پژوهش در حیطه کودکان استثنایی۶/ سال دوم ، شماره ۴/ زمستان۱۳۸۱/۴۲۲-۳۹۹
Research on Exceptional Children, Winter 2002, Vol.6, No4,399-422

# رابطهٔ ظرفیت عملیاتی با تحول اخلاقی در کودکان کم‌توان ذهنی خفیف

*بتول اخوی‌راد**

(دریافت: ۸۱/۶/۱۰ تجدید نظر: ۸۱/۱۰/۲۰ پذیرش: ۸۱/۱۲/۳)

## چکیده

تحقیق حاضر با هدف تبیین ویژگی‌های کودکان کم‌توان ذهنی خفیف، متغیرهای ظرفیت عملیاتی و قضاوت اخلاقی را مطالعه کرده است. برای این پژوهش، ۶۰ کودک کم‌توان ذهنی خفیف ( ۳۰ دختر و ۳۰ پسر) پایهٔ سوم ابتدایی از مناطق آموزش و پرورش شمال تهران با روش نمونه‌برداری نظام‌دار انتخاب شدند. آنان با روش بالینی و استفاده از آزمون‌های عملیاتی (کمیت ماده، درون گنجی طبقات و دیدگاه‌ها) و داستان‌های قضاوت اخلاقی (دروغ، خسارت مادی و دزدی) مورد سنجش قرار گرفتند. داده‌های کمّی با استفاده از مشخصه‌های آمار توصیفی، مقایسهٔ تفاوت میانگین‌های دو جنس و تعیین ضریب همبستگی پیرسون مورد پردازش و تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج به‌دست آمده مشخص می‌سازد که این کودکان سن تقویمی بالایی برای دستیابی به مفاهیم مورد سنجش ابزارهای اندازه‌گیری در مقایسه با کودکان عادی در پژوهش‌های قبلی دارند. میزان موفقیت این کودکان با افزایش سن تقویمی کاهش یافته است. آنان در کسب این مفاهیم تأخیر دارند. تأخیرها و توقف‌ها برای این کودکان، نارسایی در ظرفیت عملیاتی و تعادل ناتمام و تزلزل در این دوره به همراه آورده است. تعداد اندکی از کودکان به طرازهای عملیات عینی این کیفیت تحول رسیده‌اند. این کیفیت تحول نمایانگر گسستگی و جدایی میان این ابعاد در رفتار نیست، زیرا میان ظرفیت عملیاتی با تحول اخلاقی ارتباط ضعیفی مشاهده شده که بیانگر آن است که دو بعد مذکور به موازات هم رشد می‌یابند علاوه بر این در میان دختران و پسران این گروه تفاوت چندانی دیده نشد.

**واژه‌های کلیدی:** *کم‌توانی ذهنی،ظرفیت عملیاتی، تحول اخلاقی*

*عضو هیأت علمی سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها(سمت)

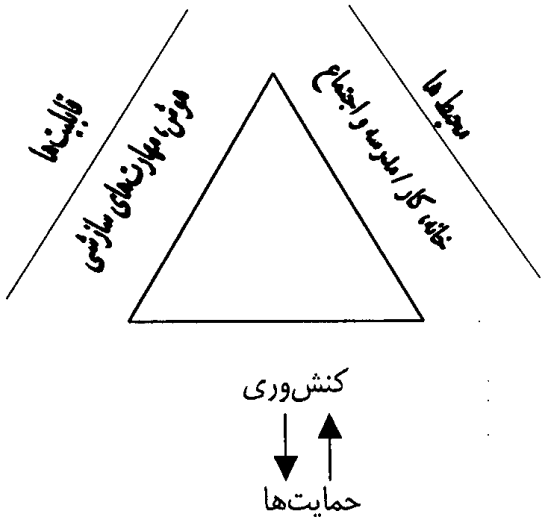
Email: a-Akhavirad1338@yahoo.com

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.4.5.6 ]

## مقدمه

از ابتدای تاریخ، حتی در جوامع ساده، برخی از نظر عقلانی ناتوان و از نظر اجتماعی نالایق ملاحظه شده‌اند (کلارک و کلارک ۱۹۸۵). با وجود این، تا حدود سال ۱۷۰۰، کم‌توانی ذهنی[1] درک نشد و ندرتاً متفاوت از دیگر اختلال‌ها تشخیص داده شد (رچلی، ۱۹۹۲). از اوایل تا اواسط قرن ۲۰ ، تعاریف کم‌توانی ذهنی به انعکاس تفکر در حدود شرایط و همراه با ارائهٔ وضعیت علمی این حوزه تخصیص داده شد (گراسمن،۱۹۸۳). بر این مبنا، کم‌توانی به طور اساسی با کنش وری هوشی پایین‌تر از هنجار و به طور متقارن همراه با محدودیت‌های مرتبط با دو یا چند حوزهٔ مهارت سازشی قابل اجرا همچون ارتباط، خودیاری، زندگی شخصی، مهارت‌های اجتماعی، منفعت اجتماعی، خودفرمانی، سلامتی و ایمنی، تحصیلات، فراغت و کار تشخیص داده می‌شود. در این تعریف، کم‌توانی ذهنی قبل از ۱۸ سالگی ظاهر می‌شود (لوکاسون و همکاران، ۱۹۹۲).




**شکل ۱- الگوی AAMR کم‌توانی ذهنی**
**(لوکاسون و همکاران، ۱۹۹۲)**

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.4.5.6 ]

از زمان تعریف انجمن آمریکایی کم‌توانی ذهنی[۲] در ۱۹۹۲ تاکنون، بخشی از این تعریف، به دلیل نارضایتی دیگران گسترش داده شد. این نارضایتی در سطح برش مقطعی هوشبهر[۳] حوزه‌های مهارت سازشی وسطوح حمایتی مورد لزوم متمرکز است. جالب توجه‌ترین تعریف توسط انجمن روان‌شناسی آمریکا[۴] چنین مطرح شد (جکسون و مولیک ۱۹۹۶): کم‌توانی ذهنی اشاره دارد بر الف) محدودیت‌های معینی در کارکرد هوش عمومی، ب) محدودیت‌های معینی در کارکرد سازشی که متقارن با آن هستند و ج) شروع محدودیت‌های هوشی و سازشی قبل از ۲۲ سالگی. با وجود این الگوی جدید انجمن روان‌شناسی آمریکا، طبقه‌بندی این افراد براساس سطوح هوشبهر حذف شد و به جای آن طبقه‌بندی براساس شدت کم‌توانی، یعنی خفیف[۵]، متوسط[۶]، شدید[۷]، عمیق[۸] قرار گرفت و برای هر یک ۴ جنبه در نظرگرفته شد:

-کنش‌وری هوشی و مهارت‌های سازشی

-کنش‌وری شناختی و عاطفی

-کنش‌وری فیزیکی و سلامتی

-محیط کنونی و محیطی که برای ادامهٔ رشد زیستی مطلوب خواهد بود

بـر ایـن اسـاس، وقتی که کم‌توانی طبق هوشبهر و نیز رفتار سازشی تعریف می‌شود، میزان شیوع آن تا حدود یک درصد گزارش می‌شود (اسکات، ۱۹۹۴).

از ۱۹۷۷ تاکنون، زمانی که قانون عمومی شماره ۱۴۲-۹۴ به وجود آمد، تعداد شاگردان طبقه‌بندی شده به عنوان کم‌توان ذهنی کاهش یافت همراه با آن گروه کم‌توان خفیف تغییر زیادی کرد. تفاوت بین میزان شیوع پیشین و کنونی این حقیقت را نشان می‌دهد که در حدود نیمی از کم‌توانان‌ذهنی خفیف تشخیص داده نمی‌شود، زیرا رفتارشان به‌طور شایسته‌ای در محیط‌هایشان سازشی است (اسکات، ۱۹۹۴).

فعالیت زندگی روانی با پیوستگی میان ابعاد شناختی ـ عاطفی و اجتماعی و ارتباط آن‌ها به طور هماهنگ در رفتار قابل مشاهده است. رفتار در تعامل فرد با محیط (روابط درون فردی و بین فردی) مشاهده می‌شود. وحدت عملکرد همهٔ ابعاد روانی در هر نوع

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.4.5.6 ]

ارتباط با مشاهدهٔ دقیق رفتار نمایان است. دقت در روابط بین فردی ما را متوجه سلسله قواعد،اصول‌و ارزش‌های اخلاقی‌می‌کند.این بعد مانندسایر ابعاد شناختی‌نیزتحول می‌یابد.

## گسترهٔ پژوهش

همان‌طور که می‌دانیم بینه و سیمون سنجش استعداد تحصیلی را جست وجو کردند و گواهی برای اعتبار این مقیاس ایجاد نمودند. در این وضعیت، اگر هوش به عنوان استعدادی در ارتباط با عملکرد مدرسه تعریف شود، گواه برای این اعتبار وجود دارد. شاید این یافته زیاد متعجب کننده نباشد، زیرا آزمون‌های هوش استعدادهای متنوعی را می‌سنجند و غالباً استعداد کلامی را تأکید می‌کنند و این‌ها در تحصیلات مهم هستند.

ارتباط بین هوشبهر و عملکرد تحصیلی حتی برای افرادی که نمرات آن‌ها در دامنهٔ زیر متوسط قرار دارد، زیادتر ظاهر می‌شود. نمرات آزمون هوش با موفقیت‌های بیرون از مدرسه ارتباط دارد اما نسبت همبستگی آن پایین است (بایومیستر، ۱۹۸۷). در حقیقت محدودیت‌های متنوع آزمون‌های هوش تشخیص داده شده‌اند. بینه و سیمون، هر دو اعتقاد داشتند که آزمون‌های هوش تمام عوامل شرکت کننده در هوش را تشخیص نمی‌دهند (زیگلر، ۱۹۹۲، وشلر، ۱۹۹۱).

بنابراین، احتیاط در تفسیر هوشبهر ضروری است. در تفسیر سنجش هوش و در استفاده نمرات برای طبقه‌بندی مردم به عنوان کم‌توان ذهنی، نمرات هوشبهر نسبتاً استوار هستند؛ آنها اطلاعات مهمی دربارهٔ کنش‌وری فردی فراهم می‌کنند اما هر چیزی به ما نمی‌گویند. نمرات به تفسیر در داخل متن زندگی فرد، کنش‌های فرد در محیط های مختلف و حمایت‌های همراه آن نیاز دارند هوشبهر ابزار مهمی است اما نامتناسب. هوشبهر به عنوان ابزار تکمیلی برای تشخیص کم‌توانی و مباحث درمانی، تربیتی و دیگر جنبه‌های فردی زندگی مفید است. براساس این موارد، به جای تشخیص بر اساس هوشبهر، تشخیص می‌تواند برای یک فرد یا حمایت‌های مورد لزوم در حوزهٔ مهارت‌های سازشی و خودگردانی باشد (لوکاسون و همکاران، ۱۹۹۲).

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.4.5.6 ]

براساس نظام تحول روانی پیاژه ، ابعاد شناختی، عاطفی و اجتماعی زندگی روانی با یکدیگر پیوستگی دارند و همگام با یکدیگر تحول می‌پذیرند. این همگامی در تحول، در قالب مفاهیم تبادل و انطباق‌یابی عمومی به‌ویژه ساخت‌یابی آن‌ها به صورت نظام‌های کلی و مجموعه‌ای توجیه می‌شود. به بیان دیگر، توازی مزبور ناشی از موجودیت و عملکرد قوانین عمومی است که عبارت‌اند از: ارتباط برقرار کردن، تعادل، سازمان و ساخت دادن به تعامل‌ها، تا آنجا که نظام‌های کلی و مجموعه‌ای می‌گردند. این قوانین انطباق‌یابی اعمال در ابعاد سه‌گانهٔ یاد شدهٔ رشد روانی کاملاً مصداق دارند و به طور یکسان عمل می‌کنند. زمینه‌ای که تعامل در آن عمل می‌نماید، برحسب شناخت و یا عواطف و برداشت‌های اجتماعی تفاوت پیدا می‌کند. در زمینهٔ شناخت، تعامل‌ها شامل ارتباط میان شخص با شیء یا دنیای فیزیکی مادی می‌شوند، به بیان دیگر روابط درون‌فردی. در زمینهٔ عواطف و برداشت‌های اجتماعی، تعامل‌ها شامل ارتباط شخص با شخص می‌گردد، یعنی روابط بین فردی. این دو نوع روابط (درون‌فردی و بین‌فردی) متقابلاً بر یکدیگر تأثیر دارند و یکدیگر را کامل می‌کنند و هیچگونه ارجحیتی هم بر یکدیگر ندارند. بدین‌گونه وحدت کنشی تأمین می‌شود و ساخت‌های ذهنی فراهم می‌گردد. پیاژه (۱۹۷۲) در مورد رشد قضاوت اخلاقی نیز چنین بیان کرد که این رشد متناسب با تحول شناختی و به موازات آن صورت می‌پذیرد.

پیاژه کم توانی‌ذهنی را نتیجهٔ نارسایی فرد در ظرفیت عملیاتی می‌داند. کندی و کم‌تحرکی و تأخیر مکانیزم‌های روانی موجب می‌شود فرد درگذر از سطوح پایین‌تر مراحل یکپارچه به مراحل بالاتر دچار ناکامی شود (رابینسون و رابینسون[۹]، ترجمهٔ ماهر، ۱۳۷۰). زازو[۱۰] و همکارانش برای تعیین نیمرخ روانی و تفاوت‌های موجود بین فردی و تشخیص کم‌توانی ذهنی، مجموعه‌ای از آزمون‌ها را به‌کار بردند. در نظر این گروه نیز پیش‌بینی کُندذهنی نمی‌تواند برحسب تعیین هوشبهر باشد. باقری (۱۳۶۹) دربارهٔ موضوع نگهداری ذهنی طول و عناصر ناپیوسته، مقایسه‌ای بین کودکان کم‌توان‌ذهنی و عادی انجام داد. این پژوهش نشان داد که کم‌توانی ذهنی خفیف در سن ۱۲ سالگی به نگهداری ذهنی عناصر ناپیوسته و در سن ۱۳ سالگی به نگهداری ذهنی طول می‌رسد.

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.4.5.6 ]

او حدود ۴ سال تأخیر بین این کودکان را نشان داد. وی همچنین گزارش کرد که پاسخ‌های کودکان کم‌توان ذهنی خفیف همانند کودکان عادی است و ترتیب پیدایش رفتارها و مفاهیم مختلف در هر دو یکسان است.

کلارک (۱۹۶۳) کم توانان ذهنی خفیف را مورد مطالعه قرار داد. یافته‌های وی حاکی است تا زمانی که شخص در سطحی قرار دارد که در آن طرح‌های ذهنی کافی و کارآمد وجود دارد، می‌تواند به‌خوبی عمل کند. درک و فهم فرآیندهای فکری پیش عملیاتی (شهودی) به‌منظور طرح موقعیت‌های یادگیری برای آن‌ها ضروری است، زیرا که ممکن است موفقیت آن‌ها را به حداکثر برساند. کان (۱۹۸۳) در تحقیق خود تحت عنوان مقایسهٔ استدلال اخلاقی در کودکان و نوجوانان کم‌توان ذهنی با کودکان و نوجوانان عادی، دریافت که تفاوت‌های معناداری بین کم‌توانان ذهنی خفیف و آزمودنی‌های بهنجار یا بین کم‌توانان ذهنی خفیف و کم‌توانان ذهنی متوسط مشاهده نمی‌شود. در حالی‌که بین کم‌توانان متوسط با آزمودنی‌های بهنجار تفاوت‌های آشکار دیده شد.

آمارهای تقریبی در ایران حدود ۵۲۵ هزار نفر معلول جسمی و حرکتی، نابینا و ناشنوای مطلق و حدود ۵۰۰ هزار نفر کم‌توان ذهنی را گزارش می‌دهند. بیشترین تعداد را گروه خفیف تشکیل می‌دهد. بررسی تحول روانی این گروه ضروری است و لزوماً ارتباط‌های دوگانه، ارتباط‌های درون فردی و برون‌فردی آنان باید مطالعه شود، یعنی تحول شناختی و اخلاقی، زیرا تعیین هوشبهر برای تعیین سطح آنان کافی نیست. در این راه توانایی‌های بالقوهٔ آنان تعیین می‌شود و تعلیم و تربیت متناسب برای آنان زمینهٔ بهداشت روانی جامعه را فراهم می‌سازد.توردیس اورجالیستر[11] (ترجمهٔ قزل ایاغ،۱۳۶۱) اظهار می‌دارد که از دید بسیاری از مردم، معلول موجود نادری است، زیرا آنان در اماکن عمومی، رسانه‌های گروهی، مراکز کتاب، مراکز پژوهشی و آموزشی و غیره.... حضور ندارند. در بسیاری از کشورهایی که از لحاظ اقتصادی پیشرفته‌اند، سیاست ناخوشایند جداسازی برای مدت‌های طولانی باعث شده که کودکان کم‌توان ذهنی در مؤسسه‌های نسبتاً بزرگ نگهداری شوند و یا کم و بیش در خانه منزوی گردند. این سیاست

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.4.5.6 ]

جداسازی، برای ده‌ها سال بسیاری از کودکان کم توان ذهنی را از همسایگی ما بیرون برده و یک نوع نگرش منفی در جامعه نسبت به کم‌توانان ذهنی به‌وجود آورده است.

برای کم‌توانان ذهنی حضور در جامعه، به‌دست آوردن هویت و اعتماد به نفس و رسیدن به خودکفایی شخصی ـ اجتماعی و شغلی، بسیار مشکل‌تر از اکثریت مردم است. وظیفه جامعه است، که آن‌چنان شرایطی را فراهم آورد تا تمام کودکان در طبیعی‌ترین محیط ممکن رشد یابند.

با توجه به حجم قابل ملاحظهٔ گروه کم‌توان ذهنی خفیف که تعداد آن‌ها در سراسر جهان به ویژه ایران کم نیست و با توجه به توانایی آنان در برخورداری از تعلیم و تربیت، ضرورت پرداختن به چنین پدیدهٔ روانی ـ اجتماعی، تلاش در شناخت هر چه بیشتر و صحیح‌تر آنان و اتخاذ مناسب‌ترین تدابیر آموزشی برای آنان حیاتی‌تر می‌نماید و این سؤال اساسی را در اذهان همگان مطرح می‌سازد که از چه طریقی می‌توان به بهترین وجه به آنان کمک نمود تا در روابط خود با محیط فیزیکی و اجتماعی دچار مشکل نشوند؟ برای جوابگویی به این سؤال، می‌بایست ظرفیت روانی آنان شناخته شود.

پیوستگی ابعاد روانی در رفتار ظاهر می‌شود. نیروی محرک هر رفتار عواطف و ابزار آن هوش (ساخت‌های شناختی) است. ساخت‌های شناختی دید کلی فرد را تعیین می‌کنند، ولی عواطف ارزش‌هایی را برای ساخت‌های شناختی فراهم می‌آورند که جنبهٔ انرژی دهندهٔ رفتار هستند. این ارزش‌ها که از سویی با رشد اجتماعی نیز ارتباط می‌یابند، به شکل اصول و قواعد اخلاقی در روابط فرد با افراد دیگر به کار برده می‌شوند.

هدف عمدهٔ این پژوهش، تبیین ویژگی‌های کم‌توانان ذهنی خفیف بود. از این زاویه، بررسی عمیق فعالیت منطقی فکر او و درک مشخصات ذهنی او در مرحله‌ای از تحول اهمیت دارد. در این مسیر اهداف زیر تأمین می‌شود:

۱ـ توانایی‌های بالقوهٔ کودک کم‌توان ذهنی خفیف (آموزش‌پذیر) شناخته می‌شود. در این راه سطح عملیاتی کودک در فرایندهای شناختی و سطح استدلال و قضاوت اخلاقی او معین می‌گردد. در این گروه به لحاظ تحول دو بعد شناختی، عاطفی و اجتماعی از

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.4.5.6 ]

نظـر ظـرفیت عمـلیاتی، عملیات عینی و از نظر قضاوت اخلاقی، مسئولیت ذهنی بررسی می‌شود.

۲ـ رابطـه میـان ظـرفیت عملیاتی با قضاوت اخلاقی در آنان مورد مطالعه قرار گیرد. زیـرا در تمـامی رفـتارها دو بعد عاطفی و شناختی رشد روانی به‌طور مکمل با هم وجود دارند.

۳ـ کیفیت روابط درون‌فردی و بین‌فردی در این کودکان و نوع تأثیر آن‌ها بر یکدیگر تعیین می‌شود.

۴ـ سـرعت رشـد روانـی در کودکـان کم‌توان ذهنی خفیف در مقایسه با سرعت رشد روانی کودکان عادی هم‌سن براساس پژوهش‌های پیشین مورد مطالعه قرار می‌گیرد و به چگونگی روند تحول روانی نسبت به کودکان عادی توجه می‌شود.

۵ـ تأثیـر جنسـیت در ظـرفیت عمـلیاتی و تحول اخلاقی در کودکان کم‌توان ذهنی خفیف مشخص می‌گردد.

۶ـ وبالاخره برنامه‌های متناسب با توانایی بالقوهٔ آنان پیشنهاد می‌شود.

بـراین اسـاس، فرض بر آن بود که کودکان کم‌توان ذهنی خفیف در ظرفیت عملیاتی بـه مـنطق عینی و به مسئولیت ذهنی، یعنی توجه به قصد در قضاوت اخلاقی می‌رسند. همچـنین سـطح تحولـی دختران و پسران در هر دو بعد روانی یکسان است. فرض دیگر آن بـود کـه میـان ظرفیت عملیاتی و تحول اخلاقی کودکان کم‌توان ذهنی خفیف رابطهٔ معنی‌دار وجود دارد.

امـا دو فـرض دیگـر نیـز مورد بررسی واقع شدند که عبارت‌اند از: ۱- میان یافته‌های حاصـل از دو آزمـون کمیـت مـاده و درون گـنجی طبقات با نمرات داستان‌های قضاوت اخلاقـی در ایـن کودکـان رابطه معنی‌دار وجود دارد ۲- میان یافته‌های حاصل از آزمون دیدگاه‌هابا نمرات داستان‌های قضاوت اخلاقی در این کودکان رابطه معنی‌دار وجود دارد.

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.4.5.6 ]

## روش

### جامعهٔ آماری، نمونه و شیوهٔ نمونه‌گیری

جامعهٔ این پژوهش را کم‌توانان ذهنی خفیف آموزش‌پذیر مناطق بیست‌گانهٔ شهر تهران که در سال ۶۹ـ۶۸ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می‌داد. آنان بهرهٔ هوشی ۷۰ ـ ۵۰ داشتند. از این جامعه ۶۰ نفر (۳۰ دختر و ۳۰ پسر) در دامنهٔ سنی ۱۰ تا ۱۶ سال از پایهٔ سوم ابتدایی مدارس کودکان استثنایی ۱، ۳، ۴، ۶، (مناطق شمال تهران) با روش نمونه برداری نظام‌دار (تصادفی سیستماتیک) انتخاب شدند و از نظر متغیرهای ظرفیت عملیاتی، قضاوت اخلاقی، عملیات منطق عینی و مسئولیت ذهنی مورد بررسی قرار گرفتند.

متغیر تعدیل کننده: جنسیت

متغیر کنترل: سطح آموزشی

### ابزارها و شیوه اجرای آن‌ها

ابزارها شامل دو مجموعهٔ آزمون‌های عملیاتی و داستان‌های قضاوت اخلاقی بودند.

### الف) آزمون‌های عملیاتی

۱ـ آزمون کمیت ماده (مقدار خمیر)- این آزمون شامل دو گلوله خمیر به رنگ قرمز و آبی و دو عروسک مشابه هم است. خمیرها و عروسک‌ها در مقابل کودک گذاشته می‌شوند. برای کودک بیان می‌شود که عروسک یک گلوله خمیر دارد. آزمون شامل ۳ تغییر شکل خمیر است.

۲ـ آزمون درون‌گنجی طبقات ـ این آزمون از پژوهش مک‌کاریگل[۱۲] (مارگارت دونالدسون، ۱۹۸۷) اقتباس شده است. بر اساس آن از چهار اسباب بازی به شکل اسب استفاده می‌شود، ۳تای آن به رنگ سفید و یکی به رنگ قهوه‌ای است. سپس با واژه‌هایی چون خوابیده و ایستاده سوالاتی برای کودک طرح می‌شود. در این آزمون ۳ سؤال از آسان به مشکل پرسیده می‌شود.

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.4.5.6 ]

۳ـ آزمـون دیدگـاه‌هـا ـ ایـن آزمون رهایی از نقطه نظر شخصی و توجه به نقطه نظر دیگـری را بررسـی می‌کند. این آزمون را مارتین هیوگ[۱۳] (مارگارت دونالدسون، ۱۹۸۷) بـه کـار برده است. لوازم آن شامل دو قطعه مقوا، دو عروسک پلیس و یک عروسک پسر است.

## ب) داستان‌های قضاوت اخلاقی

بـرای بررسـی قضـاوت اخلاقی کودکان در این پژوهش از ۳ زوج داستان استفاده شـد. هـر زوج داسـتان بـر اسـاس موضوع واحدی انتخاب شده است. داستان‌ها به لحاظ آزمودنـی‌ها به تصویر کشیده شده‌اند. زمان، ملاحظات کلی، چگونگی عکس‌العمل کودک علاوه بر پاسخ‌های وی یادداشت می‌شد.

روش اجرای آزمون‌های عملیاتی از مشکل به ساده و داستان‌های قضاوت اخلاقی از سـاده به مشکل بود. هر یک از مجموعه‌ها در یک جلسه اجرا شدند. شیوهٔ نمره‌گذاری در آزمـون‌هـای عمـلیاتی و داستان‌های قضاوت اخلاقی با روش کمّی شامل صفر، یک یا دو بود.

## یافته‌ها

نمـرات براساس توزیع فراوانی در سطوح مختلف ضمن جداولی ارائه شده است. این سـطوح، معیـاری بـرای طـبقه‌بـندی افـراد نمونهٔ مورد بررسی از لحاظ ظرفیت عملیاتی (مفهـوم نگهداری را دارد، بینابین و ندارد) و از نظر داستان‌های قضاوت اخلاقی (توجه به نیـت، بیـنابین و توجـه بـه نتیجهٔ عمل) هستند. نتایج به دست آمده در مورد هر یک از مـوارد فـوق در جدول‌های ۱ تا ۶ برای هر مجموعه نشان داده شده است. وضعیت نمونه با شیوهٔ درصدگیری و نمودارهای ستونی نیز مشخص شده است.

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.4.5.6 ]

جدول ۱- توزیع فراوانی آزمودنی‌ها بر اساس نگهداری ذهنی در آزمون کمیت ماده

| جنس | نگهداری ذهنی کمیت ماده | دارد | بینابین | ندارد | جمع |
|---|---|---|---|---|---|
| دختران | فراوانی | ۴ | ۳ | ۲۳ | ۳۰ |
| | درصد | ٪۱۳/۳ | ٪۱۰ | ٪۷۶/۷ | ۱۰۰ |
| پسران | فراوانی | ۵ | ۳ | ۲۲ | ۳۰ |
| | درصد | ٪۱۶/۷ | ٪۱۰ | ۷۳/۷ | ۱۰۰ |

جدول ۲- توزیع فراوانی آزمودنی‌ها بر اساس دریافت مفهوم تفکیک جزء از کل در آزمون درون‌گنجی طبقات

| جنس | درون گنجی طبقات | مفهوم را دارد | بینابین | مفهوم را ندارد | جمع |
|---|---|---|---|---|---|
| دختران | فراوانی | ۵ | ۶ | ۱۹ | ۳۰ |
| | درصد | ٪۱۶/۷ | ٪۲۰ | ٪۶۳/۳ | ۱۰۰ |
| پسران | فراوانی | ۱۱ | ۳ | ۱۶ | ۳۰ |
| | درصد | ٪۳۶/۷ | ٪۱۰ | ٪۵۳/۳ | ۱۰۰ |

جدول ۳- توزیع فراوانی آزمودنی‌ها بر اساس دریافت مفهوم تفکیک و تمایز دیدگاه‌ها در آزمون دیدگاه‌ها

| جنس | دیدگاه‌ها | از یکدیگر کاملاً تفکیک می دهد | بینابین | اصلاً تفکیک نمی‌دهد | جمع |
|---|---|---|---|---|---|
| دختران | فراوانی | ۴۱ | ۱۵ | ۱ | ۳۰ |
| | درصد | ٪۴۶/۷ | ٪۵۰ | ٪۳/۳ | ۱۰۰ |
| پسران | فراوانی | ۲۴ | ۵ | ۱ | ۳۰ |
| | درصد | ٪۸۰ | ٪۱۶/۷ | ٪۳/۳ | ۱۰۰ |

وضعیت نمونه از نظر جنسیت و گروه سنی در هر یک از آزمون‌های عملیاتی نسبت به دریافت مفهوم در هر آزمون از طریق مقایسهٔ فراوانی و درصد کلی نسبت به تمام آزمودنی‌ها بر طبق جداول ۴ و ۵ آشکار است.

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.4.5.6 ]

جدول۴ – مقایسهٔ توزیع فراوانی و درصدی کل آزمودنی‌ها در دستیابی به طرازهای‌مختلف ظرفیت عملیاتی برحسب‌جنسیت

| جنس | طراز | کمیت ماده | درون گنجی طبقات | دیدگاه‌ها |
|---|---|---|---|---|
| دختران | فراوانی | ۴ | ۵ | ۱۴ |
| | درصد | ٪۱۳/۳ | ٪۱۶/۷ | ٪۴۶/۷ |
| پسران | فراوانی | ۵ | ۱۱ | ۲۴ |
| | درصد | ٪۱۶/۷ | ٪۳۶/۷ | ٪۸۰ |

جدول ۵ -توزیع فراوانی و درصدی کل آزمودنی‌ها دردستیابی به طرازهای مختلف ظرفیت عملیاتی برحسب جنسیت

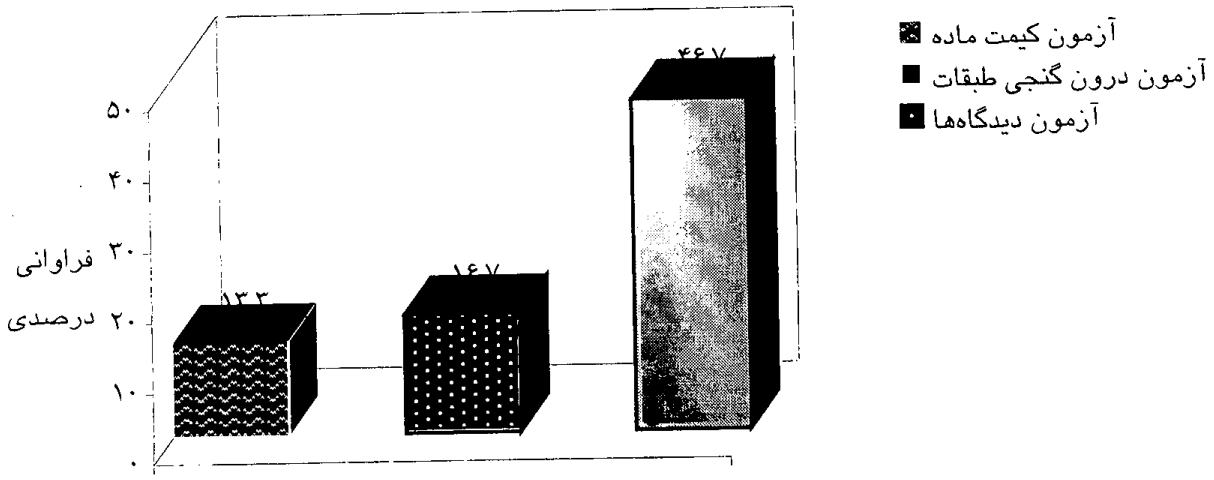
| جنس | طراز | کمیت ماده | درون گنجی طبقات | دیدگاه‌ها |
|---|---|---|---|---|
| ۱۱-۱۰ | فراوانی | ۵ | ۹ | ۱۵ |
| | درصد | ٪۲۲/۷ | ٪۴۰/۹ | ٪۶۸/۱۸ |
| ۱۳-۱۲ | فراوانی | ۳ | ۶ | ۱۴ |
| | درصد | ٪۱۳/۶ | ٪۲۷/۳ | ٪۶۳/۶ |
| ۱۵-۱۴ | فراوانی | ۱ | ۱ | ۷ |
| | درصد | ٪۹/۱ | ٪۹/۱ | ٪۶۳/۶ |
| ۱۶ سال | فراوانی | | | ۲ |
| | درصد | | | ٪۴۰ |

جدول ۶- مقایسهٔ میانگین نمرات آزمودنی‌ها در هر یک از آزمون‌های عملیاتی و مجموع آن‌هابرحسب جنسیت

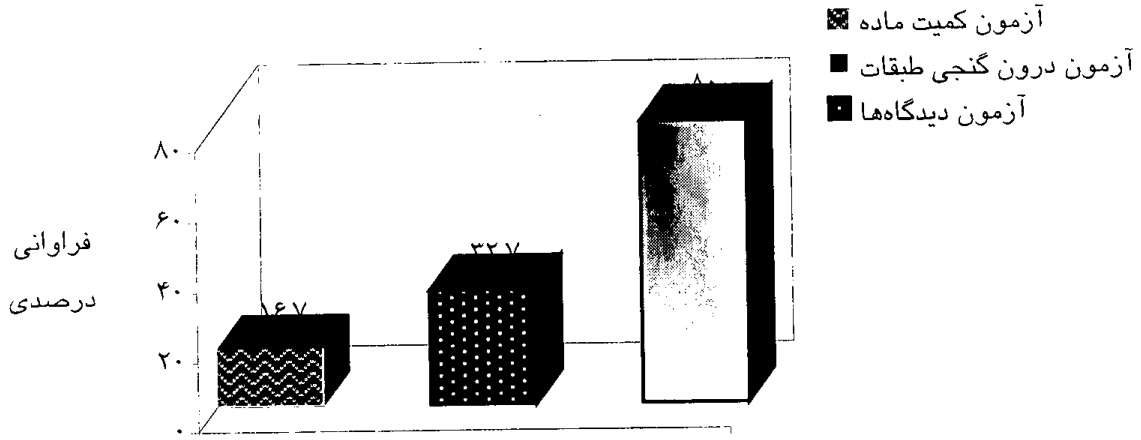
| جنسیت | آزمون کمیت ماده | آزمون درون گنجی طبقات | آزمون دیدگاه‌ها | مجموع آزمون‌های عملیاتی |
|---|---|---|---|---|
| دختران | ۰/۳۷ | ۰/۵۳ | ۱/۴۳ | ۲/۳۳ |
| پسران | ۰/۴۳ | ۰/۸۳ | ۱/۷۶ | ۳/۰۳ |
| کل نمونه | ۰/۴ | ۰/۶۸ | ۱/۵۹ | ۲/۷ |

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.4.5.6 ]




نمودار ستونی۱- فراوانی‌های درصدی آزمودنی‌های دختر در دریافت مفهوم مورد نظر هر یک از آزمون‌های عملیاتی




نمودار ستونی ۲ -فراوانی‌های درصدی آزمودنی های پسر در دریافت مفهوم مورد نظر هر یک از آزمون‌های عملیاتی

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.4.5.6 ]

جداول زیر نیز سطوح کلی هر یک از گروه‌های نمونه در هر یک از داستان‌های قضاوت اخلاقی را نشان می‌دهند.

**جدول ۷ -توزیع فراوانی و درصدی آزمودنی‌ها بر اساس داستان I (دروغ) قضاوت اخلاقی برحسب جنسیت**

| داستان I (دروغ) | | توجه به نیت | بینابین | توجه به نتیجهٔ عمل | جمع جنس |
|---|---|---|---|---|---|
| دختران | فراوانی | ۳۰ | ۱۹ | ۹ | ۲ |
| | درصد | ۱۰۰ | ٪۶۳/۳ | ٪۳۰ | ٪۶/۷ |
| پسران | فراوانی | ۳۰ | ۱۷ | ۱۰ | ۳ |
| | درصد | ۱۰۰ | ٪۵۶/۷ | ٪۳۳/۳ | ٪۱۰ |

**جدول ۸ -توزیع فراوانی و درصدی آزمودنی‌ها بر اساس داستان II (خسارت مادی) قضاوت اخلاقی بر حسب جنسیت**

| داستان II (خسارت مادی) | | توجه به نیت | بینابین | توجه به نتیجهٔ عمل | جمع جنس |
|---|---|---|---|---|---|
| دختران | فراوانی | ۳۰ | ۱۶ | — | ۱۴ |
| | درصد | ۱۰۰ | ٪۵۳/۳ | — | ٪۴۶/۷ |
| پسران | فراوانی | ۳۰ | ۱۷ | ۴ | ۹ |
| | درصد | ۱۰۰ | ٪۵۶/۷ | ٪۱۳/۳ | ٪۳۰ |

**جدول ۹ -توزیع فراوانی و درصدی آزمودنی‌ها بر اساس داستان III (دزدی) قضاوت اخلاقی بر حسب جنسیت**

| داستان III (دزدی) | | توجه به نیت | بینابین | توجه به نتیجهٔ عمل | جمع جنس |
|---|---|---|---|---|---|
| دختران | فراوانی | ۳۰ | ۹ | ۷ | ۱۴ |
| | درصد | ۱۰۰ | ٪۳۰ | ٪۲۳/۳ | ٪۴۶/۷ |
| پسران | فراوانی | ۳۰ | ۸ | ۱۳ | ۹ |
| | درصد | ۱۰۰ | ٪۲۶/۷ | ٪۴۳/۳ | ٪۳۰ |

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.4.5.6 ]

وضـعیت نمونـهٔ پژوهـش از نظـر جنسـیت و گروه سنی در هر یک از داستان‌های قضـاوت اخلاقـی بر اساس توجه به قصد و نیت در عمل فاعل یا کننده‌کار در هر داستان از طـریق مقایسـهٔ فـراوانی و درصد کلی نسبت به تمام آزمودنی‌ها بر طبق جداول ۱۰ و ۱۱ مشاهده می‌شود.

**جدول ۱۰- مقایسه توزیع فراوانی و درصدی آزمودنی‌ها در دستیابی به مسؤلیت ذهنی در هر یک از داستان‌های قضاوت اخلاقی برحسب جنسیت**

| جنسیت | | داستان I (دروغ) | داستان II (خسارت مادی) | داستان III (دزدی) |
|---|---|---|---|---|
| دختران | فراوانی | ۱۹ | ۱۶ | ۹ |
| | درصد | ٪۶۳/۳ | ٪۵۳/۳ | ٪۳۰ |
| پسران | فراوانی | ۱۷ | ۱۷ | ۸ |
| | درصد | ٪۵۶/۷ | ٪۵۶/۷ | ٪۲۶/۷ |

**جدول ۱۱- مقایسهٔ توزیع فراوانی و درصدی آزمودنی‌ها در دستیابی به مسئولیت ذهنی در داستان‌های قضاوت اخلاقی بر حسب گروه سنی**

| گروه سنی | | داستان I (دروغ) | داستان II (خسارت مادی) | داستان III (دزدی) |
|---|---|---|---|---|
| ۱۱-۱۰ | فراوانی | ۱۴ | ۱۲ | ۷ |
| | درصد | ٪۶۳/۳ | ٪۴۵/۵ | ٪۳۱/۸ |
| ۱۳-۱۲ | فراوانی | ۱۲ | ۱۱ | ۶ |
| | درصد | ٪۵۴/۵ | ٪۵۰ | ٪۲۷/۳ |
| ۱۵-۱۴ | فراوانی | ۶ | ۷ | ۳ |
| | درصد | ٪۵۴/۵ | ٪۶۳/۶ | ٪۲۷/۳ |
| ۱۶ سال | فراوانی | ۴ | ۳ | ۱ |
| | درصد | ٪۸۰ | ٪۶۰ | ٪۲۰ |

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.4.5.6 ]

**جدول ۱۲- مقایسهٔ میانگین نمرات آزمودنی‌ها درهر یک ازداستان‌های قضاوت اخلاقی‌ومجموع آن‌هابرحسب جنسیت**

| داستان / جنسیت | داستان I (دروغ) | داستان II (خسارت مادی) | داستان III (دزدی) | مجموع داوری اخلاقی |
|---|---|---|---|---|
| دختران | ۱/۵۷ | ۱/۱ | ۰/۸۳ | ۳/۴۷ |
| پسران | ۱/۴۷ | ۱/۲۷ | ۰/۹۷ | ۳/۷ |
| کل نمونه | ۱/۵۲ | ۱/۱۸ | ۰/۹ | ۳/۵۸ |

نمودارهـای ۳ و ۴ فراوانی‌های درصدی آزمودنی‌های دختر و پسر را در توجه به نیت در هر یک از داستان‌های قضاوت اخلاقی نشان می‌دهند.

در جـدول ۱۳ وضـعیت آزمودنـی‌هـا بر اساس مجموع نمرات هر یک از مجموعه‌ها، یعنی آزمون‌های عملیاتی و داستان‌های قضاوت اخلاقی نشان داده می‌شود.

**جدول ۱۳- مقایسهٔ میانگین مجموع نمرات آزمون‌های عملیاتی با مجموع نمرات حاصل از داستان‌های قضاوت اخلاقی بر حسب جنسیت**

| مجموعه / جنسیت | میانگین نمرات آزمون‌های عملیاتی | میانگین داستان‌های قضاوت اخلاقی |
|---|---|---|
| دختران | ۲/۳۳ | ۳/۴۷ |
| پسران | ۳/۰۳ | ۳/۷ |

با توجه به جدول فوق، می‌توان چنین بیان نمود که آزمودنی‌های گروه پسران وضعیت بهتری از نظر عملیات ذهنی و قضاوت اخلاقی نسبت به آزمودنی‌های گروه دختران داشته‌اند.

اطلاعات حاصل از بررسی کمی و کیفی پاسخ‌های آزمودنی‌ها در هر یک از مجموعه‌ها (آزمون‌های عملیاتی ـ داستان‌های قضاوت اخلاقی) با اطلاعات حاصل از بررسی پروندهٔ تحصیلی هر یک از آزمودنی‌ها در جداول ۱۴ و ۱۵ انطباق داده شده‌اند.

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.4.5.6 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.4.5.6 ] [ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20 ]



**جدول ۱۴- توزیع وضعیت پیشرفت تحصیلی آزمونی‌ها بر حسب جنسیت و پایه تحصیلی در دستیابی به عملیات منطق عینی و مسئولیت ذهنی**

| عملیات منطق عینی | مسئولیت عینی | پایهٔ تحصیلی | مردود | | | قبولی | پایه اول استثنایی | | | | | جمع | مردود | | قبولی | جمع | پایه دوم | | | جمع | پایه سوم | | | جمع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | جنسیت | پایه اول عادی | | | پایه دوم عادی | | | | | | | پایه دوم عادی | | پایه دوم عادی | | استثنایی | | | | استثنایی | | | |
| | | | یکسال | دو سال | سه سال | یکسال | یکسال | دو سال | سه سال | چهار سال | پنج سال | | یکسال | دوسال | یکسال | | یکسال | دوسال | سه سال | | یکسال | دوسال | سه سال | |
| ۱ | ۲ | دختران | ۶ | ۵ | | ۱ | ۱۲ | ۸ | ۶ | ۲ | ۱ | ۳۰ | | ۱ | | ۳۰ | ۱۵ | ۱۳ | ۲ | ۳۰ | ۲۲ | ۷ | ۱ | ۳۰ |
| ۳ | ۲ | پسران | ۵ | ۳ | ۲ | ۶ | ۴ | ۱۱ | ۷ | ۲ | | ۳۰ | ۴ | | ۵ | ۳۰ | ۱۴ | ۱۱ | | ۳۰ | ۲۹ | ۱ | | ۳۰ |
| ۴ | ۴ | کل نمونه | ۱۱ | ۸ | ۲ | ۷ | ۱۶ | ۱۹ | ۱۳ | ۴ | ۱ | ۶۰ | ۴ | ۱ | ۵ | ۶۰ | ۲۹ | ۲۴ | ۲ | ۶۰ | ۵۱ | ۸ | ۱ | ۶۰ |

## بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش با برش عرضی در میان پایه‌های تحصیلی، از یکسو بیانگر وضع بهتر پسران نسبت به دختران است و از سوی دیگر رابطهٔ ضعیفی میان ظرفیت عملیاتی با تحول اخلاقی را بازگو می‌سازد. صرف‌نظر از این نتایج، آزمودنی‌ها در مجموعه داستان‌های قضاوت اخلاقی وضع بهتری را نسبت به مجموعه آزمون‌های عملیاتی داشته‌اند.

شواهد مطالعهٔ نمونه از نظر گروه سنی، جنسیت و پروندهٔ تحصیلی نشان می‌دهد که چون آزمودنی‌ها در حدود سنی ۱۱ـ۱۰ تا ۱۶ ساله قرار داشتند، سن تقویمی بیشتری را نسبت به سن مورد انتظار در هر پایهٔ تحصیلی و انجام عملیات عینی و مسئولیت ذهنی داشته‌اند. هم‌چنین هر چه سن تقویمی بیشتر شده است، میزان توقف در پایه‌های تحصیلی نیز افزایش یافته است. تعداد آزمودنی‌ها در گروه سنی پایین بیش از گروه سنی بالا بود. گروه سنی ۱۱ـ۱۰ ساله وضعیت بهتری را نسبت به سایر گروه‌های سنی داشتند، زیرا پایه‌های تحصیلی را با توقف کمتری نسبت به سایر گروه‌های سنی پشت سر گذاشته‌اند.

یافته‌های اجرای دو آزمون کمیت ماده ـ خمیر و درون‌گنجی طبقات، چگونگی ارتباط فرد با دنیای فیزیکی یا مادی، و یافته‌های اجرای آزمون دیدگاه‌ها، چگونگی روابط بین افراد را نشان می‌دهد. این یافته‌ها شواهد متفاوتی را ارائه می‌دهند. نتایج مقایسهٔ میانگین‌های نمرات آزمودنی‌ها در هر یک از آزمون‌های عملیاتی و میانگین حاصل از مجموع نمرات آزمون‌های عملیاتی مشخص می‌سازد که هر یک از آزمودنی‌ها وضع یکسان و مشابهی در هر یک از آزمون‌های عملیاتی نشان نداده‌اند. یافته‌های حاصل از اجرای دو آزمون کمیت ماده ـ خمیر و درون‌گنجی طبقات آنان به هم نزدیک بوده است. این امر نظرات پژوهشگران پیشین را در تعیین ناهم طرازی این کودکان در دستیابی به توانایی‌های عملیاتی تأیید می‌کند.

در این نمونه حدود ۶۳/۳ درصد دختران و ۵۶/۷ درصد پسران در داستان‌های قضاوت اخلاقی به نیت و قصد فاعل یا کننده کار توجه داشته‌اند و با افزایش سن

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.4.5.6 ]

تقویمی، میزان توجه آزمودنی‌ها به نیت و قصد فاعل یا کننده کار در هر داستان کاهش یافته و بیشتر به نتیجه و اثر کار معطوف شده است. با مقایسهٔ میانگین نمرات آزمودنی‌ها در هر داستان مشخص می‌شود که درک موقعیت داستان دزدی برای آزمودنی‌ها دشوارتر از دو داستان دیگر بوده و داستان دروغ برای آنان آسان‌تر بوده است.

براساس تحقیقات پیشین، کودکان عادی در تمامی این داستان‌ها وضع مشابهی داشته‌اند ولی این آزمودنی‌ها چنین نبوده‌اند. در داستان دروغ که بیشتر با تجارب آموزشی آنان تلاقی داشته، آزمودنی‌های بیشتری موفق به قضاوت درست شده‌اند و در داستان دزدی که نوعی تغارض (تا اندازه‌ای نزدیک به نظر کهلبرگ در دودلی) در آزمودنی ایجاد می‌کند، آزمودنی‌های کمتری قضاوت درست داشته‌اند. این کیفیت در حالی مشاهده می‌شود که میانگین مجموع داستان‌های قضاوت اخلاقی بیانگر مسئولیت ذهنی در آزمودنی‌های این پژوهش است.

همچنین در زمینهٔ تفاوت دختران و پسران در هر یک از مجموعه ابزارهای اندازه‌گیری، شواهد مجموعه آزمون‌های عملیاتی از یکسو بیانگر تفاوت ناچیز آنان در دستیابی به مفهوم مقدار در آزمون کمیت ماده ـ خمیر و توانایی تفکیک دیدگاه‌ها در آزمون دیدگاه‌هاست و از سوی دیگر وضع مساعدتر پسران را نسبت به دختران در آزمون درون‌گنجی طبقات نمایان می‌سازد. در مجموعه داستان‌های قضاوت اخلاقی تفاوت ناچیزی میان دختران و پسران دیده می‌شود. تفاوت‌های میان این دو گروه در آزمون‌های عملیاتی و داستان‌های قضاوت اخلاقی ناشی از همان تفاوت در حدود دامنهٔ سن تقویمی و پیشرفت تحصیلی است.

در بررسی رابطهٔ ظرفیت عملیاتی با تحول اخلاقی، تعیین ضریب همبستگی ضعیف ($r_{xy}$ = ۰/۲۴) میان دو بعد مذکور، نظر پیاژه و پژوهشگران پیشین را تأیید می‌کند. این آزمودنی‌ها در ظرفیت عملیاتی موفقیت چندانی نداشته‌اند. به این لحاظ نتایج آزمون‌های عملیاتی با داستان‌های قضاوت اخلاقی بررسی شد. در این بررسی شواهد بیانگر تأثیر نتایج آزمون دیدگاه‌ها بود، زیرا همبستگی مثبت و قوی میان نمرات این آزمون با نمرات داستان‌های قضاوت اخلاقی ($r_{xy}$ = ۰/۵۵۸) دیده شده، ولی بین دو

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.4.5.6 ]

آزمون دیگر عملیاتی با این داستان‌ها ضریب همبستگی ضعیف ($r_{xy}$ = ۰/۱۲۲۴) مشاهده شده است. پس این آزمودنی‌ها در ابزارهایی که روابط بین افراد را مورد بررسی قرار می‌دهند موفق‌تر بودند تا آزمون‌هایی که صرفاً توانایی آنان را در مواجهه با دنیای فیزیکی یا مادی می‌سنجند. بنابراین مطابق پژوهش‌های قبلی، تحول روانی کودک کم‌توان ذهنی خفیف همانند کودک عادی است. با این تفاوت که آنان در روند تحول روانی از تأخیر و توقف‌هایی برخوردار هستند. این کیفیت وضعیت خاصی را برای این کودکان فراهم آورده است که به لحاظ آن از آموزش و پرورش استثنایی بهره‌مند شده‌اند و سن تقویمی بالایی برای آنان در هر پایهٔ تحصیلی به علت شرایط خاص ذهنی ایجاد کرده است. در بررسی ابعاد تحول روانی، آن‌چنانکه نتایج آزمون دیدگاه‌ها و داستان‌های قضاوت اخلاقی نشان می‌دهد، مطابق با مطالعات پیش‌کسوتان این حوزه، باید رفتار سازشی و روابط بین فردی ملاحظه و بررسی شود.

تأخیر و توقف‌ها، نارسایی در ظرفیت عملیاتی را ایجاد کرده و موجب تعادل ناتمام برای آنان شده است، به طوری که در هر دورهٔ تحول روانی وضع مشابهی در هر یک از ابعاد مشاهده نمی‌شود. به عبارت دیگر ناهم‌طرازی در ابعاد روانی آنان به وجود آمده است.البته این کیفیت نمایانگر گسستگی و جدایی میان این ابعاد در رفتار نیست، زیرا میان ظرفیت عملیاتی با تحول اخلاقی ارتباط ضعیفی مشاهده شده است.

❋❋❋❋

## یادداشت‌ها

1)mental retardation
2)American Association Mental Retardation
3) Intelligence Quotient
4) American Psychological Association (APA)
5) mild
6) moderate
7) severe
8) profound
9) Rabinson
10) Zazo
11) Tordis ureJalister
12) Mc. Garrigle
13) Huge Martin

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.4.5.6 ]

## منابع

اورجالیستر، توردیس(بی‌تا)،نقش تاب‌های کودکان در همسازی کودکان.( ترجمهٔ ثریا قزل‌ایاغ، ۱۳۶۱). انتشارات دانشگاه تهران.

باقری، نادر(۱۳۶۹). بررسی تجربی نگهداری ذهنی طول و عناصر ناپیوسته، مقایسه‌ای بین کودکان عقب‌ماندهٔ ذهنی یا عادی. پایان‌نامه برای دریافت کارشناسی ارشد، دانشکدهٔ علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

پیازه ، ژان(بی‌تا). پنج گفتار روان‌شناسی.(ترجمهٔ نیکچهره محسنی، ۱۳۶۰) چاپ اول. تهران، انتشارات رشد.

رابینسون، نانسی‌ام. و هالبرت‌بی، رابینسون(بی‌تا)، کودک عقب‌ماندهٔ ذهنی (ترجمهٔ فرهاد ماهر، ۱۳۶۶). مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی.

منصور، محمود(۱۳۶۲). روان‌شناسی ژنتیک. چاپ سوم. تهران، انتشارات رز.

هومن، حیدرعلی(۱۳۶۶). پایه‌های پژوهش در علوم رفتاری. تهران، نشر سلسله.

Baumeister, A. A. (1987). Mental retardation: Some conceptions and dilemmas. American Psychologist, 42, 796- 800.

Berk, L. (1989). Child Development. Boston: Allyn and Bacan.

Clarke, A. M. & Clarke, A. D. B. (1985). Criteria and classificatian. In A. M. Clarke, A. D. B. Clarke & I. M. Beerg (Eds), Mental deficiency. The changing outlook. New York: The Free Press.

Donaldson, M. (1987). Childrens minds fourteenth impression. Fortana Press, 17 – 57.

Grossman, H. G. (Ed.). (1983). Classification in mental retardation. Washington, DC. American Association on Mental Deficiency.

Higgins, T. & others (1991). Handbook of motivation and cognition personality functioning and Chang, press New ork

Jackson, J. W. & Mulick, J. A (1996); Manual on diagnosis and Professional Practice in mental retardation; Washington, DC: American Psychological Assaciation.

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.4.5.6 ]

Kahn, J. V. (1983). Moral reasoning of Piagetian: Matched retarded and nonretarded children and adolescents. Journal of Genetic Psychology , 143,69.

Luckasson, et al (1992), Mental retardation: Definition, classificati on, and systems of supports. Washington. D. C: American Association on mental Retardation.

Patter, H.W. (1972). Mental retardation in historical perspective. In S. J. Harriseon & J. F. Mc Dermatt (Eds,), Childhood psychopathology. New York: International University Press.

Reschly, D.I. (1992). Mental retardation: Conceptual foundations, criteria, and diagnostic operations. In S.R. Hooper, G. W. Hynd, & R.W. Mattison (Eds.), Assessment and diagnosis of child and adolescent psychiatric disorders, (Vol, ll). Developmental disorders. Hillsdale, NI: Erlbaum.

Reynolds, C. R., Fletcher – Janzen, E. (2002). Concise encyclopedia of special eduction. Canada : Johnwile & Sons, Inc.

Scott, S. (1994). Mental retardation. In M. Rutter, E. Tuylor, & L. Hersov (Eds.), Child and adolescent psychiatry: Modern approaches. Cambridge, MA: Blackwell.

Siegler, R. S. (1992). The other Alferd Binet. Developmental Psychology, 28, 179 – 190.

Sing, Oswald & Ellis, 1998 and Siegle, 1992; Wechsler, 1991 in Behavior disorders of childhood by Wicks.

Wechsler, D. (1991). Manual for the Wechsler Intelligence Scale for children (WISC – III). San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Wicks – Nelson, R. & Israol, C. A. (2000). Behavior disorders of childhood. USA: Prentice – Hall, Inc.

[ Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20 ]

[ DOR: 20.1001.1.16826612.1381.2.4.5.6 ]