

تعیین اثربخشی آموزش روش‌های معماهای زندگی واقعی و شفاف‌سازی ارزش‌ها بر انتظارات هیجانی و تصمیم‌گیری اخلاقی دختران نوجوان^۱

توران علیزاده دمیه^{۲*}، شعله امیری^۳، محمدطاهر نشاط دوست^۴، هوشنگ طالبی^۵،
محمدعلی مظاهری^۶

چکیده

این تحقیق، با هدف بررسی اثربخشی آموزش روش‌های معماهای زندگی واقعی و شفاف‌سازی ارزش‌ها بر تصمیم‌گیری اخلاقی و انتظارات هیجانی دختران نوجوان صورت گرفت. جامعه آماری پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان شهر یاسوج در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲ تشکیل می‌دادند. گروه نمونه شامل ۹۰ دانش‌آموز دختر بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به طور تصادفی در سه گروه (۳۰ نفری جایگزین شدند. روش پژوهش از نوع نیمه تجربی (پیش‌آزمون - پس‌آزمون) با گروه کنترل بود. همه گروه‌ها سناریوهای انتظارات هیجانی و تصمیم‌گیری اخلاقی (Malti & Keller, 2011)، را به عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل کردند. گروه‌های آزمایش به طور مجزا ۸ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای تحت آموزش به کمک روش‌های معماهای زندگی واقعی و شفاف‌سازی ارزش‌ها قرار گرفتند و گروه کنترل آموزشی دریافت نکردند. نتایج حاصل از تحلیل کواریانس چند متغیری (MANCOVA) حاکی از این است که مقدار F چند متغیری (۶/۶۵) در سطح ($p < 0/000$) معنی‌دار می‌باشد. لذا می‌توان گفت که: روش‌های آزمایشی (آموزش معماهای زندگی واقعی و شفاف‌سازی ارزش‌ها) با کنترل اثر پیش‌آزمون، بر متغیرهای وابسته (سبک انتظارات هیجانی و تصمیم‌گیری اخلاقی) موثر بودند.

واژه‌های کلیدی: معماهای زندگی واقعی، شفاف‌سازی ارزش‌ها، انتظارات هیجانی و تصمیم‌گیری اخلاقی.

^۱ - این مقاله برگرفته از پایان نامه دکتری روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان می‌باشد.

^۲ - دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوراسگان، اصفهان، ایران

^۳ - دانشیار دانشگاه اصفهان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، گروه روانشناسی، اصفهان، ایران

^۴ - استاد دانشگاه اصفهان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، گروه روانشناسی، اصفهان، ایران

^۵ - دانشیار دانشگاه اصفهان، دانشکده آمار و ریاضی، گروه آمار، اصفهان، ایران.

^۶ - استاد دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، گروه روانشناسی، تهران، ایران

*- نویسنده مسوول مقاله: toran.alizadeh@yahoo.com

مقدمه

اخلاق و ارزش‌های اخلاقی و چگونگی شکل‌گیری آن در کودکان و نوجوانان از مباحث اصلی روانشناسی است. به طور سنتی اخلاق به عنوان شناخت، هیجان و رفتار مرتبط با موضوعات عدالت، انصاف و آسیب عمدی به دیگران تعریف شده است (Eisenberg & Spinrad, 2006). بعلاوه استدلال اخلاقی، فرآیند قضاوت آگاهانه درباره درستی و نادرستی اعمال است (Piaget, 2007 by Karimi, 1986 & Kohlberg, 1932). روزانه افراد با موقعیت‌ها و تعارضات اخلاقی رو به رو می‌شوند که در آن باید هنجارهای تعیین شده توسط خود و جامعه را نقض کرده یا از عقاید اخلاقی خود و جامعه تبعیت کنند و به شکل نودوستانه یا خودمحورانه عمل کنند. مطالعه تصمیم‌گیری اخلاقی^۱ افراد در صد این است که افراد برای تشخیص خوب و بد چه فرایندهای فکری و معیارهایی دارند نه اینکه چه اعمالی انجام می‌دهند (Smetana & Killen, 2004, by Jahangirzadeh soaiezadeh & Rast tabar 2010).

تصمیم‌گیری اخلاقی این نکته را بررسی می‌کند که آیا افراد به الزام اخلاقی توجه می‌کنند یا خیر؟ به عبارت دیگر به تصمیم افراد برای اینکه به کسی کمک کنند یا نکنند، شی مطلوبی را که قادر به خریدنش نیستند، بدزدند یا ندزدند و غیره اطلاق می‌شود. تصمیم‌گیری اخلاقی هنجارهای اخلاقی رعایت مالکیت شخصی، درستکاری، دزدی نکردن، بخشش، کمک به دیگران و غیره را شامل می‌شود (Greene, 2011).

امروزه کودکان و نوجوانان با چالش‌های بیش‌تری در مقایسه با گذشته مواجه هستند که پاسخ به این چالش‌ها نیازمند داشتن مهارت‌های تصمیم‌گیری، استدلال و قضاوت قوی آنهاست. با داشتن این مهارت‌ها افراد اعتماد به نفس و توانایی خود، در انتخاب‌های درستی که در معماهای اخلاقی روزانه با آن مواجه می‌شوند را رشد می‌دهند. برخلاف نظریه پردازانی که فرض می‌کردند کودکان ارزش‌ها را از گروه‌های متفاوت درونی سازی می‌کنند. کلبِرگ (Kohlberg, 1984) اظهار داشت: هرچه تحریک اجتماعی بیش‌تر باشد، رشد اخلاقی سریع‌تر صورت می‌گیرد (Denton, 2005 & Kreb). نتوکلبِرگی‌ها، مدل مولفه‌ای خود را به عنوان چالشی برای طبقه بندی نظریات سنتی و قدیمی ارائه کردند. در نظریه نتوکلبِرگی‌ها چهار مولفه‌ی روانشناسی که زیر بنای یک عمل اخلاقی است عبارتند از: ۱- حساسیت اخلاقی^۲، ۲- انگیزش اخلاقی^۳، ۳- شخصیت اخلاقی^۴ و ۴- قضاوت

1. moral decision making

2. moral sensitivity

3. moral motivation

4. moral character

اخلاقی^۱. در این تحقیق از بین چهار مولفه فوق، مولفه قضاوت و تصمیم‌گیری اخلاقی مورد مطالعه قرار گرفت.

آلبرتو پریوری و همکاران (Alberto Prior & etal, 2007 by Zieai, 2011)، متوجه شدند که زنان و مردان در ارزیابی‌های خود از معماهای اخلاقی از فرآیندهای شناختی، هیجانی و عاطفی متفاوتی استفاده می‌کنند. بر این اساس آنان نتیجه گرفتند که تفاوت‌های مشاهده شده ناشی از تفاوت‌های موجود در مکانیسم‌های عصبی زیربنایی آنهاست. به نظر این محققان قسمت‌های مختلف کورتکس در تعیین رفتار اخلاقی موثر است.

تفاوت جنسی در استدلال اخلاقی همواره یکی از موضوعات مورد بحث بوده است. گلیگان (Gilligan, 1977) می‌گوید: مردان و زنان با "صدای اخلاقی" متفاوتی صحبت می‌کنند. به نظر وی، زنان در معماهای اخلاقی جهت‌گیری بر مبنای مراقبت دارند که بیانگر حفظ روابط بین فردی بوده و از هیجان‌های اجتماعی شامل همدردی و نودوستی برخاسته است (Zieie, 2011) در حالی که مردان عمدتاً جهت‌گیری عدالت مبنای در معماهای اخلاقی دارند که نشانگر حفظ نظم و تبعیت از قوانین و وظایف است.

به هر حال، علیرغم مطالعات رفتاری فراوانی که تصمیم‌گیری اخلاقی را در مردان و زنان مقایسه کرده‌اند، شواهد کمی از عقیده گلیگان پشتیبانی کرده‌اند. بر اساس نظریه گلیگان (Gilligan, 1977) زنان و مردان از لحاظ نگرش اخلاقی در ساختارهای مغزی تفاوت‌هایی دارند.

گلیگان معتقد است: تحول استدلال و رفتار اخلاقی توسط پدیداری و تحول شناخت هدایت می‌شود. بر طبق نظر گلیگان، تفکر کودکان درباره اخلاق در ابتدا به پدیداری حس خود منجر می‌شود. سپس، با ایجاد استنباط علی و پاسخ تلقینی، رفتار اخلاقی را ایجاد می‌کنند، مرحله مهم بعدی در تحول اخلاقی شامل برانگیختگی عواطف گناه متعاقب نقض قوانین اجتماعی است. این دوره با درک نخستین بد و خوب مرتبط است.

گلیگان بر یک نکته اصلی اشاره می‌کند اینکه الزامات اخلاقی به ارتباطات با خانواده، فرد، نژاد، مذهب یا رابطه دوستانه وابسته نیست؛ در عوض، افراد برای تشخیص آنچه که درست است یا غلط، از احساسات خود افزایشی^۲ راهنمایی می‌گیرند.

استدلال اخلاقی صرفاً نتیجه استدلال منطقی نیست بلکه عوامل هیجانی و شخصیتی نیز در آن تاثیر دارد. هوپ (Haupt, 2005)، گزارش نمود که نحوه‌ی استدلال اخلاقی افراد بر اساس نوع سناریوهای اخلاقی می‌تواند متفاوت باشد. به عنوان مثال معماهایی که موضوع اجتماعی دارند

¹ . moral judgement

² .Affects self-enhance

بیش‌تر قضاوت‌های مبتنی بر مراقبت را فرا می‌خوانند در حالی که معماهایی که محتوای ضد اجتماعی دارند قضاوت‌های مبتنی بر عدالت را فرا می‌خوانند. متفاوت از احساسات و هیجاناتی که مستقیماً باعث رفتار می‌شوند، احساسات و هیجان‌ات روند تصمیم‌گیری را به طور غیر مستقیم به صورت بازنمودهای شناختی تحت تاثیر قرار می‌دهند (Valdesolo & DeSteno, 2006).

یکی از عوامل موثر بر رشد اخلاقی، چگونگی احساس و حالت روانی فرد درباره امور اخلاقی است. (Krebs & Denton, 2005; Gibbs, 2006)، کلبِرگ (Kohlberg, 1984) در این باره معتقد است: " (تحول شناختی و عاطفی موازی هستند) " (Amiri, 2011). هایت (Haïet, 2001) معتقد است که شهودهای نشأت گرفته از فرآیندهای شناختی اتوماتیک، قضاوت اخلاقی را هدایت می‌کنند. وی نقش تعمدی را برای توجیه اخلاقی مدنظر قرار می‌دهد. هایت دلایلی را در دفاع از این نظریه مطرح می‌سازد:

۱- در موقعیت اخلاقی، احساسات و افکار به طور موازی اتفاق می‌افتند اما عاطفه یا ارزیابی عاطفی از موقعیت، اتوماتیک، سریع، فراگیر و نافذ است. به نظر می‌رسد که عاطفه یک بخش جدایی ناپذیر از ادراک موقعیت اخلاقی باشد.

۲- دلیل دیگر اینکه، افراد در مورد بد بودن یک موقعیت، اغلب استدلالی ندارند و اصطلاح تحیر^۱ را برای این حالت مطرح می‌کند.

۳- آخرین دلیل به عمل اخلاقی برمی‌گردد که بیش‌تر از استدلال اخلاقی با هیجان اخلاقی مربوط است. اولین تضاد بین نظریه شهودگرای اجتماعی و دیگر نظریه‌ها بر نقش استدلال است. استدلال اخلاقی موجب قضاوت اخلاقی نمی‌شود، بلکه استدلال اخلاقی ساخت بعدی است که پس از رسیدن به قضاوت اخلاقی ایجاد می‌شود. هنگامی که در مورد موضوعات اخلاقی استدلال می‌آوریم شبیه کسی نیستیم که شواهد و استدلال‌ها را برای جستجوی حقیقت در نظر بگیرد، بلکه شبیه وکیلی هستیم که برای پیدا کردن شواهد قانع کننده تلاش می‌کند (Haïet, 2001).

در این رویکرد تعریف قضاوت اخلاقی به عنوان ارزیابی اعمال (خوب در مقابل بد) یا ویژگی یک نفر با توجه به مجموعه‌ای از اعتقادات فرهنگی و خرده فرهنگی که الزامی فرض می‌شود مطرح می‌شود. شهود اخلاقی به عنوان ظهور ناگهانی عواطف در قضاوت اخلاقی تعریف می‌شود که بدون هر نوع آگاهی هشیارانه از مراحل جستجو کردن، به دنبال شواهد بودن و نتیجه‌گیری کردن حاصل می‌شود. شهود اخلاقی یک فرآیند روانشناختی است که فلاسفه در مورد آن این‌گونه می‌گویند: "یک نفر در مورد واقعه اجتماعی می‌بیند و می‌شنود و یک نفر پذیرفتن و یا نپذیرفتن آن را احساس می‌کند.

¹. Bombtounding

به گفته کرتینیور و نونر- وینکلر (Krettenauer & Nunn-Winkler, 2007)، اعمال اخلاقی به طور دقیق توسط اسنادهای هیجانی اخلاقی مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. اکثر تحقیقاتی که بر روی اسنادهای هیجانی اخلاق انجام گرفته اند بر روی کودکان به ویژه کودکان پیش دبستانی متمرکز بوده اند. در این ارتباط می‌توان به پژوهش تانگی، استویگ و ماشگ (Tangney, Stewing & Mashek, 2010) اشاره نمود که هیجان مثبتی را برای تعدی کننده شاد گزارش نمودند. جا هانسون (Johnston, 2007)؛ آرسینو، گولد و آدامز (Arsenio, Gold & Adams, 2004) کرتینیور، مالتی و سوگل (Krettenauer, Malti & Sokol, 2008) نشان داد اند اگر چه کودکان بزرگتر در تمام سنین به نقض کنندگان اصول اخلاقی، هیجانات منفی نسبت می‌دهند اما بیش‌تر کودکان خردسال به افراد خاطی، هیجانات مثبت مثل (شادی) نسبت می‌دهند.

در هر صورت، شخصی که منتظر احساسات و هیجانات خود- ارزیابی منفی شدید در زمان درگیربودن با یک عمل غیراخلاقی می‌باشد، به احتمال زیاد رفتار اخلاقی را در مقایسه با کسی که رضایت شخصی را در انجام همان عمل غیراخلاقی تجربه می‌کند، واجب‌تر تشخیص می‌دهد (Greene, 2007; Krettenauer & Eachler, 2006). انتظار تعدی کننده شاد، بیان می‌کند که تعدی کنندگان بعد از رسیدن به نتیجه مطلوب از طریق اعمال غیراخلاقی خوشحال خواهند شد و نشان می‌دهند که دانش و هیجان اخلاقی در کودکان کم سن و سال کاملاً ناهماهنگ است. گرچه کودکان قادر به تجربه کردن هیجانات اخلاقی گناه و شرم در سنین ۳-۴ ساله هستند، اما انتظار نمی‌رود که این هیجانات را در موقعیت اخلاقی تا سنین ۸-۷ ساله تجربه کنند (Eisenberg, 2000). به نظر می‌رسد که در سنین بزرگسالی ارتباط نزدیکی بین دانش اخلاقی و هیجانات اخلاقی وجود دارد (Haidt, 2008). به طور کلی، مطالعه نقش انتظارات هیجانی در تصمیم‌گیری اخلاقی توسط این واقعیت که انتظارات هیجانی به احتمال زیاد با قضاوت اخلاقی همبستگی دارد، پیچیده و بغرنج شده است. همانطور که توسط هیدت (Heidet, 2001)؛ کربس و دنتون (Kerbs & Denton, 2005) استدلال شده است، هیجانات و احساسات نه تنها بر رفتار بلکه بر قضاوت نیز تاثیر می‌گذارند.

آموزش شناختی اخلاق اصطلاحی است که به منظور گسترش تفکر دانش آموزان درباره تعدادی از مفاهیم اخلاق و به چالش کشیدن مفروضه‌ها و باورهای اخلاقی آنان بکار می‌رود. یکی از روش‌های شناختی اخلاق، آموزش به کمک معماهای زندگی واقعی یا شخصی است (Wark & Krebs, 2000). معماهای زندگی واقعی^۱ بیانگر محیط طبیعی افراد هستند و نشان می‌دهند که چگونه افراد معماهای اخلاقی را در زندگی واقعی خود حل می‌کنند (Cummings, Maddux, Cladianos &

^۱ . Real life dilemmas

Richmond, 2009). باید اذعان داشت که آموزش مفاهیم اخلاقی باید در موقعیت‌ها و محیط‌های طبیعی و با استفاده از رویدادها و مضامینی باشند که در ارتباط با زندگی روزمره و نزدیک به واقعیت باشند (Wark & Krebs, 2000).

به طور خلاصه پژوهش‌ها حاکی از اثربخشی معماهای زندگی واقعی در بهبود تصمیم‌گیری اخلاقی بودند (Avnien, 1999 A؛ Greir&Firestone, 2005؛ Narvaez, 2002؛ Beyer, 2007؛ Greene, 2011؛ Cummings&etal, 2010). برای مثال بییر (Beyer, 2007) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسید که افرادی که با معماهای واقعی زندگی به چالش کشیده می‌شوند در مقایسه با گروه کنترل تصمیم‌گیری‌های بهتر و منطقی‌تری داشتند. علاوه بر آن آونین (1999 by khani jazani, 2007) در بررسی نحوه قضاوت و تصمیم‌گیری اخلاقی دانشجویان پرستاری نتیجه گرفت دانشجویانی که در آموزش اخلاق با چالش عملی و واقعی مواجه شده بودند، در مقایسه با دانشجویانی که با چنین چالش‌هایی مواجه نشده بودند، قدرت قضاوت و تصمیم‌گیری بهتری داشتند.

به اعتقاد تریال (Turiel, 1966)، هنگامی که کودکان و نوجوانان به استدلال‌های دیگران گوش فرا می‌دهند، تغییر ناشی از آن بسیار ناچیز است و اگر قرار باشد که آنها اندیشه‌های خود را دوباره سازی کنند، باید فعال‌تر عمل کنند. بعلاوه، تحقیقات روانشناسان شناختی نشان داده است که دستیابی دانش آموزان به مراحل بالاتر اخلاقی فقط منوط به رشد شناختی آنها نیست، بلکه قرار گرفتن در موقعیت‌های طبیعی، حل مسائل اخلاقی و اجتماعی و اندیشیدن فعالانه در مورد آنها باعث درونی شدن ارزش‌ها و رشد اخلاقی می‌گردد.

جایگاه مدرسه در تعلیم ارزش‌ها، ممکن است در قالب برنامه‌های درسی باشد. برنامه‌های درسی دو نوع است: آشکار و پنهان. برنامه رسمی آموزشی که مقام‌های مسئول در قالب مواد درسی، هدف‌ها و محتواهای معینی تصویب و اجرا می‌کنند، از نوع برنامه درسی آشکار است. برنامه درسی پنهان به معیارها، ارزش‌ها و اعتقادات ناگفته می‌پردازد که روابط اجتماعی مدرسه بر آنها استوار است و به محتوای کتاب‌ها و درس‌هایی که به طور رسمی تدریس می‌شود هیچ ارتباطی ندارد و به طور ضمنی آموخته می‌شود. در روش شفاف‌سازی ارزش‌ها به دانش آموزان برای روشن‌سازی هدف زندگی و ارزش کار آنها کمک می‌شود (Farid, 1389).

علاقه محققان به کیفیت قضاوت اخلاقی تحقیقات مداومی را با تاکید بر نقش آموزش در رشد رفتار اخلاقی موجب شده است. به گفته سجادی (Sajjadi, 2007) نبود مبانی ثابت و جهانی برای آموزش اخلاق، یکی از مشکلات اصلی در سر راه آموزش اخلاق است. در کشور ما در زمینه‌ی آموزش اخلاق، تنها به یکی از روش‌ها تاکید بیش‌تری می‌شود آنهم، آموزش موعظه‌های ارزش‌های اخلاقی

یا آموزش مستقیم است، در نتیجه این سوال مطرح می‌شود که آیا از روش‌های دیگر آموزش از جمله: آموزش شناختی می‌توان به رشد اخلاقی در جامعه کمک کرد؟

مقاطع تحصیلی گوناگون در ایجاد و تقویت ارزش‌های خاص در ذهن دانش آموزان بویژه دختران نقش دارند. طی مطالعاتی که صورت گرفته است، دوران تحصیلی دبیرستان بیش‌ترین تأثیر را از حیث تقویت ارزش‌های خاص در ذهن دانش آموزان دارد. بعلاوه، در هیچ دوره‌ای به اندازه دوره نوجوانی ارزش‌ها و استانداردهای اخلاقی برای انسان مطرح نمی‌شود. توانایی‌های شناختی فزاینده نوجوانان، توجه آنان را به مسائل و ارزش‌های اخلاقی جلب می‌کند. با این حال آنچه جامعه از نوجوانان می‌خواهد به سرعت در حال تغییر است و همین مستلزم ارزیابی مجدد و مداوم ارزش‌ها و اعتقادات اخلاقی و تصمیم‌گیری درباره آنها می‌باشد. از طرفی اگر عوامل موثر در تصمیم‌گیری اخلاقی شناسایی شوند، شاید بتوان با آموزش و مداخله برای بهبود تصمیم‌گیری اخلاقی نوجوانان اقداماتی انجام داد و از این طریق زمینه رشد اخلاقی دانش آموزان را ایجاد کرد و تعداد افراد اخلاق‌گرا را در جامعه افزایش داد.

با توجه به نقش و اهمیت تصمیم‌گیری اخلاقی یکی از اهداف این پژوهش بررسی اثربخشی روش‌های معماهای زندگی واقعی و شفاف‌سازی ارزش‌ها بر تصمیم‌گیری اخلاقی دانش آموزان دختران نوجوان بود. از طرفی به دلیل اینکه پژوهش‌های اندکی انتظارات هیجانی اخلاقی در نوجوانان را مورد بررسی قرار دادند، هدف دیگر این مطالعه بررسی انتظارات هیجانی اخلاقی در دوره نوجوانی و تاثیر مداخلات آموزشی بر روی آنهاست.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: روش مورد استفاده در این تحقیق نیمه آزمایشی از نوع "پیش‌آزمون - پس‌آزمون" باگروه کنترل است. قبل از اعمال مداخله، پیش‌آزمون و در پایان مداخله پس‌آزمون اجرا گردید. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر پایه اول دبیرستان شهر یاسوج در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ می‌باشد. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد، بدین ترتیب که ابتدا از مدارس دبیرستان دخترانه شهر یاسوج که پایه اول متوسطه داشتند لیستی تهیه گردید. سپس از بین آنها، ۵ دبیرستان و از هر دبیرستان یک کلاس پایه اول به عنوان خوشه انتخاب گردید.

جزئیات مداخله در گروه‌های آزمایش به شرح زیر می‌باشد:

آموزش معماهای زندگی واقعی:

در این روش موضوعات اخلاقی مورد نظر، به شکل معماهای زندگی واقعی‌ترین (Greene, 2011) آموزش داده شد. طرفداران معماهای واقعی معتقدند که با راه‌حلهایی که افراد

برای این معماها بیان می‌کنند چگونگی استدلال و قضاوت در مورد تنگناها و دوراهی‌های زندگی واقعی آنها نشان داده می‌شوند. در این روش به علت اینکه، افراد خود را در موقعیت واقعی می‌بینند درباره آنها تفکر و استدلال اخلاقی می‌کنند و با اعتماد به نفس تصمیم گرفته و دلیل درستی تصمیم خود را می‌دانند.

موضوعات آموزش مباحث رشد اخلاقی و معماهای زندگی واقعی یا شخصی گرین (Greene, 2011) در ۸ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای تنظیم شد که در زیر آورده شده است.

جدول ۱ - آموزش مباحث رشد اخلاقی و معماهای زندگی واقعی (شخصی) گرین (Greene, 2011)

شماره جلسه	زمان	مباحث رشد اخلاقی	مباحث مطرح شده در جلسه
۱	"۷۰"	شاخص‌های تعیین‌کننده اخلاقیات در شخص	درونی کردن هنجارها، احساس همدلی، استدلال درباره عدالت و مقدم دانستن منافع دیگران نسبت به خود و...
۲	"۷۰"	تحول اخلاقی و مراحل آن از دیدگاه پیازه	- تحول اخلاقی مبتنی بر رشد شناختی؛ مراحل ناپیروی، دیگر پیروی و خود پیروی
۳	"۷۰"	مراحل رشد اخلاقی در دیدگاه کلبرگ سطوح اول، دوم و سوم	مر احل رشد اخلاقی در دیدگاه کلبرگ
۴	"۷۰"	تشویق به مشارکت در معماهای فرضی کلبرگ	معمای ۱- مشکل لوکوموتیوران
۵	"۷۰"	مناظره کلامی و پاسخگویی به ابهامات	معمای ۲- اضافه بار قایق نجات
۶	"۷۰"	جمع بندی مطالب و پاسخگویی به	معمای ۳- حمله به شهر
۷	"۷۰"		معمای ۴- معمای پزشک
۸	"۴۵"	سؤالات دانش آموزان	

این روش شامل مراحل زیر است: ۱- انتخاب داستان‌های معماگونه، ۲- آماده شدن برای مباحثه و توضیح قوانین مباحثه، ۳- ارائه داستان‌های معماگونه، تکرار داستان توسط یکی از دانش‌آموزان و پرسیدن سوال از داستان، ۴- انتخاب راه‌حل‌های ممکن، ۵- بحث در گروه‌های کوچک درباره راه‌حل، ۶- بحث در کل کلاس و بیان نظرات موافق و مخالف و بررسی دلیل آنها و ۷- نتیجه‌گیری از بحث، رأی‌گیری درباره بهترین راه‌حل و نوشتن پایانی مناسب برای داستان معماگونه. به طور کلی هدف این روش رشد شایستگی‌های اخلاقی، آموزش ابراز نظرات و گوش دادن به نظرات دیگران،

آموزش ترکیب احساس و استدلال اخلاقی، آموزش پذیرش مسئولیت تصمیم‌گیری، جلوگیری در استفاده از خشونت در حل چالش‌ها و استفاده از استدلال و مذاکره در بحث‌ها بود. روش شفاف‌سازی ارزش‌ها: شفاف‌سازی ارزش‌ها، یعنی کمک به افراد برای روشن‌سازی هدف زندگی و ارزش‌های آنها. در این رویکرد دانش‌آموزان تشویق می‌شوند ارزش‌های خودشان را تعریف کنند و ارزش‌های دیگران را در ارتباط با موضوعات اخلاقی مطرح شده درک کنند. وجه تمایز این روش با روش آموزش مستقیم در آن است که به دانش‌آموزان گفته نمی‌شود ارزش‌ها چه باید باشند. عبارت دیگر، در مورد درستی یا نادرستی یا اخلاقی و غیراخلاقی بودن ارزش‌ها بحثی صورت نمی‌گیرد. بلکه هدف آن است که دانش‌آموزان فقط به وجود ارزش‌ها در خود و دیگران پی ببرند. این روش از طریق شیوه تدریس پرسش و پاسخ مباحثه‌ای اجرا شد. در این روش موضوعات شفاف‌سازی ارزش‌های در ۸ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای تنظیم شد که موضوعات مورد در زیر آورده شده است.

جدول ۲- موضوعات آموزش اخلاق در روش شفاف‌سازی ارزش‌ها

موضوعات مورد بحث بصورت گروهی و مباحثه‌ای	زمان	شماره جلسه
احترام گذاشتن به خود و دیگران	۷۰"	۱
نظم و رعایت آن در مدرسه	۷۰"	۲
اجرای قوانین در مدرسه	۷۰"	۳
حفظ اموال مدرسه و دانش‌آموزان	۷۰"	۴
تقلب در امتحان، مقاله یا تحقیق دیگران	۷۰"	۵
مسئولیت‌پذیری	۷۰"	۶
احترام متقابل به دیگران	۷۰"	۷
وظایف در قبال نزدیکان به ویژه معلم و دوستان	۷۰"	۸

نقش معلم در جریان ارائه و بحث درباره معما بیش‌تر یک تسهیل‌کننده و جمع‌بندی‌کننده است تا یک هدایت‌کننده. هم‌چنین معلم با فراهم کردن محیطی امن به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد دلیل درست یا نادرست بودن باورهای خود و دوستان خود را ارزیابی کنند.

ابزار

سناریوهای انتظارات هیجانی و تصمیم‌گیری اخلاقی: مالتی و کیلر (Malti & Killer, 2010) مجموعه سناریوهایی برای اندازه‌گیری انتظارات هیجانی و تصمیم‌گیری اخلاقی ساختند که شامل ۱۶ داستان در دو فرم است. در این مجموعه سناریو، برای هر مولفه اسناد هیجانی و تصمیم‌گیری اخلاقی (تعدی‌کننده شاد، تعدی‌کننده ناشاد، اخلاق‌گرای شاد و اخلاق‌گرای ناشاد) دو داستان با پیامدهای هیجانی ارائه شده است. این چهار مولفه در دو مولفه کلی (خود ارزیابی و نتیجه محور بودن) طبقه‌بندی شده‌اند. سناریوها، موقعیت‌های روزانه را توصیف می‌کنند. در کل

۸ سناریو در هر مرحله ارائه می‌شود. به دنبال هر سناریو، برای سنجش انتظارات هیجانی از شرکت کنندگان درخواست می‌شد که خودشان را در جای قهرمان اصلی یا یک سردسته (الگو) تصور کنند و با در نظر گرفتن احساسات الگو بیان کنند که قهرمان اصلی چه تصمیمی می‌گیرند؟ هم‌چنین، برای سنجش تصمیم‌گیری اخلاقی از شرکت کنندگان درخواست می‌شد که خودشان را در جایگاه قهرمان اصلی یا سردسته (الگو) تصور کنند و تصمیم بگیرند که اگر آنها به جای قهرمان اصلی بودند چه تصمیمی می‌گرفتند؟

شرکت کنندگان احساسات خود را بر پایه مقیاس ۷ امتیازی لیکرت، از (امتیاز ۱ تا ۷) و امتیاز ۴ در حد وسط رتبه بندی می‌کنند. نمره کلی از جمع کردن نمرات درجه بندی مقیاس لیکرت به دست می‌آیند. (شایان ذکر است که امتیاز کمتر نشان دهنده تصمیم‌گیری اخلاقی‌تر است) (Krettinuiet, Jia & Mosleh, 2011). این الگو شامل موارد زیر می‌باشد:

(الف) هیجانان و احساسات نتیجه گرا^۱ دارای بار مثبت (تعدي کننده شاد)

(ب) هیجانان و احساسات خود-ارزیابی^۲ دارای بار منفی (تعدي کننده ناشاد)

(ج) هیجانان و احساسات خود-ارزیابی^۳ دارای بار مثبت (اخلاق گرای شاد)

(د) هیجانان و احساسات نتیجه گرا^۴ دارای بار منفی (اخلاق گرای ناشاد)

روایی: به خاطر اینکه نسخه فارسی ابزار در کشور موجود نبود، ابتدا نسخه انگلیسی ابزار تهیه شد. سپس نسخه برگردان فارسی آن اعتبار سنجی شده روایی آن مورد بررسی قرار گرفت تا نسخه نهایی معتبر آن به دست آید. در این تحقیق به منظور بررسی روایی محتوایی، ابتدا بعد از ترجمه ابزار در اختیار چند تن از صاحب‌نظران در حوزه روانشناسی قرار گرفت و نظرات آنها با توجه به فرهنگ ایرانی و روایی محتوایی اعمال شد. هم‌چنین به منظور بررسی روایی عاملی و اینکه آیا ساختار عاملی سناریوها در جامعه ایرانی برآزش دارد از نرم افزار لیزل استفاده شد. با توجه به داده‌ها، الگوی تاییدی از برآزش قابل قبولی برخوردار است. ماتریس بارهای عاملی نشان داد که تمام بارهای عاملی استخراج شده بالاتر از ۴۰٪ می‌باشند و توزیع ماده‌ها در خرده مقیاس‌ها با سناریوهای اصلی مطابقت دارند.

پایایی: در تحقیق کرتینیور، جیا و مصلح (Krettinuiet et al, 2011) آلفای کرنباخ برای سناریوهایی که هنجارهای اخلاقی را مورد توجه قرار نمی‌دهند ۷۷٪ می‌باشد، در حالی که برای سناریوهایی که هنجارهای اخلاقی را مورد توجه قرار می‌دهند ۷۵٪ می‌باشد. در این تحقیق به منظور بررسی پایایی

1- Positively Outcome - Oriented emotions.

2- Negatively Self-Evaluative Emotions .

3- Positively Self- evaluative Emotion .

4- Outcome -Oriented emotion .Negatively

ابزار، از روش بازآزمایی و بررسی همسانی درونی استفاده شد، بدین صورت که ابتدا سناریوها را ۳۰ نفر دیگر به غیر از گروه نمونه تکمیل کردند، سپس پایایی این آزمون از طریق آلفای کربناخ محاسبه گردید که پایایی آزمون برابر با ۷۶۴/۱ است، بنابراین پایایی آزمون برای استفاده در این تحقیق قابل قبول است.

یافته‌ها

برای تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی از شاخص‌های گرایش مرکزی و در سطح استنباطی برای آزمون فرض‌های آماری از روش تحلیل کواریانس چند متغیری و تک متغیری و مقایسه زوجی میانگین‌ها استفاده شد. تحلیل داده‌ها با کمک نرم افزار SPSS-19 انجام گرفت. جدول ۳ شاخص‌های آماری نمونه پژوهش را در بین متغیرها نشان می‌دهد.

جدول ۳- میانگین و انحراف استاندارد تصمیم‌گیری اخلاقی و انتظارات هیجانی در سه گروه

کنترل و آزمایشی

متغیرها	گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
آموزش معماهای زندگی واقعی	۱۸/۱۶	۵/۶۲	۱۱/۶۳	۵/۴۲	
	۱۷/۳۳	۵/۴۶	۱۲/۲۶	۴/۴۱	
آموزش معماهای زندگی واقعی	۱۸/۵۳	۴/۹۱	۱۷/۷۰	۴/۴۶	
	۲۲/۳۶	۴/۴۲	۱۵/۱۳	۳/۸۷	
شفاف سازی ارزشها	۲۵/۷۰	۵/۲۹	۱۷/۳۳	۵/۴۶	
	۲۸/۳۶	۵/۶۰	۲۸/۰۳	۵/۶۱	

قبل از بررسی تحلیلی نتایج در رابطه با فرضیه‌های پژوهش، از نرمال بودن داده‌ها، توسط آزمون شاپیرو-ویلک، ($p > 0/05$)، همگنی واریانس متغیرهای وابسته در گروه‌های مورد مطالعه، توسط آزمون لون و همچنین همگنی شیب‌های رگرسیون، به عنوان فرض‌های لازم برای استفاده از تحلیل کواریانس، اطمینان حاصل شد که نتایج بدست آمده در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴- نتایج بررسی فرض‌های همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب رگرسیون برای تصمیم‌گیری اخلاقی و انتظارات هیجانی

همگنی شیب‌ها		همگنی واریانس‌ها				متغیرها	آموزش معماهای زندگی واقعی
مقدار f	سطح معناداری	مقدار	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۱		
۰/۰۶۴	۰/۲۸۹	۰/۵۲۷	۰/۶۴۹	۵۸	۱	انتظارات هیجانی	
۰/۱۰۰	۲/۴۰۷	۰/۴۰۴	۱/۲۸۷	۵۸	۱	تصمیم‌گیری اخلاقی	
۰/۹۹۵	۰/۲۰۹	۰/۹۹۴	۰/۰۰۰	۵۸	۱	انتظارات هیجانی	شفاف‌سازی ارزشها
۰/۴۰۴	۰/۹۲۴	۰/۷۳۱	۰/۱۱۹	۵۸	۱	تصمیم‌گیری اخلاقی	

به منظور آزمون معنی‌داری تفاوت میانگین گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیرهای وابسته (انتظارات هیجانی و تصمیم‌گیری اخلاقی) از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد تا اثر پیش‌آزمون نیز کنترل شود.

جدو ۵- تحلیل کوواریانس چند متغیری برای بررسی اثر متغیر گروه بر انتظارات هیجانی و تصمیم-

گیری اخلاقی

نام آزمون	شاخص آماری	مقدار	فرضیه (df)	اشتباه (df)	نسبت (F)	سطح معنی‌داری (p)
اثر پیلایی	۰/۴۷۶	۱۲	۴۲۳	۶/۶۵	۰/۰۰۰	
لمبدای ویلکز	۰/۵۶۹	۱۲	۳۶۸	۷/۲۸	۰/۰۰۰	
اثر هتلینگ	۰/۶۷۹	۱۲	۴۱۳	۷/۷۹	۰/۰۰۰	
بزرگترین ریشه روی	۰/۵۳۴	۴	۱۴۱	۱۸/۸۱	۰/۰۰۰	

همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود یافته‌های حاصل از تحلیل کوواریانس چند متغیری (MANCOVA) حاکی از این است که مقدار F چند متغیری (۶/۶۵) در سطح (p<0/000) معنی‌دار می‌باشد. لذا می‌توان گفت که بین گروه‌های آزمایش و کنترل حداقل در یکی از متغیرهای وابسته (سبک انتظارات هیجانی و تصمیم‌گیری اخلاقی) تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای پی-

بردن به این تفاوت، در ادامه به تفکیک گروه‌ها از آزمون تحلیل کواریانس چند متغیری (MANCOVA) برای آزمون فرضیه‌ها استفاده گردید.

فرضیه ۱. آموزش معماهای زندگی واقعی و شفاف سازی ارزش‌ها نسبت به گروه کنترل بر تصمیم‌گیری اخلاقی دختران نوجوان اثر معنی داری دارد.

جدول ۶- تحلیل کواریانس چند متغیری برای بررسی اثر آموزش معماهای واقعی بر انتظارات

هیجانی و تصمیم‌گیری اخلاقی

شخص آماری / نام آزمون	مقدار	فرضیه (df)	اشتباه (df)	نسبت (F)	سطح معنی داری (p)
اثر پیلایی	۰/۵۹۸	۳	۵۳	۲۶/۱۳	۰/۰۰۰
لمبدای ویلکز	۰/۴۰۲	۳	۵۳	۲۶/۱۳	۰/۰۰۰
اثر هتلینگ	۱/۴۹	۳	۵۳	۲۶/۱۳	۰/۰۰۰
بزرگترین ریشه روی	۱/۴۹	۳	۵۳	۲۶/۱۳	۰/۰۰۰

آنچنان که در جدول ۶ مشاهده می‌شود یافته‌های حاصل از تحلیل کواریانس چند متغیری (MANCOVA) حاکی از این است که مقدار F چند متغیری (۲۶/۱۳) در سطح ($p < 0/000$) معنی دار می‌باشد. لذا می‌توان گفت که بین گروه آزمایش و کنترل حداقل در یکی از متغیرهای وابسته (سبک انتظارات هیجانی و تصمیم‌گیری اخلاقی) تفاوت معنی داری وجود دارد. برای پی بردن به این تفاوت، در ادامه از آزمون تحلیل کواریانس تک متغیری (ANCOVA) برای بررسی اثر آموزش معماهای زندگی واقعی بر تصمیم‌گیری اخلاقی و انتظارات هیجانی پرداخته شده است.

جدول ۷ - تحلیل کواریانس تک متغیری برای بررسی اثر آموزش معماهای زندگی واقعی بر

انتظارات هیجانی و تصمیم‌گیری اخلاقی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مجذورات (MS)	نسبت (F)	سطح معنی داری (p)	مجذوراتا
تصمیم‌گیری اخلاقی	۱۱۸۴/۱۲	۱	۱۱۸۴/۱۲	۲۴۵/۸۱	۰/۰۰۰	۰/۸۱
گروه	۳۰۱/۸۶	۱	۳۰۱/۸۶	۶۲/۶۶	۰/۰۰۰	۰/۵۲
خطا	۲۷۴/۵۷	۵۷	۴/۸۱			
انتظارات هیجانی	۱۲۱۳/۵۷	۱	۱۲۱۳/۵۷	۱۹۶/۵۷	۰/۰۰۰	۰/۷۷
گروه	۴۰۹/۷۰	۱	۴۰۹/۷۰	۶۶/۳۶	۰/۰۰۰	۰/۵۳
خطا	۳۵۱/۸۸	۵۷	۶/۱۷			

همان گونه که در جدول ۷ مشاهده می‌شود نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری (ANCOVA) نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ سبک انتظارات هیجانی و تصمیم‌گیری اخلاقی تفاوت معنی داری وجود دارد. این بدان معناست که آموزش معماهای زندگی واقعی بر انتظارات هیجانی و تصمیم‌گیری اخلاقی اثر گذار است.

۲. آموزش معماهای زندگی واقعی و شفاف سازی ارزش‌ها نسبت به گروه کنترل بر انتظارات هیجانی دختران نوجوان اثر معنی داری دارد.

جدول ۸- تحلیل کواریانس چند متغیری برای بررسی اثر آموزش شفاف سازی ارزش‌ها بر

انتظارات هیجانی و تصمیم‌گیری اخلاقی

شاخص آماری	مقدار	فرضیه (df)	اشتباه (df)	نسبت (F)	سطح معنی داری (p)
اثر پیلایی	۰/۴۴۱	۳	۵۳	۱۳/۹۵	۰/۰۰۰
لمبدای ویلکز	۰/۵۵۹	۳	۵۳	۱۳/۹۵	۰/۰۰۰
اثر هتلینگ	۰/۷۹	۳	۵۳	۱۳/۹۵	۰/۰۰۰
بزرگترین ریشه روی	۰/۷۹	۳	۵۳	۱۳/۹۵	۰/۰۰۰

آنچنان که در جدول ۸ مشاهده می‌شود یافته‌های حاصل از تحلیل کواریانس چند متغیری (MANCOVA) حاکی از این است که مقدار F چند متغیری (۱۳/۹۵) در سطح ($p < 0/000$) معنی دار می‌باشد. لذا می‌توان گفت که بین گروه آزمایش و کنترل حداقل در یکی از متغیرهای وابسته (انتظارات هیجانی و تصمیم‌گیری اخلاقی) تفاوت معنی داری وجود دارد. برای پی بردن به این تفاوت، در ادامه از آزمون تحلیل کواریانس تک متغیری (ANCOVA) برای بررسی اثر آموزش شفاف‌سازی ارزش‌ها بر تصمیم‌گیری اخلاقی و انتظارات هیجانی پرداخته شده است.

جدول ۹- تحلیل کواریانس تک متغیری برای بررسی اثر آموزش شفاف سازی ارزش‌ها بر

انتظارات هیجانی و تصمیم‌گیری اخلاقی

منع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی (df)	میانگین مجذورات (MS)	نسبت (F)	سطح معنی داری (p)	مجذوراتا
انتظارات هیجانی	پیش آزمون	۱	۶۴۹/۹۵	۴۴/۲۰	۰/۰۰۰	۰/۴۳
	گروه	۱	۱۳۵/۱۰	۹/۱۸	۰/۰۰۴	۰/۱۳
تصمیم‌گیری اخلاقی	خطا	۵۷	۸۳۸/۰۸	۱۴/۷۰		
	پیش آزمون	۱	۹۶۱/۸۷	۴۸/۵۰	۰/۰۰۰	۰/۴۶
	گروه	۱	۱۲۳/۷۳	۶/۲۴	۰/۰۱۵	۰/۰۹
خطا	۱۱۳۰/۲۹	۵۷	۱۹/۸۳			

همان گونه که در جدول ۹ مشاهده می‌شود نتایج تحلیل کواریانس تک متغیری (ANCOVA) نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ انتظارات هیجانی و تصمیم‌گیری اخلاقی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این بدان معناست که آموزش شفاف‌سازی ارزش‌ها بر انتظارات هیجانی و تصمیم‌گیری اخلاقی اثر گذار است.

بحث و نتیجه‌گیری

خانواده عامل اصلی رشد اخلاقی کودکان است؛ سازگاری روان‌شناختی والدین، سبک والدگری و کیفیت ازدواج آنان همه در رشد هیجانی و شناختی کودک که زیر بنای رشد اخلاقی‌اند نقش دارند. هدف اصلی اخلاق انضباط آموختن است نه تنبیه کردن؛ و هدف غایی آن حساس کردن وجدان و رشد تسلط بر نفس است. رشد اخلاقی بخش قضاوت اخلاقی و انگیزش اخلاقی را در بر می‌گیرد. انگیزش اخلاقی، شدت آگاهی فرد به «انجام کار درست» است. وجه دیگر بازدارنده‌ی فرد بر انجام ندادن کار غلط است. پژوهش‌های اسمیتانا (smetana, 2006)؛ (kamalien, 1388) نقش تربیتی والدین بر استدلال اخلاقی کودکان را شناسایی کرده‌اند.

در کشور جمهوری اسلامی ایران، براساس آرمان‌های انقلاب اسلامی و اهداف آموزش و پرورش، اخلاق و توجه به آن از جایگاه خاصی برخوردار است. این موضوع و اهمیت آن به شیوه‌های مختلف خود را نشان داده و می‌توان با اندک دقتی تلاش در جهت برجسته کردن آن را در محتوای خیلی از کتاب‌ها مشاهده نمود. برنامه‌های توسعه‌ی تعلیم و تربیت اخلاقی اگر شامل فعالیت‌هایی هدفمند و برنامه‌ریزی شده برای فراگیر شدن ارزش‌های اخلاقی در میان افراد نباشند بیش از برنامه‌های بهبودی و هدردهنده وقت، زحمت و بودجه نخواهد بود، چراکه جهت‌دهنده‌های اصلی دانش‌آموران در فراگیری دانش و فناوری چیزی جز مباحث ارزشی نیست. محققین مختلف اهمیت موضوع را در مطالعات خود گوشزد نموده‌اند. به عنوان مثال خانی‌جزبی (Khani jazani, 2007) معتقد است که ارزش‌های اخلاقی را می‌توان از طریق برنامه‌ی درسی ایجاد و منتقل نمود. یا فرید (Farid, 2010) معتقد است که از طریق مشارکت فعال دانشجویان می‌توان بهتر از سخنرانی صرف به رشد اخلاقی آنها کمک کرد.

این پژوهش با هدف بررسی و مقایسه اثربخشی روش‌های معماهای زندگی واقعی و شفاف‌سازی ارزش‌ها بر انتظارات هیجانی و تصمیم‌گیری اخلاقی انجام شد. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داد که آموزش معماهای زندگی واقعی و شفاف‌سازی ارزش‌ها به طور معنی‌داری فرضیه‌های پژوهش مبنی بر تاثیر این روش‌ها بر تصمیم‌گیری اخلاقی و انتظارات هیجانی را مورد تایید قرار می‌دهد. هم‌چنین تصمیم‌گیری اخلاقی و انتظارات هیجانی افراد گروه آموزش دیده با روش معماهای زندگی واقعی، در مقایسه با گروه دیگر بهبودی بیش‌تری داشت.

ساز و کار تصمیم‌گیری اخلاقی این‌گونه است که: شخص در عالم خیال، خویش را به جای فردی که در رنج است قرار می‌دهد که این امر موجب وقف خویش برای رفع نگرانی او و دست کشیدن از اعمالی می‌شود که باعث رنج اوست. این نظریه همسو با دیدگاه شوینهاور است. وی معتقد است، اخلاق آنگاه آغاز می‌شود که انسان بواسطه همدلی با دیگران و دلسوزی برای دیگران به شیوه معینی عمل کند. به نظر کانت، کار اخلاقی آن است که به مقتضای انجام وظیفه عقلی صورت گیرد و فاعل هیچ چشمداشتی نسبت به پاداش یا آثاری که بر آن مترتب می‌شود، نداشته باشد (Khani jazani, 1996).

برخلاف نظریه‌های طبیعت گر (فطرت‌گرا) که معتقدند: آمادگی‌های هیجانی ذاتی مثل همدلی، ترس و خشم، نوع انسان را به گرایش طبیعی به رفتارهای اخلاقی و پرهیز از رفتارهای ضد اجتماعی تجهیز کرده است (Smetana & Killen, 2004) نظریه‌های یادگیری، فراگیری هنجارها، ارزش‌ها و عادات اخلاقی را بر اساس ساز و کارهای مشاهده، تقلید و پاداش یا همان یادگیری فعال و به اصطلاح بندورا "یادگیری اجتماعی" تبیین کرده اند.

والفرام (Wolfram, 2005) بیان کرد اگر استدلال اخلاقی با استدلال شناختی رابطه داشته باشد پس بایستی عواملی که استدلال شناختی را تحت تاثیر قرار می‌دهد، استدلال اخلاقی را نیز تحت تاثیر قرار بدهند. به نظر وی بحث‌های گروهی درباره معماهای زندگی واقعی، بخصوص روابط با همگنان می‌تواند در بهبود استدلال اخلاقی تاثیر اساسی داشته باشد.

نتایج به دست آمده از این پژوهش نشان داد که تصمیم‌گیری اخلاقی افراد آموزش دیده با معماهای زندگی واقعی در مقایسه با گروه کنترل ارتقاء یافته است. این نتیجه با یافته‌های تحقیقات (اسکالیفلی و همکاران (Schlaefli et al, 1985)؛ شانگ (Chang, 1994)؛ آیزنبرگ (Eisenberg, 2000)؛ گریور و فیرستون (Greir, & Firestone, 2005)؛ کربزودنتون (Krebs & Denton, 2005)؛ گیبس (Gibbs, 2006)؛ بییر (Beyer, 2007)؛ کامینگ و همکاران (Cummings et al)؛ لیند (Lind, 2006)؛ کدیور (Kadivar, 2008)؛ فرید (Farid, 2010)؛ مطلق (motlag, 2011)؛ کریمی و همکاران (Karimi et al, 2013) مبنی بر اینکه آموزش به روش بحث گروهی در باره معماهای اخلاقی، سبب رشد قضاوت اخلاقی می‌شود همسو و هماهنگ است. در توضیح این یافته می‌توان گفت: آموزش توسط معماهای اخلاقی به افراد اجازه می‌دهد تا با همسالان‌شان در مورد معماهای چالش برانگیز، بحث‌های منطقی کنند و پاسخ منطقی به نظرات مخالف دهند. معماهای اخلاقی آزمودنی را در نوعی تعارض اخلاقی قرار داده و او را وادار به استدلال برای حل آن می‌کند.

همان طور که اسکالیفلی (Schlaefli, 1985)؛ آرمسترانگ (Armstrong, 1994) مطرح کردند مداخلات هدفمند آموزشی موجب ترغیب و برانگیختن تصمیم‌گیری اخلاقی در افراد می‌شود. برای مثال در تعدادی از این مطالعات کودکان با همسالانشان در مورد معماهای چالش برانگیز بحث کردند و به نظرات مخالف پاسخ منطقی دادند که این امر در نهایت باعث رشد تصمیم‌گیری اخلاقی آنها شد. هیگینز (Higgins, 1986)؛ کامینگ و همکاران (Cummings et al, 2009) نشان دادند که بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی، به پیشرفت معنی‌دار در استدلال اخلاقی منجر می‌شود.

دلیل موثر بودن بحث درباره معماهای اخلاقی واقعی بر قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان این است که به افراد فرصت‌های جذب و درک استدلال‌های اخلاقی عالی‌تر، که از سوی همسالان ارائه می‌دهد. علاوه بر این یافته با مبانی نظری پژوهش (رویکرد رشدی - شناختی) پیازه (Piaget, 1932) هماهنگ است. با توجه به چهارچوب نظری رویکرد رشدی - شناختی، اصل تعارض (بی‌تعادلی) شناختی و تعامل برابر با همسالان، از سازوکارهای اساسی رشد اخلاقی است. با توجه به اینکه در آموزش به روش معماهای زندگی واقعی، تعامل جدی و نزدیکی بین اعضاء گروه به وجود می‌آید، رهنمودهای معلم به حداقل می‌رسد و تا کید بیش‌تری بر تعارض شناختی می‌شود. طبق دیدگاه پیازه (Piaget, 1932) و کلبگ (Kohlberg, 1986) آموزش با این روش تاثیرات بیش‌تری بر رشد تصمیم‌گیری اخلاقی افراد دارد.

در این روش چون معماهای اخلاقی مطرح شده برخلاف معماهای کلبگ که فرضی و انتزاعی بودند، معماهایی برگرفته از زندگی روزمره و واقعی بودند، لذا دانش‌آموزان خود را در موقعیت واقعی می‌بینند و به بحث و تبادل نظر درباره درستی و نادرستی تصمیم‌گیری‌ها در زندگی واقعی می‌پردازند. بعلاوه، بر اساس نظریه انگیزش گشتالتی‌ها معماهای زندگی واقعی باعث عدم تعادل می‌شوند و این عدم تعادل، زمینه را برای تفکر بیش‌تر در جهت رسیدن به تعادل فراهم می‌کند که در نهایت منجر به رشد تصمیم‌گیری اخلاقی در افراد می‌شود.

بعلاوه کاربرد مباحثه اخلاقی زمانی روشن می‌شود که کودک با معماهای اخلاقی مشابه در زندگی مواجه می‌شود. وقتی این اتفاق افتاد، کودک اعتماد به نفس این که چه باید انجام دهد و چه نباید انجام دهد و دانستن دلیل آن را در خود رشد داده است. در این مباحثات کودک یاد می‌گیرد که یک مشکل می‌تواند بیش از یک راه حل داشته باشد و به راه‌های مختلف می‌اندیشد و می‌آموزد که بهترین راه حل می‌تواند راه حل شخص دیگری باشد.

هم‌چنین یافته دیگر پژوهش نشان داد که هر دو روش بر بهبود انتظارات هیجانی موثرند. مرور ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که به طور کلی هنوز تحقیقی در این راستا که آموزش چه تاثیری بر

انتظارات هیجانی اخلاقی افراد دارد صورت نگرفته است، اما نتایج این پژوهش می‌تواند در راستای نتایج تحقیق میلر، آیزنبرگ، فابیس و شیل (Miller, Eisenberg, Fabes & Shell, 1996)؛ هیدت (Haidt, 2001)؛ کربس و دنتون (Krebs & Denton, 2005)؛ توفیک، بولمن و تاورنینی (Thowfeek, Bulman & Tavernini, 2007)؛ یین (Yien, 2007)؛ سیلین و مارکوویتس (Saelen & Markoeits, 2008) و افراد دیگری مانند والدسلو و دستینو (Valdesolo & Destinino, 2006) و کنستانز (Konstanz, 2002 by Motlagh, 2011) باشد که بیان کردند که پاسخ‌های هیجانی جانشینی افراد از قبیل همدلی با سطوح استدلال اخلاقی و کمک مستقیم به همسالان مرتبط است. در مطالعه کریتینور، جیا و مصلح (Krettenauer et al, 2011) تاثیر انتظارات هیجانی روی تصمیم‌گیری نوجوانان در موقعیت‌های فرضی مورد بررسی قرار گرفته شده است. یافته‌ها نشان داد که انتظارات هیجانی بطور متفاوتی تصمیم‌گیری فرضی نوجوانان را در زمینه‌های رفتاری ضد اجتماعی در مقابل زمینه‌های رفتاری جامعه‌پسند تحت تاثیر قرار می‌دهد. در حالی که احساسات و هیجانات خود - ارزیابی دارای بار منفی (به عنوان مثال، احساس گناه) روی قصور و شکست در جهت انجام کار اخلاقی، قوی‌ترین پیش‌بین برای انتخاب اخلاقی در زمین‌های رفتاری ضد اجتماعی می‌باشد، احساسات و هیجانات خود-ارزیابی دارای بار مثبت (به عنوان مثال، افتخار) در جهت انجام عمل اخلاقی قوی‌ترین پیش‌بین انتخاب اخلاقی در زمینه‌های جامعه‌پسند عنوان شده است.

در تبیین این یافته می‌توان اینگونه استنباط کرد که: براساس نظریه کنستانز (Konstanz, 2002) ایجاد تعارضات اخلاقی باعث به راه انداختن مباحث اخلاقی می‌شود براین اساس یک جلسه بحث زمانی حالت آموزندگی دارد که باعث ایجاد هیجانات شود و این هیجانات زمینه را برای در نظر گرفتن دیدگاه دیگران (همدلی) و رشد اخلاقی آنها فراهم آورد (Narvaez, 2002).

بعلاوه می‌توان این‌گونه استنباط کرد که: در مجموع هیجانات در رشد اخلاقی نقش مهمی ایفا می‌کنند. یکی از مسائلی که در تبیین این یافته باید مدنظر قرار داد، الگوی انتظارات هیجانی اخلاقی افراد است. انتظارات هیجانی چگونگی تلاش افراد برای بروز رفتارهای مشهود فردی بر اساس عوامل درونی یا بیرونی برای خود و دیگران را تبیین می‌کنند (Mohseni, 2010). احساسات و هیجانات اخلاقی، احساس گناه و پشیمانی، احساس غرور و رضایتمندی، زمانی که افراد درگیر یک رفتار غیر اخلاقی می‌باشند، را شامل می‌شوند (Arsenio, Gold & Adams, 2004)؛ کریتینور، مالتی و سوکول (Krettenauer, Malti & Sokol, 2008). اسنادهای هیجانات اخلاقی به دنبال رفتار واقعی (به عنوان مثال، احساس گناه) پس از سرپیچی از هنجار اخلاقی احساس می‌شوند احساسات نیز اقدامات خاصی را باعث می‌شوند (به عنوان مثال، همدردی منجر به رفتار

کمک کردن به دیگران می‌شود (Asendorpf & Nunner-Winkler, 1992)؛ مالتی، گاسر و بوچمن (Malti, Gasser & Buchmann, 2009). در نتیجه آموزش شناختی باعث تغییر از سبک تعدی‌کننده انتظارات هیجانی به سمت سبک اخلاق‌گرا می‌شود. در حقیقت نتایج تحقیقات نشان داد که ادراک افراد از شدت تخلفات اخلاقی از پاسخ عاطفی آنها به تخلفات ناشی می‌شود.

یافته دیگر پژوهش این است که شفاف‌سازی ارزش‌ها بر انتظارات هیجانی و تصمیم‌گیری اخلاقی موثر است. این یافته با نتایج تحقیق کدیور (Kadivar, 2008) و فرید (Farid, 2010) همسو بود. نتیجه تحقیق کدیور نشان داد که نحوه تعامل معلم با دانش‌آموزان می‌تواند قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار دهد. بر این اساس فراهم آوردن محیط آزاد در کلاس درس، تشویق دانش‌آموزان به بحث گروهی، توجه به عقاید دانش‌آموزان، کمک به آنها در جمع‌بندی مطالب از مهم‌ترین ابزار معلمان در کمک به رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان است. بعلاوه نتیجه تحقیق فرید (Farid, 2010) نشان داد که هرچند روش شفاف‌سازی ارزش‌ها در مقایسه با روش‌های شناختی تاثیر کمتری بر رشد شناختی داشته اما در افزایش نمرات استدلال اخلاقی دانش‌آموزان موثر بوده است.

هم‌چنین نتیجه تحقیق با نتیجه تحقیق لیند (Lind, 2006) همسو می‌باشد. لیند در نتیجه‌گیری از مطالعه‌اش می‌گوید "می‌توان اخلاقیات را به کودکان آموزش داد اما باید این آموزش در طول جریان زندگی" باشد. هم‌چنین متاثر شدن رشد اخلاقی از آموزش هماهنگ با یافته مطلق (Motlagh, 2011) می‌باشد.

این یافته هماهنگ با نظریه فستینگر (Festinger, 1957) است. طبق نظریه فستینگر ارائه معماهای اخلاقی منجر به ایجاد ناهماهنگی شناختی و عدم تعادل فرد می‌شود و فرد به منظور رسیدن به تعادل وادار می‌شود تا دست به پردازش‌های بیش‌تر و فعالیت‌های ذهنی بیش‌تر بزند.

محدودیت‌ها، راهکارها و پیشنهادات: هر چند در این پژوهش سعی شده است با انتصاب تصادفی گروه‌ها به آزمایش و کنترل، متغیرهای مزاحم و سوگیری‌های احتمالی کم شود، اما مهم‌ترین محدودیت، به علت اینکه کلاس‌ها از قبل شکل گرفته بودند امکان گمارش تصادفی تک‌تک دانش‌آموزان به گروه آزمایشی و کنترل وجود نداشت. تفاوت‌های موجود در میزان همکاری کلاس‌ها با افراد نیز از موارد دیگر بود به این طریق که برخی کلاس‌ها همکاری لازم را با ما نداشتند که محقق تلاش کرد با توضیحات کافی این محدودیت را تا جایی که ممکن است کنترل کند.

نقاط قوت تحقیق استفاده از ابزارهایی غیر از ابزارهای معمول در کشور بود که سناریوهای مالتی و کیلر (Malti & Killer, 2010) از آن جمله می‌باشد. هم‌چنین برای اولین بار در کشور تاثیر آموزش بر انتظارات هیجانی مورد بررسی قرار گرفته است.

بر اساس نتایج پژوهش: روابط عاطفی و تعامل طولانی مدت و گسترده والدین با کودکان، رشد اخلاقی آنان را آسان می‌کند هر چند تسهیل مؤثر رشد اخلاقی لزوماً متضمن گفت و گوی عقلانی، بدون وجود عواطف نیست. بدیهی است این توصیه درباره مدارس که محور برنامه‌های آن تربیت اخلاقی است نیز صادق است. توصیه دیگر اینکه خانواده‌ها با فرزندانشان درباره ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی صحبت کنند نتیجه تحقیق نشان داد که تشویق به مشارکت و مباحثه کلامی و استدلالی جهت قضاوت در معماهای اخلاقی و پاسخگویی به ابهامات دانش آموزان منجر به بهبود تصمیم‌گیری اخلاقی می‌شود. هم‌چنین، نتایج تحقیق نشان داد که رشد عواطف از جمله همدلی، اسنادهای نودوستانه و اخلاق گرایانه شاد، اسنادهای تعدی‌کننده ناشاد و کاهش اسنادهای تعدی‌کننده شاد و اخلاق گرای ناشاد منجر به انتظارات هیجانی اخلاقی و تصمیم‌گیری اخلاقی می‌شود.

References

- Amiri, Sole. (2012). Attribution and stability moral emotional attribution in adulcens. *Journal of Psychology*, 64, 84-91, Persian.
- Arsenio, W. F., Gold, J., & Adams, E. (2004). Adolescents' emotion expectancies regarding aggressive and nonaggressive events: Connection with behavior problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89, 338-355.
- Arsenio, W. F. , Adams, E., & Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning and emotion attributions: Relations with adolescents' reactive and proactive aggression. *Child Development*, 80, 1739-1755.
- Asendorpf , J. B., & Nunner-Winkler, G. (1992). Children's moral motive strength and temperamental inhibition reduce their immoral behavior in real moral conflicts. *Child Development*, 63, 1223-1235.
- Accounting Education: A sample course, Armstrong, J. (1994). Ethics and Professionalism in Accounting Education: *A sample Journal of Accounting Education*, 11, 79-92.
- Beyer, L .E. (2007). The moral contours of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 48, 245-253.
- Chang, F.Y. (1994). School teacher's moral reasoning .In J.R.Rest & D.Narvaez (Eds.), *Moral development in the professions: Psychology and Applied Ethics*, 7, 71-83.
- Cummings, R ., Maddux, C.D., & Cladianos, c , & Richmond, A.(2010). Moral Reasoning of Education Students: The Effects of Direct Instruction in Moral Development Theory and Participation in Moral Dilemma Discussion, *Teacher College Record*, 112, 621-644.
- Eisenberg N.(2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51: 665-697.
- Eisenberg, N. & Spinrad, T. (2006). Prosocial developmental. *Annual Review of Psychology*, 51: 665 - 697.
- Farid, A, Sadi Poor, M. I, Karimi, J, falsfi nezaad, M. r. (2010). Effectevnes direct teaching methods, teaching cognitive ethics, values clarification, and the integration of students in moral judgment. *Quarterly Journal of Psychology*, University of Tabriz, 19: 111-91, Persian.
- Gibbs, J.C. (2006). Should Kohlbergs cognitive developmental approach to morality be replaced with a more pragmatic approach? Comments on Krebs and Denton. *Psychological Review*, 113,666-671.

Greene, J.D. (2011). Dual process morality and the personal and the impersonal distinction: A reply to McGuire, Longdon, Colheart, and Mackenzie. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 581-588.

Greir, L., & Firestone, I. (2005). The effects of an intervention to advance moral reasoning and efficiency. *Child Study Journal*, 28, 267.

Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment, *Psychology Review*, 108, 814-834.

Haidt J. 2008. The new synthesis in moral psychology. *Science*, 316: 998-1002.

Huebner B, Dwyer S, Hauser M. 2010. The role of emotion in moral. *Journal of Psychology*, 734: 1-6.

Johnston, M. (2007). Moral Emotion Expectancies and Moral Behavior in Adolescence. *honours Bachelor of Arts, University of Western Ontario*, 45, 124-144.

Khani jazani, Jamal. (2007). Medical Ethics. *Journal of Lipid diabetes*. 0.47 to 52 special medical ethics, Persian.

Kadivar, P. (2008). Check moral judgments of students' relationship with school climate and how to engage teachers and students in Tehran schools. *Journal of education*, 48: 49-69, Persian.

Karimi, F, Bagheri, K, Sadeghzadeh Ghamsarii, A.R. (1393). Effects of group discussion about moral dilemmas, discuss in small groups in a participatory manner and speech, the ethical growth Grade female students. *Journal of Psychological Health*, 28: 74, 36, Persian.

Karimi, A. A. (1996). *Proces of formation morality on childhood with stress on developmental viewpont*. Tehran: Abed edition, Persian.

Kamaliam, M. (1388). *The study of role of family and school in student's moral developmental*. Thesies. Shahid beheshti university.

Killen, M & Smetana, J. (2004). *Hand book of moral development*. (Translate by Jahangirzadeh, sheikh shoaiei & Rasti tabar, 2010). Center for research in ethics and moral education academy of Islamic sciences and culture, Two volume.

Krebs, D., & Denton, K. (2005). Toward a more pragmatic approach to morality: A critical evaluation of Kohlberg's model, *psychological Review*, 112, 629-649.

Krettenauer, T., Jia, F., Mosleh, M. (2011). The role of emotion expectancies adolescents moral decision making. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 359-370.

Krettenauer, T., Malti, T., & Sokol, B. W. (2008). Development of moral emotions and the happy victimizer phenomenon: A critical review of theory and application. *European Journal of Developmental Science*, 2, 221-235.

Krettenauer, T. & Eachler, D. (2006). Adolescents self attributed moral emotions following a moral transgression: Relations with delinquency, confidence in moral judgment, and age. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 489-506.

Krettenauer, T., & Nunner-Winkler, F. (2007). Moral emotion attributions and Personality traits as long-term predictors of antisocial conduct in early adulthood. *International Journal of Behavior*, 37, 193-201.

Ziaei, M., Khodapanahi, M., Karim, Ma, Heydari and keshvari, F. (2009). Effect of Emotion on personal and impersonal moral judgments speed. *Journal of Behavioral Sciences* 7: 155-167, Persian.

Latif, D. Dunn, B. (2008). The relationship between Ethical Dilemma Discussion and Moral Development, *American Journal Pharmaceutical, Papers in Education*, 23, 37-52.

Lind, G. (2006). Effective Moral Education: The Konstanz Method of Dilemma Discussion, *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 189-196.

Motlag, A. (1390) discuss the story of the enigmatic. examining effect on the development of moral judgment moral fifth grade students. MA thesis. School of Education and Psychology, University of Allameh Tabatabai, Persian.

Mohseni, N. (2003). Theories on developmental Psychology (cognition, social cognition & sentiments). Tehran: *Jajhromi edition*, second edition.

Malti, T., Gasser, L., & Buchmann, M. (2009). Aggressive and prosocial childrens emotion attributions and moral reasoning. *Aggressive Behavior*, 35, 90-102.

Malti, T., Gasser, L., Kries, L. & Buchmann, M. (2010). Sympathy, Moral Motivation, and adolescent's prosocial and aggressive behavior. *Child Development*, 80, 442-460.

Malti, T., & Keller, M. (2010). The development of moral emotions in a cultural context. In W. F. Arsenio & E. A. Lemerise (Eds.),

Emotions, aggression, and morality in children: *Bridging development and Psychopathology*, Washington. American Psychological Association, 164, 177-198.

Narvaez, J. (2002). Does reading moral stories build character? *Education Psychology Review*, 14, 155-171.

Saelen, C., Markowits, H. (2008). Adolescents emotion attributions and expectations of behavior in situations involving moral conflict. *Journal of Experimental Child Psychology*, 100, 53-76.

Sajjadi, S. M. (2007). Explanation and critique of the principles of postmodern moral education, *Educationnal Research and Review*, 2, 133-140.

Smetana, J.G. (2006). Social domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In: Killen M, Smetana J (Eds). *Handbook of Moral Development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp 119–154.

Tangney, J. P., Stewing, J., & Mashek, D.J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 354-372.

Thowfeek, R., Bulman, R. J., Tavernini, J. (2011). Moral judgments and the role of social harm: Differences in automatic versus controlled processing. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47, 1-16.

Valdesolo, P. , & DeSteno, D. (2006). Manipulations of emotional moral judgment. *Psychological Science*, 17, 476–477.

Wolfrom, Melinda, K. (2005). Factors that Influence Moral Reasoning in Adults: Investigating the Relationship between Logical and Moral Reasoning. *Journal of Moral Education of School Psychology*, 112, 271-286.

Wark, G.R., & Krebs, D.L. (2000) the construction of Moral Dilemma in Everyday life. *Journal of Moral Education*, 29, 5-21.

Walker, L.J., (2003). The moral and measure: A sappriaisal of the Minnesota Approach to moral development. *Journal of Moral Education*. 13, 3-20.

Ziaei, M, Khodapanahi, M, Karim, Ma, Heydari and keshvari, F. (2009). Effect of Emotion on personal and impersonal moral judgments speed. *journal of Behavioral Sciences* 7: 155-167, Persian.