

# نقش جهت‌گیری مذهبی و وضعیت اقتصادی - اجتماعی در تحول قضاوت اخلاقی نوجوانان دانش‌آموز

دکتر مسلم پرتو\*

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش جهت‌گیری مذهبی و وضعیت اقتصادی - اجتماعی در تحول قضاوت اخلاقی نوجوانان دانش‌آموز است. روش پژوهش توصیفی است. جامعه مورد مطالعه دانش‌آموزان نوجوان دختر و پسر شاغل به تحصیل در مدارس شهر تهران می‌باشند. برای تعیین حجم نمونه از شیوه برآورد انحراف معیار نمرات جامعه مورد مطالعه در آزمون تبیین موضوعات یا داوری‌های اخلاقی استفاده شده است که در مجموع ۶۱۳ نفر (۳۰۱ دانش‌آموز پایه سوم راهنمایی به عنوان گروه سنی اوایل نوجوانی، و ۳۱۲ دانش‌آموز پایه سوم متوسطه به عنوان گروه سنی اواسط نوجوانی) با روش نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای به عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات مقیاس جهت‌گیری مذهبی و آزمون تبیین موضوعات بود که به صورت پرسشنامه‌های خودسنجی تنظیم و روایی و پایایی آن توسط مقیاس‌های روانسنجی احراز شده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از محاسبه ضریب همبستگی و تحلیل واریانس انجام شد. یافته‌های حاصله حاکی از این است که بین جهت‌گیری مذهبی درونی و بیرونی همبستگی مثبت معناداری وجود دارد و میزان این همبستگی نسبتاً بالا است. اما همبستگی بین جهت‌گیری مذهبی درونی و بیرونی با تحول اخلاقی ناچیز بوده و معنادار نمی‌باشد. میزان میانگین نمرات تحول اخلاقی (اخلاق اصولی) برحسب سطوح مختلف متغیرهای جهت‌گیری مذهبی درونی، جهت‌گیری مذهبی بیرونی، و وضعیت اجتماعی - اقتصادی به‌طور معنادار متفاوت نیست.

واژه‌گان کلیدی: قضاوت اخلاقی، جهت‌گیری مذهبی درونی و بیرونی، نوجوانان دانش‌آموز

□ تاریخ پذیرش: ۹۴/۸/۱

□ تاریخ دریافت: ۹۴/۱/۷

\* استادیار روان‌شناسی سلامت، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش ..... mparto2020@yahoo.com

بحث و بررسی پیرامون اخلاق، به عنوان امری که از ارکان شریعت و معیشت محسوب می‌شود، در حوزه‌های مختلف معارف بشری جریان دارد. براساس تعریف اندیشمندان اسلامی، اخلاق به مثابه ملکه نفسانی است که موجب می‌شود رفتارهای متناسب با آن ملکه به آسانی و بدون تامل و درنگ، یا به صورت خودکار، از انسان سرزند (طباطبایی، ۱۳۶۲: ۱۲۳). اخلاق امری فطری و ذاتی برای انسان است. اخلاق نوعی صورت ادراکی و معرفتی است که در درون انسان قرار دارد و او را به کنش و فعل اخلاقی سوق می‌دهد و مفهوم حسن و قبح را برای انسان آشکار و قابل درک می‌سازد (طباطبایی، بی تا، ج ۱: ۲۳۶). طبق تعاریف حسن و قبح دو معنای نفسانی و فاعلی دارند: حسنی که فی نفسه صفت فعل است و حسنی که صفت لازم فعل است. بنابراین فعلی که طبعاً فعل نادرست محسوب شود و از فاعلی صادر شود، صدورش ناگزیر با اعتقاد به حسن بودن فعل صورت گرفته است (طباطبایی، ۱۳۸۷: ۳۱۷، ۳۱۸). روان‌شناسانی که تحول اخلاقی<sup>۱</sup> را مطالعه می‌کنند، به اخلاق به مثابه اصول و قواعد ممیزه کردارهای "درست" و "نادرست" یا اخلاقیات علاقه‌مند نیستند، بلکه به فرایندهایی که افراد براساس آنها به اکتساب قواعد نایل می‌شوند، می‌پردازند (گروس<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹). بسیاری از نظریه‌های غالب و مسلط در حوزه اخلاق ریشه در فلسفه عقل‌گرایانه دارد که از افکار و اندیشه‌های اسپینوزا، کانت و دیگران نشأت گرفته است (به نقل از اسکیتکا، باومن و لیتل<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). در زمینه شکل‌گیری مفاهیم اخلاقی و روش‌های قضاوت اخلاقی - همچون مفاهیم مذهبی - و مراحل مختلف تحول آنها، نتایج تحقیقات پیازه (۱۹۶۰-۱۹۶۸) نشان داده است که زیرساخت‌های عملیاتی نقش اساسی را ایفا می‌کنند و تحول فکر کودک در این زمینه نیز از قانونمندی‌های عملیاتی پیروی می‌کند (دادستان، ۱۳۷۶). روی آورد تحولی پیازه نظام ارزشی و اخلاقی - و به طور کلی هرگونه دانش - را یک نظام بناشدنی توسط خود کودک می‌داند که ناشی از تعامل فعال و تعادل‌جویانه ذهن با محیط خارج است که از خلال دو کنش مکمل یعنی

1. moral development  
2. Gross  
3. Skitka, Bauman & Lytle

درونسازی<sup>۱</sup> و برونسازی<sup>۲</sup> صورت می‌پذیرد و گذر از دیگر پیروی<sup>۳</sup> به خود پیروی<sup>۴</sup> در پدیدایی آنها اجتناب‌ناپذیر است (منصور و دادستان، ۱۳۷۴). پس از پیازه، تحقیقات وسیعی در این زمینه توسط کهلبرگ (۱۹۶۹) و رست<sup>۵</sup> (۱۹۷۴) براساس الگوی پیازه انجام و مراحل تحول قضاوت اخلاقی و عوامل مؤثر بر آن بطور دقیق‌تری بررسی شده است. از نظر طرفداران دیدگاه تحولی‌نگر (کهلبرگ، ۱۹۶۹) روشی که افراد براساس آن در مورد "درستی" یک عمل در موقعیت خاصی قضاوت می‌کنند، توسط درک و فهم تحول یابنده آنها از مفهوم عدالت، تقابل و تعامل مبتنی بر مشارکت و همکاری هدایت می‌شود (اسکلافلی، رست، و توما، ۱۹۸۵). براساس این نوع پژوهش، و به تبعیت از مفروضه‌های پیازه در زمینه مراحل تحول شناختی، کهلبرگ (۱۹۶۹) برای توصیف تحول اخلاقی یک الگوی سه سطحی شامل: اخلاق پیش‌قراردادی، اخلاق قراردادی یا عرفی، و اخلاق پس‌قراردادی یا پس‌عرفی که هر سطح از دو مرحله تشکیل یافته است، ارائه نمود.

تفکر و پژوهش درباره روندهایی که باورها و رهیافت‌های دینی به خودآگاهی می‌رسند و تحولاتی که از کودکی تا بزرگسالی می‌یابند، از همان آغاز برای روان‌شناسی دین مطرح بوده است (الیاده، ۱۹۸۷؛ ترجمه خرمشاهی، ۱۳۷۵). از آغاز قرن بیستم، پژوهشگران در حوزه روان‌شناسی دین کوشیده‌اند تا الگوی یکپارچه‌ای برای اندازه‌گیری پدیده‌های روان‌شناختی مرتبط با بعد روحانی (معنوی) انسان پدید آورند (گرساچ، ۱۹۸۴<sup>۶</sup>؛ تریمبل، ۱۹۹۷<sup>۸</sup>). پیازه در زمینه روان‌شناسی کودک تأثیر عظیمی بر مطالعه روند شکل‌گیری تصور یا مفهوم خدا-به عنوان عنصر مهم و اصلی در حوزه پدیدارهای دینی که مرجع احساسات دینی است - گذاشته است (الیاده، ۱۹۸۷). در قلمروی دیگر، آلپورت<sup>۹</sup> (۱۹۵۰) به بررسی نظام انگیزشی افراد نسبت به دین پرداخت

1. assimilation
2. accommodation
3. heteronomy
4. autonomy
5. Rest
6. Schlaefli, Rest & Thoma
7. Gorsch
8. Trimble
9. Allport

و عقیده جهت‌گیری مذهبی درونی و بیرونی<sup>۱</sup> را مطرح کرد. براساس نظریه انگیزش مذهبی آلپورت، مذهب درونی، مذهبی فراگیر، دارای اصول سازمان‌یافته و درونی شده است، در حالی که مذهب بیرونی امری خارجی و ابزاری است که برای ارضای نیازهای فرد از قبیل کسب موقعیت، شهرت اجتماعی و پذیرش در اجتماع به خدمت گرفته می‌شود.

جهت‌گیری مذهبی نه بر درجهٔ دین‌داری، بلکه بر انگیزش افراد نسبت به دین تأکید دارد (آلپورت و راس<sup>۲</sup>، ۱۹۶۷؛ آدامز و اسمیت<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶). مطابق تعریف آلپورت، جهت‌گیری مذهبی درونی با عقیده یا کیش پذیرفته شده و درونی مشخص می‌شود و در تلاش و تقلائی فرد برای زیستن مطابق با اصول خویشتن، تجلی می‌یابد. در مقابل، افراد با جهت‌گیری مذهبی بیرونی، براساس اهداف ابزاری و سودمندگرایانه که در تلاش و تقلائی‌شان برای تأمین امیال و نیازهای‌شان نمود پیدا می‌کنند، بیشتر درصدد خدمت به خویشتن<sup>۴</sup> هستند (آلپورت و راس، ۱۹۶۷: ۴۳۴). در حقیقت، افراد با جهت‌گیری مذهبی بیرونی از دین‌شان در جهت پیش بردن جاه‌طلبی‌ها و آرزوهای خودخواهانه‌شان استفاده می‌کنند در حالی که افراد دارای جهت‌گیری مذهبی درونی از عقاید، باورها و ارزش‌های درونی شده برای دست‌یابی به اهداف‌شان استفاده می‌کنند (اسپلکا و همکاران، ۱۹۸۵).

برخی از نظریه‌پردازان‌های متأخر در روان‌شناسی دین (مانند ولف<sup>۵</sup>، ۱۹۹۱) بین مذهبی بودن و نبودن افراد بر حسب روش و فرآیندی که براساس آن محتواها و اعتقادات مذهبی پردازش می‌شوند، تمایز قائل شده‌اند. مطابق نظریه ولف (۱۹۹۱) رویکردهای قابل‌تصور نسبت به دین می‌تواند در یک فضای دو بُعدی و دوقطبی متعامد قرار گیرند. محور عمودی، خروج در برابر شمول بعد استعلا و ماوراءالطبیعه، مشخص می‌کند که مردم تا چه حد وجود خدا یا برخی واقعیت‌های ماوراءالطبیعی دیگر را می‌پذیرند. این محور بر متمایز ساختن بین دین‌دار و معنوی بودن یا نبودن،

1. internal – external religious orientation
2. Ross
3. Adams & Smith
4. self- serving
5. Spilka, Kojetin & McIntosh
6. Wulff

دلالت دارد. محور افقی، بعد قرائت تحت‌اللفظی یا اصالت لفظ در برابر نگاه نمادین، به روشی که محتواهای مذهبی براساس آن پردازش می‌گردد، اطلاق می‌شود. رویکرد و نگاه تحت‌اللفظی به متون دینی از بارزترین و آشکارترین مشخصه‌ها و تجسم بنیادگرایی و سلفی‌گری مذهبی است. پژوهش فونتاین<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۳) نشان داده است که دو بُعد دین‌داری که توسط ولف (۱۹۹۱) توصیف شده است، می‌تواند با مقیاس‌های دیگر قابل تشخیص باشد.

دیدگاه‌های نظری متعدد و متفاوت درباره رابطه دین، اعتقاد و تعهد مذهبی با اخلاق مطرح شده است. براساس تعریف علمای اسلامی، دین به مجموعه عقاید، اخلاق، قوانین و مقرراتی که برای اداره جامعه انسانی و پرورش انسان‌ها باشد، اطلاق می‌شود، که گاهی این مجموعه حق و گاهی همه آن باطل و زمانی مخلوطی از حق و باطل است (جوادی‌آملی، ۱۳۷۲: ۹۳). علامه طباطبایی دین را آن نوع شیوه زندگی می‌داند که حیات دنیوی انسان را در راستای سعادت کمال‌بخش او به پیش می‌برد. طبق این دیدگاه، دین شامل عقاید و دستورهای عملی و اخلاقی‌ای است که از سوی خدا برای راهنمایی و هدایت انسان ارسال شده است. وی ادراک دین را امری فطری می‌داند که خداوند براساس فطرت انسان آن را تنظیم کرده تا او را به سعادت حقیقی رهنمون سازد (طباطبایی، بی‌تا، ج ۸: ۱۸۵). در مورد فطرت، علامه طباطبایی معتقد است که فطرت و حس پرستش، جنبه روان‌شناختی دین است.

مطابق دیدگاه علامه طباطبایی درباره نسبت میان اخلاق و دین، هم دین و هم اخلاق مشتمل بر مفاهیمی چون حسن و قبح هستند. این مفاهیم از اعتبارات ذهنی انسان هستند که خود ناظر به وجوب و عدم وجوب خارجی است. ایشان ادراکات اعتباری را در مقابل ادراکات حقیقی قرار می‌دهد. ادراکات حقیقی مربوط به واقع، نفس‌الامر، انکشافات و بازنمایی‌های ذهنی آنها هستند و ادراکات اعتباری فرض‌هایی می‌باشند که ذهن برای رفع احتیاجات حیاتی خود می‌سازد و جنبه قراردادی و فرضی دارند. از این رو، وجود ادراکات اعتباری امری ضروری بوده که موجب زنده شدن نوعی احساس خاص در انسان شده و واسطه نیل به کمال در انسان می‌باشند (طباطبایی، ۱۳۶۲: ۱۲۹).

بر اساس دیدگاه علامه طباطبایی، ایمان ضامن اخلاق است و پشتوانه آن محسوب می‌شود. در واقع، اخلاق فاضله، اگر بخواهد ثابت و پایرجا بماند، ضامنی لازم دارد که آن را حفاظت و نگهداری کند و آن ضامن غیر از مفهوم دینی توحید نیست. واضح است که اگر اعتقاد به معاد در بین مردم نباشد، دیگر موجب اساسی و اصیلی که افراد بشر را از پیروی هوا و هوس بازدارد و جلو لذات طبیعی را بگیرد، وجود نخواهد داشت. از طرف دیگر، باید گفت ایمان نیز به وسیله اخلاق کریمه حفظ می‌شود (طباطبایی، بی تا، ج ۱۱: ۳۳۴).

از دیدگاه نظریه‌های روان‌شناختی، حداقل سه مکتب فکری و رویکرد مختلف درباره رابطه اخلاق و دین‌داری وجود دارد. در رویکرد اول، یکپارچگی و رابطه جدانشدنی دین و دین‌داری با اخلاق مطرح است. بر اساس این رویکرد، اخلاق و دین دو سازه‌ای هستند که به طور جدایی‌ناپذیر به هم متصل هستند. مطابق این دیدگاه، در نگرش‌های اخلاقی غالب «یک موضوع یا قاعده طلایی انسان دوستی ملهم از مراقبت و شفقت عاشقانه که به واسطه دین انگیزه می‌شود»، وجود دارد (به نقل از اسکیتکا و همکاران، ۲۰۰۹: ۵۷). دین برای افراد نظام ارزشی فراهم می‌نماید و به نوبه خود، نظامی از معانی جهان‌بینی‌ها، که معنی و مفهوم اخلاق برای افراد را نیز شامل می‌شود، حمایت و پشتیبانی می‌کند (شودر<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۹۹۷؛ به نقل از اسکیتکا و همکاران، ۲۰۰۹). رویکرد دوم، فقدان ارتباط و اتصال محکم بین اخلاق و دین (حداقل در جوامع مدرن به دلیل عرفی‌سازی فزاینده زندگی اجتماعی)؛ را مطرح می‌کند. رویکرد سوم، تمایز و تفاوت کامل اخلاق از دین و دین‌داری را در نظر قرار داده است (مورگان<sup>۲</sup>، ۱۹۸۳).

نظریه‌های مبتنی بر رویکرد تمایز و تباین کامل اخلاق از دین مبنی بر این که دین مبتنی بر مراجع (اصحاب کلیسا، روحانیت کلیسایی، قواعد و...) است، در حالی که باورهای اخلاقی افراد به طور قابل توجهی مستقل از مراجع مذکور هستند، را بیشتر مورد بحث و باز تعریف قرار داده‌اند. کهلبرگ (۱۹۸۱؛ به نقل از اسکیتکا و همکاران، ۲۰۰۹) بیان کرده است که دین‌داری و استدلال اخلاقی به طور ذاتی نامرتبط هستند. زیرا بر دو حوزه و

1. Shweder  
2. Morgan

موضوع متفاوت انسانی ناظر هستند که هیچگونه همپوشی بین آنها وجود ندارد. با وجود استدلال‌های کهلبرگ، پژوهشگران متعددی تلاش نموده‌اند تا هر دو مفهوم - اخلاق و دین - را به هم مرتبط سازند. پژوهش‌های تجربی متعددی ارتباط بین جهت‌گیری مذهبی (درونی - بیرونی) و سطح تحول قضاوت اخلاقی را واریسی نموده‌اند (گلاور<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷). مفهوم اخلاق به‌طور بالقوه ریشه و پایه در ساختارهای زیست‌شناختی و مؤلفه‌های ذاتی دارد، از طرف دیگر، برخی از مطالعات عصب‌شناختی شواهدی در زمینه تأثیر وضعیت اجتماعی - اقتصادی بر ساختارها و شبکه‌های عصبی فراهم کرده‌اند (کاراویتا<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). پژوهش‌ها روابط معنادار - و در برخی موارد مبهم - بین سطح قضاوت اخلاقی و جهت‌گیری مذهبی نشان داده‌اند (سیرچ<sup>۳</sup>، ۱۹۹۰). پژوهش ساپ و گلادینگ<sup>۴</sup> (۱۹۸۹) نشان داد که بین نمرات بعد روشی مقیاس بتسون و ونتیس<sup>۵</sup> و سطح قضاوت اخلاقی در مقیاس<sup>۶</sup> (DIT) تبیین موضوعات، همبستگی مثبت وجود دارد و بین استدلال اخلاقی و جهت‌گیری مذهبی همبستگی منفی وجود دارد. نتایج پژوهش دوریز<sup>۷</sup> (۲۰۰۳) دربارهٔ رابطه بین ابعاد دین‌داری ولف (۱۹۹۱) با نگرش‌های اخلاقی و شایستگی استدلال اخلاقی نشان داد که بعد تحت‌اللفظی یا اصالت لفظ در برابر بعد نمادگرا با نگرش‌های اخلاقی و استدلال اخلاقی یا شایستگی اخلاقی رابطه قابل توجهی دارد. نتایج پژوهش کاتون<sup>۸</sup> و همکاران (۲۰۰۷) نشان داد که مؤلفه‌های کنش‌وری (عملکرد) اجرایی ذهن با دین‌داری مبتنی بر رویکرد جستجو و کاوشگری همبسته بوده و هر دو متغیر به‌طور معنادار استدلال اخلاقی پس‌عرفی را پیش‌بینی می‌کنند. تیموری و همکاران (۲۰۱۴) نشان دادند که در میان ابعاد دین‌داری، بعد پیامدهای دینی با منابع بیرونی اخلاق رابطه دارد. اما بعد باورها و احساسات مذهبی با اخلاق اصولی - یا منبع استدلال اصولی اقتدار اخلاقی - رابطه دارد. علاوه بر این، بین بعد پیامدهای دینی و اقتدارگرایی نیز رابطه معنادار وجود دارد و ترکیب این دو

1. Glover
2. Caravita
3. Sirch
4. Sapp & Gladding
5. Betson & Ventis
6. Defining Issues Test
7. Duriez
8. Cottone

عامل به طور معنادار منبع بیرونی اقتدار اخلاقی را پیش‌بینی می‌کند.

احمدی و همکاران (۲۰۱۳) نشان دادند که بین تحول اخلاقی و جهت‌گیری مذهبی درونی و بیرونی رابطه معناداری وجود ندارد. کلجو و کریستنسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) بیان کردند که دین‌داری و اخلاق رابطه همزیستی دارند و هر یک از آنها می‌توانند از دیگری نشأت گیرند و یکدیگر را تقویت کنند. نتایج پژوهش دوریز و سوانسن<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) نشان داد رابطه دین‌داری و اخلاق می‌تواند براساس روش پردازش محتوای مذهبی تبیین شود. یعنی، افرادی که محتوای مذهبی را با رویکرد و روش نمادین پردازش می‌کنند، در مقایسه با افرادی که با رویکرد اصالت لفظ، محتوای مذهبی را پردازش می‌کنند، شایستگی اخلاقی و توانمندی بیشتری در استدلال‌های مراحل بالاتر اخلاقی دارند. این روابط در بین نوجوانان، دانشجویان و بزرگسالان (و سنین مختلف بزرگسالان)، و افراد خیلی مذهبی از الگوی مشابه و یکسان تبعیت می‌کند.

دیگر متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش، وضعیت اقتصادی - اجتماعی است. منظور از وضعیت اقتصادی - اجتماعی، همانطور که خود اصطلاح صراحت دارد، ترکیبی از عوامل اقتصادی مانند درآمد شخص و ثروت مادی، همراه با ویژگی‌های غیراقتصادی مانند منزلت اجتماعی، سطح تحصیلات و آموزش است (آدلر و رکوپ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸؛ برادلی و کراوین<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). با توجه به ماهیت همبسته این عوامل مختلف و گوناگون، اکثر پژوهشگران درآمد، تحصیلات، وضعیت شغلی و منزلت، را به صورت یک شاخص ترکیبی برای وضعیت اقتصادی - اجتماعی در نظر می‌گیرند (انسمینگر و فوترگیل<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳، اوانز<sup>۶</sup>، هویت و داوسون<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱). شواهد روز افزون بیان می‌کنند که عوامل محیطی بر رشد و تحول کنش‌وری اجرایی<sup>۸</sup> ذهن و دیگر کارکردهای نظام‌های عصبی - شناختی تأثیر می‌گذارد. به عنوان مثال، تجربه مدرسه و بهره‌مندی

1. Keljo & Christenson
2. Duriez & Swanson
3. Adler and Rehkopf
4. Bradley & Corwyn
5. Ensminger & Fothergill
6. Evans
7. Huitt and Dawson
8. executive functioning (EF)



از آموزش و تربیت (باریج<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۸)، مشارکت در برنامه‌های آموزشی (جگی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۱؛ کلین‌برگ<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰) عملکرد کنش‌وری اجرایی ذهن افراد را بهبود می‌بخشد. نتایج پژوهش نوبل، نورمن و فرح<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) نشان داد که بین وضعیت اقتصادی-اجتماعی، کنش‌وری اجرایی و جنبه‌های خاصی از تجارب مرحله اول کودکی همبستگی وجود دارد.

پژوهش‌های روان‌شناختی در زمینه تحول اخلاقی نشان داده است که عوامل اجتماعی-اقتصادی بر ارزش‌های اخلاقی و فرایندهای اخلاقی درگیر در ارزشیابی موقعیت‌ها و اتخاذ تصمیمات رفتاری-اخلاقی تأثیر می‌گذارد (ساشدوا<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). نتایج پژوهش کارویتا و همکاران (۲۰۱۲) نشان داد که عوامل و متغیرهای اجتماعی-اقتصادی، فرهنگی و حوزه جغرافیایی به‌طور متفاوت بر دو دسته از معماهای اخلاقی تأثیر می‌گذارند. در حالی که هیچ‌یک از این متغیرها بر قضاوت‌های اخلاقی آزمودنی‌ها در باره معماهای با مضامین شخصی در برابر معماهای با مضامین غیرشخصی تأثیر نداشتند. اما پاسخ‌های آزمودنی‌ها در معماهای اخلاقی و اجتماعی-عرفی (قراردادی) تحت تأثیر این متغیرها قرار داشتند. دانش‌آموزان متعلق به خانواده‌های دارای وضعیت اجتماعی اقتصادی پایین، هنجارهای اخلاقی و اجتماعی-عرفی را کمتر از دانش‌آموزان متعلق به خانواده‌های دارای وضعیت اجتماعی-اقتصادی بالا قابل نقض می‌دانند؛ درحالی که این متغیرها بر معماهای اخلاقی تأثیر نداشتند. پژوهش نیری (۱۳۸۰) نشان داد نمرات تحول اخلاقی دانش‌آموزان مناطق بالای تهران بیشتر از مناطق پایین شهر است. براساس نتایج پژوهش دادستان (۱۳۸۱) شرایط اقتصادی-اجتماعی بر تحول اخلاقی تأثیر دارد. به‌طوری که دانش‌آموزان در مناطق بالای شهر و طبقات اقتصادی-اجتماعی بالا در نمرات تحول اخلاقی وضعیت بهتری نسبت به دانش‌آموزان مناطق پایین شهر با شرایط اقتصادی اجتماعی ضعیف دارند. احمدپناه (۱۳۷۷) در پژوهشی نشان داد بین تحول اخلاقی دانش‌آموزان متوسطه شهری و روستایی تفاوت معنادار وجود دارد و دانش‌آموزان شهری وضعیت

1. Burrage
2. Jaeggi
3. Klingberg
4. Noble, Norman & Farah
5. Sachdeva

بهتری دارند. قاجری (۱۳۷۷) نشان داد بین پایگاه اجتماعی- اقتصادی آزمودنی‌ها و مراحل قضاوت اخلاقی آن‌ها رابطه معنادار وجود دارد و وضعیت دانش‌آموزان متعلق به پایگاه اجتماعی- اقتصادی بالا بهتر است. آذربایجانی (۱۳۸۰) در پژوهشی روی دانشجویان و طلاب ۱۷ تا ۲۵ ساله شهر قم نشان داد که در زمینه عامل اخلاق جهت‌گیری مذهبی مبتنی بر اسلام، هیچ‌گونه تفاوت معناداری بین طبقات مختلف اقتصادی (پایین، متوسطه و بالا) وجود ندارد.

مسأله تحقیق حاضر بر واریسی رابطه بین استدلال اخلاقی و انگیزش مذهبی تمرکز دارد و علاوه بر بررسی نقش جهت‌گیری مذهبی در تحول قضاوت اخلاقی، به مطالعه نقش وضعیت اقتصادی- اجتماعی در تحول قضاوت اخلاقی نوجوانان دانش‌آموز می‌پردازد. قضاوت اخلاقی به توانایی داوری در مورد مسائل اخلاقی با توجه به ارزش‌های اخلاقی- اجتماعی و انسانی گفته می‌شود. علاوه بر واریسی رابطه جهت‌گیری مذهبی با سطح قضاوت اخلاقی، ترسیم رابطه باورهای ارزشی و دینی با قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان، با تکیه بر دلالت‌های تربیتی یافته‌ها، در شناسایی نقاط ضعف و قوت عملکرد نظام تعلیم و تربیت در تربیت دینی- اخلاقی می‌تواند نقش به‌سزایی ایفا کند. برای دستیابی به اهداف تحقیق، سؤالی که مطرح است این است که آیا بین جهت‌گیری مذهبی (درونی و بیرونی) و تحول اخلاقی (اخلاق اصولی) رابطه وجود دارد؟ و آیا تأثیرات مستقیم و تعاملی جهت‌گیری‌های مذهبی و وضعیت اقتصادی اجتماعی بر تحول اخلاقی معنادار است؟

## روش پژوهش

با توجه به اهداف و سؤال‌های اصلی پژوهش، روش اصلی این مطالعه از نوع پیمایشی یا زمینه‌یابی است. پژوهش پیمایشی به‌منظور کشف واقعیت‌های موجود یا توصیف چگونگی توزیع یک پدیده معین در یک جامعه تحقیقی و همچنین، ساختن فرضیه و آزمون در زمینه رابطه بین متغیرهای دست‌کاری نشده انجام می‌شود (دلاور، ۱۳۷۴). جامعه آماری این مطالعه نوجوانان دانش‌آموز دختر و پسر شاغل به تحصیل در دبیرستان‌های مناطق آموزشی شهر تهران بوده است. برای تعیین حجم نمونه از شیوه برآورد انحراف استاندارد نمرات جامعه مورد مطالعه در آزمون تبیین موضوعات

استفاده شد و در مجموع ۶۹۰ نفر (۳۴۰ نفر برای پایه سوم راهنمایی و ۳۵۰ نفر برای پایه سوم متوسطه) با روش نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای که متداول‌ترین شیوه انتخاب نمونه در تحقیقات پیمایشی است، انتخاب شدند (هومن، ۱۳۷۴). بدین معنی که ابتدا در مرحله اول مناطق شهر تهران براساس موقعیت جغرافیایی و وضعیت اقتصادی- اجتماعی، به سه دسته (مناطق بالا، متوسط و پایین) مشتمل بر تعدادی مناطق هم‌جوار تقسیم شد. در مرحله دوم از بین مجموعه‌های سه‌گانه مناطق آموزشی شهر تهران که در پژوهش حاضر اولین واحد نمونه‌برداری هستند، با استفاده از شیوه قرعه‌کشی از هر خوشه دو منطقه، در مجموع ۶ منطقه شامل: مناطق آموزش و پرورش ۱، ۲، ۱۰، ۱۴، ۱۸ و ۱۹، انتخاب شد. در مرحله سوم، مدارس راهنمایی و متوسطه پسرانه و دخترانه هر منطقه تعیین و به شیوه تصادفی از هر منطقه یک مدرسه پسرانه و یک مدرسه دخترانه و از هر مدرسه یک کلاس برای هر یک از پایه‌های مورد نظر انتخاب شد و همه دانش‌آموزان آن کلاس به‌عنوان واحد تجزیه و تحلیل پژوهش مورد آزمون قرار گرفتند. نمونه به دست آمده شامل ۶۹۰ دانش‌آموز بود که پس از حذف پرسشنامه‌های ناقص، تعداد پرسشنامه‌های قابل بررسی به ۶۱۳ (۳۰۱ نفر برای پایه سوم راهنمایی و ۳۱۲ نفر برای پایه سوم متوسطه) پرسشنامه تقلیل یافت. لازم به ذکر است که یک مدرسه غیر دولتی مذهبی (متوسطه) نیز در انتخاب نهایی قرار گرفت.

## ابزار جمع‌آوری اطلاعات

برای جمع‌آوری اطلاعات داده‌های مورد نیاز و اندازه‌گیری متغیرهای اصلی پژوهش از دو ابزار که به صورت پرسشنامه‌های خودسنجی تنظیم شده و مجموعه‌ای از سؤال‌های مربوط به اطلاعات جمعیت‌شناختی با تأکید بر متغیر اقتصادی و اجتماعی نیز به آنها اضافه گردیده‌اند، استفاده شده است.

۱. **مقیاس جهت‌گیری مذهبی.** این مقیاس به صورت پرسشنامه‌های خودسنجی تنظیم شده است. مجموعه‌ای از سؤال‌های مربوط به اطلاعات جمعیت‌شناختی با تأکید بر متغیر اقتصادی و اجتماعی نیز به آنها اضافه گردیده است. مقیاس جهت‌گیری مذهبی (آلپورت و راس، ۱۹۶۷) جهت‌گیری مذهبی درونی و بیرونی را بررسی می‌کند

که شامل ۲۱ ماده است. از این میان، یازده ماده به ارزیابی جهت‌گیری بیرونی و ده ماده به ارزیابی جهت‌گیری درونی می‌پردازد. این مقیاس به روش لیکرت نمره‌گذاری می‌شود که دامنه آن از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم است و به پاسخ‌ها نمره ۱ تا ۵ تعلق می‌گیرد. همسانی درونی آن توسط مختاری و همکاران (۱۳۸۰) به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱، و پایایی بازآزمایی آن توسط جان‌بزرگی (۱۳۷۸) برابر با ۰/۷۴ محاسبه شده است. در مطالعات اولیه‌ای که بر این مبنا صورت گرفت، مشاهده شد که همبستگی جهت‌گیری بیرونی با درونی برابر با ۰/۲۱ است (عسکری، ۱۳۹۱). شفیع‌ی، شهابی‌زاده و پورشافعی (۱۳۹۱) در بررسی پایایی مقیاس یادشده، آلفای کرونباخ جهت‌گیری مذهبی بیرونی برابر با ۰/۷۱ و جهت‌گیری درونی برابر با ۰/۶۲ گزارش نمودند. در این پژوهش، نسخه بازنگری شده مقیاس ROS (گرساچ و مک‌فرسن، ۱۹۸۹؛ به نقل از تریمبل، ۲۰۰۰) که تریمبل (۱۹۹۷) آن را به مقیاس لیکرتی ۷ نقطه‌ای تبدیل کرده بود، با مواد مقیاس‌های درونی و بیرونی جهت‌گیری مذهبی آلپورت و راس (۱۹۶۷) مقایسه شد. در خلال تطبیق مقیاس ماده‌ای گرساچ و مک‌فرسن با مقیاس ۲۰ ماده‌ای ROS (مقیاس درونی شامل ۹ ماده و مقیاس بیرونی شامل ۱۱ ماده)، مشخص شد که ۸ ماده از این مقیاس (۴ ماده مربوط به مقیاس درونی و ۴ ماده مربوط به مقیاس بیرونی) در مقیاس ۱۴ ماده‌ای لحاظ نشده‌اند. از این رو، این مواد نیز به مقیاس گرساچ و مک‌فرسن افزوده شدند. علاوه بر این، ۳ سؤال از مقیاس جهت‌گیری مذهبی بهرامی و دادستان (۱۳۷۸) شناسایی و به مقیاس حاصل (یک سؤال به مقیاس درونی و ۲ سؤال به مقیاس بیرونی) اضافه شدند. مقیاس جدید از ۲۵ ماده که ۱۲ ماده آن برای مقیاس جهت‌گیری مذهبی درونی و ۱۳ ماده برای مقیاس جهت‌گیری مذهبی بیرونی در نظر گرفته شده، تشکیل یافته است.

جهت اجرای آزمایشی و به منظور بررسی مشخصه‌های روان‌سنجی پرسشنامه و فرآوری آن، نمونه‌ای از دانش‌آموزان سوم راهنمایی و سوم متوسطه از مناطق ۱۰، ۲، و ۱۸ به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و مورد آزمون قرار گرفتند. اعتبار مقیاس جهت‌گیری مذهبی درونی و بیرونی از طریق محاسبه ضریب هماهنگی درونی به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۷۹ برآورد شد. همچنین، همبستگی خرده مقیاس جهت‌گیری مذهبی درونی با بیرونی برابر با ۰/۳۲ به دست آمد که در سطح کمتر از

۰/۰۱ معنادار است. اعتبار و روایی این آزمون در مطالعات خارجی که تعداد آنها از سال ۱۹۸۳ تا ۱۹۹۵ (تریمل، ۱۹۹۷) به بیش از ۱۴۰ مورد می‌رسد در حد بالا و قابل قبول گزارش شده است.

۲. **آزمون تبیین موضوعات.** این آزمون اولین بار در سال ۱۹۷۲ توسط رست و همکاران (۱۹۷۶) به نقل از اسکلافلی و همکاران، (۱۹۸۵) تدوین شد و مورد استفاده قرار گرفت. این آزمون از شش داستان تشکیل یافته که در هر داستان یک ماجرا که معماهای اخلاقی را مطرح می‌کند، روی می‌دهد. در این آزمون، پس از طرح معماها، فهرستی از تبیین‌های مختلف (دوازده مورد سؤال) در اختیار آزمودنی قرار می‌گیرد تا آنها را طبق مقیاس لیکرت مانند، به صورت «اصلاً» تا «بسیار زیاد»، ارزیابی و درجه‌بندی کند. هر یک از سؤال‌ها به یکی از مراحل تحول قضاوت اخلاقی مربوط می‌شود. سپس آزمودنی، اولویت‌های چهارگانه‌ی مربوط به هر داستان (انتخاب ۴ مورد از سؤال‌های ۱۲ گانه‌ی هر داستان به ترتیب اولویت اول تا چهارم) را مشخص می‌کند و براساس شماره‌های هر اولویت که همان شماره‌های پرسش‌های ۱۲ گانه‌ی هر داستان اخلاقی هستند، جایگاه وی در مراحل و سطوح مختلف تحول قضاوت اخلاقی تعیین می‌شود. همچنین، در آزمون تبیین موضوعات، هر فرد در هر یک از مراحل و سطوح مختلف تحول قضاوت اخلاقی (۶ مرحله و ۳ سطح) نمره‌ی مشخصی براساس مقیاس فاصله‌ای به دست می‌آورد. آزمون تبیین موضوعات چندین نمره متفاوت به دست می‌دهد که یکی از معروف‌ترین و مهم‌ترین آنها نشانگر P یا نمره اخلاق اصولی یا پس قراردادی است. در این آزمون، نمره اخلاق اصولی یا پس قراردادی هر فرد از جمع نمرات مربوط به مرحله ۵ و ۶ حاصل می‌شود. اجرای کامل آزمون، ۳۵ تا ۴۵ دقیقه زمان نیاز دارد و برای دانش‌آموزان پایین‌تر از کلاس ششم نباید اجرا شود (اسکلافلی و همکاران، ۱۹۸۵).

اعتبار و روایی آزمون در مطالعات مختلف در حد بالا گزارش شده است. کدیور (۱۳۷۵) اعتبار این آزمون را از طریق آزمون-آزمون مجدد ۰/۸۳ گزارش نموده است. کمائی (۱۳۷۳) در بررسی اعتبار این آزمون از طریق آزمون-آزمون مجدد برای نمره‌های مراحل ۲، ۳، ۴ و اخلاق اصولی به ترتیب ضرایب همبستگی ۰/۸۷، ۰/۶۳، ۰/۷۲ و ۰/۷۲ را گزارش نموده است. کریمی، باقری و صادق‌زاده (۱۳۹۳)

پایایی این آزمون را از طریق همسانی درونی برابر با ۰/۸۶ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر، اعتبار این آزمون تبیین موضوعات از طریق محاسبه ضریب هماهنگی یا همسانی درونی برابر با ۰/۸۲ محاسبه شده است.

### یافته‌ها

پیش از ارائه تحلیل‌ها و پاسخ به سؤال اصلی پژوهش، ضرایب همبستگی و شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش در جدول ۱ و ۲ آمده است.

جدول ۱: ماتریس ضرایب همبستگی بین جهت‌گیری مذهبی درونی و بیرونی و تحول اخلاقی (اخلاقی اصولی)

متغیرها	جهت‌گیری درونی مذهبی	جهت‌گیری مذهبی بیرونی	تحول اخلاقی
جهت‌گیری درونی مذهبی		۱	
جهت‌گیری مذهبی بیرونی	۰/۳۲** =۶۰۸n	۱	
تحول اخلاقی	۰/۰۰۷ =۶۰۸n	۰/۰۵ =۶۱۱n	۱
P < 0.01 **			

همان‌طور که در جدول ۱ آمده است، بین جهت‌گیری مذهبی درونی و بیرونی همبستگی معناداری وجود دارد و میزان این همبستگی نسبتاً بالا است. اما همبستگی بین جهت‌گیری مذهبی درونی و بیرونی با تحول اخلاقی ناچیز بوده و معنادار نمی‌باشد. جهت‌آگاهی از وضعیت دانش‌آموزان دختر و پسر دو دوره مختلف تحصیلی میانگین و انحراف معیار نمرات آنان در متغیرهای مورد مطالعه محاسبه و در جدول ۲ منعکس شده است.

جدول ۲: مشخصه‌های توصیفی تحول اخلاقی (اخلاق اصولی)، جهت‌گیری مذهبی درونی و بیرونی دانش‌آموزان به تفکیک جنس و پایه تحصیلی

جهت‌گیری مذهبی بیرونی			جهت‌گیری مذهبی درونی			تحول اخلاقی (اخلاق اصولی)			شاخص‌ها گروه
انحراف معیار	میانگین	تعداد	انحراف معیار	میانگین	تعداد	انحراف معیار	میانگین	تعداد	
۱۱/۵	۴۹/۸	۱۶۶	۱۱/۳	۵۹/۶۴	۱۶۶	۵	۱۴/۳۴	۱۶۶	پسر
۱۲/۷	۴۷/۲	۱۳۲	۱۲/۹	۵۶/۹	۱۳۰	۵/۱	۱۵/۵	۱۳۲	دختر
۱۲/۱۲	۴۸/۶	۲۹۸	۱۲/۰۸	۵۸/۴۲	۲۹۶	۵/۰۸	۱۴/۸۶	۲۹۸	جمع
۱۱/۴	۴۹/۴	۱۵۳	۱۰/۳	۶۰/۲	۱۵۲	۵/۷	۱۵/۲۱	۱۵۲	پسر
۱۰/۳	۴۷/۹	۱۵۹	۱۰/۸	۵۸/۹	۱۵۶	۵/۶	۱۵/۵	۱۶۰	دختر
۱۰/۸۳	۴۸/۶	۳۱۲	۱۰/۵۸	۶۰/۰۳	۳۰۸	۵/۶۶	۱۵/۳۸	۳۱۲	جمع

داده‌های حاصل از جدول ۲ حاکی از این است که میانگین‌های حاصل در سه حوزه تحول اخلاقی، جهت‌گیری مذهبی درونی و بیرونی دانش‌آموزان در دو دوره مختلف سوم راهنمایی و سوم متوسطه تفاوت قابل ملاحظه‌ای با یکدیگر ندارند. حال جهت آگاهی از این موضوع که «آیا تأثیرات مستقیم و تعاملی جهت‌گیری‌های مذهبی (درونی و بیرونی) و وضعیت اقتصادی اجتماعی بر تحول اخلاقی معنادار است؟» از آزمون تحلیل واریانس استفاده شد. برای پاسخ به این سؤال ابتدا تأثیرات مستقیم و تعاملی پایه تحصیلی و جهت‌گیری‌های مذهبی بر تحول اخلاقی بررسی شد. از آنجایی که متغیر جهت‌گیری مذهبی پیوسته بوده و در مقیاس اندازه‌گیری فاصله‌ای مورد سنجش قرار گرفته است، لحاظ نمودن آن به عنوان متغیر مستقل و مقوله‌ای برای انجام آزمون تحلیل واریانس، مستلزم تبدیل آن به متغیر مقوله‌ای بود. بدین منظور، دانش‌آموزان براساس یک انحراف استاندارد بالا و پایین از میانگین نمرات‌شان در

هر یک از متغیرهای جهت‌گیری مذهبی درونی و بیرونی به سه گروه (بالا، متوسط و پایین) تقسیم‌بندی شدند که داده‌های آن در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس چند راهه در مورد مقایسه نمرات تحول اخلاقی (اخلاق اصولی) دانش‌آموزان بر حسب جهت‌گیری مذهبی درونی، جهت‌گیری مذهبی بیرونی و پایه تحصیلی

شاخص‌ها منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
جهت‌گیری مذهبی درونی	۲۸/۵	۲	۱۴/۲۵	۰/۴۹	۰/۱۶
جهت‌گیری مذهبی بیرونی	۷۱/۲	۲	۳۵/۶	۱/۲۳	۰/۲۹
پایه تحصیلی	۷۰/۷	۱	۷۰/۷	۲/۴۵	۰/۱۱
جهت‌گیری مذهبی بیرونی درونی	۵۶/۹	۴	۱۴/۲	۰/۴۹	۰/۷۴
پایه/ جهت‌گیری مذهبی درونی	۱۹/۳۹	۲	۹/۶۹	۰/۳۳	۰/۷۱
پایه/ جهت‌گیری مذهبی بیرونی	۷۶/۳	۲	۳۸/۱۷	۱/۳۲	۰/۲۶
پایه/ جهت‌گیری مذهبی بیرونی/ درونی	۱۸۰/۲	۴	۴۵/۰۵	۱/۵۶	۰/۱۸
خطا	۱۶۹۳۵/۱	۵۸۸	۲۸/۸	----	----
مجموع	۱۷۴۵۵/۵	۶۰۶	----	----	----

مقادیر جدول ۳ نشان می‌دهد که هیچ کدام از متغیرهای مستقل تأثیری در میانگین تحول اخلاقی نداشتند. تأثیر متغیر جهت‌گیری مذهبی درونی بر نمرات تحول اخلاقی (اخلاق اصولی) معنی‌دار نیست ( $F(۲ و ۵۸۸) = ۱/۵۶$  و  $P = ۰/۱۶$ ). همچنین، مقدار



F محاسبه شده برای تأثیر متغیر جهت‌گیری مذهبی بیرونی بر نمرات تحول اخلاقی (اخلاق اصولی) معنادار نیست ( $F(۲ و ۵۸۸) = ۱/۲۳$  و  $P = ۰/۲۹$ ). متغیر پایه تحصیلی با مقادیر  $F(۱ و ۵۸۸) = ۲/۴۵$  و  $P = ۰/۱۱$  بر تحول اخلاقی تأثیر معنادار ندارد. لذا اثرات اصلی متغیرهای مستقل بر تحول قضاوت اخلاقی از نظر آماری معنادار نیست. اثرات تعاملی دو راهه جهت‌گیری مذهبی درونی و جهت‌گیری مذهبی بیرونی بر نمرات تحول اخلاقی (اخلاق اصولی) با مقادیر  $F(۴ و ۵۸۸) = ۰/۴۹$  و  $P = ۰/۷۴$ ، اثرات تعاملی جهت‌گیری مذهبی درونی و پایه تحصیلی با مقادیر  $F(۲ و ۵۸۸) = ۰/۳۳$  و  $P = ۰/۷۱$ ، و اثرات تعاملی جهت‌گیری مذهبی بیرونی و پایه تحصیلی با مقادیر  $F(۲ و ۵۸۸) = ۱/۳۲$  و  $P = ۰/۲۶$  معنادار نیستند. اثرات تعاملی سه راهه جهت‌گیری مذهبی درونی، جهت‌گیری مذهبی بیرونی و پایه تحصیلی بر نمرات تحول اخلاقی (اخلاق اصولی) نیز همانگونه که در جدول مشخص است، با مقادیر  $F(۱ و ۵۸۸) = ۱/۵۶$  و  $P = ۰/۱۸$  معنادار نیست.

باتوجه به نتایج تحلیل واریانس مربوط به تأثیرات مستقیم و تعاملی جهت‌گیری‌های مذهبی و پایه تحصیلی بر تحول اخلاقی (جدول ۳)، دانش‌آموزان دو پایه تحصیلی در یک گروه قابل تعریف هستند. بر این اساس، تأثیرات مستقیم و تعاملی جهت‌گیری‌های مذهبی و وضعیت اجتماعی- اقتصادی بر تحول اخلاقی واریانس شد. برای تعیین سطوح و مقوله‌های متغیر مستقل وضعیت اجتماعی- اقتصادی، دانش‌آموزان متعلق به مناطق آموزش و پرورش ۱ و ۲ به عنوان افراد دارای وضعیت اجتماعی- اقتصادی بالا (طبقه بالا)، دانش‌آموزان متعلق به مناطق آموزش و پرورش ۱۰، ۱۴ به عنوان افراد دارای وضعیت اجتماعی- اقتصادی متوسط (طبقه متوسط)، و دانش‌آموزان متعلق به مناطق آموزش و پرورش ۱۸ و ۱۹ به عنوان افراد دارای وضعیت اجتماعی- اقتصادی پایین (طبقه پایین) گروه‌بندی شدند که داده‌های حاصل از این گروه‌بندی در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴: میانگین و انحراف استاندارد نمرات تحول اخلاقی به تفکیک متغیرهای طبقه اقتصادی اجتماعی، جهت گیری مذهبی درونی، و جهت گیری مذهبی بیرونی

جهت گیری مذهبی بیرونی		جهت گیری مذهبی درونی						وضعیت اقتصادی اجتماعی				
		پایین		متوسط		بالا						
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین					
۵/۲	۱۴/۹	۵/۵	۱۵/۲	۵	۱۴/۷	۵/۴	۱۵/۴	۵/۵	۱۵/۱	۵/۲	۱۴/۸	پایین
۵/۱	۱۴/۸	۴/۸	۱۴/۵	۴/۹	۱۴/۳	۵	۱۴/۹	۵/۲	۱۴/۶	۴/۸	۱۴/۴	متوسط
۵/۸	۱۶/۱	۵/۷	۱۵/۹	۵/۶	۱۵/۶	۵/۹	۱۶/۲	۵/۷	۱۶	۵/۸	۱۵/۷	بالا

مقادیر جدول ۴ میانگین و انحراف استاندارد نمرات تحول اخلاقی به تفکیک سطوح مختلف متغیرهای طبقه اقتصادی اجتماعی، جهت گیری مذهبی درونی، و جهت گیری مذهبی بیرونی را نشان می دهد و حاکی از این است که دانش آموزانی که در وضعیت اجتماعی-اقتصادی بالایی هستند در هر دو جهت گیری مذهبی درونی و بیرونی میانگین بالاتری را به خود اختصاص داده اند. جهت مقایسه دانش آموزان براساس وضعیت اجتماعی اقتصادی در سه سطح و همینطور جهت گیری مذهبی در دو سطح (درونی و بیرونی) از تحلیل واریانس چند راهه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵: نتایج تحلیل واریانس چندراهه در مورد مقایسه نمرات تحول اخلاقی (اخلاق اصولی) دانش‌آموزان بر حسب جهت‌گیری مذهبی درونی، جهت‌گیری مذهبی بیرونی و وضعیت اجتماعی- اقتصادی (طبقه)

شاخص‌ها منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
جهت‌گیری مذهبی درونی	۱۵/۰۲	۲	۷/۵	۰/۲۶	۰/۷۶
جهت‌گیری مذهبی بیرونی	۱۱۸/۸	۲	۵۹/۴	۲/۰۹	۰/۱۲۴
طبقه (وضعیت اجتماعی- اقتصادی)	۳۸/۲۵	۲	۱۹/۱	۰/۶۷	۰/۵۱
جهت‌گیری مذهبی بیرونی جهت‌گیری مذهبی درونی	۷۸/۳	۴	۱۹/۵	۰/۶۹	۰/۵۹
طبقه جهت‌گیری مذهبی درونی	۱۸۵/۸	۴	۴۶/۴	۱/۶۳	۰/۲۴
طبقه جهت‌گیری مذهبی بیرونی	۶۴/۷	۴	۱۶/۱	۰/۵۷	۰/۶۸
طبقه جهت‌گیری مذهبی درونی جهت‌گیری مذهبی بیرونی	۴۳۳/۲	۸	۵۴/۱	۲/۹	۰/۰۵۷
خطا	۱۶۳۲۶/۹	۵۷۵	۲۸/۴	----	----
مجموع	۱۷۳۴۵	۶۰۱	----	----	----

همانگونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات تحول اخلاقی بر حسب سطوح مختلف جهت‌گیری مذهبی درونی، جهت‌گیری مذهبی بیرونی و وضعیت اجتماعی- اقتصادی مورد مقایسه قرار گرفت. بدین منظور از آزمون تحلیل واریانس چند راهه استفاده شد. همانطور که مشاهده می‌شود، اثر اصلی متغیر جهت‌گیری

مذهبی درونی بر نمرات تحول اخلاقی (اخلاق اصولی) معنادار نیست ( $P = ۰/۲۶$ )  
 (۵۷۵ و ۲) و  $F(۲) = ۰/۷۶$ ). تأثیر متغیر جهت‌گیری مذهبی بیرونی بر نمرات تحول  
 اخلاقی (اخلاق اصولی) معنادار نیست ( $P = ۰/۱۲$  و  $F(۲) = ۲/۰۹$ ) = ۵۷۵). همچنین،  
 مقدار  $F$  محاسبه شده برای تأثیر متغیر وضعیت اجتماعی - اقتصادی بر نمرات  
 تحول اخلاقی (اخلاق اصولی) معنادار نیست ( $P = ۰/۵۱$  و  $F(۲) = ۰/۶۷$ ) = ۵۸۸).  
 اثرات تعاملی دو راهه جهت‌گیری مذهبی درونی و جهت‌گیری مذهبی بیرونی بر  
 نمرات تحول اخلاقی (اخلاق اصولی) با مقادیر ( $P = ۰/۵۹$  و  $F(۴) = ۰/۶۹$ )،  
 اثرات تعاملی جهت‌گیری مذهبی درونی و وضعیت اجتماعی - اقتصادی با مقادیر  
 ( $P = ۰/۱۴$  و  $F(۴) = ۱/۶۳$ )، و اثرات تعاملی جهت‌گیری مذهبی بیرونی و  
 وضعیت اجتماعی - اقتصادی با مقادیر ( $P = ۰/۵۷$  و  $F(۴) = ۰/۵۷$ ) = ۵۷۵) معنادار  
 نیستند، اثرات تعاملی چندراهه وضعیت اجتماعی - اقتصادی، جهت‌گیری مذهبی  
 درونی و جهت‌گیری مذهبی بیرونی بر نمرات تحول اخلاقی (اخلاق اصولی) نیز با  
 مقادیر ( $P = ۰/۰۵۷$  و  $F(۸) = ۲/۹$ ) = ۵۷۵) معنادار نیست. لذا می‌توان نتیجه گرفت  
 متغیرهای جهت‌گیری مذهبی درونی و بیرونی و طبقه اقتصادی - اجتماعی بر تحول  
 اخلاقی تأثیر نداشته‌اند.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی رابطه بین جهت‌گیری مذهبی (درونی و بیرونی)  
 و تحول اخلاقی (اخلاق اصولی) دانش‌آموزان و آگاهی از تأثیرات مستقیم و  
 تعاملی جهت‌گیری‌های مذهبی و وضعیت اقتصادی اجتماعی بر تحول اخلاقی  
 بود که به روش پیمایشی انجام شد. یافته‌های تحقیق در بررسی رابطه جهت‌گیری  
 مذهبی و تحول اخلاقی حاکی از این است که بین جهت‌گیری مذهبی (درونی -  
 بیرونی) و تحول اخلاقی همبستگی معناداری وجود ندارد و هیچ‌کدام از این  
 متغیرها تأثیر معنادار بر تحول قضاوت اخلاقی ندارند. این یافته‌ها با نتایج گزارش  
 شده توسط دوریز و سوانسن (۲۰۰۶)، ساپ و گلادینگ (۱۹۸۹) و احمدی و  
 همکاران (۲۰۱۳) مبنی بر این که بین بعد ابزاری و غایی دین‌داری با سطح قضاوت  
 اخلاقی رابطه‌ای وجود ندارد، هماهنگی دارد. به نظر می‌رسد که تحول قضاوت اخلاقی با

دین درونی شده، ایمان مذهبی و عقاید و باورهای مذهبی سازمان یافته فراگیر و همسان، رابطه دارد. در حالی که یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که بین جهت‌گیری مذهبی درونی و بیرونی همبستگی مثبت معنادار نسبتاً قوی وجود دارد. یعنی نسبت قابل توجهی از پاسخ‌دهندگان به سؤال‌های هر دو مقیاس جهت‌گیری مذهبی درونی و بیرونی پاسخ مثبت داده‌اند و آنها را تأیید کرده‌اند. آلپورت و راس (۱۹۶۷) برای چنین افرادی اصطلاح «مذهبی ابتدایی نامتمایز» را به کار می‌برند. این‌ها افرادی هستند که به روش نامتمایز دربارهٔ دین فکر می‌کنند و باورهای دینی به شکل سازمان یافته و پخته در آن‌ها تحول نیافته و درونی نشده است (پرتو، ۱۳۹۴).

اگر چه کهلبرگ (۱۹۸۱؛ به نقل از دوریز و سوانسن، ۲۰۰۶) بیان کرده است که دین‌داری و استدلال اخلاقی به‌طور ذاتی نامرتب هستند، پژوهش‌ها نشان داده است افراد مذهبی قضاوت اخلاقی در سطح اخلاق عرفی (یا قراردادی) را بیشتر ترجیح می‌دهند و ترجیح برای اخلاق اصولی (استدلال اخلاقی مراحل ۵ و ۶) کاهش می‌یابد. همچنین، گزارش شده است که استدلال اخلاقی با جهت‌گیری مذهبی درونی و بیرونی رابطه منفی دارد (ساپ و گلا دینگ، ۱۹۸۹) و با بعد جستجوی مقیاس باتسون (۱۹۷۶) رابطه مثبت دارد (گلاور، ۱۹۹۷). براساس مفروضه کهلبرگ در زمینهٔ توازی انگاری شناختی - عاطفی، این یافته‌ها بیان می‌کنند که افراد مذهبی تحول اخلاقی محدودی را نشان می‌دهند، زیرا آنها فاقد ظرفیت شناختی برای استدلال اصولی هستند. با وجود این، برخی از پژوهشگران مانند گلاور (۱۹۹۷) بیان کرده‌اند که استدلال اخلاقی افراد مذهبی به جدیت و شدت تعهد دینی‌شان و نیز مرحلهٔ اخلاقی متناظر با هنجار جامعهٔ دینی‌شان بستگی دارد یعنی در یک جامعه مذهبی که آموزش‌های آن استدلال و اخلاق اصولی را پوشش می‌دهد، افراد مذهبی تر تمایل دارند که اخلاق اصولی‌تر را ترجیح دهند. در مقابل، جامعه‌ای که آموزش‌های آن به استدلال اصولی نمی‌پردازد، اخلاق اصولی برای افراد مذهبی ترجیح کمتری دارد. همچنین، رابطهٔ آشکار دین‌داری - اخلاق که در مطالعات قبلی مشاهده شده بود، براساس روش مورد استفادهٔ افراد برای پردازش محتوای مذهبی قابل تبیین است. افرادی که محتوای مذهبی را با رویکرد و روش نمادین پردازش می‌کنند، در مقایسه با افرادی که محتوای مذهبی را با رویکرد اصالت لفظ پردازش می‌کنند، شایستگی

و توانمندی اخلاقی بالاتری دارند (دوریز و سوانسن، ۲۰۰۶). این روابط در بین نوجوانان، دانشجویان و بزرگسالان (و سنین مختلف بزرگسالان)، و افراد خیلی مذهبی از الگوی مشابه و یکسان تبعیت می‌کند دوریز (۲۰۰۳) با منطق و روش مشابه استدلال کرده است که رابطه آشکار اخلاق-دین داری می‌تواند به واسطه فرایندهای شناختی (مانند جزم اندیشی و تعصب) تبیین شود. همچنین، ویژگی‌هایی مانند همدلی، چشم‌انداز یا دیدگاه اتخاذ شده، اقتدارگرایی و نژادپرستی که با ابعاد نمادگرایی در برابر اصالت لفظ مرتبط هستند، با تحول اخلاقی رابطه دارند (دوریز و سوانسن، ۲۰۰۶)، هم‌چنان که با مفاهیم مرتبط با جزم‌اندیشی و تعصب، عدم تحمل و نارواداری، ذهن و تفکر مبهم و بسته، در ارتباط می‌باشند (دوریز، ۲۰۰۳).

یافته‌های پژوهش در مورد تأثیر سن و تحصیلات بر رشد قضاوت اخلاق اصولی حاکی از آن است که هر چند دانش‌آموزان سال سوم متوسطه در تحول قضاوت اخلاقی (اخلاق اصولی) نسبت به دانش‌آموزان سوم راهنمایی در سطح بالاتری از قضاوت اخلاقی قرار دارند، اما این تفاوت‌ها معنی‌دار نیست. این یافته‌ها حاکی از آن هستند که قضاوت، استدلال اخلاقی و درک، اکتساب اصول و قواعد متمایز کردارهای «درست» از «نادرست» بعد از سنین نوجوانی با افزایش سن و تحصیلات ارتقا نمی‌یابد. در پژوهش دوریز و سوانسن (۲۰۰۶) بعد از کنترل نقش تفاوت‌های تحصیلی و تربیتی مشارکت‌کنندگان و آزمودنی‌ها، نتایج تغییر پیدا نکرد و رابطه بین استدلال اخلاقی و بعد دین‌داری با تفاوت‌های تحصیلی تبیین نشد و براساس سطوح تحصیلات نیز تغییر ایجاد نشد. به نظر می‌رسد که معنادار نبودن تفاوت‌های موجود در تحول اخلاقی دانش‌آموزان سوم راهنمایی و سوم متوسطه ممکن است ناشی از این باشد که دانش‌آموزان سوم راهنمایی از نظر سنی امکان کسب توانایی‌های ذهنی لازم برای اندیشیدن و استدلال در سطح اخلاق اصولی را دارند. زیرا براساس نظریه کهلبرگ (۱۹۶۹) زمان پدیدایی اخلاق اصولی یا پس‌قراردادی، ۱۳ سالگی و بالاتر است و دانش‌آموزان سوم راهنمایی نوعاً در ۱۴ سالگی و بالاتر به سر می‌برند، در حال گذر به سطوح بالاتر تفکر و استدلال هستند؛ البته احتمال دیگری نیز قابل طرح است و آن به کیفیت پایین و ضعیف تجارب و تفویض‌های اجتماعی-تربیتی تدارک شده برای دانش‌آموزان مربوط می‌شود. به‌گونه‌ای که متناسب با افزایش سن و سال‌های برخورداری از خدمات آموزشی تغییر معنادار در

رشد و تحول اخلاقی رخ نمی‌دهد.

در بررسی تأثیر وضعیت و شرایط اقتصادی-اجتماعی بر تحول قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان متعلق به طبقه پایین، متوسط و بالا، نتایج نشان داد که تفاوت معنادار بین میانگین نمرات تحول قضاوت اخلاقی این سه گروه وجود ندارد. این یافته‌ها با نتایج برخی از پژوهش‌ها (مانند، دادستان، ۱۳۸۱؛ قاجری، ۱۳۷۷؛ و نیری، ۱۳۸۰) همخوانی ندارد. اما با نتایج برخی دیگر از پژوهش‌ها (مانند، آذربایجانی، ۱۳۸۰؛ کاراویتا و همکاران، ۲۰۱۲) همخوانی دارد. نتایج پژوهش کاراویتا و همکاران (۲۰۱۲) نشان داد که وضعیت اجتماعی-اقتصادی دانش‌آموزان بر استدلال اخلاقی‌شان درباره معماهای اخلاقی تأثیر ندارد. کهلبرگ (۱۹۶۹) مطرح کرد که نوجوانان طبقه متوسط نسبت به نوجوانان طبقه پایین سریع‌تر از یک مرحله به مرحله بعدی تحول در استدلال اخلاقی عبور می‌کنند.

نکته مهم آن است که این تفاوت‌ها ناشی از تفاوت‌های مربوط به نظام‌های ارزشی نوجوانان طبقات پایین و بالا نیست، بلکه ناشی از آن است که نوجوانان طبقات پایین نقش و درک پایین‌تری از نظم اجتماعی دارند. در طبقات بالا و متوسط مدارس می‌توانند شرایط تجربه‌های اجتماعی و اخلاقی وسیعی را برای کودکان و نوجوانان فراهم نمایند. به‌نظر می‌رسد متغیرهای تعدیل‌کننده (از قبیل پیشرفت تحصیلی، برنامه‌های آموزشی-تربیتی غنی غیررسمی و فوق برنامه‌ای) که فرصت‌های سازمان‌دهی ذهنی کودک را تحت تأثیر قرار می‌دهند و پیشرفت‌های ساختاری سازمان‌روانی را فراهم می‌کنند و می‌توانند موجب این تفاوت شوند، اثربخشی لازم را ندارند.

یافته‌ها و شواهد پژوهشی حاکی از آن است که برنامه‌های آموزشی و درسی موفق، ضمن اینکه بر حوزه‌های چندگانه تمرکز دارند و همه دانش‌آموزان را پوشش می‌دهند اما مشارکت جامعه و والدین در فرایند اجرای برنامه حداقل است در حالی که مشارکت مناسب آن است که در پدیدآوری و تولید و توسعه برنامه‌ها دخالت داده شوند (هویت و داوسون، ۲۰۱۱). همچنین، عوامل و متغیرهای اجتماعی-اقتصادی-فرهنگی و حوزه اجتماعی-جغرافیایی-اقتصادی با دامنه وسیعی از شرایط و ویژگی‌ها، از قبیل همسایه‌ها، فراوانی رویدادهای استرس‌زا در محیط زندگی، مواجهه با مسمومیت‌های محیطی، خشونت، کیفیت مدرسه، خانواده، مراقبت و

فرزندپروری والدین، همبستگی قوی دارد (اوانز، ۲۰۰۴). به نظر می‌رسد که براساس طبقه‌بندی‌های اجتماعی-جغرافیایی-اقتصادی، به‌سختی بتوان شرایط مناسب و همگون در همه این ویژگی‌ها را برای هر یک از طبقات اقتصادی-اجتماعی متصور شد.

در یک نتیجه‌گیری کلی می‌توان گفت که یافته‌های تحقیق حاکی از کُند بودن سیر تحول قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان در مرحله دوم یا میانی دوره نوجوانی است، علاوه بر این، رابطه جهت‌گیری مذهبی درونی با تحول اخلاقی در بین دانش‌آموزان قابل توجه و معنادار نیست؛ اما جهت‌گیری مذهبی درونی با جهت‌گیری مذهبی بیرونی همبستگی نسبتاً قوی دارد. بنابراین، نسبت قابل توجهی از افراد گروه مورد مطالعه در رویکردشان نسبت به دین تمایزهای قطعی و مشخص به عمل نیاورده‌اند و به روش نامتمایز درباره دین فکر می‌کنند و اغلب آنها رویکرد ابزارانگارانه نیز نسبت به دین دارند. در این‌گونه افراد باورهای دینی به شکل سازمان‌یافته و پخته حضور ندارند و در واقع درونی نشده‌اند. بر این اساس جهت‌گیری مذهبی درونی از چنان استحکام، سازمان، پویایی و نیروی لازم برخوردار نیست که بتواند به‌عنوان عامل مهم بر جهت‌گیری قضاوت اخلاقی تأثیرگذار باشد. از نظر برخی از صاحب‌نظران از جمله دادستان، (۱۳۸۰، ۱۳۷۷)، چنین نتایجی بیانگر این نکته هستند که به رغم تلاش گسترده دست‌اندرکاران آموزش دینی، شکل‌گیری مفاهیم مذهبی و اخلاقی و استقرار آنها در ساختارهای ذهنی و روانی کودکان ما بسیار کند و دیررس است. به طوری که در گستره سنی دوره ابتدایی، در اکثر دانش‌آموزان اثری از درک مفاهیم مذهبی و اخلاقی به معنای درست کلمه به چشم نمی‌خورد و بدون تردید، این تأخیر و عقب‌افتادگی در سنین و دوره‌های آموزشی بالاتر تشدید می‌شود.

از این رو بر اساس یافته‌های حاصله پیشنهاد می‌شود که:

۱. براساس دیدگاه علامه طباطبایی که به اعتقاد ایشان میان اخلاق و دین ارتباط وجود دارد، تأکید بر رویکرد مبتنی بر تفکر و معرفت، تجارب ایمانی-معنوی درونی و خصوصی در زمینه تربیت دینی و دین‌داری افراد، در کنار رویکرد فقهی-کلامی نسبت به دین و دین‌داری، ضروری می‌نماید. تربیت و آموزش دینی نیاز به ادای سهم



بیشتری به عقلانیت و رویکرد نمادگرایانه به متون دینی و تفکر درباره ادراکات حقیقی و اعتباری دارد. ادراک و پردازش نمادهای مذهبی ضمن این که مستلزم دستیابی به مراحل بالاتر تحول شناختی و تفکر صوری یا انتزاعی است، می‌تواند در جهت ارتقاء توانایی‌های تفکر و استدلال انتزاعی، پدیدآیی و استقرار ساختارهای سازمان‌یافته شناختی کارکرد قابل توجه داشته باشد. به نظر می‌رسد ارتقاء سطح توانمندی‌های عقلانی، شناختی، همراه با فراهم نمودن موقعیت و شرایط مناسب برای پدیدآیی و تجلی تجارب معنوی درونی و خصوصی، می‌تواند مقوم تحول اخلاقی باشد. از این منظر انجام تغییرات و اصلاحات لازم در برنامه‌های درسی و آموزشی ضروری می‌نماید.

۲. به منظور دستیابی به آموزش آگاهانه، اثربخش و برنامه‌ریزی شده قواعد، معیارها و ارزش‌های اخلاقی به دانش‌آموزان، ایجاد موقعیت‌های مناسب برای کسب تجربیات اجتماعی و تعاملات بین فردی اهمیت به‌سزایی در تبیین ارزش‌ها و درک عمیق و درونی کردن آنها دارد. به نظر می‌رسد مدارس می‌توانند شرایط تجربه‌های اجتماعی و اخلاقی متنوعی را برای کودکان و نوجوانان فراهم نمایند و از طریق برنامه‌های آموزشی- تربیتی و فرهنگی غنی فرصت‌های سازمان‌دهی ذهنی کودک را تحت تأثیر قرار داده و پیشرفت‌های ساختاری سازمان‌روانی را فراهم نمایند.

نکته مهم و قابل توجه که به محدودیت‌های پژوهش مربوط می‌شود این است که این پژوهش براساس رویکرد روان‌شناختی به تفکر و انگیزش مذهبی و رابطه آن با تحول اخلاقی، که ناوابسته به دین یا مذهب خاصی است، انجام شده است. علاوه بر این در پژوهش حاضر از آزمون تبیین موضوعات، که برای جمعیت دانش‌آموزی ایران استاندارد و هنجاریابی نشده، استفاده شده است. بر این اساس این احتمال وجود دارد که عامل گرایش به مقبولیت اجتماعی در پاسخ‌های گروه‌های مورد مطالعه به آزمون‌ها، به‌ویژه مقیاس جهت‌گیری مذهبی (درونی و بیرونی)، دخالت داشته باشد. دیگر محدودیت این پژوهش این است که پژوهش حاضر محدود به دانش‌آموزان سوم راهنمایی و سوم متوسطه شهر تهران است و یافته‌ها و نتایج آن قابل تعمیم به گروه‌های جمعیتی دیگر نیست.

## منابع

- آذربایجانی، مسعود. (۱۳۸۰). **آزمون جهت گیری مذهبی یا تکیه بر اسلام**. پایان نامه کارشناسی ارشد، پژوهشکده حوزه و دانشگاه، استاد راهنما: دکتر پریخ دادستان.
- احمدپناه، محمد. (۱۳۷۷). بررسی و مقایسه تحول شناختی و اخلاقی در کودکان شهری و روستایی. **مجله روانشناسی**، ۸، ۳۶۹-۳۸۷.
- الیاده، میرچاد. (۱۹۸۷). **دین پژوهی**، (ترجمه بهاء الدین خرمشاهی، ۱۳۷۵)؛ ج ۱ چاپ دوم. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- بهرامی احسان، هادی، و دادستان، پریخ. (۱۳۷۸). **بررسی مؤلفه های بنیادین سازش یافتگی در آزادگان ایرانی**. رساله دکتری. دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس، با راهنمایی دکتر پریخ دادستان.
- پرتو، مسلم. (۱۳۹۴). **بررسی تحولی جهت گیری مذهبی درونی و بیرونی در نوجوانان دانش آموز**. دومین کنفرانس ملی و اولین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در علوم انسانی.
- جان بزرگی، مسعود. (۱۳۷۸). **بررسی اثربخشی درمان گری کوتاه مدت با و بدون جهت گیری مذهبی بر مهار اضطراب و تنیدگی**. پایان نامه دکتری، تهران، دانشگاه تربیت مدرس.
- جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۷۲). **شریعت در آینه معرفت**. تهران: مرکز نشر فرهنگی رجاء.
- دادستان، پریخ. (۱۳۷۶). **پیاژه در جدال با روان تحلیل گری، مجله روان شناسی**، (۲)، ۱۲۲-۱۴۴.
- . (۱۳۷۷). **بررسی توان ذهنی و درک مفاهیم دانش آموزان دوره ابتدایی به منظور تعیین استانداردهای آموزشی، مجله روان شناسی**، ۲ (۵)، ۵-۳۹.
- . (۱۳۸۰). **تحول شناختی و آموزش دینی. مجله علوم روان شناختی**، (۲)، ۱۴۹-۱۲۲.
- . (۱۳۸۱). **بررسی تحولی توان ذهنی، اخلاقی و اجتماعی دانش آموزان دوره راهنمایی به منظور تعیین استانداردهای آموزشی**. طرح پژوهشی، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
- دلاور، علی. (۱۳۷۴). **مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی**. تهران: انتشارات رشد.
- شفیعی، نرگس؛ شهبازی زاده، فاطمه، و پورشافعی، هادی. (۱۳۹۱). **جهت گیری مذهبی و مرکز کنترل بیرونی، ارائه الگوی شادکامی در دانش آموزان. روان شناسی و دین**، (۲۰)، ۱۰۷-۱۲۱.
- طباطبایی، محمدحسین. (بی تا). **المیزان**، ج ۱، ۸، ۱۱، (ترجمه ناصر مکارم شیرازی). تهران: بنیاد علمی فکری علامه طباطبایی.
- . (۱۳۶۲). **نهایه الحکمه**. قم: مؤسسه انتشارات اسلامی.
- . (۱۳۸۷). **بررسی های اسلامی**، ج ۲، به کوشش سیدهای خسروشاهی. قم: دفتر تبلیغات اسلامی.
- قاجری، نادر. (۱۳۷۷). **مقایسه مراحل رشد قضاوت اخلاقی از نظر تقلب در امتحان، عزت نفس، هوش، عملکرد تحصیلی و پایگاه اجتماعی- اقتصادی دانش آموزان سال اول و دوم متوسطه شهر اهواز**. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی اهواز.
- کدیور، پروین. (۱۳۷۵). **بررسی رشد وجدان اخلاقی دانش آموزان و رابطه آن با جو سازمانی مدرسه و نحوه تعامل معلم و دانش آموزان در کلاس درس**، وزارت آموزش و پرورش.
- کریمی، فرهاد؛ باقری، خسرو، و صادق زاده قمصری، علیرضا. (۱۳۹۳). **تأثیر سه روش بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی، گفتگو در گروه های کوچک به روش مشارکتی و سخنرانی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش آموزان دختر پایه دوم متوسطه**. فصلنامه پژوهش های نوین روان شناختی، (۳۳)، ۲۶۲-۲۱۸.
- کمائی، جمشید. (۱۳۷۳). **بررسی رابطه بین مراحل و رشد قضاوت اخلاقی، هوش، جایگاه مهار و سطوح تحصیلات در میان دانش آموزان پایه های پنجم ابتدایی، سوم راهنمایی، سوم دبیرستان و دانشجویان مراکز تربیت معلم نواحی سه گانه آموزش و پرورش اهواز**. شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش خوزستان.
- مختاری، عباس؛ الهیاری، عباسعلی و رسول زاده طباطبایی، سیدکاظم. (۱۳۸۰). **رابطه جهت گیری مذهبی با میزان تنیدگی**،

منصور، محمود، و دادستان، پریرخ. (۱۳۷۴). دیدگاه پیاژه در گستره تحول روانی، چاپ اول. تهران: موسسه انتشارات بعثت، تهران.

نیری، میترا. (۱۳۸۰). بررسی تحولی توان ذهنی اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموزان دوره راهنمایی به منظور تعیین استانداردهای آموزشی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

هومن، حیدر علی. (۱۳۷۴). شناخت روش علمی در علوم رفتاری (پایه‌های پژوهش)، چاپ دوم، تهران: نشر پارسا.

Adams, M.C. & Smith, M. (1996). Identity formation and religious orientation among high school students from the United States and Canada. *Journal of Adolescence*, 19, 247-261.

Adler, N. E., & Rehkopf, D. H. (2008). *U. S. disparities in health: Descriptions, causes, and mechanisms. Annual Reviews of Public Health*, 29, 235- 252.

Ahmadi, V., Davoudi, I., Mardani, M., Ghazaei., & ZareZadegan, B. (2013). The relationships among moral development, religiosity and religious orientation in students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 674 – 678.

Allport, G. W. (1950). *The individual and his religion*. New York: MacMillan. Atkins.

Allport, G. W., & Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 432- 443.

Bradley, R. H. , & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371- 399.

Burrage, M. S., Ponitz, C. C., McCreedy, E. A., Shah, P., Sims, B. C., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). *Age- and schooling-related effects on executive functions in young children: A natural experiment. Child Neuropsychology*, 14(6), 510- 524.

Caravita, S. C. S., Giardino, S., Lenzi, L., Salvaterra, M., & Antonietti, A. (2012). *Socio- economic factors related to moral reasoning in childhood and adolescence: The missing link between brain and behavior. Front. Hum. Neurosci.* 6:262. doi: 10. 3389/fnhum. 2012. 00262.

Cottone, J. G., Drucker, P., & Javier, R. (2007). Predictors of moral reasoning: components of executive functioning and aspects of religiosity. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 46(1), 37– 53.

Duriez, B. (2003b). Religiosity, moral attitudes and moral competence. A research note on the relation between religiosity and morality. *Archive for the Psychology of Religion*, 25(1), 210–221.

Duriez, B., & Soenens, B. (2006). Religiosity, moral attitudes and moral competence: A critical investigation of the religiosity–morality relation. *International Journal of Behavioral Development*, 31 (1), 75–82.

Ensminger, M. E., & Fothergill, K. E. (2003). A decade of measuring SES: What it tells us and where to go from here. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting and child development* (pp. 13- 27). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77- 92.

Fontaine, J. R. J., Duriez, B., Luyten, P., & Hutsebaut, D. (2003). The internal structure of the Post-Critical Belief scale. *Personality and Individual Differences*, 35, 501–518.

Glover, R. J. (1997). Relationships in moral reasoning and religion among members of conservative, moderate, and liberal religious groups. *The Journal of Social Psychology*, 137, 247–254.

Gorsuch, R. L. (1984). *The boon and bane of investigating religion. American Psychologist*, 39, 228–236.

Gross, R. D. (1999). *Psychology the science of mind and behaviour*. (2nd ed.). London: Hodder & Stoughton.

Huitt, W., & Dawson, C. (2011). Social development: Why it is important and how to impact it. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved from <http://www.edpsycinteractive.org/papers/socdev.pdf>

Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Jonides, J., & Shah, P. (2011). Short- and long-term benefits of cognitive training. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(25), 10081- 10086.

Keljo, K., & Christenson, T. (2003). On the relation of morality and religion: Two lessons from James's varieties of religious experience. *Journal of Moral Education*, 32(4), 385- 396.

Klingberg, T. (2010). Training and plasticity of working memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(7), 317- 324.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-380). Chicago: Rand McNally.

Morgan, S. P. (1983). A research note on religion and morality: Are religious people nice people? *Social Forces*, 61, 683-692.

Noble, K. J., Norman, M. F., & Farah, M. J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, 8(1), 74- 87.

Rest, J. R. (1974). The hierarchical nature of moral judgment. *Journal of Personality*, 41, 86-109.

Sachdeva, S., Singh, P., & Medin, D. (2012). Culture and the quest for universal principles in moral reasoning. *International Journal of Psychology*, 46(3), 161- 176.

Sapp, G. L., & Gladding, S. T. (1989). Correlates of religious orientation, religiosity, and moral judgment. *Counseling and Values*, 33(2), 140-145.

Schlafeli, A., Rest, J. R., & Thomas, S. J. (1985). Does moral education improve moral judgment? A meta - analysis of intervention studies using the defining issues test. *Review of Educational Research*, 55(3), 319-352.

Sirch, L. (1994). *The relationship of spirituality to religious orientation*. University of Virginia(0246). Degree: PHD

Skitka, L. J., Bauman, C. W., & Lytle, B. L. (2009). Limits on legitimacy: Moral and religious convictions as constraints on deference to authority. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(4), 567-578.

Spilka, B., Kojetin, B., & McIntosh, D. (1985). Forms and measures of personal faith: Question, correlates and distinctions. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 24, 437-442.

Teymoori, A., Heydari, A., & Nasiri, H. (2014). Relationship between dimensions of religiosity, authoritarianism, and moral authority. *Social Compass*, 61(1), 92- 107.

Trimble, D. E. (1997). The religious orientation scale: Review and meta- analysis of social desirability effects. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 970-986.

——— (2000). Intrinsic / extrinsic religious measurement. I/E - Revised.

Wulff, D. M. (1991). *Psychology of religion: Classic and contemporary views*. New York: Wiley.