

بررسی نقش و رابطه هوش با تحول اخلاقی پسران دوره دبیرستان
(متوسطه دوم)

**The relationship between intelligence and moral
development of boys in high school**

دکتر جواد جهان (نویسنده مسئول)

Dr Javad Jahan*

Ph.D. in Curriculum Planning,
Farhangian University, Shahid
Rajaie Campus in Kermanshah.
Javadjahan18@gmail.com

دکترای تخصصی برنامه ریزی درسی دانشگاه
فرهنگیان، پردیس شهید رجایی کرمانشاه

Allahyar Aghaei

MA. In educational management,
Farhangian University, Shahid
Rajaie Campus in Kermanshah.

اله یار آقایی

کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه
فرهنگیان، پردیس شهید رجایی کرمانشاه

Abstract

This study was conducted to determine the relationship between intelligence and moral development of boys in high school. Statistical population was high school boy students in Ilam who were selected from 90 statistical populations (45 students in ordinary schools and 45 in gifted students' schools). The samples were selected randomly divided into six groups of fifteen. The research method was descriptive, measurable, correlation type and practical and implemented in field. Research tools in Raven's intelligence standard Test (Raven's progressive matrices test in intermediate form {adults}) is Kohlbergian ethic standard test. In the first hypothesis, the relationship between IQ and moral judgment of Pearson

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش و رابطه هوش با تحول اخلاقی پسران در دوره متوسطه دوم انجام شد، جامعه ی آماری دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر ایلام بودند که نمونه آماری ۹۰ نفری از آنها (مدارس عادی ۴۵ نفر، مدارس نمونه دولتی ۴۵) انتخاب گردید. که نمونه صورت تصادفی در شش گروه پانزده نفری انتخاب شده اند. روش پژوهش توصیفی به شیوه ی پیمایشی و از نوع همبستگی و کاربردی و از لحاظ اجرا میدانی است. ابزار پژوهش آزمون استاندارد هوش ریون (آزمون ماتریس های پیش رونده ریون فرم میانی "بزرگسالان") و آزمون استاندارد اخلاق کولبرگ است. برای تجزیه و تحلیل داده ها و اطلاعات در مورد فرضیه اول

correlation was used to analyze the data and information. In the second hypothesis on the relative levels and moral judgment, one variance analysis test were used considering that 3 independent age group were tested. The third hypothesis of the study was used T-test for independent groups to compare two gifted and non-gifted independent groups concerned with moral judgment. With regard to the first hypothesis about the data we can conclude that there is a positive relationship between the growth of intelligence and moral development. In the second hypothesis, the null hypothesis is rejected. Thus the the research hypothesis is not rejected which express that there is difference between age levels and boys moral judgment in high school. The third hypothesis states that moral judgment of gifted boys is different with boys of normal intelligence. According to the performed calculations, the hypothesis is rejected.

Keywords: Intelligence, development, moral development, students

رابطه بین بهره هوشی و قضاوت اخلاقی از همبستگی پیرسون استفاده شد. در مورد فرضیه دوم که بر روی سطوح نسبی و قضاوت اخلاقی است با توجه به اینکه ۳ گروه سنی مستقل مورد آزمون قرار گرفتند از آزمون تحلیل واریانس یک متغیری استفاده گردید. در مورد فرضیه سوم تحقیق که مقایسه بین دو گروه مستقل تیز هوش و عادی در رابطه با قضاوت اخلاقی است از آزمون T گروههای مستقل استفاده گردید. با عنایت به تحلیل داده ها درباره ی فرضیه اول می توان نتیجه گرفت که بین رشد هوش و رشد اخلاقی رابطه ای مثبت قرار دارد. در فرضیه دوم فرضیه صفر رد می شود. در نتیجه فرضیه تحقیق که بیان می کند بین سطوح سنی و قضاوت اخلاقی پسران سح دبیرستان تفاوت وجود دارد رد نمی شود. فرضیه سوم بیان می کند که قضاوت اخلاقی پسران تیزهوش با پسران هوش عادی تفاوت دارد. با توجه به محاسبات انجام شده این فرضیه رد می گردد.

کلمات کلیدی: هوش، تحول، تحول اخلاقی، دانش آموزان

مقدمه

تعداد کسانی که برای پیشرفت علم روانشناسی قدم های موثری را برداشته اند بسیار زیاد است. اما در این میان نام دو تن به دلیل کشف وسیله جهت اندازه گیری چیزی که قبل از آنها اندازه گیری آن میسر نبود مشهور شده است. یکی از این دو تن

هرمن اینگه‌اوس روانشناس المانی است که هجاهای بی معنی را اختراع کرد. این وسیله اجازه داده است تا حافظه آزمودنی از طریق شمردن تعداد هجاهایی که که مدتی بعد از حفظ کردن آنها را بخاطر می آورد اندازه گیری می شود. نفر دوم آلفرد بینه روانشناس فرانسوی است که توانست تعدادی سوال و مساعل آسان تهیه کند و آنها را در اختیار کودکان قرار دهد و با مقایسه نتایج با یکدیگر هوش آنها را اندازه گیری کند. مساعل طرح شده در واقع بسیار ساده بوده و با تجربه های روزمره کودکان ارتباط داشت. در واقع نبوغ بینه بود که به او اجازه داد تا درباره رشد ذهنی کودکان به قضاوت بنشیند. علم روانشناسی این کشف بزرگ را مدیون بینه است و به جرات می توان گفت کارهایی که بعدها در این زمینه انجام گرفت چیزی جز کاربرد فکر اولیه او نبود. نظریه ای که مستقیماً تحقیقات اخیر رشد اخلاق را تقویت می کند مربوط به پیازه است که از نظریه عمومی او در مورد رشد شناختی نشأت می گیرد. تحقیقات پیازه در زمینه رشد اخلاق نتیجه بیش از پنجاه سال مطالعه و تحقیق است (روانشناسی رشد، جمعی از مولفان، ۱۳۸۹). رشد اخلاق یکی از موضوعات مهم در روانشناسی است که جایگاه مهمی در روان‌شناسی تربیتی و تعلیم و تربیت دارد. اگر به اخلاق در فرآیند تعلیم و تربیت توجه شود آنگاه تعلیم و تربیت می تواند به حالت آرمانی خود نزدیک شود و چنانچه نظام تعلیم و تربیت در معرض شناخت و آموزش و ارائه اخلاق شایسته ناموفق و نارسا باشد حتی اگر توان مناسب به جهت رشد ذهنی، بدنی، اجتماعی و عاطفی را داشته باشد. ولی باز هم احساس می شود عنصری اساسی و فرآیندی همه جانبه را در کنار خود ندارد و این فرآیند چیزی به غیر از اخلاق نیست. دین مبین اسلام اخلاق را اعمالی میدانند که در آن غریزه و طبع حاکم نبوده بلکه قداست و ارزش در آن حاکم بوده و اختیار و انتخاب در آن حاکم است. چه ارتباطی بین رشد اخلاق و سایر جنبه های رشد وجود دارد طبعاً نیاز به تحقیقات وسیع در رابطه با رشد اخلاق و رابطه آن با سایر جنبه های رشد می باشد. این تحقیق سعی دارد

به صورت محدود و در حد توان رابطه بین رشد اخلاق و رشد ذهنی را مورد بررسی قرار دهد.

هوش عبارت است از ظرفیت و توانایی کسب نمودن و به کار بستن دانش، قدرت تفکر، استدلال و توانایی برتر ذهن (سعیدی پور، ۱۳۸۷، ص ۹). برای تعریف هوش کوشش های زیادی به عمل آمده است. یکی از قدیمی ترین تعریف ها توسط بینه و سیمون (۱۹۱۶) به صورت زیر مطرح شده است:

«... قضاوت، و به عبارت دیگر، عقل سلیم، شعور عملی، ابتکار، استعداد انطباق خود با موقعیت های مختلف. به خوبی قضاوت کردن، به خوبی درک کردن، به خوبی استدلال کردن، اینها فعالیت های اساسی هوش به شمار می روند.» (گری گراث، مارنات. ترجمه ی شریفی و نیکخو، ۱۳۸۴، ص ۲۶۶). بعضی از متخصصان، هوش را به عنوان مهارت حل مسئله، برخی دیگر به عنوان توانایی سازگاری با محیط و یادگیری از تجربیات زندگی روزانه توصیف می کنند (بیابانگرد، ۱۳۹۰، ص ۱۰۶).

هوش عاملی حیاتی در زندگی فرد است. با این همه، تعاریف متمرکز بر مفاهیم مبهم و گسترده توانایی ذهنی بشر است. به طور کل پیشینه روانشناسی، هوش را به عنوان ظرفیت پردازش اطلاعات که از آن برای حل مشکلات و مقابله با چالش های کاری و به طور خلاصه سازگاری با محیط استفاده می شود، تعریف می کند (گلین، ۱۹۹۶). مطالعات اخیر روانشناسی در بررسی هوش افراد به جستجوی ماهیت هوش می پردازد و برای تعریف آن در تلاش است (استمبرگ و دترمان، ۱۹۸۶؛ استمبرگ، ۱۹۹۷؛ ملیس و همکاران، ۱۹۹۹؛ اماتکف، ۲۰۰۰؛ شاونینینا، ۲۰۰۱؛ باکهالت، ۲۰۰۲؛ گاتفردسان، ۲۰۰۳؛ براکت و همکارانش، ۲۰۰۴؛ بیتس و راک، ۲۰۰۴). این مطالعات همچنین بر انواع و یا اجزاء هوش و فرآیندهای مؤثر بر هوش متمرکز بوده اند (استمبرگ و کافمن، ۱۹۹۸؛ باومن و همکاران، ۲۰۰۲؛ اشلیگر، ۲۰۰۳؛ گاتفردسون، ۲۰۰۳). در واقع دو روش تحقیق در زمینه هوش در روانشناسی وجود دارد. یکی بعد

ذهنی یا روان‌سنجی که تمرکز بر هوش به عنوان ویژگی فردی که توانایی کلی ذهنی یا جی فاکتور نامیده می‌شود، دارد (هرفشتیان و مورای، ۱۹۹۴؛ گاتفردسون، ۱۹۹۸) و دیگری بعد محیطی که به هوش به عنوان عاملی که از تعدادی توانایی‌های به هم مرتبط ولی متمایز تشکیل شده نام می‌برد و متمرکز بر هوش به عنوان محصولی اجتماعی مرتبط با شبکه فرهنگی و هنجاری است که فرد در آن قرار دارد (ویگوتسکی، ۱۹۷۸؛ گاردنر، ۱۹۹۳؛ گلین، ۱۹۹۶).

هر دو روش دارای فوایدی فرضیه‌ای، عملی و محدودیت‌هایی نیز می‌باشند. یک اعتبار تجربی چشمگیری که توسط بعد روان‌سنجی در مورد هوش یا توانایی کلی ذهنی (g) ارائه شده است نشان دهنده یک پیش‌بینی کننده مهم شغلی و برون‌دادهای شغلی در بافت سازمانی است (اورایلی و چاتمن، ۱۹۹۴؛ ری و همکارانش، ۱۹۹۵؛ رایت و همکارانش، ۱۹۹۵).

با همه این تعاریف بعد روان‌سنجی به دلیل بسیار محدود بودن و در نظر نگرفتن سطح وسیع فعالیت‌های بشر که ممکن است در زیر مجموعه هوش قرار بگیرند مورد نقد قرار گرفته است (گلین، ۱۹۹۶). همچنین به دلیل عدم در نظر گرفتن اینکه چگونه هوش می‌تواند مرتبط به یک بافت فرهنگی و اجتماعی که در آن توسعه، تحول و تعریف می‌شود مورد نقد قرار گرفته است (گلین، ۱۹۹۶؛ گاردنر، ۲۰۰۳). به عبارت دیگر اگر چه به دلیل دارا بودن ویژگی بسیار تغییرپذیر مورد نقد قرار گرفته است اما بعد محیطی می‌تواند ارتباط نزدیکی با مشکلات زندگی واقعی با در نظر گرفتن هوش به عنوان ساختاری تشکیل شده از اجزاء متفاوت و دارای فعل و انفعال دو سویه، داشته باشد (استمبرگ، ۱۹۸۴؛ گاردنر، ۱۹۹۳). در نظر گرفتن بعد اجتماعی - فرهنگی و بر شمردن تأثیر آن به عنوان یکی دیگر از ویژگی مثبت بعد محیطی است (ویگوتسکی، ۱۹۷۸؛ گاردنر، ۲۰۰۳).

هوش هیجانی

مفهوم هوش هیجانی یکی از داغ‌ترین موضوعات در زمینه پیشینه می‌باشد. این واژه به گسترش ایده توانایی‌های ذهنی بشر می‌پردازد با این تأکید که عوامل عاطفی می‌تواند بر رفتارهای عاقلانه تأثیر بگذارد (مایر و همکارانش، ۲۰۰۰). هوش هیجانی را به عنوان توانایی تشخیص، پردازش، مدیریت احساسات، عواطف خود و دیگران تعریف می‌کنند (مایر و همکارانش، ۲۰۰۰؛ ماکس و اسپکتر، ۲۰۰۰؛ سالوی و پیزارو، ۲۰۰۲؛ وان روی و ویوسوارن، ۲۰۰۴). ساختار هوش هیجانی در برگیرنده این شناخت است که شما چه احساسی دارید، چگونه آن احساسات را کنترل می‌کنید بدون اینکه شما را دچار درد سر کند، تحریک شوید، کارتان را خوب انجام دهید، خلاق باشید، در اوج باشید، حس کنید دیگران چه احساسی دارند و روابط خود را بطور مؤثر ادامه دهید (مایر و سالوی، ۱۹۹۳؛ دال و تیزوهیگز، ۲۰۰۰). آگاه بودن از احساسات، توانایی مدیریت آنان، ترغیب خود برای ارتباط مؤثر با دیگران با کمک همدلی و مهارت‌های اجتماعی همگی براساس هوش هیجانی انجام می‌شوند. مفهوم هوش هیجانی به عنوان ابزاری مکمل برای مفهوم هوش سنتی عمل می‌کند تا اینکه عامل متضاد آن باشد (گالمن، ۱۹۹۶). به‌علاوه وجوداطلاعات کافی و یک سری مهارت‌های فنی، هوش هیجانی می‌تواند عاملی مورد نیاز برای همخوانی با نیازهای محیطی و فشارهای آن است (مارتینز، ۱۹۹۷؛ دولویکز و هیگز، ۲۰۰۰). ترکیبی از معیارهای هوش کلاسیک و معیار هوش هیجانی توضیح می‌دهد که تنوع بیشتر در معیارهای نتیجه هوش کلاسیک است (دولویکز و هیگز، ۲۰۰۰). هوش هیجانی یک ساختار ایستا نیست. آن را به عنوان یک صفت قابل توسعه یا شایستگی در نظر گرفته شده است (مارتینز، ۱۹۹۷؛ گلمن، ۱۹۹۶).

مهم‌ترین نکته مشخص شده در پیشینه تحقیق این است که مفهوم توانایی کلی ذهنی یا **g**، (اگرچه ثابت شده که برای پیش‌بینی برون دادهای فردی دریافت سازمان عامل مؤثری است)، توانایی لازم را برای توصیف توانایی کلی ذهنی و پیچیده بشر

را در زمینه فعالیت‌ها و تعاملات وی ندارد. به طور ویژه‌ای در سال‌های اخیر بررسی درونی بر علیه دیدگاه توضیحی توانایی کلی ذهنی ایجاد شده است (لابینکسی، ۲۰۰۰؛ باومن و همکارانش ۲۰۰۲، اسکلینگر، ۲۰۰۳). برای ارزیابی اینکه چه رفتارهایی عاقلانه و چه رفتارهایی عاقلانه نیستند به درکی ضروری از بافت فرهنگی اجتماعی از رفتارهای مشاهده شده وابسته هستیم. پیچیدگی اجتماعی دلالت بر این مسأله دارد که هوش مانند سایر پدیده‌های مشابه بایستی به عنوان مفهومی درونی و جداناپذیر تشکیل شده از اجزایی مختلف ارزیابی شود تا اینکه فقط یک ظرفیت اساسی باشد. بنابراین دیدگاه هوش به عنوان عامل دارای اجزاء مختلف به تدریج در حال تسلط پیدا کردن است (استمبرگ، ۱۹۸۴؛ مایر و همکارانش، ۲۰۰۰ نیمه دوم؛ اسکلینگر، ۲۰۰۳؛ گاردنر، ۲۰۰۳). با در نظر گرفتن پیشینه، توافق کلی وجود دارد که هوش در برگیرنده پردازش اطلاعات و ظرفیت سازگاری با محیط را دارا می‌باشد (استمبرگ و دترمن، ۱۹۸۶؛ گلین، ۱۹۹۶؛ استمبرگ و کافمن، ۱۹۹۸؛ ون‌گرت، ۲۰۰۲؛ اسکلینگر، ۲۰۰۳).

ساختاری که به عنوان هوش هیجانی نامیده می‌شود به همراه کلیت مفهوم هوش ارزیابی می‌شود (گاردنر، ۱۹۹۹؛ دالتویز و هیگز، ۲۰۰۰؛ باومن و همکارانش، ۲۰۰۲؛ کابمن و رازل، ۲۰۰۲). بنابراین اجزاء اصلی که بایستی در نظر گرفته شوند به عنوان اجزاء جدایی‌ناپذیر از هوش شامل فرآیند ظرفیت پردازش اطلاعات، ظرفیت سازگاری و هوش هیجانی هستند.

به عنوان یک عامل محرک ذهنی فردی و اجتماعی، هوش نیروی توانگر برای به راه انداختن عملکردهای فکری و فعالیت‌های ذهنی است (گاتفردسون، ۱۹۹۸؛ استرنبرگ و همکارانش، ۲۰۰۳).

مبحث اخلاق را ارزش‌های اخلاقی به ویژه چگونگی شکل‌گیری آن در کودکان و نوجوانان از مباحث عمده در روان‌شناسی می‌باشد که خواستگاه فلسفی خاصی دارد. مروری بر ادبیات اخلاقی از نظر تاریخچه‌شان می‌دهد که عامل کلیدی و اصلی در

جهت دادن به مبحث اخلاقی در مکاتب مختلف روانشناسی عقیده زیر بنایی با پایگاه فلسفی آنها در باره ماهیت انسان عبارتند از:

۱. انسان به طور فطری موجودی بد سرشت است.
۲. انسان به طور فطری نه خوب است نه بد.
۳. انسان به طور فطری موجودی نیک اندیش است.

خواستگاه دیدگاه اول (بدی ذات): از نمایندگان قدیم فلسفی این مکتب میتوان از فیلسوف بدبین انگلیسی توماس هابز نام برد که در کتاب لوشان از انسان با عبارت ((موجودی تنها، بیچاره، خشن و حقیر)) یا می کند. (کریمی، ۱۳۸۵) در دوره معاصر مکتب روان تحلیلی این نظریه را بسط داده است تعریف اخلاقی از نظر روانگاری احساس گناه در برابر تخلف از اصول و احساس باز خواست است و اگر خود از فرا خود تخلف نماید احساس گناه ایجاد می شود و میزان احساس گناه فرد درجه پایبندی وی را به اخلاقشان می دهد. خواستگاه دیدگاه دوم: از نظر فلسفی در نظریه جان لاک متبلور است که اصطلاح لوح سفیدی را برای کودک به کار می برد. رفتار گرایان نمایندگان روان شناختی این دیدگاه محسوب می شوند و از نظر آنها اخلاق نسبی بوده و ارزش های اخلاقی از طریق شرطی سازی و الگو سازی در کودک شکل می گیرد خواستگاه دیدگاه سوم: این دیدگاه با جمله معروف بشر وحشی پاک نهاد ژان ژاک رسو فرانسوی مقصود است. این فیلسوف می گوید انسان به طور فطری و ذاتی با کرامت و چنانکه به طبیعت خود سپرده شود به سوی خوبی ها گرایش خواهد داشت. رشد اخلاق در طول قرنها به عنوان یکی از مهمترین مساعلی اجتماعی مورد توجه بوده است. نظریه پردازان بزرگ اوایل قرن بیستم اخلاق را به عنوان وسیله ای برای رشد اجتماعی به حساب آورده اند. مطابق نظر مک دوگال (۱۹۲۸) رشد اخلاقی از مسایل عمده روانشناختی اجتماعی است. در دهه ۱۹۲۰-۱۹۴۰ بعد از تحقیقات هارت شورن و می (روانشناسان یادگیری اجتماعی) بحث سازگاری اجتماعی کودکان افکار را از توجه به خصوصیات اخلاقی باز داشت و بحث جریانات اجتماعی شدن توجه به

رشد اخلاقی را منع کرد. روانشناسان رشدی، شناختی به جای همنوایی اجتماعی، ذهن آگاه و فعال و قضاوت آگاهانه افراد در مورد اعمال را اهمیت می‌دهد. شاخص اخلاق در این مکتب توانایی انجام قضاوت اخلاقی است. تاکید این مکتب بر فرایند های عالی تعقل و تفکر است. و قضاوت اخلاقی مستلزم داشتن آگاهی کافی و درک خوبی و بدی اعمال است (کشتکار ۱۳۷۵، ص ۶۵).

تعریف اخلاق در مکتب شناختی فرآیند قضاوت آگاهانه در مورد خوبی یا بدی اعمال است، طبعاً رفتار اخلاقی مستلزم توانایی انجام قضاوت آگاهانه نسبت به کیفیت اعمال است. مهمترین ویژگی مکتب رشد شناختی این است که به عقیده پیروان این مکتب رشد اخلاق در کودکان فی مراحل انجام می گیرد که با مراحل رشد عقلی پیوندی نزدیک دارد. نکته قابل توجه دیگر آنست که این مراحل به ترتیب روی می دهند. بطوری که شخص ابتدا باید مراحل قبلی را پشت سر بگذارد و بعد وارد مراحل دیگر شود (کریمی، ۱۳۸۵).

فرضیه های تحقیق

- ۱- بین بهره هوشی و قضاوت اخلاقی رابطه وجود دارد.
- ۲- بین سطوح مختلف سنی از لحاظ قضاوت اخلاقی تفاوت وجود دارد.
- ۳- قضاوت اخلاقی پسران تیز هوش با پسران معمولی متفاوت می باشد.

روش پژوهش، جامعه و نمونه آماری

روش پژوهش توصیفی به شیوه ی پیمایشی و از نوع همبستگی و کاربردی و از لحاظ اجرا میدانی است جامعه آماری پژوهش کلیه دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهرستان ایلام می باشد. نمونه آماری این پژوهش ۹۰ نفر می باشد. که ۴۵ نفر از مدارس نمونه و ۴۵ نفر از مدارس عادی انتخاب شده اند. روش نمونه گیری: گروه نمونه ۹۰ نفر می باشد. که ۴۵ نفر از مدارس عادی و ۴۵ نفر از مدارس نمونه انتخاب شدند. برای انتخاب ۴۵ محصل تیز هوش دومدرسه نمونه شهر که بالاترین بازده

تحصیلی را داشتند و دانش آموزان آن از طریق آزمون انسانی انتخاب شده بودند در نظر گرفته شدند. با مراجعه به مدرسه ها مشخص گردید هر مدرسه نمونه ۳ کلاس در مقاطع اول، دوم، و سوم دارند. با توجه به معدل درسی دانش آموزان مدارس نقرات اول تا پنجم هر کلاس برگزیده شدند تا در آزمون هوش ریون شرکت کنند. پس از اجرای آزمون هوش هر کلاس ۳۰ نفر انتخاب شدند و چون تعداد نمونه ها ی پژوهش در هر گروه سنی ۱۶ نفر بودند و عدهای از آنها از بهره هوشی کمتر از حد نصاب داشتند ۱۵ نفر اول هر گروه انتخاب شدند. و برای انتخاب ۴۵ نفر دانش آموز عادی با مراجعه به آموزش و پرورش یک مدرسه به صورت تصادفی خوشه ای انتخاب و در داخل مدرسه ۱۵ نفر از هر کلاس به صورت نمونه گیری تصادفی سیستماتیک (شماره، کدگذاری، اسامی در دفتر مدرسه) انتخاب شدند. در نتیجه دو گروه مستقل هوشی ۴۵ نفر پسر تیز هوش و ۴۵ نفر پسر عادی تشکیل شدند. برای انتخاب تیزهوش معیار انتخاب این است که دست کم یک انحراف معیار (بهره هوشی ۱۵۴ به بالا) بالای میانگین در آزمون هوش ریون بدست آید و در انتخاب گروه عادی معیار بهره هوشی متوسط (۱۱۵-۸۸) در آزمون هوش ریون است. همچنین گروههای مستقل سنی متشکل از ۳۰ پسر ۱۵ ساله (۱۱/۵-۱۵/۵) و ۳۰ پسر ۱۶ ساله (۱۶/۵-۱۵/۵) و ۳۰ پسر ۱۷ ساله (۱۶/۵-۱۷/۵) بودند.

ابزار اندازه گیری

آزمون هوش ریون: آزمون ماتریس های پیش رونده ریون فرم میانی (بزرگسالان) با فرم استاندارد برای اندازه گیری بهره هوشی سنین ۹ تا ۱۸ سال طراحی گردیده است. این آزمون شامل یک دفترچه با ۶۰ سوال است. این آزمون کاملترین آزمون ریون است و قادر به اندازه گیری بهره هوشی افراد از عقب مانده تا نابغه است و اختصاص به یک طبقه هوشی مستقل تیزهوشان نمی باشد. آزمودنیها باید به ۶۰ سوال در ۴۵ دقیقه جواب دهند. اجرای آزمون معمولا به صورت گروهی می باشد.

آزمون اخلاق کولبرگ: آزمون رشد اخلاق کولبرگ شامل ۵ داستان است. داستان اول دروغگویی، داستان دوم دزدی، داستان سوم تصمیم گیری، داستان چهارم تقلب و داستان پنجم مسئولیت را در بر می گیرد. این داستانها به صورت معماهای اخلاق طرح شده اند و آزمودنی را در موقعیت دودلی اخلاقی یا تعارض اخلاقی قرار می دهند. داستان به صورت مصاحبه بالینی برای آزمودنی ها اجرا گردید. ما در این تحقیق با توجه به کمبود وقت و محدودیت فقط از داستان دوم یعنی دزدی استفاده کردیم.

یافته ها

در مورد فرضیه اول رابطه بین بهره هوشی و قضاوت اخلاقی از همبستگی پیرسون استفاده شد. در مود فرضیه دوم که بر روی سطوح نسبی و قضاوت اخلاقی است با توجه به اینکه ۳ گروه سنی مستقل مورد آزمون قرار گرفتند از آزمون تحلیل واریانس یک متغیری استفاده گردید. در مورد فرضیه سوم تحقیق که مقایسه بین دو گروه مستقل تیز هوش و عادی در رابطه با قضاوت اخلاقی است از آزمون T گروههای مستقل استفاده گردید.

جدول شماره ۱. توزیع افراد نمونه بر حسب سن و هوش

سن / هوش	تیز هوش	عادی	جمع
۱۵	۱۵	۱۵	۳۰
۱۶	۱۵	۱۵	۳۰
۱۷	۱۵	۱۵	۳۰
جمع	۴۵	۴۵	۹۰

با توجه به جدول یک ملاحظه می شود که نئشش گروه ۱۵ نفره در تحقیق شرکت داده شده اند که به دو گروه تیز هوش و عادی تقسیم شده اند و در مجموع ۳۰ پسر ۱۵ ساله و ۳۰ پسر ۱۶ ساله و ۳۰ پسر ۱۷ ساله در دو سطح عادی و تیز هوش شرکت کرد ه اند به عبارت دیگر نمونه ها از دو گروه ۴۵ نفره تیز هوش و ۴۵ نفره باهوش عادی تشکیل شده اند.

جدول شماره ۲. توزیع فراوانی نمرات تحول اخلاقی گروه های تیز هوش و عادی

عادی						تیز هوش						هوش
سن اخلاق	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
۱۵	-	۱۴	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-
۱۶	-	۵	۸	۶	-	-	-	-	-	-	-	-
۱۷	-	-	-	۱۰	۵	-	-	-	۵	۱۰	-	-

با توجه به جدول شماره ۲ گروه ۱۵ ساله ها (تیز هوش و عادی) اکثراً در سطح ۲ اخلاق ارزیابی شده اند در حالی که در ۱۶ ساله ها رشد اخلاقی به سمت مرحله ۳ متمایز می گردد و در ۱۷ ساله به مرحله اخلاقی ۴ رسیده اند. به طور کلی جدول شماره ۲ نشان می دهد که با افزایش سن و هوش سطح اخلاق پیشرفت بیشتری نشان می دهد.

جدول شماره ۳. شاخص های مرکزی و پراکندگی مراحل تحول اخلاقی

عادی					تیز هوش					وضعیت هوش
واریانس	انحراف معیار	نما	میانه	میانگین	واریانس	انحراف معیار	نما	میانه	میانگین	شاخصها سن
۰.۲۱٪	۰.۴۶٪	۲	۲	۱/۹۳	۰.۷٪	۰.۲۵۸٪	۲	۳	۲۱۰.۷	۱۵
۰.۳۸٪	۰.۶۲٪	۲	۲	۲/۲۳	۰.۴۶٪	۰.۶۸٪	۳	۳	۲/۸	۱۶
۰.۲۴٪	۰.۴۹٪	۳	۳	۲/۶۷	۰.۲۴٪	۰.۴۹٪	۳	۳	۳/۳۳	۱۷

با توجه به جدول ۳ شاخصهای مرکزی ۱۵ ساله ها گروه عادی و تیز هوش حدود ۲ و ۱۶ ساله ها گروه تیز هوش حدود ۳ و گروه عادی ۲ و ۱۷ ساله ها گروه عادی و تیز هوش حدود ۳ می باشد. همان طور که مشخص است سطح اخلاقی با افزایش سن و هوش به تدریج افزایش می یابد.

جدول شماره ۴. شاخصهای مرکزی و پراکندگی تحول اخلاقی تیز هوشان و عادی ها

عادی			تیز هوشان			وضعیت هوش
واریانس	انحراف معیار	میانگین	واریانس	انحراف معیار	میانگین	شاخص
۰.۳۵٪	۰.۵۹٪	۲/۳۱	۰.۵۲٪	۰.۷۲٪	۲/۷۳	مقادیر

با توجه به جدول شماره ۴ میانگین نمرات قضاوت اخلاقی گروه نمونه تیز هوش از میانگین گروه نمونه هوش عادی بیشتر است. همچنین نمرات اخلاق گروه نمونه تیز هوش پراکندگی بیشتری از گروه نمونه با هوش عادی نشان می دهد.

جدول شماره ۵. توزیع فراوانی نمرات هوش دانش آموزان تیز هوش و عادی

عادی			تیز هوش			وضعیت هوش
۱۷	۱۶	۱۵	۱۷	۱۶	۱۵	نمرات خام هوش
-	-	۱	-	-	-	۱۵
-	-	۱	-	-	-	۱۶
-	-	۱	-	-	-	۲۰
-	-	۱	-	-	-	۲۲
۱	-	۱	-	-	-	۲۴
-	-	۱	-	-	-	۲۶
-	۱	۱	-	-	-	۲۷
۱	۱	۱	-	-	-	۲۸
-	-	۱	-	-	-	۳۰
-	۱	-	-	-	-	۳۱
-	۱	۱	-	-	-	۳۲

۱	۱	-	-	-	-	۳۳
-	۲	۴	-	-	-	۳۴
۱	۱	۱	-	-	-	۳۵
۱	۴	-	-	-	-	۳۶
-	۲	-	-	-	-	۳۷
۴	-	-	-	-	-	۳۸
۲	-	-	-	-	-	۳۹
۱	-	-	-	-	-	۴۰
۴	-	-	-	-	-	۴۱
-	-	-	-	-	۲	۴۹
-	-	-	-	۱	-	۵۰
-	-	-	-	-	۵	۵۱
-	-	-	-	۶	۳	۵۲
-	-	-	۱	۴	-	۵۳
-	-	-	۳	-	۲	۵۴
-	-	-	۴	۳	۲	۵۵
-	-	-	۱	۱	-	۵۷

۵۸	۱	-	-	-	-	-
۵۹	-	-	۱	-	-	-
-	-	$\Sigma=15$	$\Sigma=15$	۱۵	۱۵	۱۵

جدول شماره ۶- شاخص های مرکزی و پراکندگی نمرات هوش کودکان تیز هوش و عادی

وضعیت هوش		تیز هوش					عادی			
شاخص سن	میانگین	میانه	نما	انحراف معیار	واریانس	میانگین	میانه	نما	انحراف معیار	واریانس
۱۵	۵۲/۳۳	۵۲	۵۱	۲/۵۳	۶/۳۸	۲۶/۵۳	۲۸	۳۴	۶/۹۸	۴۸/۶۸
۱۶	۵۲/۶۷	۵۳	۵۲	۱/۲۳	۱/۵۱	۳۳/۹۳	۳۶	۳۶	۳/۱۹	۱۰/۱۷
۱۷	۵۲/۹۳	۵۴	۵۲	۲/۱۲	۴/۴۹	۳۶/۲	۳۸	۳۸	۵/۰۷	۲۵/۷

با توجه به جدول شش شاخص های مرکزی کاملاً متمایز کننده ی دو گروه تیز هوش و عادی می باشند و ضمناً نمرات گروه های تیز هوش دارای تجانس بیشتری بوده و پراکندگی نمرات در ده گروه ۱۵ و ۱۷ ساله مشهود می باشد.

جدول شماره ۷ توزیع افراد نمونه را برحسب میزان همبستگی قضاوت اخلاقی و هوش نشان می دهد. طبق محاسبات انجام شده همبستگی بین بهره هوشی و قضاوت اخلاقی نمونه $R=4327\%$ می باشد.

جدول شماره ۷ توزیع افراد نمونه را برحسب میزان همبستگی قضاوت اخلاقی و هوش

تعداد	همبستگی مشاهده شده	درجه آزادی	همبستگی معنادار در سطح ۵٪	همبستگی معنادار در سطح ۱٪
۹۰	R=%4327	۸۸	٪۲۰۷	٪۲۷

با توجه به جدول ۷ در درجه آزادی ($df=90-2=80$) ضریب همبستگی معنادار در سطح آلفای (۵٪/۲۰۷٪) و در سطح آلفای (۱٪/۲۷٪) می باشد و در افراد نمونه ($n=90$) و ضریب همبستگی ($R=%4327$) می باشد. که با توجه به این که همبستگی مشاهده شده و در افراد نمونه بیشتر از همبستگی معنادار جدول می باشد نتیجه گرفته می شود که در افراد نمونه بین رشد هوشی و رشد اخلاق همبستگی معناداری وجود دارد. بنابر این فرض تحقیق (H_2) رد نمی شود و در نتیجه فرض تحقیق (H_1) که بیان می کند بین بهره هوشی و قضاوت اخلاقی پسران دوره متوسطه رابطه وجود دارد مورد تایید واقع می شود پس نتیجه گرفته می شود که بین رشد هوشی و قضاوت اخلاقی همبستگی معناداری وجود دارد. در این جا فرضیه (۲) مورد بررسی قرار داده و با توجه به داده های بدست آمده راجع به رد یا عدم رد آن تصمیم گرفته می شود. فرضیه (۲) بیان می کند که بین سطوح سنی و قضاوت اخلاقی پسران دوره متوسطه قضاوت وجود دارد.

جدول شماره ۸ توزیع افراد نمونه را بر حسب تحلیل واریانس میانگین نمرات اخلاقی نشان می دهد.

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F محاسبه شده	F بحرانی
بین گروه ها	SSA=15/9	۲	۷/۴۵	۲۳/۹۸	۳/۱=۰/۵
		K-1			
درون گروه ها	SW=27/37	۸۷	۱۳/۱۴۶	-	-
		N-K			
کل	۴۲/۴۵	۸۹	-	-	-

طبق محاسبات به عمل آمده (F) محاسبه شده (۲۳/۹۸) است و با مراجعه به جدول ۸ در درجه آزادی (۲ و ۸۷) (F) بحرانی برای آلفای (۰/۵) و برای آلفای (۰/۱) می باشد، چون (F) محاسبه شده از F بحرانی در سطح آلفای (۰/۱) و (۰/۵) بزرگتر است. بنابراین فرض تحقیق (H_2) رد نمی شود در نتیجه فرضیه تحقیق که بیان می کند بین قضاوت اخلاقی پسران دوره متوسطه شهر ایلام تفاوت وجود دارد. برای تعیین تفاوت میانگین ها دو به دو از آزمون T استفاده شده است جدول ۹ توزیع افراد نمونه را بر حسب تفاوت میانگین گروه های سنی نشان می دهد.

جدول شماره ۹. توزیع تفاوت میانگین گروههای سنی .

گروه سنی	تفاوت میانگین	T محاسبه شده
۱۵ و ۱۷ ساله	۱	۳۹۶۶٪

٪۳۹۶۶	٪۵۶۶۷	۱۵ و ۱۶ ساله
٪۳۹۶۶	٪۴۳۳۷	۱۶ و ۱۷ ساله

طبق محاسبات کامپیوتری T محاسبه شده ٪۳۹۶۶ بوده است با مراجعه به جدول ۹ مشاهده می شود که تفاوت میانگین های هر سه گروه سنی بیشتر از T محاسبه شده می باشد و در نتیجه گروه های سنی همگی تفاوت معنی داری را در نمرات تحول اخلاقی با یکدیگر نشان می دهند در اینجا فرضیه ی ۳ مورد بررسی قرار می گیرد و با توجه به داده های بدست آمده در مورد رد یا عدم رد آن تصمیم گرفته می شود. فرضیه ی ۳ بیان می کند قضامت اخلاقی پسران تیز هوش با پسران هوش عادی متفاوت می باشد.

جدول شماره ۱۰. نتایج آزمون T برای تفاوت میانگین متغیر های هوش و جنسیت

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T محاسبه شده	T بحرانی
عادی	۴۵	۲/۳۱۱۱	٪۵۸۹۷	٪۱۳۶۶	۱/۹۹=٪۵
تیز هوش	۴۵	۲/۷۳۳۳	٪۷۱۶۶	-	۲/۶۳=٪۱

با توجه به جدول ۱۰ و محاسبات انجام شده $TOP=1366$ می باشد که با توجه به اینکه فرض دو سویه است و با توجه به T بحرانی جدول در درجه آزادی $(df=45+45)$ در سطح آلفای ۵٪، ۱/۹۹ و در سطح ۱٪، ۲/۶۳ می باشد و چون T محاسبه شده کوچکتر از حد و مقدار است فرضیه تحقیق در هر دو سطح آلفای ۵٪ و

۱٪ رد می گردد و نتیجه گرفته می شود که بین پسران باهوش و پسران با هوش عادی از نظر اخلاقی تفاوتی وجود ندارد.

بحث و نتیجه گیری

در مورد فرضیه اول یافته این تحقیق با یافته های استوارت (۱۹۹۲) همخوانی نسبی دارد که ظرفیت عقلی را عامل ضروری برای رشد اخلاقی (ولی نه عامل بسنده) میدانند (استوارت، ۱۹۹۲، ص ۸۰). تحقیقات کیزی (۱۹۶۵) عنوان می کند امکان دارد عواملی غیر از عوامل شناختی نظیر اجتماع و شخصیت در سطح بالای اخلاقی تاثیر داشته باشد. همچنین ویشون و جانسون (۱۹۸۲) تعداد زیادی آزمودنی را مشاهده کردند که مراحل استدلال اخلاقی آنها بالاتر از سطوح شناختی آنها برده است (استوارت، ۱۹۹۲، ص ۸۹). با توجه به تحقیقات مشابه و تحقیق حاضر می توان نتیجه گرفت که بین رشد هوش و رشد اخلاقی رابطه ای مثبت قرار دارد که نشانگر حرکت موازی این دو توانایی است، اگر چه در برخی موارد این رابطه ضعیف تر گزارش شده است. در فرضیه دوم فرضیه صفر رد می شود. در نتیجه فرضیه تحقیق که بیان میکند بین سطوح سنی و قضاوت اخلاقی پسران سح دبیرستان تفاوت وجود دارد رد نمی شود. این یافته با تحقیق هولشتاین (۱۹۷۳) همخوانی دارد. او در پژوهش خود عنوان می کند که سن بر تحول و رشد اخلاقی تاثیر دارد. همچنین دامون (۱۹۷۴) تحقیقاتی در همین زمینه انجام داده و نتایج مشابهی گرفته است. این یافته ها با پژوهش کان (۱۹۷۶) همخوانی دارد که در یک مطالعه طولی کودکان رشد مرتبی در اخلاق را نشان داده است (کرین ۱۹۷۶، ص ۵۳). فرضیه سوم بیان می کند که قضاوت اخلاقی پسران تیزهوش با پسران هوش عادی تفاوت دارد. با توجه به جدول ۱۰ و محاسبات انجام شده این فرضیه رد می گردد. این یافته با این نظریه هماهنگی دارد که تیزهوش الزاما عاقل و خردمند است بصورتی که از لحاظ روانی، اخلاقی و نظام ارزشی دارای فضایل و شایستگی باشد. این یافته با تحقیق

صاحبی (۱۳۷۰) همخوانی دارد که قضاوت اخلاقی در نوجوانان تیز هوش در مقایسه با نوجوانان هوش عادی به موازات سن عقلی آنها رشد نمی کند. (صاحبی ۱۳۷۰). یافته این تحقیق با پژوهش سیمونز (۱۹۸۱) مغارت دارد. بنابر تحقیق سیمونز کودکان تیزهوش در زمینه استدلال اخلاقی بسیار سریع تر از میانگین کودکان هم سن خود پیش می روند. دلیل احتمالی رد فرضیه ۳ این است که برای رشد اخلاق، داشتن حداقل هوش ضروری می باشد. ولی برای رشد اخلاقی سطح بالاتر عامل مهمتر شرایط مختلف اجتماعی، فرهنگی و تربیتی می باشد. بطور کلی درباره یافته های این تحقیق می توان نتیجه گرفت که نتایج این تحقیق با پژوهشهایی همخوانی دارد که معتقدند همبستگی سن با رشد اخلاقی بیش از همبستگی رشد اخلاقی با هوش است و برای سطحی مفروض از قضاوت اخلاقی سطحی خاص از بلوغ شناختی لازم است اما رشد قضاوت اخلاقی را تضمین نمی کند. کودکانی که ذهن پیشرفته تری دارند الزاما دارای قضاوت اخلاقی پیشرفته نیستند.

منابع

- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۹۰). روانشناسی تربیتی (روانشناسی آموزش و یادگیری)، تهران: انتشارات ویرایش.
- جمعی از مولفان (۱۳۸۹). روان شناسی رشد، تهران: انتشارات سمت.
- سلپور، هاروی اف. استرانگ، ریچارد و . پینی، ماتھوج (۱۳۸۷). سبک های یادگیری و هوش های چندگانه، ترجمه سعیدی پور، بهمن. کرمانشاه: انتشارات طاق بستان.
- کریمی، یوسف (۱۳۸۵). نظریه های شخصیت. تهران: انتشارات ارسباران.
- گراث، گری . مارنات (۱۳۸۴). راهنمای سنجش روانی، ترجمه شریفی، حسن پاشا . نیکخو محمد رضا، تهران: انتشارات سخن.

- Bates, T. C. & Rock, A. (2004). Personality and information processing speed: Independent influences on intelligent performance. *Intelligence*, 32, 33-46.
- Bowman, D. B., Markham, P. M. & Roberts, R. D. (2002). Expanding the frontier of human cognitive abilities: So much more than (plain) g! *Learning and Individual Differences*, 13, 127-158.

- Brackett, M. A., Mayer, J. D. & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Buckhalt, J. A. (2002). A short history of g: psychometrics most enduring and controversial construct. *Learning and Individual Differences*, 13, 101-114.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dulewicz, V. & Higgs, M. (2000). Emotional intelligence: A review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology*, 15, 341-372.
- Herrnstein, R. J. & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York, NY: Free Press.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). Who owns intelligence? *The Atlantic Monthly*, 283, 67-76.
- Gardner, H. (2003, April). Multiple intelligences after twenty years. Paper presented at the American Educational Research Association Congress, Chicago, Illinois. 21st April 2003. Available online (April 10th, 2005): http://pzweb.harvard.edu/PIs/HG_MI_after_20_years.pdf
- Lubinski, D. (2000). Scientific and social significance of assessing individual differences: Sinking shafts at a few critical points. *Annual Review of Psychology*, 51, 405-444.
- Glynn, M. A. (1996). Innovative genius: A framework for relating individual and organizational intelligences to innovation. *Academy of Management Review*, 21, 1081-1111.
- Gottfredson, L. S. (2003). Dissecting practical intelligence theory: Its claims and evidence. *Intelligence*, 31, 343-397.
- Gottfredson, L. S. (1998). The general factor of intelligence. *Scientific American*, 9, 24-29.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London, UK: Bloomsbury Publishing.
- Martinez, M. N. (1997). The smarts that count. *HR Magazine*, 42, 72-78.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000a). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000b). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Melis, C., Van Boxtel, A. & Hettema, J. (1999). Generalizability of component processes in intelligence as revealed by latency measures. *Intelligence*, 27, 45-81.
- O Reilly, C. A. & Chatman, J. A. (1994). Working smarter and harder: A longitudinal study of managerial success. *Administrative Science Quarterly*, 39, 603-627.
- Muchinsky, P. M. (2000). Emotions in the workplace: The neglect of organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 801-805.

- Ree, M. J., Carretta, T. R., & Teachout, M. S. (1995). Role of ability and prior job knowledge in complex training performance. *Journal of Applied Psychology*, 80, 721-730.
- Salovey, P. & Pizarro, D. A. (2002). The value of emotional intelligence. In R. J. Sternberg, J. Lautrey, & T. I. Lubart (Eds.), *Models of intelligence: International perspectives* (pp. 263-78). Washington, DC: American Psychological Association.
- Shavinina, L. V. (2001). Beyond IQ: A new perspective on the psychological assessment of intellectual abilities. *New Ideas in Psychology*, 19, 27-47.
- Schlinger, H. D. (2003). The myth of intelligence. *The Psychological Record*, 53, 15-32.
- Staber, U. & Sydow, J. (2002). Organizational adaptive capacity: A structuration perspective", *Journal of Management Inquiry*, 11, 408-424.
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavior and Brain Sciences*, 7, 269-315.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York, NY: Plume.
- Sternberg, R. J. & Detterman, D. K. (1986). *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Sternberg, R. J. & Kaufman, J. C. (1998). Human abilities. *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.
- Sternberg, R. J., Lautrey, J. & Lubart, T. I. (2003). Where are we in the field of intelligence, how did we get here, and where are we going? In R. J. Sternberg, J. Lautrey, & T. I. Lubart (Eds.), *Models of intelligence: International perspectives* (pp. 3-25). Washington, DC: American Psychological Association.
- Van Geert, P. (2002). Measuring intelligence in a dynamic systems and contextualist framework. In R. J. Sternberg, J. Lautrey, & T. I. Lubart (Eds.), *Models of intelligence: International perspectives* (pp. 195-211). Washington, DC: American Psychological Association.
- Van Rooy, D. L. & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71-95.

