

«فصلنامه آموزش و ارزشیابی»
سال هفتم - شماره ۲۵ - بهار ۱۳۹۳
ص. ص. ۲۹-۴۱

بررسی مقایسه‌ای تحول اخلاقی، نوع دوستی و خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دبیرستان‌های شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۱-۹۰

لیلا رضائی^۱

دکتر علی مصطفایی^۲

دکتر زینب خانجانی^۳

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۱۱/۰۷
تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۲/۱۲/۲۱

چکیده:

هدف پژوهش حاضر، بررسی مقایسه‌ای تحول اخلاقی، نوع‌دوستی و خودکارآمدی اجتماعی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی تیزهوش و عادی شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ می‌باشد. نمونه آماری شامل ۳۸۵ دانش‌آموز عادی و ۲۲۵ دانش‌آموز تیزهوش بود. در نمونه‌گیری از روش تصادفی چند مرحله‌ای استفاده شد. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، شامل دو پرسشنامه قضاوت اخلاقی "ما" (1981) و مقیاس خودکارآمدی نوجوان "کنلی" (1989) بود. داده‌های پژوهش با استفاده از آزمون t مستقل تحلیل شد. نتایج تحلیل‌ها نشان داد که بین دو گروه عادی و تیزهوش، از نظر تحول اخلاقی و نوع‌دوستی و خودکارآمدی اجتماعی (در هر ۵ مؤلفه مربوط به خودکارآمدی اجتماعی) تفاوت معنی‌دار وجود دارد و گروه تیزهوش در همه موارد میانگین بالاتری نسبت به گروه عادی داشت.

واژگان کلیدی: تحول اخلاقی، نوع‌دوستی، خودکارآمدی اجتماعی، تیزهوش.

۱- دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، دانش‌آموخته کارشناسی‌ارشد روانشناسی، تبریز، ایران. Leilarezaee77@yahoo.com

۲- استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه پیام نور.

۳- استاد گروه روانشناسی دانشگاه تبریز

مقدمه:

تحول ابعاد مختلف دارد که یکی از مهم‌ترین آنها تحول اخلاقی^۱ در فرد است. داروین از جمله کسانی است که تکامل بیولوژیکی و مرحله به مرحله اخلاق را وارد مباحث روانشناسی کرد و سنگ بنای اخلاق در انسان را همدردی دانست. او همچنین غریزه اجتماعی را نیز در حیوانات غیر انسانی پیدا کرد. در نتیجه استنباط کرد که همدردی از اخلاق درون گروهی رشد و نمو می‌یابد. بنابراین به نظر وی، اخلاق و تحول اخلاقی هر فرد را گروهی تعیین می‌کند که فرد در آن تکامل یافته است. از زمان داروین تاکنون تعاریف فراوانی از اخلاق و عوامل مؤثر بر شکل‌گیری آن صورت گرفته است (دیسپولی و کورزبان^۲، ۲۰۰۹).

بیشتر تحقیقات انجام شده در زمینه تحول اخلاقی، از روش و نظریه‌های پیازه و کلبگ الهام یافته است. هر دو روانشناس بر این باورند که دستیابی به تحول شناختی، شرط لازم در تحول اخلاقی است و نحوه گذر از مراحل ابتدایی اخلاقی به مراحل بالاتر، براساس تحول شناختی کودک استوار است (کدیور، ۱۳۹۰).

کلبگ^۳، اخلاق را با مفهوم عدالت تبیین می‌کند و معتقد است که قضاوت‌های اخلاقی^۴ کودکان و نوجوانان متضمن برداشت‌های متفاوتی از عدالت است. علاوه بر این درک کودک و نوجوان از عدالت در سطوح مختلف، متفاوت است و بالاترین سطح آن، دست یافتن به حقوق مساوی و جهانی برای همه مردم و تحقق ارزش‌های عالی انسانی در زندگی افراد است (کریمی، ۱۳۸۵).

چنانچه برخی از پژوهش‌ها به این نتیجه رسیده‌اند که افرادی که از هوشبهر بالاتری برخوردارند، در مقایسه با آنهایی که از هوشبهر متوسط یا پایین‌تر از متوسط برخوردارند، مراحل استدلال اخلاقی را سریع‌تر پشت سر می‌گذارند (ناروایز^۵، ۱۹۹۳).

بندورا با نظریه‌های مراحل رشد (از جمله نظریه‌های پیازه و کلبگ) و نظریه‌های صفات شخصیت مانند نظریه آلپورت به شدت مخالف است. دلیل اصلی مخالفتش این است که نظریه‌های مذکور نوعی ثبات برای رفتار آدمی قائلند که بندورا به آن معتقد نیست. برای مثال نظریه‌های مراحل رشد چنین پیش‌بینی می‌کنند که توانایی‌های ذهنی یا اخلاق شخص به وسیله رشد درونی (رشد) تعیین می‌شوند و لذا قضاوت‌های ذهنی یا اخلاقی فرد به وسیله سنش معین می‌شوند. بندورا نمی‌پذیرد که رفتار آدمی از چنین ثباتی برخوردار است، بلکه به باور او رفتار بیشتر وابسته به موقعیت است (السون و هرگنهان، ۱۳۸۹).

-
- 1-Moral development
 - 2- Descioli.P&Kurzban.R
 - 3- Kohlberg
 - 4- Moral Judgment
 - 5- Narvaez

بیشتر پژوهشگران به این نتیجه رسیده‌اند که قضاوت اخلاقی کودکان، رفتار اخلاقی^۱ آنان را در موقعیت‌های مختلف پیش‌بینی نمی‌کند. اگر چه کودکان سنین بالاتر، نوجوانان و بزرگسالان جوان که در مراحل رشد اخلاقی بالاتر قرار دارند به احتمال بیشتری از کودکان پایین‌تر به صورت نوع دوستانه^۲ رفتار می‌کنند و به احتمال بسیار کم اعمال مجرمانه و بزهکارانه مرتکب می‌شوند (رست،^۳ ۱۹۹۷).

همان‌طور که نظریه پیازه و پس از آن کلبگ نشان داده‌اند که بین سطوح هوشی افراد و یا سطح تحول شناختی افراد با تحول اخلاقی و نوعدوستی آنها رابطه وجود دارد که این خود می‌تواند منجر به افزایش سطح خودکارآمدی اجتماعی در افراد باهوش‌تر شود. چرا که این احتمال را مطرح می‌سازد که تحول شناختی بالاتر بر تحول اخلاقی بالاتر و در نهایت به نوعدوستی و شایستگی‌های اجتماعی بالاتر ختم شود. دیویس و ریم^۴ (۲۰۰۴) خصوصیات شناختی- اجتماعی کودکان تیزهوش را خلاصه کرده‌اند. خصوصیات شناختی و عاطفی شامل تفکر سریع، کنجکاوی، درک و فهم روابط پیچیده، منطقی بودن، برتر از هم‌سن‌های خود بودن، دارای استعداد چندگانه، پایدار و مقاوم، فکور و اندیشمند مستقل بودن، سازگار بودن (سازگاری خوب)، دارای اعتماد به نفس، انرژی بالا، کنترل درونی، یادگیرنده‌های فعال، شوخ طبعی، همدل، ریسک‌پذیری، ماجراجویی، تحمل ابهام، دید مثبت به مسائل، مرموز واز همه مهم‌تر اخلاقی هستند. این ویژگی‌ها ممکن است رشد اخلاقی را تسهیل کنند (لویس، ۲۰۰۷).

مفهوم خودکارآمدی از نظریه‌ی شناختی - اجتماعی آلبرت بندورا روانشناس مشهور، مشتق شده است. خود-کارآمدی، اعتقاد یک فرد به توانایی خود جهت موفق شدن در یک وضعیت خاص است. به عقیده بندورا این اعتقاد، عامل تعیین‌کننده چگونگی تفکر، رفتار و احساس افراد است (بندورا، ۱۹۹۴).

دیویس و ریم (۲۰۰۴) خصوصیات شناختی- اجتماعی کودکان تیزهوش را خلاصه کرده‌اند. خصوصیات شناختی و عاطفی شامل تفکر سریع، کنجکاوی، درک و فهم روابط پیچیده، منطقی بودن، برتر از هم‌سن‌های خود بودن، دارای استعداد چندگانه، پایدار و مقاوم، فکور و اندیشمند مستقل بودن، سازگار بودن (سازگاری خوب)، دارای اعتماد به نفس، انرژی بالا، کنترل درونی، یادگیرنده‌های فعال، شوخ طبعی، همدل، ریسک‌پذیری، ماجراجویی، تحمل ابهام، دید مثبت به مسائل، مرموز واز همه مهم‌تر اخلاقی هستند. این ویژگی‌ها ممکن است رشد اخلاقی را تسهیل کنند (لویس، ۲۰۰۷). اکثر کودکان تیزهوش، در سنین اولیه به مفاهیم انتزاعی خوب و بد، درست و نادرست، عدالت و ظلم علاقمند می‌شوند. آنان به‌ویژه به مسایل اجتماعی و روش‌هایی که می‌توان آنها را حل کرد، اشتیاق از خود نشان می‌دهند. اغلب مطالعات نشان می‌دهد که افراد تیزهوش از نظر رفتارهای اخلاقی از افراد معمول برتر هستند و در اغلب

-
- 1-Moral Behavior
 - 2- Altruistic
 - 3- Rest
 - 4-Davis & Reim

تعاریف، آنها را غول‌های اخلاقی معرفی کرده‌اند (متیوز و فوستر^۱، ۲۰۰۹). کودکان تیزهوش در اجتماع، علیرغم توانایی بالا برای هدایت دیگران، اغلب بسیار مستقل هستند و به تنهایی می‌توانند طرح، برنامه‌ریزی و اجرا کنند (بیسلان^۲ و همکاران، ۲۰۰۴). آنها اغلب به قضاوت‌ها و ارزیابی‌های خود بیشتر از ارزیابی‌های همسالان یا معلمان اهمیت می‌دهند. احساس خودکارآمدی اجتماعی در آنها بالا تصور می‌شود و خودارزیابی‌های آنها ممکن است موجب کمال‌گرایی شود و در نتیجه معیارهای بسیار بالا و غیرمنطقی برای فعالیت‌های خود و دیگران تعیین می‌کنند (هول^۳ و همکاران، ۱۹۹۶). سیمونز^۴ (۱۹۸۱) در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه بین تیزهوشی کودک و استدلال اخلاقی و رفتارهای خیرخواهانه و ایثارگرانه، ۳۸ نفر از کودکان تیزهوش ۴ تا ۷ ساله را مورد ارزیابی قرار داد. هدف اصلی این پژوهش آن بود که مشخص کند آیا کودکان تیزهوش در زمینه استدلال اخلاقی و رفتارهای خیرخواهانه و ایثارگرانه نیز در سطح بالایی قرار دارند یا خیر؟ نتایج این مطالعه در تأیید یافته‌های قبلی بود و نشان داد که کودکان تیزهوش در تمام موارد ذکر شده تفاوت معنی‌داری با همسالان خود داشتند. هریس^۵ (۱۹۷۰) نیز در تحقیقات خود رابطه مثبت بین بازخوردهای اخلاقی با طبقه اجتماعی و هوش یافته بود (نقل از میرسلطانی، ۱۳۸۳). در حالی که در یافته‌های پژوهش مکتبی (۱۳۷۵) عدم همبستگی مستقیم بین هوش و تحول اخلاقی در سنین ۱۹-۱۸ و ۲۳-۲۲ سال تأیید شده است.

نتایج تحقیق بیرامی و همکاران (۱۳۹۰) نشان داد که بین تحول اخلاقی و روان رنجورخویی رابطه منفی وجود دارد و وجدانی بودن، نوع دوستی را پیش‌بینی می‌کند.

بنابراین وجود چنین تناقض‌هایی در یافته‌های پژوهش‌های فوق، ضرورت پژوهش حاضر را به خوبی توجیه می‌کند. محقق در پی آن است که پاسخ این تناقضات چیست؟ آیا واقعاً هوش بالا منجر به تحول اخلاقی و نوع‌دوستی بالاتر می‌شود یا نه؟

بنابراین اندک بودن پژوهش‌ها در حیطه تحول اخلاقی، نوع‌دوستی و خودکارآمدی تیزهوشان از سویی و از سوی دیگر ناهمخوانی بین نتایج به دست آمده از این نوع تحقیقات ما را بر آن داشت که پژوهشی در این حیطه انجام دهیم.

روش‌شناسی پژوهش

طرح این پژوهش از نوع علی-مقایسه‌ای می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر ۱۴-۱۸ سال عادی ۱۴۱۸۰ نفر و تیزهوش ۵۲۵ نفر دبیرستان‌های شهرستان ارومیه در سال

1-Matthews & Foster

2-Bisland

3-Howell

4- Simons

5-Harris

تحصیلی ۹۱-۹۰ می‌باشد که در انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شده است. به این صورت که ابتدا از بین دو ناحیه آموزش و پرورش شهر ارومیه، از هر ناحیه دو دبیرستان دولتی عادی انتخاب و از هر دبیرستان، سه کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد که تعداد دانش‌آموزان هر کلاس ۳۰-۳۵ نفر بود که در مجموع ۳۸۵ نفر دانش‌آموز عادی انتخاب شدند. در انتخاب دانش‌آموزان تیزهوش نیز از هر دبیرستان ۵ کلاس انتخاب شد که در هر کلاس ۲۵ نفر دانش‌آموز بود که جمعاً ۲۲۵ نفر می‌باشند. کل نمونه آماری ۶۱۰ نفر شدند.

برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌های مقیاس خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان (کنلی) و پرسشنامه قضاوت اخلاقی "ما" استفاده شده است.

پرسشنامه خودکارآمدی اجتماعی نوجوان (کنلی)

پرسشنامه خودکارآمدی اجتماعی نوجوان در سال ۱۹۸۹ توسط کنلی به منظور سنجش میزان خودکارآمدی نوجوانان ساخته شد. پایایی پرسشنامه خودکارآمدی نوجوانان با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شده مقدار آن برابر با ۰/۸۲ بوده است. پرسشنامه خودکارآمدی اجتماعی نوجوانان دارای ۲۵ گویه است که متغیرهایی همچون قاطعیت اجتماعی، عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی، شرکت در گروه‌های اجتماعی، جنبه‌های دوستی و صمیمیت و کمک کردن یا کمک گرفتن را می‌سنجند.

جدول ۱ توزیع گویه‌های مقیاس خودکارآمدی نوجوانان

۲، ۱۰، ۱۲، ۱۶، ۱۷	قاطعیت اجتماعی
۶، ۷، ۸، ۱۵، ۲۳	عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی
۳، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۹	شرکت در گروه‌های اجتماعی
۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۵، ۴، ۱۴	جنبه‌های دوستی و صمیمیت
۵، ۱۸، ۲۴	کمک کردن یا کمک گرفتن
آزمون قضاوت اخلاقی «ما»	

آزمون قضاوت اخلاقی «ما» در سال ۱۹۸۱ توسط «ما» و به منظور اندازه‌گیری جهت‌گیری نودوستی و قضاوت اخلاقی ساخته شده است. آزمون تحول اخلاقی «ما» از دو قسمت تشکیل شده است که قسمت اول آن، میزان نودوستی و قسمت دوم آن سطح تحول اخلاقی را می‌سنجد. پایایی و ثبات درونی قسمت اول در بررسی‌های متعدد ۰/۷۴ تا ۰/۸۴ متغیر بوده است. پایایی و ثبات درونی قسمت دوم این آزمون ۰/۶۴ بوده است. در آزمون تحول اخلاقی سه معمای اخلاقی در سه موقعیت فرضی مطرح می‌شود:

الف) معمای سارق جوان با یک موقعیت

ب) معمای آزادی بیان با یک موقعیت

ج) معمای سرقت بانک با یک موقعیت

این معماها هر کدام یک موقعیت دارند و هر معما به دو قسمت تقسیم می شود. هر قسمت، سؤال‌های مربوط به خود را دارا است، و در عین حال سؤال‌های قسمت اول با یک مقیاس چند درجه‌ای از کاملاً بله تا کاملاً نه، درجه‌بندی شده‌اند. هم چنین سؤال‌های قسمت دوم آزمون که سطح اخلاقی فرد را می‌سنجند، از یک مقیاس ۵ درجه‌ای از خیلی زیاد تا خیلی کم قرار دارند که آزمودنی‌ها با توجه به درجه اهمیت به سؤالها پاسخ می‌دهند. در این پژوهش از فرم ب که معادل فرم الف آن است، استفاده خواهد شد که در سال ۱۹۸۹، ۱۹۸۸، ۱۹۸۲ به عنوان ابزار سنجش جهت‌گیری اخلاقی به کار گرفته شده است و اعتبار و پایایی آن در تحقیق‌های یاد شده بیش از ۰/۷۵ بوده است (نقل از بیرامی و همکاران، ۱۳۹۰). پس از مراجعه به سازمان آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی، معرفی نامه‌ای جهت اجرای آزمون‌ها در مدارس نواحی ۱ و ۲ آموزش و پرورش ارومیه دریافت شد. در انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد. با مراجعه به کلاس‌های انتخاب شده، هر دو آزمون پژوهش توسط محقق اجرا شد. سپس داده‌های به دست آمده وارد نرم افزار SPSS شد تا مورد تجزیه و تحلیل نهایی قرار گیرند.

یافته‌ها:

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی در تحول اخلاقی

شخص‌ها	تحول اخلاقی	نوع دوستی
تعداد	۶۱۰	۶۱۰
میانگین	۴/۶۸	۴/۲۹
میانه	۴/۵۰	۴/۴۰
نما	۳/۵۰	۴/۶۷
انحراف استاندارد	۳/۴۳	۰/۷۰۳۱۳
چولگی	۰/۰۶۶	۰/۱۱۴
خطای استاندارد چولگی	۰/۰۹۹	۰/۰۹۹
کشیدگی داده‌ها	۰/۵۸۲	۰/۲۱۲
خطای استاندارد کشیدگی	۰/۱۹۸	۰/۱۹۸
جمع	۲۸۵۲/۵۰	۲۶۱۵/۲۳

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی مولفه‌های خودکارآمدی اجتماعی در دو گروه عادی و تیزهوش

گروه‌ها	مؤلفه‌ها	قاطعیت اجتماعی	عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی	شرکت در گروه‌ها	جنبه‌های دوستی و صمیمیت	کمک کردن یا کمک گرفتن
میانگین	۲۵/۱۰	۱۹/۸۳	۲۲/۸۷	۲۷/۰۷	۱۵/۸۲	
تعداد	۳۸۵	۳۸۵	۳۸۵	۳۸۵	۳۸۵	
انحراف معیار	۵/۸۳۳	۴/۷۴۸	۵/۵۸۵	۷/۴۶۱	۳/۴۱۱	
میانگین	۲۸/۶۲	۲۲/۹۳	۲۶/۲۰	۳۳/۴۷	۱۶/۴۰	
تعداد	۲۲۵	۲۲۵	۲۲۵	۲۲۵	۲۲۵	
انحراف معیار	۴/۸۲۷	۴/۷۲۷	۴/۸۲۴	۷/۸۴۴	۲/۷۵۸	

جدول‌های بالا شاخص‌های توصیفی را در متغیر تحول اخلاقی، نوع دوستی و خودکارآمدی اجتماعی را نشان می‌دهند.

جدول ۳: آزمون لون برای همسانی واریانس‌ها و آزمون T برای مقایسه میانگین‌ها بین دو گروه عادی و تیزهوش در "تحول اخلاقی"،
نوع دوستی، قاطعیت اجتماعی، شرکت در گروه‌های اجتماعی، صمیمیت، و خودکارآمدی اجتماعی (کلی)

آزمون لون برای همسانی واریانس‌ها		آزمون T مستقل							
آزمون F	معنی داری سطح F	آزمون T	درجه آزادی	معنی داری سطح	میانگین‌ها اختلاف	خطای استاندارد میانگین‌ها	اختلاف میانگین‌ها در سطح ۹۵٪ حداقل	حداکثر	
		-۴/۵۵۸	۱۴	۰/۰۰۰	-۱/۲۹۱	۰/۲۸۳	-۱/۸۷۴	۰/۷۳۵	برقراری برابری واریانس‌ها
۴/۷۹۱	۰/۰۲۹	-۴/۶۹۰	۵۱۰/۷۱۳	۰/۰۰۰	-۱/۲۹۱	۰/۲۷۵	-۱/۸۳۲	۰/۷۵۰	عدم برقراری برابری واریانس‌ها
		۲/۶۳۰	۱۴	۰/۰۰۹	۰/۱۵۴	۰/۰۵۹	۰/۰۳۹	۰/۲۷۰	برقراری برابری واریانس‌ها
-۰/۴۵۴	۰/۵۰۱	۲/۶۸۷	۵۰۰/۵۴۰	۰/۰۰۷	-۰/۱۵۴	۰/۰۵۷	-۰/۰۴۲	۰/۲۶۷	عدم برقراری برابری واریانس‌ها
۱۰/۰۸۸	۰/۰۰۲	-۷/۶۷۴	۱۴	۰/۰۰۰	-۳/۵۱۹	۰/۴۶۰	-۴/۴۲۳	-۲/۶۱۵	برقراری برابری واریانس‌ها
		-۸/۰۳۳	۵۴۰/۰۲۳	۰/۰۰۰	-۳/۵۱۹	۰/۴۳۸	-۴/۳۸۰	-۲/۶۵۹	عدم برقراری برابری واریانس‌ها
-۰/۲۶۰	۰/۶۱۰	-۷/۷۹۹	۱۴	۰/۰۰۰	-۳/۱۰۲	۰/۳۹۷	-۳/۸۸۳	-۳/۳۲۱	برقراری برابری واریانس‌ها
		-۷/۸۰۷	۴۷۰/۵۴۳	۰/۰۰۰	-۳/۱۰۲	۰/۳۹۷	-۳/۸۸۳	-۳/۳۲۱	عدم برقراری برابری واریانس‌ها
۴/۵۹۷	۰/۰۳۲	-۷/۴۵۹	۱۴	۰/۰۰۰	-۳/۳۲۸	۰/۴۴۶	-۴/۲۰۴	-۴/۴۵۲	برقراری برابری واریانس‌ها
		-۷/۷۴۹	۵۲۴/۵۵۹	۰/۰۰۰	-۳/۳۲۸	۰/۴۲۹	-۴/۱۷۲	-۴/۴۸۴	عدم برقراری برابری واریانس‌ها
۲/۱۷۱	۰/۱۴۱	-۱۰/۰۲۰	۱۴	۰/۰۰۰	-۶/۳۹۴	۰/۶۳۸	-۷/۶۴۷	-۵/۱۴۱	برقراری برابری واریانس‌ها
		-۹/۸۸۹	۴۵۰/۰۸۳	۰/۰۰۰	-۶/۳۹۴	۰/۶۴۷	-۷/۶۶۵	-۵/۱۲۳	عدم برقراری برابری واریانس‌ها

۵/۵۲۶	۰/۰۱۹	-۲/۱۵۱	۱۴	۰/۰۳۲	-۰/۵۷۷	۰/۲۶۸	-۱/۱۰۳	-۰/۰۵۰	برقراری برابری واریانس‌ها
		-۲/۲۶۷	۵۴۴/۶۴۹	۰/۰۲۴	-۰/۵۷۷	۰/۲۵۴	-۱/۰۷۶	-۰/۰۷۷	عدم برقراری برابری واریانس‌ها
۳/۲۸۹	۰/۰۷۰	-۹/۵۵۰	۱۴	۰/۰۰۰	-۱۶/۹۲۰	۱/۷۷۲	-۲۰/۳۹۹	-۱۳/۴۴۱	برقراری برابری واریانس‌ها
		-۹/۳۵۸	۴۴۰/۰۶۹	۰/۰۰۰	-۱۶/۹۲۰	۱/۸۰۸	-۲۰/۴۷۳	-۱۳/۳۶۶	عدم برقراری برابری واریانس‌ها

نتایج به دست آمده از آزمون T، نشان می‌دهد که تفاوت بین دو گروه عادی و تیزهوش از نظر تحول اخلاقی در سطح $P=۰/۰۰۰$ معنی‌دار است. به این معنا که گروه تیزهوش بهتر از گروه عادی عمل کرده است. همچنین نتایج نشان می‌دهد که تفاوت دو گروه از نظر نوع دوستی نیز معنی‌دار است (در سطح $P=۰/۰۱$) و دانش‌آموزان گروه تیزهوش در نوع دوستی بالاتر از دانش‌آموزان عادی هستند. بین دو گروه عادی و تیزهوش از نظر قاطعیت اجتماعی، عملکرد در موقعیت اجتماعی و شرکت در گروه‌های اجتماعی نیز تفاوت معنی‌دار (در سطح $P=۰/۰۱$) وجود دارد. یعنی دانش‌آموزان گروه تیزهوش نسبت به گروه عادی، از نظر قاطعیت اجتماعی عملکرد در موقعیت اجتماعی و شرکت در گروه‌های اجتماعی در وضعیت بهتری قرار دارند.

از نظر جنبه‌های دوستی و صمیمیت، و کمک کردن به دیگران یا کمک گرفتن از دیگران به ترتیب در سطح $۰/۱۰$ ، $۰/۰۵$ ، و $۰/۰۱$ تفاوت معنی‌دار وجود دارد یعنی دانش‌آموزان گروه تیزهوش در زمینه دوستی و صمیمیت و کمک کردن به دیگران یا کمک گرفتن از دیگران، و خودکارآمدی اجتماعی بالاتر از گروه عادی هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

نخستین یافته پژوهش حاضر نشان داد که بین تحول اخلاقی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت وجود دارد. میانگین گروه تیزهوشان در تحول اخلاقی بالاتر از میانگین گروه عادی می‌باشد نتیجه می‌گیریم دانش‌آموزان گروه تیزهوش در تحول اخلاقی از دانش‌آموزان گروه عادی عملکرد بهتری دارند. تحقیقات همخوان کمی در این حوزه وجود دارد ولی نتایج تحقیقاتی که تا حدودی با این پژوهش همخوان هستند نتایج به شرح زیر است: سیمونز (۱۹۸۱) به این نتیجه رسید که کودکان تیزهوش در زمینه استدلال اخلاقی، رفتارهای خیرخواهانه و ایثارگرانه، تفاوت معنی‌داری با همسالان عادی داشتند. نتیجه پژوهش زیگلر (۱۹۹۰) نیز نشان می‌دهد که تعامل معنی‌داری بین رشد شناختی و عقب ماندگی ذهنی وجود دارد. در نتیجه به نظر می‌رسد کودکان تیزهوش به علت آنکه زودتر به مراحل انتهایی تحول

شناخت دست می‌یابند، مسلماً از کودکان عادی از لحاظ تحول شناختی جلوتر هستند و در نتیجه طبیعی به نظر می‌رسد که از لحاظ تحول اخلاقی نیز در سطوح بالاتری نسبت به کودکان عادی قرار داشته باشند.

دومین یافته نشان داد که بین میزان نوع‌دوستی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت وجود دارد. میانگین گروه تیزهوشان در نوع‌دوستی بالاتر از میانگین گروه عادی می‌باشد. این نتیجه با نتایج پژوهش هریس و همکاران (۱۹۷۶) که بیان نموده‌اند. جنبه‌های شناختی بر نوع‌دوستی تأثیر دارند، همخوانی دارد. زیرا تیزهوشان به لحاظ شناختی بالاتر از همسالان عادی خود هستند. سیمونز (۱۹۸۱) به این نتیجه رسید که کودکان تیزهوش در زمینه استدلال اخلاقی، رفتارهای خیرخواهانه و ایثارگرانه، تفاوت معنی‌داری با همسالان عادی داشتند.

بنابراین این احتمال وجود دارد که کودکان تیزهوش چون از سطح اخلاقی بالاتر و سطوح شناختی بالاتری برخوردارند، نسبت به رنج و آلام دیگران حساس‌تر می‌باشند.

سومین یافته حاکی از آن بود که بین میزان قاطعیت در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت وجود دارد. در پژوهشی که توسط کاپاران^۱ و ... (۲۰۰۹) انجام شده است، تلاش بر این بوده که سطوح قاطعیت و انتظار خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان در مدارس چند برنامه‌ای^۲ بررسی شود. در نتایج به دست آمده: تفاوت معنی‌داری بین نمرات خودکارآمدی اجتماعی بر طبق جنسیت مشاهده شد. نمرات خودکارآمدی اجتماعی پسران بیشتر از نمرات دختران در سطح معنی‌داری ($p < 0/01$) مشاهده شد. در واقع افراد باهوش، علیرغم مشکلات و موانع سر راه، نسبت به هدف نهایی خود متعهد باقی می‌مانند. زیرا از خودکارآمدی بالاتری برخوردارند. افراد با سطح بالای خودکارآمدی هدف‌های چالش‌انگیز برای خود در نظر می‌گیرند، حتی در شرایط دشوار و استرس‌زا برای دستیابی به اهداف خود پایداری به خرج می‌دهند، بعد از شکست حتی در مواجهه با شرایطی که نابود کننده‌ی یک شخص معمولی به نظر می‌رسد، سریع بلند می‌شوند، از شغلشان رضایت بیشتری دارند و رضایت از زندگی آنها نیز بیشتر است (بندورا، ۱۹۹۷).

افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند، احساس می‌کنند که در اعمال کنترل بر رویدادهای زندگی ناتوانند. افرادی که خودکارآمدی بسیار کمی دارند حتی تلاش نمی‌کنند بر مشکلات غلبه کنند؛ زیرا متقاعد شده‌اند که هرکاری انجام دهند بیهوده است و تغییری در اوضاع ایجاد نمی‌کند (شولتز و شولتز، ۱۳۸۴). یافته دیگر مؤید آن بود که بین میزان عملکرد در موقعیت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت وجود دارد. نتیجه این یافته با نتیجه پژوهش نظری و همکاران (۱۳۸۲) هم‌خوانی ندارد. در پژوهش نظری و همکاران (۱۳۸۲)، که به منظور بررسی مهارت‌های دختران نوجوان سرآمد شاغل به تحصیل در مراکز آموزشی استعدادهای درخشان، غیرانتفاعی و عادی تهران، انجام گرفت به این نتیجه

1-Koparan & et al.

2-Multi program

رسید که بالاترین میزان مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان مدارس عادی تعلق دارد. همچنین مهارت‌های اجتماعی مثبت دانش‌آموزان مدارس عادی از دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی و سمپاد بهتر است و بالاترین نمره‌ی مهارت‌های اجتماعی منفی به دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان (سمپاد) تعلق دارد. این احتمال مطرح است که هوش، نقش مهمی در استفاده از فرصت‌ها برای فرد فراهم می‌آورد. افراد باهوش‌تر به موقع و به صورت صحیح‌تری از فرصت‌های اجتماعی استفاده کرده و عملکرد موفقیت‌آمیزی در موقعیت‌های اجتماعی دارند.

یافته دیگر نشان داد که بین میزان شرکت در گروه‌های اجتماعی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت وجود دارد. در پژوهشی که توسط آقامحمدی و همکاران (۱۳۹۰) انجام گرفت، نتایج نشان داد که با افزایش خودکارآمدی، روابط اجتماعی مثبت افراد بهبود پیدا می‌کند و آموزش خودکارآمدی موجب افزایش تعاملات مثبت اجتماعی در دختران فراری شده‌است.

به عقیده‌ی بندورا، خودکارآمدی از مهم‌ترین عوامل در رشد ارتباطات سالم اجتماعی است که زندگی فرد را لذت‌بخش نموده و او را قادر می‌سازد تا با فشارهای طولانی‌مدت مقابله کند. حس ایمنی از خودکارآمدی باعث ایجاد ارتباطات اجتماعی مثبت و سالم می‌شود در حالی که عدم خودکارآمدی، فرد را به رفتارهای اجتنابی، پرخطر و طرد جامعه می‌کشاند و این خود باعث محرومیت فرد از تقویت‌کننده‌های مثبت اجتماعی می‌شود (بندورا، ۱۹۹۹). تیزهوشان به دلیل خودکارآمدی بالاتر و احساس شایستگی اجتماعی که دائماً در اثر موفقیت‌ها به دست می‌آورند، بیش از افراد عادی در گروه‌های اجتماعی شرکت می‌کنند و معمولاً نقش رهبر گروه را نیز دارند. نوجوانانی که در روابط اجتماعی، کارآمدی خود را مثبت یا بالا ارزیابی می‌کنند، کم‌تر احساس ناتوانی می‌کنند، با پیامدهای دردناک اعم از جسمی و روانی، سازگاری بهتری دارند و در تعاملات اجتماعی با خانواده و سایرین، مشکلات کم‌تری دارند (کیم، ۲۰۰۳). یافته ششم حاکی از آن بود که بین جنبه‌های دوستی و صمیمیت در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت وجود دارد.

در تحقیقی که بندورا در سال ۱۹۹۶ انجام داد، آشکار گشت که نوجوانانی که خودکارآمدی بیشتری دارند، بیشتر مورد پذیرش همسالان خود قرار می‌گیرند. خودکارآمدی در پذیرش همسالان تأثیر مستقیم و غیرمستقیم دارد. از آنجا که خودکارآمدی اجتماعی به ظرفیت ادراک شده برای رابطه با همسالان و مدیریت انواع تعارض‌های بین‌فردی اطلاق می‌شود، نوجوانانی که خودکارآمدی بیشتری دارند در ایجاد روابط اجتماعی موفق‌ترند. خودکارآمدی اجتماعی، روابط حمایتی را در زمینه‌های مثبت اجتماعی تقویت می‌کند (طهماسبیان و همکاران، ۱۳۸۸).

یافته دیگر نشان داد که میزان کمک کردن و کمک گرفتن در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی متفاوت است. از آنجا که یافته‌های این پژوهش نشان داد که تیزهوشان در متغیر کمک کردن و کمک گرفتن نیز در سطح بالاتری از افراد عادی قرار دارند، می‌توان براساس نظریه تورن این احتمال را مطرح ساخت که

آنها در حساسیت اخلاقی و تصمیم‌گیری‌های اخلاقی که در نهایت منجر به کمک به دیگران می‌شود، نیز در سطح بالاتری از افراد عادی قرار دارند.

آخرین یافته حاکی از این بود که میزان خود کارآمدی اجتماعی نوجوانان تیزهوش و عادی با هم متفاوت است. نتایج این یافته با یافته‌های پژوهش ترخان و ازهای (۱۳۷۲) همسو می‌باشد ولی با یافته‌های پژوهش نظری وهمکاران (۱۳۸۲)، همخوانی ندارد.

بندورا (۱۹۹۷) مطرح می‌کند که فرآیندهای شناختی و هوش نقش مهمی در خودکارآمدی انسان دارند و از آنجا که خودکارآمدی عبارت است از: «اعتقاد یک نفر به قابلیت‌های خود در سازماندهی و انجام یک رشته فعالیت‌های مورد نیاز برای مدیریت شرایط و وضعیت‌های مختلف» (بندورا، ۱۹۹۵). در نتیجه این احتمال مطرح است که افراد تیزهوش به دلیل اعتماد به نفس بالاتری که در نتیجه موفقیت‌های دائمی در زمینه‌های مختلف اجتماعی کسب کرده‌اند و از طرفی به دلیل پذیرش‌ها و تقویت‌های دائمی‌ای که از محیط دریافت کرده‌اند، از خودکارآمدی بالاتری برخوردار باشند.

پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر ارومیه انجام شده است که این مسئله، دامنه‌ی تعمیم‌پذیری نتایج آن را محدود می‌کند. بر روی نوجوانان ۱۸-۱۴ سال اجرا شد و با احتیاط قابل تعمیم به سایر گروه‌های سنی و تحولی می‌باشد. همچنین پژوهش با استفاده از ابزار خودگزارش دهی به دست آمده که احتمال سوگیری در پاسخ‌ها را مطرح می‌سازد.

- با توجه به نتایج تحقیق، پیشنهاد می‌شود که دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت، معلمان، مشاوران، مربیان و کسانی که به نوعی با نوجوانان سروکار دارند، به تفاوت‌های دانش‌آموزان عادی و تیزهوش در زمینه تحول اخلاقی، نوعدوستی و خودکارآمدی اجتماعی توجه نمایند.

- با توجه به اینکه یافته‌های این پژوهش نشان داد که کودکان تیزهوش از لحاظ تحول اخلاقی، نوعدوستی و خودکارآمدی در سطح بالاتری نسبت به کودکان عادی برخوردارند، پیشنهاد می‌شود که در مدارس، از روش‌ها و تکنیک‌های تربیتی مناسب از جمله ایفای نقش جهت تسریع بیشتر کودکان تیزهوش در زمینه‌های اخلاقی و نوعدوستی استفاده شود.

- پیشنهاد می‌شود مشاوران مدارس عادی با استفاده از روش‌های مناسب و مواجهه‌سازی کودکان در مقابل معضلات و تضادهای اخلاقی، به آنها کمک کنند تا بتوانند یک سطح بالاتر از سطح فعلی اخلاقی خود قرار بگیرند، شیوه‌ای که امروزه در مدارس کشورهای پیشرفته برای افزایش سطح تحول اخلاقی کودکان به کار گرفته می‌شود.

منابع:

آقامحمدی، سمیه. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر روابط اجتماعی دختران فراری. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی عمومی. دانشگاه اصفهان.

اژه‌ای، جواد. (۱۳۸۳). ویژگی‌های شخصیتی تیزهوشان در پژوهش‌های روان‌شناختی ایران. نشر سمپاد

السون، متیو. اچ و هرگنهان. بی. آر. (۱۳۸۹). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری. ترجمه دکتر علی‌اکبر سیف. تهران: نشر دوران.

بیرامی، منصور. پوراسمعی، اصغر. صالحی‌حیدرآباد، مجتبی و عندلیب کورایم، مرتضی. (۱۳۹۰). بررسی نقش عامل‌های شخصیتی در پیش‌بینی تحول اخلاقی و میزان نعدوستی. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، سال ششم، شماره ۲۱، بهار ۱۳۹۰.

ترخان، مرتضی و اژه‌ای، جواد. (۱۳۷۲). بررسی رابطه‌ی بین موضع نظارت، عزت نفس و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش وعادی، مجله استعداد‌های درخشان، سال دوم، شماره ۴.

سلامتی، عباس. (۱۳۷۲). رابطه‌ی هوش و تحول اخلاقی در پسران مدارس راهنمایی شهرستان اراک. دانشگاه تربیت معلم تهران.

شولتز، دوان و شولتز، سیدنی، آلن. (۱۳۸۴). نظریه‌های شخصیت. ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: ویرایش. صاحبی، علی. (۱۳۶۹). بررسی رشد قضاوت اخلاقی نوجوانان تیزهوش و مقایسه‌ی آن با نوجوانان عادی. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه تهران.

طهماسبیان، کارینه، اناری، آسیه و صالح صدق‌پور، بهرام. (۱۳۸۸). اثر مستقیم خود اثرمندی اجتماعی در احساس تنهایی نوجوانان. مجله‌ی علوم رفتاری، ۱۳۸۸ (۲): ۹۷-۹۳.

کدیور، پروین. (۱۳۹۰). روان‌شناسی تربیتی. تهران: انتشارات سمت. کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۵). روان‌شناسی رشد: مراحل شکل‌گیری اخلاق در کودک با تأکید بر رویکردهای تحولی. تهران: انتشارات عابد.

محمدی، نورالله. (۱۳۷۳). تحول اخلاقی و دیگر دوستی نوجوانان سرآمد و عادی. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد. دانشگاه تربیت مدرس.

مکتبی، غلامحسین. (۱۳۷۵). بررسی تحول اخلاقی و نعدوستی در دانشجویان تیزهوش و مستعد واقع در دانشگاه‌های تهران. مجله استعداد‌های درخشان، ص ۱۴۱-۱۲۵.

میرسلطانی، میرباقر. (۱۳۸۳). بررسی و مقایسه تحول اخلاقی نوجوانان بزهکار با نوجوانان عادی پسر و دختر. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز.

نظری، شهلا. اژه‌ای، جواد و آزاد فلاح، پرویز. (۱۳۸۲). بررسی مهارت‌های اجتماعی دختران نوجوان سرآمد شاغل به تحصیل در مراکز آموزشی استعداد‌های درخشان، غیرانتفاعی و عادی تهران. مجله استعداد‌های درخشان، ص ۴۶۸-۴۵۰.

Bandura, A. (1994). **Self-efficacy**. In V. S. Ramachandran (Ed.), Encyclopedia of human behavior, 4. New York: Academic Press, pp. 71-81.

Bandura, A. (1995). **Self-Efficacy in Changing Societies**. Cambridge University Press.

- Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1999). A Social Cognitive Analysis of substance abuse: An agentic perspective. **Journal of Psychology** sci. p. 214-217.
- Bisland, A. Karnes, F. A. & Cobb, Y. B. (2004). Leadership Education: Resources and web sites for teacher of gifted students. **Gifted Child Today**, 27, 50-56.
- Descioli. P. & Kurzban. R. (2009). **Mysteries of morality**. cognition. pages 281-299.
- Harris, S; Mussen, P. & Rutherford, E. (1970). Some cognitive behavioral and personality correlates of maturity of moral judgment. **The journal of Genetic Psychology**, 128, 123-135.
- Howell, R. Heward, L. Swassing, R. (1996). **Gifted and Talented students. Exceptional children: An Introduction to Special education** (pp. 532-574). Upper Saddle River NJ: Maerrill /Prentice/Hall.
- Keasey, C-Kanjer & Miller (1971). Social participation as a factor in the moral development of preadolescents. **Developmental psychology**, No. 5, 216-220.
- Kim JE. Social efficacy and behavior problems in maltreated and nonmaltreated children. **Journal of child & Adolescent psychol.** 2003; 23 (1): p 106-117.
- Köparan, Şenay. ztürk, Fusun & zkilic, Ruchan. (2009). An investigation of social self efficacy expectations and assertiveness in multi-program high school students. **Procedia social and behavioral sciences** 1. (2009) 623-629.
- Lewis, A, E. (2007). **The Moral Judgment of Gifted Adolescents**. Publisher: Proquest, 2007.
- Narvaez, Darcia. (1993). Moral judgment and test processing. **Annual meeting of the american educational research association** (Atlanta, GA, April) 12-16.
- Matthews, J, Dona & Foster, F, Joanne. (2009). **Being Smart about Gifted Education: A Guidebook for Educators and Parents**. Great Potential Press, Inc.
- Rest, J. Thoma. S. J, Narvaez, D. (1997). Indexing the Defining Issues Test, **Journal of Educational Psychology**. 89, pp, 498-5.
- Simons. (1981). **Moral Development and Moral Education**. In G. Lesser (ed) Psychology and educational practice. San Francisco. Scott, Forman.
- Zigler (1990). **Social Psychology** second edition. New York: sons.