

مقایسه فرآیند رشد استدلال اخلاقی دانش‌آموزان نابینا و بینای ۱۱ تا ۱۸ ساله

حمدلله خواجه حسینی^۱، نورعلی فرخی^۲، حسن اسدزاده^۳

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۶/۲۸

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۹/۲۸

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه فرآیند رشد استدلال اخلاقی دانش‌آموزان نابینا و بینای ۱۱ تا ۱۸ ساله شهر تهران انجام شد. روش پژوهش، توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان بینا و نابینای ۱۱ تا ۱۸ سال شهر تهران بود که در مدارس عادی و مدارس نابینایان در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ مشغول به تحصیل بودند. از بین آن‌ها، نمونه‌ای به حجم ۱۲۰ نفر (۶۰ نفر نابینا و ۶۰ نفر بینا) انتخاب شد. گروه نابینا با روش نمونه‌گیری دردسترس و گروه بینا با روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از آزمون استدلال اخلاقی رست (۱۹۷۳) استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها آزمون تی مستقل به کار گرفته شد. نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد که در رشد استدلال اخلاقی دانش‌آموزان نابینا و بینا سنین ۱۱ تا ۱۴ ساله شهر تهران تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/05$) ولی تفاوت معناداری برای سنین ۱۵ تا ۱۸ سال مشاهده نشد ($p > 0/05$). با توجه به پایین‌تر بودن استدلال اخلاقی در سنین ۱۱ تا ۱۴ سال، پیشنهاد می‌شود در این زمینه مداخلات و بررسی‌های موثر انجام شود.

واژگان کلیدی: استدلال اخلاقی، دانش‌آموزان، نابینا.

-
۱. دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.
 ۲. دانشیار گروه سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسؤل)
farrokhinoorali@yahoo.com
 ۳. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

مقدمه

رشد ارزش‌های اخلاقی^۱ در کودکان از دیرباز مورد بحث محققان بوده است. موضوع چگونگی اکتساب رفتار اخلاقی و قضاوت مستقل در موقعیت‌هایی که مستلزم تصمیم‌گیری براساس موازین اخلاقی است، نظر محققان را از جنبه‌های مختلف به خود جلب کرده است. این جنبه‌ها شامل قضاوت‌های اخلاقی^۲ (کلبرگ^۳، ۱۹۶۹)، استدلال اخلاقی^۴ (آیزبرگ و همکاران^۵، ۱۹۸۳)، هیجان‌های اخلاقی^۶ (آیزبرگ^۶، ۲۰۰۰)، و یا انگیزش اخلاقی^۷ (نار-وینکلر^۸، ۲۰۰۷) می‌شوند. کلبرگ مشهورترین نظریه پرداز در حیطه رشد اخلاقی است که کارهایش بر پایه مراحل خطی رشد اخلاقی ژان پیاژه شکل گرفته است. کلبرگ شش مرحله را برای استدلال اخلاقی مشخص می‌کند که هر کدام به سه سطح تقسیم می‌شوند. در هر کدام از سطوح، کلبرگ دو مرحله را تعیین می‌کند که به ترتیب بر پایه مراحل قبلی ساخته می‌شوند. رشد در یک چارچوب متوالی رخ می‌دهد و فرد مراحل را از یک سطح پایین به یک سطح بالاتر طی می‌کند. این پیشرفت به تعامل فرد با محیطش بستگی دارد و اغلب حاصل رویارویی با یک تعارض شناختی یا یک دوره عدم تعادل^۹ است (کلبرگ، ۱۹۷۶). حرکت از یک مرحله به مرحله بعد نشانگر رشد قابل ملاحظه بلوغ اخلاقی فرد و سطح استدلال اخلاقی است. اساس نظریه کلبرگ بر آن است که این خود فرد است که تصمیم می‌گیرد. چه چیز به لحاظ اخلاقی درست و یا نادرست است، نه جامعه. افراد سطوح متفاوتی از بلوغ اخلاقی را به نمایش می‌گذارند و نوعاً در طی این مراحل با آهنگ یکسانی رشد نمی‌کنند. هر چند رسیدن به مراحل بالاتر استدلال اخلاقی با بلوغ فرد امر مطلوبی است، اما سن عامل رسیدن به سطح بالاتر رشد نیست. کلبرگ بر این باور است که پیشرفت به سمت سطح بالاتر رشد اخلاقی زمانی رخ می‌دهد که فرد تعارض‌های اخلاقی را تجربه می‌کند، چرا که تعارض اخلاقی محرکی است برای

-
- 1 Moral
 2. moral judgments
 3. Kohlberg
 4. moral reasoning
 5. Eisenberg et al
 6. moral emotions
 7. moral motivation
 8. Nunner-Winkler
 9. disequilibrium

رشد اخلاقی. با وجود مطلوب بودن، همه نمی‌توانند به بالاترین سطح استدلال اخلاقی برسند (رست^۱، ۱۹۹۴).

جیمز رست (۱۹۸۶ب) نظریه رشد اخلاقی کلبرگ را پذیرفت و گسترش داد. رست معتقد است که مدل مرحله‌ای رشد اخلاقی بسیار ساده انگارانه است. به جای در نظر گرفتن رشد اخلاقی به عنوان پیشرفت در یک روال گام به گام، رست (۱۹۷۹) پیشنهاد کرد که فرد می‌تواند بین مراحل در نقاط مختلف زمانی تغییر کند. همانند کلبرگ، او یک مدل شش مرحله‌ای را برای استدلال اخلاقی پیشنهاد می‌کند. با این حال، او یک چارچوب تعیین کننده اخلاق مطرح می‌سازد که به عنوان مدل چهار مؤلفه‌ای اخلاق^۲ شناخته شده است. این مدل شامل حساسیت اخلاقی، استدلال اخلاقی، انگیزش اخلاقی و صفت اخلاقی می‌شود. این چهار فرایند برای اینکه فرد اخلاقی عمل کند مورد نیاز هستند (رست، ۱۹۸۴).

کینگ و میهيو^۳ (۲۰۰۴) در مقاله خود با عنوان نظریه و پژوهش در مورد رشد استدلال اخلاقی در میان دانشجویان دیدگاه‌های مختلف در زمینه روان‌شناسی رشد اخلاقی را بررسی نموده‌اند. هایینگ، لیژوان و هنگیان^۴ (۲۰۱۱) پژوهشی را با هدف ارزیابی رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان با آسیب‌های حسی از راهنمایی و متوسطه را به وسیله آزمون توانایی قضاوت اخلاقی اجرا کردند. نتایج نشان داد که ویژگی‌های رشد قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان با آسیب‌های حسی، موارد زیر می‌باشد: (۱) در بعد «خود» نسبت به بعد «قانون»، تفاوت معناداری در بین پایه‌های تحصیلی متفاوت وجود دارد. همچنین در بعد «اعتقاد» نیز در بین پایه‌های تحصیلی متفاوت، تفاوت معناداری وجود دارد. (۲) هیچ تفاوت جنسیتی معناداری در بعد خود، قانون یا اعتقاد وجود ندارد و (۳) فهم با آسیب‌های حسی از قوانین و قواعد در سطوح مختلف، متفاوت است. ژانگ^۵، بینین و هایژن (۲۰۰۸) به منظور بررسی اینکه آیا بین دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان با آسیب‌های حسی تفاوت رشدی در شایستگی قضاوت اخلاقی وجود دارد یا خیر، با استفاده از مقیاس سنجش قضاوت اخلاقی پژوهشی را انجام دادند. نتایج این تحقیق نشان داد که رشد قضاوت

1. Rest
2. Four Component Model of Morality
3. Patricia, King & Matthew
4. Haiying, Lijuan & Hongyun
5. Zhijunm, Binbin & Haigen

اخلاقی دانش‌آموزان با آسیب‌های حسی کمتر از دانش‌آموزان عادی است اما این امر به معنی متفاوت بودن رفتار اخلاقی (اخلاق در عمل) در بین این دانش‌آموزان نمی‌باشد. همچنین هیچ تفاوت سنی معنادار در بین دانش‌آموزان با آسیب‌های حسی ۱۸-۱۴ ساله وجود نداشت.

تیانکوان، هائوشنگ و گواکشونگ (۲۰۰۸) رشد شناخت قواعد اخلاقی و غیراخلاقی دانش‌آموزان دبیرستانی را از طریق آزمون‌های قلم - کاغذی مورد بررسی قرار دادند. این دانش‌آموزان از پایه‌های دوم و سوم انتخاب شدند. نتایج این تحقیق نشان داد که هیچ اثر معناداری در فهم و درک دانش‌آموزان با آسیب‌های حسی از قواعد دیده نشد. همچنین، قواعد عرفی و اخلاقی که توسط معلمان و همسالان و مدرسه ایجاد شده بود، برای اکثریت دانش‌آموزان با آسیب‌های حسی دبیرستانی قابل پذیرش بود اما قواعد مصلحتی^۱ (قواعدی از روی احتیاط) را کمتر پذیرفته بودند. چیزی که دانش‌آموزان با آسیب‌های حسی نمی‌توانند تشخیص دهند این است که وقایع شخصی به تصمیمات فرد بستگی دارد تا به مراجع قدرت. دانش‌آموزان با آسیب‌های حسی فکر می‌کنند که از قواعد عرفی و مصلحتی که توسط مراجع قدرت ساخته می‌شود نمی‌توان تخطی کرد. بر اساس نتایج این پژوهش، سطح اخلاقی دانش‌آموزان با آسیب‌های حسی در سطح تقریباً ناپخته قرار دارد. همچنین بین شناخت دانش‌آموزان با آسیب‌های حسی از قواعد اخلاقی و پیشرفت تحصیلی‌شان رابطه وجود دارد. در نهایت، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این پرسش بود که آیا فرایند رشد استدلال اخلاقی نوجوانان بینا و نابینا ۱۱ تا ۱۸ ساله با هم تفاوت معناداری دارد یا خیر؟

روش

پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان بینا و نابینای پسر ۱۱ تا ۱۸ سال شهر تهران بود که در مدارس عادی و مدارس نابینایان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند که از میان آن‌ها ۱۲۰ دانش‌آموز دختر و پسر (۶۰ نفر بینا و ۶۰ نفر نابینا) با استفاده از روش نمونه‌گیری دردسترس و تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که به همه مدارس و مراکز ویژه نابینایان تحت پوشش اداره

1. Prudential Rules

آموزش و پرورش و بهزیستی شهر تهران مراجعه شد و همه دانش آموزان نابینای سنین ۱۱ تا ۱۸ ساله به عنوان نمونه انتخاب شدند. با استفاده از این روش ۶۰ دانش آموز نابینا انتخاب شدند. برای انتخاب دانش آموزان بینا از روش نمونه گیری تصادفی چندمرحله‌ای استفاده شد. برای این منظور، در مرحله اول، فهرست مدارس شهر تهران تهیه شد و به طور تصادفی ۸ مدرسه دخترانه، ۸ مدرسه پسرانه انتخاب شد. سپس با مراجعه به مدارس یاد شده از دانش آموزان بینا سنین ۱۱ تا ۱۸ ساله خواسته شد تا در صورت تمایل در پژوهش شرکت کنند که به همین شکل، ۶۰ دانش آموز در گروه بینا انتخاب شدند. ملاک‌های ورود برای شرکت کنندگان در پژوهش عبارت بودند از: داشتن سن ۱۱ تا ۱۸ سال، داشتن نابینایی برای گروه نابینا و بینایی طبیعی برای گروه بینا، در گروه نابینا، نابینایی قبل از ۵ سالگی رخ داده باشد. ملاک‌های خروج عبارت بودند از: داشتن اختلال حسی از قبیل آسیب‌های حسی، داشتن عقب ماندگی ذهنی و اختلال روانشناختی و یا داشتن معلولیت دیگر.

برای جمع‌آوری داده‌ها از آزمون استدلال اخلاقی رست (DIT) استفاده شد. جیمز رست به همراه گروهی از همکارانش در دانشگاه مینه سوتا به گسترش رویکرد کلبرگ در مورد استدلال اخلاقی پرداختند. تحقیقات رست در زمینه تحول اخلاق، از جمله پژوهش‌های سرنوشت ساز به حساب می‌آید که به روش شناسی جدیدی در سنجش قضاوت‌های اخلاقی منجر شد. رست و همکاران (۱۹۷۳) ابتدا در پی دستیابی به روش عینی و قابل اعتمادتری برای سنجش قضاوت‌های اخلاقی بودند. روشی که در مقایسه با روش کلبرگ وقت کمتری بگیرد و نمره گذاری آن نیز ساده‌تر باشد. رست و همکارانش آزمونی عینی برای اندازه‌گیری سطوح مختلف تحول روانی ساختند و آن را آزمون تبیین مسایل^۱ نامگذاری کردند که شامل شش داستان است (کدیور، ۱۳۷۸). فرم کوتاه این آزمون شامل سه داستان است. این داستان‌ها معماهای اخلاقی هستند و آزمودنی پس از هر داستان، باید موارد درخواست شده را پاسخ گوید. فرم کوتاه این آزمون در پژوهشی با عنوان بررسی رشد وجدان اخلاقی دانش آموزان و رابطه آن با جو سازمانی مدرسه مورد استفاده قرار گرفته است (کدیور، ۱۳۷۸). در این آزمون که شامل داستان‌هایی درباره‌ی مسائل اجتماعی است، بعد از هر داستان سوال‌هایی مطرح شده است که پاسخ درست یا نادرستی ندارند، بلکه تنها نظر و عقیده آزمودنی را درباره آن سؤالات جویا شده است. آزمودنی

1. Definition Issue Test

باید پس از خواندن هر داستان درجه اهمیت هر یکی از ۱۲ سؤالی را که در تصمیم‌گیری و حل مسأله مورد توجه قرار می‌گیرد را با موارد "خیلی کم"، "کم"، "متوسط"، "زیاد" و "بسیار زیاد" مشخص کند. سرانجام آزمودنی‌ها باید چهار سؤال از مهم‌ترین سؤالات درجه‌بندی شده را به ترتیب اولویت انتخاب کنند. هر یک از این انتخاب‌ها، نحوه استدلال آزمودنی‌ها را بیان می‌کند.

برای پاسخگویی به این پرسشنامه، ابتدا داستانی در مورد مردی که می‌خواهد یک خودرو سواری بخرد، مطرح می‌شود و از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود که این داستان را بخوانند و تمرین کنند، تا با روش پاسخگویی به این پرسشنامه آشنا شوند و پس از اینکه آزمونگر مطمئن شد، آزمودنی‌ها نحوه پاسخگویی را فراگرفته‌اند به آن‌ها اجازه می‌دهد که به این پرسشنامه جواب دهند. پاسخگویی به این پرسشنامه ۴۰-۳۵ دقیقه به طول می‌انجامد. در آزمون DIT برای نمره گذاری به اولویت‌های اول تا چهارم انتهای هر داستان توجه می‌شود. دیویسن و رایبیز با تحقیقاتی که در دانشگاه مینه سوتا در زمینه پایایی فرم کوتاه انجام داده‌اند، گزارش کرده‌اند که پایایی این آزمون حدود ۰/۷۰ است (به نقل از کدیور، ۱۳۷۸). کدیور (۱۳۷۵) در تحقیقی ضریب پایایی این آزمون را با استفاده از روش باز آزمایی ۰/۸۳ محاسبه کرده است. به منظور تعیین روایی این پرسشنامه، در تحقیقی که در آن رابطه‌ی بین استدلال انتزاعی، کلامی و فضایی با نمرات DIT مورد بررسی قرار گرفت، رابطه معناداری بین نمرات DIT و متغیرهای شناختی مذکور به دست آمد (کدیور، ۱۳۷۸).

نتایج

در این بخش به ارائه‌ی نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل آماری داده‌های حاصل از پرسشنامه استدلال اخلاقی رست پرداخته شد که شامل دو قسمت یافته‌های توصیفی و یافته‌های استنباطی است. به این صورت که در ابتدا به ارائه‌ی شاخص‌های توصیفی نمرات قضاوت استدلال آزمودنی‌های دو گروه بینا و نابینا پرداخته شد. سپس در قسمت یافته‌های استنباطی فرضیه‌های پژوهش مورد آزمون قرار گرفتند. قابل ذکر است که سن افراد شرکت‌کننده در این دو گروه از ۱۱ تا ۱۸ سال بود. میانگین، انحراف معیار و خطای استاندارد میانگین دو گروه بینا و نابینا در پرسشنامه قضاوت اخلاقی براساس تفکیک جنسیت و در رده‌های سنی مختلف در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. اطلاعات توصیفی متغیرها

جنسیت	سن	گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	
دختر	۱۲-۱۱	استدلال	بینا	۴۰/۱۴	۳۱/۲	
		استدلال	نابینا	۶۲/۹	۰۶/۲	
	۱۴-۱۳	استدلال	بینا	۸۳/۱۵	۳۲/۱	
		استدلال	نابینا	۵۰/۱۴	۵۱/۱	
	۱۶-۱۵	استدلال	بینا	۳۷/۱۸	۹۹/۱	
		استدلال	نابینا	۴۰/۱۹	۴۴/۴	
	۱۸-۱۱۷	استدلال	بینا	۶۲/۲۲	۸۱/۳	
		استدلال	نابینا	۴۶/۲۵	۹۵/۳	
	پسر	۱۲-۱۱	استدلال	بینا	۱۲/۱۳	۹۵/۱
			استدلال	نابینا	۵۰/۱۰	۵۱/۲
۱۴-۱۳		استدلال	بینا	۸۳/۱۵	۳۲/۱	
		استدلال	نابینا	۰/۱۴	۴۱/۱	
۱۶-۱۵		استدلال	بینا	۲۵/۱۸	۸۷/۲	
		استدلال	نابینا	۱۴/۱۹	۸۴/۴	
۱۸-۱۷		استدلال	بینا	۹۰/۲۲	۰۹/۴	
		استدلال	نابینا	۵۴/۲۵	۱۶/۲	

در قسمت زیر یافته‌های استنباطی جهت بررسی فرضیه‌های پژوهش ارائه شده است. به منظور بررسی معناداری آماری شایان ذکر است که پیش از استفاده از آزمون تی مستقل، ابتدا برای بررسی پیش فرض همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد که این آزمون معنی دار نبود و استفاده از آزمون تی مستقل ممکن شد. همچنین، برای بررسی مفروضه نرمال بود توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد که این آزمون معنی دار نبود و فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها برقرار بود.

جدول ۲. آزمون t برای مقایسه میانگین نمرات قضاوت اخلاقی نوجوانان بینا و نابینا

سنین	t	df	سطح معناداری	تفاوت میانگین	انحراف استاندارد اختلاف‌ها	فاصله اطمینان ۹۵٪ اختلاف‌ها	
						کمترین	بیشترین
۱۱ تا ۱۲	۴/۸۱۵	۱۱۸	۰/۰۰۱	۳/۹۱۶	۰/۸۱۳	۲/۲۵۰	۵/۵۸۰
۱۳ تا ۱۴	۲/۸۷۹	۱۱۸	۰/۰۰۹	۱/۵۸۳	۰/۵۴۹	۰/۴۴۲	۲/۷۲۳

تا ۱۵ ۱۶	-۰/۶۳۸	۱۱۸	۰/۵۳۳	-۰/۹۱۶	۱/۴۳۷	-۳/۹۵۲	۲/۱۳۱
تا ۱۷ ۱۸	-۲/۵۰۲	۱۱۸	۰/۱۷۰	۲/۷۲۲	۱/۰۸۸	-۴/۹۲۱	-۵/۲۳۱

همانطور که در این جدول مشاهده می‌شود، بین نمرات استدلال اخلاقی در گروه نابینا و بینا در رده سنی ۱۱-۱۴ سال تفاوت معناداری وجود دارد و سطوح معناداری به دست آمده در این سنین کمتر از ۰/۰۵ است ($P < 0/05$). اما بین نمرات استدلال اخلاقی در گروه نابینا و بینا در رده سنی ۱۵-۱۸ سال تفاوت معناداری وجود ندارد و سطوح معناداری به دست آمده در این سنین بزرگتر از ۰/۰۵ است ($P > 0/05$). با توجه به نتایج به دست آمده از جدول بالا می‌توان گفت که کودکان نابینا در سنین پایین نسبت به همسالان بینای خود از قضاوت اخلاقی ضعیف‌تری برخوردار می‌باشند ولی با افزایش سن این اختلاف کاهش می‌یابد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه فرآیند رشد استدلال اخلاقی دانش‌آموزان نابینا و بینای ۱۱ تا ۱۸ ساله شهر تهران انجام شد. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که در سنین بالاتر بین استدلال اخلاقی دو گروه بینا و نابینا تفاوت معناداری وجود ندارد. مارکولیس^۱ (۱۹۸۸) در مقاله‌ای به بررسی ویژگی‌های استدلال اخلاقی و شناختی در کودکان نابینای مادرزادی در مقایسه با کودکان بینا نتیجه گرفت که با توجه به روابط پیش نیاز بین رشد شناختی و اخلاقی، پیش بین تعامل دو سویه در کودکان بینا قدرتمندتر بود، در حالی که در کودکان نابینا، ظرفیت شناختی، تأثیر بیشتری بر رشد اخلاقی داشت. هتول (۱۹۶۶) با موفقیت از مدل رشد شناختی پیازه در ارزیابی توانایی استدلال کودکان نابینا استفاده نمود. او دریافت که اگرچه کودکان نابینا همان روال رشد اخلاقی آزمودنی‌های بینا را طی می‌کنند، اما آهنگ رشدشان کندتر است و عملکردشان در زمینه توانایی استدلال چهار سال عقب‌تر از هم‌تایان بیناست. همچنین او دریافت که کودکان دچار نقص بینایی مادرزادی در حین ارزیابی‌های استدلالی در مقایسه با هم‌تایان بینا به شکل جدی کم‌تر می‌توانند تاروی و امر^۲

1. Markoulis
2. Tarry

(۲۰۰۷) در مقاله‌ای با عنوان نگرش‌ها، ارزش‌ها و استدلال اخلاقی به عنوان پیش بین‌های بزهکاری، به این نتیجه دست یافتند که بین سطح استدلال اخلاقی و رفتار بزهکارانه ارتباطی وجود ندارد و این موضوع پرسش‌های بدون پاسخی را درباره پیامدهای این نوع از توانایی اخلاقی مطرح می‌سازد. مالتی^۱ و همکاران (۲۰۱۰) در مقاله‌ای با عنوان درک تفسیری کودکان، قضاوت اخلاقی و اسنادهای هیجانی و ارتباط آن‌ها با رفتار اجتماعی کودکان ۵ تا ۹ ساله پرداختند. درک تفسیری این کودکان با دو تکلیف که تصور کودکان در مورد موقعیت‌های مبهم را می‌سنجید اندازه‌گیری شد. نتایج این پژوهش نشان داد که قضاوت‌های اخلاقی و اسنادهای هیجانی بسته به سن با هم ارتباط داشتند اما ادراک تصویری با قضاوت‌های اخلاقی ناهمبسته بود. پالمر^۲ و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان رشد نیت تماشایی و استدلال اجتماعی - اخلاقی درباره پرخاش کلامی - درون‌گروهی^۳ به مطالعه بر روی یک گروه ۲۶۰ نفری از کودکان ۱۰-۸ و ۱۵-۱۳ ساله پرداختند که سناریوهایی درباره پرخاشگری مستقیم در اختیارشان قرار می‌گرفت و نظرشان در مورد فرد پرخاشگر و قربانی بررسی می‌شد. نتایج این مطالعه نشان داد که در حین استدلال درباره نیت‌های تماشایی کودکان خردسال‌تر به مسایل اخلاقی توجه می‌کردند و نوجوانان بیشتر بر روی موضوعات روانشناختی تمرکز می‌کردند. لاوازیه و همکاران^۴ (۲۰۱۷) در مقاله‌ای با عنوان "استدلال اخلاقی درباره قلدری نوجوانان در مدرسه" ارتباط قلدری و استدلال اخلاقی را در میان ۶۲۶ دانش‌آموز دبیرستانی (۱۳ تا ۱۵ ساله) بررسی کردند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که قربانیان به شکلی بیشتر و یکپارچه‌تر به لحاظ اخلاقی حساس‌تر از افراد قلدر و قربانی بودند. آدگر و همکاران^۴ (۲۰۱۷) در مقاله‌ای با نام "استدلال اخلاقی در سازگاری با تغییرات محیط" نشان دادند که استدلال اخلاقی با تغییر محیطی، سازگاری، و مسئولیت اجتماعی در ارتباط است. در این مطالعه ۱۴ گروه با ۱۴۸ شرکت‌کننده بریتانیایی مورد مطالعه قرار گرفتند. شرکت‌کنندگان به صورتی منسجم از استدلال اخلاقی برای تشریح دیدگاه‌های‌شان درباره سازگاری محیطی استفاده نمودند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که نوع استدلال اخلاقی با توجه به شرایط محیطی

-
1. Malti
 2. Palmer
 3. Levasseur
 4. Adger

حاکم تغییر می‌کند. فون گراندر^۱ و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان "قلدری در مدرسه و توانمندی استدلال اخلاقی" به دنبال پاسخ به این پرسش بودند که آیا توانایی بالای استدلال اخلاقی نوجوانان با سطوح پایین قلدری در ارتباط است یا نه. در این مطالعه ۹۲۵ دانش‌آموز آلمانی ۱۱ تا ۱۷ ساله پرسشنامه توانمندی استدلال اخلاقی را در سه مدرسه مختلف پر کردند. نتایج بدست آمده نشان داد که استدلال اخلاقی بر قلدری در مدرسه مؤثر است.

آقاجانی (۱۳۹۱) رابطه نظام ارزشی و رشد استدلال اخلاقی با هویت‌یابی در دانش‌آموزان دوره متوسطه آموزش و پرورش اسلامشهر را با روش تحقیق توصیفی از نوع پیمایشی مطالعه نموده است. نتایج او نشان داده است که در رشد استدلال اخلاقی دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت وجود دارد. جهانگیرزاده (۱۳۹۰) نظریه‌های شناختی تحولی رشد استدلال اخلاقی را به عنوان تأثیرگذارترین بررسی‌های روان‌شناختی در حوزه اخلاق مرور نموده است. به گفته او این نظریه‌ها در چارچوب یکی از سنت‌های تحولی عمده حاکم بر روان‌شناسی نوین، یعنی سنت‌شناختی، قرار می‌گیرند. این سنت با دیدگاه‌های پیاز، کلبرگ و نظریه‌های نئوکلبرگی شناخته می‌شود. لطف آبادی (۱۳۸۴) بیان می‌دارد که تا کنون نظریه و ابزار بومی مناسبی در حوزه سنجش رشد استدلال اخلاقی ارائه نشده است. به نظر او مسأله اساسی این است که بنیان‌های نظری و ساختار و محتوای این دیدگاه‌ها بدون توجه به بنیان‌های جاودانه اخلاقی، انگیزش و احساس اخلاقی، ایمان و فرهنگ اخلاقی و رفتار و واکنش‌های عینی اخلاقی ارائه شده است که با وضعیت رشد استدلال اخلاقی نوجوانان و جوانان دانش‌آموز ایران سازگاری ندارد. محمد اسماعیل (۱۳۸۴) به بررسی و مقایسه مراحل رشد استدلال اخلاقی نوجوانان ۱۲ تا ۱۷ ساله با اختلال سلوک و نوجوانان عادی، براساس نظریه کلبرگ پرداخته است. بدین منظور او تعداد ۵۴ نوجوان ۱۲ تا ۱۷ ساله (۲۷ نوجوان با اختلال سلوک و ۲۷ نوجوان عادی) را از مدارس راهنمایی و متوسطه شهر تهران و همچنین کانون اصلاح و تربیت این شهر انتخاب کرده است و با استفاده از داستان‌های کلبرگ مورد مصاحبه بالینی قرار داده است. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل پاسخ‌های نوجوانان با اختلال سلوک نشان داده‌اند که مراحل رشد استدلال اخلاقی نوجوانان ۱۲ تا ۱۷ ساله دارای اختلال سلوک با الگوی ارائه شده از جانب کلبرگ مطابقت

1. Grundherr

دارد و به موازات بالا رفتن سن، سطح استدلال اخلاقی آنان نیز رشد می‌یابد. اما مقایسه نسبت پاسخ‌های آنان با نسبت پاسخ‌های نوجوانان عادی در داستان‌های کلبرگ نشان می‌دهد که استدلال اخلاقی نوجوانان با اختلال سلوک با استدلال اخلاقی نوجوانان عادی سنین ۳-۱۲ سال در سطح اول و دوم تفاوت دارد. در حقیقت سرعت و حرکت نوجوانان با اختلال سلوک در مراحل رشد استدلال اخلاقی و به عبارتی حرکت صعودی آنان به سمت مراحل بالاتر کندتر از نوجوانان عادی است. کلدی و همکاران (۱۳۸۲) رشد استدلال اخلاقی نوجوانان آزاردیده و آزارندیده در ابتدا و میانه نوجوانی را مورد مطالعه قرار داده‌اند. نمونه‌های آنها توسط نمونه‌گیری خوشه‌ای از بین دانش‌آموزان مدارس دخترانه و پسرانه شهرکرد در دو مقطع دوم راهنمایی و دبیرستان انتخاب شده است. ابزار آنها نیز پرسشنامه آسیب دیدگی بوده است. ۸ گروه آزمودنی ۱۵ نفره پسران و دختران ۱۲ ساله و ۱۶ ساله آزار دیده و ندیده انتخاب و بر روی آزمودنی‌ها آزمون تبیین مسائل رشد استدلال اخلاقی اجرا گردید. در نوجوانان ۱۲ ساله رشد استدلال اخلاقی تفاوت معناداری نداشت و هر دو در مرحله سوم از مراحل رشد استدلال اخلاقی کلبرگ قرار داشتند. اما در نوجوانان ۱۶ ساله آزار ندیده در مرحله چهارم و آزار دیده در مرحله سوم رشد استدلال اخلاقی قرار داشتند. در این دو سن نوجوانان آزار دیده تفاوتی از نظر رشد استدلال اخلاقی از خود بروز ندادند و هر دو در مرحله سوم رشد استدلال اخلاقی قرار داشتند. ولی در نوجوانان آزار ندیده اختلاف معنادار بوده و ۱۲ ساله‌ها در مرحله سوم و ۱۶ ساله‌ها در مرحله چهارم اخلاقی بودند. متغیرهای سن، شغل و تحصیلات پدر، وضعیت مالی خانواده و معدل درسی در نوجوانان آسیب دیده و ندیده تفاوت معنادار داشت. اگر چه پسران نمرات بالاتری کسب کردند اما تفاوت معناداری بین دو جنس دختر و پسر دیده نشد. در تبیین عدم تاثیر جنسیت در نمره کل قضاوت اخلاقی و عدم معناداری تعامل گروه با جنسیت در گروه‌های تحقیق، همان طور که در تبیین‌های قبلی نیز اشاره گردید، رشد سطح اخلاقی افراد بنا به دیدگاه نظریه پردازان رشدی - شناختی، به رشد شناختی وابسته است. به عبارتی، رشد شناختی لازمه رسیدن به رشد و بلوغ اخلاقی است که این قضیه را تحقیقات پیشین (لانگدون و همکاران، ۲۰۱۰؛ ونوگت و همکاران، ۲۰۱۱؛ گودوین و همکاران، ۲۰۱۲) نیز تایید می‌کنند. از آنجایی رشد شناختی و خصوصاً رشد هوشی افراد به نوع جنسیت آنها ارتباطی ندارد، بنابراین نتیجه حاضر، با توجه به یافته‌های رشدی، طبیعی است. همچنین،

پژوهش (کارلسون و همکاران، ۲۰۱۱) نشان می‌دهد که تفاوت جنسیت بر روی میزان بلوغ اخلاقی افراد تاثیری ندارد بلکه بیشتر بر روی جهت‌گیری اخلاقی تاثیر گذار بوده است. به عبارتی، همانگونه که گیلیگان (۱۹۸۸) ادعا کرده بود، جهت‌گیری اخلاقی پسران، بیشتر عدالت-محور و جهت‌گیری دختران، بیشتر حمایت-محور است. با این حال نتایج برخی از پژوهش‌ها (جفی و هاید، ۲۰۰۰؛ کریز^۱ و همکاران، ۱۹۹۴) نشان می‌دهد که حتی تفاوت جنسیتی تاثیر بسیار ناچیزی را بر روی جهت‌گیری جنسیتی دارد تا جایی که این متغیر را بی‌تاثیر برمی‌شمرند.

از این نتایج، چنین برمی‌آید که آسیب‌بینایی، مشکلات در فرایند استدلال در برخی از برهه‌های زندگی به بار می‌آورد و به دنبال این امر، مسائل و مشکلات ارتباطی و تعاملاتی برای کودک آسیب‌بینایی به وجود می‌آید. یکی از عمده‌ترین این مشکلات، نارسایی بینایی کودک می‌تواند به عدم آشنایی با مفاهیم و قوانین و آداب اخلاقی منجر شود. که برای داشتن زندگی سالم و بدون تنش در جامعه انسانی، امری ضروری و لازم است. تحقیقات نشان می‌دهند که تولد کودک با آسیب‌بینایی نوعی تنش در ارتباط والد - فرزندی ایجاد می‌گردد که تعاملات اجتماعی و کیفیت زندگی کودک آسیب‌بینایی در سال‌های آتی زندگانی‌اش را دچار تنش می‌کند. البته این مشکل اغلب زمانی پررنگ‌تر جلوه می‌کند که والدین مهارت‌های لازم برای برخورد با کودک را نداشته باشند و دچار استرس و تنش شوند (شیک^۲ و همکاران، ۲۰۰۷). بنابراین، اختلالی که در جریان تعامل والد - فرزندی به وجود می‌آید موجب کژکاری در درونی شدن مفاهیم اخلاقی در مراحل از زندگی کودک با آسیب‌بینایی می‌شود و به دنبال آن ممکن است استدلال اخلاقی این افراد نسبت به همسالان عادی خود دستخوش تغییر شود.

از دیگر مسائل و مشکلاتی که مشکلات بینایی دارند سطح پایین مهارت‌ها و توانایی شناختی است چرا که انسان از طریق بینایی می‌تواند تجربیاتی کسب نماید که می‌تواند به مفاهیمی انتزاعی از قبیل حقیقت و عدالت بیندیشد. البته در ظرافت‌های زبانی نیز با مشکلاتی مواجه هستند. آکبولات^۳ (۲۰۰۷) با تحقیقی که بر روی مقایسه رشد شناختی کودکان تک‌زبانه و دوزبانه انجام داد، نتیجه گرفت که کودکانی که به دو زبان مسلط

1. Krebs
2. Schick
3. Akbulut

می‌شوند موفقیت شناختی بیشتری در انتقال دانش و مهارت‌ها از یک زبان به زبانی دیگر به دست می‌آورند و تحول شناختی این دو گروه با یکدیگر متفاوت می‌باشد. این تحقیق، اهمیت و تاثیر رشد زبان بر تحول شناختی را نشان می‌هد. بنابراین، کودکان با آسیب بینایی ممکن است در نحوه استدلال و قضاوت اخلاقی دستخوش ناراسایی‌هایی شوند. به عبارتی، از آنجایی که لازمه استدلال و قضاوت اخلاقی در سطح بلوغ اخلاقی، داشتن توانایی‌های شناختی است بنابراین، عدم رشد کامل توانایی‌های شناختی - به دلیل نقایص زبانی - عاملی موثر در نابالغ بودن سطح قضاوت اخلاقی دانش آموزان نابینا است.

در زیر به برخی از محدودیت‌های این پژوهش اشاره می‌شود. عدم کنترل متغیرهایی مانند ویژگی‌های شخصیتی آزمودنی‌ها، طبقه اجتماعی و ارتباط آن با استدلال اخلاقی پژوهش حاضر در شهر تهران انجام شده و شامل مناطق جغرافیایی دیگر نمی‌شود. پژوهش حاضر به استدلال اخلاقی می‌پردازد و سایر مسایل اخلاقی از جمله قضاوت اخلاقی، حساسیت اخلاقی را شامل نمی‌شود. بر اساس روش و نتایج حاصل از این پژوهش، پیشنهادهای زیر را می‌توان مطرح کرد. استدلال اخلاقی نوجوانان نابینا با آسیب‌های حسی و نوجوانان دچار اختلالات رشدی با هم مقایسه شود. تاثیر فرهنگ و محیط اجتماعی بر استدلال اخلاقی دانش آموزان نابینا بررسی گردد. گروه‌های سنی بالاتر و پایین‌تر دانش آموزان بینا و نابینا از نظر استدلال اخلاقی مطالعه شوند.

منابع

- آقاجانی، ط. (۱۳۹۱). بررسی رابطه نظام ارزشی و رشد استدلال اخلاقی با هویت‌یابی در دانش‌آموزان دوره متوسطه. *پژوهشنامه تربیتی پژوهشنامه تربیتی*. ۳۰، ۱۸-۱.
- احمدی، م. ر. (۱۳۸۳). فرایند شکل‌گیری رشد استدلال اخلاقی کودکان. *ماهنامه معرفت*. ۸۷، ۳۴-۲۶.
- اکرمی، ل؛ قمرانی، ا؛ یار محمدیان، ا. (۱۳۹۳). اثر بخشی آموزش فلسفه بر قضاوت اخلاقی و عزت نفس دانش‌آموزان نابینا. *دو فصلنامه تفکر و کودک*، ۵ (۱۰)، ۱-۱۶.
- جهانگیر زاده، م. (۱۳۹۰). دیدگاه‌های شناختی تحولی در رشد اخلاقی. *فصلنامه معرفت/اخلاق*. ۸، ۱۲۲-۱۰۱.
- کلدی، ع؛ اعظم، ک؛ رئیسی، ح. (۱۳۸۲). بررسی مقایسه‌ای رشد استدلال اخلاقی نوجوانان سیزده و شانزده ساله آزار دیده و آزار ندیده شهرکرد در سال ۸۱-۸۲. *دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی*، ۶-۵.
- محمد اسماعیل، ا. (۱۳۸۴). بررسی و مقایسه رشد استدلال اخلاقی نوجوانان عادی و دارای اختلال سلوک. *پژوهشکده کودکان استثنایی*. ۱۶، ۱۹-۱.
- لطف آبادی، ح. (۱۳۸۰). روان‌شناسی رشد استدلال اخلاقی ارزشی و دینی در نوجوانی و جوانی. *مجله حوزه و دانشگاه*. ۹۶، ۲۹-۶۱.
- رژه، ن؛ هروی، م؛ برهانی، ع؛ و زیرک، محمد. (۱۳۹۱). توانایی استدلال اخلاقی دانشجویان کارشناسی ارشد پرستاری دانشگاه‌های علوم پزشکی شهر تهران در مواجهه با معضلات اخلاقی حرفه‌ای. *مجله اخلاق پزشکی*، ۸ (۲۸)، ۱۴۳-۱۶.
- Adger, W. N., Butler, C., & Walker-Springett, K. (2017). Moral reasoning in adaptation to climate change. *Environmental Politics*, 26 (3), 371-390.
- Eisenberg, N., Lennon, R., and Roth, K. (1983). Prosocial development: a longitudinal study. *Developmental Psychology Journal*. 19, 846-855.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child development*, 72 (2), 518-534.

- Gielen, U. (1991). Kohlberg's moral development theory. In L. Kuhmerker (ed.), *The Kohlberg Legacy for the Helping Professions* (pp. 18-38). Birmingham, Alabama: R. E. P. Books.
- Grundherr, M., Geisler, A., Stoiber, M., & Schäfer, M. (2017). School Bullying and Moral Reasoning Competence. *Social Development*, 26 (2), 278-294.
- Hatwell, Y. (1966). Privation sensorielle et intelligence: effets de la cécité précoce sur la genèse des structures logiques de l'intelligence. FeniXX..
- King, P. M., & Mayhew, M. J. (2004). Theory and research on the development of moral reasoning among college students. In *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 375-440). Springer Netherlands
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-development approach. *Moral development and behavior: Theory research and social issues*, 31-53.
- Kohlberg, L., & Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human development*, 12 (2), 93-120.
- Kohlberg, Lawrence (1981). *Essays on moral development: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco,
- Levasseur, C., Desbiens, N., & Bowen, F. (2017). Moral reasoning about school bullying in involved adolescents. *Journal of Moral Education*, 46 (2), 158-176.
- Malti, T., Gasser, L., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Children's interpretive understanding, moral judgments, and emotion attributions: Relations to social behavior. *British Journal of Developmental Psychology*, 28 (2), 275-292.

- Markoulis, D. (1988). Moral and cognitive reasoning features in congenitally blind children: Comparisons with the sighted. *British journal of developmental psychology*, 6 (1), 59-69.
- Nunner-Winkler, G. (2007). Development of moral motivation from childhood to early adulthood. *Journal of Moral Education*. 36, 399–414.
- Palmer, S. B. , Rutland, A. , & Cameron, L. (2015). The development of bystander intentions and social–moral reasoning about intergroup verbal aggression. *British journal of developmental psychology*, 33 (4), 419-433.
- Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Rest, J. R. (Ed.). (1994). *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*. Psychology Press.
- Rest, J. R. (1984). The major components of morality. In W. M. Kurtines and J. L. Gewirtz (eds.), *Morality, Moral Behavior and MoralDevelopment*. New York: John Wiley and Sons.
- Tarry, H. , & Emler, N. (2007). Attitudes, values and moral reasoning as predictors of delinquency. *British Journal of Developmental Psychology*, 25 (2), 169