

نقش تعدیل‌کنندگی همدلی در رابطه بین قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی در دانش‌آموزان □

The Moderating Role of Empathy in the Relationship between Moral Judgment and Moral Behavior □

Zeinab Rezayi, MSc ✉

Elaheh Hejazi, PhD

Hossein Kareshki, PhD

زینب رضایی *

دکتر الهه حجازی *

دکتر حسین کارشکی *

چکیده

Abstract

The aim of this study is to investigate the role of moderating of empathy in the relationship between moral judgment and moral behavior of students. For this purpose, 336 students (176 girls and 160 boys) at high school the eighth Grade students in Mashhad were selected using multistage cluster sampling. Tools used in this research were: 15 Questions Checklist Moral Behavior of Swanson and Hill (1993), the short form of Moral Stories of Rest and colleagues (1973), for Moral Judgment, and Empathy Questionnaire of Mark Davies (1994). Different analytical tests including Pearson correlation and hierarchical regression were used to examine the findings. The results showed that there is a significant, direct but weak relationship between moral judgment and moral behavior. also there is a positive and significant relationship between empathy and moral behavior. Regression analysis showed empathy has a moderating effect on the relationship between moral judgment and moral behavior, also, the gender differences in two empathic concern and perspective-taking subscales was observed. According to the results, it can be said that not only students' moral behavior is directly predictable from moral judgment, but also this relationship is being moderated through empathy.

Keywords: moral behavior, moral judgment, empathy, moderating

هدف از این پژوهش تعیین نقش تعدیل‌گری همدلی در رابطه بین قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی دانش‌آموزان است. برای این منظور ۳۳۶ نفر از دانش‌آموزان پایه هشتم شهر مشهد به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش عبارتند از: فهرست ۱۵ سؤالی رفتار اخلاقی سوانسون و هیل (۱۹۹۳)، داستان‌های اخلاقی رست و همکاران (۱۹۷۳) برای سنجش قضاوت اخلاقی و همچنین پرسشنامه همدلی مارک دیویس (۱۹۹۴). آزمون‌های مختلف استنباطی همچون همبستگی پیرسون و رگرسیون سلسله‌مراتبی جهت بررسی یافته‌ها مورد استفاده قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد بین قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی رابطه معنادار، مستقیم اما ضعیفی وجود دارد. همچنین همدلی با رفتار اخلاقی رابطه مثبت و معناداری دارد. تحلیل رگرسیون نشان داد همدلی بر رابطه بین قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی اثر تعدیل‌کنندگی دارد. همچنین تفاوت جنس در دو مورد خرده‌مقیاس‌های نگرانی‌همدلاانه و دیدگاه‌گیری مشاهده‌شد. با توجه به نتایج می‌توان گفت نه تنها رفتار اخلاقی دانش‌آموزان به گونه‌ی مستقیم از راه قضاوت اخلاقی قابل پیش‌بینی است بلکه این رابطه از راه همدلی نیز تعدیل می‌شود.

کلیدواژه‌ها: رفتار اخلاقی، قضاوت اخلاقی، تحول

اخلاقی، همدلی، تعدیل‌کننده

□ Department of Educational Psychology and Counseling, Tehran University, Tehran, I. R. Iran.

✉ Email: z.rezayi1990@ut.ac.ir.

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۲/۱۱ تصویب نهایی: ۱۳۹۸/۶/۱۰

* دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران

** دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد

● مقدمه

«اخلاق» بخش جدایی‌ناپذیر زندگی انسانی است، لذا افراد باید قدرت خود را با مهارت‌های اجتماعی ترکیب کنند تا بتوانند به اخلاق نیکو و حسن رفتار به هنگام مراودات اجتماعی نائل شوند و به کمک اخلاق، قوانین و درست و غلط‌های راهنمای رفتار بر اساس اصول مورد قبول اجتماع را بیاموزند (دوران و فتحی آشیانی، ۱۳۹۷). دستیابی به این مهم بدون آموزش و تمرین برای درک احساس دیگران و قرار دادن خود به جای آنها، میسر نمی‌گردد.

برای تسهیل این منظور می‌توان از رویکردهای اخلاقی که امروزه به منزله یکی از مهمترین رویکردهای برنامه‌درسی بشمار می‌روند، استفاده نمود. البته با توجه به ویژگی‌های عصر کنونی، لازم است برنامه‌های درسی بیش از گذشته به آموزش اخلاق و رفتاری که اخلاقی محسوب می‌شود، حساسیت نشان دهند. به ویژه اینکه در دوره‌ی نوجوانی، بحث اخلاق و «رفتار اخلاقی»^۱ به صورت جدی‌تر مطرح می‌شود و به مثابه پدیده‌ای اجتماعی، نقش اساسی در شکل‌گیری، کنترل و پیش‌بینی کنش‌ها و گرایش‌های افراد جامعه می‌یابد (مهدوی و زارعی، ۱۳۹۰).

ولی با وجود این اهمیت، برای آموزش رفتار اخلاقی تلاش هدفمندی صورت نگرفته است و شیوه آموزش آن در کشور ما عمدتاً به صورت وعظ و خطابه بوده و محل ارائه موضوعات اخلاقی نیز یا در مساجد و هیئت‌های مذهبی و یا به صورت ضمنی در مدرسه، در قالب دروس پرورشی بوده است. گرچه در همه کشورهای دنیا مشکلاتی در سر راه آموزش اخلاق وجود دارد که صاحب نظران یکی از علل آن را نبود مبانی ثابت و جهانی برای آموزش آن می‌دانند (سجادی، ۲۰۰۷).

البته این مسئله که برای رفتار اخلاقی تعریف روشن و واضحی ارائه نشده است نیز نکته قابل توجهی است، که با توجه به نوع نگاه محقق و همچنین عوامل فرهنگی و اجتماعی، تعاریف مختلفی به خود گرفته است. مثلاً برخی محققان در تحقیق خود رفتار اخلاقی را معادل «رفتار جامعه‌پسند» دانسته‌اند (اسپینراد و همکاران، ۲۰۰۷). برخی دیگر رفتار اخلاقی را معادل احترام به افراد با زمینه‌های نژادی و فرهنگی متفاوت می‌دانند (نارواژ، ۲۰۰۸). و بالاخره رفتار اخلاقی، وظیفه اخلاقی فرد در یک موقعیت خاص تعریف شده است و او التزام اخلاقی دارد که آن رفتار را در آن موقعیت انجام دهد (جرج فود، ۲۰۰۱) به نقل از

دوران (۱۳۹۷).

در نظریه‌های اولیه مربوط به رشد اخلاقی، رفتار اخلاقی معادل با قضاوت اخلاقی در فرد استنباط می‌شود به عبارت دیگر، استدلال اخلاقی الزاماً به رفتار اخلاقی می‌انجامد (سانتراک، ۲۰۱۴). برای مثال لورنس کهلبرگ^۲ که نظریه اصلی درباره چگونگی اندیشه نوجوانان از حق و باطل را مطرح کرد (موشمان، ۲۰۱۱)، عقیده داشت که اخلاق یک فرایند فکری سازمان یافته است که از خلال تصمیم‌گیری در مواقع تعارضی ابراز می‌گردد و قضاوت اخلاقی را برابر با رفتار اخلاقی واقعی، و تابع جنبه شناختی انسان می‌دانست (شعبانی، ۱۳۹۱). دلیل اینکه نظریه کهلبرگ در فهم رشد اخلاقی نوجوان مهم می‌باشد این است که توصیفی از مفاهیم پیشرفته‌ای است که افراد در درک تعاملات اجتماعی استفاده می‌نمایند، یعنی داستان‌هایی که با مفاهیم جامعه، قانون و مقررات و روابط، گره خورده است (سانتراک، ۲۰۱۴).

اما مهم‌ترین کاستی نظریه کهلبرگ این است که نتوانسته است «قضاوت» و «رفتار» اخلاقی را متمایز کند در حالی که در دوره‌های بعدی (دوره پس کهلبرگی) اندیشمندان رشد اخلاقی این باور را مورد تردید قرار دادند که عمل اخلاقی ضرورتاً از قضاوت اخلاقی نشئت گیرد و به نقش احتمالی عوامل میانجی قضاوت و رفتار اخلاقی هم پرداخته شد. بر این اساس بسیاری از پژوهشگران (از جمله رست، ۱۹۸۶؛ هارت، ۱۹۹۹؛ لسکو، ۲۰۱۲؛ لطف آبادی، ۱۳۸۴) به این نتیجه رسیدند که رابطه قضاوت اخلاقی با رفتار اخلاقی بسیار ضعیف است و عواملی چون انگیزش‌ها و عواطف در رفتارهای اخلاقی تأثیرگذار هستند.

در این میان رست و همکاران (۲۰۰۰) مدل‌هایی را پیشنهاد می‌کنند که در آن توجه عموماً به عوامل انگیزشی و هیجانی معطوف شده است.

از نظر رست چهار مؤلفه روانشناختی که زیربنای یک عمل اخلاقیست، عبارتند از:

۱- حساسیت اخلاقی^۳: شامل تفسیر موقعیت و آگاهی از وجود مشکل اخلاقی است.

۲- قضاوت اخلاقی^۴: در مورد راه حل مطلوب برای یک معضل خاص اخلاقی می‌باشد.

۳- انگیزش اخلاقی^۵: شامل درجه‌ای از تعهد به رفتار اخلاقی است.

۴- منش اخلاقی^۶: شامل پافشاری بر وظیفه اخلاقی و رفتار در جهت هدف اخلاقی

می‌شود.

شکست اخلاقی می‌تواند نتیجه نقص در هر یک از عناصر فوق باشد، ناتوانی در دیدن مصادیق اخلاقی در یک موقعیت، ضعف در فرمول‌بندی یک تصمیم اخلاقی قابل دفاع، شکست در اولویت‌بندی مسائل اخلاقی و بالاخره ناتوانی یا بی‌میلی به اجرای یک عمل (فرید، ۱۳۹۰).

همان‌طور که رست اصرار داشت تا به عوامل انگیزشی و هیجانی مرتبط با رفتار اخلاقی بپردازد، الگوی مفهومی که در این پژوهش مطرح می‌شود نیز به دنبال بررسی رابطه بعد شناختی و بعد هیجانی به صورت توأمان با بعد عملی اخلاق، یعنی رفتار اخلاقی می‌باشد. بنابراین باید به دنبال مؤلفه‌های سوم بود که با تعدیل بعد شناختی صرف، یعنی قضاوت اخلاقی، به تکمیل و ترمیم هرچه بهتر شکاف موجود میان شناخت تا عمل کمک نماید.

بنا به گفته هاردی (۲۰۰۵) پژوهش‌ها نشان می‌دهد، علاوه بر قضاوت اخلاقی، با توجه به احساسات اخلاقی، دامنه رفتار اخلاقی بسط پیدا کرده است و می‌توان گفت قضاوت اخلاقی تا حد زیادی تحت تأثیر عوامل درونی همانند احساسات اخلاقی از قبیل همدلی و شفقت می‌باشد (شعبانی ۱۳۹۱).

پس مؤلفه سوم که به عنوان بعد هیجانی اخلاق در کنار ابعاد دیگر در نظر گرفته شود، می‌تواند «همدلی» باشد، که به توسعه قضاوت اخلاقی کمک می‌کند و با بهره‌گیری از باورهای شناختی که دیگری را محور قرار می‌دهد، در موقعیت‌های معین، اخلاق نوع دوستانه را فراهم می‌آورد (اشتنبگ، ۲۰۰۲). همدلی ما را قادر می‌سازد دیگران را بشناسیم ولی این رفتار اخلاقی را تضمین نمی‌کند، اما تعامل آن با قضاوت اخلاقی می‌تواند رفتار اخلاقی را امکان‌پذیر سازد (تامسون، ۲۰۰۷). تحقیقات ریزرس و کرکران (۲۰۱۲)، نیز نشان می‌دهد که در صورتی که همدلی و قضاوت اخلاقی، به طور همزمان بالا باشند، می‌توانیم رفتار اخلاقی که بر نظام باورها و ارزش‌های اخلاقی فرد منطبق باشد را شاهد باشیم.

چنانچه دستی و کاول (۲۰۱۴) در پژوهش‌های خود نشان داده‌اند، رفتار اخلاقی، لزوماً نتیجه رشد اخلاقی بالا نمی‌باشد، به این معنا که در صورت پایین بودن همدلی، حتی اگر فرد در مراحل بالایی از رشد اخلاقی به سر برد، انتظار انجام رفتار متناسب با اصول اخلاقی قطعی

نمی‌باشد، و این دال بر رابطه تعاملی همدلی و قضاوت اخلاقی به صورت توأمان می‌باشد. لازم به ذکر است که همدلی تحت تاثیر عوامل مربوط به «جنس» قرار می‌گیرد. البته گرایش به همدلی از جمله ویژگی‌هایی است که مردم به صورت عمومی بیشتر به زنان نسبت می‌دهند و این تصورات را تا حدودی می‌توان پیامد طبیعی نقش‌های سنتی مردانه و زنانه تلقی نمود (بهرامی، ۱۳۹۳). بنابراین با توجه به اینکه تحقیقات اهمیت نقش جنس را بر همدلی نشان داده‌اند، در پژوهش حاضر نیز به مقایسه میزان همدلی در دانش‌آموزان دختر و پسر پرداخته شده است.

با بررسی تحقیقات پیشین، به نظر می‌رسد پژوهشی که به مطالعه رفتار اخلاقی که حقیقتاً بزرگترین رسالت نظام تربیتی است، در کنار عوامل شناختی و هیجانی با هم پرداخته باشد، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در ایران نیز شاهد وضعیت مشابهی هستیم، چنانچه شعبانی (۱۳۹۱) در فرا تحلیلی که به بررسی پژوهش‌های مربوط به تحولات اخلاقی در بین سال‌های ۱۳۶۵ تا ۱۳۸۸ انجام داده است، خاطر نشان می‌کند که تنها یک تحقیق پیرامون عوامل عاطفی و احساسات اخلاقی که افراد را به سمت عمل اخلاقی سوق دهد انجام شده است که این مقدار با توجه به اهداف آرمانی نظام آموزش و پرورش ایران اسلامی بسیار ناچیز می‌باشد.

با توجه به درک کاستی‌ها در پیشینه بدنه پژوهشی از یک سو، و فواید پرورش اخلاقی نوجوانان از سوی دیگر، انجام این پژوهش در نوع خود از اهمیت بالایی برخوردار می‌باشد و ماهیت این پژوهش در زمینه تعیین نقش تعدیل‌گری همدلی در رابطه قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی، ضرورت انجام آن را در سطحی فراتر از روابط ساده بین متغیرها مطرح می‌سازد. یافته‌های حاصل از انجام این پژوهش برای پیشگیری از مشکلات ناشی از عدم اطمینان از انجام عمل اخلاقی مفید فایده واقع خواهد شد. هدف اصلی پژوهش حاضر: تعیین نقش تعدیل‌گری همدلی در رابطه قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی است.

● روش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها، توصیفی و از حیث ارتباط بین متغیرهای تحقیق از نوع همبستگی می‌باشد. «جامعه آماری» شامل تمام دانش‌آموزان

پایه هشتم مشهد، اعم از دختر و پسر در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ بوده و شرکت کنندگان در این پژوهش به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای گزینش شدند.

حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران، ۳۸۵ نفر شامل دختر و پسر بدست آمد (لازم به ذکر است نظر به قطع همکاری یکی از مدارس، این تعداد به ۳۳۶ نفر کاهش پیدا کرد). که از این تعداد نمونه، ۱۷۶ (۵۲٪) دختر و ۱۶۰ (۴۷٪) پسر با میانگین سنی ۱۴ سال را تشکیل دادند.

● ابزار

□ الف: فهرست ۱۵ سؤالی رفتار اخلاقی^۷: این فهرست را سوانسون و هیل (۱۹۹۳) تهیه و توسط کدیور (۱۳۸۷) به فارسی ترجمه و به کار گرفته شد. کدیور روند احراز روایی را برای ابزار فوق پیگیری کرده و در نهایت ۶۰٪ متخصصان مربوطه نظر موافق خود را در رابطه با سؤالات فهرست اعلام نموده‌اند. سوانسون و هیل ضریب اعتبار این فهرست را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۶ محاسبه کرده‌اند. کدیور نیز ضریب اعتبار داخلی این فهرست را برابر با ۰/۷۸ به دست آورده است.

□ ب: داستان‌های اخلاقی: در این پژوهش از «فرم کوتاه داستان‌های اخلاقی»^۸ رست استفاده می‌شود که شامل سه داستان است. این داستان‌ها معماهای اخلاقی هستند و فرد پس از خواندن هر داستان، باید موارد خواسته شده را پاسخ گوید (کدیور، ۱۳۷۸). کدیور در تحقیقی، رابطه میان استدلال انتزاعی، کلامی و فضایی با این آزمون را مورد بررسی قرار داده و رابطه معناداری میان نمرات آزمون استدلال اخلاقی و متغیرهای شناختی مذکور به دست آورده است. دیویسن و رابینز (۱۹۸۷) در پژوهش خود در زمینه اعتبار فرم کوتاه آن، ضریب آلفای کرونباخ این آزمون را در حدود ۰/۷۰ گزارش کردند، همچنین ضریب اعتبار داخلی این آزمون با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۸۳ گزارش شده است (کدیور، ۱۳۷۸).

□ ج: پرسشنامه قضاوت اخلاقی و همدلی^۹ مارک دیویس (۱۹۹۴): شامل ۲۱ سوال است که بر روی کودکان و نوجوانان اجرا شده است. ۲۱ ماده این آزمون شامل سه خرده مقیاس است که عبارتند از: اندوه شخصی، دیدگاه‌پذیری و نگرانی همدلانه. اعتبار پرسشنامه همدلی در پژوهش دیویس با آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ بدست آمده است. همچنین روایی

پرسشنامه از طریق تحلیل عوامل مطلوب بوده است (قربانی، ۲۰۱۰). اعتبار بازآزمایی این ابزار در جمعیت ایرانی ۰/۷۱ و برای مؤلفه‌های همدلی شامل اندوه شخصی، دیدگاه‌گیری، و نگرانی همدلی به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۲، ۰/۶۹ گزارش شده است و روایی آن نیز مطلوب برآورد شده است (خدابخش و منصوری، ۱۳۹۱).

● یافته‌ها

برای بررسی روابط میان متغیرهای پژوهش، از همبستگی پیرسون استفاده شده است. رفتار اخلاقی به عنوان متغیر وابسته، قضاوت اخلاقی به عنوان متغیر مستقل و همدلی به عنوان متغیر مستقل دوم که قرار است نقش تعدیل‌گری آن بررسی شود، در نظر گرفته شده است. با توجه به مقادیر به دست آمده، کجی و کشیدگی متغیرها که بین ۲- و ۲+ قرار دارد، توزیع تمامی متغیرها نرمال است؛ لذا می‌توان جهت تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش از روش رگرسیون سلسله مراتبی استفاده کرد. (جدول ۱)

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه	کجی	کشیدگی
قضاوت اخلاقی	۱۴/۷۹۱۷	۷/۶۲۷۴۱	۰/۰۰	۳۶/۰۰	۰/۴۷۹	۰/۰۴۲
همدلی	۴۸/۸۶۶۱	۸/۵۲۸۹۶	۲۵/۰۰	۷۳/۰۰	-۰/۳۴	-۰/۰۰۳
تصورسازی ذهنی	۱۵/۶۱۰۱	۴/۸۰۸۷۷	۰/۰۰	۲۷/۰۰	-۰/۲۴۰	-۰/۱۳۰
دیدگاه‌گیری	۱۷/۰۳۲۷	۴/۲۹۴۳۶	۵/۰۰	۲۷/۰۰	-۰/۴۳۰	۰/۳۳۰
نگرانی همدلانه	۱۵/۲۲۳۲	۳/۶۷۵۷۶	۴/۰۰	۲۶/۰۰	-۰/۰۷۳	۰/۱۱۷
رفتار اخلاقی	۳۶/۲۲۹۲	۱۰/۱۳۱۱۵	۸/۰۰	۶۰/۰۰	-۰/۴۳۶	-۰/۳۶۱

با توجه به این امر که ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل مدل مفهومی پژوهش و روابط بین متغیرهاست، در جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش به همراه ضرایب همبستگی و سطح معناداری آن‌ها ارائه شده است.

با توجه به جدول ۲، ملاحظه می‌شود که ضریب همبستگی میان متغیر قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی ($R=0/083, p<0/05$) که اگرچه حاکی از رابطه مثبت و ضعیف بین دو متغیر است، در سطح $p<0/05$ معنادار است. مقایسه ضرایب همبستگی بین رفتار اخلاقی و ابعاد همدلی نشان می‌دهد که بین رفتار اخلاقی و نگرانی همدلانه، همبستگی معادل ($R=0/13, p<0/05$) وجود دارد که اگرچه مقدار بالایی نیست اما نسبت به سایر ابعاد

همدلی همبستگی بیشتری نشان داده است. و در مجموع متغیر همدلی با متغیر رفتار اخلاقی، ضریب همبستگی $R=0/15$ را نشان می‌دهد که شدت آن، گویای رابطه ضعیف بین این دو متغیر در جهت مثبت، به شمار می‌رود که در سطح $p<0/05$ معنادار است. بین قضاوت اخلاقی و خرده مقیاس‌های همدلی شامل «نگرانی همدلانه» ($R=-0/089$)، و «تصویرسازی ذهنی» ($R=-0/003$) رابطه معنی‌داری یافت نشد. همچنین بین قضاوت اخلاقی و خرده مقیاس «دیدگاه‌گیری» ($R=0/053$) رابطه مثبت ضعیفی دیده شد که در هیچ یک از سطوح معنی‌دار نشد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱- قضاوت اخلاقی	۱	-۰/۰۰۶	-۰/۰۰۳	۰/۰۵۳	-۰/۰۸۹	۰/۰۸۳*
۲- همدلی	-	۱	۰/۷۱۵**	۰/۶۴۲**	۰/۶۳۵**	۰/۱۵۵*
۳- تصویرسازی ذهنی	-	-	۱	۰/۱۱۸**	۰/۲۱۳**	۰/۱۰۹
۴- دیدگاه‌گیری	-	-	-	۱	۰/۱۶۷**	۰/۰۷۸
۵- نگرانی همدلانه	-	-	-	-	۱	۰/۱۲۶*
۶- رفتار اخلاقی	-	-	-	-	-	۱

** $p<0/01$, * $p<0/05$

باتوجه به اینکه هدف اصلی پژوهش حاضر تعیین نقش تعدیل‌گری همدلی در رابطه میان قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی می‌باشد، در جدول ۳ یافته‌های حاصل از رگرسیون سلسله‌مراتبی همراه با سطح معناداری آن‌ها ارائه شده است. بر پایه نتایج بدست آمده، قضاوت اخلاقی توانست به طور مثبت رفتار اخلاقی را پیش‌بینی کند ($\beta=0/114$). قضاوت اخلاقی به طور مستقل توانست $1/3$ درصد از واریانس رفتار اخلاقی را تبیین کند. در گام دوم، «همدلی» به معادله رگرسیون اضافه شد و واریانس تبیین شده به $2/8$ درصد افزایش یافت. ضریب استاندارد شده شیب رگرسیون همدلی روی رفتار اخلاقی ($\beta=0/113$) می‌باشد.

در مدل پایانی، با ورود اثر تعاملی قضاوت اخلاقی و همدلی میزان واریانس تبیین شده به $2/9$ درصد افزایش یافت. ضرایب رگرسیونی در مدل پایانی برای قضاوت اخلاقی، همدلی و قضاوت اخلاقی با همدلی به ترتیب برابر با $0/074$ ، $0/069$ ، $0/124$ بود. براین اساس همدلی توانست در رابطه بین قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی نقش تعدیل‌کننده داشته باشد.

جدول ۳. نتایج رگرسیون سلسله مراتبی

مرحله	پیش بین ها	R	R ²	F	B	β	T
مرحله اول	قضاوت اخلاقی	۰/۱۴۴	۰/۰۱۳	۴/۳۰۷*	۰/۱۵۴	۰/۱۱۴	۲/۳۲۴
مرحله دوم	قضاوت اخلاقی همدلی	۰/۱۶۶	۰/۰۲۸	۴/۶۲۴*	۰/۱۵۳	۰/۱۱۳	۲/۰۷۲
مرحله سوم	قضاوت اخلاقی همدلی قضاوت اخلاقی* همدلی	۰/۱۹۰	۰/۰۲۹	۴/۰۰۰*	۰/۱۰۴	۰/۰۷۴	۱/۳۶۶
					۰/۰۳۷	۰/۰۶۹	۱/۲۶۸
					۰/۰۰۴	۰/۱۲۴	۱/۷۳۷

**p<0/01, *p<0/05

از آنجا که متغیرهای مورد مقایسه بیش از یکی بودند، برای پیشگیری از تورم خطا آزمون تحلیل واریانس چند متغیره مورد استفاده قرار گرفت. شاخص های توصیفی به تفکیک جنس در جدول ۴ قابل مشاهده است.

جدول ۴. میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای پژوهش بر حسب جنس

متغیرها	جنس	میانگین	انحراف معیار
قضاوت اخلاقی	مرد	۱۵/۴۳۷۵	۸/۰۳۸۱۹
	زن	۱۴/۲۰۴۵	۷/۲۰۶۶۰
تصویرسازی ذهنی	مرد	۱۷/۰۷۵۰	۴/۴۶۴۴۶
	زن	۱۶/۹۹۴۳	۵/۱۱۴۱۲
دیدگاه گیری	مرد	۱۵/۰۹۳۸	۴/۷۳۹۵۰
	زن	۱۶/۰۷۹۵	۳/۷۹۸۴۱
نگرانی همدلانه	مرد	۱۶/۵۶۸۷	۳/۶۶۴۵۹
	زن	۱۷/۸۱۸۲	۳/۵۹۳۷۹
رفتار اخلاقی	مرد	۳۶/۹۹۳۷	۱۱/۲۸۵۰۴
	زن	۳۵/۵۳۴۱	۱۰/۹۷۵۲۴

پیش از اجرای آزمون تحلیل واریانس چند متغیره، پیش فرض های آن مورد بررسی قرار گرفت. آزمون ام باکس نشان داد که ماتریس کوواریانس متغیرها همگون است ($p > 0/05$) ($\text{Box's } M = 22.928, F, 440472.599, 15 = 1.504$). آزمون لوین نیز از برابری واریانس ها حمایت کرد (جدول ۵).

نتایج تحلیل واریانس چند متغیری در جدول ۶ گزارش شده است. یافته های مربوط به تحلیل واریانس تک متغیری برای بررسی اثر جنس بر متغیرهای وابسته در این جدول

جدول ۵. نتایج آزمون لوین برای برابری واریانس نمرات دو گروه در قضاوت اخلاقی، همدلی و رفتار اخلاقی

متغیرها	F	DF1	DF2	p
قضاوت اخلاقی	۲/۲۲۱	۱	۳۳۴	۰/۱۳۷
تصورسازی ذهنی	۱/۱۶۵	۱	۳۳۴	۰/۲۴۱
دیدگاه‌گیری	۲/۳۲۴	۱	۳۳۴	۰/۱۲۶
نگرانی همدلانه	۰/۰۶۶	۱	۳۳۴	۰/۷۹۸
رفتار اخلاقی	۰/۰۰۰	۱	۳۳۴	۰/۹۸۳

گزارش شده است. در این جدول ارزش‌های اثر پیلایی (محافظه کارانه ترین) و لامبدای ویلکس (رایج ترین) برای جنس و پایه تحصیلی ارائه شده است. با توجه به معناداری ($p < ۰/۰۱$) اثرات پیلایی و لامبدای ویلکس برای اثر جنس مستقل، معلوم می‌شود که گروه‌ها لاقل در یک متغیر وابسته میانگین‌های متفاوت دارند.

جدول ۶. تحلیل واریانس چند متغیره

اثر	ارزش	F	DF مفروض	DF خطا	p	اندازه اثر
جنس	۰/۰۵۲	۶۲۵/۳	۰۰۰/۵	۰۰۰/۳۳۰	$p < ۰/۰۱$	۰/۰۵۲
	۰/۹۴۸	۶۲۵/۳	۰۰۰/۵	۰۰۰/۳۳۰	$p < ۰/۰۱$	۰/۰۵۲

برای بررسی منشا تفاوت تحلیل واریانس تک متغیره انجام شد. یافته‌های مربوط تحلیل واریانس تک متغیره در جدول ۷ قابل مشاهده است. بعد از پیرایش داده‌ها و حذف برخی داده‌های دورافتاده، مقایسه بر پایه جنس نشان داد که دختران نسبت به پسران در دیدگاه‌گیری ($p < ۰/۰۵$) و نگرانی همدلانه ($p < ۰/۰۵$) نمرات بالاتری دارند.

جدول ۷. نتایج تحلیل واریانس تک متغیره

منبع اثر	وابسته	SS	df	MS	F	P	اندازه اثر
جنس	قضاوت اخلاقی	۱۲۷/۴۰۵	۱	۱۲۷/۴۰۵	۲/۱۹۸	$p > ۰/۰۵$	۰/۰۰۷
	تصورسازی ذهنی	۰/۵۴۶	۱	۰/۵۴۶	۰/۰۲۴	$p > ۰/۰۵$	۰/۰۰۰
	دیدگاه‌گیری	۸۱/۴۴۵	۱	۸۱/۴۴۵	۴/۴۶۲	$p < ۰/۰۵$	۰/۰۱۳
	نگرانی همدلانه	۱۳۰/۸۳۳	۱	۱۳۰/۸۳۳	۹/۹۴۲	$p < ۰/۰۵$	۰/۰۲۹
	رفتار اخلاقی	۱۷۸/۵۶۵	۱	۱۷۸/۵۶۵	۱/۴۴۳	$p > ۰/۰۵$	۰/۰۰۴
خطا	قضاوت اخلاقی	۱۹۳۶۲/۰۱۱	۱	۵۷/۹۷۰			
	تصورسازی ذهنی	۷۷۴۶/۰۹۴	۱	۲۳/۱۹۲			
	دیدگاه‌گیری	۶۰۹۶/۴۸۰	۱	۱۸/۲۵۳			
	نگرانی همدلانه	۴۳۹۵/۴۲۶	۱	۱۳/۱۶۰			
	رفتار اخلاقی	۴۱۳۲۸/۷۸۹	۱	۱۲۳/۷۳۹			

● بحث و نتیجه‌گیری

○ نتایج پژوهش نشان داد «قضاوت اخلاقی» بر «رفتار اخلاقی» تأثیر مثبت و معنی‌دار دارد. اگرچه نتایج معنی‌دار است اما همخوان با یافته‌های پژوهش‌های هارت (۱۹۹۹)، لسکو (۲۰۱۲) و لطف‌آبادی (۱۳۸۴) حاکی از رابطه ضعیف این دو متغیر می‌باشد. همان‌طور که پیش‌تر گفته شد بر خلاف نظریه‌های شناختی اولیه، در الگوی رشد اخلاقی نوجوان که مبتنی بر تأثیرپذیری رفتار اخلاقی از قضاوت اخلاقی بوده است نظریه‌های پس از آن ارتباط کاملاً مستقیم این دو را تأیید نکرده‌اند و رفتار اخلاقی را نشئت گرفته از عوامل دیگر مؤثر بر قضاوت اخلاقی دانسته‌اند چراکه نتایج پژوهش‌ها نشان داد که میان این دو متغیر، رابطه‌ای پایدار وجود ندارد به این معنی که در برخی پژوهش‌ها (از جمله سوانسون و هیل، ۱۹۹۳) میان قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی، رابطه مثبت و معنی‌دار اما در برخی دیگر، رابطه ضعیف و یا در برخی دیگر نبود رابطه یافت شده است. چنانچه یعقوبی و عبداللهی مقدم (۱۳۹۵) در پژوهشی نشان دادند که هیچ رابطه معناداری میان قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی یافت نشد اما با وارد کردن یک عامل انگیزشی به عنوان متغیر میانجی، قضاوت اخلاقی توانست به مقدار قابل توجهی بر رفتار اخلاقی تأثیر گذارد. پس می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که لزوماً نمی‌توان گفت فردی که قضاوت اخلاقی قوی‌تری دارد برخوردار از رفتار اخلاقی بهتری می‌باشد و برعکس افرادی که دارای رفتار اخلاقی بهتری می‌باشند برخوردار از سطح استدلال اخلاقی بالاتر در مقایسه با دیگران هستند. بلکه در این میان عوامل دیگری تأثیرگذار است که یکی از این عوامل عامل انگیزشی می‌باشد. در این پژوهش از متغیر همدلی به عنوان عامل تعدیل‌کننده استفاده شده است.

○ نتایج پژوهش نشان داد «همدلی» می‌تواند رفتار اخلاقی را پیش‌بینی کند. به این معنا که داشتن درک نسبت به احساس دیگری می‌تواند به اخلاقی رفتار کردن کمک کند. همسو با این نتایج هاپت و هاید (۱۹۹۰) معتقد هستند که همدلی مستقلاً باعث رفتار اخلاقی می‌شوند و ربطی به فعالیت‌های شناختی ندارند (به نقل از باکسیارلی و همکاران ۲۰۰۸). همچنین آیزنبرگ (۲۰۰۲) ابراز همدلی را تحریک افراطی احساس دلسوزی دانسته‌اند و نشان دادند که احساس دلسوزی کودکان به گونه‌ای مثبت با رفتارهای اجتماعی مرتبط است. همچنین در پژوهشی که هادریک و کندلی (۲۰۱۸) بر روی مسلمانان آفریقایی شمالی

و غرب آسیا انجام دادند، نشان دادند که رفتار اخلاقی می‌تواند از نگرانی‌های اخلاقی تاثیر پذیرد. پس می‌توان چنین نتیجه گرفت که حتی اگر سطح دانش اخلاقی در فرد پایین باشد اما مهارت‌های همدلانه را آموخته باشد، انتظار می‌رود رفتار اخلاقی بهتری از خود نشان دهد و این مسئله گواه ضرورت جا به جایی سرمایه‌گذاری‌های مادی و معنوی بر روی افزایش دانسته‌های اخلاقی افراد به افزایش مهارت‌های اجتماعی و بین‌فردی می‌باشد.

○ اگرچه پژوهش‌هایی که ذکر شدند، از یافته‌های پژوهش حاضر مبنی بر ارتباط مثبت و معنی‌دار میان همدلی و رفتار اخلاقی، حمایت می‌کنند لکن نتایج این پژوهش با یافته‌های تحقیقات باتسون (۱۹۹۵)، مانتالان و دیگران (۲۰۱۲) و دیویس و واکسلر (۲۰۱۳) ناهمسو است. در تبیین پایین بودن ضریب همبستگی میان دو مؤلفه ذکر شده، می‌توان گفت «همدلی» سازه‌ای چند بعدی است که شامل توانایی برای در نظر گرفتن دیدگاه دیگران است. اما افراد شرکت‌کننده در این پژوهش که در آغاز نوجوانی به سر می‌برند رفتار را بر اساس مزایای آن انجام می‌دهند در حالی که اخلاق، درباره تقویت شدن به وسیله مزایایی است که رفتار برای دیگران ایجاد می‌نماید و ممکن است در سنینی که افراد انگیزه و اشتیاق بیشتری برای اخلاقی عمل کردن از خود نشان دهند نتایج بهتری یافت شود چراکه اگر کسی نسبت به معیارهای اخلاقی بی‌اشتیاق و بی‌انگیزه باشد، راحت‌تر می‌تواند درگیر رفتارهایی شود که معمولاً غیراخلاقی هستند (ایگان و همکاران، ۲۰۱۵ به نقل از بشرپور و میری ۱۳۹۷)

○ درباره عدم رابطه معنی‌دار بین «همدلی» و «قضاوت/اخلاقی» می‌توان گفت همدلی ریشه‌های تکاملی قدیمی تری در مراقبت والدین، ارتباط عاطفی، و دلبستگی‌های اجتماعی دارد، اما قضاوت اخلاقی، از سوی دیگر، مؤخرتر است و هم بر فرایندهای شناختی و هم عاطفی تکیه دارد (دستی و کاول، ۲۰۱۴). همسو با یافته‌های این پژوهش، میسر، هانیکین و کاشمن (۲۰۱۴) نشان دادند قضاوت اخلاقی برای گریز از اعمال خشونت‌آمیز ارتباطی با همدلی کردن فرد با قربانیان خویش ندارد. چراکه احتمالاً متغیرهای قوی تری مثل محیطی که دانش‌آموز در آن پرورش یافته و در آن محیط بزرگ شده و خانواده‌ای که از برخوردهای همدلانه به جای قوانین تحمیل شده استفاده کرده باشد تصمیمات فرد در حوزه اخلاقی را بیشتر تحت تاثیر قرار می‌دهند.

○ در تبیین تفاوت جنس، بین «نگرانی‌های همدلانه» و «دیدگاه‌گیری» می‌توان گفت که

غلبه بعد عاطفی در دختران، و حساس تر و ظریف تر بودن جنس مؤنث، زودتر و بیشتر از پسران تحت تأثیر قرار گرفته و در نتیجه، این تفاوت معنی دار را نشان داده است. فیض‌آبادی و همکاران (۱۳۸۶) نیز طی تحقیقی نشان داده‌اند که همدلی تحت تأثیر عوامل مختلف شخصیتی و موقعیتی قرار می‌گیرد. از جمله این عوامل می‌توان به عوامل ژنتیکی، عوامل مرتبط با جنس، و عوامل فرهنگی اشاره کرد. همچنین بهرامی (۱۳۹۳) در پژوهشی که به تعیین ارتباط مولفه‌های همدلی و و شادکامی پرداخته، نشان داده است که بین خرده‌مقیاس نگرانی همدلانه در دختران و پسران تفاوت معناداری وجود دارد. جولیف و فارینگتون (۲۰۰۶) نیز در پژوهش خود، نمره‌های بالاتری برای دختران، در مقایسه با پسران، در همدلی عاطفی و شناختی نشان داده‌اند. زنان یا به سبب تفاوت‌های ژنتیکی و یا به علت تفاوت‌های فرهنگی، بیشتر از مردان، همدلی نشان می‌دهند (ترابس، ۱۹۹۴). در نتیجه اگر نظام آموزشی بتواند در آموزش مهارت‌های همدلانه به دانش‌آموزان پسر اهتمام بیشتری نشان دهد، می‌تواند در کم‌رنگ کردن تفاوت‌های کلیشه‌ای موجود در اجتماع که به ضرر هر دو جنس می‌باشد قدم مثبتی بردارد.

○ در تبیین هدف اصلی پژوهش مبنی بر نقش تعدیل‌کنندگی همدلی در رابطه قضاوت و رفتار اخلاقی، نتایج نشان می‌دهد که دو متغیر قضاوت اخلاقی و همدلی اگرچه رابطه معناداری با یکدیگر نشان ندادند اما تعامل آنها می‌تواند در تعدیل رابطه قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی تأثیر گذار باشد. همسو با یافته این پژوهش، زنیئرس و کرکران (۲۰۱۲)، در رابطه با قضاوت اخلاقی و همدلی نشان می‌دهند که در صورت بالا بودن همدلی و رشد اخلاقی، به طور همزمان، می‌توانیم رفتار اخلاقی مطابق بر نظام باورها و ارزش‌های اخلاقی فرد را شاهد باشیم. در همین راستا مطالعات دستی و کاول (۲۰۱۴) نشان داد که همدلی، همیشه یک مسیر مستقیم به رفتار اخلاقی نیست. بلکه همدلی می‌تواند با تصمیم‌گیری اخلاقی تعامل نیز داشته باشد، و بر روی قضاوت اخلاقی تأثیر بگذارد. همچنین رفتار اخلاقی، لزوماً نتیجه رشد اخلاقی بالا نمی‌باشد، به این معنا که در صورت پایین بودن همدلی، حتی اگر فرد در مراحل بالایی از رشد اخلاقی به سر برد، انتظار انجام رفتار متناسب با اصول اخلاقی قطعی نمی‌باشد. حالت دیگری که می‌توان متصور شد، حالتی است که فرد از رشد اخلاقی بالایی برخوردار نباشد اما همدلی بالای وی سبب بروز رفتار اخلاقی مناسب

شود. همین شواهد برای اثبات این نکته که افزایش دانش اخلاقی صرف و دعوت افراد به رفتار اخلاقی، بدون اطمینان از تقویت درک احساس دیگری و وجود الگوی مناسب، کافی نمی‌باشد، دفاع می‌کند. حالت مفروض دیگر، پایین بودن همزمان قضاوت اخلاقی و همدلی در فرد است که پیش‌تر در تحقیقات سی دانیل باتسون (۱۹۹۵) ذکر شد، اگر همدلی و رشد اخلاقی در سطوح پایینی قرار داشته باشد، رفتار بزهکارانه اجتماعی افزایش پیدا می‌کند، یا به عبارت دیگر، رفتار اخلاقی مطابق دانسته‌های اخلاقی مشاهده نمی‌شود. و از همین جا می‌توان به بهترین حالت ممکن یعنی بالا بودن همزمان قضاوت اخلاقی و همدلی در افراد اشاره کرد و لازم است یاد آور این نکته شویم که اگر مدیران آموزش و پرورش افزایش دانسته‌های اخلاقی افراد و امکان درک تجربه عاطفی دیگران را به صورت توأمان فراهم آورند احتمال اینکه شاهد رفتار اخلاقی تری باشیم بالاتر می‌رود.

○ البته باتسون، کلین، هایبرگر و شاور (۱۹۹۵)، در مطالعات روانشناسی اجتماعی نشان دادند که «اخلاق» و «همدلی» دو انگیزه مستقل با هدف‌های منحصر به فرد هستند، حتی در موقعیت‌های تخصیص منابع که این دو انگیزه درگیر می‌شوند، همدلی می‌تواند منبعی برای رفتار غیر اخلاقی باشد. و همین نکته نشان می‌دهد که آموزش همدلی در مدارس برای جلوگیری از رفتار کردن بر اساس میل خود و بر خلاف میل دیگری، تا چه اندازه مفید و ضروری است.



یادداشت‌ها

- | | |
|--|--------------------------------|
| 1. moral behavior | 2. Lawrence Kohlberg |
| 3. moral sensitivity | 4. moral judgement |
| 5. moral motivation | 6. moral character |
| 7. 15 Questions Checklist of Moral Behavior | 8. Short form of Moral Stories |
| 9. Moral Judgement and Empathy Questionnaire | |

● منابع

- بشرپور، سجاد و میری، میرنادر. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای بی‌اشتیاقی اخلاقی در رابطه بین صفات تاریک شخصیت و استعداد خیانت زناشویی. *مجله روانشناسی*. ۲۲(۳): ۲۸۶-۲۷۱.
- بهرامی، محسن؛ جعفری، داود و بیرامی، منصور (۱۳۹۳)، رابطه بین مؤلفه‌های همدلی با شادکامی در جمعیت دانشجویی. *مجله روانشناسی*، ۷۱، ۲۹۱-۲۸۰.

خدابخش، م، منصوری، پ (۱۳۹۱)، رابطه عفو با همدلی در دانشجویان پزشکی و پرستاری. *مجله افق دانش*، ۱۸(۲). ۴۵-۵۴.

دوران، بهناز و فتحی آشیانی، علی. (۱۳۹۷). مقایسه نظامنامه اخلاق حرفه‌ای روانشناسان در کشورهای ایران، آمریکا، کانادا، بریتانیا و استرالیا. *مجله روانشناسی*. ۲۲(۴)، ۳۹۶-۴۱۲.

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

کدیور، پروین و طالب زاده ثانی، هادی (۱۳۸۷)، بررسی رابطه فراشناخت اخلاقی (فرا اخلاق) با استدلال و رفتار اخلاقی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۹۳، ۳۲-۷.

کدیور، پروین (۱۳۷۸)، بررسی نقش استدلال‌های اخلاقی و نحوه تعامل معلم در رشد اخلاقی دانش‌آموزان. پژوهشکده تعلیم و تربیت پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، ۴۸، ۶۹-۴۷.

فرید، ابوالفضل (۱۳۹۰)، بررسی اثر بخشی روش‌های آموزش مستقیم، آموزش شناختی اخلاق، شفا سازی ارزش‌ها، و تلفیقی بر قضاوت و رفتار اخلاقی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول دبیرستان ناحیه چهار تبریز. پایان نامه دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.

فیض آبادی، زهرا؛ فرزاد، ولی الله و شهرآرای، مهناز (۱۳۸۶)، بررسی رابطه همدلی با سبک‌های هویت و تعهد در دانشجویان رشته‌های فنی و علوم انسانی. *فصلنامه مطالعات روانشناختی*. ۲، ۹۰-۶۵.

لطف آبادی، حسین (۱۳۸۴)، نقد نظریه‌های رشد اخلاقی پیاژه و کلبرگ و بندورا و ارائه الگویی نو برای پژوهش در رشد اخلاقی دانش‌آموزان ایران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۴(۱۱)، ۱۰۶-۷۹.

مهدوی، محمدصادق و زارعی، امین (۱۳۹۰). عوامل مؤثر در گرایش نوجوانان به ارزش‌های اخلاقی. *فصلنامه مطالعات جامعه‌شناختی ایران*، ۱(۳)، ۲۱-۲.

یعقوبی، ابوالقاسم و عبداللهی مقدم، مریم (۱۳۹۵)، بررسی رابطه استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی با میانجی‌گری نظریه شناخت اجتماعی در نوجوانان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۵(۲). ۱۸۲-۱۶۷.

Bucciareli, M (2008). The role of cognitive and socio-cognitive conflict in learning to reason. *Mind & Society*. 7(1):1-19.

Batson, C. D., Klein, T. R., Highberger, L., & Shaw, L. L. (1995). Immorality from empathy induced altruism: When compassion and justice conflict. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1042-1054.

Blasi, A. (1981). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88(1), 1-45.

- Davidov, M., Zahn-Waxler, C., Roth-Hanania, R., & Knafo, A. (2013). Concern for others in the first year of life: Theory, evidence, and avenues for research. *Child Development Perspectives*, 7, 126–131.
- Decety, J. & Cowell, J. (2014). Friends or foes: Is empathy necessary for moral behavior?. *Perspective on Psychological Science*, 9(5), 525-537.
- Eisenberg, N. (2002). Empathy-related: Link with self-regulation, moral judgment and moral behaviour. Retrieved from <http://portal.Idc.ac.il/en/symposium/Herzliyasymposium/Documents/dcEisenbery>.
- Hadzic, M., & Kened, A. (2018). Moral foundations of positive and negative intergroup behavior: Moral exclusion fills the gap. *International Journal of Intercultural Relations*, 64, 67–76.
- Ghorbani, N., P. J. Watson., Hamzavy, F. & Bart L. Weathington (2010). Self-knowledge and narcissism in Iranians: Relationships with empathy and self-esteem. *Current Psychology*, 29, 2, 135-143.
- Hardy, A (2005) Identity as a sources of moral motivation. *Human Development*, 48, 232-256.
- Hart, D. (1999). Family influences of the formation of moral Identity in adolescence: Longitudinal analyses. *Journal of Moral Education*, 28, 375-12.
- Hitt, W. & Haupt, D. (1990). *Ethics and leadership: Putting theory into practice*. Columbus, OH: Battelle Press.
- Jolliffe, D & Farrington, D.P, (2006). Developmental and validation of the basic empathy scale, *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611.
- Lesko, N. (2012). *A cultural construction of adolescence*. Published in the USA and Canada by Taylor & Francis Inc.
- Miller, R. M., Hannikainen, I. A., & Cushman, F. A. (2014). Bad actions or bad outcomes? Differentiating affective contributions to the moral condemnation of harm. *Emotion*, 14, 587–573 .
- Montalan, B., Lelard, T., Godefroy, O., & Mouras, H. (2012). Behavioral investigation of the influence of social categorization on empathy for pain: A minimal group paradigm study. *Frontiers in Psychology*, 3, Article 389. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3474397/>.
- Moshman, D. (2011). *Adolescent psychological development. Rationality, morality and identity*. (second Edition). Mahwah, New Jersey. London.
- Narvaez, Darcia et al (2008). Tri une ethics the neurological root of our multiele moralities. *New Idea in Psychology*, 26, 95- 119.

- Reniers, R. Corcoran, R. Vollm, B. Mashru, A. Howard, R. & Liddle, P. (2012). Moral decision making, TOM, empathy and the default mode network. *Biological Psychology, 90*, 202-210.
- Rest, J., Narvaez, Darcia, Toma, Stephen. J., & Be Beau, Muriel, A. (2000). Neo-Kolbergian approach to morality research, *Journal of Moral Education, 29*, 4, 381-395.
- Sajjadi, M. (2007). Religious education and information technology: Challenges and problems. *Journal of Teaching Theology and Religion*. Blackwell Publishing Ltd.
- Santrock, J.W. (2014). *Adolescence, fifteenth edition*. Published by McGraw-Hill Education, 2
- Spinrad, T. (2007). Introduction to the special issues on moral development. *The Journal of Genetic Psychology, 68*(3), 229-230.
- Swanson, L. H. & Hill, G. (1993). Metacognitive aspect of moral reasoning and behavior. *Adolescence, 28*, 711-725.
- Trobst, K.K., Collins R.L., & Embree J.M. (1994). The role of emotion in social support provision: Gender, empathy and expressions of distress. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*, 45-62.
- Thompson, E. (2007). *Mind in life: Biology, phenomenology, and the sciences of mind*, Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, No 386.

