

تحول مفاهیم اخلاقی و دیگر دوستی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی

Moral Development and Altruism in Middle School Students

Parirokh Dadsetan, Ph.D.

Azad University
Tehran, South Branch

Masoumeh Tajrishi

Azad University
Tehran, South Branch

دکتر پریخ دادستان

معصومه پورمحمد رضا تجریشی
دانشگاه آزاد اسلامی
واحد تهران جنوب

دانشگاه آزاد اسلامی
واحد تهران جنوب

Abstract

The levels of moral development and altruism in middle school students were assessed in this study. 1020 subjects (510 boys and 510 girls) from first to third grade of middle school in five socio-economic regions of Tehran were randomly selected and had completed the Moral Development Test (Ma, 1989). Data analyses showed: (1) Altruism does not develop by an increase in age, however altruistic behaviors towards relatives is more compared to strangers, (2) The scores of total moral development increased significantly from the first grade to second and stopped at third, (3) The scores of boys and girls in total altruism variables (RCT, RBT, RAT) and in total moral development index (TJ) didn't show a significant difference, (4) The socio-economic status had significant relationship with moral development and altruism. The most and the least means were achieved in rich and poor regions. The findings suggest the necessity of enhancement of cooperation and reciprocity between peers in social context, the need to provide the sociability patterns and altruistic behaviors by adults, through choosing strategies that ensure optimum conditions of cognitive development.

Key words: moral judgment, moral development, altruism, middle school.

Correspondence concerning this article should be addressed to Parirokh Dadsetan, Department of Psychological Studies, Deputy of Research and Planning, Islamic Azad University, Tehran South Branch. Electronic mail may be sent to: Pdad@azad.ac.ir

چکیده

در این پژوهش فرایند تحول مفاهیم اخلاقی و دیگر دوستی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی بررسی شد. ۱۰۲۰ دانش‌آموز (۵۱۰ دختر و ۵۱۰ پسر) از پایه‌های تحصیلی اول تا سوم راهنمایی و در پنج منطقه اقتصادی-اجتماعی شهر تهران به طور تصادفی با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب و سطوح تحول اخلاقی و دیگر دوستی آنان به وسیله پرسشنامه "ما" (MDT, ۱۹۸۹) تعیین شد. تحلیل داده‌ها نشان داد (۱) دیگر دوستی با افزایش سن متحول نمی‌شود اما رفتارهای دیگر دوستانه با تغییر نوع روابط از نزدیکان به بیگانگان تغییر می‌کند. (۲) تفاوت شاخص کلی تحول اخلاقی بین پایه اول با پایه‌های دوم و سوم معنادار بود اما عدم افزایش معنادار نمرات بین پایه‌های دوم و سوم، توقف روند تحول این شاخص را نشان داد. (۳) نمرات دانش‌آموزان دختر و پسر در متغیرهای کلی دیگر دوستی (RCT, RBT, RAT) و در شاخص کلی تحول اخلاقی (TJ) تفاوت معناداری را به دست نداد. (۴) وجود رابطه معنادار بین وضعیت اقتصادی-اجتماعی با تحول اخلاقی و دیگر دوستی برجسته شد و پایینترین میانگینها در مناطق غیرمرفه و بالاترین میانگینها در مناطق مرفه به دست آمد. یافته‌ها ضرورت ایجاد یک جو تعاون و تقابل در روابط اجتماعی، لزوم ارائه الگوهای دیگر دوستانه و جامعه‌گرایانه توسط بزرگسالان و اتخاذ راهبردهایی به منظور تضمین شرایط بهینه تحول شناختی را مطرح کردند.

واژه‌های کلیدی: دیگر دوستی، تحول اخلاقی، قضاوت اخلاقی، دوره راهنمایی.

این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی بررسی توان شناختی، اجتماعی و اخلاقی دانش‌آموزان دوره راهنمایی به منظور تعیین استانداردهای آموزشی است که اعتبار آن توسط شورای پژوهش‌های کمیسیون علوم اجتماعی و تربیتی تأمین شده و سازمان مجری، وزارت آموزش و پرورش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی بوده است.

مقدمه

روی آورد روان‌پویشی^۳ که برخاسته از نظریه فروید^۴ است؛

دیدگاه یادگیری اجتماعی که از نظریه‌های اسکینر^۵ و بندورا^۶ استخراج شده است؛
روی آورد شناختی - تحولی که بر نظریه‌های پیازِه، کلبِرگ و ایزنبرگ^۷ مبتنی است.

اما افزون بر نظریه‌های مذکور، در حال حاضر با روی آوردی تلفیقی مواجه هستیم که در آن کوشش می‌شود ضمن توحید بخشیدن به نظریه‌های مختلف، تحول اخلاقی را در چهارچوب نظریه پردازش خبر^۸ قرار دهد. نظریه اخیر با پذیرش دو اصل یعنی فطری نبودن ارزشهای اخلاقی و موروثی بودن ظرفیت گسترش وجدان اخلاقی، شکل‌گیری ساختار نظام اخلاقی را براساس تعامل بین ویژگیهای «محیط» و ضوابط «شخصی» مورد توجه قرار می‌دهد (اسمیت، ۱۹۹۸).

این نکته پذیرفته شده است که نخستین گردهای وجدان اخلاقی توسط والدین القا می‌شوند و نخستین قواعد اخلاقی به موقعیتهای خاص، وابسته‌اند. همچنین بی‌تردید، اکتساب و درک مفاهیم اخلاقی از همان روند تحول اجتماعی شدن و گسترش کنشهای شناختی تبعیت می‌کنند. هنگام ورود به مدرسه، اغلب کودکان به مفهوم خوب و بد از زاویه‌ای عملی می‌نگرند و برحسب آنچه در چهارچوب خانواده فراگرفته‌اند، بین افکار و اعمال آنها کم و بیش انسجام به وجود می‌آید؛ انسجامی که گاهی در تماس با همسالان می‌تواند دچار تزلزل شود. با گذار تدریجی به سوی نوجوانی، جهت‌گیری فکر و عمل کودک تغییر می‌کند، فرایندهای ذهنی بیش از پیش پیچیده می‌شوند و به وی امکان می‌دهند تا بین یک موقعیت خاص و یک اصل اخلاقی، ارتباط برقرار کند و نیازها

دوره راهنمایی دوره‌ای است که از یکسو با پیچیده‌ترین مقطع تحول روانی انسان همراه است و از سوی دیگر، در گستره نظامهای آموزشی در سراسر جهان به عنوان مقطعی غربال‌کننده، تعیین‌کننده و جهت‌دهنده قلمداد می‌شود و گره اصلی به کار بستن اصول راهنمایی تحصیلی و راهنمایی حرفه‌ای به مقیاس ملی را در هر کشور در دست دارد و از اینجاست که این دوره را باید دوره تنظیم و تعادل در نظام آموزشی هر کشور دانست. از یک سو، بنا بر روانشناسی عملیاتی^۱، دوره راهنمایی باید دست کم با آغاز دوره عملیات انتزاعی همراه باشد و از سوی دیگر، دگرگونیهای بنیادی ناشی از گذار از کودکی به نوجوانی در قلمرو عاطفی و اجتماعی در نظر گرفته شوند؛ دگرگونیهایی که بر اثر اهمیت روابط دوستانه با همسالان با هدف دستیابی به لذت ناشی از این روابط، تمایل به دریافت تأیید اجتماعی و جستجوی هویت شخصی متمایز می‌شوند.

بیش از هفت دهه است که بررسی تحول اخلاقی یکی از محورهای اصلی پژوهشهای روانشناختی را تشکیل داده است. مطالعه تحول ارزشهای اخلاقی مستلزم تعیین فرایندهایی است که براساس آنها کودک قواعد و هنجارهای مورد انتظار جامعه‌ای را که در بطن آن متحول می‌شود می‌پذیرد و درونی‌سازی^۲ می‌کند. درونی‌سازی را می‌توان فرایندی دانست که به واسطه آن هنجارها و ارزشها به صورت بخشی از نظام انگیزشی فرد در می‌آیند و حتی بدون آنکه فشاری از سوی دیگران تحمیل شود، رفتار را هدایت می‌کنند (برج، ۱۹۹۷).

مهمترین نظریه‌هایی که از بررسی اخلاقی نشأت گرفته‌اند در سه مقوله اصلی قرار می‌گیرند:

1. Operational psychology
2. Internalization
3. Psychodynamic approach

4. Freud, S.
5. Skinner, B.F.
6. Bandura, A.

7. Eisenberg, N.
8. Information processing

و دیدگاه‌های دیگران را در نظر بگیرد.

در واقع، در پایان کودکی و در خلال نوجوانی است که مفاهیم اخلاقی و بازخوردهایی که با آنها مطابقت دارند می‌توانند به بالاترین سطوح دست یابند و این تحول، با اکتسابهای شناختی فرد و تجربه زندگی اجتماعی وی مطابقت تنگاتنگی دارد. اما اگر ترازوی بین تحول اخلاقی و عقلی، انکارناپذیر است نمی‌توان این نکته را تأیید کرد که یک سطح بالای عقلی الزاماً به درجه بالایی از تحول اخلاقی منجر می‌شود. از اینجاست که پژوهشگران (برای مثال، برگر، ۲۰۰۱) به این نتیجه رسیده‌اند که کودکان واجد طراز عقلی بالاتر از متوسط، می‌توانند مانند کودکان دیگر، دارای یک سطح اخلاقی نوسانی باشند.

جریان پژوهشی دیگری که براساس آزمونهای پیاژه (۱۹۷۳/۱۹۳۲) در مورد سطح استدلال اخلاقی کودکان گسترش یافت به بررسی ارتباط بین سطوح رفتار اخلاقی با قضاوت اخلاقی پرداخت. نخستین پژوهشها در حدود ۷ دهه قبل توسط هارت شورن^۱ و می^۲ (۱۹۲۸)، نقل از فابس، کارلو، کوپانف و لیل، (۱۹۹۹) انجام شدند. این مؤلفان به بررسی انسجام قضاوت اخلاقی در موقعیتهای مختلف پرداختند و به این نتیجه رسیدند که حتی بنیادی‌ترین عناصر وجدان اخلاقی با تغییر موقعیت، ثابت باقی نمی‌مانند، رفتار اخلاقی کودکان، پایدارتر از استدلال اخلاقی آنها نیست و بین قضاوت اخلاقی کودکان با رفتار آنها در زندگی واقعی رابطه ای وجود ندارد.

بالعکس، پژوهشهای کلبگ^۳ (۱۹۷۳)؛ هوستن^۴ و کورت^۵، (۱۹۷۶) و لمینگ^۶، (۱۹۷۸) (نقل از گیلیگان، ۱۹۹۰) درباره تقلب به نتایج متفاوتی دست یافتند و رفتار اخلاقی را با مراحل بالای تحول قضاوت

اخلاقی مرتبط دانستند.

به طور کلی، بر اساس پژوهشهایی که به نتایج برخی از آنها به اختصار اشاره شد می‌توان گفت که توالی سطوح اخلاقی با سنین معینی وابسته است و بین ۷ تا ۱۶ سالگی، سطوح اخلاقی آزمودنیها تغییر می‌کند. سطح پیش اخلاقی یا پیش قراردادی^۷ و قضاوتهای ارزشی مرتبط با این سطح، با افزایش سن پشت سر گذاشته می‌شوند. استدلالهای اخلاقی قراردادی^۸ تا سن ۱۳ سالگی افزایش می‌یابند و سپس ثابت باقی می‌مانند. اگر چه استدلالهای مشخص‌کننده سطح اصول اخلاقی شخصی (اخلاق پس قراردادی^۹) در حدود سن ۱۳ سالگی ظاهر می‌شوند، اما تا سن ۱۶ سالگی هم فقط بخش اندکی از قضاوتها را تشکیل می‌دهند.

در مورد بروز و تحول دیگر دوستی^۴ باید گفت که اگر این مفهوم را همراه با کریگ، (۲۰۰۰؛ اسمیت، ۲۰۰۱) و دیگران، به عنوان یکی از ویژگیهای تحول نوعی در زمره فرایند سازش قرار دهیم باید اذعان کنیم که این خصیصه از حد تولد کاملاً گسترش یافته نیست و با افزایش سن و ایجاد گرایش کمک به دیگران در کودک، تحت تأثیر عوامل مختلفی مانند افراد خانواده و بزرگسالان دیگر، همسالان، مدرسه و رسانه‌ها تغییر می‌کند (زان-واکسلر، رادک-یارو، واگنر و چاپمن، ۱۹۹۲). اما از آنجا که وجود این گرایش همواره به معنای گذشت و ایثار نیست، لازم است بین رفتار جامعه گرا^{۱۰} که می‌تواند به دلایل خودخواهانه بروز کند و رفتار دیگر دوستانه که هیچ‌گونه سودی برای فرد دیگر دوست در آن متصور نیست و حتی در برخی از مواقع ممکن است زبانها یا خطرهایی را نیز در برداشته باشد، تمایز قایل شد (دورکین، ۱۹۹۵) و این نکته را پذیرفت که

1. Hartshorne, H.
2. May, M.A.
3. Huston, T.L.
4. Korte, C.

5. Leming, J.S.
6. Preconventional
7. conventional

8. postconventional
9. altruism
10. prosocial behavior

در شرایط مشابه اقتصادی-اجتماعی دفاع کرده‌اند و ارتباط هوش و قضاوت اخلاقی در دختران و ارتباط داوری اخلاقی و طبقه اجتماعی-اقتصادی در پسران را برجسته کرده‌اند (بول، ۱۹۶۹، نقل از بوکاتکو و داهلر، ۲۰۰۱).

تأثیر اکتساب نقشهای جنسی بر شکل‌گیری مفاهیم عدالت و پاداش نیز توسط گروهی از مؤلفان (مانند هافمن، ۲۰۰۰) برجسته شده است. از دیدگاه این مؤلف، پسران زودتر از دختران به مفاهیم عدالت و رقابت دست می‌یابند و نسبت به این فکر حساس می‌شوند که هر کس باید به اندازه کوششی که کرده پاداش بگیرد.

تحول اخلاقی به طور کلی و شکل‌گیری اصول اخلاقی به صورت خاص، نه تنها مستلزم سطحی از تحول شناختی بلکه حدی از تجربه زندگی اجتماعی است. درگیری و مواجهه با موقعیتهای اجتماعی، هر فرد را مجبور می‌کند تا خود را به جای فرد دیگر قرار دهد. دستیابی تدریجی به ارزشهای متفاوت اخلاقی، توانایی پذیرش دیدگاه یا بازخوردهای دیگری را افزایش می‌دهد و به بازنگری و بازسازی دیدگاه و ادراک فرد نسبت به رفتارهای اخلاقی و اجتماعی منجر می‌شود. بنابراین، روابط بین - فردی تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر تحول اخلاقی دارند.

منزلت اجتماعی هم بر تحول اخلاقی مؤثر است (کلبرگ و کرامر^۲، ۱۹۶۹، نقل از توماس، ۲۰۰۰). پژوهشها نشان داده‌اند که نوجوانان طبقه بالای متوسط و طبقه کارگر از مراحل مشابه تحول اخلاقی می‌گذرند اما این گذار در افراد طبقه متوسط سریعتر انجام می‌شود و به سطوح بالاتر اخلاقی نیز دست می‌یابند. به نظر می‌رسد که کودکان و نوجوانان طبقه

دیگردوستی به منزله عملی که فارغ از خود است به جای آنکه ناشی از خودخواهی باشد، در اعمال جامعه‌گرایانه به درجات متفاوت وجود دارد (استفنز، ۱۹۹۱). بررسیهای انجام شده در این قلمرو مؤید دیدگاهی است که تحول و پرورش رفتارهای دیگردوستانه و جامعه‌گرا را در چهارچوب فرهنگی و اجتماعی ارزشهای اخلاقی قرار می‌دهد (توماس، ۲۰۰۱).

تفاوت بین سطوح استدلال اخلاقی زنان و مردان نیز نه تنها پژوهشهای متعددی را به خود اختصاص داده بلکه بحثهای متعددی را برانگیخته است (باریگا، موريسن، لیو و گیس، ۲۰۰۱). برخی از پژوهشگران بر وجود تفاوت بین سطوح استدلال اخلاقی زنان و مردان تأکید کرده‌اند برای مثال، کلبرگ (۱۹۷۶، ۱۹۸۱) نشان داده است که مردان معمولاً از ویژگیهای استدلالی مرحله چهارم و زنان از ویژگیهای استدلالی مرحله سوم استفاده می‌کنند. بدین ترتیب، تفکر اخلاقی زنان پختگی کمتری دارد و استدلالهای آنها مبتنی بر عواطف (مرحله سوم) است به جای آنکه مبتنی بر قواعد (مرحله چهارم) باشد. در واکنش به پژوهشهای کلبرگ، گیلیگان (۱۹۷۷) به ذکر انواع متفاوت «تعهد» در زنان و مردان پرداخته است و اظهار کرده که تعهد به حفظ قواعد اجتماعی را نمی‌توان پخته‌تر از تعهد به حفظ روابط محبت‌آمیز بین انسانها تلقی کرد. گیلیگان عقیده دارد که زندگی زنان به ارتباطهای میان فردی با دیگران وابسته است و در تفکر آنها نیز بازتاب این پیوندها دیده می‌شود. در حالی که تعهد زنان نسبت به مهربانی می‌تواند به پختگی تعهد مردان نسبت به عدالت یا هر نوع دیگری از تعهد باشد. بالاخره گروهی دیگر از پژوهشگران نیز از موضع عدم تفاوت بین دو جنس

نظریه‌های تحول اخلاقی مانسند نظریه‌های رفتاری‌نگری^۱ و یادگیری اجتماعی^۲، نظریه فروید درباره سطوح هشیاری، مفاهیم نو- پیازده‌ای^۳ درباره مراحل تحول، دیدگاه روانی- بوم‌شناختی^۴ درباره عوامل محیطی و مراحل تحول اخلاقی کلبرگ، به نظریه‌ای منسجم دست یابند و این الگوی تالیفی را در چهارچوب نظریه پردازش خبر و با پذیرش دو اصل یعنی فطری نبودن ارزشهای اخلاقی و موروثی بودن ظرفیت گسترش وجدان اخلاقی، تفسیر کنند.

این پژوهش نیز با هدف دستیابی به جهت‌گیری‌هایی اخلاقی و سطوح دیگر دوستی و همچنین بررسی تفاوت‌های جنسی و تأثیر ساختار اجتماعی در سنین گذار از کودکی به نوجوانی یا دوره راهنمایی شکل گرفت و برای تحقق این هدف سه پرسش مطرح شد:

- مفاهیم اخلاقی و دیگر دوستی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر تهران دارای چه ویژگی‌هایی است؟
- آیا دستیابی به مفاهیم اخلاقی و دیگر دوستی در دختران و پسران متفاوت است؟
- آیا شرایط اقتصادی- اجتماعی در شکل‌گیری مفاهیم اخلاقی و دیگر دوستی مؤثر است؟

روش

جامعه آماری و نمونه این پژوهش از کلیه دانش‌آموزان دوره راهنمایی مناطق ۱۹ گانه شهر تهران که در سال تحصیلی ۷۹-۱۳۷۸ مشغول به تحصیل بودند تشکیل شد. این مناطق بر اساس سطح اقتصادی - اجتماعی به پنج حوزه جغرافیایی شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز تقسیم شدند و پس از

متوسط، فرصتهای بیشتری را برای قراردادن خود به جای دیگران و مشارکت در زندگی اجتماعی دارند، در این راه نیز بیشتر ترغیب می‌شوند و در نتیجه، می‌توانند به خود و دیگران از دیدگاهی کلی‌تر، سازمان یافته‌تر و منعطف‌تر نگاه کنند (توریل، ۲۰۰۲).

به طور کلی، در حیطه تحول اخلاقی، مؤلفان مختلف اخلاق را به منزله نظامی از قواعد پذیرش تساوی حقوق تمامی مردم، تساوی جنس، رعایت انصاف، به کار بستن عدالت، باورهای مشترک یک گروه اجتماعی درباره خوب و بد تعریف کرده‌اند و تحول فرایند اخلاقی را در قالب روی آورده‌های مختلف مورد تجزیه و تحلیل قرار داده‌اند. شکل‌گیری اخلاق در یک چهارچوب پویایی، راسخ شدن رفتار اخلاقی بر پایه یادگیری، تکامل رفتار اخلاقی بر اساس شکل‌گیری مراتب مبتنی بر یک تکیه‌گاه ساختاری و گسترشهای کلبرگی روی آورد اخیر، اهم سوگیریها را تشکیل می‌دهند؛ سوگیری‌هایی که هدف همه آنها، ترسیم تحول یافتگی سالم وجدان و رفتار اخلاقی را وجهه همت خود قرار داده‌اند و نقطه تعالی آن را به عنوان بالاترین شاخص تحول در نظر گرفته‌اند (اسلیتر و مویر، ۲۰۰۰؛ توماس، ۲۰۰۱). بدیهی است که باید تناسب این تحول را با دیگر زمینه‌ها مشخص کرد و این مسأله‌ای است که همراه با زاویه دیگر دوستی از مرزهای یک نظریه واحد فراتر می‌رود. در نتیجه و بخصوص، با قرار گرفتن در آستانه نوجوانی، به ناچار تألیف راهبردهای روش شناختی، ضرورت می‌یابد. چه از یک دیدگاه تلفیقی است که می‌توان به ابعاد گسترده‌ای از دامنه‌های رفتار اخلاقی که با رفتارهای اجتماعی، شناختی و عاطفی در هم تنیده‌اند دست یافت. در این دیدگاه تلفیقی، مؤلفان تلاش کرده‌اند تا با تألیف مولفه‌های مختلف

دوستانه در هر معما و نمره تحول اخلاقی است. تمام پاسخها در جدولهایی با مقیاسهای ۵ درجه‌ای مشخص می‌شوند. به سخن دیگر، هر پاسخ آزمودنی، بر اساس انتخاب وی، نمره ۱ تا ۵ می‌گیرد. نحوه نمره‌گذاری و ارزشیابی شاخصهای روابط انسانی مختلف بدین شرح است:

RA_۱ تا RA_۵; RB_۱ تا RB_۵; RC_۱ تا RC_۵

این شاخصها براساس میانگین نمره آزمودنی در مورد هر یک از افراد مطرح شده مشخص می‌شوند. افراد مطرح شده به ترتیب در سه معمای "قایق در حال غرق شدن (A)", "تصادف اتومبیل (B)" و "دزد جوان (C)" عبارتند از:

RA_۱, RB_۱, RC_۱: برادر یا خواهر؛ پدر یا مادر آزمودنی

RA_۲, RB_۲, RC_۲: بهترین دوست آزمودنی

RA_۳, RB_۳, RC_۳: یک دانشمند معروف که برنده

جایزه نوبل نیز هست؛ یک کودک

۶ ساله؛ یک شخص نابینا، یک

پزشک

RA_۴, RB_۴, RC_۴: یک جوان غریبه ۲۰ ساله؛ پیرمرد

یا پیرزن غریبه ۷۰ ساله؛ یک

پستی

RA_۵, RB_۵, RC_۵: دشمن آزمودنی یا کسی که از او

خوشش نمی‌آید.

در سه معمای "قایق در حال غرق شدن"، "تصادف اتومبیل"، و "دزد جوان" گرایش فرد به نجات دادن دیگری نشان دهنده دیگر دوستی اوست. بنابراین، نمره‌های پاسخها عبارتند از:

کاملاً موافقم = ۵ نمره؛ تقریباً موافقم = ۴ نمره؛ نمی‌توانم تصمیم بگیرم = ۳ نمره؛ تقریباً مخالفم = ۲ نمره؛ کاملاً مخالفم = ۱ نمره

شاخصهای میانگین جهت‌گیری دیگر دوستانه در

انتخاب یک منطقه آموزشی از هر حوزه جغرافیایی به صورت تصادفی در هر منطقه، چهار واحد آموزشی (دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه) و از هر مدرسه، ۵۱ دانش‌آموز در سه پایه تحصیلی به طور تصادفی برگزیده شدند و تعداد ۱۰۲۰ دانش‌آموز، نمونه این تحقیق را تشکیل دادند.

ابزار بررسی تحول جهت‌گیریهای اخلاقی و قضاوت اخلاقی در این پژوهش، آزمون تحول اخلاقی^۱ (MDT، ما، ۱۹۸۹) بود. این آزمون شامل پنج معما است که در تحقیق حاضر از سه معمای "قایق در حال غرق شدن"، "تصادف اتومبیل" و "دزد جوان" استفاده شد. هر یک از موارد فوق، موقعیتی فرضی را توصیف می‌کند و از آزمودنی می‌خواهد که خود را در آن موقعیت تصور کند و سپس به سؤالهای مطرح شده پاسخ دهد. هر موقعیت فرضی در برگرفته دو مجموعه سؤال است که در دو قسمت متوالی ارائه می‌شوند.

قسمت اول، افراد مختلفی را در موقعیت فرضی مطرح می‌کند و از آزمودنی می‌خواهد که نظر خود را درباره هر یک از افراد، براساس معمای مذکور، روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای (از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) مشخص سازد. این قسمت، جهت‌گیریهای آزمودنی را که نشان‌دهنده عملکرد عاطفی و دیگر دوستانه، یا همگامی با قانون است بررسی می‌کند.

قسمت دوم که برپایه آزمون توصیف راه حل ساخته شده شامل ۹ جمله اخلاقی، مانند جمله‌های اخلاقی کلبرگ است. آزمودنیها، نظر خود را درباره هر یک از جمله‌ها، براساس درجه اهمیت آن به هنگام تصمیم‌گیری در قسمت اول، در یک مقیاس ۵ درجه‌ای (از خیلی مهم تا بی‌اهمیت) مشخص می‌کنند. نمره‌گذاری آزمون تحول اخلاقی "ما" شامل شاخصهای روابط انسانی، میانگین جهت‌گیری دیگر-

اخلاقی J₁ تا J₄ هستند به دست می آیند و مجموع نمره تحول اخلاقی (TJ) بدین صورت مشخص می شود:

$$TJ = \frac{J_r + J_s}{2} - \frac{J_1 + J_2}{2}$$

نمره بالا و پایین در شاخص TJ نمایانگر سطح قضاوت اخلاقی بالا یا پایین است.

به منظور محاسبه قابلیت اعتماد^۱ مقیاس تحول اخلاقی، از روش آزمون - آزمون مجدد استفاده شد که دامنه ضرایب به دست آمده با نمونه ۲۰۴ نفری از دانش آموزان دوره راهنمایی (۱۰۲ دختر و ۱۰۲ پسر) با فاصله زمانی یک ماه بین ۰/۱۷۳ تا ۰/۶۲۱ در نوسان و تمامی آنها در سطح معناداری بودند (P < ۰/۰۰۰۵، P < ۰/۰۱۴).

برای بررسی اعتبار^۲ آزمون تحول اخلاقی، ضریب همبستگی بین مواد هر زیر مقیاس با نمره آن زیر مقیاس مقایسه شد که دامنه ضرایب بین ۰/۰۱۹- تا ۰/۵۴۷ قرار داشت و به استثنای RC_۵ = ۰/۰۳۶، و RB_۵ = ۰/۰۵۶، همه در سطح معناداری بودند (P < ۰/۰۰۰۵).

شیوه اصلی این تحقیق میدانی بود. بدین ترتیب که گروههایی از دانش آموزان به صورت تصادفی انتخاب شدند و در متغیرهای دیگر دوستی و تحول اخلاقی مورد اندازه گیری و مقایسه قرار گرفتند تا بدین ترتیب، روابط بین متغیرها مشخص شود.

به منظور تحلیل آماری نتایج، از آزمون آماری t برای دو گروه مستقل (دانش آموزان دختر و پسر) در متغیرهای دیگر دوستی و سطح تحول اخلاقی استفاده شد. همچنین، برای ارزشیابی تفاوت‌های گروهها طرح تحلیل واریانس یک طرفه^۳ به کار رفت و برحسب مورد، تفاوت‌های معنادار در سطح گروهها با آزمون

معمایه‌ای: RAT، RBT، RCT از طریق میانگین همه پاسخ های مربوط به هر معما، بدون در نظر گرفتن فرد مورد نظر به دست می آیند:

$$RAT = \frac{RA_1 + RA_2 + RA_3 + RA_4 + RA_5}{5}$$

$$RBT = \frac{RB_1 + RB_2 + RB_3 + RB_4 + RB_5}{5}$$

$$RCT = \frac{RC_1 + RC_2 + RC_3 + RC_4 + RC_5}{5}$$

به طور کلی، شاخصها نشان دهنده دیگر دوستی فرد در هر موقعیت فرضی است، بدون توجه به اینکه فرد مورد نظر، چه کسی باشد. شاخص RAT، RBT، RCT نمایانگر میزان دیگر دوستی فرد بر اساس نجات زندگی شخص دیگر است. هر یک از این شاخصها، می توانند نمره ۱ تا ۵ داشته باشند و هر اندازه نمره این شاخصها بالاتر باشد گرایش فرد به عمل دیگر دوستانه بیشتر است.

در پرسشنامه تحول اخلاقی، ۶ مرحله تحول اخلاقی کلبرگ در ۴ سطح یا مرحله گروه بندی شده اند (مطابقت با مراحل کلبرگ درون پراکنش ارائه شده است):

J₁ سطح پیش قراردادی (مراحل اول و دوم، اخلاق دیگر پیروی و مرحله فرد گرایی، مفهوم مبادله ایزاری)؛

J₂ مرحله انتظارهای متقابل و دو جانبه، نسبتها و برابری بین فردی (مرحله سوم)؛

J₃ مرحله وجدان و اصول اجتماعی (مرحله چهارم)؛

J₄ سطح پس قراردادی (مراحل پنجم و ششم).

شاخصهای J₁ تا J₄ بر اساس میانگین نمره‌های جملات بخش دوم آزمون که معرف مراحل قضاوت

1. Moral Judgment Index
2. reliability

3. validity
4. One-way ANOVA

مقایسه‌های چندگانه شفه^۱ تحلیل شد.

متغیرهای دیگر دوستی معنادار نیستند. به بیان دیگر، در فرایند شکل‌گیری دیگر دوستی بین سه پایه تحصیلی، تمایز محسوسی وجود ندارد. از سوی دیگر، نتایج حاصل از شاخص کلی قضاوت اخلاقی TJ بیانگر تفاوت‌های معنادار بین پایه‌های دوم و سوم با پایه اول تحصیلی است بدون آنکه بین پایه‌های دوم و سوم تفاوت معناداری به دست آید. بنابراین، روند رو به افزایشی که از پایه اول به پایه دوم مشاهده می‌شود در پایه سوم متوقف شده است (جدول ۱).

یافته‌ها

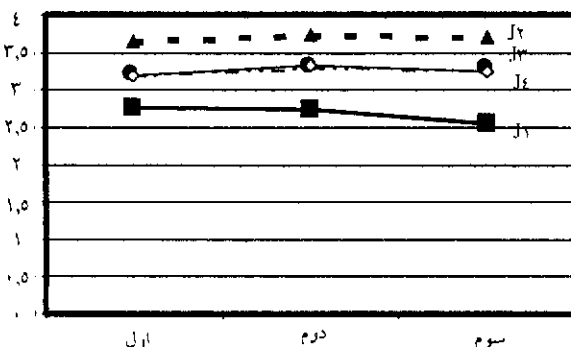
توصیف و تحلیل آماری نتایج آزمون اجرا شده امکان پاسخ به پرسش‌های اصلی پژوهش را فراهم کردند: در مورد پرسش اول درباره ویژگی‌های مفاهیم اخلاقی و دیگر دوستی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر تهران، واریسی نتایج مبین آن است که تفاوت میانگینهای آزمودنی‌های سه پایه تحصیلی در

جدول ۱: میانگینها، معناداری تفاوت میانگینها و نتایج آزمون مقایسه‌های چندگانه میانگین نمرات آزمودنی‌های دوره راهنمایی در دستیابی به تحول اخلاقی و دیگر دوستی

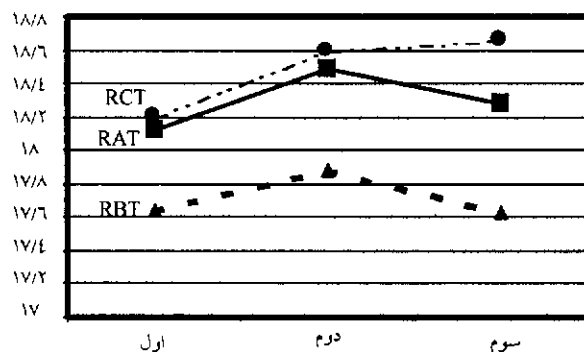
آزمون مقایسه‌های چندگانه شفه $P < 0.05$	معناداری	پایه‌های تحصیلی و سن			متغیرها	مفاهیم
		سوم ۱۳:۱۰ تا ۱۳:۴	دوم ۱۲:۱۰ تا ۱۳:۴	اول ۱۱:۱۰ تا ۱۱:۴		
اول و دوم، اول و سوم	۰/۰۰۹	۰/۱۸	۰/۱۷	۰/۰۶	TJ (شاخص کلی قضاوت اخلاقی)	تحول اخلاقی
-	۰/۴۴۴	۱۸/۲۸	۱۸/۴۹	۱۸/۱۲	RAT	دیگر دوستی
-	۰/۵۶۲	۱۷/۶۳	۱۷/۸۸	۱۷/۶۴	RBT	
-	۰/۲۲۵	۱۸/۶۶	۱۸/۵۹	۱۸/۲۰	RCT	

جزیی تحول اخلاقی در سطح توصیفی، افزایش معنادار از پایه اول به دوم (به استثنای متغیر J_1) و کاهش مقادیر از دوم به سوم را منعکس می‌کند (نمودار ۲). هرچند در شاخصهای کلی تحول اخلاقی، میانگین نمرات آزمودنی‌ها روند افزایش از پایه اول به دوم و سوم را نشان می‌دهد (نمودار ۳).

واریسی میانگین و انحراف استاندارد نمرات آزمودنی‌های پایه‌های تحصیلی بیانگر آن است که روند خاصی از افزایش یا کاهش مقادیر میانگینها بر مبنای ارتقای پایه تحصیلی بر متغیرهای دیگر دوستی حاکم نیست (نمودار ۱)، اما مقایسه میانگینهای متغیرهای

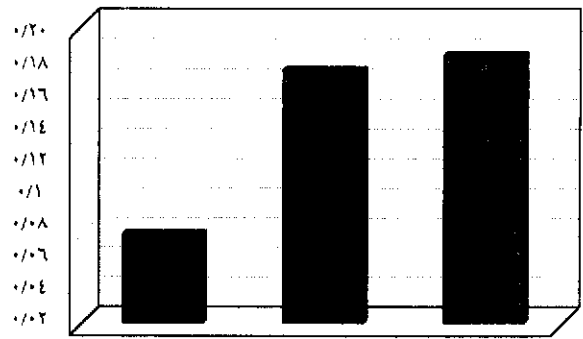


نمودار ۲: میانگینهای نمرات آزمودنی‌ها در متغیرهای تحول اخلاقی (مقیاسهای J_1 و J_2) به تفکیک پایه‌های تحصیلی



نمودار ۱: میانگینهای نمرات آزمودنی‌ها در متغیرهای دیگر دوستی سه مقیاس کلی به تفکیک پایه‌های تحصیلی

برای پاسخ به پرسش دوم پژوهش، تفاوت میانگین نمره‌های دختران و پسران دوره راهنمایی محاسبه شد. نتایج نشان دادند که بین دو جنس از لحاظ دستیابی به مفاهیم دیگر دوستی و تحول اخلاقی تفاوت معنادار وجود ندارد. نتایج این واری در جدول ۲ و تفاوت توان دستیابی به مفاهیم دیگر دوستی و تحول اخلاقی بین آزمودنیهای مناطق مختلف آموزشی (۳، ۶، ۹، ۱۳، ۱۶) به منزله شاخص شرایط اقتصادی- اجتماعی در جدول ۳ منعکس شده است.



نمودار ۳: میانگینهای نمرات آزمودنیها در مقیاس کلی تحول اخلاقی (مقیاس TJ) به تفکیک پایه‌های تحصیلی

جدول ۲: میانگینها و معناداری تفاوت میانگینهای نمرات دختران و پسران دوره راهنمایی در دستیابی به مفاهیم دیگر دوستی و تحول اخلاقی

مفاهیم	متغیرها	جنس		معناداری
		دختر	پسر	
دیگر دوستی	RAT	۱۸/۴۲	۱۸/۱۸	۰/۳۱۰
	RBT	۱۷/۷۲	۱۷/۷۱	۰/۹۵۲
	RCT	۱۸/۴۹	۱۸/۴۸	۰/۹۸۴
تحول اخلاقی	TJ (شاخص کلی قضاوت اخلاقی)	۰/۱۶	۰/۱۱	۰/۱۶۳

جدول ۳: میانگینها، معناداری تفاوت میانگینها و نتایج آزمون مقایسه‌های چندگانه میانگین نمرات آزمودنیهای پنج منطقه آموزشی شهر تهران در دستیابی به مفاهیم دیگر دوستی و تحول اخلاقی

مفاهیم	متغیرها	منطقه آموزشی					مقایسه میانگینها در منطقه	
		۳	۶	۹	۱۳	۱۶	F	معناداری
دیگر دوستی	RAT	۱۸/۲۲	۱۷/۶۲	۱۸/۶۲	۱۸/۹۸	۱۸/۰۴	۴/۰۴۷	۰/۰۰۳
	RBT	۱۷/۶۴	۱۷/۶۶	۱۷/۷۹	۱۷/۹۰	۱۷/۵۸	۰/۲۸۳	۰/۸۸۹
	RCT	۱۹/۱۸	۱۸/۵۲	۱۸/۳۸	۱۸/۲۷	۱۸/۰۶	۲/۵۷۱	۰/۰۳۷
تحول اخلاقی	TJ	۰/۱۶	۰/۱۷	۰/۱۴	۰/۲۱	۰/۰۱	۳/۸۱۸	۰/۰۰۴

مناطق ۶ و ۱۶ پایین‌ترین مقدار میانگینها را داشته‌اند. در متغیر RBT، میانگینهای نمره‌های مناطق آموزشی

در قلمرو دیگر دوستی، مناطق ۱۳ و ۳ به ترتیب در متغیرهای RAT و RCT، بالاترین مقدار میانگینها و

پدیده‌های فیزیکی مطابقت ندارد و دو سال تأخیر را نشان می‌دهد (توماس، ۲۰۰۰). حال اگر به تأخیرهای قابل ملاحظه در دستیابی به برخی از مفاهیم شناختی و عدم استقرار برخی دیگر از آنها تا پایان گستره سنی دوره راهنمایی (دادستان و همکاران، ۱۳۸۱) توجه شود دست کم بخشی از علل توقف تحول اخلاقی از پایه دوم به بعد را می‌توان حاصل تأخیرهای قابل ملاحظه شناختی دانست.

با این حال، تأخیر تحول شناختی تنها عامل تأخیر قضاوت اخلاقی نیست بلکه باید گفت که عوامل علیّی مسؤول این تأخیر متعدد، متنوع و به گونه‌ای پیچیده در تعامل با یکدیگرند و نارسایی در هر یک از آنها می‌تواند تأخیر در استدلال و رفتار اخلاقی را در پی داشته باشد. به عبارت دیگر، هر رفتار اخلاقی تابعی از عوامل موقعیتی، صلاحیتهای عاطفی و شناختی و ظرفیت "من"^۱ در هماهنگ کردن ساختارهای درون - روانی^۲ است (اسمیت، کووی و بلیدز، ۱۹۹۸). ایجاد تمایز بین صلاحیتهای شخصی و ظرفیت پردازش من در واقع متمایز کردن چیزی است که ظرفیت بهینه فرد را برای انجام یک عمل اخلاقی توصیف می‌کند. پس اگر سطح تحول اخلاقی دانش آموزان ما کمتر از سطح بهینه است این تأخیر می‌تواند ناشی از نارساییهای تحولی و مشکلات موقعیتی باشد اما بی تردید، ناتوانی "من" در ایجاد هماهنگی بین داده‌های درونی و برونی، مؤثرترین عامل است چرا که نقش یک "من" قدرتمند، متمایز کردن فکر از احساس، فکر از فکر، احساس از احساس و همچنین فرایند واریسی و گزینش انبوه امکانات "تفسیر و عمل" است که تحت تأثیر تحول شناختی، سطح نمویافتگی، تجربه اجتماعی و بخصوص جو ارتباطی خانوادگی و تعامل با گروه

تفاوت معنادار ندارند. در شاخص کلی تحول اخلاقی (TI)، تفاوت میانگینها معنادار است و در آزمودنیهای منطقه ۱۳، بالاترین مقدار میانگین و در آزمودنیهای منطقه ۱۶، پایین‌ترین مقدار میانگین مشاهده می‌شود.

بحث و تفسیر

نتایج پژوهش حاکی از آنست که در زمینه تحول اخلاقی و مفهوم دیگر دوستی در فراخنای سنی این پژوهش، تحول مهمی صورت نمی‌گیرد. چون از یکسو، در زمینه دیگر دوستی هیچ نوع تغییری مشاهده نمی‌شود و از سوی دیگر، از زاویه تحول اخلاقی پس از گذار از پایه اول به پایه دوم، فرایند تحول متوقف می‌شود و یا لاقط پیشرفت آشکاری را نشان نمی‌دهد. در حالی که در پژوهشهای کشورهای دیگر در ارتباط با همین مقطع سنی، هم دیگر دوستی (برای مثال، ما، ۱۹۸۸، ۱۹۹۲) و هم تحول اخلاقی (برای مثال، توماس، ۲۰۰۰؛ اسمتانا، کامپیون - بار و یل، ۲۰۰۳) بلاانقطاع راه تحول را طی می‌کنند. پس در اینجا می‌توان از نوعی تأخیر سخن گفت و به جستجوی علل آن پرداخت.

وخامت تأخیر آزمودنیهای این پژوهش وقتی آشکارتر می‌شود که استدلال اخلاقی از رفتار اخلاقی متمایز و بر این نکته تأکید شود که اگر بر حسب تعریف، رفتار اخلاقی افراد باید با سطح استدلال اخلاقی آنها مطابقت داشته باشد اما همواره چنین نیست و در اغلب موارد برتری استدلال اخلاقی بر رفتار اخلاقی مشاهده شدنی است. پس این احتمال وجود دارد که رفتار اخلاقی دانش آموزان ما از سطح یافته‌های این پژوهش هم پایین تر باشد.

نکته دیگر اینکه معمولاً قضاوتهای کودکان در مورد مسائل اخلاقی با سطح منطقی آنها در تبیین

راهبردهای دستیابی به اعتماد روانی متقابل و ارائه خدمات، گسترش می یابد و همین چهارچوب است که در یک جو اعتمادآمیز به تقویت روشهای دیگر دوستانه بر اساس انجام فعالیت‌های روزمره مشترک با نزدیکان می‌انجامد (کووی، ۱۹۹۴). در وهله دوم، حاکم بودن ارزشهای تعاون و اعتماد بر کل مدرسه و نه آموزش رفتارهای دیگر دوستانه در چهارچوب یک کلاس درس است که از طریق ایجاد روابط اعتماد آمیز با بزرگسالان، رفتارهای جامعه‌گرا و دیگر دوستانه کودکان و نوجوانان را تقویت می‌کند و گسترش چنین رفتارهایی را با همسالان در پی دارد.

بنابراین، تحول و پرورش رفتارهای دیگر دوستانه که در چهارچوب فرهنگی و اجتماعی ارزشهای اخلاقی قرار دارند فقط در مجموعه‌هایی امکان پذیر است که نظام تعاون در آنها استقرار یافته و بر ارزشهای مشارکت، اعتماد و تقابل تأکید می‌شود. پس اگر رفتارهای دیگر دوستانه در گستره سنی این پژوهش متحول نمی‌شوند آیا نباید به این نکته اندیشید که این تأخیر نیز مانند آنچه در قلمروهای شناختی، اجتماعی و اخلاقی دیده می‌شود معلول منظومه‌ای از «رفتارهای فرهنگی» است چراکه مسایل تربیت عقلی، اجتماعی و اخلاقی از نظر سلسله مراتب مشابهند. به عبارت دیگر، خواه موضوع هوش در میان باشد و خواه مسأله پرورش اخلاقی و اجتماعی، همواره و در هر یک از موارد باید فرد را از خود میان بینی^۱ خویش رهایی بخشید و وی را در جهت رعایت تقابل، یعنی آن چیزی که عملاً مترادف عینیت است، سوق داد: اما این آزاد ساختن ضروری نسبت به «من» و «ما» مستلزم مساعی و مجاهدتهای فکری و اخلاقی فراوانی است و تنها آماده کردن بستر دستیابی به میان‌گرایی^۲ شناختی است که زمینه شکل‌گیری هنجارهای فرهنگی در قلمرو تعامل و

همسالان به وجود می‌آید. چنین تعاملی است که فرد را مجبور می‌کند تا خود را به جای دیگری قرار دهد و یا دیدگاه و بازخوردهای دیگری را بپذیرد. پس در اینجا مشاهده می‌شود که اکتساب و درک مفاهیم اخلاقی از همان روندی تبعیت می‌کند که در قلمروهای تحول اجتماعی و کنشهای شناختی وجود دارد و تأخیر شاگردان ما در این قلمرو هم به همان عواملی نسبت دادنی است که موانعی در راه شکوفایی فرایندهای مذکور ایجاد کرده‌اند.

اگر دیگر دوستی را عملی بدانیم که «فارغ از خود است به جای آنکه ناشی از خودخواهی باشد» و «فقط برای کمک به دیگری انجام می‌شود حتی اگر به زیان کمک‌کننده باشد» و اگر با توجه به پژوهشهای بین‌المللی در قلمرو رفتارشناسی طبیعی^۱ و روانشناسی (توریل، ۲۰۰۲؛ توماس، ۲۰۰۰؛ ترورتن و لوگوتتی، ۱۹۸۹) این نکته را بپذیریم که نیروی بالقوه برانگیزاننده چنین رفتارهایی به طور ژنتیکی انتقال می‌یابد و حتی در کودکان کمتر از سه سال هم رفتارهای دیگر دوستانه دیده می‌شود (زان - واکسلر و همکاران، ۱۹۹۲) باید این نکته را محرز بدانیم که چنین خصیصه‌ای از حد تولد کاملاً گسترش یافته نیست، به طیف گسترده‌ای از رفتارهای ساده (مانند تقسیم اسباب بازی) تا پیچیده (دفاع از کودکی که قربانی پرخاشگری است) پوشش می‌دهد و تفاوت شیوه بیان آن هم تحت تأثیر نخستین شیوه‌های ارتباطی از یک فرهنگ به فرهنگ دیگر قابل ملاحظه است.

پژوهشها مبین این نکته‌اند که محیط با ارج نهادن به رفتارهای دیگر دوستانه در تحول آنها نقش مهمی دارد. در وهله نخست در چهارچوب خانواده است که انگیزه فطری کمک به یک فرد دیگر،

1. ethology
2. egocentrism

3. decentration

سهام عامل رفتارهای فرهنگی، امکانات اقتصادی، رفاهی و آموزشی و به طور کلی عامل موقعیتی در ایجاد تمایزها و تأخیرهای دانش‌آموزان ما در مقایسه با فرهنگهای دیگر نیز هست.

ارزشیابی سطح تحول اخلاقی و دیگر دوستی براساس سنجش قضاوت‌های اخلاقی و بازخوردهای آزمودنیها در برابر موقعیتهای دیگر دوستانه، تعمیم نتایج را به سطح رفتارهای اخلاقی و دیگر دوستانه با محدودیت مواجه می‌سازد. همچنین، تحول کند اخلاقی از پایه اول به پایه دوم و تثبیت نتایج از پایه دوم به بعد و پایدار ماندن سطح دیگر دوستی در هر سه پایه تحصیلی، افزون بر آنکه لزوم توجه به محدودیت حاصل از طیف سنی (۱۰؛۱۰ تا ۱۳؛۱۰ سالگی) این پژوهش را برجسته می‌کند، چگونگی تحول روانی بعد از این سنین را در هاله‌ای از ابهام قرار می‌دهد.

به منظور پی بردن به سطح رفتار اخلاقی دانش‌آموزان و نیز تعیین همطرازی و یا ناهمطرازی این رفتارها با استدلالهای اخلاقی، کاربرد ابزارهای متفاوت و روشهای دیگر مانند «مشاهده مستقیم»، «مصاحبه بالینی» و... پیشنهاد می‌شود.

منابع

دادستان، پ. و همکاران (۱۳۸۱). بررسی توان شناختی، اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموزان دوره راهنمایی به منظور تعیین استانداردهای آموزشی گزارش چاپ نشده طرح ملی. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش.

Barriga, A.Q., Morrison, E.M., Liou, A.K. & Gibbs, J.C. (2001). Moral cognition: Explaining the gender difference in antisocial behavior. *Merril-Palmer Quarterly*, 47, 532-562.

Berger, K.S. (2001). *The developing person through the Life span*. New York: Worth Publishers.

Birch, A. (1997). *Developmental psychology, from infancy to adulthood*, London: Macmillan Press.

دیگر دوستی را فراهم می‌کند و درونسازی^{۲۸} مفهوم عدالت را نیز در پی دارد. پس والدین، مدرسه و دیگر نهادهای اجتماعی باید به جای انتخاب مسیری «یکسویه»، تحمیل شده و مستبدانه به متکثرساختن روابط اجتماعی افراد در حال تحول بپردازند و آنها را برای پذیرش تناقضهای خویشتن و در نظر گرفتن و محترم شمردن حقوق و عقاید دیگران آماده کنند (گیبس، ۲۰۰۴). تحقیق چنین مهمی فقط بر اثر تشویقهای کلامی و ارائه دروس اخلاقی، که تنها گفتار را تغییر می‌دهد، میسر نیست بلکه مشاهده رفتارهای دیگر دوستانه و جامعه گرایانه بزرگسالان است که راه را بر این مسیر می‌گشاید.

در پژوهش حاضر بین نتایج پسران و دختران در شاخصهای کلی قلمروهای تحول اخلاقی و دیگر دوستی تفاوتی معناداری مشاهده نشد. یعنی عوامل تحول اخلاقی و دیگر دوستی، پسران و دختران را بدون هیچ تفاوتی تحت تأثیر قرار می‌دهند و این نتیجه ای است که پژوهشگران دیگر (مانند گیلیگان^{۱۹۹۰}؛ کار، ۱۹۹۴ و دیگران) نیز به آن دست یافته‌اند.

تأثیر مناطق اقتصادی - اجتماعی مختلف بر گستره اخلاق ما را بر آن می‌دارد که در همه حال، سهمی برای تفاوت‌های فرهنگی یا جنبه‌های بافتاری محیطی که دانش‌آموزان را در آن پرورش می‌دهیم قایل شویم. این زمینه‌ها می‌توانند پدید آورنده ناهمزمانی‌هایی در شکل‌گیری برخی از مؤلفه‌ها باشند. به عبارت دیگر می‌توان بر حسب محیط، حساسیت کمتر یا بیشتر نسبت به این یا آن زاویه از مسایل را جدی تلقی کرد. اما این ناهمزمانیها - یا تغییرات در طول زمان - بسیار جزئی هستند و به نظر می‌رسد که در شرایط درست می‌توانند جبران پذیر باشند مشروط بر آنکه مرتباً برای به ثمر رساندن ساختهای فراگیر یا جامع، تدابیر لازم اتخاذ شوند. همچنین، این تفاوت‌های درون - فرهنگی عمده‌ترین تبیین‌کننده

human relationships and moral judgment in Chinese people, *International Journal of Psychology*, Vol.7(6).

Ma, H.K. (1989). Moral orientation and moral judgment in adolescents in Hong Kong, Mainland China and England, *Journal of Cross – Cultural Psychology*, 20, 152-177.

Ma, H.K. (1988). The Chinese perspectives on moral judgment development. *International Journal of Psychology*, 23,201-227.

Piaget, J. (1932/1973). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Slater, A & Muir, D. (2000). *Development psychology*. Oxford: Blackwell Publishers.

Smetana, J.G.; Campione-Barr, N.& Yell, N. (2003). Children's moral and affective judgments regarding provocation and retaliation. *Merrill-Pamer Quarterly*, 49, 204-236.

Smith, P. K., Cowie, H. & Blades, J. (1998). *Understanding children's development*. U.S.A: Blackwell Publishers.

Stephens, W.N. (1991). *Altruists and volunteers: Life histories*. MBA Publishing.

Thomas, R.M. (2001). *Recent theories of human development*. London: Sage Publications, Inc.

Thomas, R.M. (2000). *Comparing theories of child development*. USA: Wadsworth.

Trevarthen, C. & Logotheti, K. (1989). Child in society and society in children: The nature of basic trust. In S.Howell & R.Willis (Eds). *Societies at peace*. London: Routledge.

Turiel, E. (2002). *The culture of morality*. Cambridge University Press.

Zahn – Waxler, C., Radke – Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Child Development*, 28, 126-136.

Bukatko, D. & Daehler, M.W. (2001). *Child development: A thematic approach*. New York: Houghton Mifflin Company.

Carr, R. (1994). Peer helping in Canada. *Peer Counseling Journal*, 11, 6-9.

Cowie, H. (1994). *Cooperation in the multi – ethnic classroom*. London: David Fulton.

Craig, W.O.H. (2000). *Childhood social development*. Oxford: Blackwell Publishers.

Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology*. Oxford: Blackwell Publishers.

Fabes, R.A., Carlo, G., Kupanoff, K. & Laible, D. (1999). Early adolescence and prosocial/ moral behavior: I. The role of individual processes. *Journal of Early Adolescence*, 19, 5-16.

Gibbs, J.C. (2004). Integrating and respecting the right and the good in moral development. *Applied Developmental Psychology*, 25, 619-624.

Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of self and morality. *Harvard Educational Review*, 47, 481-519.

Gilligan, C. (1990). Moral development beyond adolescence. In Charles N. Alexander & Ellen J.Langer (Eds.), *Higher stages of human development*. New York: Oxford University Press.

Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development* (Vol. 1). New York: Harper & Row.

Ma, H.K. (1992). The relation of altruistic orientation to