودیاری در پوشیدن و ارتباط نمرات بالاتری نسبت به پسران

دارند و پسران در خرده مقیاس های خودباری عمومی، خود رهبری، مسائل شغلی، جابجایی و اجتماعی بودن نمرات بالاتری نسبت به دختران دارند.

جدول ۱۷. نتایج ضریب همبستگی رشد اجتماعی و قضاوت اخلاقی

گروه	شاخص آماری	تعداد	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	سطح معنی داری
رشد اجتماعی و قضاوت اخلاقی		۱۲۰	۰/۱۹۵	۳/۸٪	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۱۷ نشان می دهد همبستگی بین رشد اجتماعی و قضاوت اخلاقی در سطح کمتر از ۰/۰۰۱ معنادار است. می توان با توجه به این که این رابطه مثبت است بنابراین با رشد اجتماعی، قضاوت اخلاقی افزایش می یابد و بالعکس. ضریب تعیین محاسبه شده نشانگر آن است که به طور کلی ۳/۸ درصد قضاوت اخلاقی را می توان توسط رشد اجتماعی تبیین نمود.

بحث و نتیجه گیری

آدمی یگانه موجودی است که در این دنیا طالب سعادت است و اخلاق یکی از ضروری ترین نیازهای او جهت دستیابی به سعادت محسوب می شود. نظریه پردازان قرن بیستم اخلاق را وسیله ای برای رشد اجتماعی به حساب آورده اند و رشد اخلاقی از مسائل عمده و پر اهمیت تکامل اجتماعی است (دوریس و استیج^۱، ۲۰۰۶). خانواده، مدرسه و اجتماع، قواعد اخلاقی را که بر اساس اصول عدالت و در نظر گرفتن حقوق دیگران قرار دارد، آموزش می دهند. اما این که کودکان چطور میل درونی برای پیروی از قواعد اخلاقی را پیدا می کنند، در طی مراحل رشد متفاوت است (دوریس و استیج، ۲۰۰۵). مدرسه نهادی اجتماعی و نمایانگر فرهنگ جامعه است و به کودک جهان بینی و عادات و رسوم و مهارت ها و باورها و علوم خاصی را منتقل می کند. نفوذی که مدرسه در اجتماعی کردن افراد دارد، هم به دلیل وجود معلمان و هم به جهت روش های آموزشی و تربیتی است (ماسن^۲، کیگان، هوستون و وی کانجر، ۱۳۸۶).

در پژوهش حاضر مشخص گردید که در مدرسه تلفیقی آموزشی و قرآنی حفظ قرآن کریم به جهت ارائه الگوهای واقعی انسانی (اعم از مثبت یا منفی) توسط بیان قصه های قرآنی و داستان های انبیاء، ایفای نقش، روش های سمعی و بصری و عملی آموزش قرآن، ارائه نمایش های عروسکی برای سنین پایین تر، کتابخوانی و خلاصه نگاری آن، تکرار در حفظ و یادگیری قرآن و سایر دروس و یادگیری در حد تسلط روی مفاهیم آموخته شده، نمرات دانش

1. Doris & Stich
2. Mussen

آموزان حافظ قرآن از لحاظ رشد اجتماعی و قضاوت اخلاقی در سطح بالاتری نسبت به دانش آموزان عادی (گروه کنترل) قرار دارند. از دیدگاه روان شناسان، نفوذ مدرسه در اجتماعی کردن کودکان، هم به دلیل وجود معلمان و هم به جهت روش های آموزشی و تربیتی است (ماسن، ۱۳۸۶). به عبارت دیگر آموزش نظام ارزشی به وسیلهٔ مدرسه و معلمان یا مربیان دینی صورت می‌گیرد و نوع رفتار و محتوای آموزشی در شکل گیری این نظام ارزشی دخیل است (دی روس، آیدما و مایدما، ۲۰۰۱). از طرفی رویکرد های داستانی طی سالیان اخیر در حوزه های مختلف روان شناسی برای درک رفتار انسان فراگیر شده است. در قصه درمانی فرض بر این است که تغییر در زبان و ادبیات قصه های زندگی، خود به تغییر در معانی زندگی فرد منجر می‌شود و تغییر در قصهٔ زندگی فرصت های جدیدی برای رفتار و روابط با دیگران ایجاد می‌کند (دساشیو، ۲۰۰۵). داستان ها در چگونگی رفتار و واقعیت های زندگی ما نقش مؤثری ایفا می‌کنند (استرند، ۱۹۹۷). یافته های پژوهش شیبانی، یوسفی لویه و دلاور (۱۳۸۵) بر شناسایی و به کارگیری داستان های شفابخش سنتی و بومی ایرانی و اسلامی در فعالیت های آموزشی، تربیتی و درمانی برای بهینه سازی فرآیند تحول روان شناختی درمان و ارتقای سلامت روان کودکان و نوجوانان تأکید دارد. نتایج پژوهش حاضر با توجه به کاربرد قصص قرآنی در شیوه آموزش قرآنی ذکر شده، مؤید نقش تربیتی داستان ها در رشد اخلاقی و اجتماعی کودکان بوده و با پژوهش های فوق همسو است.

پراآموزی و تکرار در حفظ و یادگیری قرآن و سایر دروس و یادگیری در حد تسلط روی مفاهیم آموخته شده، نمرات رشد اجتماعی و قضاوت اخلاقی دانش آموزان حافظ قرآن در سطح بالاتری نسبت به دانش آموزان عادی (گروه گواه) قرار دارند.

همچنین نمرات خرده مقیاس های رشد اجتماعی شامل خودیاری عمومی، خود رهبری، جا- بجایی و ارتباط در دانش آموزان دختر و پسر حافظ قرآن بالاتر از دانش آموزان عادی است. با توجه به این که مدارس مورد پژوهش، از نظر سایر متغیر های کنترل و تعدیل کننده از جمله غیر انتفاعی بودن، پایگاه اقتصادی اجتماعی، گزینش مذهبی دانش آموزان و معلمان، و نیز فضای ارزشی حاکم بر مدارس، همتا شده بودند، می توان علت این تفاوت معنادار را به روش آموزش قرآن به شیوه حفظ با معانی مربوط دانست. همچنین مقایسه میانگین های گروه دختران و گروه پسران نشان داد که دخترها در خرده مقیاس های رشد اجتماعی شامل خودیاری در پوشیدن و ارتباط، نمرات بالاتری نسبت به پسرها دارند که نشان می دهد به موازات رشد جسمانی، رشد عقلی و شناختی دختر ها در امور فردی و برقراری روابط بین فردی نسبت به پسرها زودتر اتفاق

می افتد (هاسر^۱، ۲۰۰۶). در پژوهش اکبری زاده و شکوهی یکتا (۱۳۷۹) نیز مشخص شد دختران رفتارهایی را انتخاب کرده اند که بیشتر موجب تأیید از طرف دیگران می شود، در حالی که پسران رفتارهایی را برگزیده اند که نشان دهنده تمایل به دوستی با کسانی است که آن ها را بیشتر از نظر فکری همراهی می کنند. همچنین پسران بیشتر خواستار پذیرش در گروهی هستند که با آن ها از نظر فکری شبیه باشند. در حالی که هدف دختران از انتخاب رفتارهای اجتماعی بیشتر به منظور تأیید اجتماعی است. به همین دلیل دختران بیشتر به نظر دیگران نسبت به خود اهمیت می دهند و بیشتر از پسران در ارتباطاتشان که باعث طرد و عدم تأیید آنان می شود، دست از خواسته های خود برمی دارند. این مطلب با نظر گیلیگان (فارر، ۲۰۰۰) که معتقد است اصول اخلاقی زنانه بر «اخلاق اهمیت دادن به دیگران» تأکید دارد، همخوان است. پژوهش یوسفی لویه، فرضی، پازند و یوسفی لویه (۱۳۸۳) با مقایسه سطوح استدلال های جامعه پسندانه بین دختران و پسران سنین ۵ تا ۱۵ ساله، نشان داد در سنین ۹ تا ۱۲ سال، دختران در ترک نمودن سطوح پایین تر و حرکت به سوی سطوح بالاتر استدلال جامعه پسندانه، نسبت به پسران تا حدی پیشی گرفتند و دختران زودتر از پسران از سطوح پایین تر استدلال که لذت جویانه و خود محورانه است، به سمت سطوح بالاتر یعنی درک و تأیید نیازهای دیگران و همدلی با دیگران بر اساس هنجارها و ارزش ها و تعهدات اخلاقی، حرکت کرده اند. نتایج پژوهش های دیگر نیز حاکی از آن است که رفتارهای مبتنی بر همدردی، نودوستی و ملاحظه کردن دیگران، کمک کردن و سهیم شدن با دیگران در دختران کمی بیشتر از پسران است (پاپالیا و الدز^۲، ۱۹۹۲؛ رادک-یورک، زان - وکسلر و چپمن^۳، ۱۹۸۳). پاپالیا و الدز (۱۹۹۲) معتقدند این موضوع ممکن است تحت تأثیر شیوه رفتاری والدین با فرزندان دختر و پسر باشد، زیرا دختران کمتر از پسران تنبیه می شوند، با آن ها بیشتر عاطفی برخورد می شود، در مورد پیامد های اعمالشان به آن ها توضیحات بیشتری ارائه می شود و به طور کلی دختران بیشتر تشویق می شوند که به دیگران کمک کنند (یوسفی لویه، ۱۳۸۳).

همچنین مقایسه میانگین های دو گروه دختر و پسر نشان داد که پسرها در خرده مقیاس- های خود یاری عمومی، خود رهبری، مسائل شغلی و اجتماعی بودن، نمرات بالاتری نسبت به دختران دارند. این یافته با نتایج پژوهش مکویی و جاکلین^۴ همسو است که بیان می کنند پسرها

1. Hauser
2. Papalia & Olds
3. Radke-York, Zann-Waxler & Chapman
4. Maccoby & Jacklin

در سنین دبستان بیشتر تمایل دارند تا در دسته های بزرگ بازی کنند در حالی که دخترها دوست دارند به صورت گروه های دو یا سه نفری دور هم جمع شوند (زادشیر، ۱۳۸۷).

البته در پژوهش کمایی، نوبخت و رحیم آبادی (نقل از شیرزاد، ۱۳۸۷) تفاوت معنی داری در رشد اخلاقی و سطوح قضاوت اخلاقی و مهارت های اجتماعی دختران و پسران دیده نشد و با پژوهش حاضر مغایر بود. در واقع هنوز به طور قطع به علل این تفاوت های جنسی کاملاً پی برده نشده است اما ممکن است این یافته دلیل بر تمایل بیشتر پسرها به استقلال طلبی و کسب هویت اجتماعی نسبت به دخترها باشد و نیز احتمال دارد این تفاوت ها بستگی به نگرش فرهنگی جنسی و انتظارات اجتماعی جامعه از پسرها در مقایسه با دخترها و نیز به طرق متفاوت طرز برخورد معلمان با دخترها و پسرها داشته باشد.

یافته های این پژوهش با استناد به ارائه مدل ها و روش های متنوع آموزشی در گروه آزمودنی، با نتایج پژوهش های وودارد^۱، ۱۹۹۲ همسو است. وی با ارائه آموزش به والدین و کودکانشان، تأثیر آموزش را در تحول اخلاقی نشان داد (یوسفی لویه، ۱۳۸۳). همچنین این نتایج با یافته های برک (۱۳۸۵) که بیان می کند فراهم آوردن محیط آزاد در کلاس، تشویق دانش آموزان به بحث گروهی، توجه به عقاید آن ها و مشارکت فعالانه دانش آموزان در حل مسائل اخلاقی، از مهم ترین ابزارهای معلمان در کمک به رشد قضاوت های اخلاقی دانش آموزان است، هم راستا است. چالمرز و تاونسند^۲ ۱۹۹۰ در پژوهش هایشان نشان دادند آموزش نقش پذیری در کودکانی که این مهارت اجتماعی را ندارند، باعث رشد اجتماعی آن ها می گردد (یوسفی لویه، ۱۳۸۳).

لوری بنت و جان نونان^۳ ۱۹۹۹ در پژوهشی در مورد کودکان دبستانی با ارائه آموزش مستقیم مهارت های اجتماعی و نیز آموزش توأم با شیوه های یادگیری و فعالیت های همراه آن، موجب افزایش رفتارهای اجتماعی مناسب و کاهش رفتارهای اجتماعی نامناسب و بهبود عملکرد تحصیلی آن ها شدند. نتایج پژوهش مزیدی و اردشیری حاکی از آن است که استفاده از دو روش کلامی و ارائه مدل به منظور آموزش آداب اجتماعی و مهارت های خاص رفتاری به کودکان، بسیار مؤثر و سازنده بود. جباری نیز بر نقش نمایش اجتماعی در کسب مهارت های اجتماعی و شناختی تأکید دارد و یافته های پژوهش وی حاکی از آن بود که نمرات رشد مهارت های اجتماعی کودکان، بر اثر آموزش بازی ها و نمایش اجتماعی افزایش یافته است (زادشیر، ۱۳۸۷).

-
1. Woodard
 2. Chalmers & Townsend
 3. Benet & Nunan

یافته دیگر پژوهش مبنی بر این که قضاوت اخلاقی با رشد اجتماعی رابطه مثبت و معناداری دارد، با پژوهش محمود که در مورد دانش آموزان دختر ۸ تا ۱۵ ساله عربستان انجام گرفت، کاملاً منطبق است (زادشیر، ۱۳۸۷). احتمال دارد علت این همسویی را در همجواری منطقه جغرافیایی (آسیایی بودن)، نزدیکی فرهنگی مذهبی دو حیطه پژوهش، ادراک مشترک از مفاهیم اخلاق و قضاوت و رفتار اخلاقی و نیز رشد اجتماعی دانست. چرا که مفهوم اخلاق در کشورهای غربی خود محورانه و سود جویانه و فرهنگ اجتماعی آنان فرد گرا است. در حالی که در کشورهای شرقی و آسیایی اخلاق مفهومی همدلانه دارد و افراد در صدد یاری رساندن به دیگران هستند؛ به عبارتی دیگر فرهنگ اجتماعی آنان جمع گرا است (هاسر، ۲۰۰۶).

از محدودیت های این پژوهش کمبود پژوهش های مرتبط با حفظ قرآن در ایران و خارج از ایران و نیز کمبود منابع علمی داخلی و خارجی مرتبط با رشد اخلاقی و اجتماعی بود و به نظر می رسد مبحث رشد اخلاقی و اجتماعی هنوز جایگاه اصیل خود را در مجامع علمی روان شناسی باز نیافته است. محدودیت دیگر این که یافته های پژوهش فقط به جامعه پژوهش حاضر قابل تعمیم است. همچنین طی اطلاعات به دست آمده، تاکنون در مورد این روش نوین آموزشی و مؤسسه تلفیقی آموزشی قرآنی مذکور، پژوهشی علمی انجام نشده است. لذا امکان مقایسه سایر متغیر ها در این دانش آموزان مقدور نبود. در ضمن از آن جا که روش پژوهش حاضر پس رویدادی از نوع علی- مقایسه ای است، پیشنهاد می گردد پژوهش هایی از نوع آزمایشی و نیمه آزمایشی و نیز پژوهش هایی در مورد سایر متغیر های روان شناختی دانش آموزان تحت تعلیم آموزش قرآن به شیوه حفظ با معانی انجام گیرد و به علاوه توصیه می گردد در نظام آموزشی در مورد روش های متنوع و جدید آموزشی تأکید بیشتری صورت گیرد. زیرا مدرسه به عنوان اولین آموزشگاه بشری، نهادی است که همیشه توجه متفکران و پژوهشگران علوم انسانی را به خود جلب کرده است. در واقع شیوه عملکرد آموزشی و روش تربیتی مدرسه به مرور شخصیت دانش-آموزان را تغییر داده و با ورود آن ها به اجتماع، جامعه نیز دگرگون خواهد شد. بنابراین آموزش و عملکرد سالم مدرسه می تواند به سلامت دانش آموزان منجر شود و سلامت روانی دانش آموزان نیز سلامت جامعه را تضمین نماید.

منابع

افضل نیا، محمدرضا، دبیری، عذرا. (۱۳۸۴). توجه تقسیم شده و یادگیری دانشجوین: مطالعه ای درباره نقش معرفت اولیه و حافظه کوتاه مدت. *فصلنامه مطالعات روان شناختی*، ۳(۴ و ۵): ۴۳-۵۰.

مقایسه قضاوت اخلاقی و رشد اجتماعی ...

اکبری زاده، علی، شکوهی یکتا، محسن. (۱۳۷۹) شناسایی هنجارهای رفتار اجتماعی در دانش آموزان پایه اول و سوم راهنمایی بر حسب جنس، فصلنامه پژوهش های روان شناختی، دوره ۶ (۱و۲): ۱۶۷-۱۷۱.

برک، لورا، ای. (۱۳۸۵)، روان شناسی رشد، ترجمه یحیی سید محمدی، تهران: ارسباران.
توکه، روبرت. (۱۳۸۴). چگونه حافظه برتر داشته باشیم، ترجمه زمان، ساعد، تهران: شمشاد.
جویس، بروس، کالهن، امیلی، هاپکینز، دیوید. (۲۰۰۰) ترجمه محمود مهرمحمدی و لطفعلی عابدی (۱۳۸۵)، تهران: سمت.

زارع، حسین. (۱۳۸۶). اثر تعاملی نوع اطلاعات و تفاوت های سنی بر عملکرد حافظه آشکار و ناآشکار: شواهدی برای دیدگاه پردازشی حافظه. فصلنامه تازه های علوم شناختی، ۹(۳۴): ۷۵-۹۲.
زارع، حسین، فرزاد، ولی اله، عبداللهی، محمد حسین، مرادی، علی رضا. (۱۳۸۶). بررسی تحولی حافظه آشکار و ناآشکار کودکان. فصلنامه تازه های علوم شناختی، ۹(۳۳): ۶۴-۷۱.

زادشیر، فرزانه. (۱۳۸۷) مقایسه قضاوت اخلاقی و رشد اجتماعی دانش آموزان دبستان های تحت تعلیم آموزش قرآن به روش حفظ با معانی و سایر مدارس غیرانتفاعی. پایان نامه کارشناسی ارشد روان-شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۴)، روان شناسی پرورشی: روان شناسی یادگیری و آموزش، تهران: آگاه.
شیبانی، شهناز، یوسفی لویه، مجید، دلاور، علی. (۱۳۸۵). تأثیر قصه درمانی بر کاهش علائم افسردگی در کودکان افسرده. فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنائی، ۷(۲۲): ۵۳-۵۹.

شکوهی امیرآبادی، لیلای. (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین میزان هوشبهر و سطح قضاوت اخلاقی دانش آموزان دختر. چکیده مقاله های دومین همایش ملی روان شناسی و جامعه، ۱۳ دی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.

طالب زاده، هادی. (۱۳۸۵). رابطه دانش فراشناخت اخلاقی با استدلال و رفتار اخلاقی. چکیده مقاله های همایش ملی روان شناسی و جامعه، ۱۶ اسفند، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.
کدیور، پروین. (۱۳۸۵). روان شناسی تربیتی، تهران: سمت.

کرمی، ابوالفضل. (۱۳۷۹). ترجمه آزمون قضاوت اخلاقی MJT، تهران: روان سنجی.
کرمی نوری، رضا. (۱۳۸۳). روان شناسی حافظه و یادگیری با رویکرد شناختی. تهران: سمت.
کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۱)، اثرات پنهان تربیت آسیب زاء، تهران: انجمن اولیاء و مربیان.
مهدویان، علی رضا، کرمی نوری، رضا. (۱۳۸۵). اثرات توجه، سطوح پردازش و علاقه به موضوع درس بر حافظه آشکار و نهان دانشجویان. فصلنامه تازه های علوم شناختی، ۸(۳۲): ۷۵-۷۸.

ماسن، پاول هنری، کیگان، جروم، هوستون، آلتا کارول، وی کانجر، جان جین. (۲۰۰۵) رشد و شخصیت کودک، (۱۳۸۶) ترجمه یاسایی، مهشید، تهران: ماد.

نادعلی پور، لیلا. (۱۳۸۳)، بررسی و مقایسه میزان پایبندی به اعتقادات دینی در دانش آموزان مدارس شاهد و غیر شاهد شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، دانشکده روان شناسی و علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
هرگنهن، بی. آر، السون، متیو. اچ. (۱۳۸۵) مقدمه ای بر نظریه های یادگیری، ترجمه علی اکبر سیف، تهران: دوران.
یوسفی لویه، مجید، فرضی، مرجان، پازند، افسانه، یوسفی لویه، معصومه. (۱۳۸۳)، تحول استدلال جامعه پسندانۀ کودکان و نوجوانان ۵ تا ۱۵ ساله. فصلنامه پژوهش های روان شناختی، ۳(۷) و ۴: ۱۱۱-۱۰۴.

- Chalmers, J. B., & Townsend, M. A. R. (1997). *The effect of training in social perspective taking on socially maladjusted girls*. Child Development, 61, 178-190.
- Deroos, S. A., Iedema, J., & Miedema, S. (2001). Young children's description of God: Influences of parents, and teachers, God concepts and religious denomination of schools. *Journal of Beliefs and Values*, 22, 19-30.
- Desocio, J. E. (2005). Narrative Therapy Presentation- Essay & Theses, school work. *Journal of Mental Health Counseling*, 29(1): 67-80.
- Doris, J., & Stich, S. (2005). "As a Matter of Fact: Empirical perspective on Ethics," in F. Jackson and M. Smith, Eds. The Oxford Hnadbook of Contemporary Philsophy. Oxford: Oxford University Press.
- Doris, J., & Stich, S. (2006). "Moral psychology: Empirical Approaches," The Stanford Encyclopedia of Philosophy (summer 2006 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL
- Farrer, F. (2000). *A Quiet Revaluation*. The work of west Kidlington School London, Rider.
- Gert, B. (2005). "The Definition of Morality," The Stanford Encyclopedia of philosophy Fall (2005 Edition), Edward N. zalta (ed.) URL.
- Gert, B. (2005). "The Definition of Morality," The Stanford Encyclopedia of philosophy Fall (2005 Edition), Edward N. zalta (ed.) URL.
- Hauser, M. (2006). *Moral Minds: How Nature Designed Our Universal Sense of Right and Wrong*. New York: Harper Collins.
- Jadack, R. A., Hyde, J. S., Moore, C. F., & Keller, M. L. (1995). Moral reasoning about sexually transmitted diseases. *Child development*, 66, 167-177.
- Kahn, P. H., JR. (1992). Children's obligatory and discretionary moral judgment. *Child development*, 63, 416-430.
- Mangal, S. K. (2002). *Advanced educational psychology*. Prentic Hall of India Private Limited, New Dehli.
- Papalia, D. E., & Olds, S. W. (1992). *Human development*. New York: MCGraw-Hill, Inc.
- Radke-Yorke, M., Zahn-Waxler, C., & Chapman, M. (1983). Children's prsocial dispositions and behavior. In P. H. Mussen & E. M. Heterington (Eds.), *Handbook of child psychology* (4). Socialization, Personality and social development. (4th ed). New York: Wiley.

- Strand, P. S. (1997). Toward a developmentally informed narrative therapy. *Family Process*, 36, 325-339.
- Kuhn, P. H. (1993). Children's obligatory and discretionary moral judgment. *Child development*, 63, 416-430.
- Walker, L. J., Pitts, R. C., Henning, K. H., & Matsuba, M. K. (1995). *Reasoning about morality and real-life moral problems*. In M. Killen & D. Hart (Eds.), *morality in everyday life* (PP. 371-407). New York: Cambridge university press.