

اثر بخشی روش‌های آموزش مستقیم، آموزش شناختی اخلاق، شفاف‌سازی ارزش‌ها، و تلفیقی بر قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان

دکتر ابوالفضل فرید - دکترای در روانشناسی تربیتی

دکتر اسماعیل سعدی پور - دانشیار گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی

دکتر یوسف کریمی - استاد روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی

دکتر محمدرضا فلسفی نژاد - دانشیار گروه سنجش و اندازه‌گیری دانشگاه علامه طباطبائی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر روش‌های آموزش مستقیم، شفاف‌سازی ارزش‌ها، شناختی اخلاق و تلفیقی بر قضاوت اخلاقی دختران دبیرستانی صورت گرفت. شرکت‌کننده‌های این پژوهش را ۱۱۶ نفر از دانش‌آموزان دختر اول دبیرستانی ناحیه چهار تبریز تشکیل می‌دادند که به صورت تصادفی خوشه انتخاب شدند و در ۵ گروه ۲۳ نفری جایگزین شدند. ۴ گروه یکی از روش‌های آموزشی را دریافت نمودند و یک گروه هم به عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شد. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از آزمون قضاوت اخلاقی DIT (آزمون مباحث معین) جیمز رست استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج تحقیق نشان داد که روش‌های آموزشی باعث افزایش و بالا رفتن قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان می‌شود. از بین روش‌های آموزشی، آموزش شناختی اخلاق بیشترین تأثیر را داشت. همچنین روش آموزش مستقیم، برخلاف پیش‌بینی‌ها جزو روش‌های مؤثر بود و از نظر تأثیر دومین روش مؤثر در بین روش‌های مورد استفاده بود. روش آموزش تلفیقی نیز توانست سطح قضاوت

اخلاقی را افزایش دهد. در نهایت روش شفاف‌سازی ارزش‌ها کم‌اثرترین روش آموزشی برای افزایش قضاوت اخلاقی شناخته شد. در نتیجه، آموزش توانسته است سطح قضاوت اخلاقی را افزایش دهد.

واژگان کلیدی: قضاوت اخلاقی، آموزش شناختی اخلاق، آموزش مستقیم، شفاف‌سازی ارزش‌ها.

رشد اخلاقی، شامل قاعده‌مندی و تعهد داشتن درباره‌ی رفتار منصفانه‌تر با مردم است. این قواعد را می‌توان در سه بعد شناختی، رفتاری و عاطفی، مورد مطالعه قرار داد (بیابانگرد، ۱۳۸۴). پیازه اولین کسی بود که به مطالعه‌ی چگونگی تفکر کودکان درباره‌ی موضوعات اخلاقی پرداخت. کالبرگ^۱ (۱۹۸۶-۱۹۷۶) تحقیقاتش را در زمینه‌ی تحول اخلاق به شیوه‌ی پیازه دنبال کرد. وی برای پرورش رشد اخلاقی شش مرحله در نظر گرفته بود ولی قبل از مرگش در نظریه‌ی خود تجدیدنظر و مرحله‌ی ششم را از آن حذف نمود (گلاور^۲، برونینگ^۳، ۱۳۸۵). دو منتقد بزرگ نظریه‌ی کالبرگ، رست^۴ و کلیگان^۵ هستند.

به نظر کلیگان اخلاق زنان، اخلاق مبتنی بر مراقبت^۶ و روابط^۷ است در حالی که اخلاق مردان اخلاق مبتنی بر عدالت^۸ است. هرچند تحقیقات در این رابطه جهت‌گیری جنسیتی خاصی را نشان ندادند (ماتارازو^۹، ۲۰۰۸).

رست، مدل مؤلفه‌ای^۵ خودش را به عنوان چالشی برای طبقه‌بندی سه‌گانه سنتی و

1- Kohlberg

3- Bruning

5- Gilligan

7- relation

9- Matarazzo

2- Glover

4- Rest

6- Care

8- justice

10- Componential model

قدیمی، ارائه کرد. با اینکه رست بر مدل کالبرگی انتقاداتی دارد، اما وی و همفکرانش بر این باورند که این رویکرد هنوز مفید بوده و تا انداه‌ی زیادی روائی دارد از این روست که رست و همفکرانش برجسب، نئو کالبرگی^۱ گرفته‌اند. به نظر رست چهار مؤلفه‌ی روان‌شناختی که زیربنای یک عمل اخلاقی است، عبارتند از: ۱- حساسیت اخلاقی^۲ ۲- قضاوت اخلاقی^۳ ۳- انگیزش اخلاقی^۴ و ۴- شخصیت یا خُلق اخلاقی^۵.

در این تحقیق از بین چهار مؤلفه فوق، مؤلفه قضاوت اخلاقی مورد مطالعه و اندازه‌گیری قرار گرفت. در کشور جمهوری اسلامی ایران، براساس آرمان‌های انقلاب اسلامی و اهداف آموزش و پرورش، اخلاق و توجه به آن از جایگاه خاصی برخوردار است. این موضوع اهمیت آن به شیوه‌های مختلف خود را نشان داده و می‌توان با اندک دقتی تلاش برای برجسته کردن آن را در محتوای خیلی از کتاب‌ها به راحتی مشاهده نمود. علاوه از آن خط و مشی خیلی از رسانه‌های گروهی از جمله صدا و سیما نیز این تأکید را در محتوای برنامه‌های مختلف خود به خوبی نشان می‌دهند. نظر به پای‌بندی افراد جامعه به اخلاق، محققین مختلف اهمیت موضوع را در مطالعات خود گوشزد نموده‌اند. به عنوان مثال فاطمی و وقاری (۱۳۸۰) معتقدند که اخلاق و رعایت آن در علمی مثل بیوشیمی و بیوتکنولوژی بسیار حساس، امیدزا، و بیم‌آفرین است. ویا شروانی (۱۳۸۰) معتقد است بسیاری از تحقیقات و تکیه بر آنها با فرض پای‌بندی محقق به اخلاق صورت می‌گیرد و بسیاری از خوانندگان مقالات با حسن ظن به روند طراحی، مطالعه، جمع‌آوری و تحلیل و تفسیر داده‌ها نگاه می‌کنند. و بالاخره دادگر (۱۳۸۵) معتقد است که اخلاق در تجارت و کسب و کار می‌تواند سرمایه‌ی اجتماعی تلقی شود. خسروی و باقری (۱۳۸۷) معتقدند که ارزش‌های اخلاقی را می‌توان از طریق برنامه‌ی درسی ایجاد و منتقل نمود. یا جهانی (۱۳۸۶) معتقد است که می‌توان از طریق رشد مهارت‌های پرورشی به پرورش منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان کمک کرد. و بالاخره

1- Neo- Kohlbergian
3- moral judgement
5- moral character

2- moral sensitivity
4- moral motivation

لاریجانی و متوسلی (۱۳۸۷) معتقدند از طریق مشارکت فعال دانشجویان می‌توان بهتر از سخنرانی صرف به رشد اخلاقی آنها کمک کرد.

اما علی‌رغم این تأکید متاسفانه در زمینه تأثیرگذاری مطلوب و بهینه‌ی این روش‌ها بر تفکر و وجدان اخلاقی در جامعه، وضعیت مطلوبی مشاهده نمی‌گردد. به عنوان مثال معیدفر (۱۳۸۵) بعد از بررسی اخلاق کار در ۶۰ اداره‌ی دولتی نتیجه گرفته است که بین اخلاق کار و میزان شهروندی و پایگاه اجتماعی اقتصادی رابطه‌ی معکوس وجود دارد. همچنین در مطالعه‌ی وی، رابطه‌ی سطح اخلاق با میزان تحصیلات هم معکوس بوده است. مطالعه‌ی زاهدپاشا و همکاران (۱۳۸۲) نشان می‌دهد که اخلاق پزشکی در پایان‌نامه‌ها و کارآزمایی‌های بالینی به خوبی رعایت نمی‌شود و جای خالی آموزش اخلاقی احساس می‌شود. به گفته‌ی سجادی (۲۰۰۷) نبود مبانی ثابت و جهانی برای آموزش اخلاقی، یکی از مشکلات اصلی در سر راه آموزش اخلاق است. در کشور ما در زمینه‌ی آموزش اخلاق، تنها به یکی از روش‌ها تأکید بیشتری می‌شود، آنهم آموزش موعظه‌ای ارزش‌های اخلاقی است که در این تحقیق آموزش مستقیم نامیده می‌شود. این روش در قالب محتوای برخی از دروس مثل بینش اسلامی و درس پرورشی ارائه می‌گردد. اما برخی از مطالعات نشان می‌دهد که آموزش مستقیم تأثیر چندانی ندارد بلکه آموزش غیرمستقیم و ضمنی می‌تواند بیشترین تأثیر را داشته باشد (خسروی، باقری ۱۳۸۷). آیا وضعیت نابسامان اخلاقی در جامعه‌ی ما مربوط به آموزش ماست؟ آیا از طریق آموزش می‌توان به نابسامانی در جامعه پایان داد. مرور تحقیقات انجام یافته در کشور ما نشان می‌دهد که تحقیقات اخلاقی بیشتر در بین طیف خاص یعنی دانشجویان و نیز مشاغل خاصی مثل پزشکی، داروسازی، و تجارت بوده است (لاریجانی، متوسلی ۱۳۸۷، زاهدپاشا و همکاران ۱۳۸۲، فاطمی و وقاری، ۱۳۸۰). همچنین مطالعات قبلی اثر روش‌های خاص آموزشی بر روی افراد را بررسی نکرده‌اند، بلکه فقط وضعیت موجود اخلاق در آنها را بررسی نموده‌اند. بنابراین با توجه به نبود تحقیقات مربوط به اثر آموزش در قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان، انجام

مطالعات منظم در این رابطه ضروری می‌نماید. آموزش یک مهارت یا نگرش یا تلاش برای ایجاد یک خصیصه هر چقدر زودتر انجام شود پایدارتر و مفیدتر خواهد بود. بنابراین اگر آموزش اخلاق مهم است آیا بهتر نیست اینکار در موقع مناسب انجام گیرد. به نظر می‌رسد اگر آموزش از دبیرستان شروع شود اثرگذارتر از زمانی خواهد بود که از دانشگاه شروع شده باشد. اما برای تعیین نحوه‌ی شروع و شیوه‌ی ادامه آن به تحقیقات فراوان نیاز داریم که تا به حال اینگونه نبوده و تحقیق در این زمینه یا اصلاً وجود ندارد یا بسیار کم است.

برخی از تحقیقات نشان می‌دهند که اگر مداخله آموزشی صورت نگیرد رشد اخلاقی با آهنگ رشد خیلی کمتری انجام می‌گیرد. مثلاً برخی از محققین (پاتنود^۱ و همکاران، ۲۰۰۳) گزارش کرده‌اند که از بین ۹۲ دانشجوی پزشکی مورد مطالعه، در طول سه سال آموزش دانشگاهی، مراحل آموزش اخلاقی تغییر چشمگیری نکردند.

همچنین مطالعات سایر محققین حاکی است که اثرات آموزش اخلاقی چندان هم امیدبخش نبوده است. به طوری که بررسی‌های والکر (۲۰۰۲) نشان می‌دهد که از بین شش مطالعه‌ای که به منظور آموزش اخلاقی طراحی و اجرا شده بودند فقط در یک مطالعه اثر آموزش معنی‌دار گزارش شده است.

بحث در این مورد که آموزش اثر خواهد داشت یا نه، به ناچار بحث دیگری را به میان می‌کشد؛ اینکه آیا قضاوت و استدلال اخلاقی وابسته به رشد شناختی است یا عوامل دیگری دست‌اندرکارانند؟ ولفرام^۲ (۲۰۰۵) در این مورد تحقیق جالبی انجام داده است. یکی از فرض‌های مهم ولفرام این بود که اگر استدلال اخلاقی با استدلال منطقی رابطه داشته باشد پس بایستی عواملی که استدلال منطقی را تحت تأثیر قرار می‌دهند، استدلال اخلاقی را نیز تحت تأثیر قرار بدهند. کار تجربی او بر روی نمونه ۲۲ نفری مرد و زن صورت گرفت و فرضیه‌اش مبنی بر اینکه بین استدلال اخلاقی و شناختی رابطه

1- Patenaude

2- Wolfrom

وجود دارد تأیید شد. اما مشخص شد که استدلال اخلاقی صرفاً نتیجه استدلال منطقی نیست. بلکه عوامل احساسی هیجانی و شخصیتی نیز در آن تاثیر دارد. این موضوع در گزارش‌های سایر محققان نیز آمده است. از جمله هوپ^۱ (۲۰۰۵). هوپ گزارش نمود که نحوه استدلال اخلاقی افراد در طول موقعیت‌های مختلف ثابت نمی‌ماند. و نیز سطوح رشد اخلاقی افراد بر اساس نوع سناریوهای اخلاقی می‌تواند متفاوت باشد. به عنوان مثال معماهایی که موضوع اجتماعی داشتند در افراد آزمودنی بیشتر قضاوت‌های اخلاقی مبتنی بر مراقبت را فرا می‌خواندند در حالی که معماهایی که محتوای ضداجتماعی داشتند، در آزمودنی‌ها قضاوت‌هایی را فرا می‌خواندند که عمدتاً مبتنی بر عدالت بود. همچنین مشخص شده است رشد اخلاقی با صفات شخصیتی افراد در ارتباط است (ورپن^۲، ۲۰۰۶). ورپن متوجه شد که صداقت، صراحت و باوجدانی، با سطوح بالای اخلاقی در ارتباطند در حالی که استرس، اضطراب و پریشانی با رشد اخلاقی پائین رابطه دارد. و نیز توان دیدن مسائل از دیدگاه دیگران نه تنها همبستگی قوی با رشد اخلاقی دارد بلکه یک تعدیل‌کننده قوی نیز در این رابطه است. منحصر نبودن رشد اخلاقی به رشد شناختی مورد تأیید هاید نیز هست. هاید^۳ (۲۰۰۱) معتقد است که هیجان‌ات و احساسات اخلاقی مستقلاً باعث عمل و تصمیم‌گیری اخلاقی می‌شوند و ربطی به فعالیت‌های شناختی ندارند (باکسیارلی^۴، ۲۰۰۸).

در این پژوهش به منظور پی بردن به این موضوع که آیا قضاوت اخلاقی از آموزش تأثیر می‌پذیرد یا نه، چهار روش آموزش بر روی گروه‌های آزمایش اجرا گردید. در این روش‌ها موضوعات اخلاقی خاص و از پیش طراحی شده به چهار شیوه متفاوت ارائه شدند. سوال اصلی پژوهش این بود که آیا آموزش، قضاوت اخلاقی را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟ و اگر آموزش مؤثر است از بین روش‌های آموزشی به کار رفته، کدام روش اثربخش‌تر است؟

1- Haupt
3- Haidt

2- Orpen
4- Bucciarelli

روش

طرح تحقیق

در این تحقیق مبتنی بر اهداف و سوالات پژوهشی از روش نیمه‌آزمایشی استفاده شد. با استفاده از این طرح، متغیر آزمایشی «روش‌های آموزش اخلاق»، برای تعیین اثرهایش بر روی متغیر وابسته «قضاوت اخلاقی»، به صورت تصادفی به کلاس‌ها اختصاص یافت و به مدت هشت جلسه بر روی گروه‌های آزمایشی اجرا گردید. قبل از اجرا، یکی از گروه‌های انتخاب شده، به صورت تصادفی به عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شد. در واقع این پژوهش از نوع نیمه‌تجربی، و با پیش‌آزمون، پس‌آزمون همراه با گروه کنترل وبا استفاده از جایگزینی تصادفی آزمودنی‌ها در گروه‌های آزمایش و کنترل بود.

جامعه و نمونه‌ی آماری

آزمودنی‌های این پژوهش را ۱۱۶ دانش‌آموز دختر پایه‌ی اول دبیرستانی تشکیل می‌دادند که از بین ۳۰۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان‌های ناحیه ۴ آموزش و پرورش تبریز، به صورت تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که از جامعه مورد مطالعه (دبیرستان‌های دخترانه ناحیه چهار آموزش و پرورش شهر تبریز) یک دبیرستان دخترانه به صورت تصادفی انتخاب شد. از بین کلاس‌های پایه اول دبیرستان مدرسه انتخاب شده، پنج کلاس به صورت تصادفی انتخاب گردیدند. چهار کلاس به منظور اجرای چهار روش آزمایشی و یک کلاس به عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شدند. تعداد دانش‌آموزان هر کدام از کلاس‌ها در ابتدای آموزش ۳۰ نفر بودند اما پس از اجرای آزمایش تعدادی از آزمودنی‌ها از جریان تحقیق کنار رفتند. پس از هماهنگی با مسؤولین آموزش و پرورش، مدیر مدرسه و اولیای دانش‌آموزان، از کلیه‌ی کلاس‌ها پیش‌آزمون قضاوت اخلاقی به عمل آمد. سپس بدون دستکاری گروه کنترل، در یک دوره دو ماهه (هشت هفته‌ای) موضوعات اخلاقی، به چهارروش، به گروه‌های

آزمایشی ارائه شد. سپس بلافاصله از تمامی گروه‌ها پس از آزمون قضاوت اخلاقی به عمل آمد. نتایج حاصل با روش‌های آماری تحلیل کوواریانس و آزمون‌های تعقیبی مورد بررسی قرار گرفتند. روش‌های آموزش اخلاق در این تحقیق عبارت بودند از:

روش آموزش شناختی اخلاق^۱: در این روش موضوعات اخلاقی مورد نظر برای آموزش، به شکل معماهای اخلاقی مورد استفاده در کارهای کالبرگ به دانش‌آموزان ارائه شد. منطق انتخاب این روش این بود که این روش باعث به چالش کشیدن مفروضه‌ها و باورهای اخلاقی افراد می‌شود. و نهایتاً استدلال اخلاقی رشد می‌کند.

روش شفاف‌سازی ارزش‌ها^۲: که در آن به دانش‌آموزان کمک می‌شود پی به ارزش‌های خود و دیگران ببرند و در مورد آنها عمیقاً به تفکر بپردازند. در این روش به دانش‌آموزان در مورد خوبی و بدی یا درستی و نادرستی اظهار نظرهای آنها چیزی گفته نمی‌شود. هدف اصلی از اجرای این روش آن بود که همدلی یا هم‌حسی دانش‌آموزان تحریک شود. چون همدلی با رشد اخلاقی رابطه دارد (هاردی، ۲۰۰۶).

روش آموزش مستقیم^۳: که یک رویکرد مستقیم به آموزش اخلاق است و در آن موضوعات اخلاقی مستقیماً به دانش‌آموزان به صورت موعظه و سخنرانی آموزش داده می‌شود. در این روش در مورد رفتارهای اخلاقی و غیر اخلاقی به صراحت اظهار نظر می‌شود.

روش تلفیقی^۴: چهارمین روش آموزشی است که ترکیبی از این سه روش به تعداد جلسات آموزشی برابر با روش‌های دیگر بوده و بر روی دانش‌آموزان اجرا می‌شود.

ابزار اندازه‌گیری

آزمون قضاوت اخلاقی رست و گروه مینه‌سوتا (DIT)^۵

در این پژوهش برای اندازه‌گیری متغیر وابسته (قضاوت اخلاقی) از فرم کوتاه آزمون DIT

1- cognitive moral education
3- direct method
5- defining issues test

2- value clarification
4- combnitional

استفاده شد. این آزمون شامل ۳ داستان فرضی است و به دنبال هر داستان ۱۲ سؤال با طیف لیکرتی مطرح می‌شود که آزمون‌شونده بایستی آنها را از کم‌اهمیت‌تر تا با اهمیت‌تر، درجه‌بندی کند. همبستگی دو فرم کوتاه و بلند DIT ۹۰٪ است (نارواژ، ۲۰۰۸). در مطالعات متعدد به منظور برآورد پایایی DIT، از روش بازآزمایی استفاده شده است. دیویسون^۱ و رابینز^۲ (۱۹۸۷)، بر روی چهار نمونه آزمون DIT را بازآزمایی کردند که ضریب پایایی از ۷۱٪ تا ۸۲٪ در نوسان بوده است (رست و همکاران، ۲۰۰۰). ضریب آلفای کرانباخ DIT نیز، توسط رست و همکاران او در طول یک دوره‌ی ۲۰ ساله (از ۱۹۷۹ تا ۱۹۹۹) بین ۷۶٪ تا ۸۰٪ به دست آمده است. آزمون DIT تاکنون در بیش از ۱۰۰۰ مطالعه مورد استفاده قرار گرفته و بر روی بیش از نیم میلیون نفر نیز اجرا شده است که همگی آنها ضریب پایایی بالایی گزارش داده‌اند (ماتارازو و همکاران، ۲۰۰۸). در این تحقیق به منظور بررسی پایایی پرسش‌نامه‌ی قضاوت اخلاقی، از روش باز آزمایی استفاده شد، میزان پایایی ۷۹٪ به دست آمد. در ضمن آلفای کرانباخ این تست ۷۶٪ به دست آمد.

روایی این آزمون از طریق محاسبه همبستگی آن با MJI، ۶۸٪ به دست آمده است. و نیز روایی «تمایزسنی» این آزمون، از طریق تمایزگذاری بین دانش‌آموزان اول و دانشجویان سال سوم در سطح ۰۱/ معنی‌دار به دست آمد.

یافته‌ها

قبل از بررسی تحلیلی نتایج از برآورده شدن مفروضه‌های تحلیل کوواریانس (Ancova)، یعنی از برابر بودن ضرایب رگرسیون، همچنین از برابر نبودن ضرایب رگرسیون با صفر و بالاخره از برابری واریانس خطای گروه‌ها توسط آزمون (Levene) اطمینان حاصل شد. شاخص‌های توصیفی مربوط به گروه‌های آزمایشی و کنترل که مبنای مقایسه با اثرات کاربردی‌های آزمایشی است، در جدول شماره یک آمده است.

1- Davison

2- Robbins

- فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز
 سال پنجم شماره ۱۹، پاییز ۱۳۸۹

لازم به ذکر است که در طول اجرای روش‌های آموزشی، تعدادی از دانش‌آموزان از جریان تحقیق کنارکشیدند و یا براساس دستوالعمل DIT پاسخنامه قضاوت اخلاقی آنان از فرایند تحقیق کنار گذاشته شد. در نهایت اطلاعات حاصل از ۱۱۶ دانش‌آموز مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. براساس اطلاعات موجود در جدول، مشخص می‌شود که میانگین چهار گروه آزمایش و یک گروه کنترل با همدیگر تفاوت‌هایی دارند. بیشترین تفاوت بین میانگین‌ها ۱/۸۳ و کمترین تفاوت بین آنها ۰/۰۳ بوده است.

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی گروه‌های آزمایش و کنترل قبل از وارد کردن سطوح متغییر مستقل

روش‌های آموزش	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای معیار	فاصله اطمینان ۹۵٪ حد پایین حد بالا
مستقیم	۲۲	۱۱/۳۶۳	۶/۱۲۲	۱/۳۰۵۲	۸/۶۵ ۱۴/۰۷۸
شفاف‌سازی ارزش‌ها	۲۳	۹/۵۶۵	۵/۴۹۲	۱/۱۴۵	۷/۱۹۰ ۱۱/۹۴۰
شناختی اخلاق	۲۴	۹/۵۸	۴/۸۸	۰/۹۹۶	۶/۵۲ ۱۰/۶۴
تلفیقی	۲۴	۱۱/۳۳	۵/۴۹۰	۱/۱۲۰	۹/۰۱۴ ۱۳/۶۵۱
کنترل	۲۳	۱۱/۳۹	۴/۶۰	۰/۹۶	۹/۴۰ ۱۳/۳۸
کل	۱۱۶	۱۰/۴۳۱	۵/۳۷۱	۰/۴۹۸	۹/۴۴ ۱۱/۴۱

به منظور بررسی تفاوت آماری بین میانگین‌ها از تحلیل واریانس ANOVA استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره دو آمده است.

جدول (۲) نتایج تحلیل ANOVA در پیش‌آزمون قضاوت اخلاقی گروه‌های آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	d.f	میانگین مجزورات	F	P
بین گروهی	۱۵۹/۶۰	۴	۳۹/۷۶۵	۱/۳۹۷	۰/۲۴۰
درون گروهی	۳۱۵۹/۳۸۸	۱۱۱	۲۸/۴۶۳		
کل	۳۳۱۸/۴۴۸	۱۱۵			

براساس اطلاعات موجود در جدول، و با توجه به $F(4, 111) = 1/397; P > 0/05$ می‌توان نتیجه گرفت که قبل از مداخله، تفاوت بین گروه‌ها از نظر آماری معنی‌دار نبوده است. بعد از وارد کردن سطوح متغیر مستقل به گروه‌های آزمایش و البته بدون دستکاری گروه کنترل، پس‌آزمون به عمل آمد. نتایج توصیفی به دست آمده از گروه‌ها در جدول شماره ۳ آمده است

جدول شماره (۳) نتایج توصیفی گروه‌های آزمایش و کنترل پس از اعمال متغیر مستقل

روش‌های آموزش	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
مستقیم	۲۲	۱۷/۶۳۶	۷/۶۲۵
شفاف‌سازی ارزش‌ها	۲۳	۱۲/۴۳۴	۵/۴۵۹
شناختی اخلاق	۲۴	۲۰/۳۷۵	۵/۴۲۸
تلفیقی	۲۴	۱۵/۸	۳/۴۸۴۹
کنترل	۲۳	۱۲/۵۲۱	۶/۲۶۳
کل	۱۱۶	۱۵/۷۴۸	۶/۲۶۳

بیشترین تفاوت بین میانگین گروه‌های آزمایش و کنترل مربوط به تفاوت گروه کنترل و آموزش شناختی به مقدار $7/845$ و کمترین تفاوت مربوط به گروه کنترل و شفاف‌سازی ارزش‌ها به مقدار $0/087$ بوده است. به منظور بررسی تفاوت بین میانگین‌های مشاهده شده از Ancova با کنترل اثر پیش‌آزمون استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۴ آمده است.

جدول (۴) نتیجه مقایسه میانگین‌ها با استفاده از روش تحلیل Ancova

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	d.f	میانگین مجذورات	F	P
روش آموزش	۱۱۷۱/۴۹	۴	۲۹۲/۸۷	۱۰/۰۴۶	۰/۰۰۰
خطا	۳۲۰۶/۹۴	۱۱۰	۲۹/۱۵۴		

- فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز
 سال پنجم شماره ۱۹، پاییز ۱۳۸۹

باتوجه به اطلاعات مندرج در جدول ۴ و با توجه به $F(4,110)=10/046; P<0/01$ می‌توان نتیجه گرفت که متغیر مستقل (روش‌های آموزش)، توانسته است بین گروه‌ها از نظر آماری تفاوت معنی‌دار ایجاد کند. به منظور بررسی اثر خالص روش‌های آزمایشی، و کنترل هرچه بیشتر اثر متغیرهای همراه، دو متغیر هوش و پیشرفت تحصیلی (معدل) دانش‌آموزان هم کنترل شد. نتایج تحلیل پس از کنترل سه متغیر همراه در جدول شماره ۵ آمده است.

جدول (۵) آزمون معنی‌داری نتایج پس از آزمون قضاوت اخلاقی پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، هوش، و پیشرفت تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	d.f	میانگین مجذورات	F	P
روش آموزش	۱۱۵۱/۱۴۸	۴	۲۸۷/۷۸۷	۱۰/۰۴۶	۰/۰۰۰
خطا	۳۰۲۹/۲۴۸	۱۰۸	۰۴۹/۲۸		

براساس اطلاعات مندرج در جدول شماره ۵ و با توجه به $F(4,108)=10/260; P<0/01$ می‌توان نتیجه گرفت که پس از کنترل متغیرهای اثرگذار، روش‌های آموزش توانسته است در متغیر وابسته تفاوت معنی‌دار ایجاد کند. به منظور تعیین دقیق ماهیت تفاوت‌ها و مقایسه‌ی دوبه‌دو آنها، از آزمون تعقیبی استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۶ آمده است.

جدول (۶) آزمون تعقیبی و مقایسه دوبه‌دو تفاوت میانگین روش‌های آموزشی که تفاوت آنها معنی‌دار بوده است

(I) روش	روش (J)	تفاوت میانگین	خطای معیار	معنی‌داری
مستقیم	شفاف‌سازی ارزش‌ها	۵/۲۰	۱/۶۵۷	۰/۰۱
مستقیم	کنترل	۵/۱۱۴	۱/۶۵۷	۰/۰۲۱
شفاف‌سازی	آموزش شناختی	۷/۹۴	۱/۶۲۱	۰/۰۰۰
آموزش شناختی	تلفیقی	۴/۵۴۱	۱/۶۰۴	۰/۰۴۳
آموزش شناختی	کنترل	۷/۸۵	۱/۶۲۱	۰/۰۰۰

در مجموع براساس اطلاعات جداول فوق می‌توان نتیجه گرفت که آموزش، در افزایش سطح استدلال یا قضاوت اخلاقی مؤثر بوده است. از بین روش‌های آموزشی مورد استفاده، روش آموزش شناختی اخلاق یا آموزش به شیوه‌ی مباحث معمائی، موثرترین روش آموزش در افزایش استدلال اخلاقی بوده است. بعد از آموزش شناختی، آموزش مستقیم یا آموزش از طریق موعظه یا سخنرانی، بیشترین اثر در بین روش‌های باقی‌مانده را داشته است. روش تلفیقی، در افزایش قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان تأثیر داشته اما اثرش معنی‌دار نبوده است. و بالاخره روش شفاف‌سازی ارزش‌ها کم‌اثرترین روش، در بین روش‌های آموزشی مورد استفاده بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از یافته‌های این پژوهش این بود که آموزش توانست سطح قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان را بالا ببرد. تحقیقات روانشناسان شناختی نشان داده است که دستیابی دانش‌آموزان به مراحل بالاتر اخلاقی، تنها منوط به تحول شناختی آنها نیست، بلکه قرار گرفتن فرد در موقعیت‌های طبیعی، حل مسائل اجتماعی و اخلاقی و اندیشیدن فعالانه درباره‌ی آنهاست که موجب درونی شدن ارزش‌ها و رشد اخلاقی آنها می‌شود. این یافته هم‌هنگ با نظرات موشه بلات (۱۹۷۵) است که براساس آن به سه طریق می‌توان بر تفکرات اخلاقی کودکان و دانش‌آموزان تأثیر گذاشت:

- ۱- مواجه ساختن دانش‌آموزان با استدلال‌های سطوح بالاتر؛
- ۲- مواجه ساختن دانش‌آموزان با شرایطی که ساختار جاری ذهنی کودک و نوجوان را با مسائل و تناقض‌هایی مواجه سازد و زمینه‌ی نارضایتی او را در سطح موجود فراهم سازد؛
- ۳- ایجاد جوی از مقابله و مبادله به نحوی که دو شرط بالاتر ترکیب شوند و نظریات اخلاقی متعارض به سبکی آزاد مقایسه گردند (کدیور، ۱۳۸۲).

همچنین این یافته هماهنگ با یافته کدیور (۱۳۷۶) است: که نحوه تعامل معلم با دانش‌آموزان می‌تواند قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. بر این اساس، فراهم آوردن محیط آزاد در کلاس درس، تشویق دانش‌آموزان به بحث گروهی، توجه به عقاید دانش‌آموزان، کمک به آنها در جمع‌بندی مطالب و مشارکت فعالانه آنها در حل مسائل اخلاقی از مهم‌ترین ابزارهای معلمان در کمک به رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان است (کدیور، ۱۳۸۲).

اما نصیحت و موعظه، بی‌توجهی به عقاید دانش‌آموزان، اداره کلاس به صورت مقتدرانه، و تنبیه آنها به دلیل عدم رعایت موارد اخلاقی از جمله شرایط نامناسب برای تحول اخلاقی است (کدیور، ۱۳۸۲). البته در این پژوهش، یافته‌ها، با یافته‌ی کدیور (۱۳۸۶) مبنی بر اینکه «نصیحت و موعظه» شرایط نامناسب برای رشد و تحول اخلاقی است، هماهنگ نیست در حقیقت یکی از روش‌های آموزش، روش آموزش مستقیم بود که از طریق موعظه صورت گرفت و تحلیل نتایج نشان داد که آموزش مستقیم موثر بوده است. همچنین این یافته هماهنگ با یافته‌ی جورج لیند (۲۰۰۲) است. لیند در نتیجه‌گیری از مطالعه انجام شده‌اش می‌گوید «می‌توان اخلاقیات را به کودکان آموزش داد. اما باید این آموزش در طول جریان زندگی باشد. در ابتدای زندگی یادگیری اخلاقی کودکان به طور سنگینی بستگی به کمک و مساعدت مربیان لایقی همچون والدین و معلمان دارد. هر چند یادگیری کودکان منحصر به آنها نیست و اگر کودکان از همان ابتدا یادگیرندگان فعالی نباشند یاد نخواهند گرفت. همچنین متأثر شدن استدلال اخلاقی از آموزش هماهنگ با یافته برهانی و همکاران (۱۳۸۸) است. برهانی و همکاران گزارش کرده‌اند که آموزش تأثیر مثبتی بر تصمیم‌گیری‌های اخلاقی دارد. آونین^۱ در بررسی نحوه‌ی قضاوت اخلاقی دانشجویان سال اول و آخر پرستاری فنلاند و تأثیر آموزش اخلاق بر توانایی قضاوت اخلاقی آنها، نتیجه گرفت که دانشجویانی که در

1- Auvinen

آموزش اخلاق با معضلات اخلاقی به صورت عملی مواجه شده بودند، قدرت قضاوت بهتری نسبت به دانشجویانی داشتند که با این گونه معضلات مواجه نشده بودند. این مطالعه نشان می‌دهد که آموزش کاربردی اخلاق می‌تواند بر قضاوت اخلاقی دانشجویان موثر باشد (خانی جزینی، ۱۳۸۶).

یافته‌ی دیگر این تحقیق این است، آموزش شناختی اخلاق، یعنی آموزش اخلاق از طریق بحث گروهی در رابطه با معماها و مسایل اخلاقی، بیشترین تأثیر را داشته و به عنوان بهترین و موثرترین روش آموزش شناخته شد. این یافته هم، هماهنگ با یافته‌های برکویتز^۱، لیند^۲، و والکر^۳ (۱۹۸۳) بود. به نظر والکر مباحث متقابل، برای افزایش نمرات قضاوت اخلاقی فرد به اندازه‌ی یک نمره مؤثر است اما معنی این حرف این نیست که آنها استدلال کودکان را «شکل» می‌دهند، بلکه بدین خاطر است که آنها استدلال کودکان را به چالش می‌کشند (والکر، ۲۰۰۰). به نظر برکویتز و لیند، روش بحث در معماها یا سایر روش‌های آموزش اخلاق و دموکراسی، زمانی بهتر عمل می‌کنند و موثر خواهند بود که دارای دو شرط باشند:

۱- وجود احترام متقابل و مباحث آزاد اخلاقی در کلاس درس؛

معلمان بایستی خودشان را به عنوان تسهیل‌کننده‌ی یادگیری دانش‌آموزان بدانند، نه تعیین‌کننده، اهمیت این مسأله زمانی خودش را بیشتر نشان خواهد داد که موضوع مورد یادگیری، قابلیت‌های اخلاقی باشد.

۲- نگهداشتن توجه در سطح بالا؛

در تبیین این یافته نمی‌توان نظریه‌ی لئون فستینگر را ندیده گرفت. فستینگر معتقد است که وجود ناهماهنگی‌های شناختی می‌تواند فرد را وا دارد تا برای ایجاد هماهنگی و رسیدن به تعادل، تلاش کند.

1- Berkowitz
3- Walker

2- Lind

در مورد معماهای اخلاقی می‌توان این گونه استنباط کرد که ارائه معماهای اخلاقی منجر به ایجاد ناهماهنگی شناختی و عدم تعادل فرد می‌شود، و فرد به منظور رسیدن به تعادل وادار می‌شود دست به پردازش‌های بیشتر و فعالیت‌های ذهنی بیشتر بزند. همچنین این یافته هماهنگ با یافته‌های بلوما زایکارنیک (اثر زایکارنیک) و نیز نظریه‌ی انگیزشی گشتالتی‌هاست. ایجاد عدم تعادل زمینه را برای تفکر بیشتر، به منظور رسیدن به تعادل فراهم می‌آورد و این باعث پردازش داده‌های بیشتر، و در نظر گرفتن دیدگاه‌های مختلف به منظور رسیدن به یک نتیجه بهتر می‌شود.

همچنین این یافته که روش آموزش شناختی، از طریق بحث در معماها، به عنوان بهترین روش آموزش بوده، هماهنگ با نظریه‌ی آموزشی کنستانز^۱ است. بر اساس این نظریه‌ی ایجاد تعارضات اخلاقی باعث به راه انداختن مباحث اخلاقی می‌شود و این مباحث اخلاقی نیز به نوبه‌ی خود باعث ایجاد هیجانات اخلاقی می‌شود. و در نهایت هیجانات زمینه را برای در نظر گرفتن دیدگاه دیگران (همدلی)، و رشد اخلاقی فراهم می‌آورد. بر این اساس یک جلسه بحث زمانی حالت آموزندگی دارد که بحث ایجاد شده باعث ایجاد هیجانات شود، و این هیجانات نباید به حدی باشد که باعث شود از یادگیری جلوگیری شود (نارواژ، ۲۰۰۸).

بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که اولاً آموزش اخلاق یک ضرورت است. ثانیاً شیوه‌های آموزش اخلاق بایستی از حالت سنتی خود یعنی موعظه و نصیحت خارج شود و به شکل مباحث معمائی ارائه شود تا دانش‌آموزان تلویحاً مفروضه‌ها، باورها و اندیشه‌های اخلاقی قبلی خود را به چالش بکشند و به منظور غلبه بر ناهماهنگی شناختی ایجاد شده خود را ملزم کنند تا دیدگاه‌های دیگران را در نظر بگیرند. و بدین ترتیب زمینه برای افزایش سطح قضاوت اخلاقی آنان فراهم آید. در

1- Konstanz

نهایت به محققان آیند توصیه می‌شود، ابتدا، دانش‌آموزان دارای استدلال اخلاقی پایین از طریق غربالگری مشخص شوند سپس با گمارش تصادفی آنها در گروه‌های آزمایش و کنترل، اثر آموزش را در بین آنها را مطالعه کنند.

تاریخ دریافت نسخه‌ی اولیه‌ی مقاله: ۸۹/۴/۲۴

تاریخ دریافت نسخه‌ی نهایی مقاله: ۸۹/۸/۲۱

تاریخ پذیرش مقاله: ۸۹/۱۱/۸



- فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز
سال پنجم شماره ۱۹، پاییز ۱۳۸۹

References

منابع

- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۴). روانشناسی تربیتی (روانشناسی آموزش و یادگیری)، تهران: نشر ویرایش.
- برهانی، فریبا؛ الحانی، فاطمه؛ محمدی، عیسی؛ عباسزاده، عباس (۱۳۸۸). توسعه صلاحیت اخلاق حرفه‌ای پرستاران: ضرورت‌ها و چالش‌ها در آموزش اخلاق، *مجله اخلاق و تاریخ پزشکی*، دوره دوم شماره ۳.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۶). بررسی تأثیرات برنامه آموزش فلسفه به کودکان در رشد منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان، *فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی درسی*، سال دوم، شماره ۷، زمستان، صفحات ۵۹-۳۶.
- خانی‌جزنی، جمال (۱۳۸۶). فلسفه اخلاق پزشکی، *مجله دیابت و لیپید ایران*، ویژه‌نامه اخلاق پزشکی ۵۲-۴۷.
- خسروی، زهره؛ باقری، خسرو (۱۳۸۷). راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه درسی؛ *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، سال دوم شماره ۸، بهار، صفحات ۱۰۵-۸۱.
- دادگر، یدالله (۱۳۸۵). اخلاق بازرگانی و کسب و کار از منظر اقتصاد و اقتصاد اسلامی، *پژوهشنامه بازرگانی*، (۳۸)-۸۷-۱۲۰.
- زاهدپاشا، یدالله؛ حسن‌جانی‌روشن، محمدرضا؛ ریاحی، حمیدرضا (۱۳۸۲). میزان رعایت اخلاق پزشکی در پایان‌نامه‌ها و کارآزمایی‌های بالینی در دانشگاه علوم پزشکی بابل در ۱۳۸۰، *مجله علمی-پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی بابل*، ۵ (۳ پی در پی ۱۹): ۴۵-۵۱.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۵). *روش تهیه پژوهشنامه*، تهران: دانشگاه آزاد رودهن.
- شروانی، امین (۱۳۸۰). اخلاق پژوهش: چالش‌های انتشار نتایج مطالعات، *پژوهش در علوم پزشکی*، زمستان، ۶(۴)-۲۸۶-۲۸۴.
- طالب‌زاده‌ثانی، هادی؛ کدیور، پروین (۱۳۸۴). بررسی رابطه دانش فراشناخت اخلاقی (فرا اخلاق) با استدلال و رفتار اخلاقی، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، بهار، ۲۴ (مسلسل ۹۳) ۷-۳۲.

- کدیور، پروین (۱۳۸۲). روانشناسی تربیتی، تهران: سمت.
- کلاور، جان ای، برونیتگ، راجر اچ، (۱۳۸۵). روانشناسی تربیتی، اصول و کاربرد آن، (علی‌تقی خرازی، مترجم)، تهران: مرکز نشر دانشگاهی (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۱۹۹۰).
- کرین، ویلیام (۱۳۸۴). نظریه‌های رشد مفاهیم و کاربردها، (غلامرضا خوی‌نژاد و علیرضا رجائی، مترجم)، تهران: رشد.
- لاریجانی، باقر؛ متوسلی، الهه (۱۳۸۳). روش‌های نوین آموزش اخلاق پزشکی، مجله دیابت و لیپید ایران ۴، (ویژه نامه اخلاق در پژوهش‌های بالینی پزشکی): ۳۹-۴۶.
- معیدفر، سعید (۱۳۸۵). اخلاق کار و عوامل مؤثر بر آن در کارکنان ادارات دولتی، رفاه اجتماعی زمستان، ۳۴۱-۳۲۱-۶ و ۲۳.
- وقاری، سیدمحمد (۱۳۸۰). اخلاق در پژوهش: پیش‌درآمدی بر تدوین پرسشنامه و بررسی جنبه‌های اخلاقی، حقوقی، و شرعی طرح‌های پژوهشی، باروری و ناباروری، ۷۰-۶۵.
- Be Beau, J., (2002). The Defining Issues Test and the Four Component Model: Contributions to Professional Education, *Journal of Moral Education, Vol. 31, No. 3*.
- Bucciarelli, Monica, Laird, P.N. Johnson, (2008). The Psychology of Moral Reasoning, *Judgment and Decision Making, Vol. 3, No. 2*,
- Coady, Henry. (2001). Behavioral Correlates of Moral Judgment, *The Journal of Psychology*.120 (2), 191-198
- Gilligan, Carol. (1977). Concepts of Self and of Morality, *Harvard Educational Theory, V.74, No.4, pp. 481-517*.
- Greene, Joshua, Haidt, Jonathan.(2002) How (and where) does moral judgment work? *Trends in Cognitive Sciences Vol.6 No.12*
- Hardy, Sam. A. Carlo, Gustavo.(2005). Identity as a Source of Moral Motivation, *Human Development 2005; 48:232-256*

- ▶ فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز
▶ سال پنجم شماره ۱۹، پاییز ۱۳۸۹
-

- Hardy, Sam A. (2006). Identity Reasoning and Emotion: An Empirical Comparison of Three Sources of Moral Motivation, *Journal of Motive Emot.* 0, 207-215.
- Haupt, Kathryn. A., (2005). Effects of Perceived Sexual Orientation on Moral Reasoning, *UW-L Journal of Undergraduate Research VIII*.
- Latif, David, A. (2000). The Relationship between Ethical Dilemma Discussion and Moral Development, *American Journal of Pharmaceutical Education*, Vol. 64,
- Latif, David. A. Dunn, Bernard.(2008).the relationship between Ethical Dilemma Discussion and Moral Development, *American Journal Pharmaceutical*, Vol. 65, Papers in Education, Vol. 23, No. 1, March 2008, 37-52
- Lind, George. (2002). Moral Dilemma Discussion Revisited -The Konstanz Method, 1 Paper Presented at the Meeting of the Association for Moral Education (AME) at Chicago, Nov. 7- 9, 20
- Lynn, Reveal, James, Arthur.(2007). Character Education in Schools and the Education of Teachers Canterbury Christ Church University, UK, *Journal of Moral Education*, 36, No. 1, March 2007, pp. 79-92
- Matarazzo, Olimpia, Abbamonte, Lucia, Nigro, Giovanna. (2008). Moral Reasoning and Behavior in Adulthood, *International Journal of Social Sciences* 3; 3
- Narvaez, Darcia, Bock, Tonia. (2002). Moral Schemas and Tacit Judgment or How the Defining Issues Test is Supported by Cognitive Science, *Journal of Moral Education*, Vol. 31, No. 3, 2002
- Orpen, Williams, K.M., Walker, Hutchinson, L.R. (2006). Personality, Empathy, and Moral Development: Examining Ethical Reasoning in Relation to the Big Five and the Dark Triad) .Poster Presented at the 67th Annual Meeting of the Canadian Psychological Association, June 2006, Calgary, Alberta, Canada.
- Patenaude, Johane (2003).Changes in students' Moral Development during Medical School: a Cohort Study, *JAMC.Ler AVR.* 2003; 168 (7).

- Lind, George. (2006). Effective Moral Education: The Konstanz Method of Dilemma Discussion, *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 3, pp. 189-196.
- Narvaez, Darcia. (2008). Triune Ethics: The Neurological Roots of Our Multiple Moralities, *New Ideas in Psychology* 26, 95-119
- Priori, Alberto (2007). Sex and Moral, *Nature Proceedings*: Hdl:10101/npre.2007.1467.1: Posted 29 Dec 2007
- Rest, Jams R., Narvaez, Darcia, Toma, Stephen. J., Be Beau, Muriel. (2000). A Neo-kohlbergian Approach to Morality Research, *Journal of Moral Education*, Vol. 29, No. 4.
- Rest, Jams. R., Toma, Stephen. J., Narvaez, Darcia, Be beau, Muriel. J. (1997). Alchemy and Beyond: Indexing the Defining Issues Test, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89, No, 3, 498-507.
- Sajjadi, Seyed Mahdi. (2007). Explanation and Critique of the Principles of Postmodern Moral Education, *Educational Research and Review Vol. 2 (6)*, pp. 133-140, June 2007
- Santrock, John. W., (1990). *Psychology the Science of Mind and Behavior* (Third Ition), WM.C.Brown Publishers.
- Siegal, Michael, Francis, Robin. (1982). Parent-child Relations and Cognitive Approaches to the Development of Moral Judgment and Behavior (*British Journal of Psychology*) 73, 285-294
- Walker, Lawrence J., (2002). The Model and Measure: an Sappraisal of the Minnesota Approach to Moral Fvelopment, *Journal of Moral Fducation, Vol 13, No 3*.
- Ward, laetitia., Wilson, John. P. (1980). Motivation and Moral Development as Determinations of Behavioral Scquiescence and Moral Aaction, *The Journal of Social Psychology*.112, 271-286
- Wolfrom, Melinda. K. (2005). Factors that Influence Moral Reasoning in Adults: Investigating the Relationship between Logical and Moral Reasoning.