

بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی فرم کوتاه اندازه‌گیری بازتاب اخلاق اجتماعی در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی

محمد مهدی تیموری آسفیچی* فریبا خوشبخت**، قربان همتی علمدارلو***،
علی تیموری آسفیچی****، حسین اعتمادی*****

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی (پایایی، روایی و تحلیل عوامل) مقیاس «فرم کوتاه اندازه‌گیری بازتاب اخلاق اجتماعی» (گیبیز، باسینگر و فولر) در دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی خفیف شهر شیراز انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی خفیف بالای ۱۶ سال دوره متوسطه شهر شیراز بود. نمونه پژوهش شامل ۸۰ دانش‌آموز با کم‌توانی ذهنی خفیف بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی از بین چهار مرکز دخترانه و پسرانه دانش‌آموزان با ناتوانی ذهنی انتخاب شدند. همچنین ۸۰ دانش‌آموز بدون ناتوانی ذهنی نیز به شیوه همتاسازی (متغیر جنسیت و سن) جهت بررسی روایی افتراقی انتخاب شدند. به منظور بررسی متغیر پژوهش، مقیاس «فرم کوتاه اندازه‌گیری بازتاب اخلاق اجتماعی» (گیبیز و همکاران) بر روی هر یک از شرکت‌کنندگان اجرا شد. روایی مقیاس به شیوه تحلیل عامل، همسانی درونی، روایی صوری و روایی افتراقی و پایایی مقیاس به روش بازآزمایی، آلفای کرونباخ و ضریب توافق بین نمره‌گذاران مورد ارزیابی قرار گرفت. محتوای مقیاس به شیوه مؤلفه‌های اصلی مورد تحلیل عاملی قرار گرفت و نتایج تحلیل، سه عامل (اعتماد، زندگی و قانون) را نشان داد. ضرایب همبستگی عوامل با یکدیگر و نمره کل در تمامی موارد معنی‌دار و بین ۰/۴۷ تا ۰/۸۷ متغیر بود. همچنین ضریب پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۲ و برای بعد اول، دوم و سوم به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۵۷ و ۰/۵۹ بدست آمد. ضریب پایایی نمره‌گذاران و بازآزمایی نیز به ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۹۱ برای نمره کل مقیاس محاسبه شد. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری و آزمون تی مستقل نیز نشان داد که بین دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی خفیف در نمره کل مقیاس قضاوت اخلاقی و ابعاد آن، در سطح ($p < 0.001$) تفاوت معناداری وجود دارد. یافته‌های حاصل نشانگر کفایت و کارایی این مقیاس برای استفاده در فرهنگ جامعه ایرانی بود.

واژگان کلیدی: فرم کوتاه اندازه‌گیری بازتاب اخلاق اجتماعی، روایی، پایایی، تحلیل عاملی، دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی

* کارشناس ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول) mtymouril@gmail.com تلفن: ۰۹۱۰۳۳۷۳۰۹۱

** استادیار دانشگاه شیراز

*** استادیار دانشگاه شیراز

**** کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه تهران

***** کارشناس ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه شیراز

مقدمه

دنیای معاصر و انفجار اطلاعات که نشان از پیشرفت چشمگیر جوامع دارد، نیاز انسان به اخلاق را مرتفع نمی‌کند. زیرا بشر در هیچ دوره‌ای از تاریخ بی نیاز از اخلاق نبوده و نخواهد بود و برای ساختن آرمانشهر خود آنرا در ذهن خود پرورده است، به گونه‌ای که وجود مکاتب اخلاقی متعدد در طول تاریخ از این قصه حکایت دارند. آدمی اصولاً موجودی است که ارزش امور اخلاقی را درک کرده و این ارزش‌ها را می‌تواند در حیات فردی و اجتماعی خود بکار ببرد. به اعتقاد بندورا^۱ (۱۹۹۱) مجموعه هنجارها و ارزش‌های اخلاقی 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.

به همین علت پرورش افرادی که دارای ارزش‌های اخلاقی مناسب باشند سال‌هاست مورد توجه متخصصان و دانشمندان مختلف است (برکویتز و گریچ^۲، ۱۹۹۸). کانون^۳ (۲۰۰۶) بر این باور است که بررسی رشد اخلاقی و پرورش ارزش‌های اخلاقی در جوامع مدرن امری به عنوان نیازی مبرم در آمده است و باید در سرلوحه امور آموزشی قرار بگیرد.

بنابر اهمیت اخلاق، در طول سال‌های متعدد فلاسفه و صاحب نظران این حوزه، نظریه‌ها، مدل‌های تفکر و الگوهای اخلاقی مختلفی را ارائه کرده‌اند و از آنها به منظور توضیح استدلال و قضاوت اخلاقی و ارزش‌هایی که می‌تواند این فرایند را تسهیل نماید، سود جست‌ه‌اند (والن، آلن و اسمیت^۴، ۲۰۰۸). بدون تردید در تعیین ویژگی‌های روانشناختی اخلاق توافق اندکی وجود دارد به گونه‌ای که نظریه پردازان دیدگاه روان تحلیل‌گری (فروید^۵، ۱۹۳۰؛ سگان^۶، ۱۹۸۸) بر مؤلفه عاطفه اخلاقی تأکید می‌کنند. نظریه پردازان دیدگاه شناخت‌گرایی (پیاژه^۷، ۱۹۶۵؛ کولبرگ^۸، ۱۹۷۱؛ رست^۹، ۱۹۸۶؛ گیبز^{۱۰}، ۱۹۹۲) بر مؤلفه قضاوت اخلاقی تأکید می‌کنند و نظریه پردازان رفتارگرا (بندورا و مک دونالد^{۱۱}، ۱۹۶۳؛ آرونفید^{۱۲}، ۱۹۶۸) بر مؤلفه رفتار اخلاقی تأکید می‌کنند (زیگلن^{۱۳}، ۱۹۹۹).

¹ Bandura

² Berkowitz & Grech

³ Kannan

⁴ Wallen, Allen & Smit

⁵ Freud

⁶ Sagan

⁷ Piaget

⁸ Kohlberg

⁹ Rest

¹⁰ Gibbs

¹¹ Mac Donald

¹² Aronfeeld

¹³ Sigelman

همین امر سبب شده است که تعاریف متفاوتی از اخلاق ارائه شود. اما بطور کلی آنچه به عنوان تعریف اخلاق از منظر روان‌شناسی، عبارت است از اصولی که به منظور تشخیص درست از نادرست به کار می‌رود (آیسنک^۱، ۲۰۰۴). گیبز، باسینگر و فولر^۲ (۱۹۹۲) از جمله نظریه‌پردازان رویکرد رشدی-شناختی هستند که با بازبینی در نظریه کولبرگ، نظریه‌ای تحت عنوان «نظریه مراحل اخلاق اجتماعی»^۳ مطرح کردند. بر اساس این نظریه مراحل اخلاق اجتماعی از دو فاز اخلاقی تشکیل شده است: فاز اخلاقی رشد استاندارد^۴ و فاز اخلاقی رشد وجودی^۵. فاز اخلاقی رشد استاندارد دارای دو سطح است، سطح اخلاق نابالغ^۶ و سطح بلوغ اخلاقی^۷، 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^۸ و مرحله اخلاق تبادلی و ابزاری^۹. 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 است که عبارتند از مرحله اخلاق دو سویه و جامعه‌پسند^{۱۰} و مرحله اخلاق سیستمی و استاندارد^{۱۱}. استدلال‌ها در فاز اخلاق وجودی، مبتنی بر تفکرات اخلاقی فرا قراردادی 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 (۱۹۹۲) است.

به اعتقاد رست (۱۹۸۶) رشد اخلاقی دارای چهار بعد است که این ابعاد عبارتند از حساسیت اخلاقی^{۱۲}، قضاوت اخلاقی^{۱۳}، انگیزه اخلاقی^{۱۴} و شخصیت اخلاقی^{۱۵}. هر کدام از این ابعاد پژوهش‌های خاص خود را می‌طلبند بر همین اساس بسیاری از محققان تحقیقات 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. تعاریف زیادی از قضاوت اخلاقی از سوی محققان مختلف ارائه شده است. گیبز (۲۰۱۰) معتقد است قضاوت اخلاقی یعنی استدلال‌ها یا توجهاتی که برای ارزشها یا تصمیمات

¹ Eysenck

² Basinger & Fuller

³ Gibbs' sociomoral stage theory

⁴ standard development

⁵ existential development

⁶ immature moral reasoning

⁷ mature moral reasoning

⁸ unilateral and physicalistic

⁹ exchanging and instrumental

¹⁰ mutual and prosocial

¹¹ systemic and standard

¹² moral sensitivity

¹³ moral judgment

¹⁴ moral motivation

¹⁵ moral character

اخلاقی می‌آوریم، همچنین قضاوت اخلاقی یعنی قضاوت در مورد این که کدام عمل بیشترین توجه پذیری را در یک قضیه اخلاقی دارد (رست، ۱۹۸۶).

تاکنون محققان زیادی در پژوهش‌های خود به بررسی قضاوت اخلاقی با متغیرهایی چون جنسیت^۱ (دادستان و پورمحمدرضا، ۱۳۸۴؛ گارمون^۲، باسینگر، گرگ^۳، گیبز، ۱۹۹۶؛ رست، ۱۹۸۶؛ ژافه و هایده^۴، ۲۰۰۰؛ آیسنک، ۲۰۰۴)، وضعیت اجتماعی - اقتصادی^۵ (برکویتز و گریچ، ۱۹۹۸؛ والکر و هنیگ^۶، ۱۹۹۹؛ هافمن^۷، ۲۰۰۰؛ بردلی و کوروین^۸، ۲۰۰۲)، تمایلات اجتماعی^۹ (لانگدون، مورفی، کلار و پالمر^{۱۰}، ۲۰۱۰)، آموزش^{۱۱} (دری‌بری و توما^{۱۲}، ۲۰۰۰)، عواطف و هیجانات^{۱۳} (هافمن، ۲۰۰۰؛ راینسون، جونل و پلاکس ۲۰۱۵) و فرهنگ^{۱۴} (ضیایی، پور اعتماد و حسن زاده ۱۳۸۹؛ دالی و تونری^{۱۵}، ۱۹۹۷؛ سوت و مسنر^{۱۶}، ۲۰۰۰؛ اسمیت، ۲۰۰۵) پرداخته‌اند. در میان تمامی پژوهش‌هایی که بین قضاوت اخلاقی و متغیرهای دیگر صورت گرفته است. متغیر توانایی شناختی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است، چرا که بین استدلال اخلاقی و توانایی شناختی رابطه بسیار قوی‌ای وجود دارد این به معنای آن نیست که عامل توانایی شناختی تنها عامل اثرگذار بر سطح قضاوت اخلاقی است بلکه عوامل دیگر هم سطح قضاوت اخلاقی را تحت تاثیر قرار می‌دهند (رست، ۱۹۸۶). این در حالی است که بعضی از محققان حوزه اخلاق (مانند، لوین، پاکویس و الساندرو^{۱۷}، ۲۰۰۰؛ میری و هلکا ما^{۱۸}، ۲۰۰۱؛ گلیسون و فلاحرتی، ۲۰۱۶) معتقدند برای پرورش افرادی با ویژگی‌های اخلاقی مناسب، آموزش و پرورش نقش مهمی را ایفا می‌کند. به اعتقاد این محققان، آموزش با سطح رشد اخلاقی افراد مرتبط است و تفاوت در آموزش می‌تواند باعث تفاوت در سطح رشد اخلاقی شود. به اعتقاد لیند^{۱۹} (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

¹ Gender

² Garmon

³ Gregg

⁴ Jaffe & Hyde

⁵ socioeconomic status

⁶ Walker & Hennig

⁷ Hoffman

⁸ Bradley & Corwyn

⁹ social desirability

¹⁰ Langdon, Murphy, Clare & Palmer

¹¹ education

¹² Derryberry & Thoma

¹³ emotion

¹⁴ culture

¹⁵ Daly & Tonry

¹⁶ South & Messner

¹⁷ Levine, Pakvis & Alessandro

¹⁸ Myyry & Helkama

¹⁹ Lind

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، افراد داری کم‌توانی ذهنی هستند.

قابل ذکر است که همان سیر رشد اخلاقی که برای افراد عادی اتفاق می‌افتد برای افراد با کم‌توانی ذهنی هم رخ می‌دهد با این تفاوت که سرعت این سیر رشدی در افراد کم‌توان ذهنی بسیار کندتر از همسالان عادی خود است (لانگدون و همکاران، ۲۰۱۰ و ۲۰۱۳). این افراد به خاطر ضعف در توانایی‌های شناختی و توجه ناکافی به آنها، بیشتر از همسالان عادی مورد سوء استفاده قرار می‌گیرند و احتمال بیشتری وجود دارد که درگیر رفتارهایی چون قانون‌گریزی، سرقت، تجاوز، عضویت در گروه‌های ضداجتماع و خلافکار شوند (مورفی و ماسون^۱، ۲۰۰۷؛ فیتزجرالد^۲ گرای، تایلر و اسنودن^۳، ۲۰۱۱). حال آن‌که پژوهش‌های پیشین نشان دهنده آن است که اغلب این پژوهش‌ها بر روی افراد عادی صورت گرفته است و تحقیقات بسیار اندکی پیرامون افراد کم‌توان ذهنی انجام شده است و حتی همین تحقیقات اندک هم، از ابزارهای غیر استاندارد و غیر معتبر برای ارزیابی رشد اخلاقی افراد کم‌توان ذهنی استفاده کرده‌اند (لانگدون و همکاران، ۲۰۱۰، ۲۰۱۱). بطور کلی ابزارهایی که برای سنجش قضاوت اخلاقی بکار می‌روند به دو دسته (۱) ابزارهای تشخیصی^۴ و (۲) ابزارهای تولیدی^۵ تقسیم می‌شوند (لانگدون و همکاران، ۲۰۱۰).

۱. ابزارهای تشخیصی. این ابزارها یک مجموعه از توجیهات اخلاقی را که بطور سنتی در ادامه یک معمای اخلاقی می‌آید، ارائه می‌کنند، سپس از هر کدام از شرکت کنندگان خواسته می‌شود توجیهی را که بهترین انطباق با استدلالشان دارد را انتخاب کنند (لانگدون و همکاران، ۲۰۱۰). از جمله این ابزارها می‌توان به آزمون استدلال اخلاقی رست (۱۹۷۹) اشاره کرد. این آزمون، آزمونی عینی است که برای اندازه‌گیری سطوح مختلف رشد اخلاقی ساخته شد. وی این آزمون را آزمون تبیین مسائل^۶ نامگذاری کردند که شامل شش داستان است، در واقع این داستان‌ها معماهای اخلاقی هستند. آزمودنی‌ها پس از خواندن هر داستان به سوال کوتاهی در مورد واکنش قهرمان داستان، پاسخ بلی یا خیر می‌دهند. سپس از آنها خواسته می‌شود که اهمیت هر یک از موارد دوازده‌گانه را که پس از هر داستان مطرح شده است را مشخص کنند. پاسخ‌های آزمودنی‌ها به صورت پنج درجه‌ای (از «اصلاً» تا «بسیار زیاد») تنظیم شده است. سرانجام آزمودنی‌ها باید چهار مورد از مهم‌ترین موارد درجه‌بندی شده فوق را رتبه بندی کنند. هریک از این انتخاب‌ها، نحوه استدلال آزمودنی‌ها را بیان

¹ Mason

² Fitzgerald

³ Fitzgerald, Gray, Taylor & Snowden

⁴ recognition

⁵ production

⁶ defining issues test (DIT)

می‌کند (طالب زاده و کدیور، ۱۳۸۲). قابل ذکر است که آزمون تحول اخلاقی^۱ (MDT، ما^۲، ۱۹۸۹)، سیاهه^۳ (MTI، نارویز، کلیسون میشل و بنتلی^۴، ۱۹۹۹) و ابزار جهت گیری اخلاقی^۵ (MMO، لیدل و دیویس^۶، ۱۹۹۶) ابزارهای سنجش رشد اخلاقی دیگری هستند که در طبقه ابزارهای تشخیصی قرار می‌گیرند.

۲. ابزارهای تولیدی. در این ابزارها آزمودنی‌ها باید استدلال اخلاقی خود را در پاسخ به سوالاتی که هدف آن استخراج این استدلال‌ها است، بیان کنند. به بیان دیگر از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود استدلال‌هایشان را در پاسخ به سوالاتی که به دنبال معماهای اخلاقی می‌آید، بیان کنند (لانگدون و همکاران، ۲۰۱۰). ابزارهایی چون فرم کوتاه اندازگیری بازتاب اخلاق اجتماعی^۷ (SRM-SF) که در سال ۱۹۹۲ توسط گیز، باسینگر و فولر ساخته شده است و آزمون قضاوت اخلاقی^۸ (MJI) که در سال ۱۹۸۷ توسط کلیو کلبگ ساخته شده است، در این طبقه جای دارند. لانگدون و همکاران (۲۰۱۰) معتقدند که بسیاری از ابزارهای تشخیصی، متناسب با جامعه افراد عادی طراحی شده است و در تدوین سوالات کمتر به افراد ناتوان به خصوص افراد کم‌توان ذهنی توجه شده است. در واقع با توجه به ماهیت و وابستگی زیاد این ابزارها به توانایی‌های شناختی، گروه‌هایی مانند گروه افراد دارای کم‌توانی ذهنی که در این زمینه دچار مشکل هستند قادر به درک و نگهداری داستان‌های اخلاقی به شکل مطلوب در ذهن خود نیستند به همین سبب در پاسخ به سوالاتی که متعاقب داستان‌های اخلاقی می‌آید دچار سر در گمی می‌شوند. لانگدون و همکاران (۲۰۱۰) همچنین معتقدند که ابزارهای تولیدی مانند SRM-SF همان‌گونه که بطور موفقیت آمیزی برای سنجش استدلال اخلاقی کودکان استفاده شده است (گیز، ۲۰۰۷)، می‌تواند ابزار مفیدی هم برای سنجش قضاوت اخلاقی افراد دارای کم‌توانی ذهنی باشد، به ویژه آن‌که اگر این ابزارها به صورت مصاحبه‌ای اجرا شود نیازی به هیچگونه خواندن و نوشتنی از سوی آزمودنی نیست (این ویژگی می‌تواند برای افراد دارای کم‌توانی ذهنی که اغلب در خواندن و نوشتن مشکل دارند، بسیار مفید باشد).

حال با توجه به موارد پیش گفته و نیز با توجه به توسعه‌ی کم پژوهش‌ها در زمینه ابزارسازی برای سنجش قضاوت اخلاقی برای گروه‌های مختلف بویژه گروه افراد با کم‌توانی ذهنی (لانگدون و همکاران، ۲۰۱۰) که در ایران نیز مصداق دارد، ساخت و مطالعه ویژگی‌های روان‌سنجی ابزارهای

¹ moral development test

² Ma

³ moral theme inventory

⁴ Narvaez, Gleason, Mitchell & Bentley

⁵ Measure of Moral Orientation

⁶ Liddell & Davis

⁷ socio-moral reflection measure- short form

⁸ moral judgment interview

سنجش رشد اخلاقی ضروری به نظر می‌رسد. اهمیت این نکته زمانی بیشتر به چشم می‌آید که پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد، برای اولین بار در دنیا، لانگدون و همکاران در سال ۲۰۱۰ توانستند فرم کوتاه اندازه‌گیری بازتاب اخلاق اجتماعی (SRM-SF) را به عنوان ابزار استاندارد که مورد قبول بسیاری از متخصصان حوزه اخلاق در سراسر دنیا است را بروی افراد دارای کم‌توانی ذهنی هنجاریابی کنند و پایایی و روایی بالایی نیز برای آن گزارش کنند. در واقع این ابزار استاندارد است که می‌تواند رشد اخلاقی افراد دارای کم‌توانی ذهنی را به نحو مطلوبی مورد سنجش قرار دهد. اگرچه قبل از این، پژوهش‌های محدودی با ابزارهای مختلفی برای سنجش رشد اخلاقی افراد دارای کم‌توانی ذهنی انجام شده بود اما تمامی این ابزارها به لحاظ پایایی و روایی مورد انتقاد محققان قرار گرفته بود (لانگدون و همکاران، ۲۰۱۱). علاوه بر این، باید به این نکته اشاره نمود که یکی از هدف‌های اصلی ابزارهای سنجش، کمک به متخصصان جهت طراحی و تدوین برنامه‌های مداخله‌ای و آموزشی است. این در حالی است که یافته‌های پژوهش لانگدون و همکاران (۲۰۱۳) نشان داد که با تدوین برنامه‌های آموزشی کارشناسی شده می‌توان در جهت ارتقاء سطح رشد اخلاقی افراد کم‌توان ذهنی گام برداشت. بر همین اساس وجود یک ابزار سنجش رشد اخلاقی که بتواند سطح رشد واقعی افراد کم‌توان ذهنی را بسنجد تا بر مبنای آن یک برنامه آموزشی مناسب تدوین شود، ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی اعتبار و پایایی فرم کوتاه اندازه‌گیری بازتاب اخلاق اجتماعی (SRM-SF) بر روی گروه افراد با کم‌توانی ذهنی در نمونه ایرانی انجام گرفت. قابل ذکر است که تاکنون در ایران هیچ‌گونه ابزاری برای سنجش رشد اخلاقی افراد دارای کم‌توانی ذهنی ساخته نشده است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کاربردی است. در این مطالعه به بررسی شاخص‌های روان‌سنجی فرم کوتاه اندازه‌گیری بازتاب اخلاق اجتماعی گیبز و همکاران (۱۹۹۲) روی گروه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی خفیف پرداخته شد.

شرکت‌کنندگان در پژوهش

آزمودنی‌های پژوهش حاضر شامل ۸۰ دانش‌آموز با کم‌توانی ذهنی خفیف (۴۰ دختر و ۴۰ پسر) در دامنه سنی ۱۶ سال و بالاتر بودند. همچنین ۸۰ دانش‌آموز بدون کم‌توانی ذهنی نیز به شیوه هم‌تاسازی (متغیر وضعیت اجتماعی - اقتصادی، جنسیت و سن) جهت بررسی روایی افتراقی انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش از نوع روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی است. بدین صورت که از میان چهار ناحیه آموزش و پرورش شهر شیراز دو ناحیه (ناحیه یک و ناحیه چهار) بصورت تصادفی انتخاب شد، سپس از هر کدام از چهار مرکز دختران و پسران دانش‌آموزان

با کم توانی ذهنی خفیف ناحیه یک و چهار، ۲۰ دانش آموز بالای ۱۶ سال بصورت تصادفی انتخاب شد. گروه دانش آموزان بدون کم توانی ذهنی نیز از میان چهار دبیرستان دخترانه و پسرانه که از لحاظ وضعیت اجتماعی-اقتصادی، جنسیت و سن همسان با چهار مرکز دانش آموزان با کم توانی ذهنی خفیف بودند با نظر کارشناسان آموزش و پرورش ناحیه یک و ناحیه چهار، انتخاب گردیدند و از هر آموزشگاه ۲۰ دانش آموز بالای ۱۶ سال بصورت تصادفی انتخاب و ابزار پژوهش به آنها ارائه شد.

ابزار پژوهش

۱. فرم کوتاه اندازگیری بازتاب اخلاق اجتماعی (SRM-SF). این مقیاس در سال ۱۹۹۲ توسط گیبز، باسینگر و فولر برای سنجش قضاوت اخلاقی ساخته شد و برای گروه‌های سنی مختلف بکار می‌رود (گیبز، ۲۰۰۷). هدف اصلی از ساخت این مقیاس، فراهم ساختن ابزاری بود که بتوان با آن سطح قضاوت اخلاقی افرادی را که از سواد کافی برخوردار نیستند و یا دارای مشکلاتی نظیر مشکلات خواندن و نوشتن هستند مورد سنجش قرار داد. این مقیاس دارای ۱۱ سوال است و هر سوال از دو قسمت تشکیل شده است در قسمت اول آزمودنی باید یکی از سه گزینه (خیلی مهم است - مهم است - مهم نیست) را که در جلوی هر سوال قرار دارد انتخاب کند، سپس در قسمت دوم که ادامه هر سوال محسوب می‌شود باید علت انتخاب خود را بگوید. برای مثال اگر آزمودنی در جواب به این سوال که (چقدر برای مردم مهم است، به قولی که به دوستان‌شان داده‌اند، در حد توانشان، وفادار بمانند؟) گزینه «خیلی مهم است» را انتخاب کرده باشد، باید چرایی استدلال خود را بیان کند. آزمودنی برای پاسخ به این سوال می‌تواند آن را به صورت شفاهی بیان کند و یا چنانچه تمایل داشت می‌تواند پاسخ خود را در مقیاس بنویسد. در صورتی که پاسخ‌ها شفاهی بیان شود، آزمونگر باید پاسخ‌ها را ثبت کند.

این مقیاس دارای هفت بعد است که عبارتند از پیمان و تعهد^۱، حقیقت^۲، وابستگی^۳، زندگی^۴، دارایی^۵، قانون^۶ و عدالت قانونی^۷. به این صورت که: سوالات اول، دوم و سوم (پیمان و تعهد)، سوال چهارم (حقیقت)، سوال پنجم و ششم (وابستگی)، سوال هفتم و هشتم (زندگی)، سوال نهم (دارایی)، سوال دهم (قانون) و سوال یازدهم (عدالت قانونی) را می‌سنجد.

¹ contract

² truth

³ affiliation

⁴ life

⁵ property

⁶ law

⁷ legal justice

آزمودنی باید حداقل به هفت سوال که با توجه به راهنمای گیبز قابل نمره‌دهی است، پاسخ دهد تا بتوان سطح قضاوت اخلاقی‌اش را تعیین کرد. لازم به ذکر است که چنانچه آزمودنی برای مثال هفت سوال از یازده سوال موجود را پاسخ دهد، میانگین این هفت سوال پاسخ داده شده مورد محاسبه قرار می‌گیرد. نمره دهی پاسخ‌های این پرسشنامه براساس راهنمای گیبز، انجام می‌شود. در این راهنما برای هر سوال مجموعه‌ای از پاسخ‌ها ذکر شده است که با توجه به نظریه گیبز در چهار سطح رشد اخلاقی طبقه‌بندی شده‌اند. پاسخ به هر سوال، تعیین‌کننده سطح رشدی مطابق با مراحل اخلاقی گیبز است به گونه‌ای که به هر سوال نمره‌ای تعلق می‌گیرد (برای مثال سطح رشدی ۱ مطابق است با مرحله اخلاقی ۱ و در نتیجه به آن ارزش عددی ۱ داده می‌شود). همچنین پایین‌ترین و بالاترین ارزش عددی که به پاسخ‌های سوالات تعلق می‌گیرد از ۱ تا ۴ است.

برای تعیین مرحله اخلاقی آزمودنی، ابتدا مجموع نمرات سوالاتی را که آزمودنی پاسخ داده است محاسبه می‌شود و یک نمره کل بدست می‌آید، سپس میانگین نمره کل محاسبه می‌گردد، در مرحله بعد میانگین بدست آمده در عدد ۱۰۰ ضرب می‌شود که یک نمره احتمالی بین ۱۰۰ تا ۴۰۰ بدست می‌آید، این نمره بدست آمده، براساس جدول ۱ نشان دهنده مرحله اخلاقی است که آزمودنی در آن قرار دارد. با توجه به روش نمره‌گذاری گیبز و همکاران (۱۹۹۲) از جمع نمرات هر گویه در هر بعد، نمره هر بعد و از مجموع نمرات ابعاد، نمره کل محاسبه گردید.

جدول ۱. مراحل رشد اخلاق اجتماعی گیبز

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

گیبز و همکاران (۱۹۹۲)، پایایی این مقیاس را با استفاده از روش بازآزمایی مورد محاسبه قرار دادند که ضریب پایایی ۰/۸۸ بدست آمد، همچنین آنها از روش همسانی درونی و روایی همگرا برای بررسی روایی این مقیاس استفاده کردند که سطح مطلوبی را نشان داد. همان‌گونه که پیش از این عنوان شد، برای اولین بار لانگدون و همکاران در سال ۲۰۱۰ این مقیاس را برای سنجش قضاوت اخلاقی افراد دارای 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.

یافته‌ها

جهت بررسی روایی مقیاس ابتدا روایی صوری سپس روایی سازه ای با استفاده از سه روش بررسی ساختار عاملی و همسانی درونی و روایی افتراقی مورد ارزیابی قرار گرفت که در ادامه شرح هر کدام خواهد آمد.

الف) روایی صوری

به منظور بررسی روایی صوری مقیاس ابتدا ترجمه و سپس مورد انطباق فرهنگی قرار گرفت بدین صورت که در ابتدا گویه‌های این مقیاس توسط محقق و زیر نظر یک گروه از متخصصان روانشناسی و علوم تربیتی، عیناً به فارسی ترجمه شد، سپس به منظور تایید صحت ترجمه فارسی، با استفاده از «روش ترجمه معکوس» مجدداً گویه‌ها توسط یکی از اساتید بخش زبان انگلیسی دانشگاه شیراز از فارسی به انگلیسی ترجمه شد. شایان ذکر است که راهنمای نمره‌گذاری مقیاس نیز ترجمه شد که تغییرات اندکی در آن اعمال شد. پس از این مرحله مقیاس اصلی با مقیاس ترجمه شده مورد مقایسه قرار گرفت و اصلاحات لازم انجام شد. به منظور درک بیشتر مشکلات مقیاس در به کارگیری و انطباق آن با جامعه ایران، یک بررسی مقدماتی بر روی ۲۰ دانش‌آموز دختر و پسر کم‌توان ذهنی و عادی انجام شد و مشکلاتی که در این بررسی مقدماتی مشاهده شد، اصلاح گردید. در نهایت نیز، نسخه نهایی مقیاس ترجمه شده، برای طراحان این مقیاس ارسال شد که مورد تایید واقع گردید.

ب) بررسی ساختار عاملی مقیاس «فرم کوتاه اندازه‌گیری بازتاب اخلاق اجتماعی»

برای بررسی ساختار عاملی مقیاس «فرم کوتاه اندازه‌گیری بازتاب اخلاق اجتماعی» از روش تحلیل مولفه‌های اصلی^۱ استفاده شد. نتایج اولیه این تحلیل حاکی از آن بود که مقدار KMO^2 برای ماتریس همبستگی برابر ۰/۸۸ است که این مقدار بیانگر کفایت نمونه‌گیری محتوای ماتریس همبستگی اطلاعات می‌باشد. ضریب آزمون بارتلت که نشانگر میزان معناداری ماتریس همبستگی اطلاعات است نیز برابر با ۴۲۵/۱۴۰ ($p < ۰/۰۰۰۱$) بود. پس از آن که نسبت به کفایت نمونه‌گیری محتوایی و معناداری ماتریس اطلاعات اطمینان حاصل شد تحلیل عاملی صورت گرفت. مقدار ارزش ویژه و نمودار اسکری سه عامل را نشان داد. پس از آن با استفاده از ماتریس بار عاملی سوالات، بار عاملی هر سوال در عوامل استخراجی مورد مقایسه قرار گرفت و گویه‌ها زیر مجموعه عاملی

^۱ principal component

^۲ Kasier –Meyer Olkin

قرار گرفتند که در آن عامل دارای بیشترین بار عاملی بودند. لازم به ذکر است که ملاک قرار گرفتن گویه‌ها در هر عامل داشتن بار عاملی بالای ۰/۲۵ در یک عامل و نداشتن بار عاملی بیش از این مقدار در بیش از یک عامل بود. همانطور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود عامل اول، دوم و سوم به ترتیب ۳۷/۱۸، ۹/۴۲ و ۹/۱۰ درصد از واریانس کل مقیاس را تبیین می‌کنند. این عوامل در مجموع بیانگر آن بود که ۰/۵۵ از واریانس گویه‌ها در این سه عامل خلاصه شده است. سوالات مربوط به هر عامل در جدول ۲ آمده است. در نتیجه، تحلیل عامل، سه عامل را نشان داد که با عنوان بعد اعتماد، بعد زندگی و بعد قانون نام‌گذاری شدند. این درحالی است که در مقیاس اصلی، هفت بعد با عنوان پیمان و تعهد، حقیقت، وابستگی، زندگی، دارایی، قانون و عدالت قانونی وجود دارد.

جدول ۲. نتایج تحلیل عاملی فرم کوتاه اندازه‌گیری بازتاب اخلاق اجتماعی

سوالات	اعتماد	زندگی	قانون
۱	۰/۷۷		
۲	۰/۷۵		
۳	۰/۷۰		
۴	۰/۵۱		
۵		۰/۳۰	
۶		۰/۳۸	
۷		۰/۸۴	
۸		۰/۶۳	
۹			۰/۷۷
۱۰			۰/۵۸
۱۱			۰/۶۲
مقدار ارزش ویژه	۴/۰۹	۱/۰۳	۱/۰۰
درصد واریانس	۳۷/۱۸	۹/۴۲	۹/۱۰
	واریانس کل	۵۵/۷۱	

ج) همسانی درونی

جهت احراز روایی سازه‌ای مقیاس، ضریب همبستگی عوامل با یکدیگر و با نمره کل محاسبه شد. همانطور که جدول نشان می‌دهد رابطه بعد اعتماد با نمره کل ۰/۸۷ رابطه بعد زندگی با نمره کل ۰/۸۱ رابطه بعد قانون با نمره کل ۰/۸۰ است و رابطه بعد اعتماد با بعد زندگی ۰/۵۴ رابطه بعد اعتماد با بعد قانون ۰/۵۹ رابطه بعد زندگی با بعد قانون ۰/۴۷ است. این مقادیر نشان‌دهنده آن است که ضریب همبستگی بین ابعاد و نمره کل بیشتر از ضریب همبستگی بین ابعاد با یکدیگر است که حاکی از روایی مطلوب مقیاس است.

جدول ۳. همبستگی خرده مقیاس‌ها با یکدیگر و با کل مقیاس

ردیف	ابعاد	۱	۲	۳	۴
۱	اعتماد	۱			
۲	زندگی	۰/۵۴ ^{**}	۱		
۳	قانون	۰/۵۹ ^{**}	۰/۴۷ ^{**}	۱	
۴	نمره کل	۰/۸۷ ^{**}	۰/۸۱ ^{**}	۰/۸۰ ^{**}	۱

** P<0/01

د) روایی افتراقی

به منظور بررسی بیشتر روایی مقیاس، تفاوت نمره کل قضاوت اخلاقی و ابعاد آن در دو گروه دانش‌آموزان با و بدون کم‌توان ذهنی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آزمون تی نشان داد 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 نمرات گروه دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی ($\bar{X}=297/24$) بیشتر از میانگین نمرات دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی ($\bar{X}=221/6$) است. نتایج تجزیه و تحلیل آزمون تی در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. نتایج آزمون تی برای مقایسه نمره کل قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی ذهنی

سطح معناداری	ارزش t	df	خطای معیار میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	قضاوت اخلاقی گروه
۰/۰۰۱	۱۴/۲۲	۱۵۸	۳/۹۵	۳۵/۳۴	۲۲۱/۶	۸۰	دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی
			۳/۵۸	۳۲/۰۲	۲۹۷/۴۲	۸۰	دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی

همچنین بر اساس آزمون معناداری لامبدای ویلکز و ریشه روی و اثر پیلایی و اثر هتلینگ که در جدول ۵ ذکر شده است، نتایج نشان می‌دهد که سطوح معناداری همه آزمون‌ها قابلیت استفاده از تحلیل واریانس چند متغیری را مجاز می‌شمارد. به عبارت دیگر نتایج نشان می‌دهد تفاوت بین دوگروه با توجه به متغیر وابسته در مجموع معنادار است.

جدول ۵. نتایج آزمون معناداری

نام آزمون	ارزش	F	درجه آزادی فرضی	درجه آزادی خطا	سطح معنی داری	مجدور انا
اثر پیلایی	۰/۵۷۲	۶۹/۴۴	۳	۱۵۶	۰/۰۰۱	۰/۵۷۲
لامبدای ویلکز	۰/۴۲۸	۶۹/۴۴	۳	۱۵۶	۰/۰۰۱	۰/۵۷۲
اثر هتلینگ	۱/۳۳۵	۶۹/۴۴	۳	۱۵۶	۰/۰۰۱	۰/۵۷۲
ریشه روی	۱/۳۳۵	۶۹/۴۴	۳	۱۵۶	۰/۰۰۱	۰/۵۷۲

با توجه به جدول شماره ۶، نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) که برای بررسی تفاوت در ابعاد قضاوت اخلاقی بین دانش‌آموزان با و بدون کم‌توانی بکار برده شده بود، نشان داد بین این دو گروه در بعد اعتماد ($F=۱۲۵/۵۲$ ، $df=۱$ و ۱۵۸ ، $P<۰/۰۰۱$)، بعد زندگی ($F=۹۹/۶۸$ ، $df=۱$ و ۱۵۸ ، $P<۰/۰۰۱$) و بعد قانون ($F=۱۰۴/۴۴$ ، $df=۱$ و ۱۵۸ ، $P<۰/۰۰۱$) تفاوت معناداری وجود دارد. به این صورت که در تمامی ابعاد قضاوت اخلاقی میانگین نمرات گروه دانش‌آموزان بدون کم‌توانی ذهنی بیشتر از میانگین نمرات گروه دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی است.

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) تفاوت نمرات ابعاد قضاوت اخلاقی

در دانش‌آموزان با و بدون کم توانی ذهنی

منبع واریانس	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
گروه	اعتماد	۲۹۲۷۶۴/۹۳	۱	۲۹۲۷۶۴/۹۳	۱۲۵/۵۲	۰/۰۰۱
	زندگی	۱۶۴۷۰۴/۴۹	۱	۱۶۴۷۰۴/۴۹	۹۹/۶۸	۰/۰۰۱
	قانون	۲۲۸۳۶۲/۴۷	۱	۲۲۸۳۶۲/۴۷	۱۰۴/۴۴	۰/۰۰۱

۲- پایایی

در این پژوهش به منظور بررسی پایایی مقیاس از سه روش ضریب آلفای کرونباخ، بازآزمایی و ضریب پایایی نمره‌گذاران استفاده شد. در ادامه هر کدام از این روش‌ها به تفصیل آمده‌اند.

الف) آلفای کرونباخ

جهت بررسی همسانی درونی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که برای کل مقیاس ضریب پایایی ۰/۸۲ و برای بعد اول، دوم و سوم به ترتیب ضریب پایایی ۰/۷۷، ۰/۵۷ و ۰/۵۹ بدست آمد که نشانگر همسانی درونی مطلوب این مقیاس است.

ب) بازآزمایی

به منظور ارزیابی بیشتر پایایی مقیاس از شیوه بازآزمایی استفاده شد. تعداد ۳۰ آزمودنی به صورت تصادفی انتخاب شدند و هر کدام از آنها مقیاس «فرم کوتاه اندازه‌گیری بازتاب اخلاق اجتماعی» را تکمیل کردند، سپس در فاصله دو هفته دوباره مقیاس «فرم کوتاه اندازه‌گیری بازتاب اخلاق اجتماعی» به روی آنها اجرا شد. ضریب بازآزمایی برای کل مقیاس ۰/۹۱ و برای هر یک از ابعاد اول، دوم و سوم به ترتیب ضریب ۰/۹۵، ۰/۸۸ و ۰/۸۵ به دست آمد که تمام ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار بودند.

ج) پایایی بین نمره‌گذاران

برای بررسی ضریب پایایی نمره‌گذاران از ۲ ارزیاب متخصص خواسته شد که بصورت مستقل پاسخ‌های ۳۰ آزمودنی را ارزیابی و نمره‌گذاری کنند. ضریب همبستگی بین نمرات این ارزیابان، شاخص ضریب پایایی نمره‌گذاران می‌باشد که در این بررسی برای کل مقیاس ۰/۹۵ و برای خرده مقیاس‌های اول تا سوم به ترتیب ۰/۹۷، ۰/۷۶ و ۰/۹۰ بدست آمد و در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار بودند.

جدول ۶. ضرایب پایایی فرم کوتاه اندازه‌گیری بازتاب اخلاق اجتماعی

ابعاد	ضریب آلفا تعداد: ۱۶۰	باز آزمایی تعداد: ۳۰	ضریب پایایی نمره گذاران تعداد: ۳۰
بعد اول: اعتماد	۰/۷۷	۰/۹۵*	۰/۹۷*
بعد دوم: زندگی	۰/۵۷	۰/۸۸*	۰/۷۶*
بعد سوم: قانون	۰/۵۹	۰/۸۵*	۰/۹۰*
کل مقیاس	۰/۸۲	۰/۹۱*	۰/۹۵*

** P<0/01

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی اعتبار و پایایی مقیاس «فرم کوتاه اندازه‌گیری بازتاب اخلاق اجتماعی» گیبز و همکاران (۱۹۹۲) در گروه دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی در ایران بود. در این بررسی از روش‌های متفاوتی برای سنجش اعتبار و پایایی مقیاس مذکور استفاده شد که نتایج حاکی از پایایی و روایی مطلوب این مقیاس در ایران بود. نتایج حاصله در خصوص اعتبار و پایایی این مقیاس با نتایج پژوهش لانگدون و همکاران (۲۰۱۰) همسو است. هرچند لانگدون و همکاران در پژوهش خود از روش تحلیل عاملی برای سوالات این مقیاس استفاده نکردند ولی در پژوهش حاضر سوالات مقیاس مورد تحلیل عاملی قرار گرفت که نتایج حاصله سه عامل را نشان داد. این سه عامل به ترتیب با نام‌های بعد «اعتماد»، بعد «زندگی» و بعد «قانون» نام‌گذاری شدند. در بعد اعتماد سوالاتی قرار گرفتند که نشان می‌دهند فرد به اعتماد دوستان و افراد غریبه نسبت به خود با چه دیدگاهی می‌نگرد، همچنین در این بعد دیدگاه فرد در ارتباط با راستگویی نیز سنجیده می‌شود، در بعد زندگی دیدگاه افراد نسبت به زندگی خود، دوستان و افراد غریبه مورد سنجش قرار می‌گیرد و در بعد قانون نیز دیدگاه فرد پیرامون اهمیت وجود قانون و ضرورت برخورد قانون مورد سنجش قرار می‌گیرد. همان‌گونه که پیش از این عنوان شد در فرم اصلی این مقیاس هفت بعد وجود دارد در حالی که نتایج بدست آمده از تحلیل عاملی در پژوهش حاضر سه بعد را نشان داد. در تبیین احتمالی این نتایج می‌توان چنین اظهار داشت که با توجه به نزدیکی ماهیت ابعاد و به تبع آن ماهیت سوالات به یکدیگر، آزمودنی‌ها پاسخ‌های شبیه به هم ارائه می‌دادند چرا که آزمودنی‌ها اغلب یک مفهوم کلی واحد را از این ابعاد برداشت می‌کردند. به عنوان مثال آزمودنی‌ها در پاسخ به سوالات بعد اول و بعد دوم که در مقیاس اصلی به ترتیب به عنوان بعد پیمان و صداقت نام‌گذاری شده‌اند، توجهی را ارائه می‌دادند که مبتنی بر مفهوم اعتماد کردن بود. این مطلب برای دو بعد دیگر نیز صادق می‌باشد

بگونه‌ای که آزمودنی‌ها در پاسخ به سوالات بعد زندگی و بعد وابستگی به مفهوم زندگی به عنوان زیر بنای این دو بعد توجه می‌کردند و در پاسخ به سوالات بعد دارایی، قانون و عدالت قانونی به مفهوم قانون به عنوان زیر بنای این ابعاد توجه می‌کردند. برخی از محققان نیز که در پژوهش‌های خود این ابزار را مورد استفاده قرار داده بودند گزارش کردند که این مقیاس یک عامل را می‌سنجد (مانند باسینگر، ۱۹۹۵) و برخی دیگر از این محققان که در پژوهش خود از روش تحلیل عاملی استفاده کرده بودند، نشان دادند که این مقیاس دارای دو بعد است (مانند کریتن آور و بیکر^۱، ۲۰۰۱؛ بروستن^۲، ۲۰۰۳). در واقع نتایج پژوهش‌های مذکور نشان می‌دهد تمامی ابعاد (هفت بعد مشخص شده در مقیاس اصلی) این مقیاس بر روی سه مفهوم بنیادین بنا شده است به منظور ارائه تبیینی دیگر می‌توان به تفاوت آزمودنی‌های پژوهش حاضر با آزمودنی‌های پژوهش گیبز و همکاران (۱۹۹۲) اشاره نمود، در واقع آزمودنی‌هایی که گیبز و همکاران مورد مطالعه قرار دادند افرادی بودند که به لحاظ سطح سواد در مرتبه پایینی قرار داشتند حال آن‌که افراد با سواد پایین، لزوماً به لحاظ توانایی شناختی پایین نیستند، در نتیجه ممکن است در درک سوالات و تفاوت‌های ریزی که بین سوالات وجود دارد، بهتر از آزمودنی‌های این پژوهش (افراد کم توان ذهنی) عمل کرده باشند.

شایان ذکر است که این مقیاس توانست بین دانش آموزان با و بدون کم توانی ذهنی در نمره کل و ابعاد قضاوت اخلاقی تمایز قائل شود که این نشان از روایی این مقیاس دارد. نتایج حاصل از تحلیل تمایزات نشان داد دانش آموزان کم‌توان ذهنی نسبت به دانش‌آموزان عادی در نمره کل و ابعاد قضاوت اخلاقی نمرات پایین‌تری کسب کردند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌هایی که در زمینه قضاوت اخلاقی افراد با و بدون ناتوانی ذهنی انجام شده است (گارگیول و سولیک^۳، ۱۹۷۸؛ پری و کربز^۴، ۱۹۸۰؛ بندر^۵، ۱۹۸۰؛ لانگدون و همکاران، ۲۰۱۰ و ون و گت^۶ و همکاران، ۲۰۱۱) همسویی دارد. یکی از رویکردهایی که بر مبنای آن می‌توان این تفاوت را تبیین نمود رویکرد رشدی - شناختی است. نظریه پردازان این رویکرد از جمله پیائزه (۱۹۶۵)، کلبگ (۱۹۷۱) و گیبز (۱۹۹۲) اعتقاد دارند که رشد اخلاقی افراد هم عرض با رشد شناختی و مبتنی بر آن رشد می‌یابد و لازمه رسیدن به سطوح بالای رشد اخلاقی را برخورداری از توانایی شناختی مناسب می‌دانند. بر اساس این رویکرد نقص در مهارت‌های شناختی باعث عدم پیشرفت در رشد اخلاقی فرد می‌شود. هرچند که این نظریه پردازان عوامل محیطی و آموزشی را برای رشد اخلاقی مناسب و اثر گذار می‌دانند، اما با این وجود

¹ Krettenauer & Becker

² Brusten

³ Gargiulo & Sulick

⁴ Perry & Kerebs

⁵ Bender

⁶ Vutg

عامل مهارت‌های شناختی را عامل تعیین کننده برای پیشرفت رشد اخلاقی می‌دانند، عاملی که افراد با کم‌توانی ذهنی در آن دچار نقص هستند. تحریفات شناختی یکی دیگر از عواملی است که در رشد اخلاقی افراد اثرگذار است (لاردن و همکاران، ۲۰۰۶؛ گیبز، ۲۰۱۰) چرا که این مشکل سبب می‌شود افراد تعبیر و تفسیر نادرستی از واقعیت داشته باشند. حال با توجه به این‌که افراد کم‌توان ذهنی به سبب نقص شناختی و به تبع آن ضعف در فرایند پردازش شناختی‌شان، توانایی کافی برای تجزیه و تحلیل صحیح موقعیت‌ها را ندارند، انحرافات شناختی بسیاری در آنها شایع است. بر همین اساس می‌توان چنین استدلال نمود که یکی از علل ممکن برای پایین بودن نمرات آنها در قضاوت اخلاقی، مربوط به تحریفات شناختی موجود در این گروه از افراد است (لانگدون و همکاران، ۲۰۱۱). همچنین کمبود تجربیات اجتماعی (پری و کربز، ۱۹۸۰)، سبک شناختی تکانشی (گارگیول، ۱۹۸۴)، نقص در مهارت همدلی (لانگدون و همکاران، ۲۰۱۱) از جمله عواملی هستند که ممکن است علت پایین بودن میزان نمرات قضاوت اخلاقی در گروه دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی باشند.

نمونه پژوهش حاضر گروه سنی ۱۶ سال و بالاتر بود، بنابراین تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین به دلیل محدود شدن جامعه آماری به دانش‌آموزان شهر شیراز، باید تعمیم نتایج به سایر شهرهای ایران با احتیاط صورت گیرد. به پژوهش‌گران آینده نیز پیشنهاد می‌شود روایی این مقیاس را با ابزارهای دیگر مورد بررسی قرار دهند. همچنین به منظور افزایش آگاهی و درک بیشتر از ساختار عاملی مقیاس نیاز است در سایر شهرها، گروه‌های قومی، زبانی و سایر گروه‌های سنی با حجم نمونه زیاد چنین پژوهشی انجام شود. با توجه به قابلیت داشتن این مقیاس برای سنجش قضاوت اخلاقی سایر گروه‌های دارای ناتوانی توصیه می‌شود ویژگی روان‌سنجی مقیاس مذکور در این گروه‌ها نیز مورد بررسی قرار گیرد.

در پایان با توجه به تحلیل‌های صورت گرفته بر مقیاس «فرم کوتاه بازتاب اخلاق اجتماعی» می‌توان چنین اظهار داشت که مقیاس مذکور به عنوان ابزاری پایا و معتبر که برای اولین بار در ایران مورد استفاده قرار می‌گیرد می‌تواند برای سنجش قضاوت اخلاقی در گروه افراد با کم‌توانی ذهنی بکار رود.

منابع

الف. فارسی

- طالب زاده، هادی و کدیور، پروین (۱۳۸۲). بررسی رابطه دانش فرا شناخت اخلاقی (فرا اخلاق) با استدلال و رفتار اخلاقی، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۹۳، ۳۲-۷.
- دادستان، پریخ، و پورمحمد رضا تجریشی، معصومه (۱۳۸۴). تحول مفاهیم اخلاقی و دیگر دوستی در دانش آموزان دوره راهنمایی. فصلنامه روان شناسان ایرانی، ۲، ۹۱-۱۰۳.
- ضیایی، مریم؛ پوراعتقاد، حمیدرضا و حسن زاده، محمد رضا (۱۳۸۹). آیا قضاوت اخلاقی وابسته به فرهنگ است؟ مجله علوم رفتاری، ۳، ۲۲۵-۲۳۱.

ب. انگلیسی

- 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*. (Vol. 1, pp. 45-103).
- Barriga, A.Q., Morrison, E.M., Liao, A.K. & Gibbs, J.C. (2001). Moral cognition: Explaining the gender difference in antisocial behavior, *Merril-Palmer Quarterly*, 47 (4): 532-562.
- Basinger, K. S., Gibbs, J. C., & Fuller, D. (1995). Context and the measurement of moral judgment. *International Journal of Behavioral Development*, 18 (3): 537-556.
- Bender, N. N. (1980). Intent and outcome in the moral judgement of mentally retarded and nonretarded children. *Mental Retardation*, 18(1): 39-40.
- Berkowit, M. W., & Grych, J. H. (1998). Fostering Goodness: Teaching Parents to Facilitate Children's Moral Development. *Journal of Moral Education*, 27 (3): 371-391.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socio-economic status and child Development. *Annual Review of Psychology*, 53(1): 371- 399.
- Brusten, C. M. (2003). Investigation of the moral reasoning of offending and non-offending adolescents using the Sociomoral Reflection Measure-Short Form. *Unpublished doctoral dissertation, Oxford Brookes University, UK*.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment: Theoretical foundations and research validation*. Vol. 1. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Daly, K., & Tonry, M. (1997). Gender, race, and sentencing. In M. Tonry (Ed.), *Crime and Justice. A review of research*, 22(1): 201-252.
- Derryberry, W.P., & Thoma, S.J. (2000). The friendship effect: It's role in the development of moral thinking in students. *About Campus*, 5 (2): 13-18.
- 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(1): 43-58.
- Freud, S. (1930). *Civilisation and its discontent*, London: Hogarth Press.

- 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(1): 83–89.
- Gargiulo, R. M., & Sulick, J. A. (1978). Moral judgement in retarded and nonretarded school age children. *Journal of Psychology*, 99(1): 23–26.
- Garmon, L. C., Basinger, K. S., Gregg, V. R., & Gibbs, J. C. (1996). Gender differences in stage and expression of moral judgment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42(3): 418–437.
- 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.
- Gibbs, J. C., Basinger, K. S., Grime, R. L., & Snary, J. R. (2007). Moral judgment development across cultures: Revisiting Kohlberg's universality claims. *Developmental Review*, 27(4): 443–500.
- Gleeson, J., O'Flaherty .(2016). The teacher as moral educator: comparative study of secondary teachers in Catholic schools in Australia and Ireland, 55, 45–56.
- 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.
- Kannan, k. v. c. (2006). *Moral and spiritual intelligence in young gifted and talented students in New Zealand: A teacher perspective*. Paper presented at the National Gifted & Talented Conference, Wellington, New Zealand.
- 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.
- Krettenauer, T., & Becker, G. (2001). Developmental levels of sociomoral reasoning: German version of the Sociomoral Reflection Measure-Short Form [German]. *Diagnostica*, 47(4): 188–195.
- 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(2): 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(6): 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(2): 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(6): 438 – 456.
- 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(4): 482-503.
- Liddell, D. L., & Davis, T. (1996). The measure of moral orientation: Reliability and validity evidence. *Journal of College Student Development*, 37(5): 485-93
- Lind, G. (2006). Effective Moral Education: The Konstanz Method of Dilemma Discussion. *Hellenic Journal of Psychology*, 3(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.
- Myry, L., & Helkama, k. (2001). University student's value priorities and emotional empathy. *Educational Psychology, 21(1): 25-40*.
- Narvaez, D., Gleason, T., Mitchell, C., & Bentley, J. (1999). Moral theme comprehension in children. *Journal of Educational Psychology, 91(3): 477-487*.
- Perry, J., & Krebs, D. L. (1980) Role-taking, moral development, and mental retardation. *Journal of Genetic Psychology, 136(1): 95-108*.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Rest, J.R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Robinson, J. S., Joel, S., & Plaks, J. E (2015). Empathy for the group versus indifference toward the victim: Effects of anxious and avoidant attachment on moral judgment. *Journal of Experimental Social Psychology, 56, 139-152*.
- 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.
- Smith, D. J. (2005). Ethnic differences in intergenerational crime patterns. In M. Tonry (Ed.), *Crime and justice. A review of research, 32(1): 59-129*.
- South, S. J., & Messner, S. F. (2000). Crime and demography: Multiple linkages, reciprocal relations. *Annual Review of Sociology, 26(1): 83-106*.
- 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(4): 603-619*.
- Walker, L. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child Development, 55(3): 677-691*.
- Wallen, W., Allen, C., & Smit, I. (2008). Machine morality: bottom-up and top-down approaches for modelling human moral faculties. *Artificial Intelligence and Society, 22 (4): 565-583*.

Extended Abstract

The Study of Psychometric Properties of the Socio-Moral Reflection Measure – Short Form in Students with Intellectual Disabilities

Mohammad Mehdi Teymouri Asfichi¹
Fariba Khoshbakht²
Ghorban Hemati alamdarloo³
Ali Teymouri Asfichi⁴
Hossien Etemadi⁵

Introduction

Conformity to a set of moral norms and values is essential for individuals to achieve self-guidance, purposefulness and a sense of flow in their everyday life; otherwise, they will display inconsistent behaviors. This highlights the significance of educating people who conform to right moral values and this issue has been a matter of concern to many scholars and scientists for many years. Indeed, the study of moral development and the cultivation of moral values in contemporary modern societies is quite essential and should be placed on top of the educational agenda.

In this regard, several researchers highlight the significance of education in developing morally competent individuals. The best way to develop morally competent individuals, Lind (2006) believes, is to provide them with the opportunity to learn the right way to do things; that is, the condition in which they feel secure and can freely express their moral opinions. Hence, the more critical the situation is for the individual's moral development, the more they require education for that. As a typical instance of such a critical situation, one can refer to intellectual disability.

Although individuals with intellectual disability undergo the same stages of moral development as do ordinary people, they pass through the stages at a slower pace than do their ordinary peers. Due to the weaknesses in their cognitive abilities and the inadequate heed given to them, these people are more likely to be exploited or to be involved in such crimes as breaking the law, robbery, rape, or membership in antisocial groups.

While the moral development of ordinary people has been widely studied in previous research, little heed has been given to that of people with intellectual disability and even in the few studies that have been conducted so far, non-standard instruments have been used to assess the moral development of intellectually disabled people. This highlights the need for devising an instrument for assessing the moral development of people with intellectual disability, based on which an appropriate educational program could be

developed. In response, the present study aims to investigate the psychometric properties (validity, reliability and factor analysis) of the Socio-Moral Reflection Measure – Short Form (Gibbs & et al, 1992), in students with intellectual disabilities in Shiraz.

Research Questions

1. Is the Socio-Moral Reflection Measure – Short Form (SRM-SF) scale adequately reliable and valid?
2. How many dimensions is the of Socio-Moral Reflection Measure – Short Form scale composed of?

Methods

This study is an applied research. The statistical population of this research included all the secondary students with intellectual disability who were over 16 years old in Shiraz. Participants in the study were, on one hand, 80 students with minor intellectual disability, selected from schools in four different districts, using cluster sampling method. On the other hand, the study involved the participation of 80 students without intellectual disability, selected through randomized matching technique (gender and age) to investigate discriminant validity. The validity of the scale was determined using factor analysis, and checking its internal consistency, face validity and discriminant validity. The reliability of the scale was calculated by test-retest, Cronbach's alpha and inter-rater correlation. The content of scale was analyzed with Principal component analysis.

Results

The Result indicated three factors (trust, life and law). The correlation between the dimensions and the total score in all cases was significant and varied between 0/47- 0/87. On the other hand, the reliability coefficient of the scale using Cronbach's alpha was 0/82 for the total scale and 0/77, 0/57, 0 /59 for the first, second and third components, respectively. the reliability coefficient of the scale, assessed through inter- rater correlation, was 0/95 and was 0/91 when test-retest method was used. The results of multivariate analysis of variance (MANOVA) and the independent t-test indicated that there were significant differences between the two groups of students both in their total scores for moral judgment and in its various aspects ($p < 0/0/1$).

Discussion

In this study, different methods were used to assess the validity and reliability of the stated scale. The results showed that the reliability and validity of this scale is acceptable for the Iranian students with intellectual disability. In the present study, the scale questions were analyzed through factor analysis. The results showed three factors, named, respectively "trust", "life", and "law". In the main form of this scale, seven dimensions were identified, while the results of the factor analysis in the present study showed three dimensions. It is worth noting that this scale could discriminate between students with and without intellectual disability both in the overall scores it yielded for moral judgement and in its evaluation of the various dimensions of moral judgment so that students with intellectual disability had lower grades than the normal students. This finding could be taken as evidence corroborating the validity of this scale. The study, nonetheless, has certain limitations. Primarily, the research sample was in the age group of 16 and older, so the generalization of the results to other age groups should be done with caution. Moreover, the sample in this study was selected only from intellectually disabled students in Shiraz; therefore, for the results to be more generalizable, further research is required to be conducted in other cities to explore the psychometric properties of the scale with participants from different ethnicities, language backgrounds, and age groups.

In the end, based on the analyses conducted on the "short form of reflection of social morality" scale, it can be stated that the scale, used for the first time in Iran, could be employed as a valid and reliable instrument for measuring moral judgment in people with intellectual disability.

Keywords: Socio-Moral Reflection Measure – Short Form, validity, reliability, factor analysis

¹ M.S of Psychology and Education of Exceptional Children, Shiraz University

² Associate Prof. of Pre and Primary Education, Shiraz University.

³ Associate Prof of Psychology and Education of Exceptional Children, Shiraz University

⁴ M.S of Family Counseling Tehran University

⁵ M.S of Psychology And Education Of Exceptional Children, Shiraz University

