

Construction and Validation of Iranian Adolescents' Morality scale

Marzieh Saviz	Ph.d of Educational Psychology of Tehran Univaersity, Tehran. Iran.
Elaheh Hejazi*	Associate Professor of Education Psychology of Tehran University, Tehran, Iran
Keyvan Salehi	Professor Educating Exceptional Children of Tehran University, Tehran, Iran
Gholamali Afrooz	Assistant Professor Methods And Lesson Planing of Tehran University, Tehran, Iran

Abstract

Morality is recognized as a context and culture dependent concept and the correct measurement of morality by means of valid and appropriate instruments of the related context and culture has always been the focus of psychologists. The main purpose of this study was to develop a scale for assessing morality in Iranian adolescents and to validate this scale. The research method was a mixed method and the design was exploratory and tool development. The research sample in the quantitative section consisted of 1823 first grade male and female students in districts 4, 2, 3, 16 and 11 of Tehran who were selected by multistage sampling. In the qualitative section after the qualitative analysis of the interviews, it was determined that Iranian adolescents define ethics in seven categories: justice, care, moral agency, moral sensitivity, moral responsibility, moral motivation, and personal values. Using qualitative findings, the moral tool was constructed and after preliminary implementation, the validity and reliability of the original sample was assessed. The content validity of the scale was confirmed by experts and with CVR index of 0.91. The criterion validity was assessed by running the Davies Empathy Questionnaire (1983) and the correlation coefficients of the two questionnaires. The construct validity was confirmed by second-order factor analysis as well as the mean variance extracted (AVE). The reliability of the instrument was confirmed by internal consistency and Cronbach's alpha coefficients (0.87) and composite reliability test for components ranged from 0.72 to 0.87. According to the results of this study, the instrument of moral

* Corresponding Author: ehjazi@ut.ac.ir

How to Cite: xxxxxxxx


development of adolescents for measuring this construct in Iranian samples has good reliability and validity.


Keywords: morality, Iranian Adolescents morality scale, validity, reliability.





اندازه گیری تربیتی
دوره ۱۱، شماره ۴۳، بهار، ۱۴۰۰، ص ص
.atu.ac.ir
DOI:

ساخت و اعتباریابی مقیاس اخلاق نوجوانان ایرانی

مرضیه ساوینز  دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران.

الهه حجازی  * دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

کیوان صالحی  استادیار گروه روش‌ها و برنامه‌های آموزشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

غلامعلی افروز  استاد گروه آموزش کودکان استثنائی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

چکیده

سنجش اصولی اخلاق با استفاده از ابزارهای معتبر و مناسب یافت و حساس به فرهنگ هر جامعه، همواره مورد توجه روان‌شناسان بوده است. هدف اصلی این پژوهش ساخت ابزاری برای سنجش اخلاق در نوجوانان ایرانی و اعتباریابی این ابزار بود. روش پژوهش، آمیخته از نوع اکتشافی و مدل تدوین ابزار بود. میدان پژوهش در بخش کیفی کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه اول منطقه چهار آموزش و پرورش شهر تهران و در بخش کمی، کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه اول شهر تهران بود. شرکت‌کنندگان در بخش کیفی پژوهش ۷۷ نفر (۴۹ دختر، ۲۸ پسر) از بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول منطقه ۴ آموزش و پرورش شهر تهران بودند. جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از تکنیک گروه‌های کانونی انجام شد. نمونه پژوهش در بخش کمی شامل تعداد ۱۸۲۳ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه اول مناطق ۴، ۳، ۴، ۱۶ و ۱۱ شهر تهران بودند که به روش چندمرحله‌ای انتخاب شدند. در بخش کیفی پس از انجام تحلیل کیفی مصاحبه‌ها به روش کلازیری مشخص شد نوجوانان ایرانی اخلاق را در هفت مقوله تعریف می‌کنند که عبارت‌اند از: عدالت، مراقبت، عاملیت اخلاقی، حساسیت اخلاقی، مسئولیت اخلاقی، انگیزش اخلاقی و ارزش‌های فردی. با استفاده از یافته‌های کیفی، ابزار اخلاق ساخته شد و پس از اجرای مقدماتی، به‌منظور بررسی روایی و پایایی روی نمونه‌ی اصلی پژوهش اجرا شد. روایی محتوایی مقیاس با استفاده از نظر متخصصان و با در نظر گرفتن شاخص CVR و مقدار ۰/۹۱ تأیید شد. روایی سازه با استفاده از تحلیل عاملی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران است.

* نویسنده مسئول: ehejazi@ut.ac.ir

مرتبه دوم و همچنین میانگین واریانس استخراج شده (AVE) مورد تأیید قرار گرفت. پایایی ابزار با استفاده از روش همسانی درونی و آلفای کرونباخ (۰/۸۷) و آزمون پایایی ترکیبی برای مؤلفه‌ها از ۰/۷۲ تا ۰/۸۷ مورد تأیید است. بر اساس نتایج این پژوهش، این مقیاس برای سنجش سازه اخلاق در نمونه‌های ایرانی از پایایی و روایی مناسبی برخوردار است.

کلیدواژه‌ها: اخلاق، مقیاس اخلاق نوجوانان ایرانی، روایی، پایایی.

مقدمه

اخلاق از موضوعات بحث‌برانگیز و همچنین مورد علاقه در حوزه‌ی فلسفه و روان‌شناسی بوده است. تعریف اخلاق در مکاتب مختلف روان‌شناسی، متفاوت است. روان‌تحلیلگران اخلاق را یک اجبار منفی می‌دانند که منجر به عمل یا تفکری می‌شود که به منظور پیشگیری از ایجاد احساس شرم یا گناه انجام می‌گردد، نه این که از روی عشق انجام گیرد (ما، ۱۹۸۲). رفتارگرایان بیشتر تمایل دارند که اخلاق را به شرطی‌سازی اجتماعی ارتباط دهند و آن را محصول تحمیل‌های خارجی می‌دانند. این تحمیل‌ها یا به صورت پیامدهای محیطی و یا به شکل انتقال قوانین و هنجارهای اجتماعی صورت می‌گیرد (کیلن و اسمتانا، ۲۰۰۸). برخلاف دیدگاه رفتارگرایی که در آن قواعد شکل‌گیری سایر رفتارها بر شکل‌گیری رفتار اخلاقی نیز قابل تعمیم است و تفاوت در فرصت‌های محیطی، سرنوشت رفتار اخلاقی را تعیین می‌کند، از نظر بندورا^۴ در دیدگاه شناختی- اجتماعی، رفتارهای اخلاقی حاصل تعامل‌های پیچیده‌تر انسان و عوامل محیطی است. این نظریه‌ها با جهت‌گیری‌های جامع و بدیع به یک چشم‌انداز تعاملی‌تر و تبادلی‌تر تبدیل شده است که نقش شناخت و حالات روانی درونی را نیز از نظر دور نداشته است. در این دیدگاه انسان تحت تأثیر نیروهای اجتماعی است ولی نحوه‌ی برخورد با این نیروها را خود انتخاب می‌کند. معیارهای اخلاقی از نظر بندورا از طریق تعامل فرد با الگوها تحول می‌کند. دورشدن از معیارهای اخلاقی سبب تحقیر خود می‌شود که تجربه خوشایندی نیست؛ بنابراین فرد نوعاً طبق معیارهای اخلاقی خود عمل می‌کند (کدیور، ۱۳۹۵).

^۱ morality

^۲ Ma

^۳ Killen and Smetana

^۴ Bandura

مفهوم اخلاق در رویکرد روان‌شناسی شناختی توسط پیاژه^۱ و پس از آن توسط کلبرگ^۲ با جزئیات بررسی شده است. از آنجا که بر طبق دیدگاه پیاژه تحول شناختی کودکان در بستر توالی ویژه‌ای از مراحل تحقق می‌یابد، قضاوت‌های اخلاقی نیز بر مبنای مراحل تکامل می‌یابد که متناسب با تحولات شناختی است. تحول اخلاقی یک سازه مهم در تحول زندگی است و مراحل آن موازی با تحول روانی - اجتماعی است (جردن، کاریل و استاک^۳، ۲۰۰۸). از نظر پیاژه تحول مفاهیم اخلاقی در کودکان دارای توالی ثابت و نامتغیری است که از یک مرحله اولیه که مرحله واقع‌گرایی اخلاقی نام دارد آغاز می‌شود و در حدود ۱۲-۱۱ سالگی به بعد، کودک توانایی نسبی‌گرایی اخلاقی را به دست می‌آورد (کدیور، ۱۳۹۵). از نظر پیاژه تحول قضاوت اخلاقی کودکان با خودمداری شروع می‌شود. در ابتدا کودک قادر به همکاری با دیگران نیست و هیچ‌گونه قانونی بر فعالیت‌های او حاکم نیست. سپس رابطه‌ای یک‌جانبه و فاقد همکاری و مبتنی بر اطاعت صرف برقرار می‌کند و به جای روابط متقابل رابطه‌ای یک‌طرفه با اطرافیان دارد (کدیور، ۱۳۹۵). کودکان سرانجام درگیر اشکال جدید و روابط اجتماعی متقابل و هم‌تراز می‌شوند. در این شرایط روابط در حالت توازن و تعادل پایدار قرار می‌گیرند و قوانین معنای جدیدی پیدا می‌کنند؛ مثلاً فرد در بافت گروه همسالان ایده‌هایی درباره‌ی انصاف، عدالت، مسئولیت اخلاقی و کارکرد قوانین در زندگی اجتماعی می‌سازند که در مقایسه با نوعی از درک اخلاقی که تحت تأثیر فشار والدین ایجاد شده، متفاوت و در عین حال از لحاظ تحولی، پیشرفته‌اند. از این رو احساس تعهد اخلاقی دو منبع دارد که هر کدام از روابط خاصی ناشی می‌شوند و یکی بهتر از دیگری است. جهت‌گیری دیگر پیرو، در بافت روابط بزرگ‌سال کودک ایجاد می‌شود و اخلاق اجبار را به بار می‌آورد که خودمحموری کودکانه و واقع‌گرایی اخلاقی را حفظ و تثبیت می‌کند. جهت‌گیری خودپیرو، در یک جامعه متشکل از افراد برابر به وجود می‌آید و اخلاق همکاری را بار می‌آورد که یک درک متوازن از عدالت را میسر می‌سازد (کیلن و اسمتانا، ۲۰۰۸).

نزدیک به سه دهه بعد از انتشار آرای پیاژه در زمینه‌ی تحول اخلاقی، کلبرگ به گسترش نظریه او پرداخت. او شش مرحله را در استدلال اخلاقی مشخص کرد و عدم تعادل را به عنوان فرآیندی که تحول را بر می‌انگیزاند در نظر گرفت. کلبرگ اخلاق را با مفهوم عدالت^۴

^۱ Piaget

^۲ Kohlberg

^۳ Jordan, Carlile and Stack

^۴ justice

تبیین می‌کند و معتقد است که قضاوت‌های اخلاقی کودکان و نوجوانان متضمن برداشت‌های متفاوتی از عدالت است. علاوه بر این، درک کودکان و نوجوانان از عدالت در سطوح مختلف فرق می‌کند و بالاترین سطح آن، دست یافتن به حقوق مساوی و جهانی برای همه مردم و تحقق ارزش‌های عالی انسانی در زندگی افراد است (کدیور، ۱۳۹۵). از نظر کلبرگ، افراد در سه سطح اخلاقی قرار می‌گیرند که هر یک از این سطوح، خود به دو مرحله تقسیم می‌شود. در سطح اول که اخلاق پیش‌قراردادی یا پیش‌عرفی^۱ نامیده می‌شود، کودکان چهار تا ده‌ساله اخلاقی عمل می‌کنند تا از مجازات اجتناب کنند یا پاداش بگیرند. از دید آن‌ها معیارهای اخلاقی از سوی والدین و بزرگترها تعیین می‌شوند و افراد باید برای گریز از مجازات یا کسب پاداش از آن‌ها پیروی کنند. این سطح شامل دو مرحله است: اخلاق بر پایه تنبیه و اطاعت و اخلاق ابزارگونه نسبی (لذت‌گرایی). در مرحله اول کودک برای این که مجازات نشود از معیارهای اخلاقی دیگران (والدین) تبعیت می‌کند و به انگیزه‌های فردی که در داستان عملی را مرتکب شده، توجه چندانی ندارد، بلکه بیشتر به پیامد آن فکر می‌کند. در مرحله دوم کودک از مقررات والدین اطاعت می‌کند تا مورد تشویق قرارگیرد یا پاداشی دریافت کند. کودکان عملی را اخلاقی می‌دانند که برایشان فایده داشته باشد، پس سودجویی، معیار قضاوت اخلاقی است. سطح دوم که اخلاق قراردادی یا عرفی^۲ نام دارد نیز شامل دو مرحله است: اخلاق پسر خوب، دختر خوب و اخلاق بر اساس قانون و نظم. در این سطح کودکان ۱۰ تا ۱۳ ساله گرایش به اطاعت کامل از قوانین دارند، اما این بار اطاعت از قوانین فقط برای دوری از مجازات یا کسب پاداش نیست، بلکه آن‌چه که مهم‌تر است، محبوبیت و نهایتاً حفظ نظم جامعه است. در مرحله سوم هر کاری که تأیید والدین و دیگران را به دنبال داشته باشد از نظر اخلاقی قابل دفاع و درست است. کودک سعی می‌کند به چشم خودش و دیگران خوب جلوه کند. در این جا، برخلاف سطح قبلی، کودک به نیت هم علاوه بر پیامد، اهمیت می‌دهد. در چهارمین مرحله، هر کاری که مطابق با قانون و مورد تصویب مراجع قدرت باشد، از لحاظ اخلاقی قابل قبول است. علاوه بر این، هر انسان موظف است به تعهدات و وظایف خود، به شکلی که جامعه تعیین کرده، عمل کند. به‌طور کلی در این سطح، تأکید بر روابط بین افراد و ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی است و زمانی که این موارد با علایق شخصی منافات داشته باشند، ارزش‌های اجتماعی و

^۱ pre-conventional morality

^۲ conventional morality

تعهدات، مقدم هستند. کودک نه تنها خود را با نظم اجتماعی هماهنگ می‌کند، بلکه آن را توجیه و از آن حمایت خواهد کرد. سطح سوم، اخلاق پساعرفی یا مافوق قراردادی است که افراد از ۱۳ سالگی به بعد به این سطح می‌رسند. در این سطح، فرد برای اولین بار متوجه می‌شود که ممکن است بین دو معیار اخلاقی که هر دو پذیرفته شده هستند، تضاد وجود داشته باشد. او ضمن قبول داشتن قوانین ممکن است به نارسایی بعضی از موارد قانونی پی ببرد و بفهمد که افراد دیگر ممکن است عقاید و ارزش‌های متفاوتی داشته باشند که نادرست هم نباشد. این سطح نیز دو مرحله دارد: در مرحله پنجم که اخلاق بر اساس پیمان اجتماعی نام دارد، فرد به قوانین و مقررات به عنوان نوعی قرارداد اجتماعی نگاه می‌کند و می‌فهمد که هدف از قوانین، تأمین خواسته‌های اکثریت جامعه و بالا بردن رفاه اجتماعی است، اما قوانین هم گاهی نقص دارند، پس اعتبار قانون ممکن است در مواردی زیر سؤال برود. در این شرایط ممکن است صحت و همیشه درست بودن بعضی قوانین مورد تردید قرار گیرد. مرحله ششم که اخلاق بر اساس اصول جهانی نام دارد، بالاترین و عالی‌ترین مرحله تحول اخلاقی است. فرد بر اساس درونی کردن موازین اخلاقی، اصولی را انتخاب می‌کند و در هر موقعیتی به آن‌ها پایبند باقی می‌ماند. در این مرحله اگر قانون با اصول انتخاب شده فرد مغایر باشد، وی از قانون پیروی نخواهد کرد. پس قضاوت اخلاقی در این سطح بر اساس اصول انتزاعی است؛ یعنی کاری درست است که فی‌نفسه در آن لحظه درست است، نه به این علت که جامعه آن را درست می‌داند (کدیور، ۱۳۹۵؛ کیلن و اسمیتان، ۱۳۹۵؛ هارت و کارلو، ۲۰۰۵).

نظریه مراحل تحول شناختی که اواخر دهه ۱۹۵۰ توسط کلبرگ آغاز شد، بیش از دو دهه در حوزه‌ی روان‌شناسی اخلاق در رأس بود. ناکافی بودن رویکرد تحول شناختی برای توضیح رفتار اخلاقی باعث شد تا این نظریه مورد انتقاد قرار بگیرد (مایری، ۲۰۰۳). یکی از انتقادهای اساسی به کار کلبرگ توسط گیلیگان مطرح شد. به اعتقاد گیلیگان، از آن‌جا که تمام نمونه‌های مورد نظر کلبرگ مرد بوده‌اند و در جامعه‌ای مردسالار می‌زیسته‌اند، مراحل تحولی آن منطبق با تحول اخلاقی زنان نیست (کدیور، ۱۳۹۵). ادعای اصلی گیلیگان آن بود که اخلاق زنان به لحاظ کیفی از اخلاق مردان متفاوت است؛ او استدلال اخلاقی زنان را با عنوان اخلاق مراقبت و استدلال اخلاقی مردان را با عنوان اخلاق عدالت توصیف کرد. این

۱) post-conventional morality

۲) Myyry

جهت گیری های اخلاقی متفاوت، انعکاس تفاوت جنسیتی عمیق در جهت گیری اساسی زندگی تلقی شد. ادعای دوم گیلیگان این بود که نظریه های تأثیرگذار درباره ی تحول انسان (نظریه های فروید، پیاژه، اریکسون، لویسون، مک کلند^۴ و به خصوص کلبرگ) دارای سوگیری علیه تجارب زنان هستند. او مدعی شد نظریه ی اخلاقی کلبرگ به طور ویژه و با بیشترین ارتباط با روان شناسی اخلاق، صدای متفاوت اخلاقی زنان را نادیده گرفته یا از آن سوء تعبیر کرده است و آن ها را از لحاظ اخلاقی ناقص دانسته است (کیلن و اسمتانا، ۱۳۹۵). از نظر گیلیگان، اخلاق زن طی سه سطح تحول می یابد. در سطح اول تمرکز بر نگهداری خود است (این سطح شبیه اخلاق پیش قراردادی کلبرگ است). دومین سطح بر مراقبت و نگهداری از دیگران متمرکز است و غالباً دربرگیرنده ی از خود گذشتگی به منظور کمک به افراد دیگر است و نهایتاً آخرین سطح دربرگیرنده ی وحدت توجه به خود و توجه به دیگران است و افراد می توانند بین نیازها و خواسته های خود و دیگران تعادل و هماهنگی برقرار کنند (شهرآرای، ۱۳۸۴).

هافمن^۵ (۱۹۸۴) منتقد دیگر این نظریه بود که بیان کرد رویکرد شناختی، نقش تعارض، انگیزش و تأثیرگذاری را به حداقل رسانده است. همچنین بلاسی^۶ (۱۹۸۰) در نتیجه گیری مروری که بر شناخت اخلاقی و عمل اخلاقی داشت، دلایلی برای وجود فاصله بین قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی واقعی عنوان کرد. برای نمونه او این پرسش ها را مطرح کرد: آیا تفاوت هایی در آمادگی افراد برای تفسیر موقعیت ها با بیان اخلاقی وجود دارد؟ آیا برخی افراد تنها تعداد کمی از موقعیت ها را اخلاقی توصیف می کنند درحالی که عده ای دیگر تعداد زیادی از موقعیت ها را به عنوان موقعیت اخلاقی گزارش می کنند؟ به علاوه، چه چیزی به افراد این انگیزه را می دهد تا بر اساس قضاوت هایشان رفتار کنند؟ چرا برخی از افرادی که نمره ی بالایی در قضاوت اخلاقی کسب می کنند می توانند در برابر وسوسه مقاومت کنند، درحالی که بعضی از آن ها نمی توانند؟ و نهایتاً، این سؤال مطرح می شود که افراد کدام راهبردهای مقابله ای را به منظور پیشگیری از تصمیم ناخوشایندی که از قضاوت اخلاقی آن ها بر می آید، به کار می گیرند یا از کدام راهبردها برای این که به طور مداوم، در راستای قضاوت

^۱Freud

^۲Ericson

^۳Levinson

^۴McClelland

^۵Hoffman

^۶Blasi

اخلاقی خود عمل کنند، استفاده می‌کنند؟ این نارضایتی باعث شد جیمز رست، شاگرد کلبرگ، مدل چهار مؤلفه‌ای رفتار اخلاقی خود را تدوین نماید. رست (۱۹۸۶) فرآیندهای روان‌شناختی را که در زمان انجام عمل اخلاقی درگیر می‌شوند، در نظر گرفت که منجر به معرفی چهار فرآیند اصلی روان‌شناختی شد که قبل از بروز یک رفتار اخلاقی اتفاق می‌افتد. مدل اولیه زمانی طراحی شد که رست مروری بر ادبیات اخلاق انجام داد و آن را برای دسته‌بندی مطالعات مختلفی که در حوزه‌ی تحول اخلاقی انجام گرفته بود، به کار برد. اول، در رفتار اخلاقی، باید نوعی تفسیر از موقعیت اخلاقی وجود داشته باشد. اولین مؤلفه که بعدها حساسیت اخلاقی^۱ نام گرفت، شامل در نظر گرفتن این موارد بود: اقدامات ممکن در این موقعیت کدام‌اند؟ کدام افراد به این موقعیت مرتبط هستند و پیامد هر اقدام برای آنان چگونه خواهد بود. دوم؛ فرد باید این قضاوت را درباره‌ی این که کدام مسیر رفتاری از نظر اخلاقی درست و عادلانه است انجام دهد و سپس یک مسیر رفتاری ممکن را که فرد باید در آن موقعیت انجام دهد، انتخاب نماید. سوم؛ فرد باید به ارزش‌های اخلاقی اولییتی در رأس سایر ارزش‌های فردی بدهد به گونه‌ای که نیت انجام کاری که از نظر اخلاقی درست است، شکل بگیرد. سومین مؤلفه به این دلیل انگیزش اخلاقی^۲ نامیده می‌شود که ارزش‌ها، افراد را در رسیدن به اهدافشان ترغیب می‌کنند و رفتار آن‌ها را هدایت می‌نمایند. نهایتاً مؤلفه‌ی - شخصیت اخلاقی - شامل جرأت داشتن و به کار گرفتن مهارت‌ها برای انجام یک مسیر (رفتاری) است؛ حتی در شرایطی که فرد تحت فشار باشد. رست (۱۹۸۶) تأکید کرد که ترتیب این مؤلفه‌ها بیشتر از آن که زمانی باشد، منطقی است. هر چند از نظر منطقی درست به نظر می‌رسد که مؤلفه‌ی اول (حساسیت نسبت به موضوعات اخلاقی یک موقعیت) مقدم بر مؤلفه‌ی سوم (انگیزش برای انجام رفتار اخلاقی) باشد، اولویت‌های ارزشی فرد، ممکن است تفسیر او از موقعیت اخلاقی و این که کدام جنبه‌های موقعیت را مهم قلمداد کند، تأثیر بگذارد. فرض اساسی این است که فرآیندهای روان‌شناختی پایه رفتار اخلاقی با وجود این که با هم در تعامل هستند و بر هم اثر می‌گذارند، از یکدیگر متمایز هستند. مثلاً یک فرد ممکن است توانایی انجام یک قضاوت اخلاقی مناسب را داشته باشد اما نسبت به جنبه‌های اخلاقی موقعیت، حساس نباشد. رست اخلاق را آن گونه که در گذشته بود، به مؤلفه‌های شناختی،

^۱ James Rest
^۲ moral sensitivity
^۳ moral motivation

هیجانی و رفتاری که هر کدام مسیرهای تحولی جداگانه‌ای دارند، تقسیم نمی‌کند؛ در مقابل او اذعان می‌کند که این سه مؤلفه همواره به هم مرتبط هستند و در اجزای مدل او با یکدیگر ترکیب شده‌اند. به علاوه، رست (۱۹۸۶) تأکید می‌کند که مدل چهار مؤلفه‌ای فرآیندهایی را معرفی می‌کند که تنها در تولید یک عمل اخلاقی درگیر هستند و رفتارهای کلی افراد را شامل نمی‌شود. مثلاً فردی که در یک موقعیت اخلاقی، حساس است، ممکن است در موقعیت دیگری این حساسیت را نداشته باشد؛ بنابراین، این مدل موقعیت-وابسته است به گونه‌ای که موقعیت‌های مختلف تفسیرها و قضاوت‌های اخلاقی متفاوتی را ایجاد می‌کند، اهمیت برخی از ارزش‌ها را نسبت به برخی دیگر بالاتر می‌برد و فرد را برای به کار بردن یک عمل اخلاقی ترغیب می‌کند یا او را از انجام آن عمل باز می‌دارد (مایری، ۲۰۰۳).

یکی از اهداف رست و همکارانش برای ایجاد این مدل این بود که نظریه و روش‌شناسی مناسبی برای مطالعه‌ی اخلاق در زندگی عادی و روزمره ارائه دهند؛ نه این که فقط استدلال اخلاقی در موقعیت‌های فرضی را مطالعه کنند. هر چند نظریه کلبرگ، اهمیت خود را در درک ساختار مفاهیم اخلاقی افراد از دست نداده است، مدل چهار مؤلفه‌ای رست، با در نظر گرفتن سایر فرایندهای رفتار اخلاقی و همچنین تأکید بر این که مؤلفه‌ها به روش‌های پیچیده‌ای بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند، باعث توسعه‌ی دانش روان‌شناسی اخلاق شد.

با توجه به اهمیت اخلاق و تحول اخلاقی، سنجش اخلاق همواره موضوع مطلوب و مورد توجهی در میان روان‌شناسان و روان‌سنجان بوده است. اندازه‌گیری تحول اخلاقی یکی از مهم‌ترین مراحل مطالعه‌ی آن است (معنوی پور، ۱۳۹۰). سه ابزار اصلی به‌طور جداگانه برای اندازه‌گیری استدلال اخلاقی یا کفایت اخلاقی به کار می‌روند. کلبرگ (۱۹۶۹) با همکاری کلی^۱ اولین ابزار را طراحی کرد که مصاحبه قضاوت اخلاقی (MJI)^۲ نامیده می‌شود. این ابزار به منظور کاربردی کردن نظریه تحول اخلاقی کلبرگ طراحی شد. بعدها چندین مدل از این ابزار جایگزین ابزار اولیه شد. اغلب این ابزارها به منظور تحلیل آماری و تفسیر بهتر، ماهیتاً عینی هستند. مقیاس بازخورد اجتماعی (SRM)^۳ گیبز و ویلدامن^۴ (۱۹۸۲)، مقیاس عینی بازتاب اجتماعی (SORM)^۵ بسینگر^۵ و گیبز (۱۹۸۷)، آزمون موضوعات

^۱ Colby

^۲ Moral Judgment Interview

^۳ social reflection measure

^۴ Gibbs and Wildaman

^۵ social reflection objective measure

^۶ Basinger

تعرفی (DIT) و (DIT2) که توسط رست و همکارانش (۱۹۹۱) معرفی شد و آزمون قضاوت اخلاقی (MJT) لیند^۲ (۲۰۰۸) در این لیست، ثابت هستند. لیند (۱۹۸۲)، ابزاری را به منظور حذف فاصله بین نظریه روان‌شناسی و اندازه‌گیری روان‌شناختی معرفی کرد. این ابزار که به عنوان (MJT) شناخته شده است، مفهوم جدیدی از اندازه‌گیری را فراهم می‌آورد که با استفاده از آن می‌توانیم میزان ثبات قضاوت‌های اخلاقی و غیر اخلاقی فرد را در هر موقعیت بسنجیم. پاسخ‌دهنده ابتدا باید نظر خودش را درباره‌ی شیوه‌ای که شخصیت اصلی داستان، چالش را حل می‌کند، بیان نماید. سپس تعدادی از پاسخ‌های نمونه را مورد قضاوت قرار می‌دهد؛ این پاسخ‌ها دیدگاه‌های ضدونقیض را شامل می‌شوند و شش سطح استدلال اخلاقی را نشان می‌دهند که بر اساس نظریه تحول اخلاقی کلبرگ تدوین شده است (لیند، ۲۰۰۸). همه‌ی این ابزارها بر پایه‌ی ارائه‌ی چالش‌های اخلاقی طراحی شده‌اند و شرکت‌کنندگان باید آن چالش‌ها را حل کنند و سپس تصمیم خود را با توجه به پاسخ‌هایی که تولید کرده‌اند و یا با در نظر گرفتن بازشناسی و رتبه‌بندی مباحثی که به آن‌ها ارائه شده است، مورد قضاوت قرار دهند (خانام و اقبال، ۲۰۱۰). شایستگی قضاوت اخلاقی که به عنوان شایستگی برای تصمیم‌گیری و قضاوت‌هایی که اخلاقی و بر اساس اصول درونی هستند و عمل مطابق این قضاوت‌ها تعریف شده است (کلبرگ، ۱۹۴۶)، همواره موضوع مورد علاقه‌ی روان‌سنجان بوده است. آزمون دیگری به نام آزمون قضاوت اخلاقی که توسط سین و وارما^۳ ساخته شده و مورد تجدیدنظر (۱۹۹۸) قرار گرفته است. در ایران توسط کرمی (۱۳۷۹) به فارسی برگردانده شده و برای ارزیابی قضاوت اخلاقی کودکان ابتدایی تدوین شده است. آزمون دارای ۵۰ سؤال چندگزینه‌ای است و آزمودنی باید درباره آن‌ها تصمیم اخلاقی بگیرد. مرعشی و همکاران (۱۳۸۹) روایی و پایایی این ابزار را پس از اجرا بر روی یک نمونه ۶۰ نفری مناسب گزارش کرده‌اند (عیسی‌زاده، ۱۳۹۵).

از طرفی اخلاق مفهومی وابسته به فرهنگ است و در روان‌شناسی فرهنگی نیز مورد توجه قرار گرفته است. تحول اخلاقی در فرهنگ‌های متفاوت دارای محتوا و معانی گوناگونی است و استفاده از آزمون‌های کلبرگ در فرهنگ‌های متفاوت از جامعه مورد مطالعه‌ی وی، نتیجه‌اش عدم دستیابی مردم آن فرهنگ‌ها به سطوح بالاتر این تحول است

^۱ defining issues test

^۲ Lind

^۳ Sin and Varma

(لطف‌آبادی، ۱۳۸۴). از این گذشته؛ بنیادهای نظری روان‌شناسی تحول اخلاقی که پیازه و کلبرگ ارائه کرده‌اند، دارای محدودیت‌ها و ضعف‌های نظری است و آزمون‌های تحول اخلاقی مبتنی بر این دیدگاه‌ها نیز، در خوش‌بینانه‌ترین صورت، شاید برای تشخیص اقلیت محدودی از مردم کشور ما که روزگار خود را کاملاً به سبک زندگی غربی می‌گذرانند، مناسبتی داشته باشد، اما مسلماً نمی‌توان وضعیت عمومی تحول اخلاقی مردم ایران و نیز مشکلات اخلاقی مردمی را که دچار کم‌رشدی و اختلال اخلاقی هستند، با چنان آزمون‌هایی به‌درستی شناسایی کرد (لطف‌آبادی، ۱۳۸۴). به‌علاوه، رویکردهای داستانی برای سنجش تحول اخلاقی اشکالات فراوانی از جمله تفسیر استدلال‌ها را به همراه دارند و نتایج آن‌ها در برخی پژوهش‌ها مورد شک قرار گرفته است (معنوی‌پور، ۱۳۹۰، به نقل از پاسینی^۱، ۲۰۰۹). رویکردهای گذشته برای مطالعه‌ی تحول اخلاقی دارای اشکالات جدی هستند، که علاوه بر دشواری انجام آن‌ها، نتایج دارای روایی و پایایی نیز به دست نمی‌داند (معنوی‌پور، ۱۳۹۰، به نقل از پاسینی، ۲۰۰۹). واکر^۲ (۱۹۹۶) نیز از پژوهش‌های خود دریافته است که مبانی و مفاهیم اساسی اخلاقی در فرهنگ‌های گوناگون با هم تفاوت دارد و با آزمون‌های تهیه‌شده برای فرهنگ غربی، سطح تحول اخلاقی نوجوانان و جوانان و بزرگسالان فرهنگ‌های متفاوت را نمی‌توان به‌درستی سنجید. از این‌رو در سال‌های اخیر لزوم توجه به ساخت ابزار بومی برای سنجش تحول اخلاقی در کشورهای مختلف مورد توجه قرار گرفته است. کمبود ابزاری برای سنجش اخلاق که مبتنی بر ویژگی‌های بافت و فرهنگ جامعه باشد، به‌خصوص در جوامع غیر غربی که عموماً فرهنگ‌های متفاوتی از فرهنگ جوامع غربی دارند و ابزارهای اولیه‌ی اخلاق متناسب با آن‌ها تولید شده‌اند، بیشتر احساس می‌شود. به عنوان نمونه در کشور پاکستان خانام و اقبال (۲۰۱۰) ابزاری به زبان اردو تولید کردند که سطح ادراک کودکان و بزرگسالان پاکستانی را نشان دهد. به‌منظور توسعه اصول نظری ابزارهای موجود پژوهشگران نیاز مبرمی برای توسعه‌ی یک ابزار در زبان اردو احساس کردند. این مطالعه با همکاری آموزشکاران، روان‌شناسان، جامعه‌شناسان و محققان مذهبی صورت گرفته است تا مراحل تحول اخلاقی را به‌منظور کنترل مشکلات اجتماعی که در ناهنجاری‌های اخلاقی ریشه دارند، اندازه‌گیری کند و راهبردهای مناسبی به‌منظور ورود ارزش‌های اخلاقی در دانش‌آموزان سنین مختلف ارائه دهد. این ابزار به‌صورت مصاحبه و

^۱ Passini

^۲ Walker

بر پایه‌ی ابزارهای موجود تولید شده است و ده جنبه‌ی اخلاقی را شامل صداقت، خلوص، صبوری، راستگویی، مهربانی نسبت به دیگران، شجاعت، عدالت و رفتار سخاوتمندانه نسبت به والدین و بزرگترها، نیازمندان، دشمنان و به‌طور کلی افراد بشر، مورد سنجش قرار می‌دهد. هر معما با گزینه‌ای درباره‌ی حمایت یا عدم حمایت از عملی که در پایان انجام شده است و چرایی آن پایان می‌یابد. آلفای کرونیباخ و ضریب همبستگی پیرسون و اسپیرمن و تاو کندال برای بررسی پایایی این ابزار محاسبه شد. آلفای کرونیباخ ۰/۸۹ و همبستگی بین این ابزار و MJT، ۰/۸۶ گزارش شد و روایی ابزار با روش آزمون-بازآزمون مورد بررسی قرار گرفت (خانام و اقبال، ۲۰۱۰).

در ایران نیز برای ساخت ابزاری متناسب با فرهنگ کشورمان تلاش‌هایی صورت گرفته است. مثلاً معنوی‌پور (۱۳۹۰) با استفاده از مبانی نظری موجود در زمینه‌ی اخلاقی و تعلیم دین اسلام، به ساخت ابزاری جهت اندازه‌گیری تحول اخلاقی دانش‌آموزان دبیرستانی اقدام کرد. این ابزار شامل ۱۳ گویه است و چهار بعد اخلاق پیش‌عرفی، اخلاق عرفی، اخلاق پس‌عرفی و اخلاق اسلامی را مورد سنجش قرار می‌دهد. روایی و پایایی این ابزار، مناسب گزارش شده است. ابزار دیگری برای سنجش تحول اخلاقی توسط لطف‌آبادی (۱۳۹۰) ساخته شده است که هجده سؤال دارد و هر سؤال موقعیتی را ارائه می‌دهد تا افراد قضاوتی اخلاقی انجام دهند و تصمیم بگیرند. برای هر سؤال افراد باید دلایل خود را مبنی بر تصمیمی که اتخاذ کرده‌اند، عنوان نمایند. روایی و پایایی این ابزار مطلوب گزارش شده است. ابزار معنوی‌پور (۱۳۹۰) همچنان با تأکید بر نظریه‌ی کلبرگ ساخته شده است که پیش‌تر به محدودیت‌های این نظریه اشاره کردیم؛ بنابراین لازم است که ابزار جدیدی برای سنجش اخلاق مبتنی بر فرهنگ ایرانی ساخته شود که مفهوم‌سازی نوجوانان ایرانی را از اخلاق در نظر بگیرد و رویکرد جامع‌تری نسبت به اخلاق داشته باشد و تمرکز صرف بر نظریه‌ی کلبرگ نداشته باشد. همچنین این ابزار برای سنجش تحول اخلاقی دانش‌آموزان دبیرستانی ایجاد شده است که سال‌های میانی نوجوانی را می‌گذرانند. نوجوانی اساس بزرگ‌سالی است (هارت و کارلو، ۲۰۰۵). در هیچ دوره‌ای به‌اندازه‌ی دوره‌ی نوجوانی معیارهای اخلاقی برای انسان مطرح نمی‌شود. توانایی‌های شناختی فزاینده‌ی نوجوانان بیشتر آنان را متوجه مسائل و ارزش‌های اخلاقی می‌کند و راه‌های پیچیده‌تری را برای کنار آمدن با آن می‌یابند. در عین حال آن‌چه جامعه از نوجوانان می‌خواهد به‌سرعت در حال تغییر است و همین مستلزم ارزیابی

مجدد و مداوم ارزش‌ها و اعتقادات اخلاقی است (ماسن، کیگان، هوستون و کانجر، ۱۳۸۵). همان‌طور که گفته شد تحول شناختی با تحول اخلاقی همبستگی دارد و تحول اخلاقی در طول دوره‌های تحصیلی متفاوت است (شعبانی، ۱۳۹۱؛ دادستان و پورمحمدرضانجریشی، ۱۳۸۳؛ احمدپناه، ۱۳۷۷). و لذا با توجه به حساسیت تحول اخلاقی در دوره‌ی نوجوانی لازم است که این تحول در اوایل نوجوانی که تغییرات شناختی محسوسی در نوجوان شکل می‌گیرد، نیز مورد بررسی قرار بگیرد؛ بنابراین با توجه به مواردی که برشمرده شد، هدف از پژوهش حاضر ساخت و اعتبارسنجی ابزاری روا و پایا (دلاور و یونسی، ۱۳۹۰) برای سنجش اخلاق نوجوانان ایرانی بود.

روش

روش پژوهش، آمیخته از نوع اکتشافی و مدل تدوین ابزار بود. پژوهشگران از مدل تدوین ابزار زمانی استفاده می‌کنند که با توجه به یافته‌های کیفی، به تدوین و اجرای یک ابزار کمی نیاز دارند. در این طرح، پژوهشگر ابتدا موضوع پژوهش را به صورت کیفی با چند شرکت‌کننده محدود بررسی می‌کند، سپس از یافته‌های کیفی به عنوان راهنمای تدوین سؤال‌های ابزار پژوهش کمی استفاده می‌شود. در مرحله‌ی دوم گردآوری داده پژوهشگر این ابزارها را به صورت کمی اجرا و رواسازی می‌کند (رضوی، اکبری، جعفرزاده و زالی، ۱۳۹۲). جامعه‌ی آماری در بخش کیفی کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه اول منطقه چهار آموزش و پرورش شهر تهران و در بخش کمی، کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه اول شهر تهران بود. شرکت‌کنندگان در بخش کیفی پژوهش ۷۷ نفر (۴۹ دختر، ۲۸ پسر) از بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه‌ی اول منطقه‌ی ۴ آموزش و پرورش شهر تهران بودند. جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از روش گروه‌های کانونی انجام شد. نمونه پژوهش در بخش کمی شامل تعداد ۱۸۲۳ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه اول مناطق ۴، ۲، ۳، ۱۶ و ۱۱ شهر تهران بودند که به روش چندمرحله‌ای انتخاب شدند.

فرایند تشکیل گروه‌های کانونی: در پژوهش حاضر تعداد ۱۱ گروه کانونی (هفت گروه در مدارس دخترانه و چهار گروه در مدارس پسرانه) تشکیل شد. پیش از تشکیل گروه‌های کانونی اصلی، ابتدا سه گروه کانونی متشکل از دانش‌آموزان پایه‌های هفتم، هشتم و نهم (یک گروه پسران و دو گروه دختران) تشکیل شد و سؤال‌های مصاحبه به صورت پایلوت با

آن‌ها مورد بحث قرار گرفت. برخی از سؤالات با توجه به میزان دشواری و قابل فهم بودن، تعدیل شدند و سپس سؤالات نهایی برای انجام مصاحبه‌های اصلی آماده شد. تعداد افراد هر گروه در فرآیند اصلی گردآوری داده‌ها، بین ۶ تا ۱۲ نفر بودند. هدایت گروه‌های کانونی را در مدارس دخترانه خود پژوهشگر و در مدارس پسرانه، همکار پژوهشی مسلط بر مبحث بر عهده داشت. گروه‌ها به هر دو روش پایه‌های جداگانه و ادغام پایه‌ها تشکیل شدند. مدت زمان مصاحبه با هر گروه کانونی از ۴۵ دقیقه تا ۹۰ دقیقه به طول انجامید. پس از هر بار تشکیل گروه‌های کانونی و انجام مصاحبه‌ها، متن مصاحبه توسط پژوهشگر پیاده‌سازی می‌شد و مورد تحلیل قرار می‌گرفت و مفاهیم استخراج می‌شدند. فرآیند تشکیل گروه‌های کانونی تا آن‌جایی ادامه یافت که داده‌های جمع‌آوری شده به اشباع رسیدند و دیگر مفهوم تازه‌ای توسط دانش‌آموزان مطرح نشد. برای کسب اطمینان بیشتر، پس از رسیدن به اشباع، دو گروه کانونی دیگر تشکیل شد تا اشباع داده‌ها مورد تأیید نهایی قرار بگیرند. ویژگی‌های شرکت‌کنندگان در گروه‌های کانونی بخش کیفی به این شرح است:

جدول ۱. مشخصات شرکت‌کنندگان در گروه‌های کانونی

ردیف	پایه تحصیلی	تعداد	جنسیت	مدرسه	مدت زمان مصاحبه	مصاحبه‌کننده
۱	هفتم	۱۲	دختر	دولتی علوی	۵۰ دقیقه	پژوهشگر
۲	نهم	۸	دختر	پویا		پژوهشگر
۳	ادغام سه پایه	۱۲	دختر	شرافت	۹۰ دقیقه	پژوهشگر
۴	ادغام سه پایه	۶	پسر	شهدای	۶۰ دقیقه	همکار پژوهشی
۵	ادغام سه پایه	۷	پسر	حکمت	۷۰ دقیقه	همکار پژوهشی
۶	ادغام سه پایه	۹	پسر	رضوان	۵۰ دقیقه	همکار پژوهشی
۷	هشتم	۶	دختر	پویا	۶۵ دقیقه	پژوهشگر
۸	نهم	۶	پسر	شهدای	۴۵ دقیقه	همکار پژوهشی
۹	هفتم	۱۰	دختر	دولتی علوی	۴۵ دقیقه	پژوهشگر
۱۰	هشتم	۱۱	دختر	دولتی علوی	۷۰ دقیقه	پژوهشگر
۱۱	هشتم	۶	دختر	پویا	۸۵ دقیقه	پژوهشگر

روش کدگذاری و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی مطالعه اول: معمولاً افرادی که با روش پدیدارشناسی توصیفی کار می‌کنند، به‌منظور تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های کیفی از روش کلایزی (۱۹۷۸) و افرادی که از روش پدیدارشناسی تفسیری پیروی می‌کنند، از

روش دیکلمن و همکاران بهره می‌گیرند (مایلز و همکاران، ۲۰۱۴). در این پژوهش با توجه به استفاده از طرح پدیدارشناسی توصیفی، روش تحلیل داده‌ها بر اساس مدل پیشنهادی کلازی شامل هفت مرحله بود:

۱. مروری بر تمام اطلاعات: در این مرحله، اطلاعات مکتوب مربوط به مصاحبه‌ها چندین مرتبه خوانده شد تا محتوای کلی آن درک شود.

۲. بیرون کشیدن جملات مهم: عبارات، جملات یا پاراگراف‌هایی که مربوط به سؤالات پرسیده شده در مصاحبه‌ها بودند جدا شده و در فایل‌های جداگانه‌ای نگهداری شدند. این کار به این دلیل انجام گرفت که اطلاعاتی که درصد اهمیت کمتری دارند از دست نروند، زیرا ممکن است در مراحل بعدی اهمیت آن‌ها مشخص شود.

۳. ایجاد معانی فرموله شده: برای هر جمله‌ی مهم، یک توصیف کوتاه از معنی پنهان در آن نوشته شد.

۴. قراردادن معانی فرموله شده در داخل دسته‌ها و شکل دادن مضامین (تم‌ها) در درون دسته‌های مختلف: مضامین در این مرحله، عبارات و جملات کوتاهی از معانی فرموله شده بودند. تکرار مضامین، یکی از شاخص‌های اعتبار است.

۵. ایجاد یک توصیف جامع از پدیده: با ادغام مضامین ایجاد شده در گام چهارم، شرح کامل و جامعی از پدیده نوشته شد.

۶. ایجاد ساختار اساسی پدیده: در این گام، توصیف جامعی که در گام پنجم نوشته شده بود، به جملات کوتاه و منسجم خلاصه شد تا فقط جنبه‌های اصلی در توصیف پدیده باقی بمانند.

۷. تأیید ساختار اساسی: گزارش نهایی از توصیف پدیده به برخی از شرکت‌کنندگان تحویل داده شد تا مورد تأیید آنان قرار بگیرد.

در این مرحله چنانچه ساختار اساسی نوشته شده، معرف تجربه زیسته شرکت‌کنندگان نباشد، پژوهشگر باید به عقب برگردد و مراحل اولیه تحلیل را اصلاح کند (مورو^۱ ۲۰۱۵).

مراحل فوق‌پس از هربار تشکیل گروه کانونی و انجام مصاحبه‌ها و پیاده‌سازی متن آن‌ها توسط پژوهشگر انجام گرفت. در مرحله نهایی و پس از اشباع، متن مصاحبه‌ها در اختیار استاد راهنمای رساله قرار گرفت و این فرآیندها مجدداً بر روی چند نمونه از مصاحبه‌ها صورت پذیرفت. همان‌طور که قبل ذکر شد، درصد توافق، عدد بالایی را نشان می‌دهد. این

^۱Miles

^۲Morrow

امر همچنین روایی نظری^۱ (رضوی، اکبری، جعفرزاده و زالی، ۱۳۹۲) پژوهش را نشان می‌دهد.

ابزار پژوهش: با توجه به این که هدف پژوهش حاضر ساخت ابزار سنجش اخلاق در نوجوانان ایرانی بود، از ابزار محقق ساخته استفاده شد. به منظور ساخت این ابزار، گام‌های زیر صورت پذیرفت: ۱. تهیه مقدماتی مقیاس اخلاق با استفاده از یافته‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌های گروه‌های کانونی نوجوانان. ۲. ارائه مقیاس مقدماتی اخلاق به متخصصان این حوزه و بررسی روایی آن. ۳. اجرای مقدماتی مقیاس بر روی نوجوانان. ۴. بررسی آماری و کیفی مقیاس در مرحله مقدماتی و تحلیل داده‌ها. ۵. ویرایش مقیاس با توجه به نتایج به دست آمده در مرحله مقدماتی. ۶. اجرای مقیاس بر روی نمونه آماری پژوهش. ۷. تحلیل داده‌های به دست آمده و بررسی روایی و پایایی ابزار. ۸. تدوین مقیاس به عنوان مقیاس نهایی برای کاربردهای پژوهشی

مقیاس نهایی اخلاق شامل ۵۲ گویه است و سؤالات آن بر اساس طیف لیکرت شش درجه‌ای کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، تقریباً مخالفم (۳)، تقریباً موافقم (۴)، موافقم (۵) و کاملاً موافقم (۶) نمره گذاری می‌شود.

جدول ۲. گویه‌های مربوط به هر مؤلفه اخلاق در مقیاس نهایی

شماره سؤال	خرده مقیاس
۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶	عدالت
۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹	مراقبت
۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳	عاملیت اخلاقی
۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۳۹	حساسیت اخلاقی
۴۰، ۴۱، ۴۲، ۴۳، ۴۴	مسئولیت اخلاقی
۴۵، ۴۶، ۴۷	انگیزش اخلاقی
۴۸، ۴۹، ۵۰، ۵۱، ۵۲	ارزش‌های فردی

هیچ بک از گویه‌ها به صورت برعکس نمره گذاری نمی‌شوند. نمره بالاتر در هر خرده مقیاس و نمره کل بالاتر نشان از اخلاقی بودن بیشتر دارد.

^۱ theoretical validity

یافته‌ها

در بخش کیفی پس از انجام تحلیل کیفی مصاحبه‌ها به روش کلایزی^۱ مشخص شد نوجوانان ایرانی اخلاق را در هفت مقوله تعریف می‌کنند که عبارت‌اند از: عدالت، مراقبت، عاملیت اخلاقی^۲، حساسیت اخلاقی، مسئولیت اخلاقی^۳ انگیزش اخلاقی و ارزش‌های فردی.^۴

نتایج حاصل از کدگذاری‌ها، در جدول شماره ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. نتایج حاصل از کدگذاری داده‌های کیفی

مقوله اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم و زیر مقوله‌ها
		انصاف
		شناخت حقوق خود و دیگران
		دفاع از حق
	عدالت	رعایت حقوق دیگران
		تبعیض قائل نشدن
		زود قضاوت نکردن
		احترام
		گذشت
		نوع دوستی
اخلاق		ایجاد صلح بین دو نفر
		خوشحال کردن دیگران
		همدلی
	مراقبت	رازداری
		مهربانی
		کمک به دیگران
		رعایت حریم در روابط
		همدردی
		توجه به دیگران
	عاملیت اخلاقی	کنترل بر خود

^۱ Colizzi

^۲ moral agency

^۳ moral responsibility

^۴ personal values

مقاله اصلی	مقاله فرعی	مفاهیم و زیر مقاله‌ها
		مسخره نکردن
		خوش رفتاری
		حسود نبودن
		خوش رویی
		خوب صحبت کردن
		بادبی
		رعایت آداب معاشرت
		باجنبه بودن
		غیبت نکردن
		رفتار متعادل
		جبران بدی با خوبی
		آموزش و انتقال دانسته‌ها
		عمل به حرف‌ها و دانسته‌ها
		خوش بینی
		موقعیت شناسی
		منطقی بودن
	حساسیت اخلاقی	انتقادگری بجا و درست
		فکر کردن به پیامد رفتار
		شوخی مناسب
		پذیرش و جبران اشتباه
		انتقادپذیری
	مسئولیت اخلاقی	مسئولیت پذیری
		توقع نداشتن
		شناخت نقاط قوت و ضعف خود
		ثبات داشتن در انجام کارهای اخلاقی
	انگیزش اخلاقی	میل به کمک داوطلبانه
		نیت خوب داشتن
		تواضع
	ارزش‌های فردی	صداقت

مقوله اصلی	مقوله فرعی	مفاهیم و زیر مقوله‌ها
		قناعت
		صبوری
		سازگاری
		وفای به عهد (خوش قولی)

با استفاده از یافته‌های کیفی، ابزار اخلاق ساخته شد و به منظور بررسی روایی و پایایی روی نمونه دانش‌آموزان اجرا شد. در اجرای مقدماتی پرسشنامه اولیه بر روی ۷۹ نفر از دانش‌آموزان پسر و دختر مقطع متوسطه اول منطقه ۴ شهر تهران که به صورت هدفمند انتخاب شده بودند، اجرا شد. ویژگی‌های توصیفی پرسشنامه به این منظور که آیا گویه‌ها قابل فهم هستند و آیا با حذف هر سؤال، پایایی تغییر می‌یابد یا خیر، مورد بررسی قرار گرفت. آلفای کرونباخ در این مرحله برای کل پرسشنامه ۰/۹۷. و برای مؤلفه‌های عدالت ۰/۷۵، مراقبت ۰/۸۱، عاملیت ۰/۸۴، حساسیت ۰/۷۶، مسئولیت ۰/۷۳، انگیزش ۰/۷۲ و ارزش‌ها ۰/۸۵ به دست آمد. با حذف هر یک از سؤالات، تغییری در مقدار آلفا دیده نشد. نتایج نشان دادند که نوجوانان نمونه مورد بررسی درک درستی از سؤالات دارند و همچنین سؤالات از نظر جمله‌بندی و ترتیب به درستی تنظیم شده است. همچنین میزان به دست آمده از آلفای کرونباخ در متغیر کلی مطلوب و بالاست. از این رو می‌توان گفت استفاده از این پرسشنامه قابل قبول است. پس از بررسی‌های اولیه، پرسشنامه بر روی نمونه‌ی اصلی پژوهش که تعداد ۱۸۲۳ نفر از دانش‌آموزان در پنج منطقه‌ی شهر تهران بودند، اجرا شد. یافته‌های حاصل از این اجرا در ادامه شرح داده شده است.

یافته‌های توصیفی: در جدول شماره ۴ به بررسی سؤالات مقیاس پرداخته شد و مقادیر آمار توصیفی شامل رتبه، میانه، میانگین و انحراف معیار آمده است و مقدار ضریب تمیز برای بررسی قدرت هر سؤال در تشخیص افراد با نظرات گوناگون و پایایی هر سؤال بررسی شده است.

مقادیر پایایی مؤلفه‌های اخلاق به ترتیب ۰/۶۷ برای عدالت، ۰/۸۴ برای مراقبت، ۰/۸۶ برای عاملیت اخلاقی، ۰/۷۵ برای حساسیت اخلاقی، ۰/۷۳ برای مسئولیت اخلاقی، ۰/۶۱ برای انگیزش اخلاقی و ۰/۷۷ برای ارزش‌های فردی است و مقایسه مقدار پایایی با حذف هر کدام از سؤالات نشان می‌دهد که حذف هیچ کدام از سؤالات موجب افزایش (قابل توجه و قابل بررسی) در مقدار پایایی هر کدام از مؤلفه‌ها نشده است و بدین معناست که سؤالات

پرسشنامه از پایایی مناسبی برخوردارند و هیچ کدام از سؤالات را نمی توان از پرسشنامه حذف کرد.

از ضریب تمیز برای ارزیابی توان هر سؤال در تمیز افراد استفاده شد. ضریب تمیز قدرت سؤال را در تشخیص بین گروه قوی و گروه ضعیف آزمون شوندگان مشخص می کند یعنی نشان می دهد که آیا سؤال گروهی را که نمره کل آزمون آن ها خوب است از گروه دیگری که نمره کل آن ها ضعیف است، تمیز داده است یا خیر (آلن و یو، ۱۳۹۲). در این پژوهش، ضریب تمیز نشان دهنده تشخیص افراد با نمره بالاتر اخلاق از افراد با نمره پایین تر در این مقیاس است. هر قدر ضریب تمیز بزرگ تر باشد قوه تمیز آن سؤال بیشتر و هر قدر این ضریب کوچک تر باشد قوه تمیز آن کمتر است. ضریب تمیز مقداری بین صفر تا یک است و مقادیر نزدیک به یک نشان دهنده قدرت تمیز بالاتر آن سؤال است. بررسی مقادیر ضریب تمیز نشان می دهد که ضرایب تمیز به دست آمده از حداقل ۰/۶۵ تا حداکثر ۰/۹۰ است که مقادیر مناسبی برای ضریب تمیز است. هیچ کدام از ضرایب به مقدار صفر نزدیک نیستند و حداقل ضریب تمیز برابر با ۰/۶۵ است و نشان می دهد تمامی سؤالات این مقیاس از قدرت تشخیص و تفکیک مناسبی برخوردارند.

جدول ۴. توصیف سؤالات مقیاس اخلاق و بررسی پایایی و ضریب تمیز

ردیف	سؤالات	میانگین	انحراف معیار	ضریب تمیز	ضریب پایایی	ضریب پایایی
۱	طرف کسی را می گیرم که حق با اوست؛ حتی تا از شرایط دیگران آگاهی کامل نداشته باشم،	۱۲	۵	۰/۱۲	۰/۶۳	۰/۸۵
	حقوق خودم و دیگران را می شناسم	۱۸	۵	۰/۱۲	۰/۶۳	۰/۸۵
	هر جا لازم باشد از حق خودم و دیگران دفاع	۲	۶	۰/۴۳	۰/۶۴	۰/۹۰
۲	بین دوستانم فرق نمی گذارم	۴۳	۵	۰/۵۷	۰/۶۵	۰/۷۶
	حقوق دیگران را رعایت می کنم	۱۱	۵	۰/۱۸	۰/۵۸	۰/۸۶
	برای خودم و دیگران احترام قائل هستم	۱	۶	۰/۴۲	۰/۸۳	۰/۹۰
۳	وقتی دو نفر قهر کرده اند، سعی می کنم آن ها را	۳۴	۵	۰/۸۱	۰/۸۴	۰/۸۰
	می توانم اشتباهات دیگران را ببخشم	۴۸	۵	۰/۵۹	۰/۸۴	۰/۷۶

۰/۸۹	۰/۸۴	۱/۰۴	۵/۳۵	۶	۳	چیزهایی که درباره‌ی زندگی یک نفر می‌دانم را
۰/۷۹	۰/۸۳	۱/۲۰	۴/۷۴	۵	۴۱	برای حل مشکلات دیگران تلاش می‌کنم
۰/۸۶	۰/۸۳	۱/۰۹	۵/۱۳	۵	۱۵	وقتی کسی ناراحت است، کنارش می‌مانم
۰/۸۲	۰/۸۳	۱/۱۱	۴/۹۳	۵	۳۰	به دیگران توجه می‌کنم
۰/۸۵	۰/۸۳	۱/۰۳	۵/۱۱	۵	۱۷	شرایط دیگران را درک می‌کنم
۰/۸۷	۰/۸۳	۱/۰۳	۵/۲۳	۶	۷	کارهایی می‌کنم تا بتوانم دیگران را خوشحال
۰/۸۸	۰/۸۳	۰/۹۴	۵/۲۹	۶	۴	وقتی بدانم که کسی به کمک من نیاز دارد، به
۰/۸۵	۰/۸۴	۱/۱۰	۵/۱۲	۵	۱۴	مهربان هستم
۰/۸۵	۰/۸۵	۱/۱۹	۵/۱۲	۶	۱۳	مسائل دوستی و خانوادگی را از هم جدا
۰/۸۴	۰/۸۳	۱/۰۷	۵/۰۵	۵	۲۰	کاری نمی‌کنم که به دیگران آسیبی وارد شود
۰/۶۵	۰/۸۶	۱/۰۹	۳/۸۹	۴	۵۲	موقع عصبانیت بر خودم مسلط هستم
۰/۸۲	۰/۸۵	۱/۱۳	۴/۹۵	۵	۲۵	نسبت به دیگران رفتار دوستانه و محبت‌آمیز
۰/۸۴	۰/۸۵	۱/۰۹	۵/۰۳	۵	۲۲	خوش‌رو هستم و با دیگران به گرمی برخورد
۰/۸۴	۰/۸۵	۱/۰۸	۵/۰۲	۵	۲۳	با لحن مؤدبانه و محبت‌آمیز صحبت می‌کنم
۰/۸۷	۰/۸۵	۱/۰۳	۵/۲۱	۶	۸	ادب را در رفتارم با دیگران رعایت می‌کنم
۰/۸۵	۰/۸۵	۱/۰۸	۵/۰۸	۵	۱۹	آداب معاشرت را می‌دانم و آن‌ها را به‌کار
۰/۸۱	۰/۸۶	۱/۳۹	۴/۸۴	۵	۲۶	نسبت به چیزهایی که دیگران دارند، حسادت
۰/۷۷	۰/۸۵	۱/۴۰	۴/۶۳	۵	۴۲	کسی را مسخره نمی‌کنم
۰/۷۹	۰/۸۵	۱/۳۰	۴/۷۴	۵	۴۰	پشت سر دیگران از آن‌ها بد نمی‌گویم
۰/۷۸	۰/۸۵	۱/۲۸	۴/۶۷	۵	۴۵	قبل از این که به دیگران توصیه‌ای کنم، خودم
۰/۸۲	۰/۸۵	۱/۱۵	۴/۹۳	۵	۲۹	یک حد وسط را در رفتارهایم رعایت می‌کنم
۰/۷۰	۰/۸۶	۱/۵۵	۴/۱۸	۴	۵۱	سعی می‌کنم در مقابل رفتار بد دیگران، رفتار
۰/۸۳	۰/۸۶	۱/۲۱	۴/۹۵	۵	۲۴	چیزهایی را که بلد هستم، به دیگران یاد می‌دهم

شاخص‌های اخلاق

ادامه جدول ۴. توصیف سؤالات پرسشنامه اخلاق و بررسی پایایی و ضریب تمیز

ردیف	سؤال	بار	بار	بار	بار	بار	بار
۰/۷۶	سعی می‌کنم نیمه‌ی پر لیوان را ببینم	۴/۵۸	۱/۳۲	۰/۷۲	۵	۴۷	
۰/۸۱	در هر موقعیتی، رفتار متناسب با آن موقعیت را دارم	۴/۸۸	۱/۱۲	۰/۷۱	۵	۳۵	

شاخص‌های اخلاق

۰/۸۷	۰/۷۲	۱/۳۷	۴/۶۲	۵	۴۴	انتقاد از دیگران را به خود آن‌ها و در خلوت می‌گویم
۰/۸۱	۰/۷۰	۱/۲۷	۴/۸۵	۵	۳۲	قبل از انجام کاری به عاقبت آن کار فکر می‌کنم
۰/۸۷	۰/۷۱	۱/۱۱	۵/۲۱	۶	۵	اگر حرفی منطقی باشد، آن را می‌پذیرم
۰/۸۰	۰/۷۲	۱/۳۴	۴/۸۲	۵	۳۳	با دیگران بیش از حد و بیجا شوخی نمی‌کنم
۰/۸۲	۰/۶۷	۱/۲۳	۴/۸۹	۵	۲۸	انتقاد خوب را می‌پذیرم و خودم را اصلاح
۰/۸۷	۰/۶۷	۱/۰۴	۵/۲۰	۶	۹	سعی می‌کنم اشتباهاتم را جبران کنم
۰/۸۱	۰/۶۹	۱/۲۹	۴/۸۳	۵	۳۶	نقاط قوت و ضعف خودم را به خوبی
۰/۸۴	۰/۶۶	۱/۱۳	۵/۰۳	۵	۲۱	نسبت به وظایفی که بر عهده‌ام است،
۰/۷۶	۰/۷۳	۱/۴۲	۴/۵۵	۵	۴۶	از دیگران انتظار ندارم که کارهایی را برایم
۰/۸۶	۰/۴۴	۱/۱۵	۵/۱۴	۶	۱۰	مهم است که برای انجام یک رفتار خوب، هدف (نیت) خوبی هم داشته باشیم
۰/۸۷	۰/۴۹	۱/۰۴	۵/۲۲	۶	۶	مایلم هستم که به کسانی که نیاز به کمک دارند، کمک کنم
۰/۷۱	۰/۶۲	۱/۴۷	۴/۲۵	۴	۵۰	حتی وقتی که می‌دانم راستگویی به ضررم تمام می‌شود، راست می‌گویم
۰/۷۹	۰/۷۷	۱/۴۰	۴/۷۱	۵	۳۷	خودم را برتر از دیگران نمی‌دانم
۰/۸۵	۰/۷۴	۱/۰۸	۵/۱۰	۵	۱۶	به قولی که می‌دهم، عمل می‌کنم
۰/۸۲	۰/۷۳	۱/۱۶	۴/۹۱	۵	۳۱	سعی می‌کنم همیشه راست بگویم
۰/۷۳	۰/۷۳	۱/۵۲	۴/۴۱	۵	۴۹	وقتی دچار مشکلی می‌شوم، صبوری می‌کنم (آدم صبوری هستم)
۰/۷۹	۰/۷۱	۱/۳۸	۴/۷۳	۵	۳۸	نسبت به هر آنچه که دارم، قانع هستم
۰/۷۹	۰/۷۲	۱/۳۳	۴/۷۴	۵	۳۹	می‌توانم خودم را با شرایط مختلف وفق دهم

مستقیم

انحراف

انحراف

در جدول ۵ به توصیف مؤلفه‌های اصلی پرداخته شد که با استفاده از آماره‌های میانگین و انحراف استاندارد توصیف شدند. دامنه میانگین پرسشنامه اخلاق از ۱ تا ۶ است. نمودار ستونی میانگین مؤلفه‌های اصلی در ادامه آمده است.

جدول ۵. توصیف مؤلفه‌های اصلی

مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
عدالت	۵/۰۶	۰/۶۸
مراقبت	۵/۰۷	۰/۶۵
عاملیت اخلاقی	۴/۷۸	۰/۷۸
حساسیت اخلاقی	۴/۸۳	۰/۸۴
مسئولیت اخلاقی	۴/۹۰	۰/۸۵
انگیزش اخلاقی	۴/۸۷	۰/۹۲
ارزش‌های فردی	۴/۷۷	۰/۹۰
اخلاق	۴/۹۰	۰/۶۴

بررسی میانگین‌ها نشان می‌دهد که میانگین کل اخلاق برابر با ۴/۹۰ به دست آمده است و با توجه به دامنه نمرات که از ۱ تا ۶ است و متوسط نمرات مقدار ۳/۵ است می‌توانیم نتیجه بگیریم که نمره کل اخلاق در نمونه پژوهش مقدار نسبتاً بالایی است و بیشتر از متوسط است. مقایسه میانگین مؤلفه‌های اخلاق نشان می‌دهد که بالاترین میانگین را مؤلفه‌های مراقبت و عدالت به ترتیب با مقادیر ۵/۰۷ و ۵/۰۶ دارند و پایین‌ترین میانگین را ارزش‌های فردی با مقدار ۴/۷۷ دارد. مقایسه میانگین مؤلفه‌ها نشان می‌دهد که میانگین مؤلفه‌ها تفاوت زیادی ندارد و همه مؤلفه‌ها، میانگین نسبتاً بالایی دارند.

نرمال بودن توزیع داده‌ها: از آزمون شاخص‌های کجی و کشیدگی و نمودار هیستوگرام جهت تعیین وضعیت توزیع داده‌ها (نرمال بودن) استفاده شد. نتایج در جدول ۶ گزارش شده است. اهمیت آشنایی و سنجش نرمال بودن توزیع داده‌ها در این است که برخی از روش‌های آماری مانند همبستگی پیرسون، آزمون‌های t و آزمون تحلیل واریانس بر فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها (در جامعه) استوارند. همچنین برآورد پارامتر جمعیت نیز با اتکا به نرمال بودن توزیع متغیر در جمعیت صورت می‌گیرد (کریمی، ۱۳۹۴).

در مورد کجی و کشیدگی، چنانچه مقادیر این آماره‌ها بین ۲- و ۲+ باشد نشان‌دهنده نرمال بودن توزیع تک متغیره است (جورج و مالری، ۲۰۱۰). نمودار هیستوگرام توزیع متغیرها در ادامه آمده است (شکل‌های ۱ و ۲).

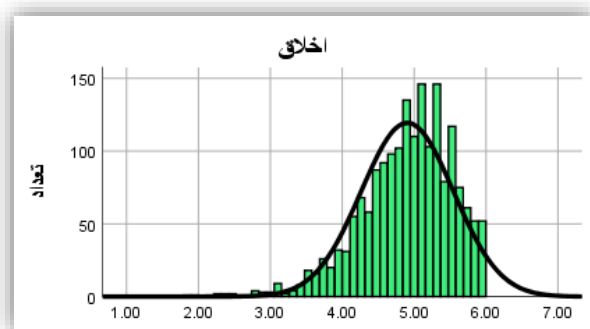
! George and Mallery

جدول ۶. مقادیر کجی و کشیدگی جهت ارزیابی نرمال بودن توزیع داده‌ها

مؤلفه‌ها	کجی	کشیدگی
عدالت	-۱/۰۶	۱/۲۲
مراقبت	-۱/۳۲	۱/۰۸
عاملیت اخلاقی	-۰/۸۴	۰/۹۲
حساسیت اخلاقی	-۰/۹۸	۱/۲۵
مسئولیت اخلاقی	-۱/۲۲	۱/۱۹
انگیزش اخلاقی	-۱/۱۳	۱/۶۱
ارزش‌های فردی	-۰/۹۲	۰/۹۷
اخلاق	-۰/۸۶	۱/۲۸

بررسی مقادیر کجی و کشیدگی نشان می‌دهد با توجه به این که مقادیر کجی و همچنین مقادیر کشیدگی همه مؤلفه‌ها در دامنه $+۲$ تا -۲ به دست آمده می‌توانیم نتیجه بگیریم که از توزیع نرمال یا نزدیک به نرمال برخوردارند و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک (مانند همبستگی پیرسون، رگرسیون چند گانه و...) استفاده کرد.

شکل ۱. نمودار توزیع داده‌ها



بررسی روایی و پایایی: در این بخش به بررسی روایی و پایایی مقیاس ساخته شده پرداختیم. روایی محتوایی مقیاس با استفاده از نظر متخصصان و با در نظر گرفتن شاخص

CVR تأیید شد. روایی سازه با استفاده از تحلیل عاملی مرتبه دوم و همچنین میانگین واریانس استخراج شده (AVE) مورد تأیید قرار گرفت. همچنین پایایی ابزار با استفاده از روش همسانی درونی، آلفای کرونباخ و آزمون پایایی ترکیبی بررسی شد. روایی محتوایی: روایی محتوایی این ابزار با استفاده از نظر هشت نفر از متخصصان حوزه اخلاق مورد بررسی قرار گرفت. برای بررسی روایی محتوایی تعدادی از افراد متخصص در حوزه‌ی مورد پژوهش انتخاب می‌شوند تا مشخص کنند که به چه میزان سؤال‌های یک پرسشنامه موارد مرتبط با موضوع را می‌سنجند. به این منظور در مقابل هر سؤال سه گزینه قرار می‌گیرد: ضروری، خوب اما غیر ضروری و غیر ضروری. سپس با استفاده از شاخص CVR این داوری‌ها به اعداد تبدیل می‌شوند (لاوشه^۱؛ گراوند، کوهی، سید کابلی و علیزاده، ۱۳۹۹). برای محاسبه این شاخص از فرمول زیر استفاده می‌شود:

$$CVR = \frac{\text{تعداد کل متخصصین که گزینه ضروری را انتخاب کرده‌اند}}{\text{تعداد کل متخصصین}}$$

جدول ۷. تعداد متخصصان و حداقل مقدار شاخص CVR

تعداد	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
حداقل مقدار	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۸۵	۰/۷۸	۰/۶۲	۰/۵۹	۰/۵۶	۰/۵۴
تعداد	۱۴	۱۵	۲۰	۲۵	۳۰	۳۵	۴۰		
حداقل مقدار	۰/۵۱	۰/۴۹	۰/۴۲	۰/۳۷	۰/۳۳	۰/۳۱	۰/۲۹		

تعداد متخصصان و حداقل مقدار شاخص CVR در جدول شماره ۷ آمده است. با توجه به این که در این پژوهش تعداد متخصصانی که در ارزیابی روایی محتوایی شرکت نمودند، ۸ نفر بود، شاخص CVR قابل قبول برای هر سؤال مقدار ۰/۸۵ است که در این مقیاس کمترین میزان توافق ۰/۸۷ بود و در بسیاری از موارد توافق کامل (۱ یا ۰/۹۹) وجود داشت.

^۱ content validity ratio

^۲ Lawshe

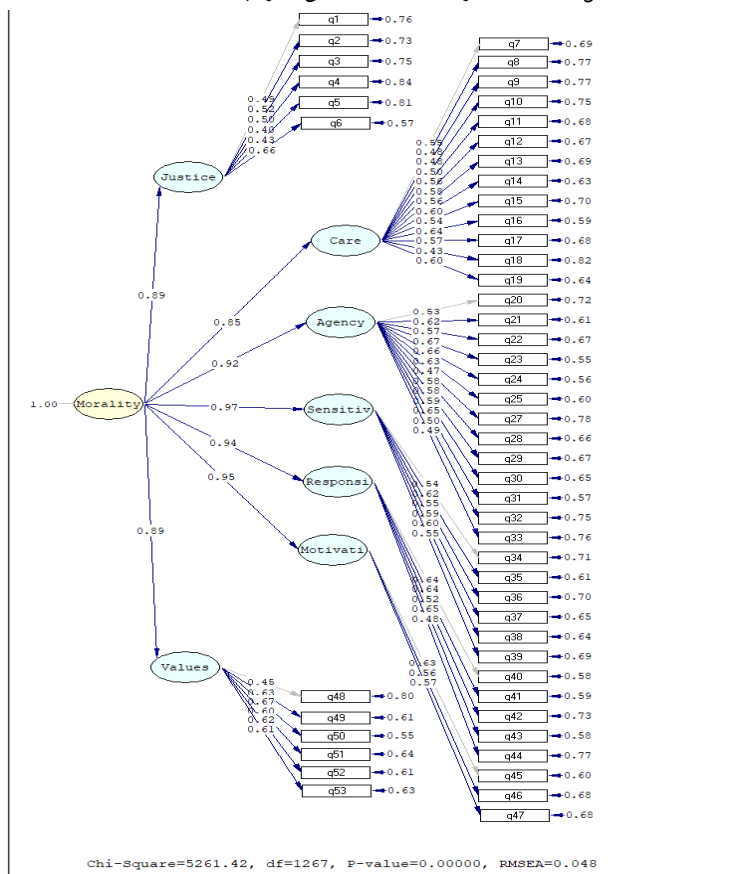
به طور متوسط می توان مقدار ۰/۹۱ را برای این شاخص در بررسی مقیاس پژوهش حاضر در نظر گرفت. بدین ترتیب روایی محتوایی همه گویه ها تأیید شد.

روایی سازه: به منظور بررسی بیشتر روایی این مقیاس از اعتبار سازه نیز استفاده شد. اعتبار سازه یک ابزار اندازه گیری نمایانگر آن است که ابزار اندازه گیری تا چه اندازه یک سازه یا خصیصه ای را که مبنای نظری دارد می سنجد (سرمد، بازرگان، حجازی، ۱۳۸۶). جهت بررسی اعتبار سازه مقیاس اخلاق از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم استفاده شد. تحلیل عاملی از تعدادی فنون آماری ترکیب شده و هدف آن ساده کردن مجموعه های پیچیده داده ها است (کلاین، ۱۳۹۳). این مقیاس دارای ۷ مؤلفه و در مجموع ۵۲ سؤال است. شکل ۲ مدل اندازه گیری را در حالت بار عاملی (ضرایب استاندارد شده) و شکل ۳ مدل را در حالت معنی داری یا مقدار تی نشان می دهد. نتایج در جدول ۸ به همراه مقادیر پایایی ترکیبی، آلفای کرونباخ و میانگین واریانس استخراج شده آمده است.

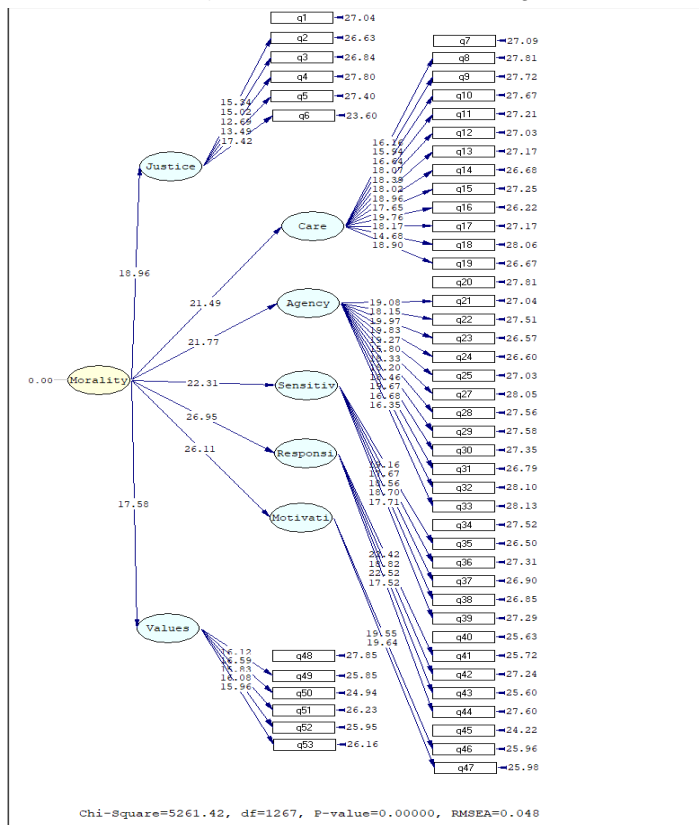
با استفاده از نرم افزار لیزرل به بررسی اعتبار (روایی) پرسشنامه با استفاده از شاخص های بار عاملی و میانگین واریانس استخراج شده پرداخته شد. بارهای عاملی به دست آمده برای هر کدام از سؤالات مورد ارزیابی قرار گرفت و چنانچه بارهای عاملی هر سؤال دارای مقادیر بیشتر از ۰/۴۰ بود آن سؤال در مدل باقی ماند و سؤالاتی که بار عاملی به دست آمده برای آنان کمتر از ۰/۴۰ بود از سؤالات حذف شدند (کلانتری، ۱۳۹۱). بارهای عاملی از طریق محاسبه مقدار همبستگی شاخص های یک سازه با آن سازه محاسبه می شوند که اگر این مقدار برابر یا بیشتر از مقدار ۰/۴۰ شود، مؤید این مطلب است که واریانس بین سازه و شاخص های آن از واریانس خطای اندازه گیری آن سازه بیشتر بوده و اعتبار در مورد آن مدل اندازه گیری قابل قبول است. نکته مهم این است که اگر محقق پس از محاسبه بارهای عاملی بین سازه و شاخص های آن با مقادیری کمتر از ۰/۴۰ مواجه شد، باید آن شاخص ها (سؤالات پرسشنامه) را اصلاح نموده و یا از مدل پژوهش خود حذف نماید (داوری و رضازاده، ۱۳۹۲). همچنین از شاخص میانگین واریانس استخراج شده (AVE) جهت بررسی اعتبار استفاده شد. این شاخص، مقدار واریانسی را که یک متغیر پنهان از نشانگرهایش به دست می آورد، اندازه می گیرد و این موضوع را که نشانگرهای یک سازه خاص باید در نسبت بالایی از واریانس عمومی همگرا یا سهم باشند ارزیابی می کند. مقدار این شاخص بین ۰ تا ۱ است و مقادیر بالاتر این شاخص نشان از اعتبار همگرایی سازه مورد نظر دارد.

پایایی: روش آلفای کرونباخ، یکی از روش‌های تحلیل پایایی است. این روش برای بررسی سازگاری درونی سؤال‌های پرسشنامه به کار می‌رود (رضوی، اکبری، جعفرزاده و زالی، ۱۳۹۲). در این پژوهش برای سنجش پایایی علاوه بر آلفای کرونباخ از روش پایایی ترکیبی نیز استفاده شد. از آنجایی که معیار آلفای کرونباخ یک معیار سنتی برای تعیین پایایی است، روش حداقل مجذورات جزئی معیار مدرن‌تری نسبت به آلفا به نام پایایی ترکیبی را به کار می‌برد. برتری آن نسبت به آلفای کرونباخ در این است که پایایی سازه‌ها را نه به صورت مطلق بلکه با توجه به همبستگی سازه‌هایشان با یکدیگر محاسبه می‌کند. در صورتی که مقدار پایایی ترکیبی بیشتر از ۰/۷ شود، نشان از پایداری درونی مناسب برای مدل‌های اندازه‌گیری دارد (داوری و رضازاده، ۱۳۹۲). استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، معمول‌ترین روش محاسبه پایایی است و از بقیه روش‌ها بیشتر گزارش شده است. قاعده کلی این است که مقدار آلفای کرونباخ یک مقیاس باید حداقل ۰/۷۰ باشد (کریمی، ۱۳۹۴: ۱۸۴). معیار عمومی برای آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی مقدار ۰/۷۰ است اما برای سازه‌های اکتشافی می‌توان مقدار ۰/۶ را معیار قرار داد (نونالی، ۱۹۷۸). بدین دلیل که پرسشنامه محقق ساخته است و همچنین تعداد گویه‌های برخی مؤلفه‌ها زیاد نیست، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۰ به عنوان حداقل انتخاب شد.

شکل ۲. مدل اندازه‌گیری در حالت بار عاملی (ضرایب استاندارد شده)



شکل ۳. مدل اندازه گیری در حالت مقدار t (معنی داری)



شاخص های برازش مدل نشان داد که مقدار شاخص RMSEA برابر با ۰/۰۴۸ به دست آمد. این شاخص یکی از معتبرترین شاخص های برازش است که هرچه به صفر نزدیک تر باشد، نشان از برازش بهتر مدل با داده ها است (قدیمی نوران و یونسی، ۱۳۹۵). همچنین در این پژوهش، شاخص GFI برابر با ۰/۹۳، شاخص AGFI برابر با ۰/۹۲، شاخص CFI برابر با ۰/۹۱ و شاخص NFI برابر با ۰/۸۹ به دست آمده است. برازنده بودن یک مدل به این معنا

نیست که هیچ مدل دیگری با داده‌ها برازندگی ندارد یا این که این مدل دارای بهترین برازندگی است (عباس‌پور، امان‌اللهی و چوبداری، ۱۳۹۸). در مجموع شاخص‌های برازش به‌دست‌آمده در پژوهش حاضر، مقادیر قابل‌قبولی هستند و مدل را تأیید می‌کنند.

نتایج نشان داد با توجه به مقدار بارهای عاملی به‌دست‌آمده که بیشتر از ۰/۴۰ است و در سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ ($p < ۰/۰۵$) قرار دارند (تمامی مقادیر t بزرگ‌تر از ۱/۹۶ شده است)، نتیجه می‌گیریم که اعتبار سازه تمامی سؤالات تأیید می‌شود. تمامی سؤالات بار عاملی بیشتر از ۰/۴۰ دارند که اعتبار تمامی سؤالات مقیاس اخلاق را تأیید می‌کند. لازم به ذکر است که یک سؤال پرسشنامه یعنی سؤال شماره ۲۶ دارای بار عاملی ضعیف و کمتر از ۰/۴۰ بود که از تحلیل و پرسشنامه حذف شد و مقیاس اولیه که شامل ۵۳ سؤال بود، به مقیاس نهایی ۵۲ سؤالی تبدیل شد.

میانگین واریانس استخراج‌شده که اعتبار را می‌سنجد از ۰/۶۲ برای مؤلفه عدالت تا ۰/۶۵ برای مؤلفه ارزش‌های فردی به‌دست‌آمده است. مقدار پایایی ترکیبی از حداقل ۰/۶۲ برای مؤلفه انگیزش اخلاقی تا حداکثر ۰/۸۷ برای مؤلفه عاملیت اخلاقی به‌دست‌آمده است که این مقادیر پایایی ترکیبی بیشتر از مقدار ۰/۶۰ است و گویای این است که پایایی مؤلفه‌ها و در نتیجه مقیاس اخلاق آن از نظر آماری تأیید می‌شود. لازم به یادآوری است که چون پرسشنامه اکتشافی و محقق ساخته است و تعداد سؤالات برخی مؤلفه‌ها کم است، مقدار حداقل ۰/۶۰ به عنوان مبنای پایایی در نظر گرفته شد. همچنین مقادیر آلفای کرونباخ مؤلفه‌ها از حداقل ۰/۶۱ برای انگیزش اخلاقی تا حداکثر ۰/۸۶ برای عاملیت اخلاقی است و مقادیر میانگین واریانس استخراج‌شده و پایایی ترکیبی نشان از اعتبار مناسب مقیاس اخلاق دارد. مقدار آلفای کرونباخ برای مؤلفه عدالت ۰/۶۷، مراقبت ۰/۸۴، عاملیت ۰/۸۶، حساسیت ۰/۷۵، مسئولیت ۰/۷۳، انگیزش ۰/۶۱ و ارزش‌های فردی ۰/۷۷ به دست آمد.

جدول ۸. بررسی روایی و پایایی پرسشنامه اخلاق

مؤلفه	شماره سؤال	ضریب استاندارد (بار عاملی)	میانگین واریانس استخراج شده (AVE)	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ
عدالت	۱	۰/۴۹	۰/۶۲	۰/۶۷	۰/۶۷
	۲	۰/۵۲			
	۳	۰/۵۰			
	۴	۰/۴۰			
	۵	۰/۴۳			
	۶	۰/۶۶			
	۷	۰/۵۵			
مراقبت	۸	۰/۴۸	۰/۶۳	۰/۸۵	۰/۸۴
	۹	۰/۴۸			
	۱۰	۰/۵۰			
	۱۱	۰/۵۶			
	۱۲	۰/۵۸			
	۱۳	۰/۵۶			
	۱۴	۰/۶۰			
	۱۵	۰/۵۴			
	۱۶	۰/۶۴			
	۱۷	۰/۵۷			
	۱۸	۰/۴۳			
عاملیت اخلاقی	۱۹	۰/۶۰	۰/۶۴	۰/۸۷	۰/۸۶
	۲۰	۰/۵۳			
	۲۱	۰/۶۲			
	۲۲	۰/۵۷			
	۲۳	۰/۶۷			
	۲۴	۰/۶۶			
	۲۵	۰/۶۳			
۲۶	۰/۴۷				
۲۸	۰/۵۸				

۳۳ | مرضیه ساویز و همکاران

			۰/۵۸	۲۹	
			۰/۵۹	۳۰	
			۰/۶۵	۳۱	
			۰/۵۰	۳۲	
			۰/۴۹	۳۳	
			۰/۵۴	۳۴	
			۰/۶۲	۳۵	
۰/۷۵	۰/۷۶	۰/۶۳	۰/۵۵	۳۶	حساسیت اخلاقی
			۰/۵۹	۳۷	
			۰/۶۰	۳۸	
			۰/۵۵	۳۹	
			۰/۶۴	۴۰	
			۰/۶۴	۴۱	
۰/۷۳	۰/۷۸	۰/۶۹	۰/۵۲	۴۲	مسئولیت اخلاقی
			۰/۶۵	۴۳	
			۰/۴۸	۴۴	
			۰/۶۳	۴۵	
۰/۶۱	۰/۶۲	۰/۵۵	۰/۵۶	۴۶	انگیزش اخلاقی
			۰/۵۷	۴۷	
			۰/۴۵	۴۸	
			۰/۶۳	۴۹	
۰/۷۷	۰/۷۷	۰/۶۵	۰/۶۷	۵۰	ارزش‌های فردی
			۰/۶۰	۵۱	
			۰/۶۲	۵۲	
			۰/۶۱	۵۳	

توجه: تمامی بارهای عاملی در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی‌دار هستند: ($p < ۰/۰۵$) و ($t > ۱/۹۶$)

بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی این پژوهش ساخت ابزاری برای سنجش اخلاق در نوجوانان ایرانی و اعتباریابی این ابزار بود. روش پژوهش، آمیخته از نوع اکتشافی و مدل تدوین ابزار بود. جامعه آماری در بخش کیفی کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه اول منطقه چهار آموزش و پرورش شهر تهران و در بخش کمی، کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه اول شهر تهران بودند. شرکت‌کنندگان در بخش کیفی پژوهش ۷۷ نفر (۴۹ دختر، ۲۸ پسر) از بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول منطقه ۴ آموزش و پرورش شهر تهران بودند. جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از روش گروه‌های کانونی انجام شد. نمونه پژوهش در بخش کمی شامل تعداد ۱۸۲۳ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه اول مناطق ۴، ۲، ۳، ۱۶ و ۱۱ شهر تهران بودند که به روش چندمرحله‌ای انتخاب شدند.

در بخش کیفی پس از انجام تحلیل کیفی مصاحبه‌ها به روش کلایزی مشخص شد نوجوانان ایرانی اخلاق را در هفت مقوله تعریف می‌کنند که عبارت‌اند از: عدالت، مراقبت، عاملیت اخلاقی، حساسیت اخلاقی، مسئولیت اخلاقی، انگیزش اخلاقی و ارزش‌های فردی. این یافته‌ها نشان می‌دهد که اخلاق در بین نوجوانان ایرانی یک مفهوم چندبعدی است و همه‌ی این مؤلفه‌ها باید در کنار هم قرار بگیرند تا مفهوم اخلاق را در نگاه نوجوانان شکل دهند. هیچ‌یک از مقوله‌های اخلاق به‌تنهایی قادر نیستند تا این مفهوم را در بافت کنونی جامعه‌ی نوجوانان ایرانی نشان دهند.

سپس با استفاده از یافته‌های کیفی، ابزار اخلاق ساخته شد و بر روی نمونه‌ی ۷۹ نفری از دانش‌آموزان پسر و دختر مقطع متوسطه اول منطقه ۴ شهر تهران که به‌صورت هدفمند انتخاب شده بودند، اجرا شد. نتایج نشان داد که سؤالات پرسشنامه قابل فهم هستند و به‌درستی تنظیم شده‌اند. همچنین میزان به‌دست آمده از آلفای کرونباخ در متغیر کلی مطلوب و بالاست، از این‌رو در حالت کلی استفاده از این پرسشنامه قابل قبول بود.

پس از اجرای مقدماتی، این ابزار به‌منظور بررسی روایی و پایایی روی نمونه‌ی اصلی پژوهش اجرا شد. روایی محتوایی مقیاس با استفاده از نظر متخصصان و با در نظر گرفتن شاخص CVR و مقدار ۰/۹۱ تأیید شد. روایی سازه با استفاده از تحلیل عاملی مرتبه دوم و همچنین میانگین واریانس استخراج شده (AVE) مورد تأیید قرار گرفت. پایایی ابزار با استفاده از روش همسانی درونی و آلفای کرونباخ (۰/۸۷) و آزمون پایایی ترکیبی برای

مؤلفه‌ها از ۰/۷۲ تا ۰/۸۷ مورد تأیید است. بر اساس نتایج این پژوهش، این مقیاس برای سنجش سازه اخلاق در نمونه‌های ایرانی از پایایی و روایی مناسبی برخوردار است. در حال حاضر نوجوانان ایرانی اخلاق را با مؤلفه‌های عدالت، مراقبت، عاملیت اخلاقی، حساسیت اخلاقی، مسئولیت اخلاقی، انگیزش اخلاقی و ارزش‌های اخلاقی تعریف می‌کنند و برای سنجش اخلاق از دیدگاه نوجوانان ایرانی باید تمام این مؤلفه‌ها بررسی شود. هر چند ابزار سنجش اخلاق در ادبیات پژوهش به‌وفور یافت می‌شود اما هیچ‌یک جامعیت مفهوم اخلاق را به شکلی که در ابزار پژوهش حاضر بررسی شده است، در نظر نمی‌گیرند. به عنوان نمونه، ابزار اخلاقی کلبرگ (۱۹۶۹) که جزو اولین ابزارهای سنجش اخلاق است بر پایه‌ی قضاوت‌های اخلاقی ساخته‌شده که مبتنی بر عدالت و بیشتر انتزاعی است. هر چند این مسئله باعث شد تا بعدها مقیاس عینی قضاوت اخلاقی توسط رست (۱۹۹۱) معرفی شود، و دیدگاه رست بینش چندبعدی و جامع‌تری را نسبت به اخلاق وارد روان‌شناسی اخلاق کرد، اما باز هم توجه به چهار مؤلفه‌ی اخلاق نمی‌تواند گویای جامعیت مفهوم اخلاق باشد. لازم است مفهوم عدالت و سایر مفاهیم مرتبط با اخلاق نیز در سنجش اخلاق مورد توجه قرار گیرند. مؤلفه‌های مطرح‌شده توسط رست لازم است در فرهنگ هر جامعه مورد توجه قرار گیرند مثلاً پژوهش‌ها نشان می‌دهند که حساسیت اخلاقی وابسته به فرهنگ اخلاقی جامعه‌ی مرتبط با آن است (فینیگان؛ ۲۰۱۹؛ کتسارو و کریستین؛ ۲۰۱۸)؛ بنابراین چگونگی حساسیت اخلاقی و میزان آن باید در فرهنگ ایرانی و با مطالعاتی که در بافت این فرهنگ شکل می‌گیرد، سنجیده شود. نوجوانان ایرانی مفاهیمی را مطرح کرده‌اند که در تعریف حساسیت اخلاقی گنجانده می‌شود و این مفاهیم با مقیاس حاصل از پژوهش حاضر مورد سنجش قرار می‌گیرد.

در بحث درباره‌ی ارزش‌ها باید گفت که ارزش‌ها یکی از اساسی‌ترین مباحث مرتبط با اخلاق هستند و به‌اندازه‌ی سایر وجوه اخلاق به فرهنگ هر جامعه بستگی دارند. ممکن است چیزی که در یک کشور به عنوان ارزش اخلاقی شناخته می‌شود، در کشور دیگری ضد ارزش اخلاقی باشد (مانی؛ ۲۰۱۹؛ بالاکریشن؛ ۲۰۱۶). مثلاً در کمک کردن، این بافت فرهنگی است که مشخص می‌کند آیا کمک به دیگران در انظار عمومی درست است یا

۱) Finnigan

۲) Kastarov and Christen

۳) Manea

۴) Balakrishnan

غلط (ترومسدورف، ۲۰۱۸). این که کدام ارزش‌ها در بین نوجوانان ایرانی به عنوان ارزش شناخته می‌شوند در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته و با استفاده از مقیاس اخلاق نوجوانان ایرانی سنجیده می‌شود.

عاملیت اخلاقی در دیدگاه بندورا به‌طور مفصل مورد بررسی قرار گرفته است. او چهار ویژگی اساسی را برای عاملیت بر می‌شمارد: قصدمندی، پیش‌اندیشی، خودواکنش‌سازی و خودتأملی (اشعری و حسنی، ۱۳۹۳). مفهوم عاملیت مفهومی مهم در بررسی اخلاق است. نوجوانان ایرانی به مواردی اشاره کردند که دربرگیرنده‌ی این مفهوم است و لذا در ابزار پژوهش حاضر این مفهوم در بافت نوجوانان ایرانی مورد سنجش قرار گرفته است.

مراقبت اخلاقی مفهومی است که در پی انتقاد گیلیگان از نظریه کلبرگ توسط او مطرح شد. پس از معرفی این مؤلفه در ادبیات روان‌شناسی اخلاق، لازم است در ابزارهای مرتبط با سنجش اخلاق مورد توجه قرار گیرد. در مقیاس اخلاق نوجوانان ایرانی این مؤلفه با توجه به فرهنگ ایرانی و با استفاده از دیدگاه نوجوانان توسط گویه‌هایی مورد سنجش قرار می‌گیرد. در ایران ابزارهای جهانی اعتبارسنجی شده و سال‌ها مورد استفاده قرار گرفته‌اند اما هیچ‌کدام مناسب بافت و فرهنگ جامعه‌ی ایران نیستند. و ابعاد مختلف اخلاق را به عنوان یک سازه‌ی چندبعدی در نظر نمی‌گیرند. ابزار معنوی پور (۱۳۹۰) اخلاق را با توجه به ادبیات پژوهش موجود ساخته شده است و دیدگاه نوجوانان ایرانی که در فرهنگ جامعه‌ی ایران مراحل تحول شناختی و تحول اخلاقی خود را طی می‌کنند، مورد بررسی قرار نداده است. همچنین ابزار رشد اخلاقی لطف‌آبادی (۱۳۹۰) مبتنی بر نظریه کلبرگ و قضاوت اخلاقی مرتبط با مفهوم عدالت طراحی شده است. ما در این پژوهش با بررسی دقیق دیدگاه دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر تهران طی مصاحبه‌های عمیق و تشکیل گروه‌های کانونی ابزاری را ساختیم که کاملاً مبتنی بر فرهنگ موجود ایران است. این ابزار با رویکردی جامع به اخلاق، همه‌ی مؤلفه‌های معرفی‌شده توسط نوجوانان را مورد سنجش قرار می‌دهد.

لازم به ذکر است که با توجه به این موضوع که مراحل تحول اخلاقی موازی با مراحل تحول شناختی است و با در نظر گرفتن این نکته که این پرسشنامه بر اساس دیدگاه نوجوانان ایرانی و با اجرا در جامعه دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول ساخته شده است، استفاده از آن در سایر گروه‌های سنی باید با احتیاط صورت پذیرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده سایر گروه‌های دانش‌آموزی مورد بررسی قرار گیرند و با یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر

مقایسه گردد. همچنین پیشنهاد می‌شود که در آینده طی پژوهشی، هنجارهای این مقیاس تدوین گردند. از آنجایی که این پرسشنامه در شهر تهران اجرا شده است، به منظور یافتن دیدگاهی جامع‌تر درباره سنجش اخلاق از دیدگاه نوجوانان ایرانی پیشنهاد می‌شود که در سایر شهرهای این کشور پژوهش مشابهی صورت پذیرد.

تعارض منافع

تعارض منافع ندارد.

سپاسگزاری

نویسندگان این مقاله مراتب سپاس خود را نسبت به حامیان مادی و معنوی این پژوهش به ویژه دانش آموزان شرکت کننده در آن، داوران محترم و تمامی همکاران و همراهانی که هر کدام اگر نبودند، این پژوهش به سرانجام نمی‌رسید، تقدیم می‌دارند.

Marzieh Saviz  <http://orcid.org/0000-0002-6639-9339>
 Elaheh Hejazi  <http://orcid.org/0000-0002-7105-1644>
 Keyvan Salehi  <http://orcid.org/0000-0003-0191-2717>
 Gholamali Afrooz 

Commented [Mw1]: آی دی نویسندگان ذکر شود:

منابع

- احمدپناه، محمد. (۱۳۷۷). بررسی و مقایسه تحول شناختی و اخلاقی در کودکان شهری و روستایی. *مجله روانشناسی*، سال ۲(۴)، ۲۳-۴۵.
- اشعری، زهرا و حسنی، محمد. (۱۳۹۳). تبیین و نقد عاملیت اخلاقی در نظریه یادگیری شناختی اجتماعی. *دوفصلنامه پژوهشی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۲(۳)، ۹۳-۱۱۱.
- آلن، م. ج. و ی. و. م. (۱۹۷۹). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های اندازه‌گیری (روان‌سنجی)*. ترجمه دلاور، علی. (۱۳۹۲). تهران: سمت.
- جردن، الف؛ کارلیل، او و استاک، الف. (۲۰۰۸). *رویکردهای یادگیری نظریه و کاربریست*. ترجمه شهابی، روح‌الله و حجازی، الهه. (۱۳۹۲). تهران: دانشگاه تهران.
- جعفری‌منش، هادی؛ رنجبران، مهدی؛ و کیلیان، کتابون؛ تاجیک، رضا و الماسی حشایی، امیر. (۱۳۹۲). بررسی میزان رعایت کدهای اخلاق حرفه‌ای پرستاری در بین دانشجویان پرستاری. *مجله ایرانی اخلاق و تاریخ پزشکی*، ۶(۶)، ۴۵-۵۵.
- حبیب پور گنابی، کرم و صفری شالی، رضا. (۱۳۸۸). *راهنمای جامع کاربرد SPSS در تحقیقات پیمایشی*. تهران: لویه، متفکران.
- دادستان، پریخ و پورمحمدرضا تجریشی، معصومه. (۱۳۸۳). بررسی تحول مفاهیم اخلاقی و دیگر دوستی در دانش آموزان دوره راهنمایی شهر تهران. *فصلنامه روانشناسان ایرانی*، ۶(۲)، ۱۰۳-۹۱.
- داوری، علی و رضازاده، آرش. (۱۳۹۲). *مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار PLS*. تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- دلاور، علی و یونسی، جلیل. (۱۳۹۰). *چگونه آزمون‌های بهتری بسازیم*. تهران: انتشارات مرکز آزمون دانشگاه آزاد اسلامی.
- رضوی، سیدمصطفی؛ اکبری، مرتضی؛ جعفرزاده، مرتضی و زالی، محمدرضا. (۱۳۹۲). *بازکاوی روش تحقیق آمیخته*. تهران: دانشگاه تهران.

Commented [Mw2]: قسمت تعارض منافع و سیاست‌گذاری همانند قسمتی که در راهنمای نویسندگان در سایت بارگزاری شده است اضافه گردد.

Commented [ms3R2]: اضافه شد

Commented [Mw4]: اسلامی نویسندگان کامل ذکر شود

Commented [ms5R4]: انجام شد

Commented [Mw6]: * ترجمه لاتین منابع فارسی، طبق فرمت استاندارد منابع لاتین، در انتهای منابع آورده شود و در ادامه منبع [In Persian] افزوده شود.

Commented [Mw7]: اگر کتاب است انتشارات و شهر؟؟؟

Commented [ms8R7]: انجام شد و در متن هم سال منبع اصلاح شد

سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: نشر آگه.

شعبانی، زهرا. (۱۳۹۱). فراتحلیل تحول اخلاقی در تحقیقات انجام شده طی سال‌های ۱۳۸۸-۱۳۶۵. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۱۶ (۲۷)، ۴۲-۸۱.

شهرآرای، مهرناز. (۱۳۸۴). روان‌شناسی تحول نوجوان؛ دیدگاهی تحولی. تهران: نشر علم. عباس‌پور، ذبیح‌الله؛ امان‌اللهی، عباس و چویداری، عسگر. (۱۳۹۸). ارزیابی ویژگی‌های مقیاس باج‌گیری عاطفی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی. ۹ (۳۷)، ۱۸۳-۲۰۰.

عیسی‌زاده، مریم. (۱۳۹۵). مروری بر ابزارهای سنجش مراحل تحول اخلاقی کلبی‌گ. رویش روان‌شناسی، ۵ (۱۴)، ۲۶-۴۴.

قاضی، شیرین؛ مهرداد، حسین و دارایی، مهری. (۱۳۹۷). طراحی مدل اخلاق حرفه‌ای در پزشکان: مدل دلفی. فصلنامه علمی-پژوهش دانشگاه علوم پزشکی لرستان، ۲۰ (۲)، ۶۲-۷۵.

قدیمی‌نوران، میترا و یونسی، جلیل. (۱۳۹۵). ساخت و رواسازی مقیاس سرمایه روان‌شناختی و رابطه آن با بهزیستی ذهنی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی. ۷ (۲۵)، ۱۵۹-۱۸۶.

کدیور، پروین. (۱۳۹۵). روان‌شناسی اخلاق. تهران: آگه. کریمی، رامین. (۱۳۹۴). راهنمای آسان تحلیل آماری با SPSS. تهران: نشر هنگام. کلاتری، خلیل. (۱۳۸۷). مدل‌سازی معادلات ساختاری در تحقیقات اجتماعی-اقتصادی، تهران: فرهنگ صبا.

کلاین، پ. (۱۹۹۴). راهنمای آسان تحلیل عاملی. ترجمه صدرالسادات سید جلال و مینایی، اصغر (۱۳۹۳). تهران: انتشارات سمت.

کیلن، م. و اسمتانا، ج. (۱۳۹۵). رشد اخلاقی. ترجمه جهانگیر زاده، محمدرضا، شیخ‌شعاعی، علی‌رضا و راستی‌تبار، سید رحیم. قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.

گراوند، یاسر؛ کوهی، محمد؛ سید کابلی، الهه و علیزاده، احمد. (۱۳۹۹). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری پژوهشی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی.

فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی. ۱۰ (۳۹)، ۸۳-۱۰۴.

Commented [Mw9]: شماره دوره یا سال؟؟

لطف آبادی، حسین. (۱۳۸۴). نقد نظریه‌های رشد اخلاقی پیاژه و کلبرگ و باندورا و ارائه‌ی الگویی نو برای پژوهش در رشد اخلاقی دانش‌آموزان ایران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. ۴(۱۱)، ۷۹-۱۰۵.

ماسن، پ.ه، کیگان، ج.، هوستون، کک و کانجر، ج. (۱۹۵۶). *رشد و شخصیت کودک*. ترجمه یاسایی، مهشید. (۱۳۸۵). تهران: مرکز.

معنوی پور، داوود. (۱۳۹۰). ساخت مقیاس سنجش رشد اخلاقی برای دانش‌آموزان. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*. ۴(۲۸)، ۸۹-۹۶.

میرز، لاورنس اس و گامست، گلن و گارینو، ا. جی. (۱۳۹۱). *پژوهش چندمتغیری کاربردی (طرح و تفسیر)*، ترجمه پاشا شریفی، حسن و دیگران، تهران: رشد.

References

- Balakrishnan V. (2016). *Teaching moral values and ethics*. <https://www.researchgate.net/publication/306108495>
- Finnigan, B. (2019). "Karma, Moral Responsibility, and Buddhist Ethics. Forthcoming in Vargas and Doris" (eds.) *Oxford Handbook of Moral Psychology*. <https://www.researchgate.net/publication/332739709>.
- Gilligan, C. (2014). "Moral Injury and the Ethic of Care: Reframing the Conversation about Differences", *Journal of social philosophy*. 45(1), ۸۹-۱۰۶.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 0/17 update (10a Ed.)* Boston: Pearson
- Hart, D. & Carlo, G. (2005). Moral Development in Adolescence. *Journal of research on adolescence*, 15(3): 223-233.
- Katsarov, J. & Christen, M. (2018). "Promoting the Moral Sensitivity of Police and Military Personnel". *NECESSE*, 3(1), 114-120. [Special Issue on Operational Morals edited by O. K. Olsen & G. Waaler, Royal Norwegian Naval Academy].
- Khanam, A. & Igbal, M. Z. (2010). Development of MDII (Moral Development Interview Inventory). *Journal of Elementary Education*, 22(2): 1-12.
- Killen, M., & Smetana, J. (2008). *Handbook of moral development*. London: Lawrence Erlbaum Associates
- Kirk, R. E. (1995). *Experimental Design: Procedures for the behavioral sciences (3rd ed)*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Lawshe CH. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Lind, G. (2008). The meaning and measurement of moral judgment competence. A dual-aspect model. In: Daniel Fasko, Jr. & Wayne Willis, eds.: *Contemporary philosophical and psycho-logical perspectives on moral development and education*, pp. 185-220. (15) (PDF) The meaning and measurement of moral judgment competence.

A dual-Aspect model. Available from: https://www.researchgate.net/publication/45817666_The_meaning_and_measurement_of_moral_judgment_competence_A_dual-Aspect_model [accessed Jan 20 2020].

- Ma, H. (1982). *A Study of Moral Development with special reference to moral needs*. Human relationship and Structures of Judgement
- Manea, A. D. (2019). "Patterns and Moral Values Promoted Thorough Religious Education". *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, ISSN: 2357-1330: 7-12.
- Myry, L. (2003). Components of Morality: a professional ethics perspective on moral motivation, moral sensitivity, moral reasoning and related constructs among university students, Academic dissertation, university of Helsinki.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory. Second ed.* McGraw-Hill. New York.
- Rest J., Narvaez, D, Toma, and S.J. and Be Beau, M.A. (2000). "Neokohlbergian Approach to Morality Research", *Journal of Moral Education*. 29(4), 381 – 395.
- Trommsdorff, G. (2018). "Development of Moral Values in Cultural Contexts"/ chapter. *Lene Jensen (Ed.) the Oxford Handbook of Moral Development: An Interdisciplinary Perspective*. Oxford University Press.

In Persian

- Abbaspour, Z; Amanullah, A. & Choobdari, A. (1398). The evaluation of the characteristics of the Emotional Blackmail Scale. *Quarterly Journal of Educational Measurement*. 9 (37), 200-183. [In Persian]
- Ahmadpanah, M. (1377). Study and comparison of cognitive and moral development in urban and rural children. *Journal of Psychology*, 2 (4), 45-23. [In Persian]
- Ash'ari, Z. & Hassani, M. (1393). Explaining and criticizing ethical agency in social cognitive learning theory. *Two Quarterly Journal of Educational Sciences from the Perspective of Islam*, 2 (3), 111-93. [In Persian]
- Allen, M. J. & Vienna. M. (1979). *Introduction to measurement theories (psychometrics)*. Translated by Delavar, Ali. (1392). Tehran: Samt. [In Persian]
- Dadsetan, P. & Pour Mohammad Reza Tajrishi, M. (1383). A Study of the Evolution of Ethical and Other Friendship Concepts in Middle School Students in Tehran. *Iranian Psychologists Quarterly*, 6(2), 103-91. [In Persian]
- Davari, A. & Rezazadeh, A. (1392). *Structural equation modeling with PLS software*. Tehran: Jahad daneshgahi Publishing Organization. [In Persian]
- Delavar, A. & Younesi, J. (1390). *How to make better tests*. Tehran: Islamic Azad University Examination Center Publications. [In Persian]
- Gravand, Y.; Koochi, M.; Seyed Kaboli, E.& Alizadeh, A. (1399). Construction and evaluation of psychometric properties of research

Commented [Mw10]: * ترجمه لاتین منابع فارسی،

طبق فرمت استاندارد منابع لاتین، در انتهای منابع آورده شود و در ادامه منبع [In Persian] افزوده شود.

Commented [ms11R10]: اضافه شد

- engagement questionnaire in graduate students. *Quarterly Journal of Educational Measurement*. 10 (39), 104-83. [In Persian]
- Ghadimi Nouran, M. & Younesi, Jalil. (1395). Construction and validation of the psychological capital scale and its relationship with mental well-being. *Quarterly Journal of Educational Measurement*. 7 (25), 186-159. [In Persian]
- Ghazi S, Mehrdad H, & Daraei M. (1397). Designing and Validating the Model of Medical Ethics in Medical Students (Case Study: Medical Students of Lorestan University of Medical Sciences). *yafte*. 2020; 21 (4): ۸-۱۹. URL: <http://yafte.lums.ac.ir/article-1-2976-fa.html>. [In Persian]
- Habibpour Gotabi, K. & Safari Shali, R. (1388). *Comprehensive guide to the use of SPSS in survey research*. Tehran: Loyeh, Motafakeran. [In Persian]
- Isa Zadeh, M. (1395). An overview of the tools for measuring Kohlberg's stages of moral evolution. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 5 (14), 44-26. [In Persian]
- Jafari manesh H, Ranjbaran M, Vakilian K, Tajik R, & Almasi-Hashiani A. (1392) Nursing's code of ethics: a survey of respecting the code among nursing students. *ijme*. 2014; 6 (6): 45-55. [In Persian]
- Jordan, A.; Carlile, H. and Stack, A. (2008). *Approaches to learning: A guide for teachers*. Translated by Shahabi, R. and Hejazi, E. (1392). Tehran: University of Tehran. [In Persian]
- Kadivar, Parvin. (1395). *Psychology of morality*. Tehran: Agah. [In Persian]
- Kalantari, K. (1387). *Structural Equation Modeling in Socio-Economic Research*. Tehran: Farhang Saba. [In Persian]
- Karimi, R. (1394). *Easy statistical analysis guide with SPSS*. Tehran: Hengam Publishing. [In Persian]
- Klein, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Translated by Sadr al-Sadat, Seyed Jalal & Minaei, A. (1393). Tehran: Samt Publications. [In Persian]
- Killen, M. & Smetana, C. (1395). *Handbook of Moral development*. Translated by Jahangirzadeh, M. R, Sheikh Shoaie, A.R. and Rastitabar, S. R. Qom: Research Institute of Islamic Sciences and Culture. [In Persian]
- Lotfabadi, Hussein. (1384). Critique of the theories of moral development of Piaget and Kohlberg and Bandura and presenting a new model for research on the moral development of Iranian students. *Quarterly Journal of Educational Innovations*. 4 (11), 105-79. [In Persian]
- Mason, P.H., Keegan, J., Houston, K. & Kanger, J. (1956). *The Development and personality of the child*. Translated by Yasayi, M. (1385). Tehran: Markaz. [In Persian]
- Manavipour, D. (1390). Construction measures for the moral development scale of students. *Quarterly Journal of New Thoughts in Educational Sciences*. 4 (28), 96- 89. [In Persian]
- Myers, L. S., Gamst, G. & Garino, A. J. (1391). *Applied multivariate research (design and interpretation)*, translated by Pasha Sharifi, H. et al., Tehran: Roshd. [In Persian]

- Razavi, S.M.; Akbari, M.; Jafarzadeh, M. and Zali, M. R. (1392). *Reviewing of mixed method research*. Tehran: University of Tehran. [In Persian]
- Sarmad, Z.; Bazargan, A. & Hejazi, E. (1386). *Research Methods in Behavioral Sciences*. Tehran: Agah Publishing. [In Persian]
- Shabani, Z. (1391). Meta-analysis of ethical change in research conducted during the years 1365-1388. *Research and writing of academic books*, 16 (27), 81-42. [In Persian]
- Shahraray, M. (1384). *Adolescent developmental psychology; A transformational perspective*. Tehran: Alam Publishing. [In Persian]