

نظریه اخلاقی کلبرگ (ماهیت، نقد و کاربردها)

زهره مطیع، دانشجوی دکترای تخصصی روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد بیرجند، مدرس دانشگاه فرهنگیان.

دکتر هادی پورشافعی، دانشیار مدیریت آموزشی دانشگاه بیرجند.

چکیده

نظریه های رشد اخلاقی سعی دارند که مراحل شکل گیری و رشد شخصیت در انسان ها را مشخص سازند. رشد اخلاقی ترکیبی پیچیده از ابعاد مختلف شخصیتی انسان هاست و جنبه های بسیاری از جمله اجتماعی و عاطفی را در بر می گیرد. لارنس کلبرگ رشد اخلاق و مراحل آن را مورد بررسی قرار داده است. در این مقاله مروری سعی شده است به معرفی نظریه اخلاقی کلبرگ و مراحل آن، نقاط قوت و ضعف نظریه از دیدگاه توماس لینکونا، کاربردهای آموزشی نظریه در خانه و مدرسه، بررسی دیدگاه نئوکلبرگی ها از جمله تحقیقات رست و توریل و نقد نظریه از دیدگاه گیلیگان پرداخته شود.

کلید واژگان

اخلاق، مراحل رشد قضاوت اخلاقی، لارنس کلبرگ، اخلاق عدالت، اخلاق مراقبت

مقدمه

انسان ها همواره در پی سعادت و نیک بختی خویش بوده و هستند . همه نظریه ها مکاتب و دیدگاه های فلسفی، نحله های فکری، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، مصلحان اجتماعی، فیلسوفان و مربیان تربیتی هر یک به نوعی با اندیشه ورزی سعادت انسان را ترسیم نموده اند . آنان درباره سعادت انسان تفسیرها و تعبیرهای ارائه و همه آنها به نوعی تلاشی در جهت تبیین ماهیت کمال و سعادت انسانی نموده اند. سعادت و خوشبختی، گمشده انسان است . صرف نظر از طرح هر دیدگاه و بررسی میزان توفیق آنان در بین عوامل مختلف که تأمین کننده سعادت انسان است، «اخلاق» و مضامین اخلاقی جایگاه ارزشمندی دارد. اخلاق همانند منطق، معرفت شناسی و مابعدالطبیعه (متافیزیک) یکی از شاخه ها یا حوزه های مطالعاتی فلسفه است که موضوع آن به معنای عام، ارزشیابی و تشخیص خوب و بد است و اینکه در زندگی چگونه باید رفتار کرد؟ معیار رفتار خوب چیست؟ از نظر چه کسی؟ و اینکه سعادت چیست؟ صرف نظر از بررسی این پرسش ها از منظر، عملی، اخلاق لازمه حیات اجتماعی و انسانی است. انسانها جدای از هر گونه دین، مذهب، آیین، مرز جغرافیایی و نژاد باید ویژگیهای اخلاقی چون راستگویی، درستکاری، صداقت، عدالت و دیگر صفات فطری و اخلاقی انسانی را مورد توجه قرار دهند. وجه ممیز انسانها توجه به اخلاق، باورها و رفتارهای اخلاقی است. حیات آدمی با اخلاق معنا می گیرد و از آن معنا می یابد. آرامش و سکینه گمشده آدمی در دنیای امروز است و او باید به نوع و کیفیت رابطه با خود، دیگران، طبیعت و خداوند بازاندیشی و نواندیشی نماید(پورشافعی، غلام پور، ۱۳۹۹).

آدمی یگانه موجودی است که در این دنیا طالب سعادت است و اخلاق یکی از ضروری ترین نیازهای او جهت دستیابی به سعادت محسوب می شود . انسان با حس اخلاقی متولد می شود، حسی که خیلی زود تجلی پیدا می کند. این حس در خانواده ظاهر می شود، بوسیله معلمان الگو می گیرد و توسط اجتماع تغذیه می شود. اما اینکه کودکان چطور میل درونی برای پیروی از قواعد اخلاقی را پیدا می کنند، در طی مراحل رشد متفاوت است. اخلاق رشته ای است که در حد فاصل فلسفه و روانشناسی قرار گرفته است. فلاسفه تلاش می کنند تا برای اخلاقی یا غیراخلاقی دانستن بعضی رفتارها توجیهات منطقی ارائه کنند، اما روانشناسان در پی تبیین این مسئله هستند که چرا مردم به شیوه های اخلاقی یا غیراخلاقی عمل می کنند، هر جامعه ای که مردمش به طور عملی و از درون پایبند اخلاق باشند، نه اینکه در حرف پایبند باشند یا به اجبار بیرون، جامعه خوشبخت تری خواهد بود؛ زیرا در تعریف عام اخلاق؛ رفتار اخلاقی به خود و دیگران سود رسانده و از ضرر و زیان خود یا دیگران ممانعت می کند. کلبرگ می گوید: به محض اینکه ما با کودکان در مورد اخلاق صحبت می کنیم، درمی یابیم که آنها راه های زیادی برای قضاوت دارند که در آنها درونی سازی شده که از بیرون متاثر نشده است، و از طرف پدر و مادر یا معلم بطور آشکار و مستقیم به آنها منتقل نشده است. کلبرگ^۱ تحقیقی بر کودکان و نوجوانان در کشورهای آمریکا، مکزیک، تایوان و ترکیه با دارا بودن فرهنگ های مختلف انجام داد. از نظر کلبرگ نوع استدلال کودکان و نوجوانان، سطح رشد اخلاقی آنها را نشان می دهد. از نظر او استدلال آنها مهم بود نه رفتاری که از آن استدلال ناشی می شد. برای مثال امکان دارد در یک محدودیت اخلاقی چند نفر یک رفتار مشابه انجام دهند اما استدلال و قضاوتشان متفاوت باشد، ممکن است یک کودک و یک فرد بزرگسال در یک موضوع به یک صورت رفتار کنند اما با قضاوت های متفاوت(شعیمی، ۱۳۹۲).

ماهیت اخلاق با نگاهی تحولی

اخلاق رشته ای است که در حد فاصل فلسفه و روان شناسی قرار گرفته است. فلاسفه تلاش میکنند تا برای اخلاقی یا غیر اخلاقی دانستن بعضی رفتارها توجیهات منطقی ارائه کنند، اما روانشناسان در پی تبیین این مسئله هستند که چرا مردم به شیوه های اخلاقی یا غیر اخلاقی عمل میکنند. تاریخچه نظریه پردازی و تحقیقات روان شناختی در موضوع رشد اخلاقی کودک، با مفهوم وجدان در آثار فروید، و مفهوم استقلال اخلاقی در آثار پیاژه آغاز شد. این نظریه پردازان که تحت تأثیر تحول گرایان اولیه از جمله جورج هربرت

¹- Lawrence Kolberg

مید و جیمز بالدوین قرار داشتند، مسیرهای متفاوتی را پی گرفتند. فروید بر روابط والدین - کودک، هیجانات و احساس گناه متمرکز شد، در حالی که پیازه بر روابط همسالان، شناخت، عدالت و تفکر تأکید کرد. در آن زمان نظریه پردازی های وسیع مدنظر قرار داشت و به عملیاتی ساختن سازه ها و گزارش نظام دار روش شناسی تحقیقات توجه چندانی نمی شد (جهانگیر زاده، ۱۳۹۰).

بررسی های روانشناختی در زمینه اخلاق کودکان در دهه ۱۹۶۰م به شدت رو به تمایز گذارد. رفتارگرایی مثل اسکینر و سایر نظریه پردازان یادگیری با انجام آزمایش هایی که برای ارزیابی رفتار اخلاقی طراحی شده بود به مفهوم وجدان و ارزشها در ادبیات فروید اعتراض کردند زیرا آنها را سازه هایی بسیار انتزاعی و غیر قابل بررسی می دانستند. از سوی دیگر، کار پیازه توسط کلبگ، در قالب سکانس شش مرحله ای تحول قضاوت اخلاقی گسترش یافت. این خطوط متفاوت به میزان زیادی تئوری های گسترده روان شناسی تحولی را نشان می دادند و از آنجا که نماینده پارادایم ها یا جهان بینی های متفاوتی بودند، همپوشی اندکی میان آنها وجود داشت. تئوریهای اخلاقی برآمده از این الگوها، به شدت متمایز و حاکی از تفاسیر ضد و نقیض در مورد خاستگاه، ماهیت تغییر، فراگیری و وضعیت نهایی اخلاق در افراد بودند. برای مثال تئوریهای فرویدی بر همانندسازی با ارزش های والدینی، به عنوان سازوکار درونی سازی اخلاق، تأکید داشتند (جهانگیر زاده، ۱۳۹۰).

بر اساس تئوری مراحل تحول روانی جنسی فروید، اخلاق در پنج سالگی شکل می گیرد، در حالی که بر اساس تئوری ساختاری تحولی کلبگ، گرایش به اصول اخلاقی تقریباً در اواخر دوره تحول ایجاد می شود. از سوی دیگر، تئوری یادگیری ایده مراحل را به طور کامل رد کرده و اخلاق پخته را بر حسب درونی سازی موفقیت آمیز هنجارها و ارزشهای فرهنگی تعریف می کند. بنابراین، هر نظریه به وضوح پاسخهای خود را به سؤال های تحولی در مورد خاستگاه، فراگیری اخلاق و ماهیت تغییر مشخص کرده است. در حال حاضر این حوزه در مسیر همگرایی گام بر می دارد. بعضی از دیدگاه های تئوریک که به وضوح تحت تأثیر تئوریهای وسیع قرار دارند جهت گیری های جالب و بدیعی یافته اند. تئوری یادگیری اجتماعی به یک چشم انداز تعاملی تر و تبادلی تر تبدیل شده است که به نقش شناخت و حالات روانی درونی نیز توجه می کند. تئوری شناختی - تحولی نیز در چند مسیر مختلف به پیش می رود از دیدگاه های مرحله ای گرفته تا چشم اندازهای قلمرویی. برای مثال در برنامه های تحقیقات شناختی - تحولی، تحلیل های مفصلی در مورد تأثیر والدین بر تحول، اخلاقی نقش تعاملات و تجارب اجتماعی و نقش فرهنگ، گنجانده شده است. همچنین محققانی که تحت تأثیر توصیفات فرویدی در مورد احساس گناه درونی شده قرار داشتند شناخت اخلاقی و روابط با همسالان را نیز بررسی می کنند (جهانگیر زاده، ۱۳۹۰).

ماهیت اخلاق در نظریه اخلاقی کلبگ

کلبگ به اخلاق به عنوان یکی از عوامل مهم رشد فکری و روانی انسان نگریسته است. نظریه کلبگ بیشتر قضاوت و استدلال فرد را در یک مسئله اخلاقی مورد توجه قرار داده است. او معتقد است که قبل از تصمیم و رفتار اخلاقی، فرد باید مسئله را تجزیه و تحلیل کند و قضاوت نماید که چه چیز درست و اخلاقی و چه چیز نادرست و غیر اخلاقی است. کلبگ با بررسی و تحقیق فراوان، دریافت که استدلال اخلاقی افراد بسته به رشد اخلاقی شان متفاوت است. طبق نظر او تفکر اخلاقی طی مراحل و سطوح مختلفی رشد می کند. او تئوری خود را براساس عقیده سقراط که گفت: «عدالت غایت هر استدلال اخلاقی است» در حوزه استدلال اخلاقی به کار بست و پایه ریزی کرد. گروه های زیادی از کودکان و نوجوانان بین ۱۰ تا ۱۶ سال را به مدت ۱۲ سال مورد بررسی قرار داد و هر ۳ سال یکبار از آنها پرسش می کرد. نمونه اولیه کلبگ یک گروه ۷۵ نفری از پسران بین ۱۰ تا ۱۵ سال بود که در اواسط دهه ۱۹۵۰ از آنها مصاحبه به عمل آورد. او داستانهایی مطرح می کرد و در آنها مسائلی می گنجاند، سپس از آن پسران می پرسید که چطور این محدودیت های اخلاقی را حل می کنند؟ آنها هر ۳ یا ۵ سال مصاحبه می شدند هنوز بعد از ۴۰ سال این مصاحبه ها ادامه دارد (شعبی، ۱۳۹۲).

محورهای نظریه کلبگ

ماهیت انسان

در بررسی هایی که از آثار روانشناسی به عمل آمده است مشخص شد که مسئله رشد اخلاقی در اکثر این آثار با دو مقوله رشد اجتماعی یعنی چگونگی ارتباط با دیگران و رشد شناختی یعنی چگونگی قضاوت درباره رفتار خود و دیگران مرتبط شده است. مطابق با این دیدگاه دو مقوله رشد اخلاقی و رشد اجتماعی مرتبط با یکدیگرند و روانشناسان این دو موضوع را با هم مورد بررسی قرار داده اند. به گفته این دیدگاه همراه با رشد شناخت خود و هویت خود، فرد به تدریج تصویری از خویش در میان دیگران و در ارتباط با دیگران پیدا می کند، که این تصور یکی از پایه های شکل دهنده مناسبات اجتماعی و اخلاقی او با دیگران است. طبق تعریفی که در روانشناسی معمول است رشد اخلاقی حاکی از جریان دستیابی به احساس عدالت در رابطه با دیگران، درستی یا نادرستی امور و چگونگی رفتار فرد در ارتباط با این امور است. روانشناسانی مانند پیازه و کلبیگ رشد اخلاقی را به معنای تغییر در چگونگی استدلال کودکان در امور اخلاقی و نگرش آنها نسبت به قانون شکنی و رفتار آنها در مواجهه با مسائل اخلاقی مرتبط می دانند (لطف آبادی، ۱۳۸۴).

کلبیگ در تبیین تحول اخلاقی دنباله روی دیدگاه پیازه است، با این تفاوت که وی شروع رشد اخلاقی را برای کودکان در سنین بالاتر از ۱۲ سال نیز در نظر می گیرد و محدود به سنین زیر ۱۲ سال نمی داند. کلبیگ اگرچه از اصول رشد پیازه و رشد شناختی پیروی می کند، اما در نهایت تغییراتی را برای این نوع از تحول در نظر می گیرد. وی اخلاق را با عدالت مرتبط می داند و با در نظر داشتن همین مفهوم، قضاوت اخلاقی را مورد بررسی قرار می دهد. کلبیگ قضاوت اخلاقی کودکان و نوجوانان را شامل برداشت های متفاوتی که آنها از مفهوم عدالت دارند می داند، این در حالی است که، در سطوح گوناگون از رشد روانشناختی درک کودکان و نوجوانان از عدالت تفاوت می یابد و بالاترین سطح آن این است که آنها به حقوق مساوی و عام برای همه مردم و تحقق ارزش های انسانی عام دست می یابند. کلبیگ بر آن است که رشد اخلاقی دارای سه سطح است که هر یک از این سه سطح، دو مرحله دارد. بدین سان به طور کلی ۶ مرحله در رشد اخلاقی انسان ها وجود دارد. از نظر او، این مراحل بدون هیچگونه تغییری در پی یکدیگر می آیند، بدین معنا که هر فردی بدون هیچ گونه گریزی از یک مرحله به مرحله بعدی حرکت می کند. نکته ای که نباید از نظر دور داشت این است که وی مدعی نیست که همه انسانها ناگزیر باید به بالاترین مرحله یعنی مرحله ششم برسند، در واقع ممکن است فرد در مرحله ۴ یا ۵ باقی بماند. آنچه که وی ادعا می کند این است که شخص برای دستیابی به مرحله ۶ باید هر یک از مراحل پیشین را پشت سر هم بگذراند و این کار نیز مرحله به مرحله انجام می پذیرد (کریمی، ۱۳۹۱).

رشد کمی یا کیفی

نظریه کلبیگ یک نظریه مرحله ای است که همانند سایر نظریه های مرحله ای، فرد نمی تواند در آن از یک مرحله به مرحله دیگر جهش نماید. از سوی دیگر گذر از این مراحل نیز امری ذاتی و طبیعی نیست و تغییر تنها زمانی رخ می دهد که نوعی تعارض یا ناهماهنگی در فرد پیدا شود. یعنی زمانی که دریابد شیوه قبلی وی در کنار آمدن با معماهای اخلاقی ناپسندیده است. بر اساس نظریه مرحله ای کلبیگ با مطرح کردن معماهای فرضی مربوط به یک مرحله بالاتر، می توان به افزایش قدرت قضاوت افراد کمک کرد اما، امکان درک بالاتر از آن برای ایشان وجود ندارد (کرباسی، ۱۳۸۸).

طبیعت یا تربیت

علاوه بر نقش عوامل اجتماعی در رفتار اخلاقی کودکان و نوجوانان، و جدا از فاصله بین تفکر اخلاقی و عمل اخلاقی، طرفداران رویکردهای یادگیری اجتماعی بر این باورند که رفتار اخلاقی وابسته به وضعیتی است که در آن روی می دهد. به همین دلیل نمی توان انتظار داشت که رفتار اخلاقی کودکان و نوجوانان در وضعیت های مختلف به گونه ای یکسان باشد. آنان از بزرگسالان و از محیط زندگی خود آموخته اند که رفتارشان باید متناسب با شرایطی باشد که در آن قرار گرفته اند، شاید نتوان هیچ فردی را در این جهان پیدا کرد که کاملاً صادق یا کاملاً ناصدق باشد، اگرچه برخی از افراد در مقایسه با دیگران صادق تر یا ناصدق ترند. همگان ناچارند برحسب مصالحی رفتار کنند که گاهی اخلاقی است و گاهی غیر اخلاقی، قاعده اصلی رفتار اخلاقی متناسب با وضعیت است. رفتار اخلاقی کودکان و نوجوانان نیز چنین است. آنان نه کاملاً تابع توانایی های شناختی و قدرت استدلال اخلاقی خود هستند و نه کاملاً از تمایلات

درونی و عواطف حقیقی خود پیروی می کنند. کودکان و نوجوانان و جوانان همانند سایر مردم به اندازه هوشمندی خود، در رفتارهای اخلاقی خویش در جایگاهی قرار می گیرند که نقطه مشترک طبیعت آنان، سطح رشد استدلال اخلاقی، احساس اخلاقی، تجرب عینی، و موقعیتی است که یک رفتار است اخلاقی معین در آن روی می دهد، ترجیح های رفتاری و عملکرد های اخلاقی کودکان و نوجوانان بر اساس انگیزش های آنان و پاداش هایی که یک رفتار اخلاقی معین به وجود می آورد تعیین می گردد. به نظر بندورا (۱۹۹۱)، بهترین راه برای فهم رشد اخلاقی، توجه به ترکیب عوامل اجتماعی و شناختی، به ویژه در رفتار های مربوط به کنترل خود است. از این دیدگاه می توان انتقادات محکمی بر رویکرد های شناختی در رشد اخلاق وارد کرد که نه چندان توجهی به رفتار اخلاقی دارند و نه وضعیت ها و شرایطی را که رفتار اخلاقی در آن روی می دهد مورد توجه جدی قرار می دهند. بی تردید، عمل اخلاقی متأثر از یکی از مجموعه عواملی است که هر یک به سهم خود در ایجاد آن نقش دارند ولی رویکرد های گوناگون، از جمله همین رویکرد اجتماعی شناختی فقط یک یا دو عامل را برجسته کرده و تاثیر عوامل دیگر را کمرنگ می کنند (لطف آبادی، ۱۳۸۴).

جنبه های رشد مورد تاکید

مهم ترین ابعاد نظریه کلبِرگ (۱۹۸۱) عبارتند از:

۱. اخلاق مفهومی مطلق در وجود بشر نیست، بلکه ابناء از سطوح متفاوت رشد اخلاقی برخوردارند (موضع خاکستری میان اخلاق مطلق و نسبی).
۲. رشد اخلاقی دارای مراحل است و این مراحل دارای تقدم و تاخر است. بنابراین می توان نگاهی فرایندی به آن داشت که حاصل این نگاه در گام اول اخلاق را تربیتی، تحلیلی و دارای ابعاد مشخصی می سازد.
۳. رشد اخلاقی با نوع قضاوت افراد قابل اندازه گیری و تحلیل است. بنابراین در بیانی تقلیل یافته نشانه های اخلاقی همانا نشانه های قضاوت افراد و شرح و تعریفی است که از عدالت دارند.
۴. مراحل رشد اخلاقی در میان افراد گوناگون، همگون و ثابت است. یعنی فرایند رشد اخلاقی در افراد متفاوت یکی است و تنها تفاوت قضاوت افراد، در جایگاه ایشان در مراحل رشدی است. (عصاره، ۱۳۹۶).

کلبِرگ و سنجش قضاوت های اخلاقی

کلبِرگ، همچون پیازه، بر رفتار اخلاقی تأکیدی ندارد و به آنچه فرد انجام می دهد علاقه ای نشان نداده است زیرا اعتقاد دارد که از مطالعه رفتار فرد اطلاعاتی درباره میزان رشدیافتگی اخلاقی او به دست نمی آید. برای مثال اگر یک بزرگسال و یک کودک در مقابل وسوسه برداشتن چیزی از خود مقاومت نشان دهند، به رغم همانندی در رفتار رشدیافتگی اخلاقی آنها می توانند از یکدیگر متفاوت باشد و هر یک برای کار خود (برنداشتن آن شیء) دلایل متفاوتی ارائه کنند. این دلایل نشان دهنده سطوح یا میزان رفتار او رشد یافتگی اخلاقی فرد است و توجه به دلایل فرد بیش از توجه به رفتار او می تواند آموزنده باشد، کلبِرگ برای اطلاع از دلایل افراد در توجیه رفتارهای خود داستان هایی را تدوین کرد که هر یک شامل یک معمای اخلاقی بود. سپس سؤال هایی را در مورد این معماها مطرح می کرد که فرد در پاسخگویی به آنها موظف می شد که به استدلال بپردازد و کلبِرگ از نوع این استدلال ها می توانست به میزان رشد اخلاقی وی پی ببرد (کدیور، ۱۴۰۰).

مراحل تحول اخلاقی از نظر کلبِرگ

کلبِرگ همانند پیازه معتقد است که کودک از طریق تجارب خود به شیوه تفکر خود شکل می دهد اما کلبِرگ مراحل تحول اخلاقی را فراتر از پیازه می داند. به عبارت دیگر تحول اخلاقی تدریجی تر و طولانی تر از نظریه پیازه است. او با تجزیه و تحلیل پاسخ های آزمودنی ها به داستان های خود موفق شد مراحل رشد اخلاقی در افراد را در سه سطح و شش مرحله به شرح زیر مشخص کند:

الف. سطح اخلاق پیشا عرفی

ب. سطح اخلاق عرفی

ج. سطح اخلاق پساعرفی

برای هر یک از این سطوح نیز دو مرحله در نظر گرفته شد. بنابراین در مجموع رشد اخلاقی در هر فرد می تواند شش مرحله را پشت سر بگذارد نظریه کلبگ مانند هر نظریه مرحله ای طوری تنظیم شده است که اولاً در آن هر مرحله از مرحله قبل پیچیده تر و کاملتر است و ثانیاً توالی این مراحل در اکثریت افراد یکسان است (کدیور، ۱۴۰۰).

الف) سطح اخلاق پیشا عرفی

کودکی که در این سطح قرار دارد نسبت به قوانین و برحسب های خوب و بد و درست و نادرست بسیار تأثیر پذیر و حساس است. او رفتارهای خود را مطابق با پیامدهای مادی آنها (تنبیه و تشویق) و یا برحسب قدرت کسانی که قوانین را برای وی وضع می کنند تنظیم می نماید (مثلاً پدر و مادر) در این دوره، اخلاق هنوز درونی نشده است و معیارهای اخلاقی به طور واقعی و حقیقی وجود ندارند. در این سطح تأکید بر کنترل بیرونی است و استانداردها، استانداردهای دیگران هستند و برای اجتناب از تنبیه یا رسیدن به پاداش رعایت می شوند.

این سطح از رشد اخلاقی خود شامل دو مرحله است:

مرحله اول: اخلاق بر پایه تنبیه و اطاعت

این مرحله از نظر شکل و محتوا به مرحله «دیگر پیروی اخلاقی» پیازه شباهت دارد. این مرحله براساس گرفتن پاداش و اجتناب از تنبیه استوار است. در این مرحله کودک به راحتی به مراجع قدرت تسلیم می شود تا از تنبیه فرار کند، بنابراین مقررات اخلاقی به خودی خود برای او ارزشی ندارند، بلکه تنها نشان دهنده این نکته هستند که کدام رفتار علت تنبیه خواهد شد و کدام رفتار موجب فرار از آن. در اینجا کودک هیچ گونه تعهدی احساس نمی کند و منافع گروهی و حقوق دیگران، برای وی شناخته شده نیست. او فقط به نیازها و احساسات خود می اندیشد و اگر عملی غیراخلاقی انجام نمی دهد، تنها به دلیل ترس از تنبیه شدن و یا اجتناب از دردسر است.

مرحله دوم: اخلاق ابزار گونه نسبی (لذت گرایی نسبی)

در این مرحله رفتار درست رفتاری است که نیازهای فردی و تحت شرایطی نیازهای دیگران را ارضاء کند. روابط انسانی در این مرحله به صورت بده بستان و به عنوان یک معامله متقابل در می آید. البته این معامله بیشتر برای بر طرف کردن نیازهای فوری کودک صورت می گیرد و براساس یک احساس واقعی از عدالت، سخاوت، همدردی و یا دلسوزی نیست. در اینجا بیشتر نیازها و تمایلات کودک مطرح می شود ولی آگاهی نسبت به خواسته های دیگران نیز وجود دارد، ویژگی اخلاقی فرد در این مرحله لذت خواهی اوست و اگر فرد نسبت به مقررات اخلاقی خاصی تسلیم می شود بیشتر به دلیل پاداش ها و منافع است که از آن قانون انتظار دارد بنابراین چون از نظر او همه چیز نسبی است، سرانجام مطابق با نیازها و رضایت خود یعنی براساس لذت حاصل، تصمیم می گیرد.

ب) سطح اخلاق عرفی

در این سطح کودکان می خواهند دیگران را خشنود سازند. آنها استانداردهای دیگران را تا حدودی درونی کرده اند و رعایت می کنند. هدف اصلی آنها خوب جلوه کردن برای کسانی است که آنها را دوست دارند، رفتار اخلاقی کودک برای سازگاری و هماهنگی با نظم اجتماعی است و از تمایل وی به حفظ و نگهداری این نظم سرچشمه می گیرد. اگرچه کودک در این دوره با والدین خود همانندسازی می کند و خود را با آنچه که آنها به عنوان درست و غلط ارائه می دهند تطبیق می دهد، ولی انگیزه و محرک اصلی او در این سازگاری و هماهنگی، بیشتر همانندسازی با والدین است و هنوز نمی توان گفت که در این دوره، معیارهای اخلاقی کاملاً درونی شده اند.

این سطح از تفکر اخلاقی نیز شامل دو مرحله به شرح زیر است:

مرحله سوم: اخلاق پسر خوب، دختر خوب

این سطح دستیابی به اخلاقی حقیقی را امکان پذیر می سازد در این سطح که بالاترین سطح اخلاق است تعارض بین دو استاندارد قابل قبول است و فرد بین آنها تصمیم گیری می کند. استدلال در مورد درستی و نادرستی به همراه کنترل درونی می تواند تا اول بزرگسالی و یا ۱۳ سالگی پدیدار شود. در این مرحله، رفتار اخلاقی با توجه به همکاری با همسالان تفسیر می شود. رفتار خوب در این مرحله رفتاری است که اجازه و تصویب دیگران را به همراه داشته باشد و موجب خشنودی آنها شود. به دلیل کاسته شدن از خود مداری کودک که با مرحله عینی همراه است کودک می تواند خود را به جای دیگران بگذارد. بنابراین در قضاوت های اخلاقی خود، احساسات دیگران را در نظر می گیرد. به همین علت کودک در این مرحله به دنبال هماهنگی و سازگاری با معیارهای اخلاقی دوستان و یا اعضای خانواده است. بیشترین سازگاری با گروه در این مرحله وجود دارد. اکنون کودک دیگر کمتر به قدرت بدنی دیگران توجه می کند و بیشتر پذیرش و یا عدم پذیرش آنها برای او مطرح است. به عبارت دیگر کودک در این مرحله به جای لذت مادی، لذت روانی (لذت از رضایت دیگران) را می خواهد. او اکنون در آغاز پذیرش مقررات اجتماعی یا در آغاز قضاوت در مورد خوبی و بدی رفتار براساس انگیزه و قصد است و برای اولین بار بین نیت فرد و عمل او فرق می گذارد و عمل فرد را تنها براساس نتایج و پیامدهای آن ارزیابی نمی کند. در این مرحله، علایق، توافقات و انتظارات جمع به علایق فردی ترجیح دارد و در واقع عملی خوب است که دیگران تأیید کنند. ارزش های اخلاقی در حد خانواده و جامعه محدود محلی است. در هر حال در این مرحله از نظر کودک قوانین اجتماعی برای حفظ جامعه ضروری است.

مرحله چهارم: اخلاق براساس قانون و نظم

در این مرحله قوانین و مقررات اجتماعی جانشین آداب گروهی می شود. فرد در این مرحله قراردادهای و قوانین اجتماعی را بدون چون و چرا می پذیرد و بر این باور است که افراد باید قوانین جامعه را پاس دارند و از عیب جوئی و انتقاد نسبت به قانون پرهیز کنند. او اکنون دریافته است که همه باید از یک قانون اجتماعی پیروی کنند و گرنه نظم اجتماع برهم می خورد. رفتار درست در این مرحله انجام وظیفه ای است که اجتماع برعهده فرد گذاشته است. حفظ قانون برای فرد مهم تر از هر چیز است و احترام به قانون نه به دلیل هماهنگی و سازگاری با معیارهای فردی و درونی بلکه به دلیل حفظ نظم اجتماعی و هماهنگی با آن است به عبارت دیگر، فرد در این مرحله اعتقاد دارد که هر کس باید وظیفه خود را انجام دهد تا از هرج و مرج جلوگیری شود. گفته می شود که اکثریت بزرگسالان در این مرحله قرار دارند. در این مرحله خوب و درست براساس قوانین و هنجارهای نظام اجتماعی بزرگتر از خانواده تعیین می شود. رعایت نظم اجتماعی و عضویت در یک جامعه ارزش است. قانون در این مرحله از نظر فرد حامی افراد جامعه است.

ج (سطح اخلاق پساعرفی

در این دوره معیارهای اخلاقی افراد درونی شده و رفتار اخلاقی به وسیله یک رمز اخلاقی درونی هدایت می شود. اخلاق، در این دوره، براساس اصولی جهانی و برتر از قراردادهای اجتماعی است. رفتار اخلاقی بستگی به تصویب و اجازه و یا جلوگیری و نهی دیگران ندارد و مستقل از قدرت گروه هایی است که از آن حمایت می کنند. مسایل اخلاقی براساس اصول اخلاقی عمومی حل می شود و از آن احساس گناه و محکومیت برای فرد به وجود می آورد. احتمالاً، حدود بیست و پنج درصد از بزرگسالان جامعه به این سطح از استدلال اخلاقی می رسند.

این سطح از رشد اخلاقی نیز شامل دو مرحله به شرح زیر است :

مرحله پنجم: اخلاق براساس پیمان اجتماعی

در این مرحله رفتاری درست تلقی می شود که در چارچوب حقوق عمومی افراد و براساس معیارهای مورد قبول اکثر افراد جامعه انجام می گیرد. در این مرحله هم به حقوق فردی توجه می شود و هم به قانون و حقوق عمومی. اخلاق بر توافق افراد مبتنی است تا خودشان را آزادانه با هنجارهای جامعه مطابقت دهند. هنجارهایی که برای حفظ نظم اجتماعی و حقوق افراد جامعه ضروری است با توجه به این که قوانین اخلاقی نوعی پیمان و قرارداد اجتماعی است، اگر افراد به گونه ای منطقی دریابند که هنجارهای دیگری نیز وجود دارد که می

تواند برای بیشتر افراد جامعه مفیدتر باشد شیوه های قبلی قابل اصلاح و تغییر به نظر می آیند . لذا در این مرحله هم قوانین انعطاف پذیرترند و هم باورهای اخلاقی؛ آنچه که در مراحل پایین تر وجود نداشت در این مرحله، استدلال اخلاقی، و رای قوانین یک جامعه صورت می گیرد؛ یعنی براساس اصول جهان شمولی که مأخذ و زمینه قوانین جامعه را تشکیل می دهد.

مرحله ششم : اخلاق براساس اصول جهانی

اکنون رفتار درست یا نادرست وابسته به تصمیم و انتخاب آگاهانه فرد و بر مبنای مفاهیمی انتزاعی همچون عدالت و برابری است. اصول اخلاقی جهان شمول، ثابت، کلی و مطلق است و افرادی که به این سطح از رشد اخلاقی می رسند هم خود را با معیارهای اجتماعی مطابقت می دهند و هم با آرمانهای درونی شده خویش. انگیزه آنها برای رفتار اخلاقی، بیشتر این است که به ندای وجدان خویش عمل کرده باشند تا این که نگران عیب جوئی و یا انتقاد دیگران باشند، افرادی که به این مرحله می رسند اصول اخلاقی منحصر به فردی دارند که حتی گاهی ممکن است مخالف نظم اجتماعی مورد قبول اکثریت جامعه باشد. در این مرحله که به عقیده کلبرگ کاملترین مرحله رشد اخلاقی است معنای اخلاق برای فرد کاملاً روشن است. از نظر او ، اصول اخلاقی مرحله ششم، اصولی جهانی است و شامل مفهومی از عدالت است که به معنای رسیدن به راه حلی است که هر کس آن را مناسب می یابد. راه حل مناسب هم هنگامی به دست می آید که هرکس بی طرفانه خود را به جای دیگران قرار دهد. کلبرگ به مرور به این نتیجه رسید که مرحله ششم جدا از مرحله پنجم نیست و می توان آنها را در یکدیگر ادغام کرد(کدیور، ۱۴۰۰).

عوامل موثر بر رشد اخلاقی

کلبرگ معتقد بود که مراحل او ، محصول بلوغ و رشد نیستند . یعنی ساختارها و توالی مراحل ، الزاماً بر اساس یک طرح ژنتیکی ظاهر نمی شوند، همچنین ، او معتقد بود که مراحل او ، محصول اجتماعی شدن هم نیست . یعنی عناصر اجتماعی (نظیر والدین و معلمان) مستقیماً شکل های جدید تفکر را آموزش نمی دهند . در واقع تصور اینکه این عناصر ، هر ساختار مرحله ای جدید را در جایگاه خاص خود در این توالی ، آموزش دهند ، دشوار است ، مراحل، در واقع از تفکر خود ما درباره مسائل اخلاقی سرچشمه می گیرند. تجربه های اجتماعی ، رشد را گسترش می دهند ، ولی این کار از طریق تحریک فرایندهای ذهنی ما انجام می گیرد. هنگامی که با دیگران به بحث و گفتمان می پردازیم ، دیدگاه های ما مورد سوال و چون و چرا قرار می گیرد و به همین دلیل ، ما را بر می انگیزد تا با جهت گیری های جدید و پیچیده تر ، کنار بیاییم. مراحل ، منعکس کننده چنین دیدگاه های وسیعی هستند (شعیدی، ۱۳۹۲).

نقاط قوت و ضعف دیدگاه تحولی رشد اخلاقی از دیدگاه توماس لیکونا (۱۹۷۸)

الف) نقاط قوت دیدگاه تحولی رشد اخلاقی

- ۱ . در این دیدگاه، نظریه مناسبی همراه با بررسی های دقیق مبتنی بر اصول فلسفی و روان شناسی درباره ی رشد اخلاق، مطرح میشود و چگونگی تحول آن نیز مورد توجه قرار میگیرد.
- ۲ . اگرچه برخی از پژوهش های انجام شده در این باره، بحث برانگیزند، اما رویکرد تحولی-شناختی، تکیه گسترده ای بر پژوهش های بین فرهنگی و پژوهش های طولی دارد که در مقایسه با سایر رویکردهای معاصر درباره آموزش اخلاق، از لحاظ پژوهشی غنی تر است.
- ۳ . این رویکرد، فرایند تحول را در یکی از حوزه های روان شناسی انسان یعنی رشد اخلاق، مطرح می نماید و بدین وسیله علاوه براینکه به چگونگی تعیین هدف های آموزشی در این باره کمک میکند، میتوان دانش آموزان را در رسیدن به سطح بالاتری از استدلال اخلاقی نیز یاری رساند.
- ۴ . پیازه و کلبرگ در پژوهش های مربوط به رشد اخلاق، از روش های گوناگون مطلوبی همچون گفتگوهای کلاسی، فن رابطه مبتنی بر همدلی و نظایر اینها، استفاده کردند که همه ی آنها، روش های مثبتی در ایجاد جو اخلاقی مطلوب و همچنین توانایی کمک به رشد اخلاقی دانش آموزان را دارند.

۵. با توسعه این فرض که جامعه آرمانی اخلاقی، جامعه ای عادلانه است، مفهوم "عدالت" در یک جامعه انسانی، به وسیله ی کلبرگ مورد توجه قرار می گیرد و اهمیت آن در زندگی به انسانها گوشزد می شود (مرزوقی، ۱۳۷۶).

ب) نقاط ضعف دیدگاه تحولی رشد اخلاق

۱. توجه جزئی معلم ها به مراحل رشد اخلاقی و برجسب زدن به دانش آموزان، ممکن است باعث شود تا معلم ها، توانایی اخلاقی کودکان را ناچیز تلقی کنند در حالی که ممکن است یک کودک پیش دبستانی که هنوز به مرحله اول رشد اخلاقی مورد نظر کلبرگ نیز نرسیده است، رفتاری مبتنی بر نوع دوستی و همدردی نشان دهد.

۲. مشکل اساسی دیگر، طرح معما های فرضی اخلاقی است که خود روش محدودی در آموزش اخلاق است و به گونه ای مسلم نیز نمیتواند موجب یک جو مطلوب اخلاقی در کلاس درس باشد و البته پیش از آنکه دانش آموزان درگیر بحث درباره معماهای فرضی شوند، آنها بایستی برخی از مهارت های لازم برای برقراری روابط بین فردی مطلوب همچون خوب گوش دادن، طرح موضوع عدم موافقت خود به گونه ای محترمانه و نظایر اینها را آموخته باشند و دیگر آنکه بهتر است به جای طرح معما های فرضی به مباحث مطرح شده مربوط به موضوع های واقعی زندگی همچون نظم و انضباط در مدرسه بپردازند.

۳. مشکل دیگر آن است که معلم ها باید دانش آموزان را وادارند تا به ارزش "عدالت" توجه کنند و به گونه ای مسلم، تحقق این موضوع با گفتگویی ساده درباره ی عدالت بدست نمی آید به هر حال پرسش هایی از این گونه وجود دارد که چگونه می توان احساس اجتماعی و عدالت خواهی را در میان دانش آموزان ایجاد نمود؟ همچنین معلم ها نیاز دارند تا فراسوی نظریه های پیاژه و کلبرگ، به آنها آگاهی دهند که یکدیگر را دوست داشته باشند و یا اینکه به آنها مهارت هایی آموخته شود که بتوانند مشکل های روابط بین فردی خود را برطرف نمایند. و البته دانش آموزان باید نخست نسبت به خود احساس خوبی داشته باشند و سپس بتوانند آن را به دیگران نیز منتقل کنند. این موضوع همچنین نشان می دهد که اخلاق با "عزت نفس" نیز رابطه دارد و لذا پرسش دیگر آن است که چگونه میتوان احساس خود ارزشمندی را در کودکان بوجود آورد؟ چگونه میتوان به آنها کمک نمود تا این احساس را به دیگران نیز منتقل کنند؟ و ...

۴. همچنین دانش آموزان نیاز دارند تا فراسوی نظریه پیاژه و کلبرگ و فراسوی مرز های مدرسه، به جامعه ای بزرگتر علاقه مند شوند و مهارت هایی را بیاموزند که بعد ها بتوانند به وسیله ی آنها، با موضوع هایی همچون خرابکاری، آلودگی هوا، تبعیض نژادی، بی احترامی به قانون های اجتماعی، بی احترامی به حقوق دیگران و نظایر این ها مقابله کنند.

۵. همچنین باید گفت که تربیت اخلاقی دارای سه جنبه فکری، احساسی و رفتاری است که بایستی این جنبه ها به گونه ای هماهنگ در دانش آموزان پرورش یابد و دگرگونی هایی که دامنه آن عرصه های فکری، احساسی و رفتاری را در می گیرد به وجود آید. در بعد فکری، بایستی توانایی کافی در فرد، به منظور تشخیص امور خوب از بد ایجاد شود. بعد احساسی، مستلزم آن است که پاره ای از احساس های معین در فرد پرورانده شود. برای مثال احساس خصومت نسبت به ظلم و ترحم بر مظلوم در افراد ایجاد شود. در بعد رفتاری نیز علاوه بر پرورش قوه تمیز و احساس های معین، به اقتضای آن عمل شود و به گونه ای رفتاری نمایان گردد. به هر حال در یک تربیت اخلاقی جامع، بایستی هر سه جنبه فوق مورد توجه قرار گیرد و برای پرورش هر کدام تدبیر ویژه ای اتخاذ گردد و البته این در حالی است که نظریه تحولی رشد اخلاقی بر تمامی این جنبه ها اشراف ندارد.

۶. همچنین به نظر می رسد که ما به آن گونه روان شناسی اخلاقی که درباره احساسات، انگیزش، شخصیت و رفتار اخلاقی به همان اندازه توجه به استدلال اخلاقی، توجه و تاکید داشته باشد، نیاز داریم، به هر حال باید گفت که نظریه تحولی رشد اخلاق، راه حل کاملی را برای آموزش اخلاق ارائه نمی کند چرا که مردم به چیزی بیشتر از استدلال اخلاقی همچون آنچه که کلبرگ آن را "جو اخلاقی" و یا "جامعه عادلانه" نامیده است، احتیاج دارند. اما در این باره باید گفت تا زمانی که نظریه جامع تری در این زمینه ارائه شود، میتوان از

این نظریه در آموزش اخلاق تا حدودی بهره جست و آموزش اخلاقی را با این نظریه آغاز نمود، هرچند که باید کاستی های آن را نیز مورد توجه قرار داد (مرزوقی، ۱۳۷۶).

پژوهش های معاصر درباره نظریه

بررسی دیدگاه های نئو کلبی

آزمون «تبیین مسایل» ابزاری است که مطالعات زیادی را در مورد تحول اخلاقی برانگیخته است و نهایتاً منجر به فرمول بندی مجدد مفهوم عمده ای شد که رست، ناروا، بیبوی و توما (۲۰۰۰) آن را رویکرد نئوکلبی نامیدند. در این رویکرد، اولاً الگوی سخت مرحله ای کلبی کنار گذاشته شده است و به جای آن دیدگاهی از تحول مورد قبول قرار گرفت که در آن انتقال آرام به سمت اشکال پیچیده تر استدلال اتفاق می افتد. ثانیاً مراحل کلبی جای خود را به سه طرح واره تحولی می دهد:

۱. طرح واره سود شخصی (قضاوت کردن بر مبنای مصالح فرد و آنچه متعلق به اوست)

۲. حفظ هنجارها (قضاوت بر مبنای قانون و نظم)

۳. اخلاق پس قراردادی (قضاوت بر مبنای اصول مرتبه بالاتر و آرمان ها)

به رغم انتقاداتی که به کلبی شده بود نوکلبی ها معتقدند که امکان جرح و تعدیل نظریه کلبی وجود دارد و اندیشه های اساسی کلبی در تبیین پدیده ها مفید است. این روان شناسان مانند کلبی بر شناخت تأکید دارند و همچون کلبی مقوله های اساسی شناخت شناسی (مثل، حقوق، وظیفه، عدالت، نظم اجتماعی، تقابل) را برجسته می سازند و بر کوشش فرد برای معنا دادن به تجربه شخصی خود متمرکزاند (کدیور، ۱۴۰۰).

همان طور که گفته شد نوکلبی ها سه ساختار در تحول تفکر اخلاقی مطرح کرده اند:

۱. طرح واره سود شخصی، که در دوران کودکی تحول می یابد و دارای عناصری است که در مراحل ۲ و ۳ کلبی توصیف شده است. با توجه به اینکه طرح واره سود شخصی در دوران کودکی رشد می کند و این زمانی است که کودک به توانایی خواندن نرسیده و نمی تواند به آزمون DIT جواب دهد. در این طرح واره کودکان نمی توانند سؤال های اخلاق کلان را بفهمند. پاسخ های کودک در این آزمون متضمن سود شخصی کودک و اطرافیان نزدیک اوست که با وی رابطه عاطفی دارند. در کل مسئله ای که نو کلبی ها عنوان کرده اند این است که چون کودک نمی تواند به سؤالات کلان اخلاقی یا اخلاق کلان پاسخ دهد، نمی توان به بینش صحیحی در مورد رشد اخلاقی او دست یافت. طرح واره سود شخصی آمیزه ای از مراحل ۲ و ۳ کلبی است که با اعتقاد این روانشناسان نمی توان آنها را از هم تفکیک کرد.

۲. طرح واره حفظ هنجارها، که دارای عناصری است که در مرحله ۴ کلبی مطرح شده است. این طرح واره به این انتظار منجر می شود که بدون قانون، نظم نخواهد بود و افراد بدون قانون بر مبنای رغبت های شخصی خود عمل می کنند و هر چه و مرج به وجود خواهد آمد. نو کلبی ها فرض کرده اند که طرح واره حمایت از هنجارها از لحاظ تحولی در رده بالاتری قرار دارد زیرا فرد به یک دیدگاه جامعه محور رسیده است. با استفاده از این طرح واره فرد می تواند خود سلسله مراتب قدرت را تشخیص دهد. این طرح واره رایج ترین راه حل درک مفهوم همکاری کلان اجتماعی است.

۳. طرح واره پساعرفی، همچون کلبی، نو کلبی ها پیشرفت تحولی از تفکر عرفی به تفکر پساعرفی را تأیید می کنند. تفاوت بین طرح واره حفظ هنجارها و طرح واره پساعرفی در تلاش برقراری توافق اجتماعی است. راهبرد طرح واره حفظ هنجارها دست یابی به اجماع از طریق توسل به شیوه های استقرار یافته و موجود صاحبان قدرت است. در مقابل، راهبرد طرح واره پساعرفی بر اجماع از طریق توسل به آرمان ها و انسجام منطقی استوار است (کدیور، ۱۴۰۰).

تئوری قلمرویی: تمایز اخلاق و عرف

در اوایل دهه ۱۹۷۰ میلادی بررسی های طولی گروه تحقیقاتی کلبِرگ، بی نظمی های را در توالی مراحل نشان دادند. محققانی که به چارچوب کلبِرگ متعهد بودند، تلاش کردند تا این بی نظمی ها را از طریق تعدیل در توصیف مراحل توجیه کنند، اما سایر نظریه پردازان دریافتند که اقدام گسترده برای حل داده های خلاف قاعده، مستلزم تعدیل های اساسی در خود تئوری است. یکی از ثمر بخش ترین خطوط تحقیقاتی تئوری قلمرویی الیوت توریل و همکارانش بوده است، در تئوری قلمرویی، میان برداشت های در حال رشد کودک از اخلاق و حوزه های دیگر دانش اجتماعی، مثل عرف اجتماعی، تمایز گذارده می شود. بر اساس تئوری قلمرویی، برداشت های کودک از اخلاق و رفتار اجتماعی، از تلاش های کودک برای توجیه تجارب اجتماعی متفاوت مرتبط با این دو دسته رویداد اجتماعی، ناشی می شود. اعمال در قلمرو اخلاق، مثل آسیب رساندن غیر موجه به یک فرد، بر بهزیستی دیگران آثار ذاتی دارند. این آثار ذاتی صرف نظر از ماهیت قوانین اجتماعی اتفاق می افتد. از این رو، ویژگی های اصلی شناخت اخلاقی بر ملاحظه آثاری که اعمال بر بهزیستی افراد دارند، متمرکز است. اخلاق بر اساس مفاهیم آسیب، سعادت و انصاف سازمان می یابد (جهانگیر زاده، ۱۳۹۰).

تحقیقات ۲۰ سال گذشته، این تمایز های فرضی را تایید کرده اند. این بررسی ها مصاحبه با کودکان، نوجوانان و بزرگسالان؛ مشاهده تعاملات کودک- کودک و بزرگسال- کودک؛ بررسی های بین فرهنگی؛ بررسی های طولی برای واریسی تغییرات چگونگی تحول تفکر کودکان را در بر می گیرد. اخلاق و عرف و چارچوب های تحولی، متمایز و موازی هستند، نه یک الگوی واحد، آنگونه که کلبِرگ تصور می کرد. اما از آنجا که تمام رویدادهای اجتماعی، از جمله رویدادهای اخلاقی، در بافت جامعه وسیع تر اتفاق می افتند، استدلال یک شخص درباره عمل درست، در هر موقعیت اجتماعی خاص، مستلزم آن است که اشخاص ادراک های خود را از چارچوب های متعدد اجتماعی شناختی کسب کنند یا چهارچوب های اجتماعی شناختی مختلف را هماهنگ نمایند. بر اساس بینش های توریل، آنچه تئوری کلبِرگ سعی می کند تا در یک چهارچوب تحولی واحد تبیین کند، در حقیقت مجموعه ای از تلاش های مرتبط با سن است که افراد در سطوح مختلف تحول و برای هماهنگ ساختن ادراکات اجتماعی هنجاری خود در چندین قلمرو به مختلف انجام می دهند. بنابراین بر اساس تئوری تحولی، ناهماهنگی های زیادی در قضاوت افراد در بافت های مختلف وجود دارد، کارهای فعلی در چارچوب تئوری قلمرویی، در صدد کاوش چگونگی ارتباط برداشت های کودک از قواعد اخلاقی و عرفی، با ادراک رو به رشد آنها از حقوق و امور شخصی است. این تحقیقات، بررسی می کند که کودکان چگونه برداشت های خود را از مفهوم استقلال و ارتباط آن با نظم اجتماعی، شکل می دهند. این تلاش ها به تحقیقات ثمر بخشی در مورد تعارض نوجوانان - والدین، به همراه تلویحات مهمی برای نقش والدین در رشد سالم جوانان، منجر شده است. (جهانگیر زاده، ۱۳۹۰).

نظریه گیلیگان و انتقاد او به نظریه کلبِرگ

در سال ۱۹۷۷ کارول گیلیگان، نویسنده و پژوهشگر همکار کلبِرگ در انتقاد از کلبِرگ به دلیل جبهه گیری بر علیه زنان و دختران مقاله ای منتشر کرد. سپس این مقاله را در کتابی به نام با صدایی متفاوت (۱۹۸۲) گسترش داد که موجب بحث و گفتگوی بسیاری در این زمینه شد و در برانگیختن افکار جدید بسیار موثر بود. گیلیگان متذکر شد که کلبِرگ مراحل خویش را انحصاراً از طریق مصاحبه با پسران تدوین کرده و بر این باور بود که این امر آشکارا بیانگر توجیهی مردانه از قضیه است. برای مردان افکار اخلاقی پیشرفته درحول قواعد، حقوق و اصول مجرد دور میزند، نقطه ایده آل، همان عدالت رسمی است که در آن فرد سعی می کند تا در ارزشیابی ادعاهای همه طرف های درگیر، بی طرف باقی بماند. فرد خود را جدا از موقعیت نگاه می دارد و سعی می کند تا به راه حلی اخلاقی برسد که از برخی جنبه های نظری، منصفانه باشد. گیلیگان می گوید که این دیدگاه اخلاقی، نظر زنان را در مورد موضوعات اخلاقی نادیده می انگارد (کرین، ۱۳۹۲).

گیلیگان چنین می گوید که برای زنان، اخلاق بر محور حقوق و قواعد متمرکز نیست، بلکه بر روابط بین فردی و نظام اخلاقی مبتنی بر همدردی و شفقت و ترحم استوار است. از دیدگاه زنان عدالت رسمی (غیرشخصی) ایده آل به شمار نمی رود، بلکه روش های پیوند

جویانه و ارتباطی زندگی است که ایده آل محسوب می‌شود. به علاوه اخلاقیات در زنان، به جای وابستگی به راه حل های مجرد برای مشکلات نظری، بیشتر به واقعیت و روابط فی مابین وابسته است، گیلیگان در برخی از کارهایش نحوه شکل گیری دیدگاه اخلاقی زنان را مطرح کرده است. از آنجا که او بر این باور بود که درک زنان از مراقبت و پیوند جویی، در موقعیت های واقعی زندگی شکل می گیرد نه موقعیت های فرضی، به همین دلیل او با زنانی که با بحران شخصی مواجه شده بودند (تصمیم گیری برای سقط جنین) مصاحبه کرد. گیلیگان از طریق این مصاحبه ها توصیف کرد که زنان چگونه از روش های فکری مرحله پیش قراردادی به مرحله قراردادی و فرا قراردادی پیشرفت می کنند. زنان در سطح پیش قراردادی موضوعات را به لحاظ آنچه که برایشان معنا دارد و از دید علایق فردی شان می نگرند. در سطح قراردادی، تبدیل به مادری دلسوز می شوند، دقیقاً مشابه تلقی دیگران و جامعه بزرگتر از آنان بلاخره در سطح فرا قراردادی بصیرت خویش را بر مبنای دانشی که از روابط انسانی که از کرده اند شکل میدهند (کرین، ۱۳۹۲).

گیلیگان میگوید که ما در سراسر بحث های زنان، نگرانی و دل مشغولی آنان را در مورد آنچه که «خود پسندی» و آنچه که «مسئولیت» است، میشنویم. در سطح اول، تاکید بر خود است که در سطح قراردادی، به سوی مسئولیتی که جامعه نسبت به دیگران تایید می کند تغییر می یابد. سرانجام زنان در سطح فرا قراردادی و بصیرت خود را به مسیرهایی سوق می دهند که در آنها خود و دیگران، همبسته و متکی به یکدیگر می شوند، گیلیگان و همکارانش برای چنین تسلسلی هیچگونه نمره گذاری طرح ریزی نکردند. ولی پژوهش های بسیاری در مورد دیدگاه گیلیگان انجام شده است یک بررسی فشرده به وسیله واکر (۱۹۸۴) حاکی از آن است که آنطور که گیلیگان روش کلبرگ را تمایز قایل شدن بر علیه زنان می دانست، تفاوت های جنسی در ابزار اندازه گیری کلبرگ دارای سوگیری چشمگیری نیست. مطالعات اندکی وجود دارد که نشان می دهد مردان به میزان بیشتری در مراحل بالاتر قرار گرفته اند ولی این تفاوت ها می تواند نتیجه فرصت های تربیتی متفاوت باشد (کرین، ۱۳۹۲).

اگرچه تفاوت های جنسی در زمینه مراحل کلبرگ اندک به نظر می رسد ولی پژوهش ها دیدگاه گیلیگان را در این مورد که دو نوع جهت گیری اخلاقی وجود دارد (یکی جهت گیری با هدف عدالت و دیگری با هدف توجه و مراقبت) تایید می کنند. هنگامی که لوین (۱۹۸۳) از مردان و زنان پرسید «از نظر شما اصول اخلاقی چیست؟» تفاوت های زیر به صورت نوعی مشاهده شد.

مرد: «اصول اخلاقی به طور کلی عبارت از داشتن دلیلی برای فهمیدن این موضوع است که حق چیست و باید چه کار کرد.»
زن: «به نظر من اصول اخلاقی نوعی هوشیاری و حساس بودن به این است که فرد می تواند زندگی فرد دیگری را تحت تاثیر قرار دهد»
مردان بیشتر بر منطق تاکید داشتند در حالی که زنان خودشان را در ارتباط با دیگران می دیدند. پاره ای از مطالعات نشان داده است که در میان دختران و زنان به ویژه هنگامی که پاسخ دهندگان در کمال آزادی معضلات زندگی را که برای آنها اهمیت داشت توصیف می کردند، جهت گیری مراقبتی و توجه به دیگران رایج بود، ولی در مورد معضلات فرضی پژوهشگران، چنین نتایجی مشهود نبود، بنابراین به نظر می رسد که مطابق نظر ورنر دوخط رشد وجود دارد. در یک خط بر منطق، عدالت و سازمان اجتماعی و در دیگری بر روابط شخصی و مراقبت و توجه تاکید می شود. هم زنان و هم مردان هر دو خط را نشان می دهند اگرچه ممکن است در یک جنس یکی از این دوخط غالب باشد. همچنین شواهدی وجود دارد که به همان نسبت که افراد به دوره بزرگسالی وارد می شوند و رسیدن به بالاترین مرحله تفکر اخلاقی را آغاز می کنند در درون هر جنس این دوخط وحدت بیشتری می یابد (کرین، ۱۳۹۲).

کاربردهای آموزشی یا تربیتی نظریه

الف) در خانه

چندین عامل از جمله روش های فرزندپروری، تحصیلات، تعامل با همسالان و فرهنگ بر درک اخلاقی تاثیر می گذارند. شواهد فزاینده ای حکایت دارند همان طوری که کلبرگ باور داشت این تجربه ها از طریق مواجهه ساختن نوجوانان با چالش های شناختی که آنها را تحریک می کند تا به شیوه پیچیده تری درباره مسائل اخلاقی فکر کنند، تاثیر می گذارند.

روش های های فرزندپروری: همچون دوران کودکی، شیوه های فرزندپروری مرتبط با بلوغ اخلاقی در جوانی، صمیمیت، تبادل نظر و درخواست های مناسب برای پختگی را ترکیب می کنند. نوجوانانی که در درک اخلاقی خیلی رشد می کنند، والدینی دارند که به بحث های اخلاقی می پردازند، رفتار نوع دوستانه را ترغیب می کنند و با گوش دادن دلسوزانه، پرسیدن سوال های روشنگرانه و ارائه استدلال سطح بالا، جو حمایت کننده ای را به وجود می آورند (کارلو و همکاران، ۲۰۱۱؛ پرات، اسکو و آرنولد، ۲۰۰۴؛ ویات و کارلو، ۲۰۰۲، نقل از لورا برک، ۱۳۹۸).

تحصیلات: سالهای تحصیلات، پیش بین قدرتمندی برای پیشروی به مرحله ۴ یا بالاتر کلبرگ است. (داوسون و همکاران، ۲۰۰۳؛ گیبز و همکاران، ۲۰۰۷؛ به نقل از لورا برک، ۱۳۹۸).

تحصیلات عالی، نوجوانان را با مسائل اجتماعی آشنا می کند که از روابط شخصی فراتر رفته و کل گروه های سیاسی و فرهنگی را در برمی گیرند. هماهنگ با این نظر، دانشجویانی که از فرصت های درک دیدگاه دیگران خبر می دهند (برای مثال کلاس هایی که بر بحث آزاد عقاید تاکید می کنند، روابط دوستی با دیگران که زمینه فرهنگی متفاوتی دارند) و نشان می دهند که از نظر تنوع اجتماعی آگاه تر شده اند، در استدلال اخلاقی پیشرفته اند (کامیونیان و گیلن، ۲۰۰۶؛ ماسون و گیبز، ۱۹۹۳؛ نقل از لورا برک، ۱۳۹۸).

تعامل همسالان: تعامل بین همسالانی که نقطه نظرهای مختلفی را ابراز می کنند به درک اخلاقی کمک می کند. وقتی نوجوانان با همسالان خود مذاکره و مصالحه می کنند، می فهمند که زندگی اجتماعی می تواند به جای روابط صاحبان قدرت بر مبنای همکاری بین افراد برابر استوار باشد. نوجوانانی که روابط دوستی صمیمانه و گفتگوهای بیشتری با دوستان خود دارند از نظر اخلاقی استدلال اخلاقی پیشرفته اند (شونرت - ریچل، ۱۹۹۹؛ به نقل از لورا برک، ۱۳۹۸).

فرهنگ: افراد در کشورهای صنعتی، سریعتر از کسانی که در جوامع روستایی زندگی می کنند و به ندرت از مرحله ۳ کلبه فراتر می روند، به سطح بالاتر می رسند و پیشرفت می کنند. یک توجیه برای این تفاوت فرهنگی این است که در جوامع روستایی تشریک مساعی اخلاقی بر مبنای روابط مستقیم بین افراد استوار است و امکان رشد درک اخلاقی پیشرفته (مراحل ۴ تا ۶) را که به درک کردن نقش ساختارهای اجتماعی بزرگتر مانند قوانین و نهادهای حکومتی بستگی دارد، فراهم نمی آورد (گیبز و همکاران، ۲۰۰۷، به نقل از لورا برک، ۱۳۹۸).

ب) در مدرسه

هم پیازه و هم کلبرگ به موضوع مأموریت اخلاقی مدرسه توجه کرده اند. کلبرگ (۱۹۷۵) معتقد است که مدرسه بایستی آگاهی درباره عدالت به دانش آموزان منتقل کند و توجه به حقوق دیگران را در یک جامعه دموکراتیک به آنها بیاموزد و لذا میگوید که این گونه آموزش ها بایستی در جریان آموزش مدنی و اجتماعی به دانش آموزان داده شود چرا که این گونه آموزش ها می تواند زمینه پرورش اخلاقی افراد را فراهم آورد. وی در این باره نقش معلم ها را مهم دانسته و وظیفه هایی را برای آنها می شمارد: نخست آنکه به طرح معما ها و موضوع های دشوار اخلاقی بپردازد.

دوم اعضای کلاس را به اتخاذ یک موضوع درباره آنچه که باید انجام دهد، برانگیزاند.

سوم آنکه اعضای کلاس را به مواجهه و بررسی دو جانبه استدلال اخلاقی یکدیگر وادار سازد.

چهارم آنکه به دیدگاه اخلاقی هر یک از دانش آموزان توجه نموده و به ارزیابی آنها بپردازد.

پنجم پاسخ های سطح بالای دانش آموزان را تقویت کند.

ششم به خلاصه کردن و انعکاس عمومی گفتگوهای گروهی بپردازد.

هفتم فرایند گفتگوهای مطلوب گروه را تسهیل کند (مرزوقی، ۱۳۷۶).

همچنین کلبرگ و همکارانش (۱۹۷۵) بر این باورند که در شش موقعیت یا تجربه، رشد اخلاقی تسهیل میشود:

۱. فرد در موقعیتی قرار گیرد که مسائل را از زاویه های دیگر نیز مشاهده کند.

۲. در یک مباحثه ی مستدل و منطقی درگیر شود.

۳. مسئولیتی در اتخاذ تصمیم های اخلاقی به فرد داده شود به گونه ای که وی تاثیر مسئولیت اخلاقی را در پیرامون خود مشاهده کند.

۴. فرد را در معرض مناقشه ها و تناقض هایی در استدلال اخلاقی قرار دهند.

۵. در موقعیتی قرار گیرد که استدلال های یک سطح بالاتر از رشد اخلاقی خود را مشاهده کند به گونه ای که دچار حالت عدم تعادل ذهنی قرار گردد.

۶. فرد در موقعیتی قرار گیرد که رابطه های انسانی بر اساس عدالت و احترام متقابل است. (مرزوقی، ۱۳۷۶).

پرورش اخلاقی در دوره کودکی اولیه

به دلیل اینکه کودکان در دوره کودکی اولیه دارای تفکر خود محور هستند بایستی مهم ترین هدف آموزشی اخلاقی آن باشد که با هدایت کودکان به سمت رابطه های مبتنی بر همکاری و احترام متقابل با یکدیگر، تفکر خود محور را در آنها کاهش داد، کاموکر (۱۹۷۵) و ولف (۱۹۷۵) بر این باورند که یکی از روش های رسیدن به هدف بالا، آن است که کودکان، چگونگی تجربه کردن موقعیت ها را به وسیله دیگران مشاهده کنند و همچنین تاثیر رفتار های خود را بر دیگران نیز مورد توجه قرار دهند. در محیط های پیش دبستانی همچنین می توان از فعالیت های کودکان در گروه های کوچک به منظور تقویت فعالیت های مشارکتی در میان آن ها سود جست. علاوه بر این میتوان قانون هارا در دوره پیش دبستانی به بحث گروهی گذاشت و به کودکان در اتخاذ تصمیم درباره قانون های اخلاقی مسئولیت داد تا کم کم زمینه برای رشد درونی اخلاقی در آنها فراهم آید، تلاش هایی نیز برای کاربرد نظریه رشد اخلاقی کلبرگ در مدرسه ابتدایی به عمل آمده است. به عنوان مثال، سالیوان (۱۹۷۵) سعی کرد تا گروهی از دانش آموزان مدارس ابتدایی کانادا را با روش گفتگو درباره ی رویداد های فرضی اخلاقی، به سطح استدلال قرار دادی بکشاند، در مطالعات دیگری سلیمان و لیبرمن به این یافته رسیدند که اگر کودکان کلاس دوم ابتدایی در گفتگو ها و مباحثه هایی درباره فیلم هایی که به طور هفتگی به آنها نشان داده شده، شرکت کنند، کم کم توانایی توجه به نیت اعمال در آنها ایجاد می شود (مرزوقی، ۱۳۷۶).

آموزش اخلاقی در دوره نوجوانی

کلبرگ (۱۹۷۵) به منظور کاربرد آموزش اخلاق به عنوان یک موضوع زندگی، یک مدرسه مطلوب را، دارای چند ویژگی می داند:

۱. در مدرسه یک "برنامه درسی مشترک" وجود داشته باشد که به گونه ای مداوم بر مباحثه های اخلاقی، نقش پذیری و رابطه ها و تجربه هایی همچون بازدید و مطالعه عملکرد واقعی مردم در زندگی اجتماعی نظیر کلیسا، زندان ها و نظیر اینها را داشته باشد.
۲. "نشست های جمعی" هفتگی بین تمام دانش آموزان و اولیای مدرسه، به نحوی که همه افراد حق رای یکسانی داشته، برگزار شود تا تصمیم های مناسب درباره موضوع مبتلا به دانش آموزان همچون بی انضباطی، بد رفتاری، مواد مخدر، و ... اتخاذ گردد.
۳. "نشست های گروه های کوچک" برای روشن نمودن موضوع هایی که بایستی در "نشست های جمعی بزرگ" مطرح شوند، تشکیل شود تا زمینه درگیری و مشارکت بیشتر افراد در تصمیم گیری های اخلاقی فراهم آید.
۴. نظارت و مشاوره گروهی هفتگی، با هدایت یکی از اولیای مدرسه، به منظور جلب حمایت گروه همسالان در رفع مشکل های فردی دانش آموزان کارساز و موثر است.

۵. کمیته انضباطی با حضور نماینده ی هر گروه از دانش آموزان تشکیل شود تا بتواند تصمیم های مسوولانه ای درباره افرادی که قانون را رعایت نمیکنند، اتخاذ کند. البته این تصمیم ها باید در گردهمایی عمومی مدرسه، مورد موافقت قرار گیرد (مرزوقی، ۱۳۷۶).

کلبرگ در پژوهشی سعی نمود تا ۵ ویژگی بالا را در دبیرستانی در کمبریج مورد استفاده قرار دهد. یافته های توصیفی این مطالعه، این گونه گزارش میشود که در این مدرسه، حس اجتماعی و اخلاقیات دانش آموزان بالاتر بود. در این مدرسه آنها، مسئولیت بیشتری برای رفتار خود و دیگران قائل بودند، برخی از دانش آموزان برای شرکت در نشست های اجتماعی، قابلیت های خوبی به دست آوردند. دوستی بیشتری بین دانش آموزان از گروه های مختلف اقتصادی-اجتماعی در مدرسه شکل گرفت. اولیای مدرسه نیز تغییر های مثبتی

را در رفتار دانش آموزانی که تاریخچه بی انضباطی داشتند، مشاهده کردند و جالب آن بود که این دانش آموزان، علت تغییر رفتار خود را برخورد عادلانه قانون مدرسه با خود و همچنین داشتن فرصت اعتراض درباره تصمیم گیری های ناعادلانه مدرسه، عنوان کردند (مرزوقی، ۱۳۷۶).

جمع بندی و نتیجه گیری

بررسی چگونگی شکل گیری اخلاق در انسان ها از مباحث پیچیده و بحث برانگیزی است که رویکردها، مکاتب و دیدگاه های مختلفی را به چالش کشیده است. کلبهگ به اخلاق به عنوان یکی از عوامل مهم رشد فکری و روانی انسان نگریسته است. نظریه کلبهگ بیشتر قضاوت و استدلال فرد را در یک مسئله اخلاقی مورد توجه قرار داده است. کلبهگ با بررسی و تحقیق فراوان، دریافت که استدلال اخلاقی افراد بسته به رشد اخلاقی شان متفاوت است. طبق نظر او تفکر اخلاقی طی مراحل و سطوح مختلفی رشد می کند. مطابق با این دیدگاه دو مقوله رشد اخلاقی و رشد اجتماعی مرتبط با یکدیگرند و روانشناسان این دو موضوع را با هم مورد بررسی قرار داده اند. به گفته این دیدگاه همراه با رشد شناخت خود و هویت خود، فرد به تدریج تصویری از خویش در میان دیگران و در ارتباط با دیگران پیدا می کند، که این تصور یکی از پایه های شکل دهنده مناسبات اجتماعی و اخلاقی او با دیگران است. نظریه کلبهگ یک نظریه مرحله ای است که همانند سایر نظریه های مرحله ای، فرد نمی تواند در آن از یک مرحله به مرحله دیگر جهش نماید. از سوی دیگر گذر از این مراحل نیز امری ذاتی و طبیعی نیست و تغییر تنها زمانی رخ می دهد که نوعی تعارض یا ناهماهنگی در فرد پیدا شود. علاوه بر نقش عوامل اجتماعی در رفتار اخلاقی کودکان و نوجوانان، و جدا از فاصله بین تفکر اخلاقی و عمل اخلاقی، طرفداران رویکردهای یادگیری اجتماعی بر این باورند که رفتار اخلاقی وابسته به وضعیتی است که در آن روی می دهد. کلبهگ با تجزیه و تحلیل پاسخ های آزمودنی ها به داستان های خود موفق شد مراحل رشد اخلاقی در افراد را در سه سطح و شش مرحله به شرح زیر مشخص کند:

سطح اخلاق پیشا عرفی، سطح اخلاق عرفی، سطح اخلاق پساعرفی

نقاط قوت دیدگاه تحولی رشد اخلاقی عبارتند از: در این دیدگاه، نظریه مناسبی همراه با بررسی های دقیق مبتنی بر اصول فلسفی و روان شناسی درباره ی رشد اخلاق، مطرح میشود، رویکرد تحولی-شناختی، تکیه گسترده ای بر پژوهش های بین فرهنگی و پژوهش های طولی دارد، این رویکرد، فرایند تحول را در یکی از حوزه های روان شناسی انسان یعنی رشد اخلاق، مطرح می نماید، پیازه و کلبهگ در پژوهش های مربوط به رشد اخلاق، از روش های گوناگون مطلوبی همچون گفتگوهای کلاسی، فن رابطه مبتنی بر همدلی و نظایر اینها، استفاده کردند، با توسعه این فرض که جامعه آرمانی اخلاقی، جامعه ای عادلانه است، مفهوم "عدالت" در یک جامعه انسانی، به وسیله ی کلبهگ مورد توجه قرار می گیرد.

نقاط ضعف دیدگاه تحولی رشد اخلاق عبارتند از: توجه جزئی معلم ها به مراحل رشد اخلاقی و برچسب زدن به دانش آموزان، مشکل اساسی دیگر، طرح معما های فرضی اخلاقی است که خود روش محدودی در آموزش اخلاق است و به گونه ای مسلم نیز نمیتواند موجب یک جو مطلوب اخلاقی در کلاس درس باشد، مشکل دیگر آن است که معلم ها باید دانش آموزان را وادارند تا به ارزش "عدالت" توجه کنند و به گونه ای مسلم، تحقق این موضوع با گفتگویی ساده درباره ی عدالت بدست نمی آید، همچنین دانش آموزان نیاز دارند تا فراسوی نظریه پیازه و کلبهگ و فراسوی مرز های مدرسه، به جامعه ای بزرگتر علاقه مند شوند، همچنین باید گفت که تربیت اخلاقی دارای سه جنبه فکری، احساسی و رفتاری است که بایستی این جنبه ها به گونه ای هماهنگ در دانش آموزان پرورش یابد و دگرگونی هایی که دامنه آن عرصه های فکری، احساسی و رفتاری را در می گیرد به وجود آید، دیگر اینکه به نظر می رسد که ما

به آن گونه روان شناسی اخلاقی که درباره احساسات، انگیزش، شخصیت و رفتار اخلاقی به همان اندازه توجه به استدلال اخلاقی، توجه و تاکید داشته باشد، نیاز داریم.

گیلیگان متذکر شد که کلبرگ مراحل خویش را انحصاراً از طریق مصاحبه با پسران تدوین کرده و بر این باور بود که این امر آشکارا بیانگر توجیهی مردانه از قضیه است. گیلیگان چنین می گوید که برای زنان، اخلاق بر محور حقوق و قواعد متمرکز نیست، بلکه بر روابط بین فردی و نظام اخلاقی مبتنی بر همدردی و شفقت و ترحم استوار است. او عقیده دارد که درک زنان از مراقبت و پیوند جویی، در موقعیت های واقعی زندگی شکل می گیرد نه موقعیت های فرضی. اگرچه تفاوت های جنسی در زمینه مراحل کلبرگ اندک به نظر می رسد ولی پژوهش ها دیدگاه گیلیگان را در این مورد که دو نوع جهت گیری اخلاقی وجود دارد (یکی جهت گیری با هدف عدالت و دیگری با هدف توجه و مراقبت) تایید می کنند.

پیشنهاد می شود که با توجه به معضلات اخلاقی که امروزه در جامعه در تمام سطوح سنی، شاهد هستیم؛ مطالعات جدی تری در مورد اخلاق و زمینه های رشد اخلاقی در جامعه انجام گیرد و راهکارهای به دست آمده در مدارس به اجرا درآید، تا از همان ابتدا، کودکانی با وجدان و با اخلاق در محیط مدرسه، تربیت شود و در نهایت به سمت جامعه ای اخلاق مدار پیش رویم.

منابع

- جهانگیرزاده، محمد رضا. (۱۳۹۰). دیدگاه های شناختی تحولی در رشد اخلاقی، معرفت اخلاقی، سال دوم، شماره چهارم، پاییز ۱۳۹۰، صفحات ۱۰۱ تا ۱۲۲.
- پور شافعی، هادی، غلام پور، میثم. (۱۳۹۹). اخلاق حرفه ای در تربیت. انتشارات دانشگاه بیرجند.
- شعبانی، زهرا. (۱۳۹۱). فراتحلیل تحول اخلاقی در تحقیقات انجام شده طی سال های ۱۳۶۰ تا ۱۳۸۸، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۲۷، زمستان ۱۳۹۱، صفحات ۸۱ تا ۴۲.
- شعبی، فاطمه. (۱۳۹۲). قضاوت اخلاقی. نشر الکترونیکی: کتاب سبز.
- عصاره، علیرضا، مهدیزاده تهرانی، آیدین، امینی زرین، علیرضا، عظیمی، شادی. (۱۳۹۶). نقدی بر نظریه رشد قضاوت اخلاقی لارنس کلبگ: پژوهشی در بررسی چندجانبه نظریه کلبگ و ارائه رهنمودی درباره مراحل رشدی او. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱۳۴، صفحه ۹۳ تا ۱۱۲.
- کدیور، پروین. (۱۴۰۰). روان شناسی اخلاق. انتشارات آگاه.
- کرباسی، منیژه. (۱۳۸۸). روانشناسی رشد. انتشارات پیام نور.
- کریمی، ناهید، کاظمی، محمود؛ آقاپاری، سکینه؛ مداح کرانی، سیده زهرا. (۱۳۹۱). بررسی فرایند رشد شناختی از منظر تحول شناختی، سومین همایش ملی سهروردی با موضوع اخلاق کاربردی، دانشگاه زنجان، ۳ آبان ۱۳۹۱.
- کرین، ویلیام کریستوفر. (۱۹۳۴). نظریه های رشد مفاهیم و کاربردها. (غلامرضا خوی نژاد، علیرضا رجایی). تهران: رشد (۱۳۹۲).
- لطف آبادی، حسین. (۱۳۸۴). نقد نظریه های رشد اخلاقی پیاژه، کلبگ و بندورا و ارائه الگویی نو برای پژوهش در رشد اخلاقی دانش آموزان ایران، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۱۱، سال چهارم، بهار ۱۳۸۴، صفحات ۸۰ تا ۱۱۰.
- لورابک. (۲۰۱۴). روانشناسی رشد. (یحیی سید محمدی). تهران: ارسباران (۱۳۹۸).
- مرزوقی، رحمت الله. (۱۳۷۶). کاربرد های آموزشی نظریه رشد اخلاقی پیاژه و کلبگ ۱: تربیت، سال سیزدهم، شماره سوم، آذر ۷۶.
- مرزوقی، رحمت الله. (۱۳۷۶). کاربرد های آموزشی نظریه رشد اخلاقی پیاژه و کلبگ ۲: تربیت، سال سیزدهم، شماره چهارم، دی ۷۶.