

آماده‌سازی و بررسی شاخص‌های روایی و پایایی مقیاس درجه‌بندی رفتار اخلاقی دانش‌آموزان دوره متوسطه

دکتر فرهاد کریمی*

چکیده

هدف از اجرای این پژوهش آماده‌سازی، اجرای مقدماتی و بررسی شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس درجه‌بندی رفتار اخلاقی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه است. جامعه آماری این تحقیق دانش‌آموزان دوره متوسطه منطقه ۸ شهر تهران است که از بین کلیه دانش‌آموزان دختر پایه اول و دوم مدارس متوسطه دوم آموزش و پرورش منطقه ۸ تهران، ۳۶۸ دانش‌آموز که در قالب ۱۲ کلاس درس سازماندهی شده بودند، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و سپس از معلم هر کدام از کلاس‌های گروه نمونه خواسته شد مقیاس درجه‌بندی رفتار اخلاقی را برای تک‌تک دانش‌آموزان هر کلاس به‌طور انفرادی، تکمیل کنند. پس از گردآوری اطلاعات، داده‌های حاصله با استفاده از تحلیل عاملی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های حاصله نشان داد که مؤالات مقیاس روی دو عامل عمده که مجموعاً ۵۸/۵۹ درصد واریانس کل را تبیین می‌کنند، قرار دارند. از طرف دیگر بررسی تفاوت‌های گروهی به‌عنوان یکی دیگر از شواهد روایی سازه نشان داد که از نظر معلمان، بین رفتار اخلاقی دانش‌آموزان پایه اول و پایه دوم متوسطه، تفاوت معنی‌داری وجود دارد که این تفاوت به نفع دانش‌آموزان پایه دوم است، همین‌طور از نظر معلمان بین رفتار اخلاقی دانش‌آموزان پایه دوم متوسطه رشته ریاضی و علوم انسانی تفاوت معنی‌داری وجود دارد که این تفاوت به نفع دانش‌آموزان دوم ریاضی است. پایایی مقیاس از طریق روش‌های آزمون مجدد، همسانی درونی (آلفای کرونباخ) و همبستگی



بین درجه‌بندی‌کنندگان معنی‌دار محاسبه شد. این نتایج حاکی از آن است که مقیاس درجه‌بندی رفتار اخلاقی، ابزار مناسبی برای درجه‌بندی رفتار اخلاقی دانش‌آموزان دوره متوسطه است و با اطمینان می‌توان از آن برای درجه‌بندی رفتار اخلاقی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم استفاده کرد.

رواگرایی کلیسیا و رفتار اخلاقی، مقیاس درجه‌بندی، دانش‌آموزان متوسطه دوم روایی و پایایی

مقدمه

پرورش اخلاقیات در جامعه از مهمترین آرمان‌های بشری است و آموزش رسمی فرصتی مناسب برای بستر اخلاقیات در جامعه است (Bryan & Burstow, 2018). علاوه بر این پیچیده شدن ارتباطات انسانی، ضرورت توجه به اخلاق را در سطح جامعه به‌طور عام و نظام رسمی و عمومی به‌طور خاص بیشتر مورد توجه قرار داده است (Arif, 2019). پرورش ویژگی‌های اخلاقی (مانند انصاف، احترام، صداقت، امانت‌داری، وفای به عهد و...) در دانش‌آموزان و سنجش این ویژگی‌ها در یادگیرندگان از مهم‌ترین مسائل در این زمینه است (Giordmaina & Zammit, 2019). اخلاقی بودن به ارزشیابی اخلاقی رفتار اشاره می‌کند. این امر بر چندین ملاحظه زیر بنایی مبتنی است. - بین تصدیق وجود هنجار از چشم‌انداز ناظر و ادعای اعتبار برای هنجار از چشم‌انداز بازگر تفاوت قطعی وجود دارد. ارزشیابی هنجاری بر ادعای اعتبار هنجاری مبتنی است. - در سود انگاری اخلاقیات بر حسب نتایج آن مورد داوری قرار می‌گیرد. در اخلاقیات وظیفه‌شناسانه، اخلاق با توجه به نیت مورد قضاوت قرار می‌گیرد. در این میان قدری آزادی اراده وجود دارد، تنها کنش‌هایی که به‌طور ارادی و هشیارانه انجام می‌شود با خشم یا گشاده رویی مواجه می‌شوند.

تقویت رفتارهای اخلاقی دانش‌آموزان از دیر باز در نظام‌های تربیت رسمی و عمومی مورد توجه سیاست‌گذاران نظام آموزشی قرار داشته است (jenifer, 2020). رفتار اخلاقی رفتاری است که در یک محیط خاص، از طرف عموم به‌عنوان رفتار خوب و صحیح و در مقابل رفتار بد و نادرست قرار دارد. این رفتارها شامل صداقت، تعهد، مهربانی، دلسوزی، تواضع، شجاعت و... می‌باشد که مبین مسئولیت‌های اخلاقی است. وقتی از اخلاقی بودن فردی صحبت می‌شود در واقع مسئولیت‌پذیر بودن آن فرد به

ذهن متبادر می‌شود. رفتار اخلاقی در سطح دگرخواهانه است و در جهت منافع دیگران قرار دارد که با فراشناخت که بالاترین سطح و مرحله شناخت است مرتبط است (عاشوری، ۱۳۹۴). رفتار اخلاقی مجموعه‌ای از بایدها و نبایدهایی است که در راستای ارزش‌های حاکم بر نظام اجتماعی قرار دارد که در حوزه دین، بایدها و نبایدها در راستای ارزش‌های دینی است. هافمن به‌عنوان یکی از نظریه‌پردازان یادگیری اجتماعی بیشتر بر درونی‌سازی اخلاقی تأکید و ارزش‌های اخلاقی را ناشی از تعامل فعال ذهن آزمودنی و محیط بیرونی می‌داند. از نظر وی رفتار اخلاقی معرف انگیزه‌هنجار اخلاقی است و فرد در رفتار اخلاقی سعی می‌کند به توازن قابل قبولی بین انگیزه اخلاقی و انگیزه فردی دست یابد. به اعتقاد وی ارزش‌های اخلاقی علاوه بر شیوه‌های تربیتی به توانایی شناختی کودک، ادراک او از موقعیت و انگیزش او در رابطه با عوامل اجتماعی شدن وابسته است.

نخستین پژوهش‌های منظم درباره رفتار اخلاقی، درباره جنبه‌های خاصی از جامعه پذیری^۱ که درونی شدن^۲ نامیده می‌شود انجام شده است. منظور از درونی شدن، یادگیری هم‌نوایی با قواعد موقعیت‌هاست. از نظر پژوهشگران علاقمند به این حوزه، تحول اخلاقی به معنی افزایش درونی‌سازی قواعد فرهنگی اساسی است. چنین تصویری در مفهوم منش اخلاقی^۳ که نخستین پژوهش‌های امریکایی درباره اخلاقیات را شکل می‌داد نهفته است. هارتشورن و می‌به نقل از (Nucci, 1997) منش اخلاقی را به‌عنوان مجموعه‌ای از فضیلت‌ها نظیر درستی تعریف کرده‌اند که از فرهنگ ناشی می‌شوند و می‌توان از طریق مشاهده توانایی کودک برای مقاومت در مقابل نقض قواعد آن را مشاهده کرد. مطالعات هارتشورن و می‌در مورد منش اخلاقی حاکی از آن است که مؤثرترین متغیرهای تعیین‌کننده مقاومت در مقابل وسوسه تقلب یا نافرمانی، متغیرهای موقعیتی تنبیه، پاداش، فشارهای گروهی و ارزش‌های گروهی هستند و صفت ثابت و فردی منش اخلاقی نقش کمتری دارد (Malone, 2020). از سوی دیگر، نظریه پردازان شناختی - تحولی فرض می‌کنند که شناخت اخلاقی نقش مهمی در رفتار اخلاقی برعهده دارد. به نظر آنها قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی باهم رابطه دارند و شرط

لازم برای وقوع رفتار اخلاقی، قضاوت اخلاقی است (Krebs, 1984). چگونگی استدلال درباره معماهای اخلاقی فرضی و عمل در موقعیت‌های عینی بازتاب سطح تحول ساختاری فرد است. این امر حاکی از آن است که رابطه‌ای تجربی بین قضاوت اخلاقی و انتخاب‌های رفتاری وجود دارد. مطالعات تجربی به عمل آمده در خصوص رفتار تقلب، حاکی از این رابطه همسانی است (Broughton, 1978).

فرض‌های پیشینی نظریه‌های شناختی و دل‌بستگی آنها به مفروضه‌های شناختی، سبب شده است که بیشتر بر استدلال اخلاقی تأکید کنند و رفتار اخلاقی را در جایگاه فرعی تر قرار دهند. معه‌ذا این امر سبب نشده که هیچ توجهی به رفتار اخلاقی نکنند. مفروضه اساسی نظریه‌های شناختی درباره رفتار اخلاقی، قاعده معروف «همسانی» قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی است و منظور از آن این است که آمادگی برای انجام رفتار اخلاقی، منطبق و همسان با قضاوت اخلاقی است (یا باید باشد) و به موازات رشد اخلاقی، افزایش می‌یابد (یا باید افزایش یابد) (Safder, M, & Hussain, 2018).

عموم پژوهش‌های انجام شده درباره رفتار اخلاقی، که با پیش‌فرض‌های شناختی به موضوع نگریده‌اند، قاعده همسانی قضاوت - رفتار اخلاقی را تأیید کرده‌اند. علاوه بر این مراحل قضاوت اخلاقی که کلب‌رگ آنها را توصیف کرده است توجیه‌کننده رفتار نیستند، بلکه توضیح می‌دهند که از کدام شکل‌های استدلال اخلاقی می‌توان در جهت حمایت یا طرد رفتار خاص استفاده کرد (Hudson & Díaz Pearson, 2018). علاوه بر این، مراحل تحول اخلاقی دارای ارتباط منطقی هستند و بطور سلسله‌مراتبی به هم مرتبط‌اند. مراحل قضاوت اخلاقی، مراحل قضاوت هستند نه رفتار. از طرف دیگر به نظر کلب‌رگ، حیطة خاص و جداگانه‌ای به نام رفتار اخلاقی وجود ندارد. به نظر کلب‌رگ رفتار اخلاقی تحول نمی‌یابد و نیز نمی‌توان آن را بدون توجه به استدلال زیربنایی آن، به‌طور رفتاری تعریف کرد (Broughton, 1978). یافته‌های تجربی نشان می‌دهند که رفتار اخلاقی وابسته به موقعیت است و رابطه قضاوت اخلاقی - رفتار اخلاقی در چارچوب نظریه شناختی، مشابه رابطه سنتی توصیف شده بین صفات نگرش اخلاقی و رفتار اخلاقی نیست (Broughton, 1978). ساختارهای قضاوت اخلاقی از طریق تعیین اینکه چگونه حقوق و وظایف باید در موقعیت‌های عینی درک شوند، نوع رفتار را تعیین

می‌کنند. آنها ارزش‌هایی نیستند که وقوع رفتار پیش اجتماعی را پیش‌بینی کنند. رویکرد پیاژه و کلبیگ به اخلاقیات، با توجه به مفروضه‌های زیربنایی نظریه شناختی و از جمله فطرت‌گرایی، بر سرشت‌ها، صفات، آمادگی‌های قبلی و حتی اندیشه‌های ارثی تأکید می‌کند. رویکرد شناختی، هماهنگی بین‌اندیشه‌های درونی در اخلاقیات (قضاوت اخلاقی) با رفتار اخلاقی را پذیرفته است و قضاوت اخلاقی را یکی از عوامل دخیل در رفتار اخلاقی می‌داند (Kohlberg, 1984). به نظر کلبیگ مراحل رشد اخلاقی که وی معرفی و توصیف کرده است «مراحل استدلال اخلاقی هستند نه مراحل هیجان، آرزو و رفتار» و این سؤال را مطرح می‌کند که اگر قضاوت اخلاقی تنها یکی از عوامل دخیل در رفتار اخلاقی است، چرا رویکرد شناختی شدیداً به آن متکی است؟ وی دلایل تأکید بیش از حد رویکرد شناختی بر قضاوت اخلاقی را به این شرح فهرست می‌کند: قضاوت اخلاقی مهم‌ترین یا مؤثرترین عامل دخیل در رفتار اخلاقی است که تاکنون کشف شده است؛ سایر عوامل مؤثر بر رفتار اخلاقی، دارای ماهیت اخلاقی نیستند، اما قضاوت اخلاقی دارای ماهیت اخلاقی است؛ دامنه تغییرات قضاوت اخلاقی گسترده است؛ رشد قضاوت اخلاقی برگشت پذیر نیست اما رفتار اخلاقی وابسته به موقعیت و برگشت‌پذیر است.

رفتار اخلاقی متغیری است که سنجش آن با ابهامات و چالش‌های نظری مواجه است با وجود این مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که سنجش رفتار اخلاقی دارای پیشینه قابل توجهی است. یکی از روش‌های سنجش رفتار اخلاقی، استفاده از مقیاس‌های درجه‌بندی است. بهره‌گیری از مقیاس‌های درجه‌بندی رفتار به منظور سنجش رفتار اخلاقی آزمودنی‌های مورد مطالعه، سابقه نسبتاً طولانی دارد. مرور انتقادی تحقیقات انجام شده درباره رابطه قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی حاکی از این است که به منظور سنجش رفتار اخلاقی از مقیاس‌های درجه‌بندی رفتار به وسیله معلمان استفاده شده است. برخی از این تحقیقات در ادامه مورد اشاره قرار گرفته‌اند (Blasi, 2002).

هارت شورن و می به نقل از توریل و اسمتانا (Turiel & Smetana, 1984) همواره در اندازه‌گیری رفتار اخلاقی و داشتن اخلاقی فعالیت فراوانی انجام داده‌اند. این پژوهشگران دانش اخلاقی را با بهره‌گیری از نمرات آزمون‌های استاندارد شده به دست آوردند و رفتار اخلاقی را با میزان تقلب آزمودنی‌ها محاسبه کرده‌اند. آن‌ها آزمودنی‌ها را

در سه موقعیت قرار دادند که امکان تقلب کردن برای آن‌ها فراهم بود. نتایج این پژوهش نشان داد که میان نمرات آزمون دانش اخلاقی و رفتار اخلاقی در موقعیت‌های ویژه رابطه‌ای بسیار ضعیف وجود دارد.

سوانسون و هیل (Swanson & Hill, 1993) در مطالعه خود که بر روی ۱۳۹ دانش‌آموز پایه‌های هفتم، نهم و دوازدهم انجام دادند به این نتیجه رسیدند که میان فراشناخت اخلاقی و استدلال و رفتار اخلاقی دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری وجود دارد. هولن و یور (Holen & Yore, 1996)، در مطالعه خود دریافتند که بین آگاهی‌های فراشناختی و باورهای اخلاقی دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری وجود دارد. این در حالی است که بروگمن و هارت (Bruggbman & Hart, 1996)، در مطالعه خود دریافتند که رابطه ضعیفی میان استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی دانش‌آموزان وجود دارد.

کلبگ در رساله دکتری خود برای سنجش رفتار اخلاقی دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، هفتم و دهم، از مقیاس درجه‌بندی رفتار که به وسیله معلم تکمیل می‌شد و حیطه‌های اطاعت، تلاش، قدرت و جدان^۲، انصاف و بی‌طرفی^۴ را می‌سنجید استفاده کرد (Blasi, 2002). کلبگ به رابطه معنی‌داری بین استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی دست یافت. به‌منظور بررسی رفتار اخلاقی ۵۴ دانش‌آموز پسر پایه چهارم تا هفتم از درجه‌بندی مشاهده‌گر که دارای مقیاس‌های بالا، پایین، منفی، مثبت، جلو و عقب بود استفاده کرد و به رابطه‌ای معنی‌دار بین استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی دست یافت (Blasi, 2002). جوری (Goree, 2000) برای سنجش رفتار اخلاقی ۳۵ دانش‌آموز دختر و پسر ۴، ۶، ۸ و ۱۰ ساله، از مقیاس درجه‌بندی رفتار اخلاقی که به وسیله معلم تکمیل می‌شد و حیطه‌های رهبری، حساسیت، خلق و خو^۵، سخاوت و بخشندگی^۶، مساعدت^۷، دوستانه بودن، و حیطه‌های وجدان اجتماعی، انحراف اجتماعی و اجتماعی بودن را می‌سنجید و اجتماعی بودن^۸ را می‌سنجید استفاده کرد و به رابطه‌ای معنی‌دار بین استدلال

1. Obedience
2. Effort
3. Strengh of conscience
4. Fairmindedness
5. humor
6. generosity
7. friendliness
8. gregariousness

اخلاقی و رفتار اخلاقی دست یافت. «بلاسی (Blasi, 2002) معتقد است که ابزارهایی نظیر مقیاس‌های درجه‌بندی معلمان، مقیاس‌های خود سنجی رفتار اخلاقی و مقیاس‌های جامعه سنجی، دارای مزیت‌هایی از جمله عمومیت^۱ (تعمیم پذیری) و تناسب^۲ هستند ولی ممکن است از اثرات هاله‌ای و تفسیرهای سلیقه‌ورزانه خود متغیرها متأثر شوند» (همان). به نظر وی، هر قدر شاخص‌های روان سنجی مناسب‌تر باشند و «رفتار مورداندازه‌گیری عینی‌تر و خاص‌تر باشد، رفتار گزارش شده قابل اعتمادتر خواهد بود». وی معتقد است که رفتار مورد بررسی باید دارای روایی باشد و به حیطة اخلاق مربوط باشد.

مشفق و لطیفی (۱۳۹۸) در مطالعه خود یاد آور شدند که در منابع اسلامی، در باره اخلاق و تربیت اخلاقی به مواردی نظیر همدلی (احساس اخلاق بنیادینی که درک احساسات دیگران را برای یادگیرندگان امکان پذیر می‌سازد. وجدان، خویشنداری، مهربانی، شکیبایی، انصاف اشاره شده است. یادگاری، صالحی و سجادیه (۱۳۹۸) در مطالعه خود دریافتند که مدارس آن گونه که شایسته است و انتظار می‌رود اخلاق و پرورش اخلاقیات را دانش‌آموزان به‌عنوان اولویت اساسی خود مورد نظر قرار ندادند. کوشی، موسی‌پور، محبی و آرمند (۱۳۹۷) دو بعد باور و رفتار را به‌عنوان ابعاد و مؤلفه‌های اخلاقی مطرح نموده‌اند. این پژوهشگران بعد باور را به مؤلفه‌هایی نظیر احترام به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی، سعه صدر، پرورش روحیه دگر خواهی، گفتگو و بعد رفتار را به مؤلفه‌هایی نظیر تعلق به هویت جمعی و حفظ آن، پرورش روحیه آزادی، همزیستی مسالمت‌آمیز، وفای به عهد و پیمان و پای‌بندی به دستوران اخلاقی، احترام به محیط‌زیست و مسولیت اجتماعی معنا کرده‌اند. رام، مهر محمدی، صادق زاده قمصری و طلائی (۱۳۹۶) عدم توجه کامل به تربیت اخلاقی در نظام آموزش رسمی و عمومی را ناشی از غفلت از نگاه جامع به تربیت دینی - اخلاقی می‌دانند.

در کشور ما به علت پیشینه غنی دینی و فرهنگی پرداختن به موضوع اخلاق همواره مطرح و مورد توجه بوده است. علاوه بر این در بسیاری از اسناد بالادستی مثل نقشه مهندسی و فرهنگی کشور (۱۳۹۲)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) برنامه درسی ملی (۱۳۹۱) موضوع اخلاق، پرورش اخلاق، سنجش اخلاق همواره مورد توجه

1. generality
2. relevance

قرار داشته است در فرهنگ غنی ایرانی و آموزه‌های متعالی اسلامی و سایر ادیان الهی بر لزوم اخلاق‌محوری تأکید شده است. به گونه‌ای که به‌طور آشکار در فرمایشات و رفتارهای انبیای الهی (ع)، ائمه اطهار (ع) بر لزوم اخلاق‌محوری اذعان شده است و اهمیت این موضوع به حدی است که پیامبر اکرم (ص) دلیل و فلسفه اصلی و رسالت خود را تکمیل و تکامل اخلاق نامیده است، در همین راستا به ضرورت توجه و تقویت صفات اخلاقی و اصل و ملاک قرار دادن شکل‌گیری و تقویت صفات الهی در انسان تأکید نموده‌اند. امام صادق (ع) در فرمایش راهبردی شان بر پرهیز از افراط تأکید نموده است. با توجه به این موارد باید گفت سنجش رفتار اخلاقی با استفاده از مقیاس‌های درجه‌بندی رفتار، امکان‌پذیر است. معهذاً مرور پیشینه‌های پژوهشی نشان می‌دهد که در کشور ابزار مناسبی برای سنجش رفتار اخلاقی با استفاده از مقیاس‌های درجه‌بندی رفتار اخلاقی وجود ندارد. از این رو آماده‌سازی و اعتباریابی ابزاری در این زمینه مورد توجه قرار گرفت. بنابراین هدف از اجرای این پژوهش تدوین و آماده‌سازی ابزاری برای سنجش رفتار اخلاقی دانش‌آموزان به‌وسیله معلمان از طریق مقیاس درجه‌بندی است. به‌منظور تحقق این هدف، این سؤال مطرح است که آیا مقیاس درجه‌بندی رفتار اخلاقی دانش‌آموزان از روایی و پایایی برخوردار است؟

روش پژوهش

روش تحقیق مورد استفاده در این پژوهش، روش توصیفی از نوع پیمایشی است. پژوهش پیمایشی برای پاسخ به سؤالاتی از این قبیل مورد استفاده قرار می‌گیرد که شرایط موجود دارای چگونه ماهیتی است؟ چه رابطه‌ای بین رویدادها وجود دارد و وضعیت موجود چگونه است. جامعه مورد مطالعه در این پژوهش شامل همه دانش‌آموزان دختر شاغل به تحصیل در پایه اول و دوم مدارس متوسطه اداره آموزش و پرورش منطقه ۸ شهر تهران می‌باشند. براساس آمارهای دریافت شده از مسئولین اداره مذکور، تعداد کل دانش‌آموزان ۳۵۶۲ نفر بودند که در ۱۱۲ کلاس درس سازماندهی شده بودند. برای تعیین حجم نمونه ۳۸۳ دانش‌آموز انتخاب شدند. به‌منظور انتخاب دانش‌آموزان نمونه از کلاس دوم متوسطه، ۷ کلاس درس که معلمان آنان دست کم دارای یک‌سال سابقه آشنایی با دانش‌آموزان آن کلاس داشتند، درخواست شد چک لیست مربوطه را برای

کلیه دانش‌آموزان کلاس به تفکیک تکمیل کنند. با توجه به اینکه لازم بود در مورد آشنایی معلمان با دانش‌آموزان اطمینان حاصل شود، از معلمان گروه نمونه درخواست شد در پایان اردیبهشت ماه سال تحصیلی، نسبت به تکمیل مقیاس درجه‌بندی رفتار اخلاقی اقدام کنند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

مقیاس درجه‌بندی رفتار اخلاقی: یکی از ابزارهای مورد استفاده در این مطالعه مقیاس درجه بندی رفتار اخلاقی است که در این مطالعه برای درجه‌بندی رفتار دانش‌آموزان در زمینه‌های زیر استفاده شده است. این مقیاس ویژگی‌هایی از قبیل انصاف و عدالت^۱، قابل اعتماد بودن^۲، قضاوت درست و نادرست، وفاداری^۳، صداقت و درستکاری^۴، همدلی^۵، مفید بودن، حمایت از دیگران^۶، پشیمانی^۷، مشارکت^۸، استقلال، نوع‌دوستی^۹، قابل اطمینان بودن^{۱۰}، با ادب بودن^{۱۱}، ونسبی‌گرایی^{۱۲} را پوشش می‌دهد. این مقیاس بر اساس مطالعات بلاسی در مورد رفتار اخلاقی (۲۰۰۲) و دیدگاه‌های پیازه ساخته شده است. این مقیاس به‌عنوان شاخص‌های ممکن برای سنجش رفتار اخلاقی در نظر گرفته شده است و از آنها در تدوین چک لیست استفاده شده است (Swanson and Hill, 1993). شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس درجه‌بندی، با تکیه بر نتایج پژوهش (Swanson and Hill, 1993). به شرح زیر هستند:

الف) روایی سازه^{۱۳}:

تحلیل عاملی: به منظور تعیین روایی سازه چک لیست، از روش تحلیل عاملی استفاده شده است. نتایج نشان داد که همه سؤال‌ها به جز سؤال دوم، روی عامل اول که ۹۰ درصد

1. Fairness
2. Trustworthiness
3. Loyalty
4. Honesty
5. Empathy
6. Allegiance
7. Contrition
8. Participation
9. Altruism
10. Dependability
11. Respectfulness
12. Relativism
13. Construct Validity

واریانس را به خود اختصاص داده بود، جمع شده بودند (Swanson and Hill, 1993).
تفاوت‌های گروهی: نتایج نشان دادند که چک لیست به‌طور مؤثری می‌تواند دو گروه نوجوانان عادی و بزه‌کار که از نظر سن تقویمی و سن عقلی هم‌تا شده بودند، را از هم متمایز کند. بر اساس این مطالعه دانش‌آموزان مسن‌تر در مقایسه با دانش‌آموزان خردسال‌تر، نمرات بالاتری در مقیاس درجه‌بندی رفتار اخلاقی، دریافت نمودند. به این معنی که دانش‌آموزان کلاس دوازدهم نمره رفتار اخلاقی بیشتر از دانش‌آموزان کلاس هفتم دریافت کردند: (Swanson and Hill, 1993). [F همچنین تحلیل همبستگی‌های ضریب پیرسون بین مقوله‌های مقیاس درجه‌بندی حاکی از آن است که به موازات افزایش سن دانش‌آموزان، بین مقوله‌های مختلف مقیاس درجه‌بندی درجه بالایی از همسانی برقرار می‌شود، به این معنی که ۱۰۰٪ همبستگی‌ها برای دانش‌آموزان پایه دوازدهم، معنی‌دار هستند، این نسبت برای دانش‌آموزان پایه نهم، ۰/۹۸ و برای پایه هفتم ۰/۸۳ گزارش شده است.

ب پایایی:

۱. پایایی از طریق آزمون: آزمون مجدد با فاصله ۱۲ ماه مورد بررسی قرار گرفته است (Swanson and Hill, 1993). این پژوهشگران از طریق روش آزمون - آزمون مجدد، با فاصله ۱۲ ماه بین دو درجه‌بندی ضریب پایایی معادل $r=0/75$ را محاسبه نمودند.

۲. پایایی از طریق محاسبه همسانی درونی^۱: مطالعه (Swanson and Hill, 1993). نشان داد که چک لیست دارای همسانی درونی است و ضریب آلفای محاسبه شده برابر با $a=0/96$ است.

ج سایر یافته‌ها:

سونسن وهیل (۱۹۹۳) همبستگی مجزا بین استدلال اخلاقی و نمرات مقیاس درجه‌بندی رفتار اخلاقی را محاسبه کردند. یافته‌ها حاکی از آن است که دو مورد از معماهای مربوط به استدلال اخلاقی (معمای اول و سوم) رابطه زیادی با چک لیست دارند (به جدول ۱ نگاه کنید). این نتایج با یافته‌های قبلی مبنی بر اینکه قضاوت اخلاقی تنها یکی از عوامل مؤثر بر انتخاب رفتار است (کولبی و دیگران، ۱۹۸۳) همسان است.

1. Interna consistency
2. kolby

جدول ۱. همبستگی بین نتایج حاصل از اجرای مصاحبه استدلال اخلاقی (EFI) و مقیاس درجه‌بندی رفتار اخلاقی (EBC).

اقتباس از سونسن وهیل (۱۹۹۳، ۷۲۲)

ردیف	داستان‌های مصاحبه استدلال اخلاقی	سوالات مقیاس درجه‌بندی رفتار اخلاقی	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	انصاف و عدالت		۰/۲۴ p<۰/۰۱		۰/۲۴ p<۰/۰۱			
۲	قابل اعتماد بودن				۰/۳۱ p<۰/۰۱			
۳	قضاوت درست و نادرست		۰/۳۵ p<۰/۰۱		۰/۲۱ p<۰/۰۱			
۴	وفاداری		۰/۲۰ p<۰/۰۱		۰/۲۵ p<۰/۰۱			
۵	صداقت				۰/۳۰ p<۰/۰۱			
۶	همدلی		۰/۲۵ p<۰/۰۱		۰/۳۱ p<۰/۰۱			
۷	مفید بودن		۰/۲۰ p<۰/۰۱		۰/۳۲ p<۰/۰۱			
۸	حمایت از دیگران		۰/۳۰ p<۰/۰۱					
۹	پشیمانی				۰/۲۶ p<۰/۰۱			
۱۰	مشارکت				۰/۲۹ p<۰/۰۱			
۱۱	استقلال				۰/۳۷ p<۰/۰۱			
۱۲	نوع دوستی		۰/۲۵ p<۰/۰۱		۰/۳۶ p<۰/۰۱		۰/۲۷ p<۰/۰۱	
۱۳	قابل اطمینان بودن		۰/۲۵ p<۰/۰۱		۰/۳۰ p<۰/۰۱		۰/۲۵ p<۰/۰۱	
۱۴	با ادب بودن				۰/۳۲ p<۰/۰۱		۰/۲۴ p<۰/۰۱	
۱۵	نسبی گرایی		۰/۳۱ p<۰/۰۱		۰/۲۷ p<۰/۰۱	۰/۲۰ p<۰/۰۵	۰/۱۹ p<۰/۰۵	

۱۰۵

روند اجرا

متن انگلیسی سؤالات مقیاس درجه‌بندی رفتار اخلاقی توسط نگارنده به فارسی ترجمه شد، سپس متن ترجمه شده جهت بررسی و اظهار نظر در اختیار ۳ تن از استادان زبان انگلیسی دانشگاه‌های تهران قرار گرفت و نظرات آنها در ترجمه سؤالات مورد توجه قرار گرفت. پس از اصلاح، متن سؤالات ترجمه شده به‌طور معکوس به زبان انگلیسی ترجمه شد و صحت ترجمه توسط حداقل ۲ تن از استادان زبان انگلیسی تأیید شد. پس از تأیید متن فوق در اختیار ۳ متخصص حوزه تربیت اسلامی قرار داده شد و از آنها خواسته شد که محتوای گویه‌ها را با ادبیات اخلاق در حوزه تربیت اسلامی مطابقت دهند و پیرامون مطابقت و عدم مطابقت گویه‌ها اظهار نظر نمایند. پیرامون تعدادی از گویه‌های حاصله اصلاحاتی پیشنهاد شد که اصلاحات انجام شد. پس از تأیید محتوای گویه‌ها توسط متخصصان بار دیگر، جهت بررسی گویه‌ها و رفع نکات مبهم احتمالی به لحاظ عملی بودن، گویه‌ها در اختیار ۶ تن از دبیران و اساتید دروس دین و زندگی علوم اجتماعی و روان‌شناسی قرار گرفت و نظرات اصلاحی آنها نیز در تصحیح متن سؤالات لحاظ شد. پس از نمونه‌گیری، مقیاس درجه‌بندی در اختیار معلمان منتخب قرار گرفت و از آنها خواسته شد وضعیت رفتار اخلاقی دانش‌آموزان کلاس خود را با توجه به مقیاس درجه‌بندی کنند. سپس داده‌های پژوهش کدگذاری، آماده‌سازی و تحلیل شد.

یافته‌های پژوهش

۱. روایی:

الف) روایی از طریق بررسی تمایزات سن تقویمی

مقایسه درجه‌بندی رفتار اخلاقی دانش‌آموزان پایه‌های اول و دوم متوسطه حاکی از آن است که بین دو گروه تفاوت معنی‌داری وجود دارد و معلمان معتقدند که دانش‌آموزان پایه دوم متوسطه از رفتارهای اخلاقی مناسب‌تر و رشد یافته‌تری در مقایسه با دانش‌آموزان پایه اول متوسطه برخوردار هستند. تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون t گروه‌های مستقل نشان داد که دانش‌آموزان پایه دوم متوسطه در مقایسه با دانش‌آموزان پایه اول، رفتار اخلاقی رشد یافته‌تری دارند:

$$t = 4/84, p < 0/0001$$

ب روایی از طریق تفاوت‌های گروهی

تحلیل داده‌ها نشان داد که بین درجه‌بندی رفتار اخلاقی دانش‌آموزان پایه دوم رشته ریاضی و رشته علوم انسانی توسط معلمان تفاوت وجود دارد. دانش‌آموزان رشته ریاضی، درجه‌بندی بهتری از معلمان دریافت کرده بودند. تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون t مستقل نشان داد که تفاوت بین دو گروه به نفع دانش‌آموزان رشته ریاضی معنی‌دار است: ($t = ۸/۰۶, p < ۰/۰۰۰۱$).

ج روایی از طریق تحلیل عاملی

سؤالات پرسش‌نامه ابتدا به روش تجزیه به مؤلفه‌های اصلی مورد تحلیل عاملی قرار گرفت و براساس ملاک مقادیر ویژه^۱ بزرگتر از یک، دو عامل عمده که به ترتیب ۴۲/۷۹ و ۱۵/۸ درصد واریانس مشترک را داشتند، به دست آمد. سپس تحلیل عاملی به روش چرخش واریماکس براساس دو عامل تکرار شد و این بار ۲۹/۹۵ درصد واریانس به عامل اول و ۲۲/۳۱ درصد آن به عامل دوم اختصاص یافت. نتایج تحلیل‌های به عمل آمده در جدول ۲ مشاهده می‌شود.

جدول ۲. نتیجه تحلیل عاملی سؤالات به روش تجزیه به مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس

مؤلفه	تجزیه به مؤلفه‌های اصلی		چرخش واریماکس	
	مقدار ویژه	درصد واریانس	مقدار ویژه	درصد واریانس
۱	۶/۴۱۸	۴۲/۷۹	۴/۴۹۲	۲۹/۹۵
۲	۲/۳۸۲	۱۵/۸۸	۳/۳۴۷	۲۲/۳۱

در جدول ۳ بارهای عاملی سؤالات بر روی هر یک از عوامل پس از چرخش ارائه و اختصاص سؤالات به هر یک از عوامل مشخص شده است. ملاحظه می‌شود که سؤالات ۹، ۲، ۵، ۱۰، ۱۳ و ۱۴ عمدتاً به عامل اول و سؤالات ۳، ۴، ۷، ۸، ۱۱ و ۱۲ عمدتاً عامل دوم را پوشش می‌دهند. حال آن که سؤالات ۱، ۶ و ۱۵ بین دو عامل مشترکند.

جدول ۳. بارهای عاملی سؤالات بر عوامل به‌دست آمده پس از چرخش

سؤال	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵
بار عاملی بر عامل اول	۰/۳۱۳	۰/۷۶۸	۰/۱۰۱	۰/۰۷۰	۰/۶۳۷	۰/۶۲۵	۰/۲۱۱	۰/۲۶۰	۰/۷۶۶	۰/۷۶۸	۰/۶۰۸	۰/۵۱۱	۰/۱۱۸	۰/۸۷۶	۰/۳۱۶
بار عاملی بر عامل دوم	۰/۰۵۱	۰/۱۶۱	۰/۱۶۰	۰/۷۷۶	۰/۱۶۱	۰/۱۷۵	۰/۶۳۶	۰/۳۷۵	۰/۲۸۱	۰/۰۲۵	۰/۰۵۱	۰/۶۶۵	۰/۱۰۰	۰/۳۷۱	۰/۳۷۱

۲. پایایی

الف پایایی از طریق آزمون - آزمون مجدد^۱

برای محاسبه پایایی از روش آزمون - آزمون مجدد، برای ۴۷ نفر از دانش‌آموزان پایه دوم متوسطه با فاصله ۳ ماه بین دو درجه‌بندی استفاده شد. نتایج حاکی از آن است که چک لیست از ضریب پایایی معادل $r=0/46$ برخوردار است. این اندازه در سطح $p < 0/01$ معنی دار است.

ب پایایی از طریق محاسبه همبستگی بین درجه‌بندی کنندگان^۲

برای محاسبه همبستگی بین درجه‌بندی‌کنندگان، یک کلاس انتخاب شد و از دو تن از دبیرانی که آشنایی مناسبی با دانش‌آموزان داشتند خواسته شد که چک لیست را در مورد دانش‌آموزان همان کلاس تکمیل کنند. نتایج تحلیل شد و همبستگی بین درجه‌بندی دو معلم از هر دانش‌آموز معنی دارد ($r=0/675$). این اندازه نیز در سطح $p < 0/01$ معنی دار است.

ج پایایی از طریق محاسبه همسانی درونی^۳

برای محاسبه همسانی درونی چک لیست، از روش آلفای کرونباخ^۴ استفاده شد و ضریب حاصله برابر با $a=0/898$ به‌دست آمد که اندازه رضایت‌بخشی به‌شمار می‌رود و حاکی از پایایی و همسانی درونی مقیاس درجه‌بندی رفتار اخلاقی است.

1. test - retest reliability
2. interrater reliability
3. internal consistency
4. Cronbach,s alfa

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه طراحی ابزاری کارآمد برای درجه بندی رفتار اخلاقی دانش‌آموزان دوره متوسطه است. علت پرداختن به این موضوع این است که در منابع اسلامی در باره اخلاق و تربیت اخلاقی و مصادیقی از قبیل همدلی وجدان، خویشتنداری، مهربانی، شکیبایی، انصاف توجه وافری به عمل آمده است (مشفق و لطیفی، ۱۳۹۸) علاوه بر این در اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت مثل نقشه مهندسی و فرهنگی کشور (۱۳۹۲)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، برنامه درسی ملی (۱۳۹۱) موضوع اخلاق، پرورش اخلاق، سنجش اخلاق همواره مورد توجه قرار داشته است. بر این اساس بومی سازی یک ابزار جهت سنجش رفتار اخلاقی دانش‌آموزان دوره متوسطه موضوعیت یافت و این مطالعه در راستای بومی سازی این ابزار (سنجش رفتار اخلاقی دانش‌آموزان) طراحی و اجرا شده است. بدین صورت که ابتدا ابزار ترجمه و پس از تأیید ترجمه توسط متخصصان با شرایط فرهنگی و اعتقادی جامعه و ادبیات تربیت اسلامی در ارتباط قرار داده شده است و تا آن جایی که امکان داشت از به‌کار بردن واژه‌های حساسیت برانگیز در آن اجتناب شد. پس از نهایی نمودن این ابزار و تأیید آن توسط متخصصان سؤال اصلی این بود که آیا این ابزار طراحی شده از پایایی و روایی مناسبی برخوردار است؟

روایی این ابزار در چند مرحله مورد بررسی قرار گرفت. در مرحله اول روایی مورد استفاده روایی محتوایی بود که در این بخش از متخصصان موضوعی و کارشناسان و دبیران نظام آموزشگاهی استفاده شد. متخصصان موضوعی پیرامون محتوایی ابزار و این که آیا این ابزار یا گویه‌های این ابزار ناظر بر اندازه‌گیری رفتار اخلاقی است یا خیر به اظهار نظر پرداختند و کارشناسان و دبیران حرفه ای نظام آموزشگاهی پیرامون توانایی ابزار در اندازه‌گیری رفتار اخلاقی در موقعیت‌های عملی آموزشگاهی اظهار نظر نمودند. هر دو گروه در راستای هدف مورد نظر اصلاحاتی را پیشنهاد نمودند که بر اساس نظرات دریافتی از هر دو گروه با استفاده از معیارهایی از قبیل وضوح، مرتبط بودن با موضوع و تناسب با شرایط فرهنگی اصلاحات لازم به عمل آمد و مجدداً جهت بررسی در اختیار متخصصان و کارشناسان قرار داده شد که آنان نیز پس از بررسی مجدد ابزار را جهت سنجش مناسب ارزیابی نمودند. مرحله دوم بررسی اعتبار این

ابزار استفاده از روایی سازه بود که برای رسیدن به این هدف از روش تحلیل عاملی با چرخش واریماکس استفاده شد. یافته‌های تحلیل عاملی نشان داد که این پرسش‌نامه با دو مؤلفه از قبیل تفکر اخلاقی و رفتار اخلاقی قادر است ۵۲/۲۶ درصد واریانس کل را تبیین نماید.

پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت که مقدار آن ۰/۹۰ محاسبه شد که این ضریب حاصله بیانگر ثبات درونی خوب این مقیاس است. نتایج این پژوهش نشان داد که مقیاس درجه‌بندی رفتار اخلاقی دارای شاخص‌های مناسب روایی است و می‌تواند بین رفتار اخلاقی گروه‌های متفاوت (از نظر سن تقویمی و رشته تحصیلی) تمایز ایجاد کند. این نتایج با یافته‌های سونسن و هیل (۱۹۹۳) هماهنگ است. از سوی دیگر یافته‌های این پژوهش نشان داد که همه سؤال‌های مقیاس ذیل دو عامل بارگذاری می‌شوند در حالی که، سونسن و هیل (۱۹۹۳) نشان دادند که سؤالات مقیاس ذیل یک عامل بارگذاری می‌شوند. از این نظر بین این دو یافته ناهماهنگی وجود دارد. ممکن است دلیل این تفاوت در تعلق سؤال‌ها به یک عامل در پژوهش سونسن و هیل یا دو عامل در این پژوهش، به تلقی معلمان از مقیاس و ماهیت رفتار اخلاقی مربوط باشد. بخش دیگر یافته‌های پژوهش نشان داد که مقیاس دارای پایایی از طریق همسانی درونی، آزمون - بازآزمون، و همبستگی بین درجه‌بندی‌کنندگان است. این یافته‌ها نیز با نتایج سونسن و هیل (۱۹۹۳) همسو است. علاوه بر این، یافته این پژوهش با مطالعه کوشی، موسی‌پور، محبی و آرمند (۱۳۹۷) همسو است. این محققان نیز در مطالعات خود دو مؤلفه باور اخلاقی و رفتار اخلاقی و مصادیقی از قبیل احترام به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی شرح صدر، پرورش روحیه دگرخواهی، گفتگو و بعد رفتار را به مؤلفه‌هایی نظیر تعلق به هویت جمعی و حفظ آن، پرورش روحیه آزادی، همزیستی مسالمت‌آمیز، وفای به عهد و پیمان و پای‌بندی به دستوران اخلاقی، احترام به محیط‌زیست و مسولیت اجتماعی را به‌عنوان مؤلفه تربیت اخلاقی مطرح و مورد توجه قرار داده‌اند.

بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی (روایی و پایایی) این ابزار نشان داد که این ابزار به لحاظ نظری با تعاریف و مفاهیم تفکر و رفتار اخلاقی در آموزه‌های دین

اسلام انطباق داشته و به لحاظ عملی نیز از اعتبار لازم و کافی هم برای استفاده در محیط‌های آموزشگاهی و هم برای استفاده در سایر مطالعات حوزه باورهای اخلاقی و رفتار اخلاقی برخوردار است. هر چند با انجام این مطالعه نمی‌توان انتظار داشت که تمام اطلاعات مورد نیاز برای حمایت از روایی و اعتبار یک ابزار فراهم آمده باشد، اما این مطالعه گامی به سمت ارائه بخشی از ویژگی‌های روان‌سنجی متناسب با یک ابزار است. پژوهش‌های سایر علاقمندان این حوزه در شرایط متفاوت بر روی گروه‌های جمعیتی و بافت‌های متفاوت می‌تواند تکمیل‌کننده روایی و اعتبار این ابزار به حساب آید.

در راستای همسویی با اهداف این پژوهش یعنی ضرورت ایجاد یک ابزار برای درجه‌بندی رفتار اخلاقی دانش‌آموزان شواهد پژوهشی متعددی نشان داده‌اند که علی‌رغم تلاش‌های وافر نظام آموزش رسمی در دوران چهل و چند ساله بعد از انقلاب شکوهمند اسلامی در حوزه اخلاق، پرورش تفکر اخلاقی و اعمال اخلاقی در دانش‌آموزان، رفتار و عملکرد اخلاقی دانش‌آموزان در سطح مطلوبی نیست و کاستی‌های جدی در این زمینه وجود دارد. مطالعه رام، مهر محمدی، صادق زاده قمصری و طلائی (۱۳۹۶)، یادگاری، صالحی و سجادیه (۱۳۹۸) مبین این نکته کلیدی است که این پژوهشگران غفلت از نگاه جامع به تربیت دینی - اخلاقی را در این زمینه مهم ارزیابی نموده‌اند.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش تمرکز بر رفتار یا اعمال اخلاقی است که در این مطالعه در گرفتن نظرات معلمان پیرامون اعمال اخلاقی دانش‌آموزان مشکلاتی وجود داشت که معلمان به دلیل کمبود وقت در تکمیل فرم درجه‌بندی مشکلاتی داشتند و با محدودیت‌هایی به لحاظ زمانی مواجه بودند که این موضوع تحویل گزارش را با تأخیر مواجه ساخت.

ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش جهت رعایت اصول اخلاقی گردآوری اطلاعات با موافقت آموزش و پرورش استان، منطقه و مدرسه و مشارکت کنندگان انجام شده است. از این رو صداقت، امانت‌داری و حقیقت‌گویی از اصول انجام مطالعه جاری بوده است.

تشکر و قدردانی

این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی با عنوان (بررسی تجربی تاثیر سه روش بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی، گفتگو در گروه‌های کوچک به روش مشارکتی و سخنرانی بر رشد قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی دانش‌آموزان دختر پایه دوم (متوسطه) می‌باشد که با حمایت مالی پژوهشکده خانواده و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش صورت گرفته است که از مسئولین آموزش و پرورش که فرصت انجام این پژوهش را مهیا نموده‌اند و همین‌طور کادر مدرسه، مدیران مدارس، دانش‌آموزان که در این مطالعه شرکت نموده‌اند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید

- رام، سمیه، مهر محمدی، محمود، صادق زاده قمصری، علیرضا، طلایی، ابراهیم. (۱۳۹۶). آموزش خویشتن‌بانی به کودکان سنین ۷ تا ۱۴ سال با کدام منطق و رویکرد؟ تحلیل نتایج یک مطالعه پدیدار نگارانه، فصل‌نامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۳(۳)، ۸۷ - ۱۱۶.
- سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۱). *شورای عالی آموزش و پرورش*، تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (سند مشهد مقدس، ۱۳۹۰). دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
- عاشوری، جمال. (۱۳۹۴). ارتباط استدلال اخلاقی، رفتار اخلاقی و سلامتی پرستاران با فراشناخت اخلاقی آنان، فصل‌نامه اخلاق پزشکی، ۹(۳۴)، ۵۵ - ۷۵.
- کوشی، زهرا، موسی‌پور، نعمت‌الله، محبی، علی، آرمند، محمد. (۱۳۹۷). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های تربیت اخلاقی با رویکرد اجتماعی در دوره ابتدایی و ارائه مدل مفهومی، فصل‌نامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۳(۲)، ۱۱۷ - ۱۴۲.
- مشفق، مریم، لطیفی، زهرا. (۱۳۹۸). اثر بخشی بسته آموزشی، پرورش مهارت‌های زندگی مبتنی بر مبانی اسلامی با روش فعال بر هوش اخلاقی دانش‌آموزان دختر، فصل‌نامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۴(۱)، ۱۴۵ - ۱۶۲.
- یادگاری، مطهره، صالحی، کیوان، سجادیه، نرگس‌سادات. (۱۳۹۸). ارائه نظریه داده بنیاد برای تبیین فرایندهای جاری تربیت اخلاقی در مدارس متوسطه شهر تهران، فصل‌نامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۴(۲)، ۱۴۷ - ۱۸۶.
- Arif, A.H., Din, M., & Saleem, Z. (2019). Exploring Gender Differences in Moral Intelligence and its Effects on the Learning Outcomes of Second Year College Students. *Global Regional Review (GRR)*.5(3), 360 - 366.
- Bruggeman, L, E and Hart, J. K. (1996). Cheating, lying and moral reasoning by religious and secular High school students. *Journal of Educational Research*, 89,340 - 344.
- Blasi, A. (2002). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1 - 45.
- Broughton, J. (1978). The cognitive developmental approach of morality: a reply to Kurtines and Greif. *Journal of Moral Education*, vol 7, No.2, P.81-96.
- Bryan, H., & Burstow, B. (2018). Understanding ethics in school based research. *Professional Development in Education*, 44(1), 107 -119.
- Giordmaina, J., & Zammit, L. (2019). Shaping the identity of the new Maltese through ethics education in Maltese Schools. *Education Sciences*, 9(4), 253.
- Hudson, T. D., & Díaz Pearson, A. (2018). Developing the moral self: College students' understandings of living a moral or ethical life. *Journal of College and Character*, 19(3), 185 - 200.
- Holden, T. G and Youre, L, D. (1996). Relationships among prior conceptual knowledge, metacognitive awareness, metacognitive self management, cognitive style perception - Judgment style, attitude toward school science, self-regulation, and science achievement in grades 6-7 students. *in Annual meeting of the association for research in science teaching*. 46 p. <http://www.gse.nuffalo.edu/fus/shuell/ce56/metacog.Htm>.
- Jennifer, B. (2020). Fostering Moral Understanding, Moral Inquiry & Moral Habits through Philosophy in Schools: A Deweyian Analysis of Australia's «Ethical Understanding» Curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 51(1), 84 -100.
- Kohlberg, L., (1984). *Essays on moral development. Vol. 2, The psychology of moral development*. New York: Harper and Row.
- Malone, D. M. (2020). Ethics education in teacher preparation: a case for stakeholder responsibility.

- Ethics and Education*, 15(1), 77-97. Media Ethics. Vol 15. Issue 2. PP. 101-115.
- Nucci(1997).Moral development and character education.In H.J. Walberg and G.D.Haertle (Eds.).*Psychology and Educational practice*.Berkeley:Macecarchan, P.127 -157.
- Nunner_Winkler,G.,(1994).Moral development.In T. Husen,and T.N.Postlethwaite (eds).*The Interational Encyclopedia of Education*. Pergamon press.
- Safder, M., & Hussain, C. A. (2018). Relationship between moral atmosphere of school and moral development of secondary school students. *Bulletin of Education and Research*, 40(3), 63- 71.
- Swanson, L., & Hill, G. (1993). Metacognitive aspects of moral reasoning and behavior. *Adolescence*, 28,711 - 735.
- Turiel, E. & Smetana, J. G. (1984). Social knowledge and social action. The coordination of domains. W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds), in *moral behavior and moral development: Basic issues in Theory and research*, (261 - 282) New Yourk: Wiley.