

مجله علوم تربیتی و روانشناسی
دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۳۷۶
دوره سوم، سال چهارم، شماره‌های ۳ و ۴
صص: ۶۲-۴۴

مقایسه چهار گروه از دانش آموزان مقاطع مختلف تحصیلی آموزشگاهها و دانشجویان مراکز تربیت معلم اهواز از لحاظ قضاوت اخلاقی

جمشید کمایی*

دکتر جمال حقیقی**

دکتر حسین شکرکن**

چکیده

در پژوهش حاضر، ۴۸۰ آزمودنی از چهار گروه متفاوت تحصیلی - پایه‌های پنجم دبستان، سوم راهنمایی، سوم دبیرستان و مراکز تربیت معلم - شرکت داشته‌اند. هدف عمده پژوهش، مقایسه این ۴ گروه آزمودنی از لحاظ مراحل مختلف قضاوت اخلاقی بوده است. فرضیه‌های تحقیق به طور کلی بیانگر این بودند که بین ۴ گروه آزمودنی مورد مطالعه از نظر هر یک از مراحل قضاوت اخلاقی تفاوت وجود دارد. برای سنجش فرضیه‌ها از فرم کوتاه "آزمون توصیف مسایل"^۱ (رست، ۱۹۷۲) که حاوی سه داستان با مضامین اخلاقی است استفاده به عمل آمد. یافته‌ها فرضیه‌های تحقیق را تأیید کردند و نشان دادند که بین آزمودنیهای مقاطع مختلف تحصیلی از لحاظ هر یک از مراحل قضاوت اخلاقی تفاوت معنادار وجود دارد.

* کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی

** عضو هیأت علمی گروه روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

مقدمه

قضاوت اخلاقی^۱ یکی از مسایل نسبتاً پیچیده و بحث‌انگیز روانشناسی و تعلیم و تربیت است که مورد توجه برخی از صاحب نظران و پژوهشگران، به ویژه، پیاژه^۲ و کلببرگ^۳ قرار گرفته است. سالها پیش از شکل‌گیری و بروز اندیشه کلببرگ در باب رشد قضاوت اخلاقی، پیاژه (۱۹۳۲) به تدوین نظریه خود درباره اخلاق و چگونگی تحول آن در کودکان پرداخت. از دیدگاه این روانشناس، رشد قضاوت اخلاقی از الگوی رشد شناختی پیروی می‌کند و هر یک از دوره‌های تحول اخلاقی^۴ متناسب و مرتبط با یکی از دوره‌های تحول شناختی^۵ است. بر این اساس، قضاوت اخلاقی از نوع تفکر یا استدلال^۶ است و از لحاظ تعریف عبارت است از توانایی عقلانی فرد برای تشخیص خوبی یا درستی امور (سنتراک^۷، ۱۹۹۰؛ میواس^۸، ۱۹۹۶).

به نظر پیاژه (۱۹۳۲)، کودک در طی فرآیند رشد شناختی، از دو دوره قضاوت اخلاقی متمایز از یکدیگر گذر می‌کند یکی دوره واقع‌گرایی اخلاقی^۹ و دیگری دوره نسبی‌گرایی اخلاقی^{۱۰} است. واقع‌گرایی اخلاقی حاوی مفهومی خشک و انعطاف‌ناپذیر از "درستی" و "نادرستی" است و بر اساس آن عدالت تابع

اقتدار بزرگسال است (ماسن و دیگران، ترجمه یاسائی، ۱۳۶۸). در این دوره، کودک نه دارای ساختارهای شناختی و مهارتهای عقلانی لازم برای درک مسایل اخلاقی، و نه واجد ظرفیت هیجانی کافی برای همدردی با دیگران و پاسخگویی به نیازهای آنان است. بنابراین، چون کودک از حیث تصمیمات اخلاقی به خود و ارزشهای شخصی متکی نیست، به دستورات اخلاقی یا اوامر و نواهی بزرگتران اهمیت می‌دهد و خود را ملزم به اطاعت از آنها می‌داند. در دوره بعد که از اوان نوجوانی آغاز می‌شود، شواهدی مبنی بر ظهور استدلال یا قضاوت اخلاقی رشد یافته‌تر ملاحظه می‌گردد و به تدریج نسبی‌گرایی اخلاقی جایگزین واقع‌گرایی اخلاقی می‌شود. در این دوره، همراه با پدید آیی تفکر انتزاعی^{۱۱}، آگاهی، استقلال رأی و انعطاف‌پذیری کودک نسبت به امور افزایش پیدا می‌کند و چون دوزة پیش دیگر کورکورانه از دستورات اخلاقی مراجع

- 1- moral judgment
- 2- Piaget
- 3- Kohlberg
- 4- moral development
- 5- cognitive development
- 6- reasoning
- 7- Santrock
- 8- Muuss
- 9- moral realism
- 10- moral relativism
- 11- Formal operational thinking

اقتدار^۱ پیروی نمی‌کند. کودکان در دوره تفکر پیش عملیاتی^۲ که دارای اخلاق تابعیت هستند، به مسایل اخلاقی از دیدگاه عینی^۳ می‌نگرند، یعنی اساساً به جنبه عینی یا مقدار آسیبی که از یک عمل ناشی شده است توجه می‌کنند. لیکن، در دوره‌های بالاتر تفکر، به تدریج، دیدگاه عینی به دیدگاه ذهنی^۴ مبدل می‌شود. در واقع، در سنین بالاتر رشد، توجه کودکان به قصد و انگیزه عمل غیراخلاقی معطوف می‌گردد، نه به مقدار خسارتی که به وجود آمده است (میواس، ۱۹۹۶). یکی دیگر از تفاوت‌های واقع‌گرایی اخلاقی و نسبی‌گرایی اخلاقی در این است که کودک پس از گذر از دوره تفکر پیش عملیاتی و در پرتو تحول شناختی، به تدریج همراه با افزایش توانایی ادراک روابط متقابل، به نقطه نظر همشاگردان، همبازیها و دوستان علاقمند می‌شود و در نتیجه اخلاق همکاری، توجه به نیازهای دیگران و به طور کلی گرایشهای اجتماعی و انسان دوستانه در او شکل می‌گیرد.

اخلاقی سه سطح و شش مرحله در نظر گرفته شده، پرداخته است. وی سطح اول را که حاوی مراحل اول و دوم است اخلاق پیش عرفی^۵، سطح دوم را که شامل مراحل سوم و چهارم است اخلاق عرفی^۶ و سطح سوم را که در برگیرنده مراحل پنجم و ششم است، اخلاق فرا عرفی^۸ نامیده است. گرچه، طبق نظر کلبرگ، توالی مراحل ششگانه برای کودکان و نوجوانان یکسان است، لیکن برخی از افراد ممکن است زودتر از این مراحل گذر کنند و برخی دیرتر. همه افراد مراحل را یکی پس از دیگری پشت سر می‌گذارند و هیچ‌کس به طور جهشی پیش نمی‌رود. به این ترتیب، از دیدگاه کلبرگ، فرآیند رشد اخلاقی از مرحله یک آغاز می‌شود و از آن پس، همراه با افزایش سن و تحول فرآیند شناختی، منظم‌اً رو به کمال می‌رود. طرح پیشنهادی کلبرگ با فرآیند عمومی رشد و تحول سازگار است، زیرا بر این نکته دلالت دارد که کودکان هر چه از نردبان تحول بالاتر روند، توانایی بیشتری برای

کلبرگ (۱۹۶۳، ۱۹۶۴، ۱۹۷۶) با پذیرش چارچوب کلی نظریه پیازه و گسترش رویکرد شناختی-ساختاری^۵ این روانشناس، به تدوین نظریه خویش که در آن برای رشد قضاوت

- 1- authority
- 2- Preoperational thinking
- 3- objective
- 4- subjective
- 5- cognitive-structural
- 6- Preconventional
- 7- Conventional
- 8- Postconventional

برخورد با تکالیف ذهنی و عقلانی پیچیده‌تر و گسترده‌تر پیدا می‌کنند. به زعم کلبرگ، شواهد مبتنی بر مطالعه فرآیند رشد اخلاقی در دراز مدت حاکی از آن است که افراد در برخورد با مسایل و معضلات اخلاقی، از ۶ الگوی فکری یا از ۶ نوع قضاوت متمایز از یکدیگر استفاده می‌کنند. هر یک از این الگوها بیانگر یک مرحله خاص است که از نظر کیفی با مراحل دیگر تفاوت دارد.

توصیف سطوح سه‌گانه قضاوت اخلاقی

به نظر کلبرگ (۱۹۷۸)، در سطح اخلاق پیش عرفی که معمولاً سنین زیر ۱۰ سالگی را در بر می‌گیرد، چون کودکان هنوز واجد آمادگی ذهنی کافی نیستند، از عهده قضاوت درباره مسایل و معضلات اخلاقی به نحوی که موافق با عرف یا مقررات و انتظارات جامعه باشد، بر نمی‌آیند. در این دوره، چیزی به نام ارزشهای اخلاقی رشد یافته و مستقل وجود ندارد. اخلاق واقعی است که از بیرون به فرد تحمیل می‌شود، یعنی کودک برای پرهیز از تنبیه یا کسب پاداش به منابع کنترل و نظارت بیرونی و فرهنگی پاسخ می‌دهد. کودکان، در این سطح ابتدایی، رفتار خوب یا بد را بر اساس آنچه که پیازه "قضاوت‌های عینی" نامیده است،

مورد داوری قرار می‌دهند. در سطح اخلاق عرفی که معمولاً از آغاز نوجوانی به بعد ظاهر می‌شود، چون کودکان تقریباً به حد مناسبی از رشد و توان ذهنی رسیده و قادر به تفکر انتزاعی هستند، می‌توانند عرف جامعه را تشخیص دهند و در صورت لزوم با آن هم‌رنگی کنند. در این دوره، نوجوانان در پی کسب تأیید دیگران هستند و می‌کوشند تا از دستورات پدر و مادر و اعضای گروه همسال حمایت کنند. چون نوجوانان، بر خلاف کودکان، بیشتر جامعه مدارانه^۲ می‌اندیشند تا خودمدارانه^۳. از این رو، به پاسخگویی انتظارات جامعه علاقمند می‌شوند و تلاش می‌کنند تا گرایشهای اخلاقی خود را بر مبنای پذیرش نظم اجتماعی و شناخت حقوق دیگران قرار دهند.

در سطح اخلاق فراعرفی که معمولاً از اواخر نوجوانی به بعد پدید می‌آید، افراد به مدد توان ذهنی و تفکر انتزاعی رشد یافته می‌توانند به قضاوت اخلاقی پیشرفته که دارای جهت‌گیری فراعرفی است، دست یابند. در این سطح پیشرفته، وجدان آزاد و بیدار شده شخصی بر رفتار فرد حاکم است، نه

1- Objective judgments

2- Sociocentric

3- Egoentric

خودخواهی، انحصارطلبی یا هم‌رنگی با قانون و نظم اجتماعی. در حقیقت، به عقیده کلبِرگ، افرادی که دارای اخلاق فراعرفی هستند، قضاوت‌های اخلاقی را بر مبنای اصولی که خود آنها را آزادانه پذیرفته‌اند قرار می‌دهند. دلیل پذیرش این است که آن اصول ذاتاً درست هستند، نه اینکه جامعه آنها را درست می‌داند. در این سطح، بین قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی خیلی بیشتر از سطوح پیشین، انطباق و سازگاری درونی وجود دارد.

توصیف مراحل ششگانه قضاوت اخلاقی

مرحله ۱. اخلاق تابعیت^۱

در مرحله یک که به «اخلاق تابعیت» موسوم است، گرایش اخلاقی مبتنی بر انقیاد یا اطاعت و تنبیه است. کودکان در این مرحله از رشد، تسلیم قدرت برتر پدر و مادرند و بدون چون و چرا از آنان متابعت می‌کنند، و بر اساس پیامدهای اعمال و شدت تنبیه، راه خود را تشخیص می‌دهند. از نظر کودک، هر چه خسارت فیزیکی ناشی از انجام عملی بیشتر یا هر چه تنبیه شدیدتر باشد، عمل انجام شده «بدتر» قلمداد می‌گردد. بر این اساس، این امکان وجود دارد که اگر کودک برای انجام عمل نادرستی تنبیه نشود، آن عمل را واقعاً «بد» تلقی نکند و از تکرار آن بیم و هراسی به خود

راه ندهد.

مرحله ۲. فردگرایی، هدف ابزاری و مبادله^۲

در دومین مرحله، گرایش اخلاقی مبتنی است بر پاداش و ارضای تمایلات شخصی. در این مرحله، کودکان بر وفق میل خود، هر وقت بخواهند از قواعد و مقررات پیروی می‌کنند و معمولاً چیزی را «خوب» یا «درست» می‌دانند که به نوعی برایشان پاداش دهنده باشد. یکی از ویژگی‌های این مرحله توجه به نیازهای دیگران و پدیدآیی فرآیند بده-بستان در روابط دو جانبه است. هر چند کودکان می‌کوشند تا در مواردی به نیازهای دیگران پاسخ دهند، ولیکن روابط بین شخصی بیشتر به مناسبات و مبادلات اقتصادی شباهت دارند تا به روابط انسانی مبتنی بر اصول و ارزشهای اخلاقی.

مرحله ۳. انتظارات بین فردی، روابط متقابل و هم‌رنگی بین فردی^۳

در سومین مرحله که گرایش اخلاقی مبتنی بر «پسر خوب - دختر خوب» است، یک تغییر

- 1- Heteronomous morality
- 2- Individualism, instrumental purpose, and exchange
- 3- Mutual interpersonal expectations, relationships, and interpersonal conformity

جانبداری از قانون نباشد، «درست» تلقی می‌گردد، در غیر این صورت، تخطی یا نافرمانی از قانون به معنای عمل نادرست به حساب می‌آید. شایان ذکر است که در این مرحله از رشد، افراد بیشتر به صورت ظاهر یا «نص» قانون توجه می‌کنند، تا به «روح» آن. بنابراین، اگر قانونی به نفع گروههایی از جامعه و به زیان گروههای دیگر باشد، باز هم باید مراعات گردد و به عنوان یک ارزش اخلاقی مورد تأیید و حمایت قرار گیرد.

مرحله ۵. قرارداد یا وظیفه اجتماعی و حقوق فردی^۳

در پنجمین مرحله، افراد به اخلاق مبتنی بر قرارداد اجتماعی و حقوق دموکراتیک گرایش پیدا می‌کنند. در این مرحله از رشد، ارزشها و اصول عمومی اخلاقی از قبیل حقوق فردی، شرافت و کرامت انسانی، برابری و تعهدات متقابل محترم شمرده می‌شوند. همچنین، به امنیت، آرامش و آسایش همگان اهمیت داده می‌شود، و اگر بین حقوق و نیازهای انسان و قانون تضادی وجود داشته باشد، به جای پذیرش قانون، در جهت تغییر و اصلاح آن گام

اساسی در جهت‌گیری فرد به وجود می‌آید و آن عبارت است از اینکه جهت‌گیری جامعه مدارانه جایگزین جهت‌گیری خودمدارانه می‌شود. جهت‌گیری اخلاقی در این مرحله عبارت است از تلاش برای پاسخگویی به انتظارات دیگران و کسب تأیید. معمولاً در چند سال نخست نوجوانی، توجه به انتظارات پدر و مادر و اعضای گروه همسال از اهمیت خاصی برخوردار است و رفتار «خوب» عبارت از آن چیزی است که دیگران را خشنود سازد. اعمال در صورتی «خوب» یا «درست» تلقی می‌شوند که تأیید دیگران را در پی داشته باشند، در غیر این صورت «بد» یا «نادرست» قلمداد می‌گردند. از این رو، ارزشهایی چون وفاداری، همدردی، همکاری و رازداری که در فرآیند «تأیید خواهی»^۱ به نوجوانان کمک می‌کنند، به عنوان اساس قضاوت اخلاقی مورد توجه قرار می‌گیرند (میواس، ۱۹۹۶).

مرحله ۴. نظام اجتماعی و وجدان^۲

در چهارمین مرحله، گرایش اخلاقی مبتنی بر قانون، اقتدار و نظم جامعه است. در این مرحله، «درستی» و «نادرستی» بر حسب هم‌رنگی با قوانین و مقررات موجود جامعه مورد ارزیابی قرار می‌گیرد، و افراد عموماً انجام وظیفه، احترام به قانون و اطاعت از آن را بر خود فرض می‌دانند. اگر رفتاری در جهت

1- Approval- seeking

2- Social system and conscience

3- Social contract or utility and individual rights

می‌یابند. مرحله ششم عموماً به مصلحان و رهبران اخلاقی و اجتماعی جوامع بشری اختصاص دارد.

کلبرگ و همکاران وی برای بررسی ابعاد گوناگون قضاوت اخلاقی به انجام یک رشته پژوهشهای مقطعی، طولی و بین فرهنگی مبادرت ورزیده‌اند. انگیزه این پژوهشگران در این مطالعات پاسخگویی به برخی از پرسشهای علمی در زمینه نظریه کلبرگ بوده است. برخی از این پرسشها عبارتند از: آیا تحول اخلاقی با تحول شناختی رابطه دارد؟ آیا شواهد تجربی، توالی یا نظم و ترتیب مرحله‌ای نظریه کلبرگ را تأیید می‌کنند؟ آیا نتایج یافته‌های تحقیقات بین فرهنگی مؤید چارچوب کلی نظریه کلبرگ هستند؟ آیا قضاوت اخلاقی با جنس، سن و سطوح تحصیلات رابطه دارد؟ و آیا، با توجه به نظریه کلبرگ، می‌توان ادعا کرد که عمل اخلاقی با اندیشه اخلاقی مطابقت و سازگاری دارد؟ با توجه به موضوع پژوهش حاضر، به ناگزیر از پاسخ به پرسشهای مزبور و ارائه شواهد تجربی مؤید نظریه کلبرگ و بحث انتقادی درباره این نظریه خودداری می‌کنیم، و در اینجا صرفاً به بیان پاره‌ای از مطالعاتی که مرتبط با مطالعه حاضرند می‌پردازیم.

برداشته می‌شود. در مرحله ۴، افراد به حفظ، نگهداشت و اجرای قوانین بسنده می‌کنند و جز این چیز دیگری را وظیفه خود نمی‌دانند، و حال آنکه در مرحله ۵، برای ایجاد شرایط مطلوبتر به تغییر قوانین یا ایجاد قوانین جدید نیز مبادرت می‌ورزند.

مرحله ۶. اصول اخلاقی همگانی^۱

در ششمین مرحله، اخلاق مبتنی بر اصول انتزاعی کلی و جهانی یا وجدان فردی است. در این مرحله نهایی و پیشرفته، اخلاق مبتنی بر اصولی است که خود فرد آزادانه برگزیده و خود را نسبت به مراعات و اجرای آنها متعهد می‌داند. این اصول اخلاقی همگانی ذاتاً «درست» هستند و در مواردی ممکن است با قوانین و هنجارهای جامعه در تضاد باشند. به نظر کلبرگ، افراد واجد اخلاق اصولی و متعالی خواهان «عدالت» برای تمام افراد بشرند و معمولاً فراتر از نظم و نسق موجود حرکت می‌کنند. این افراد ممکن است به خاطر تحقق ارزشها و آرمانهای والای اخلاقی، زندگی خود را به خطر بیندازند و حتی جان خویش را از دست بدهند.

اکثر نوجوانان و اغلب بزرگسالان تا مراحل سوم و چهارم رشد قضاوت اخلاقی پیش می‌روند، و تنها تعداد کمی از افراد به مراحل پنجم و ششم، به ویژه به مرحله نهایی دست

1- Universal ethical principles

می‌کند. گزارش شیور نشان می‌دهد که نمره‌های دانشجویان در قضاوت اخلاقی در زمان فراغت از تحصیل افزایش چشمگیری داشته است. فینگر^۳ (۱۹۹۱) از مطالعه قضاوت اخلاقی ۱۵۹ دانشجو به این نتیجه رسید که تحصیلات دانشگاهی بهترین متغیر پیش بین رشد اخلاقی است. این یافته با نتایج تحقیقات رست و توما^۴ (۱۹۸۵) که دوره‌های تحصیلات دانشگاهی و فعالیت‌های فوق برنامه را مناسبترین بستر برای تقویت و تحکیم مبانی و ارزشهای اخلاقی می‌دانند، همسویی دارد. پیش از این پژوهشگران، هافمن^۵ (۱۹۷۷) از مطالعه بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی به این نتیجه رسیده بود که تحصیلات رسمی بهترین متغیر پیش بین قضاوت اخلاقی است. وایت^۶ (۱۹۸۸) نیز از مطالعه بر روی ۱۹۵ فرد بزرگسال دریافت که بین قضاوت اخلاقی و سطوح تحصیلات و آموزش بزرگسالان رابطه وجود دارد. بالاخره، رست (۱۹۹۱) و کلوس^۷ (۱۹۹۱) با مطالعات گسترده خود بر وجود رابطه بین قضاوت اخلاقی و سطوح مختلف تحصیلات رسمی صحنه گذاشته‌اند.

رست (۱۹۷۲، ۱۹۸۵) یکی از روانشناسان و پژوهشگران معاصر است که با تأثیرپذیری از نظریه و مطالعات کلبرگ، به ساخت مقیاسی برای سنجش قضاوت اخلاقی پرداخته و از طریق کاربرد این مقیاس، تحقیقات نسبتاً گسترده‌ای را هدایت کرده است. یکی از موضوعهای مورد علاقه رست و سایر محققان ظرف چند دهه اخیر، تحقیق در خصوص رابطه قضاوت اخلاقی با سطوح مختلف تحصیلات رسمی از طریق کاربرد آزمون رست بوده است. به عنوان مثال، گفلینر^۱ (۱۹۸۶) در مطالعه‌ای در زمینه بررسی رابطه بین رشد خود (self) و قضاوت اخلاقی چند گروه از نوجوانان ۱۲-۲۱ ساله، به ارتباط بین قضاوت اخلاقی و سطوح مختلف تحصیلی نیز توجه کرده است. وی در این پژوهش دریافت که بین این دو متغیر رابطه معنادار وجود دارد. به عبارت دیگر، این مطالعه نشان داد که بین آزمودنیهای وی که در رده‌های سنی متفاوتی قرار داشتند، از لحاظ مراحل قضاوت اخلاقی تفاوت وجود دارد. شیور^۲ (۱۹۸۷) ۲۷۰۰ دانشجو را در دو مقطع زمانی - هنگام ورود به دانشگاه و در زمان فراغت از تحصیل - از نظر رشد قضاوت اخلاقی مورد مطالعه قرار داد. یکی از نتایج تحقیق این پژوهشگر از وجود تفاوت معنادار بین نمره‌های بار اول و دوم دانشجویان در قضاوت اخلاقی حکایت

1- Geffliner

2- Shaver

3- Finger

4- Rest & Thoma

5- Hoffman

6- White

7- Clouse

فرضیه‌های تحقیق

با توجه به اینکه آزمون رست برای

سنجش ۴ مرحله قضاوت اخلاقی ساخته شده است، در این پژوهش نیز برای هر یک از این مراحل یک فرضیه تدوین شده است. این فرضیه‌ها به شرح زیرند:

۱. بین آزمودنیهای مقاطع مختلف تحصیلی از لحاظ مرحله ۲ قضاوت اخلاقی تفاوت وجود دارد.

۲. بین آزمودنیهای مقاطع مختلف تحصیلی از لحاظ مرحله ۳ قضاوت اخلاقی تفاوت وجود دارد.

۳. بین آزمودنیهای مقاطع مختلف تحصیلی از لحاظ مرحله ۴ قضاوت اخلاقی تفاوت وجود دارد.

۴. بین آزمودنیهای مقاطع مختلف تحصیلی از لحاظ اخلاق اصولی تفاوت وجود دارد.

روش

الف. جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر مشتمل بر ۴ گروه متفاوت تحصیلی مرکب از دانش‌آموزان پایه‌های پنجم دبستان، سوم راهنمایی، سوم دبیرستان و دانشجویان مراکز تربیت معلم اهواز است. مجموعاً ۴۸۰ آزمودنی از ۳۶ آموزشگاه و ۲ مرکز تربیت معلم به روش

چون در این پژوهش برای سنجش فرضیه‌ها از آزمون قضاوت اخلاقی رست که متأثر از نظریه کلبِرگ است استفاده کرده‌ایم، پیش از درج فرضیه‌ها، به چگونگی ارتباط و تناسب این آزمون با مراحل ششگانه رشد اخلاقی کلبِرگ می‌پردازیم. رست (۱۹۷۲) برای سنجش مراحل مختلف قضاوت اخلاقی مقیاسی به نام "آزمون توصیف مسایل" ساخته است که دارای ۲ فرم بلند مقیاس دارای ۶ داستان و فرم کوتاه آن حاوی ۳ داستان است. هر یک از این دو فرم حاوی برخی مضامین اخلاقی‌ای هستند که به صورت تعارضهایی بیان شده و برای پاسخگویی به آزمودنی ارائه می‌گردند. مراحل مورد نظر رست در این آزمون عبارتند از مراحل ۲، ۳ و ۴ قضاوت اخلاقی و مرحله بالاتری زیر عنوان "اخلاق اصولی"^۱ این مراحل با مراحل ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶ نظریه رشد اخلاقی کلبِرگ هماهنگی و سازگاری دارند. چون آزمون رست به سنین بالاتر از ۹ سالگی اختصاص دارد، قادر به اندازه‌گیری نخستین مرحله رشد اخلاقی کلبِرگ نیست و به همین دلیل نیز فاقد مرحله یک است. به علاوه، مرحله "اخلاق اصولی" آزمون رست ترکیبی از مراحل ۵ و ۶ نظریه رشد اخلاقی کلبِرگ است که با یک نمره مشخص می‌شود.

1- Principled morality

درجه‌ای تعیین کنند. پاسخهای آزمودنی، جایگاه او را در سلسله مراتب رشد قضاوت اخلاقی نشان می‌دهد. شایان ذکر است که آزمودنیهایی که به مقاطع سنی یا تحصیلی پایین‌تر تعلق دارند، از مراحل مقدماتی قضاوت اخلاقی نمره‌های بالاتر و از مراحل پیشرفته آن نمره‌های پایین‌تری می‌گیرند. عکس این موضوع در مورد آزمودنیهایی که به مقاطع سنی یا تحصیلی بالاتر تعلق دارند صدق می‌کند. "آزمون توصیف مسایل" توسط رست و همکارانش (۱۹۸۵) در مطالعات گوناگونی اعتباریابی شده است. از جمله، این پژوهشگران نشان داده‌اند که این آزمون می‌تواند بین گروههای مختلف از لحاظ قضاوت اخلاقی تمایز قایل شود. به عنوان مثال، این محققان معلوم داشته‌اند که میان دانشجویان فلسفه اخلاق و علوم سیاسی از یک سو و دانش‌آموزان دبستانی و دبیرستانی از سوی دیگر از لحاظ عملکرد در آزمون رست تفاوت‌های معناداری وجود دارند (رست، ۱۹۸۵). در اهواز نیز برای اعتباریابی آزمون رست، نمره‌های کارگران و مدیران یکی از سازمانهای صنعتی در قضاوت اخلاقی با یکدیگر مقایسه شد. (جلیلیان، ۱۳۷۰) نتایج این مطالعه حاکی از آن است که آزمون رست توانسته است بین کارگران و مدیران از لحاظ مراحل ۲، ۳ و ۴ قضاوت اخلاقی و اخلاق

تصادفی چند مرحله‌ای برای مطالعه برگزیده شدند. در مرحله نخست، از هر یک از نواحی سه‌گانه آموزش و پرورش اهواز تعداد ۴ دبستان، ۴ مدرسه راهنمایی و ۴ دبیرستان و از بین مراکز تربیت معلم نیز ۲ مرکز در نظر گرفته شد. سپس، از هر مقطع تحصیلی ۱۲۰ دانش‌آموز (۶۰ پسر و ۶۰ دختر) و از مراکز تربیت معلم نیز به همین منوال ۱۲۰ دانشجو (۶۰ پسر و ۶۰ دختر) به طور تصادفی انتخاب گردیدند.

ب. ابزار تحقیق

در این پژوهش از "آزمون توصیف مسایل" رست که بر اساس نظریه رشد اخلاقی کلبِرگ ساخته شده است استفاده به عمل آمد. این آزمون که به سنین نوجوانی، جوانی و میانسالی اختصاص دارد حاوی ۶ داستان است که در هر یک از آنها ماجرای با محتوای اخلاقی توصیف شده است. فرم کوتاه این آزمون دارای ۳ داستان است که از آن می‌توان به جای فرم اصلی استفاده کرد. چنانکه قبلاً گفته شد، این آزمون قادر به سنجش ۴ مرحله از مراحل ششگانه نظریه رشد اخلاقی کلبِرگ است. به هنگام اجرای این آزمون، از آزمودنی خواسته می‌شود تا پس از مطالعه هر داستان، اهمیت شمار معینی از سؤلهایی را که از او پرسیده می‌شود، بر اساس یک مقیاس چند

اصولی به طور معنادار تفاوت قائل شود. در پژوهش حاضر، پایایی آزمون رست از طریق روش بازآزمایی روی ۶۳ دانش‌آموز سال سوم دبیرستان مورد بررسی قرار گرفت. ضرایب همبستگی نمره‌های مراحل چهارگانه قضاوت اخلاقی به ترتیب عبارتند از ۰/۸۷، ۰/۵۷، ۰/۷۱ و ۰/۷۲. این ضرایب از پایایی نسبتاً مطلوب آزمون مورد نظر حکایت می‌کنند.

طبق نظریه کلبیرگ، نمره آزمودنیها را در هر

یک از مراحل چندگانه قضاوت اخلاقی باید با توجه به مقطع سنی آنان مورد تعبیر و تفسیر قرار داد. در حقیقت، هر یک از مراحل مورد نظر با یکی از مقاطع سنی بیشتر تناسب دارد. به عنوان مثال، انتظار می‌رود که دانش‌آموزان

یافته‌ها

در این بخش، به درج یافته‌های توصیفی و استنباطی تحقیق که در ۵ جدول تنظیم گردیده است می‌پردازیم. جدول شماره ۱ به یافته‌های توصیفی و بقیه جدولها به یافته‌های استنباطی

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمره‌های مراحل قضاوت اخلاقی آزمودنیهای مقاطع مختلف تحصیلی

مقاطع تحصیلی	مراحل قضاوت اخلاقی		مرحله ۲		مرحله ۳		مرحله ۴		اخلاق اصولی	
	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
پنجم دبستان	۱۲۰	۷/۵۰	۴/۲۶	۱۵/۳۸	۵/۳۸	۱۶/۵۳	۵/۶۰	۱۳/۸۰	۳/۶۴	۱۳/۸۰
سوم راهنمایی	۱۲۰	۳/۷۳	۲/۸۵	۱۱/۹۵	۵/۱۸	۲۰/۵۰	۵/۸۹	۱۴/۹۶	۴/۱۰	۱۴/۹۶
سوم دبیرستان	۱۲۰	۳/۴۳	۲/۹۸	۱۰/۶۲	۵/۶۱	۱۸/۴۲	۶/۹۱	۱۸/۳۴	۴/۳۲	۱۸/۳۴
تربیت معلم	۱۲۰	۳/۱۲	۲/۸۴	۷/۷۵	۴/۰۱	۱۴/۱۸	۴/۳۸	۲۷/۳۲	۵/۲۹	۲۷/۳۲

دریافت کنند. مندرجات جدول شماره ۱ با این نظر هماهنگی دارد و نشان می‌دهد که دانشجویان تربیت معلم، در مقایسه با سایر آزمودنیها، از مرحله ۲ قضاوت اخلاقی پایین‌ترین نمره ($M=3/12$) و از مرحله اخلاق اصولی بالاترین نمره را ($M=27/32$) گرفته‌اند. نمره‌های آزمودنیها از مرحله ۳ قضاوت اخلاقی، از همان نظم دو مرحله پیشین پیروی می‌کند، لیکن، نمره‌های آنان از مرحله ۴، فاقد نظم مورد انتظار است.

فرضیه‌های اول و دوم تحقیق بیانگر این نکته هستند که بین ۴ گروه آزمودنی مقاطع مختلف تحصیلی از لحاظ هر یک از مراحل ۲ و ۳ قضاوت اخلاقی تفاوت وجود دارد. هر یک از این فرضیه‌ها با روش تحلیل واریانس مورد بررسی قرار گرفته و نتایج در جدول شماره ۲ درج شده‌اند. همانطور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، آزمودنیهای مقاطع مختلف تحصیلی از لحاظ هر یک از مراحل ۲

بایه پنجم دبستان (خردسالترین گروه آزمودنی تحقیق حاضر) از مرحله ۲ قضاوت اخلاقی که متناسب با سن و سال آنها است بالاترین نمره و از مرحله اخلاق اصولی که چندان ارتباطی با سن و سالشان ندارد پایین‌ترین نمره را کسب کنند. مندرجات جدول شماره ۱ با این نکته همسویی دارد و نشان می‌دهد که دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان، در مقایسه با سایر آزمودنیها، از مرحله ۲ قضاوت اخلاقی بالاترین نمره ($M=7/50$) و از مرحله اخلاق اصولی پایین‌ترین نمره را ($M=13/80$) گرفته‌اند. از چنین منطقی در مورد تعبیر و تفسیر نمره دانشجویان تربیت معلم (مسن‌ترین گروه آزمودنی تحقیق حاضر) نیز استفاده می‌کنیم. در اینجا نیز انتظار می‌رود که این گروه از مرحله ۲ قضاوت اخلاقی که متناسب با سن و سال آنها نیست پایین‌ترین نمره و از مرحله اخلاق اصولی که ارتباط نزدیکی با سن و سالشان دارد بالاترین نمره را

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس میانگینهای نمره‌های آزمودنیها در مراحل ۲ و ۳ قضاوت اخلاقی

متغیرها	منبع تغییر	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	درجات آزادی	نسبت F
مرحله ۲	سطوح تحصیلات	۱۵۱۲/۶۳	۵۰۴/۲۱	۳	۴۶/۵۱ ^{**}
	درون خانه‌ها	۵۱۶۰/۰۵	۱۰/۸۴	۴۷۶	-
مرحله ۳	سطوح تحصیلات	۳۶۱۱/۸۰	۱۲۰۳/۹۳	۳	۴۶/۵۳ ^{**}
	درون خانه‌ها	۱۲۳۱۵/۷۸	۲۵/۸۷	۴۷۶	-

و ۳ قضاوت اخلاقی با نسبت‌های F برابر ۴۶/۵۱ و ۴۶/۵۳، با یکدیگر تفاوت دارند. این تفاوتها در سطح آماری ۰/۰۰۱ معنادارند و فرضیه‌های اول و دوم تحقیق را تأیید می‌کنند. برای اینکه معلوم گردد که کدام گروهها از نظر هر یک از مراحل ۲ و ۳ قضاوت اخلاقی با یکدیگر تفاوت دارند، از روش پیگیری توکی استفاده شده است. نتایج این بخش از تحلیل در جدول شماره ۳ درج شده‌اند. از مندرجات این جدول چنین نتیجه

جدول ۳. مقایسه میانگینهای نمره‌های آزمودنیها در مراحل ۲ و ۳ قضاوت اخلاقی با استفاده از روش پیگیری توکی

مراحل قضاوت اخلاقی	میانگین	گروه	دبستان	راهنمایی	دبیرستان
مرحله ۲	۷/۵۰	دبستان			
	۳/۷۳	راهنمایی	*		
	۳/۴۳	دبیرستان	*		
	۳/۱۲	تربیت معلم	*		
مرحله ۳	۱۵/۳۸	دبستان			دبیرستان
	۱۱/۹۵	راهنمایی	*		
	۱۰/۶۲	دبیرستان	*		
	۷/۷۵	تربیت معلم	*	*	*

می‌گیریم که:

۱. بین میانگین نمره‌های دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان و میانگین نمره‌های دانش‌آموزان پایه‌های سوم راهنمایی، سوم دبیرستان و دانشجویان تربیت معلم از لحاظ مرحله ۲
۲. بین میانگین نمره‌های دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان و میانگین نمره‌های دانش‌آموزان پایه‌های سوم راهنمایی، سوم دبیرستان و دانشجویان تربیت معلم از لحاظ مرحله ۳

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس میانگینهای نمره‌های آزمودنیها در مرحله ۴ و اخلاق اصولی

متغیرها	منبع تغییر	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	درجات آزادی	نسبت F
مرحله ۴	سطوح تحصیلات	۲۶۱۰/۹۸	۸۷۰/۳۲	۳	۲۶/۱۲**
	درون خانه‌ها	۱۵۸۵۷/۱۵	۳۳/۳۱	۴۷۶	-
اخلاق اصولی	سطوح تحصیلات	۱۳۴۸۲/۳۷	۴۴۹۴/۱۲	۳	۲۳۳/۸۴**
	درون خانه‌ها	۹۱۴۷/۷۷	۱۹/۲۱	۴۷۶	-

** $P < 0.001$

معنادارند و فرضیه‌های سوم و چهارم تحقیق را تأیید می‌کنند. برای اینکه معلوم گردد که کدام گروهها از نظر مرحله ۴ و اخلاق اصولی با یکدیگر تفاوت دارند، از روش پیگیری توکی استفاده به عمل آمده است. نتایج این بخش از تحلیل در جدول شماره ۵ درج شده‌اند. از مندرجات این جدول چنین نتیجه می‌گیریم که:

۱. بین میانگین نمره‌های دانش‌آموزان پنجم دبستان و میانگین نمره‌های دانش‌آموزان سوم راهنمایی و دانشجویان تربیت معلم از لحاظ مرحله ۴ قضاوت اخلاقی تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین، بین میانگین نمره‌های دانش‌آموزان سوم راهنمایی و میانگین نمره‌های دانش‌آموزان سوم دبیرستان و دانشجویان تربیت معلم و نیز بین میانگین نمره‌های دانش‌آموزان سوم دبیرستان و

قضاوت اخلاقی تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین بین میانگین نمره‌های دانش‌آموزان پایه‌های سوم راهنمایی و سوم دبیرستان و میانگین نمره‌های دانشجویان تربیت معلم از لحاظ مرحله ۳ قضاوت اخلاقی تفاوت معنادار وجود دارد.

فرضیه‌های سوم و چهارم تحقیق حاکی از آن هستند که بین ۴ گروه آزمودنی مقاطع مختلف تحصیلی از لحاظ مرحله ۴ و اخلاق اصولی تفاوت وجود دارد. هر یک از این فرضیه‌ها با روش تحلیل واریانس مورد بررسی قرار گرفته و نتایج در جدول شماره ۴ درج شده‌اند. چنانکه در این جدول ملاحظه می‌گردد، آزمودنیهای سطوح مختلف تحصیلی از لحاظ مرحله ۴ و اخلاق اصولی با نسبتهای F برابر ۲۶/۱۲ و ۲۳۳/۸۴، با یکدیگر تفاوت دارند. این تفاوتها در سطح آماری ۰/۰۰۱

جدول ۵. مقایسه میانگینهای نمره‌های آزمودنیها در مرحله ۴ و اخلاق اصولی با استفاده از روش پیگیری توکی

میانگین	گروه	دبستان	راهنمایی	دبیرستان
۱۶/۵۳	دبستان			
۲۰/۵۰	راهنمایی	*		
۱۸/۴۲	دبیرستان		*	
۱۴/۱۸	تربیت معلم	*	*	*
میانگین	گروه	دبستان	راهنمایی	دبیرستان
۱۳/۸۰	دبستان			
۱۴/۹۶	راهنمایی		*	
۱۸/۳۴	دبیرستان	*		
۲۷/۳۲	تربیت معلم	*	*	*

از آزمودنیهای مقاطع مختلف تحصیلی اهواز بود، از "آزمون توصیف مسایل" که توسط رست بر اساس نظریه کلبرگ ساخته شده است، استفاده به عمل آمد. با توجه به مراحل چهارگانه‌ای که این آزمون می‌سنجد، چهار فرضیه تدوین گردید و به طور کلی پیش‌بینی شد که بین چهارگروه آزمودنی مورد مطالعه از لحاظ هر یک از مراحل قضاوت اخلاقی تفاوت وجود دارد. گرچه تحلیل داده‌ها هر چهار فرضیه تحقیق را تأیید کرد، ولی در عین حال معلوم شد که با توجه به دیدگاه کلبرگ، فرضیه‌های اول، دوم و چهارم تحقیق بیش از فرضیه سوم از پشتوانه تجربی برخوردارند. تحلیل داده‌ها ضمن تأیید فرضیه اول نشان داد که بین دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان و هر یک از سه گروه آزمودنی دیگر از لحاظ مرحله ۲ قضاوت اخلاقی تفاوت معنادار وجود دارد.

میانگین نمره‌های دانشجویان تربیت معلم از لحاظ مرحله ۴ قضاوت اخلاقی تفاوت معنادار وجود دارد.

۲. بین میانگین نمره‌های دانش‌آموزان پنجم دبستان و میانگین نمره‌های دانش‌آموزان سوم دبیرستان و دانشجویان تربیت معلم از لحاظ اخلاق اصولی تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین، بین میانگین نمره‌های دانش‌آموزان سوم راهنمایی و میانگین نمره‌های دانش‌آموزان سوم دبیرستان و دانشجویان تربیت معلم و نیز بین میانگین نمره‌های دانش‌آموزان سوم دبیرستان و میانگین نمره‌های دانشجویان تربیت معلم از لحاظ اخلاق اصولی تفاوت معنادار وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش که هدف آن مقایسه ۴ گروه

به فرضیه دوم تحقیق است. در واقع، تفاوتها در درجه اول به نفع دانشجویان تربیت معلم و پس از آن به ترتیب به سود دانش‌آموزان پایه‌های سوم دبیرستان، سوم راهنمایی و پنجم دبستان است.

به طور خلاصه، همانگونه که یافته‌های این پژوهش نشان دادند، دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان از مراحل ۲ و ۳ قضاوت اخلاقی بالاترین نمره‌ها و از اخلاق اصولی پایین‌ترین نمره را گرفتند. به عکس، دانشجویان تربیت معلم از مراحل ۲ و ۳ قضاوت اخلاقی پایین‌ترین نمره‌ها و از اخلاق اصولی بالاترین نمره را کسب کردند. دو گروه دیگر از آزمودنیها وضعیت متوسطی داشتند. در حقیقت، چون دانش‌آموزان پایه‌های سوم راهنمایی و سوم دبیرستان از لحاظ سنی بین دو گروه آزمودنی دیگر قرار دارند، از حیث کسب نمره در سه مرحله اخلاقی مورد بحث نیز تقریباً در حد میانه جا گرفتند. به نظر می‌رسد که یافته‌های مربوط به فرضیه سوم تحقیق هماهنگ با چارچوب نظریه کلبه‌گ نیست. درست است که این فرضیه مورد تأیید قرار گرفته است، لیکن تفاوت آماری بین چهار گروه آزمودنی از نظم منطقی همسو با نظریه کلبه‌گ برخوردار نیست.

در تحقیق حاضر، نمره‌های دانش‌آموزان پایه‌های سوم راهنمایی و پنجم دبستان از مرحله چهار قضاوت اخلاقی بهتر از نمره‌های

این یافته بیانگر این نکته است که دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان از پایین‌ترین مرحله قضاوت اخلاقی (مرحله ۲)، بالاترین نمره را گرفته‌اند. میانگینهای نمره‌های سه گروه آزمودنی دیگر خیلی به هم نزدیک هستند و از نظر آماری، تفاوتی بین آنها وجود ندارد. همچنین تحلیل داده‌ها ضمن تأیید فرضیه دوم آشکار ساخت که از یک سو بین دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان و هر یک از سه گروه آزمودنی دیگر و از سوی دیگر بین هر یک از دو گروه دانش‌آموزان پایه‌های سوم راهنمایی و دبیرستان با دانشجویان تربیت معلم از لحاظ مرحله ۳ قضاوت اخلاقی تفاوت معنادار وجود دارد. این یافته حاکی از آن است که تفاوتها در درجه اول به نفع دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان و پس از آن به ترتیب به سود دانش‌آموزان پایه‌های سوم راهنمایی و دبیرستان است. در ارتباط با تأیید فرضیه چهارم، از تحلیل داده‌ها نتیجه می‌گیریم که از سویی بین دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان و هر یک از سه گروه آزمودنی دیگر و از سوی دیگر بین هر یک از دو گروه دانش‌آموزان پایه‌های سوم راهنمایی و دبیرستان با دانشجویان تربیت معلم، و سرانجام بین دانش‌آموزان سوم پایه دبیرستان و دانشجویان تربیت معلم از لحاظ اخلاق اصولی تفاوت معنادار وجود دارد. در اینجا روند افزایش یا کاهش نمره‌ها درست به عکس روند آن در یافته‌های مربوط

دانشجویان تربیت معلم و دانش‌آموزان سوم دبیرستان است. برای تبیین این عدم هماهنگی باید به فرضیه سوم تحقیق توجه کنیم. این فرضیه مربوط به مرحله چهارم قضاوت اخلاقی است و طبق نظر کلببرگ، این مرحله از رشد اخلاقی بیانگر گرایش اخلاقی مبتنی بر نظم، قانون و اقتدار جامعه است. آیا بر اساس این یافته می‌توان گفت که در فرهنگ ما، همراه با افزایش سن و ارتقای سطح آگاهیها، به نوعی بی‌اعتنایی نسبت به قوانین و مقررات جامعه به وجود می‌آید؟ این یک پرسش مهم جامعه‌شناختی است که پاسخ آن به تأمل بسیار و تحقیق گسترده نیاز دارد. البته اگر در آینده، در مطالعات مشابهی در زمینه مرحله ۴ قضاوت اخلاقی به نتایج پژوهش حاضر برسیم، باید حل معما را در پاسخ به پرسش طرح شده مزبور جستجو کنیم. شایان ذکر است که از جهت دیگر یافته‌های مربوط به مرحله ۴ قضاوت اخلاقی مؤید نظریه کلببرگ است. چنانکه در جدول شماره ۱ ملاحظه می‌شود، در هر یک از چهار گروه آزمودنی، میانگینهای نمره‌ها از مرحله ۲ تا مرحله ۴ قضاوت اخلاقی سیر صعودی دارد.

برخی از پژوهشگران کوشیده‌اند تا

تفاوت‌های بین آزمودنیهای مقاطع مختلف تحصیلی را از لحاظ قضاوت اخلاقی به تأثیرات فرآیند تعلیم و تربیت، تحصیلات رسمی و تحصیلات دانشگاهی نسبت بدهند. گرچه از رهگذر تحصیلات آموزشی و دانشگاهی می‌توان به رشد و ارتقای اخلاقی دانش‌آموزان و دانشجویان کمک کرد و آموزشگاهها و دانشگاهها از این حیث رسالت مهمی بر عهده دارند، لیکن در تحقیقاتی که مشابه تحقیق حاضرند، به دلیل همپوشی تأثیرات محیطی و تربیتی با متغیر سن، به سادگی نمی‌توان تفاوت‌های موجود بین آزمودنیهای مقاطع مختلف تحصیلی را از لحاظ قضاوت اخلاقی به فرآیند تعلیم و تربیت و تحصیلات رسمی نسبت داد. با توجه به اینکه در این پژوهش با مشکل همپوشی تأثیرات سطوح مختلف تحصیلی با متغیر سن، به عنوان محدودیت تحقیق، مواجه بوده‌ایم، توصیه می‌شود که در مطالعات مشابه بعدی، با کاربرد روشهای مناسب آماری، سن آزمودنیها با دقت کنترل شود تا بر اثر افزایش صحت تحقیق، توان تعمیم‌پذیری نتایج بیشتر امکان‌پذیر گردد.

منابع

فارسی

- جلیلیان، اسماعیل (۱۳۷۰). بررسی فرهنگهای سازمانی. (گزارش منتشر نشده). شرکت ملی حفاری ایران.
- ماسن، پاول هنری و همکاران. (۱۳۶۸). رشد و شخصیت کودک، ترجمه مهشید یاسائی. تهران: نشر مرکز.

خارجی

- Clouse, B. (1991). Religious experience, religious belief and moral development of students at a state university. *Journal of Psychology and Christianity*, 10(4), 337-349.
- Finger, H. (1991). Moral and personality development in university students. *American Journal of Education*, 53, 653-659.
- Geffliner, L. (1986). Ego and moral development in relation to age and grade level during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 15(2), 174-163.
- Hoffman, L. (1977). Moral reasoning of students in different social and educational settings. *American Journal of Education*, 89, 345-362.
- Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations towards a moral order: Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*, 6, 11-33.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. In M.L. Hoffman and L.W. Hoffman (Eds.). *Review of Child Development Research*, New York: Russell Sage Foundation.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive development approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Muuss, R.E. (1996). *Theories of Adolescence*. New York: Random House.
- Piaget, J. (1953). *The Moral Judgment of the Child*. New York: Free press.
- Rest, J. (1969). *Hierarchies of comprehension and preference in a developmental*

- stage model of moral thinking.* (Doctoral Dissertation). University of Chicago.
- Rest, J. (1972). *Comprehension of Social Moral concepts Test*, Minnesota: University of Minnesota.
- Rest, J., & Thoma, S. (1985). Relation of moral judgment development to formal education. *Developmental Psychology*, 21, 709-714.
- Shaver, M. (1987). The effects of classroom moral discussion upon students level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 14, 129-138.
- White, B. (1988). Moral development and formal reasoning in adults. *Journal of Moral Education*, 16, 141-151.