

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۸/۱۸

تاریخ تصویب مقاله: ۹۶/۷/۱

رابطه هوش عمومی و استدلال اخلاقی: نقش واسطه‌گری ابعاد هویت اخلاقی

محمدرفوف انجم‌شعاع*، دکتر مسعود حسینچاری**، دکتر مرتضی لطیفیان*** و دکتر فرهاد خرمایی****

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای ابعاد هویت اخلاقی در رابطه بین هوش عمومی و استدلال اخلاقی بود. هوش عمومی، به‌عنوان متغیر برون‌زاد و ابعاد هویت اخلاقی (درون‌سازی اخلاقی و نمادسازی اخلاقی)، به‌عنوان متغیرهای واسطه‌ای و استدلال اخلاقی، به‌عنوان متغیر درون‌زاد مورد توجه قرار گرفتند. شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۲۵۰ نفر از پرستاران بیمارستان‌های شهر کرمان بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و به مقیاس ۳ آزمون «هوش کتل» (کتل، ۱۹۴۳)، آزمون «اهمیت هویت اخلاقی برای خود» (آکینو و رید، ۲۰۰۲) و آزمون «معضلات اخلاقی پرستاران» (چریشام، ۱۹۸۱) پاسخ دادند. روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود و برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج نشان داد که هوش عمومی اثر مثبت بر درون‌سازی اخلاقی ($\beta = ۰/۲۰$, $p = ۰/۰۰۰۱$) دارد و نیز درون‌سازی اخلاقی دارای اثر مثبت بر استدلال اخلاقی

* کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

hchari@shirazu.ac.ir

** دانشیار بخش روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول)

*** دانشیار بخش روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

**** دانشیار بخش روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

($\beta = 0/26$ ، $p = 0/0001$) و نمادسازی دارای اثر منفی بر استدلال اخلاقی ($\beta = -0/14$ ، $p = 0/03$) است. همچنین مشخص شد که درون‌سازی اخلاقی نقش واسطه‌ای معناداری بین هوش عمومی و استدلال اخلاقی دارد ($\beta = 0/05$ ، $p = 0/006$). با توجه به این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت، زمانی که شخص از کارکرد هوش خود درجهت درون‌سازی ارزش‌های اخلاقی استفاده کرده باشد، می‌تواند از استدلال غنی‌تری برخوردار باشد.

واژه‌های کلیدی: استدلال اخلاقی، درون‌سازی، نمادسازی، هوش عمومی، هویت اخلاقی.

مقدمه

با تغییراتی که در مناسبات و روابط درونی جوامع کنونی به وجود آمده؛ دیگر بار، مسائل اخلاقی به‌عنوان اساسی‌ترین دغدغه بشر مطرح شده است. زندگی اجتماعی، گاهی موقعیت‌ها و وضعیت‌هایی را به وجود آورده و افراد را در دوراهی‌های اخلاقی قرار می‌دهد که آنان ملزم به تصمیم‌گیری‌های اخلاقی می‌شوند. بیش از ۲۰ سال است که پژوهش در زمینه وضعیت‌های اخلاقی مورد توجه روان‌شناسان، روان‌شناسان اجتماعی و محققان اخلاق حرفه‌ای قرار گرفته است (اوون-رنکین^۱، ۲۰۱۵). واقعه ناگوار تجاوز و قتل دختری در آمریکا (سال ۱۹۶۴) در حضور بیش از ۳۸ مشاهده‌گر بی‌تفاوت، یکی از مواردی است که منشأ آزمایش‌های بسیاری در زمینه موقعیت‌های اضطراری و اخلاقی مانند آزمایش‌های میلگرام^۲ (۱۹۷۰)، پیلیاوین، رودین و پیلیاوین^۳ (۱۹۶۹) و افرادی نظیر آنها شد. طبق این آزمایش‌ها، مشخص شد که عوامل بسیاری مانند عوامل موقعیتی (بارن و بیرن^۴، ۱۹۹۷)، عوامل شناختی-اجتماعی که ناظر بر درک شخص است (راتلن و کلین^۵، ۲۰۱۵)، عوامل مربوط به شخص قربانی یا نیازمند یاری (پیلیاوین و

1. Owen-Rankin

2. Milgram

3. Piliavin, Rodin, Piliavin

4. Baron, Byrne

5. Rutland, Killen

همکاران، ۱۹۶۹) و عوامل اجتماعی (سادگی و پیچیدگی اجتماعی) (میلگرام، ۱۹۷۰)، در تصمیم‌گیری در دوره‌های اخلاقی نقش دارند.

کلبرگ^۱ معتقد است که تصمیم‌گیری در این شرایط، تحت تأثیر بررسی موقعیت و نحوه استدلالی است که شخص انجام می‌دهد. استدلال اخلاقی به فرآیند استدلال آگاهانه درباره خوبی و بدی اعمال اطلاق می‌شود (تانکای، یلماز-تیوزین و تانسر-تکسوز^۲، ۲۰۱۱) بدین معنا که در دوره‌های اخلاقی، افراد در چه سطح از مراحل رشد اخلاقی قرار دارند و استدلال می‌کنند؟ به عبارت بهتر، آیا به صورت پیش‌قراردادی^۳، قراردادی^۴ و فوق قراردادی^۵ به استدلال اخلاقی می‌پردازند (کلبرگ، ۱۹۶۹)؟

در سطح «پیش‌قراردادی» شخص هنوز هیچ‌یک از ارزش‌های اخلاقی را در خود درونی نکرده است و استدلال اخلاقی وی تابع پاداش و تنبیهی است که بر آن مترتب می‌باشد. در سطح «قراردادی»، رفتار شخص تابع هنجارهای درونی شده‌ای است که اساساً از جانب دیگران و محیط اجتماعی به وی تحمیل می‌شود (ویر و مک‌گیورن^۶، ۲۰۱۰). در بالاترین سطح، که سطح فوق قراردادی است، استدلال اخلاقی شخص به‌طور کامل درونی شده است و رفتار وی مبتنی بر هنجارهای دیگران نیست. مشخص شده است که افراد با افزایش سن، استدلال اخلاقی پیچیده‌تری را انجام می‌دهند، اما این امر در مردان و زنان به‌گونه‌ای متفاوت صورت می‌گیرد؛ بدان معنا که زنان بیشتر از مردان از استدلال اخلاقی پیچیده‌تر استفاده می‌کنند (ایزنبرگ، هوفر، سولیک، لیو^۷، ۲۰۱۴).

1. Kohlberg

2. Tuncay, Yilmaz-Tuzun, Tuncer-Teksoz

3. perconventional level

4. covenventional level

5. postcovenventional level

6. Weber, McGivern

7. Eisenberg, Hofer, Sulik, Liew

با توجه به اینکه بسیاری از حرفه‌ها، با دوراهی‌های اخلاقی مواجه هستند که گاه با جان و حیات انسان‌ها در ارتباط نزدیک قرار می‌گیرند (مانند مشاغل بهداشتی همچون پرستاری که به صورت مستقیم با حیات و سلامت انسان‌ها در ارتباط است)؛ به همین دلیل، اگر این اشخاص از رشد اخلاقی مطلوبی برخوردار نباشند و نتوانند در سطوح بالای اخلاقی دست به تحلیل و بررسی مسائل اخلاقی بزنند؛ ممکن است تصمیم‌هایی بگیرند که خسارت به بار آورد و جبران‌ناپذیر باشد؛ به همین دلیل بررسی نحوه استدلال افراد و ویژگی‌های شناختی آن‌ها که در این موارد دخالت دارند، مهم‌ترین مسئله این پژوهش بوده و از اهمیت بسیاری برخوردار است.

با توجه به اینکه، کلبرگ تحت تأثیر و نفوذ دیدگاه پیاژه در رشد اخلاق است، مانند وی پیچیدگی شناختی و عواملی را که در رشد شناختی نقش دارند - مانند دست‌وپنجه نرم کردن با مسائل اخلاقی و توجه کردن به نقاط ضعف در استدلال فعلی خویش و پیشرفت در درک دیدگاه دیگران، که به افراد امکان می‌دهد تا تضادهای اخلاقی را به صورت مؤثری حل کنند - در طی کردن مراحل رشد اخلاقی و غنی‌تر شدن استدلال اخلاقی دخیل می‌داند (کلبرگ، ۱۹۶۹).

یکی از عواملی که می‌تواند رشد شناختی و پیچیدگی شناختی را نشان دهد، هوش افراد است. گیج و برلاینر^۱ (۱۹۹۲) با بررسی تعاریفی که از هوش مطرح شده است، نتیجه گرفته‌اند که هوش شامل سه جنبه‌ی توانایی و استعداد کافی برای یادگیری و درک امور؛ هماهنگی و سازش با محیط و به‌کاربردن قضاوت و استدلال صحیح و پیدا کردن راه حل منطقی در مواجهه شدن با مشکلات بر اساس بهره‌برداری از تجربیات گذشته، می‌شود.

افراد با توانایی هوشی بالا می‌توانند امور پیچیده‌تر و بیشتری را درک کنند و با استفاده از تجربیات خود، استدلال‌ها و قضاوت‌های سطح بالاتری را انجام دهند و در نتیجه با محیط خود بیشتر سازگار شوند (گیج و برلاینر، ۱۹۹۲) و به انجام امور خلاقانه نیز پردازند (چو، نیچینهوس، ویانین، کیم و لی^۲، ۲۰۱۰؛ جاک، بندیک، دانست و نیوبائر^۱، ۲۰۱۳؛ کاروسکی و

1. Gage, Berliner

2. Cho, Nijenhuis, Vianen, Kim, Lee

گلاویسکی^۲، (۲۰۱۳) یکی از زمینه‌هایی که هوش بالا موجب می‌شود تا فرد با پیچیدگی و شایستگی بیشتری در آن عمل کند، استدلال‌های فرد به‌طور کلی و استدلال‌های اخلاقی به‌صورت ویژه است. به عبارت بهتر، هوش ممکن است باعث شود که افراد بتوانند استدلال اخلاقی را در سطح فوق قراردادی انجام دهند. همچنین، بررسی ادبیات پژوهشی نشان داد، بزه‌کاران نوجوان و بزرگسال که قضاوت اخلاقی آنان در سطوح پایین‌تر است، از هوش پایینی برخوردار هستند (استمس^۳ و همکاران، ۲۰۰۶). در پژوهش گرن و هدیت^۴ (۲۰۰۲) نیز، مشخص شد که ساختارهای عصبی خاص که مرتبط با توانایی افراد در امور شناختی است، نقش تعیین‌کننده‌ای در احساسات، استدلال و شهود اخلاقی افراد دارد. افزون بر این، کیوفمن، دیبانگ، ریس و گری^۵ (۲۰۱۱) نشان دادند که هوش عمومی به‌صورت مثبت، با توانایی استدلال استقرایی و قیاسی در ارتباط است و به‌طور قابل ملاحظه‌ای عملکرد فرد در زمینه استدلال، تحت تأثیر عامل هوش کلی است.

براساس مطالبی که گفته شد، به‌منظور بررسی استدلال اخلاقی، متغیر هوش به‌دلیل آنکه بر رشد شناخت و پیچیده‌تر شدن استدلال تأثیر می‌گذارد، انتخاب شد. به عبارت دیگر، یکی از اهداف این پژوهش بررسی اثر هوش عمومی بر استدلال اخلاقی افراد است؛ اما همان‌طور که هاردی و کارلو^۶ (۲۰۰۵) معتقدند، این مورد تبیین ناقصی از رفتارهای اخلاقی استثنایی، اعمال اخلاقی پایدار و تعهدات اخلاقی بلندمدت ارائه می‌دهد.

به نظر می‌رسد که صرفاً پیچیدگی شناختی و استدلال عقلانی سطح بالا (هوش)، همان‌طور که کلبگ معتقد بود، به‌تنهایی نمی‌تواند موجب ایجاد استدلال پیچیده اخلاقی شود؛ بلکه پیچیدگی شناختی باید در مسائلی که از نظر اخلاقی اهمیت دارند و ارزش‌های شخصی را درگیر

1. Jauk, Benedek, Dunst, Neubauer

2. Karwowski, Gralewski

3. Stams

4. Greene, Haidt

5. Kaufman, DeYoung, Reis, Gray

6. Hardy, Carlo

می‌کنند، مطرح شود تا منجر به ارتقاء سطح استدلال اخلاقی شوند. افزون‌براین، اگر این مفاهیم در مسیر اخلاقیات قرار بگیرند و درونی شود، فرد می‌تواند در هر شرایط و موقعیتی استدلال اخلاقی را انجام دهد.

با توجه به این، زمانی که فرد خود را به‌عنوان شخصی اخلاقی معرفی می‌کند، می‌تواند در موضوعات اخلاقی، پذیرش هنجارهای اخلاقی، قضاوت اخلاقی و انجام رفتارهای اخلاقی، عملکرد بهتر و مناسبی داشته باشد (موشمن^۱، ۱۹۹۵).

آکینو و رید^۲ (۲۰۰۲) براساس تعریف اریکسون در سال ۱۹۶۴ مبنی بر اینکه هویت، عمیقاً در هسته وجودی فرد ریشه دارد و شامل تعهد به خود در عمل نیز است، یعنی تطابق و همسویی عمل با خود، هویت اخلاقی را شامل دو بُعد عمومی و خصوصی، مفهوم‌پردازی کرده‌اند. بُعد درونی، به میزان عمق ارزش‌ها و آرمان‌های اخلاقی در خودپنداره فرد اشاره دارد و در واقع معطوف به وجه خصوصی هویت اخلاقی است که تحت عنوان درونی‌سازی^۳ شناسایی می‌شود. استقرار ارزش‌های اخلاقی در درون فرد، می‌تواند یک نمود عمومی و بیرونی نیز داشته باشد، بدین صورت که تعهدات و ارزش‌ها از طریق اعمال فرد در دنیای بیرونی به دیگران نشان داده می‌شود. این بُعد به صورت نمایش و انعکاس ویژگی‌ها و نمادهای اخلاقی در عمل و رفتار به صورت بیرونی و در جهان اجتماعی تعریف می‌شود و به تعبیری، وجه عمومی هویت اخلاقی به‌شمار می‌رود و به‌عنوان نمادسازی^۴ نامیده می‌شود.

در بررسی ادبیات پژوهشی نیز مشخص شد که هوش عمومی و سواد اطلاعاتی، با خودپنداره تحصیلی (روسمن، میر و کارمپن^۵، ۲۰۱۵)، هویت قومی (مگولد و تورس^۶، ۲۰۰۴)،

1. Moshman

2. Aquino, Reed

3. internalization

4. symbolization

5. Rosman, Mayer, Krampen

6. Magolda, Torres

و باورهای خاص (کارل^۱، ۲۰۱۴) در ارتباط است و بر آن‌ها اثر می‌گذارد و همچنین، مشخص شده است که هوش عمومی می‌تواند به فرد کمک کند تا در برابر باورهای خشک به مقابله بپردازد (زاکرم، سیلمن و هال^۲، ۲۰۱۳). این پژوهش‌ها به صورت ضمنی نمایان می‌کنند که هوش عمومی می‌تواند هویت و ابعاد هویت مانند بُعد اخلاقی آن را تحت تأثیر قرار دهد. همچنین، نشان داده شده است که هویت اخلاقی می‌تواند تعهد و انگیزش اخلاقی را تحت تأثیر قرار دهد و در آن نقش داشته باشد (هاردی و کارلو، ۲۰۰۵). در پژوهش دیگری نیز مشخص شد که رابطه مثبتی بین ویژگی‌های شخصیتی از قبیل مسئولیت، تحمل و استقلال با استدلال اخلاقی وجود دارد (مدراک^۳، ۲۰۰۶). همچنین، مشخص شده است که هویت اخلاقی به‌عنوان خود اخلاقی ایده‌آل، می‌تواند پیش‌بینی‌کننده مثبت نوع دوستی و شخصیت اخلاقی باشد و پرخاشگری را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کند (هاردی، واکر، اولسن، لاورنس، و دیوری و هیکن^۴، ۲۰۱۴)؛ در جایی دیگر نیز مشخص شده است که هویت اخلاقی با تصور اخلاقی در ارتباط است (یانگ^۵، ۲۰۱۳). افزون بر این‌ها، در پژوهشی نیز به این مورد اشاره شده است که هوش و ادغام آن با اخلاق، می‌تواند موجب فضیلت حکمت و قضاوت اخلاقی در فرد شود (فینگیان و هونگ^۶، ۲۰۱۲).

ذکر این نکته ضروری است که تاکنون پژوهشی صورت نگرفته است که به صورت جامع عوامل شناختی را در کنار هویت اخلاقی قرار دهد و تأثیر آن‌ها را بر استدلال و حل مسئله اخلاقی بسنجد. به دلیل این خلأ، پژوهش حاضر به بررسی ارتباط هوش عمومی و هویت اخلاقی و استدلال اخلاقی در یک مدل علی پرداخت. فرض بر این است که هویت اخلاقی در کنار عوامل شناختی، می‌تواند تبیین جامع‌تری از حل مسائل اخلاقی و تعهدات اخلاقی بلندمدت

1. Carl

2. Zuckerman, Silberman, Hall

3. Mudrack

4. Hardy, Walker, Lawrence, Olsen, Woodbury, Hickman

5. Yang

6. Fengyan, Hong

ارائه دهد. در همین راستا، در پژوهش حاضر نقش واسطه‌ای ابعاد هویت اخلاقی در رابطه بین هوش عمومی و استدلال اخلاقی نیز مورد بررسی قرار گرفته است.

براساس مطالبی که ذکر آن گذشت، فرضیه‌های پژوهش به‌قرار زیر است:

– هوش عمومی پیش‌بینی‌کننده معنادار استدلال اخلاقی است.

– هوش عمومی پیش‌بینی‌کننده معنادار ابعاد هویت اخلاقی است.

– ابعاد هویت اخلاقی پیش‌بینی‌کننده معنادار استدلال اخلاقی است.

– ابعاد هویت اخلاقی در رابطه هوش عمومی با سطوح استدلال اخلاقی کلبه‌گ نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند.

شکل ۱ مدل مفهومی از روابط بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که در آن و در قالب یک مدل علی از نوع تحلیل مسیر روابط بین متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است. در این مدل، هوش عمومی (متغیر برون‌زاد)، ابعاد هویت (متغیر واسطه‌ای) و استدلال اخلاقی (متغیر درون‌زاد) از نوع متغیرهای مشاهده‌پذیر هستند. جامعه آماری این پژوهش، پرستاران بیمارستان‌های شهر کرمان بود. برای تعیین حجم نمونه، نخست براساس توصیه ون‌ووریس و مورگان^۱ عمل شد که کمینه حجم نمونه

^۱. VanVoorhis & Morgan

برای مطالعات همبستگی و رگرسیون را ۵۰ اعلام کرده‌اند (ون ووریس و مورگان، ۲۰۰۷). با وجود این، با توجه به زیرطبقات موجود در متغیرها و نیز تعداد متغیرهای پژوهش، حجم نمونه بالاتری به‌عنوان گروه نمونه تعریف شد. بدین صورت که از جامعه موردنظر، ۲۷۰ نفر به‌عنوان مشارکت‌کننده، به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای برای شرکت در این پژوهش انتخاب شدند؛ اما بعد از جمع‌آوری داده‌ها، ۲۰ مورد به دلیل مخدوش بودن پرسشنامه‌ها کنار گذاشته شدند و در نهایت، حجم نمونه به ۲۵۰ نفر کاهش یافت. نحوه انتخاب نمونه به این صورت بود که ابتدا از ۱۲ بیمارستان دولتی و خصوصی، ۴ بیمارستان خصوصی و ۸ بیمارستان دولتی انتخاب شدند و سپس در هر بیمارستان نیز ۴ بخش به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و همه پرستاران بخش‌های این ۱۲ بیمارستان مورد مطالعه قرار گرفتند. دامنه سنی پرستاران از ۲۰ سال تا ۵۰ سال بود. از نظر جنسیت، ۶۲ نفر از مشارکت‌کنندگان مرد و ۱۸۸ نفر زن در پژوهش حضور داشتند.

ابزار پژوهش

۱- **آزمون هوش کتل^۱ مقیاس ۳**: این آزمون توسط کتل در سال (۱۹۴۳) ساخته شد. کرمی (۱۳۸۳) مطرح می‌کند که آزمون هوش کتل مقیاس ۳ برای اندازه‌گیری هوش افراد بالاتر از دیپلم، دانشگاهیان و کلیه کسانی که به‌خاطر باهوش بودن‌شان برای تصدی بعضی مشاغل انتخاب شده‌اند، در نظر گرفته شده است. مقیاس ۳ این پرسشنامه از دو فرم A و B تشکیل شده است. هریک از این فرم‌ها، ۴ آزمون فرعی را دربر می‌گیرند. این ۴ خرده‌آزمون شامل آزمون‌های سری‌ها، طبقه‌بندی، ماتریس‌ها و شرایط می‌شود. آزمون‌های فرعی این دو فرم شامل آزمون فرعی اول (سری‌ها)، ۱۳ سؤال (۳ دقیقه)؛ آزمون فرعی دوم (طبقه‌بندی)، ۱۴ سؤال (۴

¹. Cattell

دقیقه)؛ آزمون فرعی سوم (ماتریس‌ها)، ۱۳ سؤال (۳ دقیقه) و آزمون فرعی چهارم (شرایط)، ۱۰ سؤال (۴ دقیقه) می‌شود.

زمان اجرای فرم‌ها ۱۴ دقیقه است و زمان آزمون با توضیحات آزماینده در کل به ۳۰ دقیقه می‌رسد. پایایی این آزمون براساس ضریب آلفای کرونباخ در فرم لاتین برابر با ۰/۷۷ بوده است. در ارتباط با روایی این آزمون، میزان همبستگی خرده آزمون‌ها با هوش کلی از ۰/۵۳، ۰/۶۸، ۰/۸۹ تا ۰/۹۹ بود (سالویا، یسلداک و کاپون^۱، ۱۹۸۸). در پژوهش حاضر، پایایی این مقیاس با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آمد و برای احراز روایی پرسشنامه از روش همسانی درونی استفاده شده که مشخص شد، بین خرده آزمون‌ها و نمره کل آزمون همبستگی معناداری در دامنه بین ۰/۲۲ تا ۰/۸۳ وجود دارد.

۲- مقیاس اهمیت هویت اخلاقی برای خود^۲: در جهت سنجش هویت اخلاقی از مقیاس خودگزارش‌دهی اهمیت هویت اخلاقی برای خود که توسط آکینو و رید (۲۰۰۲) ساخته شده، استفاده شد. این ابزار شامل ۱۰ سؤال و ۲ زیرمقیاس درونی‌سازی (۵ گویه) و نمادسازی (۵ گویه) است. درونی‌سازی به میزان اهمیت ویژگی‌های اخلاقی در خودپنداره فرد (مانند داشتن چنین ویژگی‌هایی بخش مهمی از وجود مرا تشکیل می‌دهد) و نمادسازی به میزانی که فرد یک هویت اجتماعی بر پایه ویژگی‌های اخلاقی را به صورت بیرونی و به دیگران نشان می‌دهد (مانند فعالانه در کارهایی شرکت می‌کنم که داشتن چنین ویژگی‌هایی را در من به دیگران منتقل می‌کند)، اشاره دارد. مشارکت‌کننده میزان موافقت خود را با هر گویه بر روی یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای، از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) مشخص می‌کند. گویه‌های ۴ و ۷ به صورت معکوس و سایر گویه‌ها به صورت مستقیم، نمره‌گذاری شدند. روایی این مقیاس توسط آکینو و رید (۲۰۰۲) مطلوب گزارش شد. علاوه بر این، ضریب پایایی ۰/۸۵ برای بُعد درونی‌سازی و ۰/۷۱ برای بُعد نمادسازی گزارش شد (آکینو و رید، ۲۰۰۲). برای بررسی پایایی

^۱. Salvia, Ysseldyke, & Capone

^۲. Self-Importance of Moral Identity Scale

مقیاس ابعاد درون‌سازی و نمادسازی اخلاقی در هویت اخلاقی، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب آلفا به ترتیب ۷۰ و ۰/۷۵ به دست آمدند. همچنین، روایی این مقیاس با تحلیل عامل تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS بررسی شد و وجود دو عامل مورد تأیید قرار گرفت. درنهایت، شاخص‌های برازش مدل نیز (GFI= ۰/۹۴)، (AGFI= ۰/۸۹)، (NFI= ۰/۹۳)، (IFI= ۰/۹۳) و (RMSEA= ۰/۰۸) نشان دادند که مدل بالا از برازش مطلوبی برخوردار است.

۳- **آزمون معضلات اخلاقی پرستاری^۱**: از این آزمون برای سنجش استدلال اخلاقی مورد استفاده قرار گرفت. این آزمون توسط چریشام^۲ (۱۹۸۱) در دانشگاه مینه‌سوتا تهیه شد. این پرسشنامه دربرگیرنده ۶ سناریو در مورد معضلات مراقبت از مددجویان است.

عناوین معضلات اخلاقی مورد بررسی شامل نوزاد مبتلا به نقص عضو؛ تجویز اجباری دارو؛ درخواست بیمار برای پایان زندگی؛ ورود پرستار جدید به سیستم؛ اشتباه دارویی و مراقبت در مراحل انتهایی زندگی می‌شود. هریک از این سناریوها، وضعیت مددجویی را بیان می‌کند که می‌تواند برای پرستاری که مسئولیت مراقبت از او و خانواده‌اش را برعهده دارد، موقعیتی مشکل‌آفرین باشد.

به دنبال این سناریوها، سه نوع سؤال مطرح می‌شود: نوع اول درباره نوع واکنش پرستار در آن موقعیت فرضی است. نوع پاسخ می‌تواند به سه صورت صحیح، غلط و بدون جواب تفسیر شود. گروه دوم سؤالات، شش دیدگاه رایج را در ارتباط با سناریوی ارائه‌شده بر مبنای مراحل ۲ تا ۶ نظریه کلبرگ در رشد اخلاقی مطرح می‌کند. نحوه تعیین هریک از این گزینه‌ها، نشان‌دهنده نوع استدلال اخلاقی پاسخ‌دهنده بر مبنای نظریه کلبرگ است. در هر کدام از این سناریوها، دو گزینه نشان‌دهنده استدلال اخلاقی پرستار است. اگر پاسخ‌دهنده این دو مورد را در اولین

1. Nursing dilemma test

2. Chrisham

اولویت‌های خود انتخاب کند، در یک مقوله نمره ۶ و در دیگری نمره ۵ را می‌گیرد؛ بنابراین، حداکثر نمره در استدلال اخلاقی در هر سناریو ۱۱ و در کل ۶ سناریو ۶۶ می‌شود. هر چه نمره در این پرسشنامه کم‌تر باشد، نشان‌دهنده توان پایین استدلال اخلاقی است. طبعاً کم‌ترین نمره هم در این پرسشنامه در زمینه استدلال اخلاقی، ۱۸ است که حاصل جمع نمره ۱ و ۲ در هر سناریو می‌باشد. در بخش سوم، میزان مواجهه پاسخ‌دهنده با موقعیت‌های مشابه با سؤالی از نوع لیکرت درباره تجربه قبلی، بررسی شده است. نتیجه حاصل از این قسمت، اگر نمره ۶ تا ۱۷ باشد، نشان‌دهنده برخورد و آشنایی پرستار با معضل مشابه و اگر نمره ۱۸ تا ۳۰ باشد، نشان‌دهنده برخورد و ناآشنایی با موقعیت‌های مشابه است (چریشام، ۱۹۸۱).

پایایی از طریق آلفای کرونباخ، ۰/۵۷ گزارش شد و روایی پرسشنامه توسط مؤلف، تعیین شده و توسط پژوهشگران زیادی مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسشنامه در موضوع اخلاق پرستاری، پرسشنامه شناخته‌شده‌ای است (هم، ۲۰۰۲؛ چریشام، ۱۹۸۱). زیرک، مقدسیان، عبدالله‌زاده و رحمانی (۱۳۹۰) برای اطمینان بیشتر، نسخه ترجمه شده را در اختیار ۲ نفر مسلط به ادبیات فارسی و زبان انگلیسی گذاشتند که آن را مورد بازنگری قرار دهند. سپس آنان نظرات ۱۰ نفر از متخصصان اخلاق پزشکی از دانشگاه‌های مختلف علوم پزشکی در مورد روایی محتوا و صوری پرسشنامه پرسیدند. بررسی پایایی پرسشنامه نیز با روش آزمون مجدد در گروهی مشتمل بر ۱۰ دانشجوی و ۱۰ پرستار مورد تحلیل قرار گرفت و ضریب پایایی بازآزمایی ۰/۹۵ به دست آمد. برهانی، عباس‌زاده، کهن و فضایل (۱۳۸۹) ضریب پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آوردند. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ضریب ۰/۶۱ به دست آمد. همچنین، برای احراز روایی این آزمون از اساتید و دانشجویان روان‌شناسی و ۱۰ نفر از پرستاران خواسته شد که محتوای سناریوها را مورد توجه و بررسی قرار دهند. در نهایت، آن‌ها مشخص کردند این آزمون از روایی مطلوبی برخوردار است.

¹. Ham

روش اجرا

به منظور اجرای پرسشنامه‌ها، پس از حضور در بخش‌ها به پرستاران توضیحات لازم در خصوص نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها داده شد. پرسشنامه هوش کتل در ابتدا، در ۳۰ دقیقه و پرسشنامه‌های دیگر بدون محدودیت زمانی و به صورت گروهی اجرا شد و برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش‌های همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

قبل از بررسی فرضیه‌ها، اطلاعات توصیفی مانند میانگین، انحراف معیار، و حداقل و حداکثر نمرات در متغیرهای پژوهش حاضر، مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمرات	حداکثر نمرات
هوش عمومی	۱۲۵/۰۵	۳۰/۰۱	۵۰	۲۰۰
درون‌سازی	۲۰/۶۱	۳/۳۰	۹	۲۵
نمادسازی	۱۷/۲۹	۳/۶۲	۵	۲۵
استدلال اخلاقی	۴۳/۱۸	۷/۱۴	۱۹	۶۳

به منظور بررسی ارتباط ساده بین متغیرهای پژوهش، همبستگی بین تمامی متغیرها محاسبه شد. نتایج نشان داد که همبستگی بین متغیرها در اغلب موارد معنادار هستند (جدول ۲). علاوه بر این، آزمون شاپیرو-ویلک^۱ برای نرمال بودن داده‌ها نشان داد که معناداری هوش عمومی، ۰/۲؛ معناداری درون‌سازی، ۰/۰۵؛ معناداری نمادسازی، ۰/۲ و معناداری استدلال اخلاقی، ۰/۶ به دست آمد.

^۱. Shapiro-Wilk

جدول ۲. همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	(۱)	(۲)	(۳)	(۴)
(۱) هوش عمومی	۱			
(۲) درون‌سازی	۰/۲۶**	۱		
(۳) نمادسازی	۰/۰۴	۰/۳۲**	۱	
(۴) استدلال اخلاقی	۰/۱۴*	۰/۲۲**	-۰/۰۵	۱

* $p < 0/05$ ** $p < 0/01$

همچنین، شاخص‌های برازش مدل نیز امکان بررسی مدل را فراهم کرد که در جدول ۳ آورده شده است..

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	X^2/df	P	CFI	NFI	IFI	RFI	TLI	PCLOSE	RMSEA
قبل از پیرایش	۱/۶	۰/۰۵	۰/۹۷	۰/۹۳	۰/۹۷	۰/۸۳	۰/۹۲	۰/۴۰	۰/۰۵
بعد از پیرایش	۱/۴	۰/۰۹	۰/۹۷	۰/۹۲	۰/۹۷	۰/۸۵	۰/۹۴	۰/۶۹	۰/۰۵

در جدول ۳، شاخص‌های قبل از پیرایش و شاخص‌های بعد از پیرایش نشان داده شده است. شاخص‌های قبل از پیرایش نشان می‌دهد که مدل در ابتدا از برازش خوبی برخوردار بود و پس از حذف مسیرهای پیشنهادی غیرمعتادار، از جمله مسیر هوش عمومی به استدلال اخلاقی و مسیر هوش عمومی به نمادسازی نیز مدل برازش مطلوب خود را حفظ کرد. همچنین، برای بررسی مفروضات تحلیل مسیر (روابط خطی بین متغیرها، همبستگی بین متغیرهای پژوهش، مقیاس فاصله‌ای متغیرها و نرمال بودن) از نرم‌افزار SPSS استفاده شد که روابط خطی بین متغیرها و همبستگی بین متغیرهای پژوهش در ماتریس همبستگی نشان داده شد و تمام مقیاس‌های متغیرها نیز از نوع فاصله‌ای بودند و نرمال بودن داده‌ها براساس آزمون شاپیرو-ویلک

محاسبه شده که گزارش آن مطرح شد.

برای بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه ابعاد هویت اخلاقی نقش واسطه‌ای در ارتباط میان هوش عمومی و استدلال اخلاقی دارد، نتایج نشان داد که بُعد درون‌سازی بین هوش عمومی با استدلال اخلاقی نقش واسطه‌ای دارد. نتایج مربوط به اثرات مستقیم و غیرمستقیم در شکل ۲ و نیز جدول ۴ و جدول ۵ آمده است.

جدول ۴. ضرایب مسیرهای مستقیم موجود در مدل

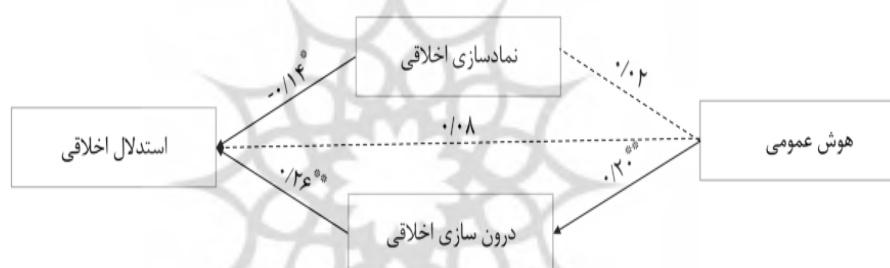
مسیر	مقدار برآورد	مقدار استاندارد	خطای استاندارد	t	P
هوش عمومی بر درون‌سازی اخلاقی	۰/۲۵	۰/۲۰	۰/۰۰۰۶	۳/۳۸	۰/۰۰۰۱
درون‌سازی اخلاقی بر استدلال اخلاقی	۰/۵۷	۰/۲۶	۰/۱۴	۰۳/۴	۰/۰۰۰۱
نمادسازی اخلاقی بر استدلال اخلاقی	-۲۷/۰	-۰/۱۴	۰/۱۳	۲/۱۲	۰/۰۳

بررسی اثرات مستقیم هوش عمومی بر استدلال اخلاقی در تحلیل مسیر نشان داد که این مسیرها از معناداری برخوردار نیستند؛ از این رو، مسیرهای مربوط به اثر هوش عمومی بر استدلال اخلاقی حذف شدند. همچنین، هوش عمومی اثر مثبت بر درون‌سازی اخلاقی ($p=۰/۰۰۰۱$)، $p=۰/۲۰$ ، $\beta=۰/۲۰$) دارد. درون‌سازی اخلاقی دارای اثر مثبت بر استدلال اخلاقی ($p=۰/۰۰۰۱$)، $p=۰/۲۶$ ، $\beta=۰/۲۶$) و نمادسازی دارای اثر منفی بر استدلال اخلاقی ($p=۰/۰۳$)، $p=۰/۱۴$ ، $\beta=-۰/۱۴$) است. در این راستا، در جدول ۵ ضریب مسیر غیرمستقیم موجود در مدل با استفاده از آزمون بوت استراپ آورده شده است.

جدول ۵. ضرایب مسیرهای غیرمستقیم موجود در مدل با استفاده از بوت استراپ

سطح معناداری	مسیر		
	متغیر پیش‌بین	متغیر واسطه	متغیر ملاک
هوش عمومی	درون‌سازی اخلاقی	استدلال اخلاقی	۰/۰۵
حد بالا	۰/۰۹		
حد پایین	۰/۰۲		
۰/۰۰۶			

نتایج حاصل از جدول ۵ نشان داد که درون‌سازی اخلاقی بین هوش عمومی و استدلال اخلاقی نقش واسطه‌ای ($\beta = ۰/۰۵$, $p = ۰/۰۰۶$) معناداری دارد؛ اما نمادسازی اخلاقی بین هوش عمومی و استدلال اخلاقی نقش واسطه‌ای ایفا نمی‌کند ($\beta = ۰/۰۰۵$, $p = ۰/۳۹$). مدل نهایی پژوهش به همراه ضرایب استاندارد مسیرها در شکل ۲ نشان داده شده است.



* $P < ۰/۰۵$ ** $P < ۰/۰۱$

شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای ابعاد هویت اخلاقی در بین رابطه هوش عمومی و استدلال اخلاقی بود. با توجه به نتایج به دست آمده مشخص شد که بین هوش عمومی و استدلال اخلاقی ارتباط معناداری وجود ندارد.

این نتایج ناهمسو با پژوهش‌های استمس و همکاران (۲۰۰۶)، کیوفمن و همکاران (۲۰۱۱) و گرن و هدیت (۲۰۰۲) است. همان‌طور که در پیشینه پژوهشی به آن اشاره شد، استمس و

همکاران (۲۰۰۶) نشان دادند که هوش و توانایی‌های شناختی در استدلال و قضاوت به‌طور کلی نقش دارند. علاوه بر این، کیوفمن و همکاران (۲۰۱۱) و گرن و هدیت (۲۰۰۲) نقش هوش را در قضاوت اخلاقی به‌صورت خاص تبیین کردند.

با توجه به مطالبی که در مقدمه بدان اشاره شد، در تبیین این یافته می‌توان گفت، هوش عمومی که مرتبط با توانایی انتزاعی افراد است، صرفاً داده‌ها و اطلاعات شناختی را در اختیار می‌گذارد (هاردی و کارلو، ۲۰۰۵). به عبارت دیگر، هوش با کمک قدرت انتزاع می‌تواند به صورت کلی استدلال افراد را تقویت کند؛ از این رو، تا زمانی که این داده‌ها و اطلاعات به دست آمده از طریق توانایی شناختی (هوش عمومی)، محتوای اخلاقی به خود نگیرند و جزئی از تعریف شخص از خود نشوند، نمی‌توانند تبیین جامعی از استدلال اخلاقی، حل مسائل اخلاقی و تعهدات بلندمدت اخلاقی ارائه دهند (موشمن، ۱۹۹۵).

نتایج در زمینه هوش عمومی با درون‌سازی اخلاقی نشان داد که هوش عمومی بر درون‌سازی اخلاقی اثر مثبت و معناداری دارد. مگولد و تورس (۲۰۰۴) نیز در پژوهش خود به این امر اشاره کرده‌اند که وقتی افراد به بازسازی دانش خود می‌پردازند، که امری شناختی است؛ رشد هویت قومی آنان گسترش پیدا می‌کند. علاوه بر این، این یافته‌ها همسو با پژوهش روسمن، میر و کارمپمن (۲۰۱۵) است که رابطه معنادار بین هوش عمومی و خودپنداره تحصیلی را مشخص کردند و زاگرم، سیلمن و هال (۲۰۱۳) نیز همسو با این یافته نشان دادند که هوش عمومی به فرد کمک می‌کند تا باورهای خشک مذهبی و تفکرات انعطاف‌ناپذیر در او کاهش پیدا کند.

در جهت تبیین اثر مستقیم هوش عمومی بر درون‌سازی اخلاقی می‌توان گفت که هوش عمومی شامل توانایی پرداختن به امور انتزاعی می‌شود. پیازه معتقد است که هوش و رشد شناختی افراد با تشکیل طحواه‌های پیچیده و انجام فرایندهای پیچیده انتزاعی در ارتباط است. طحواه‌ها چارچوبه، مدل و نظریه درباره چگونگی عملکرد اشیاء و رویدادهای اجتماعی و فیزیکی است؛ به همین خاطر، کسی که از رشد شناختی مطلوب برخوردار باشد، می‌تواند شبکه

پیچیده‌ای از طرحواره‌ها را در ذهن خود جای دهد (برک، ۱۳۹۱).

همان‌طور که گفته شد، «هوش» مربوط به امور انتزاعی مانند اندیشه‌ها، روابط، نمادها، ارزش‌ها، باورها و اصول می‌شود. ارزش‌ها، باورها و اصول، امور انتزاعی پیچیده و سطح بالایی هستند. گاه این موارد مربوط به موقعیت‌های اجتماعی و اخلاقی است که تحت عنوان ارزش‌های اخلاقی مطرح می‌شوند. متعهد شدن به این ارزش‌های والا مستلزم درونی کردن و پراهمیت شدن آن‌ها برای خودپندارهٔ شخص است؛ به این فرایند، درونی‌سازی اخلاقی گفته می‌شود (آکینو و رید، ۲۰۰۲). همچنین، یکی از موضوعات طرحواره‌های شناختی می‌تواند اخلاقیات باشد که رشد این طرحواره‌های پیچیده نیازمند توانایی شناختی مطلوبی است؛ بنابراین، افرادی که از سطح هوشی بالاتر و ساخت‌شناختی پیچیده‌ای برخوردار هستند، ممکن است امور پیچیده‌ای مانند ارزش‌ها و باورهای اخلاقی را مورد پردازش قرار دهند و همچنین از رویدادها و موقعیت‌های ارزشی و اخلاقی، طرحواره‌های پیچیده‌ای ایجاد کنند.

با توجه به تبیین ارائه‌شده می‌توان انتظار داشت که هوش عمومی بر بُعد درونی‌سازی هویت اخلاقی اثر مستقیم مثبت داشته باشد.

همچنین، نتایج نشان دادند که هوش عمومی اثر معناداری بر نمادسازی اخلاقی نداشت. با توجه به اینکه هوش عمومی به امور انتزاعی و ذهنی مربوط می‌شود، می‌تواند به امور درونی مانند باورها و تفکرات فرد پردازد، که کمتر مربوط به عوامل بیرونی مانند نمادسازی می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که هوش عمومی به دلیل آنکه به امور انتزاعی می‌پردازد؛ بیشتر امری ذهنی و درونی است (گیج و برلایتر، ۱۹۹۲)؛ از این رو، ممکن است با نمادسازی اخلاقی که مربوط به بُعد بیرونی اخلاقیات می‌شود و نمود اخلاقیات را دربر می‌گیرد (آکینو و رید، ۲۰۰۲)، مرتبط نباشد. به عبارت بهتر، هوش عمومی می‌تواند تعیین‌کنندهٔ باورها و اندیشه‌های افراد باشد و آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد؛ اما ممکن است قادر به آن نباشد تا نمود بیرونی اخلاقیات را تعیین کند.

در نهایت، نتایج حاصل از تحلیل مدل نمایان کرد که تنها بُعد درونی‌سازی اخلاقی از ابعاد

هویت اخلاقی در رابطه هوش عمومی با استدلال اخلاقی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. به عبارت دیگر، مشخص شد هوش عمومی اثر مستقیمی بر استدلال اخلاقی ندارد، ولی به صورت غیرمستقیم و با واسطه‌گری درون‌سازی اخلاقی، بر استدلال اخلاقی اثر دارند.

در این زمینه نشان داده شده که هوش یک توانایی است که به فرد کمک می‌کند تا به حل مسائل پیچیده پردازد و در موقعیت‌های خاص و پیچیده، موفقیت‌هایی کسب کند (استادلر، بکر، گودکر، لیتنر و گریف، ۲۰۱۵؛ گونزالس، توماس و ونیوکو^۱، ۲۰۰۵). از این منظر، هوش به توانایی استدلال انتزاعی و توانایی حل مسئله مربوط می‌شود و عملیات ذهنی مانند فرآیندهای دانستن، کشف کردن، بازیابی اطلاعات، تولید پاسخ‌های چندگانه، تولید پاسخ‌های واحد و داوری و ارزیابی خوب و قابل قبول را شامل می‌شود (گیلفورد^۲، ۱۹۶۷). با توجه به این، افرادی که از سطح هوش بالاتری برخوردار هستند، می‌توانند پردازش اطلاعات را به‌صورتی پیچیده انجام دهند و به استدلال‌های انتزاعی در مورد مسائل چندوجهی و سطح بالا پردازند. اما برای پردازش اطلاعات اخلاقی و استدلال اخلاقی، شخص نیازمند آن است که این اطلاعات را از مسیر نهادینه کردن اخلاقیات در خود دنبال کند.

مسائل پیچیده بسیاری همیشه در زندگی انسان در حال وقوع است که او نیازمند آن می‌شود به این مسائل توجه کند و پاسخی برای آن‌ها بیابد؛ موضوعات ارزشی و اخلاقی، یکی از این مسائل پیچیده است که در موقعیت‌های مختلف می‌تواند به وجود آید. در درون‌سازی اخلاقی، فرد به بررسی پیچیده، عمیق و چندسطحی ارزش‌های اخلاقی می‌پردازد که نیازمند تفکر و انجام استنباط‌های پیچیده است (آکینو و رید، ۲۰۰۲)؛ به همین دلیل، به گونه‌ای نیازمند کارکرد بهتر هوش است. پس از آن، زمانی که شخص در موقعیت‌های پیچیده با موضوعات اخلاقی روبه‌رو می‌شود به دلیل آنکه درون‌سازی ارزش‌های اخلاقی پیچیده پشت سر گذاشته است ممکن است بتواند استدلالی غنی‌تر را انجام دهد.

1. Gonzalez, Thomas, & Vanyukov

2. Guilford

در زمینه محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت که به دلیل آنکه جامعه آماری این پژوهش را پرستاران شامل می‌شد و در این شغل، زمان محدودی برای استراحت پرستاران وجود دارد و بیشتر آنان درگیر پاسخ‌گویی به مراجعان، ویزیت بیماران و انجام امور بیماران هستند؛ امکان استفاده از آزمون هوشی مانند آزمون هوش و کسلر که به صورت جامع‌تر هوش پرستاران بررسی شود، فراهم نبود. علاوه بر این، طرح پژوهش حاضر به دلیل آنکه همبستگی است، در استنباط علی از آن، باید احتیاط کرد. در نهایت، در این پژوهش صرفاً استدلال اخلاقی پرستاران مورد توجه قرار گرفته است و رفتار اخلاقی که پس از استدلال اخلاقی قرار می‌گیرد، در نظر گرفته نشده و همچنین، نقش تعدیل‌کنندگی جنسیت و سن نیز در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفته است. بدین موارد نیز می‌توان پایایی ضعیف ابزار آزمون معضلات اخلاقی پرستاری را اضافه کرد.

در زمینه پیشنهادها پژوهشی می‌توان به این موارد اشاره کرد: پژوهش‌های مشابه بهتر است در موقعیت‌های شغلی مختلف، حساس و پراهمیت دیگر مانند مشاغل آموزشی، قضاوت و حتی مشاغل در ارتباط با حمل و نقل مدنظر قرار گیرد. همچنین، بر رفتار اخلاقی افراد پس از استدلال اخلاقی توجه شود. امید است، در پژوهش‌های آتی رابطه، اثر مهارت‌ها و توانمندی‌هایی مانند خودتنظیمی، خودنظارتی، خودکنترلی، تاب‌آوری و سایر مهارت‌های شناختی - هیجانی بر استدلال اخلاقی، مورد بررسی قرار گیرد. در زمینه پیشنهادها کاربردی نیز می‌توان به طراحی بسته‌های آموزشی برای ارتقاء سطح استدلال اخلاقی افراد با توجه به متغیرهای هوش عمومی و هویت اخلاقی اشاره کرد. لازم است در این زمینه، بسته‌های آموزشی، بهبود مهارت‌های شناختی از قبیل انتزاع، استدلال و حل مسئله را شامل شوند و همچنین، این بسته‌های آموزشی در زمینه هویت اخلاقی، ارزش‌های اخلاقی و نحوه درون‌سازی و رفتار کردن (نمادسازی) براساس این ارزش‌ها را شامل شوند.

مطالعه حاضر، به صورت نظری مدلی را برای تبیین دقیق‌تر استدلال اخلاقی در اختیار پژوهشگران آتی قرار داده است تا آنان بتوانند این نکته را در نظر بگیرند که هوش عمومی با

واسطه هویت اخلاقی قادر است تا استدلال، تصمیم‌گیری و حل مسئله اخلاقی را ارتقا ببخشد. به عبارت دیگر، توانمندی‌های آدمی مانند توانمندی شناختی (هوش)، به صورت مستقیم نمی‌تواند استدلال اخلاقی را موجب شود؛ ولی زمانی که این توانمندی در زمینه ارزش‌های اخلاقی و نحوه درون‌سازی آن‌ها به کار گرفته شود، می‌تواند استدلال در سطوح بالا را موجب شود.

منابع و مآخذ

۱. برک، لورا. (۱۳۹۱). روان‌شناسی رشد (جلد دوم) (ترجمه یحیی سیدمحمدی). تهران: ارسباران. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۷).
۲. برهانی، فریبا؛ عباس‌زاده، عباس؛ کهن، مه‌ری؛ فضایل، محمدعلی. (۱۳۸۹). مقایسه توانایی استدلال اخلاقی پرستاران و دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی کرمان در برخورد با معضلات اخلاقی. *مجله اخلاق و تاریخ پزشکی*، ۳(۴)، ۸۱-۷۱.
۳. زیرک، محمد؛ مقدسیان، سیما؛ عبدالله‌زاده‌مه‌لانی، فرحناز؛ رحمانی، آزاد. (۱۳۹۰). سطح تکامل اخلاقی دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی تبریز. *مجله اخلاق و تاریخ پزشکی*، ۴(۴)، ۴۵-۵۵.
۴. کرمی، ابوالفضل. (۱۳۸۳). آشنایی با آزمون‌سازی و آزمون‌های روانی. تهران: انتشارات روان‌سنجی.
5. Aquino, C; Reed, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1423-1440.
6. Baron R. A; Byrne, D. (1997). *Social Psychology (Eight Ed.)*. Boston, Mass: Allyn and bacon.
7. Carl, N. (2014). Verbal intelligence is correlated with socially and economically liberal beliefs. *Intelligence*, 44, 142-148.
8. Cattell, R. B. (1943). The measurement of adult intelligence. *Psychological Bulletin*, 40(3), 153-193.
9. Cho, S. H; Nijenhuis, J. T; Vianen, A. E; Kim, H. B; Lee, K. H. (2010). The relationship between diverse components of intelligence

- and creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 44(2), 125-137.
10. Chrisham, P. (1981). *Measuring moral judgment in nursing dilemmas*. *Nursing Research*, 30(2), 104-110.
 11. Eisenberg, N; Hofer, C; Sulik, M. J; Liew, J. (2014). *The development of prosocial moral reasoning and a prosocial orientation in young adulthood: Concurrent and longitudinal correlates*. *Developmental Psychology*, 50(1), 58-70.
 12. Fengyan, W; Hong, Z. (2012). *A new theory of wisdom: Integrating intelligence and morality*. *Psychology Research*, 2(1), 64-75.
 13. Gage, N. L; Berliner, D. C. (1992). *Educational Psychology*. Hopewell, NJ: Houghton Milflin.
 14. Gonzalez, C; Thomas, R. P; Vanyukov, P. (2005). *The relationships between cognitive ability and dynamic decision making*. *Intelligence*, 33(2), 169-186.
 15. Greene, J; Haidt, J. (2002). *How and where does moral judgment work?* *Trends in Cognitive Sciences*, 6(12), 517-523.
 16. Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
 17. Ham, K. L. (2002). *A comparison of ethical reasoning abilities of senior baccalaureate nursing students and experienced nurses*. *Journal of Contin Educ Nurs*, 33(2), 250-256.
 18. Hardy, S. A; Carlo, G. (2005). *Identity as a Source of Moral Motivation*. *Human Development*, 48(4), 232-256.
 19. Hardy, S. A; Walker, L. J; Olsen, J. A; Woodbury, R. D; Hickman, J. R. (2014). *Moral identity as moral ideal self: Links to adolescent outcomes*. *Developmental psychology*, 50(1), 45-57.
 20. Jauk, E; Benedek, M; Dunst, B; Neubauer, A. C. (2013). *The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection*. *Intelligence*, 41(4), 212-221.
 21. Karwowski, M; Gralewski, J. (2013). *Threshold hypothesis: Fact or artifact?* *Thinking Skills and Creativity*, 8, 25-33.
 22. Kaufman, S. B; DeYoung, C. G; Reis, D. L; Gray, J. R. (2011). *General intelligence predicts reasoning ability even for evolutionarily familiar content*. *Intelligence*, 39(5), 311-322.

23. Kohlberg, L. (1969). *Stage and sequence: The cognitive - developmental approach to socialization*. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (pp.347-480). Chicago: Rand McNally.
24. Magolda, M. B; Torres, V. (2004). *Reconstructing Latino identity: The influence of cognitive development on the ethnic identity process of Latino students*. *Journal of College Student Development*, 45(3), 333-347.
25. Milgram, S. (1970). *The experience of living in cities: A psychology analysis*. In Korten, F. F., Cook, S. W., & Lacey, J. I. (Eds.), *Psychology and the problem of society*. Washington: American Psychological Association.
26. Moshman, D. (1995). *The construction of moral rationality*. *Human Development*, 38(4-5), 265-281.
27. Mudrack, P. E. (2006). *Moral reasoning and personing and personality Traits 1*. *Psychological Reports*, 98(3), 689-698.
28. Owen-Rankin, H. (2015). *Ethical Decision Making: Nurses' Responses to Ethical Dilemmas* (Doctoral dissertation, Sullivan University).
29. Piliavin, I. M; Rodin, J; Piliavin, J. A. (1969). *Good samaritanism: an underground phenomenon?* *Journal of Personality and Social Psychology*, 13(4), 289-299.
30. Rosman, T; Mayer, A. K; Krampen, G. (2015). *Intelligence, academic self-concept, and information literacy: the role of adequate perceptions of academic ability in the acquisition of knowledge about information searching*. *Information Research: An International Electronic Journal*, 20(1), n1.
31. Rutland, A; Killen, M. (2015). *A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: Intergroup processes, socialcognitive development, and moral reasoning*. *Social Issues and Policy Review*, 9(1), 121-154.
32. Salvia, J; Ysseldyke, J. E; Capone, A. (1988). *Assessment in Special and Remedial Education: Instructor's Manual with Test Items*. Houghton Mifflin.
33. Stadler, M; Becker, N; Gödker, M; Leutner, D; Greiff, S. (2015).

Complex problem solving and intelligence: A meta-analysis. Intelligence, 53, 92-101.

34. Stams, G. J; Brugman, D; Deković, 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), 692-708.*

35. Tuncay, B; Yilmaz-Tuzun, O; Tuncer-Teksoz, G. (2011). *The relationship between environmental moral reasoning and environmental attitudes of pre-service science teachers. International Electronic Journal of Environmental Education, 1(3), 167-178.*

36. VanVoorhis, C. W; Morgan, B. L. (2007). *Understanding power and rules of thumb for determining sample sizes. Tutorials in Quantitative Methods for Psychology, 3(2), 43-50.*

37. Weber, J; McGivern, E. (2010). *A new methodological approach for studying moral reasoning among managers in business settings. Journal of Business Ethics, 92(1), 149-166.*

38. Yang, J. (2013). *Linking proactive personality to moral imagination: Moral identity as a moderator. Social Behavior and Personality: an international journal, 41(1), 165-175.*

39. Zuckerman, M; Silberman, J; Hall, J. A. (2013). *The relation between intelligence and religiosity: A meta-analysis and some proposed explanations. Personality and Social Psychology Review, 17(4), 325-354.*