

رفتار اجتماع یار مجموعه‌ای از رفتارهایی است که برای دیگران سودمند است و به منظور ارتقاء بهزیستی و آسایش دیگران انجام می‌شود. هدف از انجام این پژوهش بررسی نقش فراشناخت اخلاقی در پیش‌بینی رفتار اجتماع یار بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه یاسوج بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۳۶۱ نفر (۱۷۶ دختر و ۱۸۵ پسر) به عنوان نمونه از میان آنها انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه فراشناخت اخلاقی (فرا اخلاق) سوانسون و هیل (۱۹۹۳) و پرسشنامه رفتار اجتماع یار کارلو و رندال (۲۰۰۲) استفاده شد. داده‌های به‌دست آمده با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون تجزیه و تحلیل گردید. نتایج حاصل از ماتریس همبستگی نشان داد که بین فراشناخت اخلاقی و خرده‌مقیاس‌های آن با نمره کلی رفتارهای اجتماع یار و خرده‌مقیاس‌های آن رابطه معناداری وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که فراشناخت اخلاقی رفتار اجتماع یار را پیش‌بینی می‌کند. ■ واژگان کلیدی:

رفتارهای اجتماع یار، فراشناخت اخلاقی

## نقش فراشناخت اخلاقی در پیش‌بینی رفتارهای اجتماع یار

سید حمدا پارسای

دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه یاسوج  
parsaie@yahoo.com

علی تقوایی‌نیا (نویسنده مسئول)

دانشیار روان‌شناسی دانشگاه یاسوج  
Taghvaei.ali2@gmail.com

ناصر نوشادی

استادیار علوم تربیتی دانشگاه یاسوج  
noshadi5@hotmail.com

## مقدمه

رفتارهای اجتماعی بار<sup>۱</sup> و چگونگی پرورش و گسترش آنها در فرد و اجتماع، از موضوع‌هایی است که ذهن پژوهشگران و متفکران بسیاری از رشته‌های مختلف، به‌ویژه روان‌شناسان اجتماعی را به خود مشغول داشته است. در سال‌های اخیر افزایش کمک‌رسانی، ترویج نوع‌دوستی و رفتارهای اجتماعی‌یار و لزوم پرداختن به آنها به‌دلیل تغییر نگرش‌ها، باورها و سبک زندگی از اهمیتی خاص برخوردار است. (توماسلو و وایش<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳) بررسی‌های گوناگون در موقعیت‌های تحصیلی، به‌ویژه در محیط‌های دانشگاهی حاکی از تعدد حضور دانشجویانی است که سطوحی از مشکلات روان‌شناختی را گزارش کرده‌اند و در رفتار، تعامل، پذیرش مسئولیت و فعالیت‌های داوطلبانه، به رشدیافتگی لازم دست پیدا نکرده‌اند. (گیلمن<sup>۳</sup> و دیگران، ۲۰۰۹؛ اسنایدر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۳ و کاتس<sup>۵</sup>، ۱۹۹۰) این ضعف انکارناپذیر و آسیب‌های متعاقب آن ضرورت توجه به تلویحات کاربردی روان‌شناسی اجتماعی و اخلاقی را در انتخاب الگوهای رفتاری و به‌عنوان یکی از راه‌حل‌های اساسی در عرصه اندیشه و عمل مطرح نموده است. با توجه به رشد جمعیت دانشجویی، مطالعه رفتارهای اجتماعی‌یار در این دوره از آن جهت حائز اهمیت است که بروز این رفتارها در دانشجویان برای آنها، اطرافیان و به‌طور کلی برای جامعه آثار مثبت فراوانی دارد. رفتارهای اجتماعی‌یار بخش طبیعی و ضروری زندگی در جامعه و رشد اجتماعی می‌باشد و به فعالیت‌هایی اطلاق می‌شود که به‌صورت ویژه و با قصد و علاقه به‌منظور ارتقاء بهزیستی و آسایش دیگران انجام می‌شود. (آیزنبرگ<sup>۶</sup> و دیگران، ۲۰۱۵) به بیان دیگر رفتارهای اجتماعی‌یار از مفاهیم مورد توجه در روان‌شناسی اجتماعی و اخلاق‌اند که می‌توان آنها را به‌عنوان رفتارهایی که معطوف به رفاه و آسایش دیگران هستند تعریف کرد. (کارلو و رندال<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲) آیزنبرگ و دیگران (۲۰۰۶) رفتارهای اجتماعی‌یار یا رفتار مثبت اجتماعی را رفتار داوطلبانه‌ای می‌دانند که با هدف کمک‌رسانی و آرامش دیگری انجام می‌شود. به‌طور کلی، این اصطلاح هر رفتاری را شامل می‌شود که از نظر اجتماعی سازنده و یا به‌نوعی برای شخص یا گروه سودمند باشد. علاوه بر این، در مورد اعمالی به‌کار می‌رود که هیچ سود مستقیمی به فردی که

1. Prosocial Behaviors
2. Tomasello & Waish
3. Gilman
4. Snyder
5. Katz
6. Eisenberg
7. Carlo & Rendall

آن اعمال را انجام می‌دهد نمی‌رساند، و حتی ممکن است حاوی خطراتی هم برای وی باشد. (باتسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴) ممکن است کسی رفتار اجتماع‌یار را فارغ از علاقه شخصی و به این امید انجام دهد که چیزی در عوض آن به‌دست آورد. به‌عنوان مثال کمک‌رسانی می‌تواند این احتمال را که شخصی در آینده به ما کمک می‌کند، افزایش دهد. (لاولر و دی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵) با وجود این، شواهد قابل توجهی نشان می‌دهد که افراد وقتی می‌بینند شخص دیگری رنج می‌کشد و نیازمند کمک است، احساس همدلی می‌کنند و تلاش می‌کنند صرفاً به دلایل نوع‌دوستانه صرف نظر از به‌دست‌آوردن پاداش کمک کنند، حتی اگر این رفتار هزینه‌هایی برایشان در پی داشته باشد. (باتسون، ۲۰۱۱؛ باتسون و دیگران، ۲۰۱۵ و لیشنر و استاکس، ۲۰۱۸) برخی از روان‌شناسان به‌ویژه روان‌شناسان اجتماعی تلاش کرده‌اند تا رفتارهای اجتماع‌یار را همانند بسیاری از رفتارهای اجتماعی دیگر به‌عنوان رفتارهای وابسته به موقعیت تلقی کنند و عواملی چون حضور مشاهده‌گران و ابهام موقعیت را در تبیین رفتار اجتماع‌یار لحاظ کنند، در حالی که دسته‌ای دیگر از روان‌شناسان اجتماعی در عین پذیرش نقش عوامل موقعیتی، به حضور و تأثیر عوامل گرایشی<sup>۳</sup> و یا ثبات نسبی رفتارهای اجتماع‌یار تأکید می‌کنند. (پیلاین و چارنگ<sup>۴</sup>، ۱۹۹۰) آنها همواره کوشیده‌اند تا بر اساس گرایش خود سهم عوامل مختلف شخصیتی، شناختی و یا هیجانی را در بروز رفتارهای اجتماع‌یار بررسی کنند (پنر و دیگران، ۲۰۰۵) این کنش‌های اجتماع‌یار در سال‌های اولیه زندگی ظاهر می‌شوند و به‌صورت پیچیده‌ای در طول زندگی تحول می‌یابند. (برونفن برنر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۳) ظهور رفتارهای اجتماع‌یار در دوره کودکی به این ادعا منجر شده است که کودکان با یک آمادگی اخلاقی و نوع‌دوستی به دنیا می‌آیند. (هاموند و کارپندال<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵) آیزنبرگ و همکاران (۱۹۹۱) استدلال‌هایی شناختی و اخلاقی معطوف به رفتارهای اجتماع‌یار را در یک بررسی طولی مورد مطالعه قرار دادند و بر اساس آن پنج جهت‌گیری لذت‌جویانه<sup>۷</sup>، نیازهای دیگران<sup>۸</sup>، تأیید<sup>۹</sup>، همدلانه<sup>۱۰</sup>

1. Batson
2. Lawler & Thye
3. Dispositional
4. Piliavin & Charang
5. Bronfenbrenner
6. Hammond & Carpendale
7. Hedonistic and Ego-centric Direction
8. Needs of Others Direction
9. Confirm Direction
10. Emphatic Direction

و درونی شده<sup>۱</sup> را شناسایی نمودند. توالی سطوح مورد اشاره به این ترتیب است که از اشکال تقریباً ابتدایی استدلال در دوره پیش دبستانی شروع و تا دوران دانشگاه به استدلال‌های کامل‌تر و بالاتر تحول می‌یابد. به‌عنوان مثال به موازات سن از اوایل دوره کودکی با استدلال کسب لذت و اجتناب از تنبیه یا منفعت شخصی آغاز، به تدریج با استدلال مبتنی بر منفعت اجتماعی و عکس‌العمل دیگران گسترش و با استدلال مبتنی بر اصول اخلاقی که با انتخاب‌های شخصی و ویژگی‌های شخصیت اجتماعی شمول دارد، معنا می‌یابند. (آیزنبرگ و دیگران، ۱۹۹۱) کارلو و رندال (۲۰۰۲) با استفاده از ادبیات پژوهشی و با استفاده از روش تحلیل عامل شش رفتار اجتماع‌یار در معرض دید<sup>۲</sup> (کمک‌رسانی در حضور مشاهده‌گران)، پاسخگرانه<sup>۳</sup> (کمک‌رسانی در پاسخ به درخواست کلامی یا غیر کلامی دیگران)، هیجانی<sup>۴</sup> (کمک‌رسانی در موقعیت‌های برانگیزاننده و عاطفی)، بحرانی<sup>۵</sup> (کمک‌رسانی در موقعیت‌های اضطراری و مهلک)، گم‌نام<sup>۶</sup> (کمک‌رسانی بدون اینکه کمک‌شونده بتواند کمک‌کننده را شناسایی کند) و بالاخره نوع دوستی یا رفتار اجتماع‌یار نوع‌دوستانه<sup>۷</sup> (کمک‌رسانی بدون هیچ انگیزه سود فردی و حتی گاه واجد برخی زیان‌های شخصی) را معرفی کنند. کارلو رندال (۲۰۰۲) بر این اساس توصیه می‌کنند تا هنگام بررسی عوامل همبسته یا مؤثر بر رفتارهای اجتماع‌یار به تمایز بین انواع متفاوت رفتار اجتماع‌یار توجه شود.

افراد ممکن است در زمینه اخلاق دیدگاه‌هایی متعادل و متفاوت داشته باشند، ولی الزاماً رفتارشان منطبق بر این نظریات نباشد. (ماریس<sup>۸</sup>، ۲۰۱۷)، در نتیجه نمی‌توان انتظار مطابقت کامل بین داوری اخلاقی و رفتار اخلاقی داشت. هرچند که کلبرگ<sup>۹</sup> بر این باور بود که میان این دو به‌ویژه در مراحل بالاتر به دلیل پیش‌بینی‌پذیری، مسئولیت‌پذیری و ثبات رفتاری، باید تا حدی ارتباط وجود داشته باشد. (کرین<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۷) با وجود این، اشکال

1. Internalized Direction
2. Public Prosocial Behavior
3. Compliant Prosocial Behavior
4. Emotional Prosocial Behavior
5. Dire Prosocial Behavior
6. Anonymous Prosocial Behavior
7. Altruism
8. Mares
9. Kohlberg
10. Crain

اساسی در نظریه‌های سنتی رشد اخلاقی (از جمله نظریه پیاژه<sup>۱</sup> و کلبِرگ) این است که رفتار اخلاقی را فقط به چگونگی تفکر و قضاوت اخلاقی فرد مربوط کرده و جوانب مهم دیگر را نادیده گرفته یا کم‌اهمیت شمرده‌اند. به بیان دیگر کاستی نظریه کلبِرگ و پیاژه در تحول اخلاقی این است که کودکان می‌توانند به شیوه‌هایی پیشرفته‌تر از آنچه نظریه مرحله‌ای رشد اخلاقی اعلام می‌دارد، درباره موقعیت‌های اخلاقی استدلال کنند. اگرچه کودکان کم‌سن هنگام ارزیابی رفتار، پیامدها را مهم‌تر از مقاصد می‌دانند، تحت شرایط خاص، کودکان ۳ و ۴ ساله برای قضاوت کردن رفتار دیگران از مقاصد استفاده می‌کنند. کودکان ۶ تا ۱۰ ساله که در مرحله اصول اخلاقی دگر مختار هستند نیز بین مقرراتی که والدین حق دارند وضع و اجرا کنند و مقرراتی که تحت اختیار خود یا همسالانشان قرار دارد، تمایز قائل می‌شوند. (باکر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶) توریل (۱۹۸۳) اعتقاد داشت که کودکان ۲/۵ تا ۳ ساله مقررات اخلاقی را از مقررات اجتماعی متمایز می‌کنند.

برخلاف رویکرد قضاوت اخلاقی، در رویکردهای مبتنی بر رفتار اجتماع‌یار استدلال مبتنی بر منع، قواعد، منبع قدرت و التزام قوانین بسیار ناچیز شمرده می‌شوند. علاوه بر این سطوح استدلال اخلاقی به صورت ساختار سلسله‌مراتبی یکپارچه و مرحله‌ای در نظر نگرفته شده، دارای توالی یکسان و جهانی نیستند و تفاوت‌های فردی لحاظ شده‌اند. (آیزنبرگ و دیگران، ۲۰۱۵) از نقطه نظر نوکلبِرگی‌ها از جمله رست<sup>۳</sup> (۱۹۸۶) نیز یکی از مشکلات نظریه‌های قضاوت اخلاقی تلاش آنها در تبیین اخلاق به کمک یک متغیر بوده است. در حالی که رست (۱۹۸۶) چنین رویه‌ای را نوعی ساده‌انگاری افراطی غیر قابل دفاع می‌دانست. مدل مؤلفه‌ای رست (۱۹۸۶) طبقه‌بندی سه‌گانه سنتی عملکرد اخلاقی به حوزه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری را به چالش طلبیده و فرض می‌کند که هر مؤلفه انواع متفاوت از تعامل بین شناخت و عاطفه را در بر می‌گیرد. بر این اساس، نگرش جامع در فهم رفتار اخلاقی<sup>۴</sup> نمی‌تواند صرفاً در محدوده نظریه شناختی باقی بماند، بلکه باید در پی کشف نکات مبهم نظریه شناختی به منظور دستیابی به یک دیدگاه همه‌جانبه‌نگر برآید. (سانتراک<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴ و آیزنبرگ و همکاران، ۲۰۱۵) در پی این روشن‌سازی‌ها، مفهوم

1. Piaget

2. Baker

3. Rest

4. Moral Behavior

5. Santrock

فراشناخت<sup>۱</sup> که در ارتباط نزدیک با شناخت قرار دارد، پدیده‌ای نسبتاً نو در توصیف تحول اخلاقی به حساب می‌آید و به نظر می‌رسد که این ارتباط میان اخلاق، رفتار اخلاقی و فراشناخت نیز وجود داشته باشد. (سوانسون و هیل<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳) نظریه فراشناخت پس از توجه پژوهشگران مختلف به رویکرد شناختی و ایجاد حجم بالایی از مبانی نظری و سوابق پژوهشی در این زمینه، با دیدگاه شاخص فلاول<sup>۳</sup> (۱۹۷۹) بر پایه‌های مستحکم روان‌شناسی شناختی استوار گردید. فراشناخت به‌عنوان هرگونه دانش یا فرایند شناختی که در ارزیابی، نظارت یا کنترل شناخت مشارکت دارد تعریف می‌شود. (فلاول، ۱۹۷۹) بیشتر فعالیت‌های شناختی، وابسته به عوامل فراشناختی هستند که این فعالیت‌ها را نظارت و کنترل می‌کنند. همچنین اطلاعاتی که از نظارت فراشناختی استخراج می‌شوند اغلب به‌عنوان احساسات ذهنی که می‌توانند بر رفتار تأثیرگذار باشند، تجربه می‌شوند. (دوهرتی، ۲۰۰۹) فراشناخت اخلاقی (فرا اخلاق<sup>۴</sup>) نشان‌دهنده دانش یا آگاهی شخص از ماهیت، اصول و فرایندهای اخلاقی است. (سوانسون و هیل، ۱۹۹۳) در قیاس با مباحث فراشناخت، فراشناخت اخلاقی به دانش افراد درباره اخلاق خودشان برمی‌گردد؛ به‌ویژه، فراشناخت اخلاقی منعکس‌کننده دانش فرد و یا آگاهی از ماهیت، اصول و فرآیندهای اخلاقی است. (مک‌ماهان و گاد<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶) کاربرد فراشناخت در استدلال و رفتار، متأثر از نظارت شناختی است (کلبِرگ، ۱۹۸۱ و چرو و موشمان<sup>۶</sup>، ۱۹۹۵) نظارت شناختی، از طریق تنظیم و پیگیری فرایندهای تفکر، مانند قضاوت اخلاقی، صورت می‌گیرد. این تنظیم که با دانش فراشناختی فرد در تعامل است (فلاول، ۱۹۸۱)، در حافظه درازمدت ذخیره می‌شود و فرد می‌تواند از آن به‌نحو اثربخشی استفاده کند. شناخت و فراشناخت نیز مانند اخلاق و فرا اخلاق با یکدیگر مرتبط هستند. به‌نظر می‌رسد که این ارتباط میان فراشناخت و رفتار نیز وجود داشته باشد. (مک‌ماهان و گاد، ۲۰۱۶) شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که فراشناخت اخلاقی از دوره کودکی تا بزرگسالی به‌تدریج تحول می‌یابد و به موازات ازدیاد توانایی ایجاد ارتباط از دوره دبستان تا نوجوانی و بزرگسالی پیشرفت می‌کند. (مک‌ماهان و گاد، ۲۰۱۶) فلاول و همکاران (۱۹۹۰) معتقدند که درک باور غلط

1. Metacognition
2. Svanson &
3. Flavel
4. Moral Metacognition
5. McMahan & Good
6. Schraw & Moshman

درک بازنمایی‌های کاذب یا حقایق متناقض) جزئی از دانش آگاهانه ما درباره ذهن خود و دیگران است. یعنی گاه ممکن است باورها یا سایر حالت‌های ذهنی افراد با یکدیگر متفاوت باشد و چه بسا پاره‌ای از این باورها با واقعیت منطبق نباشد. به‌عنوان مثال، کودکان می‌توانند رفتار دیگران را بر اساس باور آنها توضیح دهند و باور غلط را به‌درستی پاسخ می‌دهند. بنابراین درک خود و دیگران برای داشتن تعاملات اجتماعی موثر، ضروری است. حتی پس از آنکه یک رویداد را تفسیر کردیم، می‌دانیم که دانش و اطلاعات ناقصی از اینکه دقیقاً چه چیزی در حال رخ‌دادن است، داریم. این توانایی فراتجسمی بخشی از فراشناخت را تشکیل می‌دهد که در طی فرایند تحول از طریق تعامل با همسالان، معلمان و یا فرهنگ محیط و پیرامون تغییر می‌کند. تحول فراشناخت اخلاقی موجب کمک به افراد در درک افکار، باورها و نیات دیگران و به‌دنبال آن برخورداری از رفتارهای اجتماعی موفقیت‌آمیز خواهد شد. این آگاهی فرد از ماهیت و فرایندهای اخلاقی در نهایت منجر به شناخت مقررات اخلاقی، ایجاد رفتار مطلوب بین‌فردی و رفتارهای اجتماع‌یار می‌گردد. (جامبو و اسمیتانا، ۲۰۱۵) همچنین اندیشیدن درباره خود به‌صورت یک نوع خوداصلاح‌گری، عمل می‌کند و به‌موازات رشد سنی بر اهمیت آن افزوده می‌شود. (چرو و موشمان، ۱۹۹۵) اندیشیدن با خود و درباره خود به‌عنوان یکی از عوامل بسیار مهم و بنیادین در شکل‌گیری خودطر حواره‌ها و توسعه‌یابی شناخت نسبت به خویش است. (محسنی، ۱۳۹۳) علاوه بر این، داج<sup>۱</sup> (۱۹۸۶) لیاقت اجتماعی فرد و تعامل موفقیت‌آمیز او با دیگران و یاری رساندن آنها را مستلزم یادگرفتن رفتارهای اجتماعی، آگاهی و اطلاع اجتماعی و اخلاقی دانسته است. در موقعیت استدلال<sup>۲</sup> یا رفتار اخلاقی، فراشناخت اخلاقی، همه دانش و عقایدی را که در مورد اخلاقی بودن در حافظه درازمدت ذخیره شده است بازنمایی می‌کند. (ابراهیمی قوام، ۲۰۱۱) به‌طوری که می‌توان از طریق تقویت فراشناخت اخلاقی به تقویت رفتارهای اخلاقی و اجتماع‌یار کمک نمود. بنا بر نظر سوانسون و هیل (۱۹۹۳) و فلاول (۱۹۹۸) فرااخلاق همانند دانش فراشناختی در سه بخش شخص<sup>۳</sup>، تکلیف<sup>۴</sup> و راهبرد<sup>۵</sup> توصیف می‌شود.

دانش اخلاقی در زمینه شخص: این دانش در برگیرنده اطلاعات فرد از مهارت‌های

1. Dodge
2. Reasoning
3. Person
4. Task
5. Strategy

اختصاصی و عمومی و توانایی‌های اخلاقی مؤثر بر عملکرد شناختی است. (طالب‌زاده ثانی، ۱۳۸۱) به بیان دیگر، دانش اخلاقی در زمینه شخص، عوامل فردی‌ای را شامل می‌شود که استدلال‌های افراد را درباره موضوع‌های اخلاقی تحت تأثیر قرار می‌دهند و دانشی را در بر می‌گیرد که افراد در مورد اشخاص معتقد به اصول اخلاقی دارند. (موشمان، ۲۰۱۱) افرادی که اطلاعات بیشتری از مهارت‌های اختصاصی و عمومی و توانایی‌های اخلاقی خود دارند، از این اطلاعات و توانایی‌های اخلاقی خود در رفتارهای اخلاقی خویش استفاده می‌کنند. (هنا<sup>۱</sup> و دیگران، ۲۰۱۱)

دانش اخلاقی در زمینه تکلیف: نظارت و کنترل رفتارها به ادارکی وابسته است که افراد در مورد ویژگی‌های تکلیف دارند. (موشمان، ۲۰۰۵) دانشجویانی که فهم بهتری از اهداف، موقعیت و عوامل لازم برای انجام عمل اخلاقی دارند، درجات بالاتری از رفتار اخلاقی را در قیاس با دانشجویانی که در فهم کامل ماهیت یک تکلیف ناتوان هستند از خود نشان می‌دهند. (سوانسون و هیل، ۱۹۹۳)

دانش اخلاقی در زمینه راهبرد: در بحث از مؤلفه راهبرد در فرا اخلاق، راهبرد به «مجموعه‌ای از عملیات که برای رسیدن به هدفی معین، طرح‌ریزی شده باشد گفته می‌شود». (سیف، ۱۳۸۳: ۱۲۶) افراد پخته از نظر اخلاقی دارای فراشناخت اخلاقی هستند که شامل خود تنظیمی اخلاقی<sup>۲</sup> می‌باشد. «خودتنظیمی اخلاقی به معنی نظارت بر افکار و اعمال خود در ارتباط با موقعیت‌های اخلاقی است». (موشمان، ۲۰۱۱: ۱۴۵) راهبردهای مطمئن یا طرح‌های مناسب در عمل و رفتار اخلاقی تحت کنترل آگاهی فرد قرار دارند. بر این اساس، دانشجویانی که آگاهی و دانش بیشتری در مورد راهبردهای مؤثر بر اعمال و رفتار اخلاقی دارند، در اعمال و رفتار اخلاقی خود از این دانش‌ها بهره خواهند گرفت. (طالب‌زاده ثانی، ۱۳۸۱) بنابراین از آنجا که با پیشرفت در مهارت‌های کنترل‌کننده و تنظیم‌گر و نیز با تسلط یافتن بر استفاده بهتر از توانایی‌ها، یادگیری رفتارهای اجتماعی‌یار نیز پیشرفت می‌کند، انتظار می‌رود بین دانش فراشناخت اخلاقی و رفتار اجتماعی‌یار رابطه نزدیک وجود داشته باشد. (دامبروا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷ و باکر، ۲۰۱۶) فراشناخت اخلاقی فرد را توانمند می‌سازد تا جنبه‌های مختلف دانش و آگاهی‌اش از ماهیت، اصول و فرایندهای اخلاقی را در درون یک چارچوب واحد در یکدیگر ادغام کند

1. Hannah
2. Cognitive Self-monitoring
3. Dumbra



و انسجام بخشد و به وی امکان می‌دهد تا در مورد خود، دیگران و شناخت به‌طور کلی پیش‌بینی و کنترل‌هایی داشته باشد و بتواند آنها را تبیین کند. (چرو و موشمان، ۱۹۹۵) از آنجایی که گسترش رفتارهای اجتماع‌یار در دوره جوانی و دانشجویی بیش از هر دوره دیگری است، تحول فراشناخت اخلاقی در این دوره باعث می‌شود که فرد بهتر بتواند درباره مسائل اخلاقی، نوع‌دوستانه و اجتماعی قضاوت کند (لیشنر و استاکس، ۲۰۱۸) و در برخورد با آنها واکنش مناسب و دقیق‌تری نشان دهد. گفتنی است که پژوهشی تحت عنوان پژوهش حاضر با توجه به بررسی‌های صورت گرفته، انجام نشده است ولی پژوهش‌هایی، در ارتباط با آن انجام گرفته است که به برخی از آنها اشاره می‌شود. هابنر<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۸) دریافتند که فراشناخت اخلاقی از طریق غنی‌سازی اندیشه‌های وجودی با شناخت بهتر خویشتن و معنی‌بخشی به زندگی بر رفتار افراد تأثیر می‌گذارد. اسمتانان<sup>۲</sup> (۲۰۰۶)، در پژوهشی با عنوان «دانش اجتماعی و کنش اجتماعی» نشان داده‌اند که بین دانش اخلاقی و کنش اجتماع‌یار در موقعیت‌های ویژه رابطه وجود دارد، هرچند که این رابطه قوی نیست. پژوهش ابراهیمی قوام (۲۰۱۱) با هدف بررسی تأثیر آموزش فراشناخت بر استدلال و رفتار اخلاقی نشان داد که تأثیر آموزش فراشناخت اخلاقی (شخص، تکلیف و راهبرد) بر استدلال اخلاقی در گروه آزمایش معنادار بود و بین گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری را نشان داد. اما در مورد اثر فراشناخت اخلاقی بر رفتار اخلاقی بین دو گروه تفاوت معناداری به‌دست نیامد. شرادر<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) بر نقش فراشناخت اخلاقی در حوزه‌های اجتماعی به‌ویژه تعامل بین افراد، تعهدات اخلاقی-اجتماعی، شناخت اجتماعی و رفتارهای اجتماعی تأکید می‌کند.

سوانسون و هیل (۱۹۹۳)، پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه فراشناخت اخلاقی با استدلال و رفتار اخلاقی» اجرا کرده‌اند. این پژوهش بر روی ۱۳۹ دانش‌آموز پایه‌های هفتم، نهم و دوازدهم تحصیلی انجام شده است. نتایج نشان دادند که بین فراشناخت اخلاقی با استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. هاردی<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) در بررسی بازنگری‌های پژوهشی در مورد شناخت، فراشناخت، هیجان، استدلال و رفتار اجتماع‌یار نشان می‌دهد که فراشناخت اخلاقی با عمل اخلاقی ارتباط دارد، اما

1. Huebner
2. Smetana
3. Schrader
4. Hardy

عوامل دیگری هم لازم است تا در کنار استدلال و شناخت اخلاقی به‌عنوان پیش‌بین رفتار اجتماع‌یار مورد مطالعه قرار گیرد. استلار<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۷) و ویش<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) در پژوهش‌های خود دریافته‌اند که شناخت و آگاهی از هیجان‌های اخلاقی با رفتارهای اجتماع‌یار رابطه دارد و این شناخت‌ها بر بروز رفتارهای مطلوب اجتماعی اثرگذارند. همچنین تورستویت<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که آگاهی و شناخت نسبت به علت آشفته‌گی و پریشانی دیگران موجب آگاهی از خطای رفتاری خود، تجربه احساس گناه و به‌دنبال آن افزایش رفتارهای اجتماع‌یار می‌گردد. دوویدو و بانفیلد<sup>۴</sup> (۲۰۱۵) نیز نشان دادند که شناخت همدلانه و آگاهی از ماهیت و فرایندهای اخلاقی در برانگیختگی رفتارهای اجتماع‌یار نقش اساسی دارد. با توجه به اینکه رفتارهای اجتماع‌یار در بهینه‌سازی شرایط اجتماعی افراد نقش تعیین‌کننده‌ای دارند و به‌عنوان یکی از جنبه‌های مهم تحول اخلاقی محسوب می‌شوند، بررسی عوامل مؤثر بر آنها به‌عنوان یکی از داغ‌ترین موضوعات پژوهشی در حوزه روان‌شناسی اجتماعی مطرح می‌باشد. اهمیت توجه به فراشناخت اخلاقی و نقش آن در تقویت ارزش‌ها و رفتارهای اجتماع‌یار ایجاب می‌کند که در این زمینه بررسی‌هایی صورت گیرد. بنابراین، با توجه به ادبیات پژوهشی و نظری در این‌راستا و از آنجایی که تا کنون پژوهشی به بررسی رابطه فراشناخت اخلاقی و رفتار اجتماع‌یار در دانشجویان نپرداخته است، پژوهش حاضر با بررسی نقش فراشناخت اخلاقی بر رفتارهای اجتماع‌یار و در نظر گرفتن ضرورت‌های آن، در پی پاسخ به سؤالات ذیل است:

۱. آیا فراشناخت اخلاقی و مؤلفه‌های آن با رفتارهای اجتماع‌یار در دانشجویان رابطه دارند؟

۲. آیا فراشناخت اخلاقی می‌تواند رفتارهای اجتماع‌یار در دانشجویان را پیش‌بینی کند؟

### روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانشجویان کارشناسی دانشگاه یاسوج در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ تشکیل می‌دادند که حدود ۴۱۰۰ نفر بودند که بر اساس جدول کرجسی و مورگان از بین آنها ۳۶۱ نفر (۱۷۶

- 
1. Stellar
  2. Vaish
  3. Torstveit
  4. Dovidio & Banfield

زن و ۱۸۵ مرد) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که از کل دانشگاه ۲ دانشکده به صورت تصادفی و از هر دانشکده ۳ رشته و از هر رشته دو کلاس درس به طور تصادفی انتخاب شدند. سپس برای اجرای پژوهش به این دانشکده‌ها مراجعه و با اخذ مجوز اجرا از واحد آموزش هر دانشکده و ارائه توضیحات اولیه به دانشجویان و اعلام اینکه شرکت در این پژوهش کاملاً اختیاری است و اطلاعات شخصی و مشخصات فرد مورد نیاز نیست و محتویات پرسشنامه‌ها ناشناس خواهد ماند، پرسشنامه‌ها به افراد گروه نمونه ارائه و سپس اجرا شد.

### ابزار پژوهش

پرسشنامه فراسناخت اخلاقی (فرااخلاق): این پرسشنامه توسط سوانسون و هیل (۱۹۹۳) تهیه و اجرا شده است. پرسشنامه مورد نظر دارای ۱۵ سؤال و از سه طبقه شخص، تکلیف و راهبرد تشکیل شده است. خرده‌مقیاس شخص؛ که اشاره به دانش آزمودنی‌ها در مورد افراد با اخلاق دارد و شامل ادراک شخص از فرد مقید به اصول اخلاقی، جایگاه فرد در اجتماع، تصمیماتی که فرد در بیشتر اوقات می‌گیرد با توجه به مهارت‌های ویژه‌ای که دارد، محبوبیت در برابر عدم محبوبیت، زمینه خانوادگی، شخصی، شناخت قواعد اخلاقی، سن رشد و تصمیم‌گیری در مورد استدلال خوب می‌شود. خرده‌مقیاس تکلیف اشاره به آگاهی فرد از محدودیت‌های محیطی، شاخص‌های مسائل اخلاقی و اطلاعات مورد توجه در استدلال اخلاقی دارد. خرده‌مقیاس راهبرد به آگاهی شخصی آزمودنی‌ها، تصمیم‌گیری درباره مشکل، درستی و غفلت غیر عمدی اشاره می‌کند. سوانسون و هیل (۱۹۹۳) شیوه نمره‌گذاری را در پنج طبقه دسته‌بندی کرده‌اند که عبارت‌اند از: ۱. یک پاسخ بی‌ربط و بی‌معنی؛ ۲. فقط اشاره به تفاوت‌های فردی، توضیحات سطحی و تصمیم‌گیری بدون دلیل؛ ۳. توصیف یک راه‌حل ساده و نشان دادن فهم موضوع؛ ۴. اشاره به درست و غلط، توجه به دیگران و اهمیت موقعیت یا مسئله؛ ۵. اشاره به آگاهی در مورد موضوعات، اصول و قوانین اخلاقی. اگر پاسخ آزمودنی در محدوده طبقه یک باشد نمره ۱؛ طبقه دوم نمره ۲؛ طبقه سوم نمره ۳؛ طبقه چهارم نمره ۴ و در نهایت پاسخ‌هایی که به طبقه پنجم اشاره می‌کند نمره ۵ دریافت می‌کند. اگر سؤالی پاسخ داده نشود، نمره‌ای تعلق نمی‌گیرد و اگر پاسخ در محدوده دو طبقه قرار داشته باشد، با توجه به اینکه پاسخ به کدام طبقه نزدیک‌تر است، نمرات به صورت اعشاری داده می‌شود. پایایی این ابزار با استفاده

از روش آلفای کرونباخ در پژوهش طالب زاده‌ثانی و کدیور (۱۳۸۱) برای متغیرهای شخص، محیط و راهبرد به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۶ و ۰/۷۸ و برای کل مقیاس ۰/۸۸ به دست آمد. روایی محتوایی این ابزار توسط طالب‌زاده‌ثانی (۱۳۸۱) محرز شده است. در پژوهش حاضر پایایی مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای متغیرهای شخص، محیط و راهبرد به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۷ و ۰/۷۴ و برای کل مقیاس ۰/۸۳ به دست آمد.

پرسشنامه رفتار اجتماع‌یار: این پرسشنامه را کارلو و رندال (۲۰۰۲) تهیه کرده‌اند که شامل ۲۳ گویه است که شش نوع رفتار اجتماع‌یار در معرض دید، مطیعانه، عاطفی، بحرانی، گمنام و نوع دوستانه را می‌سنجد. (به نقل از عظیم‌پور و دیگران، ۱۳۹۰) پاسخ‌دهی به سؤال‌ها به صورت فاصله‌ای لیکرت از یک (کاملاً مخالفم) تا پنج (کاملاً موافقم) گسترده شده است. پاسخ‌دهی به صورت فاصله‌ای لیکرت از یک (به هیچ وجه مرا توصیف نمی‌کند) تا پنج (خیلی زیاد مرا توصیف می‌کند) گسترده شده است. این مقیاس نخستین بار توسط کارلو و رندال (۲۰۰۲) بر روی دانشجویان و سپس نسخه بازنگری شده آن (PTM-R) آن توسط کارلو و همکارانش (۲۰۰۳) بر روی نوجوانان هنجاریابی شد. ساخت این مقیاس از طریق مطالعه ادبیات پژوهشی و مقیاس‌های گذشته، تحلیل عامل اکتشافی و سپس تأییدی و بررسی پایایی از طریق بازآزمایی و همسانی درونی، بررسی روایی ملاکی، بررسی روایی واگرا و همگرا توسط کارلو و رندال (۲۰۰۲) صورت گرفته که نتایجی حاکی از رضایت‌بخش بودن مقیاس برای دانشجویان آمریکایی حاصل شده است. سازندگان این مقیاس پایایی آن را با روش بازآزمایی بر روی ۴۰ دانشجو بعد از ۵۵ روز برای ملاک‌های در معرض دید، گمنام، بحرانی، هیجانی، مطیعانه، و نوع دوستی به ترتیب، ۰/۶۰، ۰/۷۳، ۰/۸۰، ۰/۷۲، ۰/۷۵ و ۰/۶۱ به دست آوردند. ضریب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) این خرده‌مقیاس‌ها در مطالعه کارلو و رندال (۲۰۰۲) عبارت بود از: در معرض دید، ۰/۸۰؛ گمنام، ۰/۸۸؛ بحرانی، ۰/۵۴؛ هیجانی، ۰/۷۷؛ مطیعانه، ۰/۷۸؛ نوع دوستانه، ۰/۶۷. این مقیاس توسط عظیم‌پور و همکارانش (۱۳۹۱) به زبان فارسی ترجمه و بر روی ۱۸۰ دانشجوی دانشگاه شهید چمران اهواز اعتباریابی شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی در پژوهش عظیم‌پور و همکاران (۱۳۹۱) ساختار ۶ عاملی و اعتبار این مقیاس را در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز تأیید کرد. پایایی این مقیاس توسط عظیم‌پور و همکاران (۱۳۹۱) بر اساس روش همسانی درونی برای خرده‌مقیاس‌های در معرض دید، گمنام، بحرانی، هیجانی، مطیعانه و

نوع دوستی به ترتیب، ۰/۷۲، ۰/۸۶، ۰/۷۰، ۰/۶۹، ۰/۷۷ و ۰/۵۹ برآورد گردید. در پژوهش حاضر پایایی مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های رفتار اجتماع‌یار به ترتیب ۰/۶۳، ۰/۷۰، ۰/۸۱، ۰/۷۱، ۰/۷۳، ۰/۶۶ به دست آمد.

### یافته‌ها

از ۳۶۱ دانشجوی شرکت‌کننده مطالعه حاضر، ۱۷۶ نفر (۴۸/۷۵ درصد) زن و ۱۸۵ نفر (۵۱/۲۵ درصد) مرد بودند. دامنه سنی شرکت‌کنندگان بین ۱۹ تا ۳۴ قرار داشت و میانگین سنی آنها ۲۳/۲۲ سال با انحراف معیار ۴/۱۹ بود. از لحاظ وضعیت اقتصادی - اجتماعی ۸۰ نفر (۲۲/۱۶ درصد) دارای وضعیت پایین (درآمد خانوادگی زیر ۱/۵ میلیون تومان)، ۱۸۰ نفر (۴۹/۸۶ درصد) دارای وضعیت متوسط (درآمد بین ۱/۵ تا ۳ میلیون تومان) و ۱۰۱ نفر (۲۷/۹۸ درصد) درآمد خانوادگی بالاتر از ۳ میلیون تومان بودند. از کل شرکت‌کنندگان ۱۸۹ نفر (۵۲/۳۵ درصد) از دانشکده علوم انسانی و ۱۰۱ نفر (۴۷/۶۵ درصد) از دانشکده فنی و مهندسی انتخاب شدند. یافته‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر) نمره‌های متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده‌اند.

جدول ۱: خلاصه شاخص‌های توصیفی نمره‌های شرکت‌کنندگان در متغیرهای مورد اندازه‌گیری

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
فراشناخت اخلاقی	شخص	۲۱/۵۵	۵/۶۹۵	۳۷
	تکلیف	۷/۷۲	۲/۶۴۲	۱۵
	راهبرد	۹/۷۱	۲/۶۰۹	۱۶
	فراشناخت کلی	۳۹/۴۸	۸/۳۷۶	۱۶
رفتار اجتماع‌یار	در معرض دید	۱۸/۰۵	۳/۴۰۷	۲۵
	مطیعانه	۱۱/۷۰	۴/۳۵۰	۲۰
	عاطفی	۱۱/۶۷	۲/۳۴۲	۱۵
	بحرانی	۹/۹۹	۲/۷۹۷	۱۵
	گمنام	۱۸/۰۰	۳/۷۷۶	۲۵
	نوع دوستانه	۱۰/۷۶	۲/۰۰	۱۵
	اجتماع‌یار کل	۸۰/۲۰	۱۵/۱۵	۳۵
	۱۱۵			

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود در متغیر رفتار اجتماع‌یار میانگین و انحراف معیار به ترتیب ۸۰/۲۰ و ۱۵/۱۵ است. همچنین میانگین و انحراف معیار خرده‌مقیاس‌های رفتار اجتماع‌یار (یعنی رفتار اجتماع‌یار در معرض دید، رفتار اجتماع‌یار مطیعانه، رفتار اجتماع‌یار عاطفی، رفتار اجتماع‌یار بحرانی، رفتار اجتماع‌یار گمنام و رفتار اجتماع‌یار نوع‌دوستانه) ذکر شده است. در متغیر فراشناخت اخلاقی میانگین و انحراف معیار به ترتیب ۳۹/۴۸ و ۸/۳۷۶ و در زیرمقیاس‌های آن (برای طبقه شخص ۲۱/۵۵ و ۵/۶۹۵، برای طبقه تکلیف ۷/۷۲ و ۲/۶۴۲ و برای طبقه راهبرد ۹/۷۱ و ۲/۶۰۹) است. جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در کل دانشجویان را نشان می‌دهد.

### ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

در جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در کل دانشجویان ارائه شده است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در کل دانشجویان

۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
										۱	۱
									۱	۰/۶۸**	۲
								۱	۰/۷۶**	۰/۵۴**	۳
							۱	۰/۴۹**	۰/۵۸**	۰/۶۶**	۴
						۱	۰/۴۹**	۰/۲۷**	۰/۳۱**	۰/۳۳**	۵
					۱	۰/۱۹**	۰/۳۵**	۰/۱۷**	۰/۱۴**	۰/۱۳**	۶
				۱	۰/۵۴**	۰/۲۵**	۰/۲۸**	۰/۱۸**	۰/۱۵**	۰/۱۳**	۷
			۱	۰/۳۷**	۰/۳۸**	۰/۳۳**	۰/۲۷**	۰/۱۹**	۰/۱۶**	۰/۲۳**	۸
		۱	۰/۳۸**	۰/۲۷**	۰/۳۵**	۰/۴۶**	۰/۳۱**	۰/۱۷**	۰/۱۸**	۰/۱۹**	۹
	۱	۰/۳۵**	۰/۲۲**	۰/۱۹**	۰/۱۳**	۰/۳۱**	۰/۵۴**	۰/۱۹**	۰/۲۲**	۰/۴۵**	۱۰
۱	۰/۳۴**	۰/۳۳**	۰/۳۰**	۰/۲۵**	۰/۲۳**	۰/۴۵**	۰/۳۷**	۰/۱۸**	۰/۱۹**	۰/۳۱**	۱۱

\*p<0/05 \*\*p<0/01

نکته: ۱ = شخص، ۲ = تکلیف، ۳ = راهبرد، ۴ = نمره کل فراشناخت اخلاقی، ۵ = نوع دوستانه، ۶ = گمنام، ۷ = بحرانی، ۸ = عاطفی، ۹ = مطیعانه، ۱۰ = در معرض دید و ۱۱ = نمره کل رفتار اجتماع‌یار

مندرجات جدول ۲ ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش و خرده‌مقیاس‌های آنها را نشان می‌دهد.

هدف این پژوهش پیش‌بینی رفتار اجتماع‌یار بر اساس فراشناخت اخلاقی بود. برای نیل به این هدف از رگرسیون چندمتغیری (به روش ورود) استفاده شد. قبل از هر چیز، به‌منظور رعایت پیش‌فرض‌های آن، نرمال بودن داده‌های تک‌متغیری، چندمتغیری و هم‌خطی بودن متغیرها مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد توزیع داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش از نرمال بودن تک‌متغیری، انحراف آشکاری ندارند. چرا که ارزش‌های کشیدگی و چولگی هیچ‌یک از متغیرها از محدوده بین  $+2$  و  $-2$  خارج نشد. اما بررسی شکل توزیع داده‌های «فاصله ماه‌لانوویس (D)»، به‌ویژه نمودار باکس پلات نشان داد که اطلاعات مربوط به برخی شرکت‌کنندگان دارای داده‌های پرت چندمتغیری است. به همین دلیل اطلاعات مربوط به این شرکت‌کنندگان از بین داده‌ها حذف و تحلیل داده‌ها بدون در نظر گرفتن اطلاعات آنان انجام شد. همچنین نتایج تحلیل نشان داد که مسئله هم‌خطی بودن در بین متغیرهای پیش‌بین تحقیق رخ نداده است. زیرا که مقادیر ضریب تحمل<sup>۱</sup> کمتر از  $0/1$  و مقادیر عامل تورم واریانس<sup>۲</sup> (VIF) برای هر یک از متغیرهای پیش‌بین بالاتر از  $10$  نبود. بنابراین، به‌منظور بررسی این سؤال که «آیا بر اساس فراشناخت اخلاقی می‌توان رفتار اجتماع‌یار را پیش‌بینی کرد؟» از تحلیل رگرسیون استفاده شد که نتایج حاکی از معنی‌دار بودن مدل رگرسیون بود ( $P < 0/001$  و  $F = 428/600$ ) خلاصه نتایج این تحلیل در جدول ۳ ارائه شده است.

۴۷

جدول ۳: پیش‌بینی رفتار اجتماع‌یار بر اساس خرده‌مقیاس‌های فراشناخت اخلاقی

P<	T	Beta	F	R <sup>2</sup>	R	متغیر پیش‌بین
0/001	7/69	0/52	19/68	0/32	0/57	گام اول شخص
0/001 0/003	4/45 2/27	0/38 0/31	21/15	0/35	0/59	گام دوم شخص و تکلیف
0/003 0/001 0/001	1/38 3/35 2/62	0/26 0/21 0/18	36/2	0/42	0/65	گام سوم شخص، تکلیف، راهبرد

1. Tolerance

2. Variance Inflation Factor

همان‌طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌گردد، در گام اول متغیر شخص دارای ضریب پیش‌بینی معنادار است. توان پیش‌بینی رفتارهای اجتماعی‌یار دانشجویان در این گام در حدود ۰/۳۲ است. بنابراین متغیر شخص ۰/۳۲ درصد رفتارهای اجتماعی‌یار دانشجویان را تبیین می‌کند. ( $R^2=0/32$ ) در گام دوم ضرایب بتا برای متغیر شخص ۰/۳۸ و تکلیف ۰/۳۱ است. در این گام چنین به‌دست آمد که متغیرهای شخص و تکلیف در مجموع ۰/۳۵ درصد رفتارهای اجتماعی‌یار دانشجویان را تبیین می‌نمایند. ( $R^2=0/35$ ) در این مدل توان پیش‌بینی رفتارهای اجتماعی‌یار در حدود ۳ درصد افزایش یافته است. در گام سوم با حضور مؤلفه شخص در کنار مؤلفه‌های تکلیف و راهبرد توان پیش‌بینی افزایش می‌یابد که این افزایش در حدود ۷ درصد است. بنابراین متغیرهای شخص، تکلیف و راهبرد در مجموع ۰/۴۲ درصد رفتارهای اجتماعی‌یار دانشجویان را تبیین می‌نمایند. ( $R^2=0/42$ )

### بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، هدف بررسی نقش فراساخت اخلاقی در پیش‌بینی رفتار اجتماعی‌یار دانشجویان بود. نتایج نشان داد که بین فراساخت اخلاقی و خرده‌مقیاس‌های آن با نمره کلی رفتارهای اجتماعی‌یار و خرده‌مقیاس‌های آن رابطه معناداری وجود دارد. این نتیجه با پژوهش‌های سوانسون و هیل (۱۹۹۳)، ایزنبرگ و همکاران (۲۰۱۵)، دامبروا (۲۰۱۷)، موشمان (۲۰۱۱) و طالب‌زاده ثانی (۱۳۸۱) هماهنگ است. در واقع در خصوص اینکه آیا فراساخت اخلاقی باعث رفتار اجتماعی‌یار می‌شود یا آن را پیش‌بینی می‌کند و آیا این دو با هم دارای رابطه‌اند در ادبیات پژوهشی ناهمسانی وجود دارد. در بازنگری کلبی‌گ (۱۹۸۴)، به‌نقل از کارلو، (۲۰۰۶) از ادبیات پژوهشی نیز مشخص شد که میان این دو به‌ویژه در مراحل بالاتر رشد اخلاقی تا حدی ارتباط وجود دارد، هر چند که کلبی‌گ بیشتر بر روابط میان رشد شناختی و قضاوت اخلاقی تأکید داشت. یانگ و همکاران (۲۰۰۷) دریافتند که بین نظریه ذهن که با فراساخت اخلاقی ارتباط نزدیک دارد و قضاوت اخلاقی و نه رفتار اخلاقی همبستگی وجود دارد. دامبروا (۲۰۱۷) نیز دریافت که فراساخت اخلاقی نقش قابل ملاحظه‌ای در پیش‌بینی رفتارهای اجتماعی‌یار و اخلاقی دارد. بر همین اساس یعنی همسو با پژوهش‌های ذکر شده و بر اساس یافته‌های تحقیق حاضر شاید بتوان از با اهمیت بودن توان فراساختی به‌ویژه فراساخت اخلاقی در پیش‌گیری از رفتارهای اجتماعی‌سستیز و در نتیجه انجام رفتارهای اجتماعی‌یار سخن گفت. فراساخت



اخلاقی در اشکال مختلف بر شناخت، چگونگی شکل‌گیری، تداوم و تغییر رفتار اخلاقی، به ایفای نقش پرداخته است. (سوانسون و هیل، ۱۹۹۳) رفتار اخلاقی در بستر ورود فرد به تعاملات اجتماعی و آگاهی و شناخت از این تعاملات معنی پیدا می‌کند. از این‌رو شناخت افراد در تصمیم به برقراری تعاملات بین‌فردی زمینه ظهور فعل اخلاقی و یا رفتار اجتماع‌یار را مهیا می‌کند. اخلاق و شناخت به هم وابسته‌اند، بنابراین بدیهی است که بین فراشناخت اخلاقی و رفتار اخلاقی ارتباط وجود داشته باشد. تقویت مهارت‌های فراشناختی باعث بهبود عملکرد و رفتار دانشجویان در انجام تکالیف یا بروز رفتارشان می‌شود. بنابراین با توجه به همبستگی آماری مستقیم، قوی و معنادار بین فراشناخت اخلاقی دانشجویان و رفتار اجتماع‌یار آنان می‌توان از طریق تقویت دانش فراشناخت اخلاقی دانشجویان به تقویت رفتارهای اجتماع‌یار یا اخلاقی آنان کمک نمود. به میزان شناختی که فرد از تکلیف، راهبردها، توانایی‌های شناختی خود و افراد اخلاقی دارد، به همان میزان انتظار می‌رود که از این اطلاعات در رفتار خود استفاده نماید. (سوانسون و هیل، ۱۹۹۳) در تبیین دیگری می‌توان به بررسی‌های چرا و موشمان (۱۹۹۵) استناد کرد که اعتقاد داشتند اندیشیدن درباره خود به صورت یک نوع خوداصلاح‌گری، عمل می‌کند و عاملی اساسی و بنیادین در شکل‌گیری مدیریت بر خود و مدیریت بر محیط است.

فراشناخت اخلاقی از طریق عمیق شدن اندیشه‌های وجودی با شناخت بهتر خویشتن و معنی‌بخشی به زندگی بر جهت‌گیری فرد در زندگی تأثیر می‌گذارد. (هابنر و دیگران، ۲۰۰۸) فراشناخت اخلاقی سبب می‌شود که رفتار و عمل اخلاقی در راستای نیل به اهداف ظهور یابد. رفتار اجتماع‌یار در بسیاری از موقعیت‌های بین فردی مستلزم اجتناب از منافع فردی و گذشتن از مزایای شخصی است بنابراین می‌توان گفت فراشناخت اخلاقی یکی از عوامل تسهیل‌کننده رفتار اخلاقی است.

هنگامی که فرد می‌خواهد رفتاری را انجام دهد، به‌ویژه هنگامی که این عمل جنبه ارزشی نیز برایش داشته باشد، از تمام ظرفیت‌های خود استفاده می‌کند تا بتواند موقعیت را به‌خوبی تفسیر کند. تفسیر و تشریح موقعیت برای فرد توسط اطلاعات ذخیره‌شده در حافظه درازمدت او صورت می‌گیرد. در این موقعیت برای اینکه فرد چه عملی را انجام دهد به حافظه خود رجوع می‌کند و الگوهای اخلاقی و غیراخلاقی و هر نوع اطلاعاتی را که پیامد رفتارشان را برای او روشن کند، بازنمایی می‌کند. افرادی که بدین طریق عمل کنند و از دانش و آگاهی خود حد اکثر استفاده را ببرند، احتمال بیشتری دارد که رفتار

اخلاقی از خود بروز دهند. بنابراین دانشجویانی که دانش و اطلاعات بیشتری از مهارت‌های اختصاصی و عمومی و توانایی‌های اخلاقی خود دارند، افراد اجتماعی‌تر و اخلاقی‌تری خواهند بود. از پژوهش‌های دیگری که در این زمینه که می‌توان به صورت غیرمستقیم به آن استناد کرد، پژوهش‌ها و نظرات برونفن برنر (۱۹۹۳) است. برونفن برنر ماهیت انسان را در ارتباط نزدیک با محیط پیرامون فرهنگی - اجتماعی خود می‌پندارد. کودک به‌عنوان جستجوگری فعال در شبکه‌ای از تعامل و فعالیت با دیگر افراد انسانی و از خلال واکنش‌های دریافت‌شده به رفتارهایش شکل می‌دهد. توانایی کودکان برای پیش‌بینی و شرح دادن رفتار خود و دیگران هم‌زمان با افزایش سن و تحول فراشناخت (دانش درباره ماهیت افراد به‌عنوان دارندگان شناخت، درباره ماهیت تکالیف شناختی گوناگون و نیز درباره راهبردهای احتمالی در انجام تکالیف گوناگون) افزایش می‌یابد. علاوه بر این مهارت‌های اجرایی آنها برای تنظیم و نظارت بر فعالیت‌های شناختی خود به‌عنوان یک مؤلفه مهم فراشناخت در ارتباط با محیط پیرامون گسترش می‌یابد. (فلاول و دیگران، ۱۹۹۰) این دانش و مهارت‌های وابسته به زمینه تدریجی، به رفتارهای تعاملی سازش‌یافته، نوع‌دوستانه و یاری‌رسان و یا به بیان دیگر به رفتارهای اجتماع‌یار در دوره‌های بعدی منجر می‌شوند. همچنین با توجه به مدل تعامل اجتماعی داج (۱۹۸۶) افراد از طریق مقایسه اطلاعات دریافتی و رمزگردانی‌شده با آنچه در مورد اصول و ماهیت اخلاقی می‌دانند، مبادرت به انجام رفتارهای نوع‌دوستانه، یاری‌رسان و اخلاقی می‌کنند.

توجه به محدودیت‌های پژوهش حاضر در استنباط دقیق از یافته‌ها ارزشمند است. گروه نمونه پژوهش حاضر دانشجویان دانشگاه یاسوج بودند و بنابراین یافته‌های به‌دست‌آمده قابل تعمیم به دیگر قشرها و گروه‌های سنی جامعه نیست. محدودیت دیگر این پژوهش علاوه بر استفاده از ابزارهای خودگزارشی، مقطعی بودن طرح مطالعه بود. لذا، پیرو نتایج این مطالعه پیشنهاد می‌شود با توجه به ماهیت تحولی فراشناخت اخلاقی بررسی‌های طولی انجام شود تا بهتر بتوان ارتباط فراشناخت اخلاقی را با رفتارهای اجتماع‌یار در یک سیر تحولی مورد بررسی قرار داد و نتایج مفیدتری به‌دست آورد. همچنین به‌دلیل محدود بودن نمونه پژوهش به دانشجویان دانشگاه یاسوج، در تعمیم یافته‌ها به دیگر گروه‌های سنی، قومی و دانشگاه‌های دیگر احتیاط شود و پژوهش‌های مشابه در دیگر دانشگاه‌ها انجام گردد. انجام مطالعات کارآزمایی در زمینه طراحی مداخلات مناسب برای بهبود رفتارهای اجتماع‌یار نیز مفید خواهد بود.

## منابع

۱. سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۳). «روان‌شناسی پرورشی» روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: انتشارات آگاه. چاپ یازدهم.
۱. طالب‌زاده ثانی، هادی و پروین کدیور. (۱۳۸۱). بررسی رابطه دانش فراشناخت اخلاقی (فرااخلاق) با استدلال و رفتار اخلاقی. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۹۳.
۲. طالب‌زاده ثانی، هادی. (۱۳۸۱). بررسی رابطه دانش فراشناخت اخلاقی با استدلال و رفتار اخلاقی در بین دانش‌آموزان پسر سال سوم مدارس راهنمایی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تربیت معلم تهران.
۳. عظیم‌پور، علیرضا؛ عبدالکاسم نیسی؛ نسرين ارشدي؛ منیجه شهني ییلاق و کیومرث بشلیده. (۱۳۹۱). طراحی و آزمون الگویی از برخی پیش‌بیندهای مهم رفتار اجتماع‌یاریار در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله دستاوردهای روان‌شناختی. دوره چهارم. شماره ۲.
۴. محسنی، نیکچهره. (۱۳۹۳). نظریه‌ها در روان‌شناسی رشد. تهران: انتشارت رشد. چاپ دوم.
5. Baker, E. R. (2016). *Theory of Mind Development and Moral Judgment as Differential Predictors of Aggressive and Prosocial Behaviors in a Normative Preschool Sample*. Doctoral Dissertation. University at Albany. State University of New York.
6. Batson, C. D. (2011). *Altruism in Humans*. New York. Ny: Oxford University Press.
7. Batson, C. D. (2014). A History of Prosocial Behaviors Research. In A. W. Kruglanski & W. Stoebe (Eds.). *Handbook of The History of Social Psychology* (Pp. 243-264.) New York: Psychology Press.
8. Batson, C. D.; D. A. Lishner. & E. L. Stocks. (2015). The Empathy-Altruism Hypothesis. In D. Schroeder. & W. Graziano. *The Oxford Handbook of Prosocial Behavior*. Pp. 259-281. New York: Oxford University Press.
9. Bronfenbrenner, U. (1993). Ecological System Theory in R. Vasta (Ed), *Annals of Child Development*. Green Which, Cn: Jai Press.
10. Carlo, G. & B. A. Randal. (2002). The Development of a Measure of Prosocial Behaviors for Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*. No. 31.
11. Carlo, G. (2006). Care-Based and Altruistically Based Mortality. In M. Killen & J. Smetana (Eds.). *Handbook of Moral Development*.
12. Carlo, G.; A. Hausmann; S. Christiansen. & B. A. Randal. (2003). Socio-Cognitive and Behavioral Correlates of Measure of Prosocial Tendencies For Adolescents. *Journal of Early Adolescents*. 23(1).
13. Crain, W. (1997). How Nature Helps Children Develop. *Montessori Life*. No. 9.
14. Dodge, K. A. (1986). A Social Information Processing Model of Social Competence in Children. In: M. Perlmutter, Editor. *Minnesota Symposium in Child Psychology*. Vol. 18. Hillsdale. Nj: Erlbaum.
15. Doherty, M. (2009). *Theory of Mind: How Children Understand Others' Thoughts and Feelings*. Hove and New York, Psychology Press.
16. Doris, J. & S. Stich. (2006). *Moral Psychology: Emperical Approaches*. Stanford Encyclopedia of Philosophy.
17. Dovidio, J. F. & J. C. Banfield. (2015). Prosocial Behavior and Empathy. in J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of The Social and Behavioral Sciences* (Pp. 216-220). Oxford. England: Elsevier.

18. Dumbrava, I. L. (2017). An Empirical Approach Wisdom Processes. *Romanian Journal of Applied Psychology*, 19, 29,50-58.
19. Ebrahimi Ghavam, S. (2011). Metacognition Education and Moral Reasoning : A Case Report of High School Girls in Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29 : 1816 – 182.
20. Eisenberg, N.; R. A. Fabes; & T. L. Spinrad. (2006). Prosocial Development. In: Eisenberg, N., Damon, W., Lerner, R. M. (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Social, Emotional, and Personality Development*, Vol. 3. Hobken, Nj, Us: John: Wiley & Sons Inc.
21. Eisenberg, N.; T. L. Spinrad. & A. Knafo-Noam. (2015). Prosocial Development. In: Lamb Me, Garcia Coll C (Vol. Eds.) and Lerner Rm (Series Ed). *Handbook of Child Psychology: Vol 3. Social, Emotional, and Personality Development (7Th Ed)*. New York: Wiley;:610-658
22. Eisenberg, N.; P. A. Miller; R. Shell; S. McNally. & C. Shea. (1991). Prosocial Development in Adolescence: A Longitudinal Study. *Development Psychology*. No. 27. 849-857.
23. Flavell, J. H.; F. L. Green. & L. J. Moses. (1990). Young Children's Understanding of Fact Beliefs Versus Value Beliefs. *Child Development*. No. 61. 915-928.
24. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Psychological Inquiry. *American Psychologist*. No. 34, 906-911.
25. Flavell, J. H. (1981). Cognitive Monitoring. in W.p. Dickson (Ed.) *Children's Oral Communication Skills* (Pp: 35-66). New York. Nj: Academic Press.
26. Gilman, R.; E. Huebner. & M. Furlong. (Eds.) (2009). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge
27. Hammond, S. I. & J. I. M. Carpendale. (2015). Helping Children Help. *Social Development*. 24(2): 367-383.
28. Hannah, S. T.; B. J. Avolio. & D. R. May. (2011). Moral Maturation and Moral Conation: A Capacity Approach to Explaining Moral Thought and Action. *Academy of Management Review*. 36(4): 663-685.
29. Hardy, S. A. (2006). Identity, Reasoning and Emotion: An Empirical Comparison of Three Source of Moral Motivation. *Motive Emot*. No. 30. 207-215.
30. Huebner, B.; S. Dwyer. & M. Hauser. (2008). The Role Emotion in Moral Psychology. *Trends in Cognitive Science*. 13(1): 1-6.
31. Jambon, M. & J. C. Smetana. (2015). Moral Development. *International Encyclopedia of The Social & Behavioral Sciences*. No. 2. 780-795.
32. Katz, T. (1990). The Functional Approach to the Study of Attitudes. *Public Opinion Quarterly*. No. 24. 193-204.
33. Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development*. Vol. 1. New York: Harper & Row.
34. Lawler, E. J. & S. R. Thye. (1999). Bringing Emotions into Social Exchange Theory. *Annual Review of Sociology*. No. 25. 217-244.
35. Lishner, D. A.; & E. L. Stocks. (2018). *Helping and Well-Being: A Motivational Perspective*. in J. E. Maddux (Ed.), *Social-Psychological Foundations of Well-Being* Pp.184-209. New York: Routledge.
36. Mares, J. (2017). Prosocial Behaviors Education in Children. *Acta Educationis Generalis*. 7(2). 6-16.
37. Mcmahon, J. M. & D. J. Good. (2016). The Moral Metacognition Scale: Development and Validation. *Ethics & Behavior*. 26(5): 357-394.
38. Moshman, D. (2005). *Adolescent Psychological Development. Rationality, Morality and Identity*. Second Edition. London: Mahwah. New Jersey.
39. Moshman, D. (2011). Evolution and Development of Reasoning and Argumentation: Commentary On Mercier. *Cognitive Development*. 26(3): 192-195.

40. Penner, L. A.; J. F. Dovidio.; J. A. Piliavin. & D. A. Schroder. (2005). Prosocial Behavior: Multilevel Perspectives. *Annual Review of Sociology*. No. 56. 365-392.
41. Piliavin, J. A. & H. W. Charng. (1990). Altruism: A Review of Recent Theory and Research. *American Sociological Review*. No. 16. 27-65.
42. Rest, J. (1986). *Moral Development: Advances in Research and Theory*. New Yourk.
43. Santrock, J. W. (2014). *Adolescence, Fifteenth Edition. Published By McGraw-Hill Education*, 2 Penn Plaza. New York: Ny 10121. Printed in The United States of America.
44. Schrader D. E. (2002). Moral Metacognition in Adolescence and Adulthood. In: Demick J. Andreoletti C. (Eds) *Handbook of Adult Development*. The Springer Series in Adult Development and Aging. Springer, Boston, Ma
45. Schraw, G. & D. Moshman. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*. 7(4). 351-371.
46. Smetana, J. (2006). Social-Cognitive Domain Theory: Consistencies and Variations in Children's Moral and Social Judgments. in M. Killen. & J. Smetana. (Eds.) *Handbook of Moral Development*. Pp. 119-153. Mahwah, Nj: Erlbaum
47. Snyder, M. (1993). Basic Research and Practical Problems: The Promise of a Functional Personality and Social Psychology. *Personality and Social Psychology Bulletin*, No. 19. 251-264.
48. Stellar, J. E.; M. Gordon; P. K. Piff; D. Cordaro; C. L. Anderson; Y. Bai; L. A. Maruskin. & D. Keltner. (2017). Self-Transcendent Emotions and Their Social Functions: Compassion, Gratitude, and Awe Bind Us to Others Through Prosocial. *Emotion Review*. 13(2). 1-8.
49. Swanson, L. H. & G. Hill. (1993). Metacognitive Aspects of Moral Reasoning and Behavior. *Adolescence*. No. 28: 711-725.
50. Tomasello, M. & A. Waish. (2013). Origins of Human Cooperation and Morality. *Annual Review of Psychology*. No. 64. 231-255.
51. Torstveit, L. & S. Sutterlin. & R. G. Lugo. (2016). Empathy, Guilt Proneness, and Gender: Relative Contributions To Prosocial Behaviur. *Europe's Journal of Psychology*. 12(2). 260-270.
52. Turiel, E. (1983). *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. Cambridge. U.k.: Cambridge University Press.
53. Vaish, A. (2018). The Prosocial Functions of Early Social Emotions: The Case of Guilt. This Review Comes from a Themed Issue on Early Development of Prosocial Behavior. *Current Opinion in Psychology*. No. 20. 25-29.