

مقایسه قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی

محمد مهدی تیموری آسفیچی^۱، شهلا البرزی^۲، قربان همتی علمدارلو^۳، فریبا خوشبخت^۴

تاریخ دریافت: ۹۳/۰۲/۱۸

تاریخ پذیرش: ۹۳/۶/۲۵

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی شهر شیراز بود. این پژوهش از نوع علی - مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی بالای ۱۶ سال دوره متوسطه شهر شیراز بود. نمونه‌های پژوهش ۱۶۰ دانش‌آموز (۸۰ دانش‌آموز با کم‌توانی ذهنی و ۸۰ دانش‌آموز بدون کم‌توانی ذهنی) که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. برای اندازه‌گیری قضاوت اخلاقی از مقیاس قضاوت اخلاقی (گیبز و همکاران، ۱۹۹۲) استفاده شد. داده‌های گردآوری شده با استفاده از روش آماری تی مستقل، تحلیل واریانس چند متغیری و تحلیل واریانس دو راهه تحلیل شد. نتایج نشان داد بین دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی در نمره کل مقیاس قضاوت اخلاقی و ابعاد آن، در سطح ($p < 0/001$) تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد بین دو گروه دختران و پسران در نمره کل مقیاس قضاوت اخلاقی و ابعاد آن، تفاوت معناداری وجود ندارد ($p > 0/05$). با توجه به یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود که هرگونه برنامه‌ریزی در زمینه ارتقاء ارزش‌های اخلاقی و درونی شدن آن، با توجه به رشد شناختی دانش‌آموزان انجام شود. زیرا بین رشد اخلاقی و رشد شناختی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

واژگان کلیدی: قضاوت اخلاقی، دانش‌آموزان، کم‌توانی ذهنی.

۱. کارشناس ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه شیراز، Mteymouri1@gmail.com

۲. دانشیار گروه کودکان استثنایی دانشگاه شیراز، shahlaalb@yahoo.com

۳. نویسنده مسئول: استادیار گروه کودکان استثنایی دانشگاه شیراز، email: ghemati@shirazu.ac.ir

۴. استادیار گروه آموزش و پرورش دانشگاه شیراز، khoshbakht@shirazu.ac.ir

مقدمه

دنیای کنونی، دنیای پویایی و تحول است که بر اندیشه و رفتار انسان تأثیر بسیاری می‌گذارد. مطالعه رفتار و قضاوت اخلاقی^۱ از جمله مسائلی است که در دنیای پویا و پر تحول امروزی باید مورد ملاحظه قرار بگیرد (دانی^۲، ۲۰۰۹). اخلاق بشر، هم یک موضوع فردی و هم یک موضوع جمعی محسوب می‌شود. درونی کردن یک مجموعه از هنجارها لازمه رسیدن به خود هدایتی، هدفمند بودن و حس جریان داشتن در زندگی روزمره است. در صورت فقدان این هنجارها، مردم رفتار بی‌ثباتی به نمایش می‌گذارند (بندورا^۳، ۱۹۹۱). بدون تردید در تعیین ویژگی‌های روان‌شناختی اخلاق توافق اندکی وجود دارد به گونه‌ای که نظریه پردازان دیدگاه روان‌تحلیل‌گری (فروید^۴، ۱۹۳۰؛ سگان^۵، ۱۹۸۸) بر مؤلفه عاطفه اخلاقی تأکید می‌کنند. نظریه پردازان دیدگاه شناخت‌گرایی (پیاژه^۶، ۱۹۶۵؛ کولبرگ^۷، ۱۹۷۱؛ رست^۸، ۱۹۸۶؛ گیز^۹، ۱۹۹۲) بر مؤلفه قضاوت اخلاقی تأکید می‌کنند و نظریه پردازان رفتارگرا (آرونفید^{۱۰}، ۱۹۶۸؛ بندورا و مک دونالد^{۱۱}، ۱۹۶۳) بر مؤلفه رفتار اخلاقی تأکید می‌کنند (زیگلن^{۱۲}، ۱۹۹۹). همین امر سبب شده است که تعاریف متفاوتی از اخلاق ارائه شود. اما به طور کلی آنچه به عنوان تعریف اخلاق از منظر روان‌شناسی می‌توان ذکر کرد، عبارت است از اصولی که به منظور تشخیص درست از نادرست به کار می‌رود (آیسنک^{۱۳}، ۲۰۰۴). گیز، باسینگر و فولر^{۱۴} (۱۹۹۲) از جمله نظریه پردازان رویکرد

1. Moral judgment
2. Dianny
3. Bandura
4. Freud
5. Sagan
6. piaget
7. kohlberg
8. Rest
9. Gibbs
10. Aronfeed
11. Mcdonald
12. Sigelman
13. Eysenck
14. Basinger & Fuller

رشدی-شناختی هستند که با بازبینی در نظریه کولبرگ، نظریه‌ای تحت عنوان "نظریه مراحل اخلاق اجتماعی"^۱ مطرح کردند. بر اساس این نظریه مراحل اخلاق اجتماعی از دو فاز اخلاقی تشکیل شده است: فاز اخلاقی رشد استاندارد^۲ و فاز اخلاقی رشد وجودی^۳. فاز اخلاقی رشد استاندارد دارای دو سطح است، سطح اخلاق نابالغ^۴ و سطح بلوغ اخلاقی^۵ که در سطح اخلاق نابالغ استدلال فرد مبتنی بر پیامدهای عینی و یک دیدگاه ابزارگرایانه و مبادله‌ای است، این سطح خود دارای دو مرحله می‌باشد که عبارتند از مرحله اخلاق یک سویه و عینی‌گرا^۶ و مرحله اخلاق تبادلی و ابزاری^۷. در سطح بلوغ اخلاقی توجهات اخلاقی مبتنی بر یک درک جامعه‌پسند و مبتنی بر مفاهیمی از قبیل عدالت، حقوق، ارزش‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری است. این سطح نیز دارای دو مرحله می‌باشد که عبارتند از مرحله اخلاق دو سویه و جامعه‌پسند^۸ و مرحله اخلاق سیستمی و استاندارد^۹. استدلال‌ها در فاز اخلاق وجودی، مبتنی بر تفکرات اخلاقی فراقاردادی و اصول اخلاق فردی است. گیبز (۲۰۰۳) معتقد است افراد بسیار کمی می‌توانند به این مرحله از رشد اخلاقی برسند. شایان ذکر است که مبنای نظری این پژوهش نظریه گیبز و همکاران می‌باشد.

بر اساس دیدگاه نظریه‌پردازان رویکرد رشدی^{۱۰} شناختی (پیاژه، ۱۹۶۵؛ کولبرگ، ۱۹۷۱؛ گیبز، ۱۹۹۲) توانایی‌های شناختی از عوامل مهم در رشد اخلاقی است. این نظریه‌پردازان نارسایی در توانایی شناختی را یکی از موانع رسیدن به بلوغ اخلاقی می‌دانند که از جمله افراد دارای نارسایی شناختی، افراد کم‌توانی ذهنی هستند. کم‌توانی ذهنی یک نوع ناتوانی است که در دسته ناتوانی‌های رشدی قرار می‌گیرد و مشخصه‌های آن عبارت

1. Gibbs Sociomoral Stage Theory
2. Standard development
3. existential development
4. Immature moral reasoning
5. Mature moral reasoning
6. Unilateral and Physicalistic
7. Exchanging and Instrumental
8. Mutual and Prosocial
9. Systemic and Standard

است از محدودیت چشمگیر در عملکرد هوشی (استدلال^۱، یادگیری^۲، حل مسئله^۳)، و رفتارهای انطباقی، که این محدودیت‌ها در مهارت‌های اجتماعی و عملی زندگی روزانه نمود پیدا می‌کند. این ناتوانی پیش از سن ۱۸ سالگی رخ می‌دهد (انجمن آمریکایی کم‌توانی ذهنی و رشدی^۴، ۲۰۱۰). باید یادآوری کرد که همان سیر رشد اخلاقی که برای افراد عادی اتفاق می‌افتد برای افراد با ناتوانی ذهنی هم رخ می‌دهد با این تفاوت که سرعت این سیر رشدی در افراد با کم‌توانی ذهنی بسیار کندتر از همسالان عادی خود است (لانگدون و همکاران، ۲۰۱۰ و ۲۰۱۳).

به اعتقاد رست (۱۹۸۶) رشد اخلاقی دارای چهار بعد است که این ابعاد عبارتند از حساسیت اخلاقی^۵، قضاوت اخلاقی^۶، انگیزه اخلاقی^۷ و شخصیت اخلاقی^۸. هر کدام از این ابعاد پژوهش‌های ویژه خود را می‌طلبند بر همین اساس بسیاری از پژوهش‌گران، پژوهش‌های خود را با محوریت یکی از این ابعاد انجام داده‌اند که از جمله ابعادی که پژوهش‌های زیادی پیرامون آن انجام شده است، بعد قضاوت اخلاقی است و پژوهش حاضر هم با محوریت این بعد اخلاقی انجام شده است. تعاریف بسیاری از قضاوت اخلاقی از سوی پژوهش‌گران مختلف ارائه شده است. گیبز (۲۰۱۰) معتقد است قضاوت اخلاقی یعنی استدلال‌ها یا توجیه‌هایی که برای ارزش‌ها یا تصمیم‌های اخلاقی می‌آوریم. همچنین قضاوت اخلاقی یعنی قضاوت در مورد اینکه کدام عمل بیشترین توجیه‌پذیری را در یک قضیه اخلاقی دارد (رست، ۱۹۸۶).

تاکنون پژوهش‌گران بسیاری در پژوهش‌های خود به بررسی قضاوت اخلاقی با متغیرهای مختلفی پرداخته‌اند که می‌توان به پژوهش کدیور (۱۳۷۵) اشاره کرد. وی در

1. Reasoning
2. learning
3. Problem Solving
4. Amareican Association on Intellectual and developmental disability
5. MoralSensitivity
6. Moral judgment
7. Moral Motivation
8. Moral Character

پژوهش خود نشان داد مدارس با جو باز زمینه مساعدتری را برای رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان فراهم می‌کنند. نتیجه دیگری که از این پژوهش به دست آمد حاکی از این است که نحوه تعامل معلم و دانش‌آموز در رشد قضاوت‌های اخلاقی آن‌ها مؤثر است. در پژوهش دیگری که فرید و همکاران (۱۳۸۹) انجام دادند، دریافتند که روش‌های آموزشی باعث افزایش و بالا رفتن قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان می‌شود. آن‌ها همچنین نشان دادند، از بین روش‌های آموزشی، آموزش شناختی اخلاق، بیشترین تأثیر و روش شفاف‌سازی ارزش‌ها کم‌اثرترین آموزش برای افزایش قضاوت اخلاقی شناخته شد. همچنین اندیکات^۱ و همکاران (۲۰۰۳)، در پژوهش خود به منظور بررسی رابطه توسعه فرهنگی و قضاوت اخلاقی دریافتند که بین این دو متغیر رابطه معناداری وجود دارد و هر دو این‌ها با تجربیات چند فرهنگی رابطه دارند، هرچه این تجربیات عمیق‌تر باشد رابطه قوی‌تری حاکم خواهد بود. در تأیید یافته‌های پژوهش یاد شده، ضیایی و همکاران (۱۳۸۹)، در پژوهشی با عنوان آیا قضاوت اخلاقی وابسته به فرهنگ است؟ نشان دادند تفاوت‌های فرهنگی معنی‌داری در پاسخ به قضاوت‌های اخلاقی وجود دارد و فرهنگ نقش عمده‌ای در تصمیم‌گیری پیرامون مسائل اخلاقی در کنار عوامل شناختی و هیجانی مداخله‌کننده بازی می‌کند. پژوهش‌های صورت گرفته پیرامون رشد اخلاقی و جنسیت نیز یافته‌های متفاوتی را گزارش می‌کنند. برای مثال یافته‌های پژوهش گامپ^۲ و همکاران (۲۰۰۰) نشان داد که زنان در مقیاس مراقبت در مقایسه با مردان نمره‌های بالاتری به دست آوردند ولی در مقیاس عدالت هیچ‌گونه تفاوت معناداری بین گروه‌ها وجود نداشت. این در حالی است که ژافه و هید^۳ (۲۰۰۰) با توجه به یافته‌های پژوهش خود عنوان کردند که بین دو گروه مردان و زنان در جهت‌گیری اخلاقی هیچ‌گونه تفاوتی نیست و این ادعا را که مردان دارای جهت‌گیری اخلاقی عدالت‌محور و زنان دارای جهت‌گیری اخلاقی مراقبت‌محور هستند را تأیید نکرد.

1. Endicott
2. Gump
3. Jaffee & Hyde

برخی از پژوهش‌های پیشین نیز که در حوزه قضاوت اخلاقی افراد با نیازهای ویژه انجام شده است، نشان می‌دهند که قضاوت اخلاقی افراد با نیازهای ویژه در مقایسه با افراد عادی، کمتر است. در پژوهشی که محمد اسماعیل (۱۳۸۴) بر روی نوجوان دارای اختلال سلوک و نوجوان عادی انجام داد به این نتیجه رسید که نوجوانان دارای اختلال سلوک در مقایسه با افراد عادی در مراحل اخلاقی پایین‌تری قرار دارند. همچنین گودوین^۱ و همکاران (۲۰۱۲) پژوهشی را با عنوان رابطه بین استدلال اخلاقی و هوش در مجرمان دارای اختلال‌های روانی (افراد دارای اختلال شخصیت و افراد دارای بیماری روانی شدید) انجام دادند، که نتایج نشان داد افراد دارای بیماری روانی شدید در مقایسه با افراد دارای اختلال شخصیت از صفات شخصیت ضداجتماعی کمتر، هوش‌بهر پایین‌تر و سطح استدلال اخلاقی پایین‌تری برخوردارند.

در همین راستا لانگدون^۲ و همکاران (۲۰۱۰) در مقایسه توانایی استدلال اخلاقی مردان با و بدون کم‌توانی ذهنی گزارش دادند، بسیاری از تفاوت‌های این دو گروه می‌تواند ناشی از عملکرد هوشی باشد و در هنگامی که این متغیر کنترل می‌شود تفاوت در این دو گروه ناچیز است. این پژوهش که با تأکید بر نظریه گیبز انجام شده بود نشان داد، افراد دارای کم‌توانی ذهنی در همه مؤلفه‌های قضاوت اخلاقی که ابزار سنجش (SRM-SF) می‌سنجد، به طور معناداری در سطح پایین‌تری قرار دارند. همچنین ون و گت^۳ و همکاران (۲۰۱۱)، در پژوهشی قضاوت اخلاقی نوجوانان بزهکار جنسی با و بدون کم‌توانی ذهنی را مورد مقایسه قرار دادند. نتایج این پژوهش نشان داد، نوجوانان بزهکار دارای کم‌توانی ذهنی در مرحله دو نظریه مراحل استدلال اخلاقی گیبز قرار دارند. به این معنی که نوجوانان دارای کم‌توانی ذهنی در توجیه‌های خود برای تصمیم‌های اخلاقی مرحله ابزاری و مبادله را نشان می‌دهند، در حالی که نوجوانان بدون کم‌توانی ذهنی مرحله انتقالی (۳) را نشان می‌دهند،

-
1. Goodwin
 2. Langdon
 3. Vutg

مرحله‌ای که حفظ روابط میان فردی اهمیت و مهم جلوه می‌کند و تا حدودی در تصمیم‌های اخلاقی فرد تأثیر می‌گذارد.

نتایج پژوهش‌های بیان شده نشان می‌دهد که عوامل متعددی بر رشد قضاوت اخلاقی افراد اثرگذار است که در میان همه عوامل مؤثر بر رشد قضاوت اخلاقی، عامل توانایی شناختی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است به گونه‌ای که بسیاری از پژوهش‌گران عامل توانایی شناختی را برای تبیین سطح قضاوت اخلاقی افراد به کار می‌برند (زیگلن، ۱۹۹۹؛ کولبرگ، ۱۹۷۶). این در حالی است که بعضی از پژوهش‌گران حوزه اخلاق (مانند، لوین^۱ و همکاران، ۲۰۰۰؛ میری و هلکا ما^۲، ۲۰۰۱) معتقدند برای پرورش افرادی با ویژگی‌های اخلاقی مناسب، آموزش و پرورش نقش مهمی را ایفا می‌کند. به اعتقاد این پژوهش‌گران، آموزش با سطح رشد اخلاقی افراد مرتبط است و تفاوت در آموزش می‌تواند باعث تفاوت در سطح رشد اخلاقی شود. به اعتقاد لیند^۳ (۲۰۰۶) بهترین راه برای پرورش فردی با صلاحیت اخلاقی مناسب این است که فرصت یادگیری مناسب را برای او فراهم کنیم. شرایطی که او در آن احساس امنیت کند و بتواند آزادانه در آن عقاید اخلاقی‌اش را بیان کند. بر این اساس، طبیعی به نظر می‌رسد که هر چه فرد از لحاظ رشد اخلاقی در شرایط بحرانی‌تری قرار داشته باشد، به آموزش و توجه بیشتری پیرامون رشد اخلاقی نیاز دارد. از جمله این افراد، افرادی داری کم‌توانی ذهنی هستند. این افراد به دلیل ضعف در توانایی‌های شناختی و توجه ناکافی به آن‌ها، بیشتر از همسالان عادی مورد سوءاستفاده^۴ قرار می‌گیرند و احتمال بیشتری وجود دارد که درگیر رفتارهایی چون قانون‌گریزی^۵، سرقت، تجاوز، عضویت در گروه‌های ضد-اجتماع و خلافکار شوند (مورفی و ماسون^۶، ۲۰۰۷؛ فیتزجرالد^۷ و همکاران، ۲۰۱۱). این در حالی است که بررسی پژوهش‌های پیشین نشان دهنده آن است که اغلب این پژوهش‌ها بر

-
1. Levine
 2. Myyry & Helkama
 3. Lind
 4. Abuse
 5. Truancy law
 6. Murphy & Mason
 7. Fitzgerald

روی افراد عادی صورت گرفته است و پژوهش‌های بسیار اندکی پیرامون افراد با کم‌توانی ذهنی انجام شده است و حتی همین پژوهش‌های اندک هم، از ابزارهای غیر استاندارد و غیر معتبر برای ارزیابی رشد اخلاقی افراد کم‌توان ذهنی استفاده کرده‌اند (لانگدون و همکاران، ۲۰۱۰، ۲۰۱۱). حال به نظر می‌رسد با توجه به اهمیت بسیار زیاد رشد اخلاقی و به دنبال آن رشد قضاوت اخلاقی افراد کم‌توان ذهنی و کمبود اطلاعاتی که پیرامون این حوزه احساس می‌شود، انجام پژوهشی با هدف بررسی قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی و مقایسه آن با افراد عادی ضروری است. به خصوص اینکه با توجه به بررسی‌های انجام شده تاکنون در داخل کشور هیچ‌گونه پژوهشی در این زمینه انجام نشده است. از این رو پژوهش حاضر طراحی و فرضیه‌های زیر مورد آزمون قرار گرفت:

(۱) بین نمره کل قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی تفاوت معناداری وجود دارد.

(۲) بین ابعاد قضاوت اخلاقی (پیمان و تعهد^۱، حقیقت^۲، وابستگی^۳، زندگی^۴، دارایی^۵، قانون^۶ و عدالت رسمی^۷) در دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی تفاوت معناداری وجود دارد.

(۳) بین قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی با توجه به جنسیت تفاوت معناداری وجود دارد.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی دوره دبیرستان شهر شیراز بود.

روش نمونه‌گیری و حجم نمونه: آزمودنی‌های پژوهش حاضر شامل ۱۶۰ دانش‌آموز با و بدون کم‌توانی ذهنی در سطح سنی بالای ۱۶ سال بودند. گروه دانش‌آموزان با

-
1. Contract
 2. Truth
 3. Affiliation
 4. Life
 5. Property
 6. Law
 7. Legal Justice

کم‌توانی ذهنی مشتمل بر ۸۰ دانش‌آموز (۴۰ دختر و ۴۰ پسر) در دامنه سنی ۱۶ سال و بالاتر بودند. همچنین گروه دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی شامل ۸۰ دانش‌آموز (۴۰ دختر و ۴۰ پسر) در دامنه سنی ۱۶ سال و بالاتر بود. روش نمونه‌گیری در این پژوهش از نوع روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی بود. بدین صورت که از میان چهار ناحیه آموزش و پرورش شهر شیراز دو ناحیه (ناحیه یک و ناحیه چهار) به صورت تصادفی انتخاب شد، سپس از هر کدام از چهار مرکز دختران و پسران دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی ناحیه یک و چهار، ۲۰ دانش‌آموز بالای ۱۶ سال به صورت تصادفی انتخاب شد. گروه دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی نیز از میان چهار دبیرستان دخترانه و پسرانه که از لحاظ وضعیت اجتماعی-اقتصادی و سن همسان با چهار مرکز دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی بودند با نظر کارشناسان آموزش و پرورش ناحیه یک و ناحیه چهار، انتخاب گردیدند و از هر آموزشگاه ۲۰ دانش‌آموز بالای ۱۶ سال به صورت تصادفی انتخاب و ابزار پژوهش به آن‌ها ارایه شد.

برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزار زیر استفاده شده است:

فرم کوتاه اندازگیری بازتاب اخلاق اجتماعی^۱ (SRM-SF): این مقیاس در سال ۱۹۹۲ توسط گبیز، باسینگر و فولر برای سنجش قضاوت اخلاقی ساخته شد و برای گروه‌های سنی مختلف بکار می‌رود. این مقیاس دارای ۱۱ سؤال می‌باشد. آزمودنی‌ها برای پاسخ به این سؤال‌ها می‌توانند آن را به صورت شفاهی بیان کنند و یا چنانچه تمایل داشتند می‌توانند پاسخ خود را در مقیاس بنویسند. این مقیاس دارای هفت بعد می‌باشد که عبارتند از پیمان و تعهد، حقیقت، وابستگی، زندگی، دارایی، قانون و عدالت قانونی. آزمودنی‌ها باید دست‌کم به هفت سؤال که با توجه به راهنمای گبیز (۱۹۹۲) قابل نمره‌دهی است، پاسخ دهند تا بتوان سطح قضاوت اخلاقی‌شان را تعیین کرد. نمره‌دهی پاسخ‌های این پرسش‌نامه بر اساس راهنمای گبیز، انجام می‌شود. پاسخ به هر سؤال، تعیین‌کننده سطح رشدی مطابق با مراحل رشد اخلاقی گبیز است به گونه‌ای که به هر سؤال نمره‌ای تعلق می‌گیرد (برای مثال

سطح رشدی ۱ مطابق است با مرحله اخلاقی ۱ و در نتیجه به آن ارزش عددی ۱ داده می‌شود. برای تعیین مرحله اخلاقی آزمودنی، نخست مجموع نمره‌های سؤال‌هایی را که آزمودنی پاسخ داده است، محاسبه می‌شود و یک نمره کل به دست می‌آید. سپس میانگین نمره کل محاسبه می‌شود و در مرحله بعد میانگین به دست آمده در عدد ۱۰۰ ضرب می‌شود که یک نمره احتمالی بین ۱۰۰ تا ۴۰۰ به دست می‌آید، این نمره به دست آمده، براساس جدول ۱ نشان دهنده مرحله اخلاقی است که آزمودنی در آن قرار دارد.

جدول ۱. مراحل رشد اخلاق اجتماعی گیبز

مرحله	نمره	مرحله	نمره
مرحله ۱	۱۰۰° ۱۲۵	مرحله گذر (۲) ۳	۲۷۴° ۲۵۰
مرحله گذر (۲) ۱	۱۲۶° ۱۴۹	مرحله ۳	۳۲۵° ۲۷۵
مرحله گذر (۱) ۲	۱۵۰° ۱۷۴	مرحله گذر (۴) ۳	۳۴۹° ۳۲۶
مرحله ۲	۱۷۵° ۱۲۵	مرحله گذر (۳) ۴	۳۷۴° ۳۵۰
مرحله گذر (۳) ۲	۲۲۶° ۲۴۹	مرحله ۴	۴۰۰° ۳۷۵

گیبز و همکاران (۱۹۹۲)، پایایی این مقیاس را با استفاده از روش بازآزمایی مورد محاسبه قرار دادند که ضریب پایایی ۰/۸۸ به دست آمد. همچنین آن‌ها از روش همسانی درونی و روایی هم‌گرا برای بررسی روایی این مقیاس استفاده کردند که سطح مطلوبی را نشان داد. لازم به یادآوری است که برای نخستین بار لانگدون و همکاران در سال ۲۰۱۰ از این مقیاس برای سنجش قضاوت اخلاقی افراد با کم‌توانی ذهنی استفاده کردند و ضریب پایایی ۰/۹۶ که با استفاده از روش بازآزمایی محاسبه شده بود را گزارش کردند، همچنین آن‌ها روایی این مقیاس را از طریق همسانی درونی، ۰/۹۶ گزارش کردند.

پس از برگرداندن این مقیاس به فارسی و سازگار کردن آن برای جامعه ایرانی، روایی مقیاس از طریق همبستگی نمره هر بعد با نمره کل، مورد بررسی قرار گرفت که برای پیمان و تعهد ۰/۸۳، حقیقت ۰/۶۶، وابستگی ۰/۶۹، زندگی ۰/۶۵، دارایی ۰/۶۲، قانون ۰/۴۶ و عدالت قانونی ۰/۶۶ به دست آمد و برای تعیین پایایی مقیاس از دو روش ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل و روش ضریب پایایی نمره گذاران استفاده شد که به ترتیب ضرایب ۰/۸۳ و ۰/۸۷ به دست آمد که نشان از پایایی قابل قبول این مقیاس دارد.

یافته‌ها پژوهش

در این بخش نخست اطلاعات توصیفی آزمودنی‌ها ارائه شده است و سپس نتایج آزمون تی مستقل برای مقایسه نمره کل قضاوت اخلاقی و نتایج تحلیل واریانس چند متغیری برای مقایسه ابعاد قضاوت اخلاقی بین دو گروه دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی ارائه شده است. همچنین نتایج تحلیل واریانس دو راهه برای مقایسه متغیر قضاوت اخلاقی با توجه به جنسیت نیز ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های آزمودنی‌ها در متغیر قضاوت اخلاقی بر اساس نوع گروه (دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی و دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی) و جنسیت آن‌ها (دختر و پسر)

متغیر	گروه	دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی			دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی			کل
		تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	
قضاوت اخلاقی	دختر	۴۰	۳۰۰/۷۱	۲۹/۴۴	۴۰	۲۲۱/۰۹	۳۴/۲	۵۰/۶۸
	پسر	۴۰	۲۹۵/۱۳	۳۴/۶۳	۴۰	۲۲۲/۱۱	۳۶/۹	۵۱/۱۱
	کل	۸۰	۲۹۷/۴۲	۳۲/۰۲	۸۰	۲۲۱/۰۶	۳۵/۳۴	۵۰/۷۶

نتایج جدول ۲ حاکی از آن است که میانگین نمره کل قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی (۲۹۷/۴۲) بیشتر از میانگین دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی (۲۲۱/۰۶) است. همچنین دانش‌آموزان پسر بدون کم‌توانی ذهنی در مقایسه با دانش‌آموزان پسر با کم‌توانی ذهنی (۲۲۲/۱۱) در متغیر یاد شده میانگین بالاتری (۲۹۵/۱۳) دارند. افزون بر این دانش‌آموزان دختر بدون کم‌توانی ذهنی در مقایسه با دانش‌آموزان دختر با کم‌توانی ذهنی (۲۲۱/۰۹) در متغیر قضاوت اخلاقی میانگین بالاتری (۳۰۰/۷۱) دارند.

جدول ۳. نتایج آزمون تی برای مقایسه نمره کل قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی

گروه	تعداد میانگین	انحراف استاندارد	خطای معیار میانگین	df	ارزش سطح معناداری
دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی	۲۲۱/۶	۳۵/۳۴	۳/۹۵	۱۵۸	۰/۰۰۱
دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی	۲۹۷/۴۲	۳۲/۰۲	۳/۵۸	۱۴/۲۲	۰/۰۰۱

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد تفاوت معناداری در نمره کل قضاوت اخلاقی بین دو گروه دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی دیده می‌شود ($t=14/22$ ، $df=158$ ، $P=0/001$). به این معنی که در متغیر قضاوت اخلاقی، میانگین نمره‌های گروه دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی (۲۹۷/۴۲) بیشتر از میانگین نمره‌های دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی (۲۲۱/۶) است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) تفاوت نمره‌های ابعاد قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی

منبع واریانس	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
پیمان و تعهد	۲۹۵۹۸۳/۳۵	۱	۲۹۵۹۸۳/۳۵	۱۰۱/۸۳	۰/۰۰۱	
حقیقت	۲۷۶۳۹۰/۶۳	۱	۲۷۶۳۹۰/۶۳	۵۷/۳۶	۰/۰۰۱	
وابستگی	۱۶۸۳۵۰/۶۳	۱	۱۶۸۳۵۰/۶۳	۷۰/۶۹	۰/۰۰۱	
زندگی	۱۳۸۰۶۲/۵	۱	۱۳۸۰۶۲/۵	۳۴/۹۳	۰/۰۰۱	
دارایی	۲۲۱۲۶۵/۶۳	۱	۲۲۱۲۶۵/۶۳	۳۶/۵۴	۰/۰۰۱	
قانون	۵۹۲۹۰	۱	۵۹۲۹۰	۱۲/۷۵	۰/۰۰۱	
عدالت قانونی	۵۰۶۷۰۰/۱	۱	۵۰۶۷۰۰/۱	۹۱/۹۶	۰/۰۰۱	

نتایج حاصل از جدول ۴ نشان‌گر آن است که بین دو گروه در بعد پیمان و تعهد ($F=101/83$ ، $df=1$ و $df=158$ ، $P<0/001$)، در بعد حقیقت ($F=57/36$ ، $df=1$ و $df=158$ ، $P<0/001$)، در بعد وابستگی ($F=70/69$ ، $df=1$ و $df=158$ ، $P<0/001$)، در بعد زندگی ($F=34/93$ ، $df=1$ و $df=158$ ، $P<0/001$)، در بعد دارایی ($F=36/54$ ، $df=1$ و $df=158$ ، $P<0/001$)، در

بعد قانون ($F= ۱۲/۷۵$ ، $df=۱۵۸$ ، $P < ۰/۰۰۱$) و در بعد عدالت قانونی ($F= ۹۱/۹۶$ ، $df=۱۵۸$ ، $P < ۰/۰۰۱$)، تفاوت معناداری وجود دارد. به این صورت که در همه ابعاد قضاوت اخلاقی میانگین نمره‌های گروه دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی بیشتر از میانگین نمره‌های گروه دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی است.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس دو راهه متغیر قضاوت اخلاقی در نمره کل (جنسیت و نوع گروه)

منبع واریانس	مجموع مجدورات	رجه آزادی	میانگین مجدورات	مقدار F سطح معناداری	
جنسیت	۱۲۷/۰۶	۱	۱۲۷/۰۶	۰/۱۱۱	N.S
گروه	۲۲۹۹۶۸/۰۳	۱	۲۲۹۹۶۸/۰۳	۲۰۰/۱۸	۰/۰۰۱
تعامل گروه و جنسیت	۳۱۳/۲	۱	۳۱۳/۲	۰/۲۷۳	N.S
خطا	۱۷۹۲۱۱/۲۲	۱۵۶	۱۱۴۸/۸		
کل	۱۱۱۸۴۹۴۰/۳	۱۶۰			

نتایج حاصل از جدول ۵ نشان‌گر آن است که در متغیر قضاوت اخلاقی در نمره کل، تأثیر گروه معنادار است ($F=۲۰۰/۷۶$ ، $df=۱$ ، $P < ۰/۰۰۱$). به این معنی که در متغیر قضاوت اخلاقی بین دو گروه دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی و گروه دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی تفاوت معناداری وجود دارد. اما در متغیر یاد شده تأثیر جنسیت ($F= ۰/۱۱۱$ ، $df=۱$ ، $P=۰/۷۴۰$) و تعامل جنسیت و گروه ($F=۰/۲۷۳$ ، $df=۱$ ، $P=۰/۶۰۲$) معنادار نمی‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان با و بدون کم‌توان ذهنی صورت گرفت. همان‌طور که ملاحظه شد یافته‌های پژوهش نشان داد نمره کل قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی به طور معناداری پایین‌تر از دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی است. افزون بر این، ابعاد قضاوت اخلاقی که عبارت بودند از پیمان و تعهد، حقیقت، وابستگی، زندگی، دارایی، قانون و عدالت قانونی نیز بین دو گروه مورد مقایسه قرار گرفتند و یافته‌های پژوهش نشان داد که در همه ابعاد قضاوت اخلاقی بین دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد. بدین صورت که دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی نسبت به

دانش آموزان با کم‌توانی ذهنی در ابعاد قضاوت اخلاقی نمره بالاتری به دست آوردند. همچنین یافته‌های این پژوهش نشان داد تأثیر جنسیت در متغیر قضاوت اخلاقی معنادار نمی‌باشد.

این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌هایی که در زمینه قضاوت اخلاقی افراد با و بدون ناتوانی ذهنی انجام شده است (گارگیول و سولیک^۱، ۱۹۷۸؛ پری و کربز^۲، ۱۹۸۰؛ بندر^۳، ۱۹۸۰؛ لانگدون و همکاران، ۲۰۱۰ و ون و گت و همکاران، ۲۰۱۱) و همچنین با نتایج پژوهش‌هایی که در زمینه قضاوت اخلاقی سایر گروه‌های با نیازهای ویژه انجام شده است (محمد اسماعیل، ۱۳۸۴؛ استامس^۴ و همکاران، ۲۰۰۶؛ کودزیک^۵، ۲۰۰۶) همسویی دارد. افزون بر این، این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌هایی که در حوزه قضاوت اخلاقی و جنسیت انجام شده است (دادستان و پورمحمدرضا، ۱۳۸۴؛ ژافه و هید، ۲۰۰۰؛ باریگا و همکاران، ۲۰۰۱؛ فوماگالی^۷ و همکاران، ۲۰۱۰) همسو می‌باشد. در تبیین احتمالی نتایج این پژوهش مبنی بر تفاوت در میانگین نمره کل قضاوت اخلاقی و نمره ابعاد قضاوت اخلاقی در دو گروه دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی می‌توان گفت که دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی به دلیل نارسایی در توانایی شناختی، مشکلات رفتاری، تجربیات اجتماعی و عوامل محیطی در مقایسه با افراد عادی نمره قضاوت اخلاقی پایین‌تری را به دست می‌آورند. از میان عوامل یا توانایی‌های شناختی، عملکرد هوشی متغیر پیشین مهمی برای سطح رشد قضاوت اخلاقی افراد است (لانگدون و همکاران، ۲۰۱۰؛ ون و گت و همکاران، ۲۰۱۱؛ گودوین و همکاران، ۲۰۱۲). یکی از رویکردهایی که بر مبنای آن می‌توان این تفاوت را تبیین کرد، رویکرد رشدی - شناختی است. نظریه پردازان این رویکرد از جمله (پیاژه، ۱۹۶۵؛ کلبرگ، ۱۹۷۱؛ گیبز، ۱۹۹۲) اعتقاد دارند که رشد اخلاقی افراد هم عرض با

-
1. Gargiulo & Sulick
 2. Perry & Kerebs
 3. Bender
 4. Stams
 5. Chudzik,
 6. Barriga
 7. Fumagalli

رشد شناختی و مبتنی بر آن رشد می‌یابد و لازمه رسیدن به سطوح بالای رشد اخلاقی را برخوردار از توانایی شناختی مناسب می‌دانند. بر اساس این رویکرد نارسایی در مهارت‌های شناختی باعث عدم پیشرفت در رشد اخلاقی فرد می‌شود. هر چند که این نظریه پردازان عوامل محیطی و آموزشی را برای رشد اخلاقی مناسب و اثرگذار می‌دانند اما با وجود این، عامل مهارت‌های شناختی را عامل تعیین‌کننده برای پیشرفت در رشد اخلاقی می‌دانند، عاملی که افراد با کم‌توانی ذهنی در آن دچار نارسایی هستند. سبک‌های شناختی یکی دیگر از عوامل مهم در رشد قضاوت اخلاقی است که می‌تواند یکی از علت‌های احتمالی پایین بودن میزان نمره‌های قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان با ناتوانی باشد. گارگیول (۱۹۸۴) در پژوهش خود نشان داد از میان افراد با و بدون کم‌توانی ذهنی، آن‌هایی که دارای سبک شناختی تأملی بودند در مقایسه با افرادی از این دو گروه که دارای سبک شناختی تکانشی بودند، سطح استدلال اخلاقی بالاتری را نشان دادند. زیرا برای درک مناسب از موقعیت‌های اخلاقی فرد نیاز به دقت و توجه کافی دارد و این از ویژگی افرادی است که دارای سبک شناختی تأملی هستند، این در حالی است که یکی از بزرگترین مشکلات افراد با کم‌توانی ذهنی نارسایی در توجه و عدم دقت کافی است که همین امر سبب می‌شود این افراد بیشتر به سمت سبک شناختی تکانشی گرایش داشته باشند که نتیجه آن پاسخ‌دهی بدون دقت و عدم توجه کافی به موقعیت‌ها یا سؤال‌های اخلاقی است. وی همچنین در پژوهش خود نشان داد که افراد با کم‌توانی ذهنی در مقایسه با گروه افراد عادی بیشتر از سبک شناختی تکانشی استفاده می‌کنند. بر این اساس می‌توان چنین عنوان کرد که یکی از علت‌های ممکن برای پایین بودن نمره‌های دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی به سبک‌های شناختی آن‌ها مربوط می‌شود. به منظور ارایه تبیینی دیگر می‌توان به پژوهش‌های متعددی که ارتباط مثبت بین آموزش و محیط آموزشی مناسب با سطح رشد قضاوت اخلاقی را نشان داده‌اند (مانند کدیور، ۱۳۷۵؛ ویلسون^۱ و همکاران ۱۹۹۲؛ روس^۲، ۲۰۱۲) اشاره کرد. ویسورد^۱ و همکاران (۲۰۱۳) معتقدند که جو

1. Wilson

2. Rose

آموزشی مدارس می‌تواند باعث رشد اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموزان شود. مدارس می‌توانند فرصت‌هایی را برای رشد و تمرین مهارت‌هایی چون همدلی، محبت، حل تعارضات و مهارت‌هایی از این قبیل را فراهم می‌کنند و معلمان اجازه ورود آزادانه در بحث‌های کلاسی را به دانش‌آموزان می‌دهند، باعث می‌شوند تا دانش‌آموزان در رشد اخلاقی و اجتماعی پیشرفت مطلوبی را داشته باشند. اما به نظر می‌رسد که چنین جو و محیط آموزشی‌ای بیشتر در مدارس عادی موجود باشد تا مدارس مربوط با افراد با کم‌توانی ذهنی. همچنین علت احتمالی دیگر برای پایین بودن نمره‌های قضاوت اخلاقی افراد با کم‌توانی ذهنی را می‌توان مربوط به انتزاعی بودن مفاهیم اخلاقی و انتزاعی بودن سؤال‌های ابزارهای سنجش استدلال اخلاقی دانست. به اعتقاد ون و گت و همکاران (۲۰۱۱) هر چقدر مفاهیم اخلاقی مورد سنجش و سؤال‌های ابزارهای سنجش قضاوت اخلاقی عینی‌تر و بر اساس تجربیات زندگی روزمره این افراد باشد، احتمال بیشتری وجود دارد که بتوانند جواب‌های متناسب با سطوح بالاتر رشد اخلاقی را ارائه دهند. این در حالی است که به نظر می‌رسد برخی از ابعاد این مقیاس مانند بعد حقیقت و زندگی در برگیرنده یک مفهوم انتزاعی و مجرد است و همین امر باعث شده است دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی نتوانند استدلال‌های اخلاقی هم سطح با همسالان خود ارائه دهند. شایان ذکر است که نارسایی در مهارت همدلی نیز می‌تواند یکی از علت‌های احتمالی پایین بودن نمره‌های دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در قضاوت اخلاقی به ویژه ابعاد وابستگی و زندگی آن‌ها باشد. زیرا مهارت همدلی یکی از زیرمجموعه‌های هیجانات اخلاقی است که نقش مهمی در رشد اخلاقی دارد (هافمن، ۲۰۰۰؛ لاردن^۲ و همکاران، ۲۰۰۶؛ لانگدون و همکاران، ۲۰۱۱). این در حالی است که پژوهش‌ها نشان می‌دهند افراد با کم‌توانی ذهنی در مهارت همدلی دچار نارسایی هستند (لانگدون و همکاران، ۲۰۱۱). تحریفات شناختی یکی دیگر از عواملی است که در رشد اخلاقی افراد اثرگذار است (لاردن و همکاران، ۲۰۰۶؛ گیبز، ۲۰۱۰). زیرا این مشکل سبب می‌شود افراد تعبیر و تفسیر نادرستی از واقعیت داشته باشند. حال با توجه به وجود

-
1. Weissbourd
 2. Larden

چنین مشکلی در دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی می‌توان چنین استدلال کرد که یکی از علل ممکن برای پایین بودن نمره‌های آن‌ها در قضاوت اخلاقی به ویژه ابعاد قانون و عدالت قانونی، مربوط به تحریفات شناختی موجود در این گروه از افراد است (لانگدون و همکاران، ۲۰۱۱).

با توجه به یافته پژوهش حاضر مبنی بر عدم تفاوت جنسیتی در متغیر قضاوت اخلاقی و ابعاد وابسته به آن، می‌توان گفت از آنجا که امروزه به ویژه در دهه اخیر، جامعه توجه بیشتری به نقش و توانمندی زنان می‌کند و در مقایسه با گذشته بیشتر پذیرای حضور زنان برای پذیرش نقش و مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی است، همین امر سبب شده است که زنان در کسب تجربیات اجتماعی و پذیرش نقش‌های گوناگون هم‌پای مردان پیش آیند که نتیجه آن عملکرد مطلوب آن‌ها در زمینه تصمیم‌گیری‌های مناسب در موقعیت‌های مختلف اخلاقی است. همچنین می‌توان گفت دیگر آن نگرش تبعیض‌آمیز گذشته نسبت به دختران، هم از سوی والدین و هم از سوی جامعه کم‌رنگ‌تر شده است که همین مسئله خود می‌تواند یکی از علل احتمالی عدم تفاوت جنسیتی در رشد اخلاقی باشد.

لازم به یادآوری است که نمونه پژوهش حاضر گروه سنی ۱۶ سال و بالاتر بود. بنابراین تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی باید با احتیاط صورت گیرد. به پژوهش‌گران آینده پیشنهاد می‌شود که به انجام پژوهشی در زمینه مقایسه قضاوت اخلاقی و ابعاد آن در سایر گروه‌های با نیازهای ویژه پردازند. همچنین پژوهش‌گران در آینده می‌توانند به بررسی رابطه رشد اخلاقی با نظریه ذهن در دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی پردازند و یا رابطه قضاوت اخلاقی با سبک‌های فرزندپروری در دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی را مورد بررسی قرار دهند. در پایان توصیه می‌شود با توجه به نقش مهم تجربیات اجتماعی و نقش‌پذیری اجتماعی در رشد اخلاق، مدارس و خانواده‌ها باید به منظور آموزش ارزش‌های اخلاقی، زمینه‌هایی را برای کسب تجربیات اجتماعی دانش‌آموزان به ویژه دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی فراهم کنند. همچنین با توجه به ارتباط رشد اخلاقی دانش‌آموزان با رشد شناختی آن‌ها، هرگونه برنامه‌ریزی در زمینه ارتقاء ارزش‌های اخلاقی و درونی شدن آن باید با توجه به رشد شناختی دانش‌آموزان انجام شود. متخصصان تعلیم و

تربیت و برنامه‌ریزان درسی در تدوین کتب درسی باید بخش‌هایی را به معرفی مفاهیم اخلاقی و پیامدهای ناشی از آنها اختصاص دهند و این امر باید به صورت یکی از اهداف اصلی آموزش و پرورش درآید. از آنجا که الگوهای عملی در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان نقش مهمی را ایفا می‌کنند، از این نظر معلمان و والدین به عنوان این الگوها باید به صورت اخلاق مدارانه رفتار کنند.

منابع

- دادستان، پ؛ و پور محمدرضا تجربی، م. (۱۳۸۴). تحول مفاهیم اخلاقی و دیگر دوستی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی. *فصلنامه روانشناسان ایرانی*، ۲، ۹۱-۱۰۳.
- ضیایی، م؛ پوراعتماد، ح؛ و حسن زاده، م. (۱۳۸۹). آیا قضاوت اخلاقی وابسته به فرهنگ است؟. *مجله علوم رفتاری*، ۳، ۲۲۵-۲۳۱.
- فرید، ا؛ سعدی‌پور، ا؛ کریمی، ی؛ و فلسفی‌نژاد، م. (۱۳۸۹). اثربخشی روش‌های آموزش مستقیم، آموزش شناختی اخلاقی، شفاف‌سازی ارزش‌ها، و تلفیقی بر قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۵(۱۹)، ۹۶-۱۱۶.
- کدیور، پ. (۱۳۷۵). بررسی رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان و رابطه آن با جو سازمانی مدرسه و نحوه تعامل معلم و دانش‌آموز. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۴۸، ۶۹-۴۷.

- Aronfreed, J. (1968). *Conduct and conscience: the socialization of internalized control over behavior*. New York: Academic Press.
- Bandura, A. & McDonald, F. J. (1963). Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(3), 274-281
- Bandura, A. (1991). *Social cognitive theory of moral thought and action*. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz, (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Barriga, A.Q., Morrison, E.M., Liau, A.K. & Gibbs, J.C. (2001). Moral cognition: Explaining the gender difference in antisocial behavior. *Merril-Palmer Quarterly*, 47, 532-562.
- Bender, N. N. (1980). Intent and outcome in the moral judgement of mentally retarded and nonretarded children. *Mental Retardation*, 18, 39-40.

- Chudzik, L. (2006). Moral judgment and adolescent conduct disorders: a French study. *Neuropsychiatry of Childhood and Adolescence*, 54, 86-91.
- Dianne, M. D. (2009). *Ethical Leadership and Moral Reasoning: An Empirical Investigation*: Nova Southeastern University.
- Endicott, L., Bock, T., & Narvaez, D. (2003). Moral reasoning, intercultural development, and multicultural experiences: relations and cognitive underpinnings. *Journal of Intercultural Relations*, 27, 403-419.
- Eysenck, M. W. (2004). *Psychology: An International perspective*. Canada: Psychology press.
- Fitzgerald, S., Gray N. S., Taylor, J. & Snowden R. J. (2011) Risk factors for recidivism in offenders with intellectual disabilities. *Psychology, Crime and Law*, 17, 43-58.
- Freud, S. (1930). *Civilisation and its discontent*. London: Hogarth Press.
- Fumagalli, M., Ferrucci, R., Mameli, F., Marcegaglia, S., Mrakic-Spota, S., Zago, S., Lucchiari, C., Consonni, D., Nordio, F., Pravettoni, G., Cappa, S., & Priori, A. (2010) Gender-related differences in moral judgment. *Cognitive Processing*, 11, 219-226.
- Gargiulo, R. M. (1984). Cognitive style and moral judgement in mentally handicapped and non-handicapped children of equal mental age. *British Journal of Developmental Psychology*, 2, 83-89.
- Gargiulo, R. M., & Sulick, J. A. (1978). Moral judgement in retarded and nonretarded school age children. *Journal of Psychology*, 99, 23-26.
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman*. London: Sage Publications.
- Gibbs, J. C. (2010). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Boston: Pearson, Allyn & Bacon.
- Gibbs, J. C., Basinger, K. S., & Fuller, D. (1992). *Moral maturity: Measuring the development of sociomoral reflection*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goodwin, E. J., Gudjonsson, G. H., Morris, R., Perkins, D., & Young, S. (2012). The relationship between sociomoral reasoning and intelligence in mentally disordered offenders. *Personality and Individual Differences*, 53, 974-979.
- Grant, C. M., Boucher, J., Riggs, K. J., & Grayson, A. (2005). Moral understanding in children with autism. *Autism*, 9, 317-331.
- Gump, L.S., Backer, R.C. and Roll, S. (2000). Cultural and gender differences in moral judgment: A study of Mexican Americans and Anglo-Americans. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22(1), 78-93.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press

- Jaffee, S., & Hyde, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 12(6), 703–726.
- Kohlberg, L. (1971). *From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development*. New York: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1976). *Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach*. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory research and social issues* (pp. 31–53). New York: Holt, Rinehart & Winston
- Langdon, P. E., Clare, I. C. H., & Murphy, G. H. (2011). Moral reasoning theory and illegal behaviour by adults with intellectual disabilities. *Psychology, Crime & Law*, 17, 101–115.
- Langdon, P. E., Murphy, G. H., Clare, I. C. H., & Palmer, E. J. (2010). The psychometric properties of the Sociomoral Reflection Measure-Short Form and the Moral Theme Inventory for men with and without intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1204–1215.
- Langdon, P. E., Murphy, G. H., Clare, I. C. H., Palmer, E. J. and Rees, J. (2013), An Evaluation of the EQUIP Treatment Programme with Men who have Intellectual or Other Developmental Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26, 167–180.
- Langdon, P. E., Murphy, G. H., Clare, I. C. H., Steverson, T. & Palmer, E. J. (2011). Relationships among moral reasoning, empathy, and distorted cognitions in men with intellectual disabilities and a history of criminal offending. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 116, 438–456.
- Larden, M., Melin, L., Holst, U., & Langstrom, N. (2006). Moral judgment, cognitive distortions and empathy in incarcerated delinquent and community control adolescents. *Psychology, Crime & Law*, 12 (5), 453-462.
- Levine, C. G., Pakvis, P., & Alessandro, H. D. (2000). Ego and moral development in university contexts: the value of consistency thesis extended. *Journal of Adolescent Research*, 15, 482-503.
- Lind, G. (2006). Effective Moral Education: The Konstanz Method Of Dilemma Discussion. *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 189-196.
- Murphy, G. H., & Mason, J. (2007). *People with intellectual disabilities who are at risk of offending*. In N. Bouras & G. Holt (Eds.), *Psychiatric and behavioural disorders in intellectual and developmental disabilities* (pp. 173–201). Cambridge, Cambridge University Press.
- Myyry, L., & Helkama, K. (2001). University student's value priorities and emotional empathy. *Educational Psychology*, 21, 25-40.
- Perry, J., & Krebs, D. L. (1980) Role-taking, moral development, and mental retardation. *Journal of Genetic Psychology*, 136, 95-108.

- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Rest, J.R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Rose, J. D.(2012). Development of Moral Reasoning at a Higher Education Institution in Nigeria. *Emerging Leadership Journeys*, 5, 81- 101.
- Sagan, E. (1988). *Freud, Women, and Morality: The Psychology of Good and Evil*. New York: Basic Books.
- Sigelman, C. K. (1999). *Life-span Human Development*. USA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Stams, G.J., Brugman, D., Dekovic, M., Van Rosmalen, L., Van der Laan, P., & Gibbs, J.C. (2006). The moral judgment of juvenile delinquents: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 697-713.
- Vutg, E.S. van., Hendriks, J., Stams, G.J.J.M., Van Exter, F., Bijleveld, C., Laan, P. v., & Asscher, J.J. (2011). Moral Judgment, Cognitive Distortions and Implicit Theories in Young Sex Offenders. *Journal of Forensic Psychiatry and Psychology*, 22, 603-619.
- Weissbourd, R., Bouffard, S.M. & Jones, S.M. (2013). *School climate, moral and social development*. In Dary, T. & Pickeral, T. (ed) (2013). *School Climate: Practices for Impelementation and Sustainability*. A School Climate Practise Brief, Number 1, New York, NY : National School Climate Center.
- Wilson, K., Rest, J., Boldizar, J., & Deemer, D. (1992). Moral judgment development: The effects of education and occupation. *Social Justice Research*, 5, 31-48.