

## Comparing the Effectiveness of Training Kohlberg's Hypothetical Dilemmas, Training the Real Life Dilemmas, and Training Positive Emotion Induction on Moral Decision Making

Touran Alizadeh .Ph.D. Student

psychology, Islamic Azad University of Isfahan (Khorasgan),Iran

Shole Amiri. Ph.D.

Psychology, University of Isfahan, Iran

Hammid Tahher Nesatdoos. Ph.D.

Psychology, University of Isfahan, Iran

Hooshang Tallebi. Ph.D.

Psychology, University of Isfahan, Iran

### Abstract:

The aim of the research was to study the effectiveness of training Kohlberg's dilemmas procedures, real life dilemmas, and positive emotion induction on moral decision making. This was a pre-test and post-test quasi-experimental study with control group. The sample consisted of 120. female students selected via multistep cluster sampling method, who were randomly, assigned into four groups. The experimental groups received Kohlberg's dilemmas and real life dilemmas during 8 sessions, 70 minutes each, one group was induced by positive emotion and the control group was left untreated. All the participants completed the daily moral decision making task (Starke et.l, 2011) as the pre-test, post-test and the follow up. Adopting MANCOVA and ANCOVA for data analysis, the findings showed that, training groups and induction positive emotion were effective in moral decision making ( $P < 0.05$ ). The follow up L.S.D test showed that although all intervention methods were effective in moral decision making ( $P = 0.01$ ), none of the interventions had significant difference with each other.

**Keywords:** Kohlberg's dilemmas, real life dilemmas, positive emotion induction, moral decision making, first grade female high school students.

## مقایسه اثربخشی روش آموزش معماهای فرضی کلبرگ، روش معماهای زندگی واقعی و روش القای هیجان مثبت بر تصمیم‌گیری اخلاقی

توران علیزاده دمیه\*

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، عضو هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان پردیس کوثر یاسوج، ایران

شعله امیری

عضو هیأت علمی دانشگاه اصفهان، ایران

حمید طاهر نشاط دوست

عضو هیأت علمی دانشگاه اصفهان، ایران

هوشنگ طالبی

عضو هیأت علمی دانشگاه اصفهان، ایران

### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش روش معماهای فرضی کلبرگ، معماهای زندگی واقعی و القای هیجان مثبت بر تصمیم‌گیری اخلاقی دختران نوجوان انجام شد. روش پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی (پیش‌آزمون - پس‌آزمون) با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش را همه دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان شهر یاسوج در سال تحصیلی (۹۳-۱۳۹۲) تشکیل می‌دادند. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۱۲۰ دانش‌آموز دختر انتخاب و به‌طور تصادفی در چهار گروه ۳۰ نفری جایگزین شدند. مداخله در گروه‌های آزمایشی شامل ۸ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای، آموزش به کمک روش معماهای فرضی کلبرگ و معماهای زندگی واقعی بود، یک گروه هم تحت القای هیجان مثبت قرار گرفت. افراد گروه آزمایش و گواه تکلیف تصمیم‌گیری اخلاقی روزانه (استارکی و همکاران، ۲۰۱۱) را به‌عنوان پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تکمیل کردند. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که تمامی روش‌های مداخله بر تصمیم‌گیری اخلاقی مؤثر بوده‌اند ( $P = 0/05$ ). نتایج آزمون تعقیبی L.S.D نشان داد که بین گروه مداخله با گروه گواه ( $P = 0/01$ )، تفاوت معنی‌دار وجود داشت. هر چند، بین گروه‌های مداخله‌ای با یکدیگر تفاوت معنی‌داری وجود نداشت.

واژه‌های کلیدی: معماهای فرضی کلبرگ، معماهای زندگی واقعی، القای هیجان مثبت، تصمیم‌گیری اخلاقی، دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان.

## مقدمه

باعث تضاد و چالش ذهنی شرکت‌کنندگان می‌شوند (کامینگ، مادوکس<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۹).

به اعتقاد تریال<sup>۸</sup> (۲۰۰۶) 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 دوباره‌سازی کنند، باید فعال‌تر عمل کنند. رست<sup>۹</sup> (۱۹۷۵)؛ به نقل از ضیایی، (۱۳۸۸)، مدل مؤلفه‌ای خود را به‌عنوان چالشی برای طبقه‌بندی سنتی ارائه داد. رست و همفکرانش عنوان، نئوکلبگرگی گرفته‌اند. به نظر رست چهار مؤلفه روان‌شناسی که زیربنای یک عمل اخلاقی است عبارت‌اند از: ۱- حساسیت اخلاقی<sup>۱۰</sup>، ۲- انگیزش اخلاقی<sup>۱۱</sup>، ۳- شخصیت اخلاقی<sup>۱۲</sup> و ۴- قضاوت اخلاقی<sup>۱۳</sup>. در این پژوهش از بین چهار مؤلفه فوق، قضاوت و تصمیم‌گیری اخلاقی مورد مطالعه قرار گرفت. استدلال اخلاقی صرفاً نتیجه استدلال منطقی نیست، بلکه قرار گرفتن در موقعیت‌های طبیعی، حل مسائل اخلاقی و اجتماعی، عوامل هیجانی و اندیشیدن فعالانه در مورد آنها باعث درونی شدن ارزش‌ها و رشد اخلاقی می‌گردد (بلات<sup>۱۴</sup>، ۱۹۷۵)؛ به نقل از کریمی، (۱۳۸۵). هوب<sup>۱۵</sup> (۲۰۰۵)؛ به نقل از گرین، (۲۰۱۱) گزارش کرد که نحوه استدلال اخلاقی افراد براساس مباحث اخلاقی متفاوت است. برای مثال، معماهایی که موضوع اجتماعی دارند بیشتر قضاوت‌های مبتنی بر مراقبت را فرا می‌خوانند، در حالی که معماهایی که محتوای ضداجتماعی دارند قضاوت‌های مبتنی بر عدالت را فرا می‌خوانند.

پژوهش‌ها نشان‌دهنده اثربخشی معماها و مباحث اخلاقی در افزایش توان تصمیم‌گیری اخلاقی بودند (آیسنبرگ<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۰؛ لطیف و داوون<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۸؛ کامینگ، مادوکس و همکاران، ۲۰۰۹ و مطلق، ۱۳۹۰). برای مثال اسکالیفلی<sup>۱۸</sup> و همکاران (۱۹۸۵) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که هرچه تحریک‌های اجتماعی برگرفته از معماهای کلبرگ بیشتر باشد، رشد اخلاقی سریع‌تر صورت می‌گیرد. آنها نتیجه گرفتند که این تحریک‌ها هم باید با مرحله فعلی رشد اخلاقی تضاد داشته باشند و هم فرد توانایی درون‌سازی آنها را داشته باشد.

اخلاق به‌عنوان ارزیابی خوب و بد از اعمال یا منش شخص تعریف می‌شود که با توجیه مجموعه‌ای از فضایل بنا شده و یک فرهنگ یا خرده‌فرهنگ آن را الزام‌آور می‌داند (هیدت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). تصمیم‌گیری اخلاقی<sup>۲</sup>، موقعیت‌ها و تعارضات اخلاقی در زندگی روزانه افراد را توصیف می‌کند و این نکته را بررسی می‌کند که آیا افراد در آن به الزام اخلاقی توجه می‌کنند یا خیر. تصمیم‌گیری اخلاقی به تصمیم افراد برای اینکه به کسی کمک کنند یا نکنند، شیء مطلوبی را که قادر به خریدنش نیستند، بدزدند یا نلدزدند و غیره اطلاق می‌شود (گرین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). امروزه کودکان و نوجوانان با چالش‌های بیشتری نسبت به گذشته روبه‌رو هستند که پاسخ به این چالش‌ها نیازمند داشتن مهارت‌های بررسی، مقایسه و تصمیم‌گیری است (کریز و دنتون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵).

کلبرگ<sup>۵</sup> با توجه به مفهوم عدالت سه سطح و شش مرحله اخلاقی را مطرح می‌کند. در سطح پیش‌قراردادی، قوانین اخلاقی مطابق با مادیات و فقط به‌منظور اجتناب از تنبیه (مرحله اول) و یا دستیابی به پاداش (مرحله دوم) رعایت می‌شوند. در سطح قراردادی، جهت‌گیری خودمدارانه جای خود را به جهت‌گیری دیگرمدارانه می‌دهد (مرحله سوم) و یا فرد قراردادهای اجتماعی را کورکورانه می‌پذیرد (مرحله چهارم). در سطح پس‌قراردادی، اخلاق براساس پیمان اجتماعی است که قوانین در آن انعطاف‌پذیر، مورد قبول اکثریت و نسبی هستند (مرحله پنجم) و یا اخلاق به اوج خود می‌رسد و افراد براساس وجدان خود و اصول جهانی اخلاق اعمال را انجام می‌دهند (مرحله ششم) (کلبرگ، ۱۹۸۳)؛ به نقل از کریمی، (۱۳۸۵).

معماهای کلبرگ، معماهایی فرضی<sup>۶</sup> و انتزاعی هستند. این معماها برگرفته از داستان‌هایی هستند که ملاک‌های مطرح شده در آن غیرشخصی و فرضی تلقی می‌شود. معماهای فرضی به افراد اجازه می‌دهند که جنبه‌های اخلاقی موضوع را بدون دلبستگی مستقیم یا هیجانی بر روی آن، در نظر گیرند و سپس به تصمیم‌گیری اخلاقی پردازند. به‌عبارت دیگر این معماها

1. Haidt
3. Greene
5. Kohlberg
7. Cummings & Maddux
9. Rest
11. moral motivation
13. moral judgment
15. Haupt
17. Latif & Dunn

2. moral decision making
4. Krebs & Denton
6. hypothetical dilemma.
8. Turiel
10. moral sensitivity
12. moral character
14. Blatt
16. Eisenberg
18. Schlaefli

(گرین، سامرویل<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۰۱؛ استرومینگ<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۱). در این پژوهش‌ها که در اغلب آنها از القای هیجانی<sup>۱۱</sup> استفاده می‌شود، هیجان چنین تعریف می‌شود: پاسخ سریع برانگیخته شده، زمانی که فرد در معرض یک محرک معنادار و با مفهوم قرار می‌گیرد و یک پاسخ‌سازگارانہ فرا می‌خواند.

گرین (۲۰۱۱) از نقش شناخت و هیجان در قضاوت اخلاقی چنین نتیجه گرفت که قضاوت‌های وظیفه‌شناسانه (تأیید نکردن قربانی شدن یک نفر برای چند نفر) با پاسخ‌های هیجانی خودکار شکل می‌گیرد، در حالی که قضاوت‌های سودگرایانه (تأیید قربانی یک نفر برای نجات جان چند نفر) از فرایندهای شناختی کنترل شده ناشی می‌شود.

پژوهش‌ها نشان‌دهنده اثربخشی هیجان مثبت در حل معماها و تصمیم‌گیری اخلاقی بودند (ایزارد، فاین<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۱؛ فریدیچسون<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۴؛ لیمرسی و آرسنیو<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۰؛ هاسر، کاشمن<sup>۱۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۷؛ ضیایی و همکاران، ۱۳۸۸). هافمن<sup>۱۶</sup> و همکاران (۲۰۱۰) مجموعه متنوعی از محرک‌ها را برای القای هیجان مثبت تدارک دیدند، داده‌های رفتاری آنها این ادعا را که هیجان منبع قضاوت اخلاقی است مورد تأیید قرار داده است. همچنین در پژوهش آنها، هیجان مثبت باعث تسهیل تصمیم‌گیری صحیح‌تر شد.

در مطالعه هیوبنر<sup>۱۷</sup> و همکاران (۲۰۱۰) شرکت‌کنندگانی که یک برنامه فکاهی از برنامه زنده (یکشنبه شب‌ها) تماشا کردند، پاسخ‌های بهتری به معماهای پل پیاده‌رو نسبت به گروه گواه نشان دادند. یافته‌های پژوهش آنها نشان داد که القای هیجان مثبت باعث تغییر در محتوای پاسخ به داستان‌های اخلاقی می‌شود. در هیچ دوره‌ای به اندازه دوره نوجوانی ارزش‌ها و معیارهای اخلاقی برای انسان مطرح نمی‌شود. توانایی‌های شناختی فزاینده نوجوانان، توجه آنان را به مسائل و ارزش‌های اخلاقی جلب می‌کند. در عین 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 آنهاست (لیند، ۲۰۰۵). با توجه به مطالب گفته شده اگر بتوان عوامل مؤثر بر ملاحظات اخلاقی نوجوانان

لیند<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) ضمن پژوهشی نتیجه گرفت: آموزش اخلاق براساس معماهای اخلاقی باعث رشد اخلاقی دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه گواه شد.

معماهای زندگی واقعی<sup>۲</sup> بیانگر محیط طبیعی افراد هستند و نشان می‌دهند که چگونه افراد معماهای اخلاقی را در زندگی واقعی خود حل می‌کنند. باید اذعان داشت که آموزش مفاهیم اخلاقی باید در موقعیت‌های طبیعی و با استفاده از رویدادهایی باشند که در ارتباط با زندگی روزمره و نزدیک به واقعیت (ورک و کربز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰). پژوهش‌ها نشان‌دهنده اثربخشی معماهای زندگی واقعی در بهبود تصمیم‌گیری اخلاقی بودند (گریبر و فیرستون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵؛ نارویز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲؛ گرین، ۲۰۱۱؛ کامینگ و همکاران، ۲۰۰۹). برای مثال بییر<sup>۶</sup> (۲۰۰۷) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسید که افرادی که با معماهای واقعی زندگی به چالش کشیده می‌شوند، در مقایسه با گروه گواه تصمیم‌گیری‌های بهتر و منطقی‌تری داشتند. علاوه بر آن آونین<sup>۷</sup> (۱۹۹۹؛ به نقل از خانی جزئی، ۱۳۸۶) در بررسی نحوه قضاوت و تصمیم‌گیری اخلاقی دانشجویان پرستاری نتیجه گرفت، دانشجویانی که در آموزش اخلاق با چالش عملی و واقعی روبه‌رو شده بودند، در مقایسه با دانشجویانی که با چنین چالش‌هایی روبه‌رو نشده بودند، قدرت تصمیم‌گیری اخلاقی بهتری داشتند.

امروزه به‌طور گسترده پذیرفته شده است که رویکردهای بیش از حد عقلانی به اخلاقیات، تصویر تحریف‌شده‌ای از تصمیم‌گیری و رفتار اخلاقی افراد ارائه می‌دهند. یکی از عوامل مؤثر بر رشد اخلاقی، چگونگی احساس و حالت روانی فرد درباره امور اخلاقی است. هرچند در پژوهش‌های انجام گرفته کمتر به نقش عوامل هیجانی در اخلاق پرداخته شده است، کلبرگ در این باره معتقد است: «تحول شناختی و عاطفی موازی هستند» (کلبرگ، ۱۹۸۴؛ به نقل از امیری، ۱۳۹۰). رویکردهای سنتی در مطالعه هیجان‌ها معمولاً به چشم‌پوشی یا نادیده گرفتن هیجان‌ها مثبت<sup>۸</sup> و توجه بیشتر به هیجان‌های منفی تمایل داشتند. اندیشه‌های متناقض درباره نقش هیجان و شناخت در قضاوت اخلاقی به پژوهش‌های زیادی منجر شدند

1. Lind

3. Wark & Krebs

5. Narvaez

7. Auvnein

9. Sommerville

11. emotion induction

13. Fredikson

15. Hauser & Cushman

17. Huebner

2. real life dilemma

4. Greir & Firestone

6. Beyer

8. positive emotions

10. Strohminger

12. Izard, Fine

14. Lemerise & Arsenio

16. Haffman & Wolf

گروهی صورت می‌گیرد و برای هر گروه سنی قابل استفاده است. نصف این ۲۰ معما هیجان بالا و نصف دیگر هیجان پایینی ایجاد می‌کنند. هر کدام از این ۲۰ معما، تصمیم‌گیری نوع دوستانه<sup>۳</sup> یا خودخواهانه را به‌طور متناوب ارائه می‌دهند. به هر معما با بله و خیر در زمان محدود پاسخ داده می‌شود. بعد از پاسخ بله و خیر، آزمودنی خود را در موقعیت تصور کرده و هیجان ایجاد شده تصمیم‌گیری اخلاقی خود را بر روی مقیاس لیکرت چهار امتیازی رتبه‌بندی می‌کند (به هیچ‌وجه ۱، تا حدی ۲، زیاد ۳، خیلی زیاد ۴). نمونه‌ای از معما عبارت‌اند از: شما به مغازه نوشت‌افزارفروشی می‌روید که دو دفترچه هم‌رنگ و هم‌شکل دارد که از نظر قیمت متفاوت‌اند. هر دو دفترچه نظر شما را جلب کرده، شما هر دو را برمی‌دارید، فروشنده متوجه نیست. آیا شما قیمت دفترچه ارزان‌تر را می‌پردازید؟

نمره‌گذاری این ابزار به شرح ذیل است: معماهای ۱-۵ و ۱۰-۱۵؛ جواب خیر پاسخ نوع‌دوستانه و جواب بلی پاسخ خودمحورانه است. معماهای ۶-۱۰ و ۱۶-۲۰؛ جواب بلی پاسخ نوع‌دوستانه و جواب خیر پاسخ خودخواهانه است. در این پژوهش نمره پایین نشان‌دهنده تصمیم‌گیری اخلاقی نوع‌دوستانه و نمره بالا نشان‌دهنده تصمیم‌گیری اخلاقی خودخواهانه است.

به این دلیل که نسخه فارسی ابزار در کشور نبود، ابتدا نسخه انگلیسی ابزار تهیه شد. پس از ترجمه و ترجمه وارون<sup>۴</sup>، به‌منظور بررسی روایی محتوایی، ابزار در اختیار چند تن از صاحب‌نظران در حوزه روان‌شناسی قرار گرفت و دیدگاه‌های آنها با توجه به فرهنگ ایرانی و روایی محتوایی اعمال شد. سپس اجرای مقدماتی بر روی ۳۰ آزمودنی انجام شد و پرسش و مشکلاتی که هنگام اجرا پیش آمد، یادداشت و بررسی شد. همچنین برای بررسی روایی ابزار و اینکه آیا ساختار عاملی ابزار در جامعه ایرانی برآزش دارد یا نه، از نرم‌افزار لیزرل استفاده شد. با توجه به داده‌ها، الگوی تأییدی از برآزش قابل قبولی برخوردار بود. ماتریس بارهای عاملی نشان داد که تمام بارهای عاملی استخراج شده بالاتر از ۰/۴۰ هستند و توزیع ماده‌ها در خرده‌مقیاس‌ها با ابزار اصلی مطابقت دارند. در پژوهش پولزر<sup>۵</sup> (۲۰۰۹) ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های پاسخ‌های خودخواهانه و نوع‌دوستانه ۰/۸۸ و ۰/۸۱ و برای کل آزمون ۰/۸۹ به‌دست آمد. همچنین در پژوهش استارکی و همکاران (۲۰۱۱) پایایی ابزار، آلفای کرونباخ با استفاده از روش آزمون مجدد با فاصله زمانی معادل

را برای عمل کردن ابعاد قضاوت و رفتار اخلاقی (اجتماعی و ضداجتماعی) شناسایی کرد، شاید بتوان به‌عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده به مداخله در آنها پرداخت و با مداخله و آموزش در بهبود تصمیمات اخلاقی نوجوانان اقداماتی انجام داد. در این پژوهش به‌منظور پی بردن به این موضوع که آیا تصمیم‌گیری اخلاقی از آموزش تأثیر می‌پذیرد یا نه، دو روش آموزشی و یک روش مداخله‌ای بر روی گروه‌های آزمایش اجرا گردید. به آزمودنی‌ها در این روش‌ها معماهای فرضی کلبرگ، معماهای زندگی واقعی و القای هیجان مثبت ارائه شد. فرضیه‌های این پژوهش عبارت‌اند از: ۱- آموزش روش معماهای فرضی کلبرگ، معماهای زندگی واقعی و القای هیجان مثبت نسبت به گروه گواه بر تصمیم‌گیری اخلاقی دختران نوجوان اثربخش است. ۲- بین روش آموزش معماهای کلبرگ، معماهای زندگی واقعی و القای هیجان مثبت بر تصمیم‌گیری اخلاقی دختران نوجوان تفاوت معنی‌داری وجود دارد. ۳- آموزش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: روش مورد استفاده در این پژوهش شبه‌آزمایشی است. قبل از اعمال مداخله، پیش‌آزمون و در پایان مداخله پس‌آزمون اجرا گردید. جامعه آماری پژوهش همه دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان شهر یاسوج در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بودند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد، بدین ترتیب که ابتدا از پایه اول متوسطه در دبیرستان‌های دخترانه شهر یاسوج فهرستی تهیه گردید. سپس از بین آنها، ۴ دبیرستان و از هر دبیرستان یک کلاس پایه اول به‌عنوان خوشه انتخاب گردید. افراد دو گروه (دو کلاس ۳۰ نفری) به‌طور تصادفی تحت آموزش (معماهای کلبرگ و معماهای زندگی واقعی) در ۸ جلسه ۷۰ یا ۷۵ دقیقه‌ای قرار گرفتند. افراد یک گروه هم تحت القای هیجان مثبت قرار گرفتند. گروه گواه هم هیچ مداخله‌ای را دریافت نکردند.

### ابزار سنجش

آزمون تکلیف تصمیم‌گیری اخلاقی روزانه<sup>۱</sup>: استارکی<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۱) مجموعه ۲۰ معما برای اندازه‌گیری تصمیم‌گیری اخلاقی طراحی کردند. این معماها، موقعیت‌ها یا تعارضات اخلاقی که مردم عموماً در زندگی روزانه با آن روبه‌رو می‌شوند را توصیف می‌کنند که در آنها الزام اخلاقی مورد ملاحظه قرار می‌گیرد یا برعکس. اجرای آزمون به‌صورت

1. daily moral decision making task test  
3. altruistic  
5. Polzer

2. Starke  
4. back translation

معماگونه. به طور کلی هدف این روش رشد شایستگی های اخلاقی، آموزش ابراز نظر و گوش دادن به دیدگاههای دیگران، آموزش ترکیب احساس و استدلال اخلاقی، آموزش پذیرش مسئولیت تصمیم گیری، جلوگیری در استفاده از خشونت در حل مشکلات و استفاده از استدلال و گفت و گو در بحث ها بود.

**روش القای هیجان مثبت<sup>۱</sup>:** منظور از القای هیجانی در این پژوهش، هیجانات شادی است که بر اثر دیدن تصاویر مثبت مقیاس پاناس (لانگ<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۵) ایجاد می شود. به عبارت دیگر، اختلافات افزایش یا کاهش نمرات افراد قبل و بعد از دیدن تصاویر، نمره فرد در القای پذیر هیجان منظور می شود. در این روش محرک های هیجانی دیداری یعنی تصاویر

مثبت به دانش آموزان ارائه شد. در پژوهش حاضر ابتدا ۸۰ تصویر (۴۰ تصویر خنثی و ۴۰ تصویر شاد) با توجه به معیار جهانی و در عین حال متناسب با فرهنگ ایرانی انتخاب شد. سپس از بین آنها، ۲۲ تصویر با بار هیجانی مثبت و ۱۴ تصویر با بار هیجانی خنثی استفاده شد. برای اطمینان از روایی محرک های هیجانی در یک مطالعه مقدماتی تأثیر تصاویر انتخاب شده روی ۳۰ نفر از دانش آموزان (غیر از دانش آموزان گروه نمونه) واریسی شد. هر کدام از تصاویر حدوداً به مدت ۱۰ ثانیه بر روی صفحه نمایش ظاهر می شدند که ترتیب ارائه تصاویر نیز برای همه یکسان بود.

پس از انتخاب افراد نمونه، طبق یک برنامه زمان بندی شده، آزمودنی ها به محوطه کامپیوتر آمدند. پس از ورود آزمودنی ها و تکمیل مشخصات فردی، آزمودنی ها بر روی یک صندلی روبه روی یک نمایشگر رایانه ای که تصاویر را نشان می داد، می نشستند. برای هر آزمودنی ابتدا القای خلق خنثی (ارائه تصاویر بدون بار هیجانی) در چهار دقیقه صورت گرفت، سپس ارائه تصاویر خلق شاد نیز به مدت چهار دقیقه انجام گرفت.

### روش تحلیل داده ها

داده ها پس از جمع آوری در دو سطح توصیفی و استنباطی تحلیل شدند. در سطح توصیفی از شاخص های گرایش مرکزی و در سطح استنباطی، تحلیل کواریانس چندمتغیری (MANCOVA) روی نمره های پس آزمون، با بررسی پیش آزمون متغیر وابسته (تصمیم گیری اخلاقی) انجام گرفت. سپس در ادامه به تفکیک گروهها، از آزمون تحلیل کواریانس تک متغیری (ANCOVA) استفاده گردید. برای مشخص کردن اینکه کدام گروهها در متغیر تصمیم گیری اخلاقی با هم تفاوت دارند، از آزمون تعقیبی L.S.D استفاده گردید.

۰/۸۳ گزارش شد. در این پژوهش آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۷۷ و برای خرده مقیاس های پاسخ های خودخواهانه و نودوستانه معادل ۰/۷۴ و ۰/۷۸ به دست آمد.

**روش اجرا:** گروه های آزمایش به طور مجزا در ۸ جلسه ۷۰ دقیقه ای، به کمک روش های معماهای کلبرگ، معماهای زندگی واقعی تحت آموزش قرار گرفتند و یک گروه هم تحت القای هیجان مثبت قرار گرفت.

جزئیات مداخله در گروه های آزمایش به شرح زیر است:

**آموزش معماهای کلبرگ:** در این روش موضوعات اخلاقی مورد نظر، به شکل معماهای اخلاقی فرضی که کلبرگ (۱۹۸۳؛ به نقل از کریمی، ۱۳۸۵) تدوین کرده است، در ۸ جلسه ۷۰ دقیقه ای آموزش داده شد. منطق این روش این بود که باعث به چالش کشیدن مفروضه ها و باورهای اخلاقی افراد شده و در نهایت به رشد اخلاقی آنها منجر می گردد. مطالب قابل ارائه در جلسات مداخله شامل شاخص های تعیین کننده اخلاقیات در شخص، تحول و مراحل رشد اخلاقی از دیدگاه پیاژه، مراحل رشد اخلاقی در دیدگاه کلبرگ، مشارکت در معماهای فرضی کلبرگ؛ معماهای: هانز، جونز، مرد مهاجر، سارترپیر، تشویق به بحث و مناظره کلامی و پاسخ به ابهامات دانش آموزان است.

**روش معماهای زندگی واقعی:** در این روش موضوعات اخلاقی مورد نظر، به شکل معماهای زندگی واقعی (گرین، ۲۰۱۱) در ۸ جلسه ۷۰ دقیقه ای آموزش داده شد. طرفداران معماهای واقعی معتقدند که با راه حل هایی که افراد برای این معماها بیان می کنند، چگونگی استدلال و قضاوت در مورد تنگناها و دوراهی های زندگی واقعی به آنها نشان داده می شوند. مطالب قابل ارائه شامل شاخص های تعیین کننده اخلاقیات در شخص، تحول و مراحل اخلاقی از دیدگاه پیاژه، مراحل رشد اخلاقی در دیدگاه کلبرگ، مشارکت در معماهای زندگی واقعی گرین؛ معماهای: لوکوموتیوران، اضافه بار قایق نجات، حمله به شهر، پزشک، تشویق به بحث و مناظره کلامی و پاسخ به ابهامات دانش آموزان است.

مراحل این روش ها عبارتند از: ۱- انتخاب داستان های معماگونه، ۲- آماده شدن برای مباحثه و توضیح قوانین مباحثه، ۳- پس از ارائه داستان های معماگونه، یکی از دانش آموزان داستان را تکرار می کند و درباره داستان سؤال می شود، ۴- انتخاب راه حل های ممکن، ۵- بحث در گروه های کوچک درباره راه حل، ۶- بحث در کل کلاس و بیان دیدگاه های موافق و مخالف و بررسی دلیل آنها و ۷- نتیجه گیری از بحث، رأی گیری درباره بهترین راه حل و نوشتن پایانی مناسب برای داستان

## یافته‌ها

شاخص‌های آماری میانگین و انحراف معیار پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تصمیم‌گیری اخلاقی گروه‌های آزمایش و گواه ارائه شده است.

جدول ۱، میانگین نمره تصمیم‌گیری اخلاقی برای گروه‌های مختلف در مرحله پس‌آزمون را نشان می‌دهد. همچنین نمودار ۱، میانگین نمرات مربوط به متغیر تصمیم‌گیری اخلاقی در تمام گروه‌های مداخله (معماهای فرضی کلب‌رگ، معماهای زندگی واقعی و القای هیجان مثبت)، با گذشت زمان و از مرحله پیش‌آزمون تا پیگیری، نسبت به گروه گواه را نشان می‌دهد.

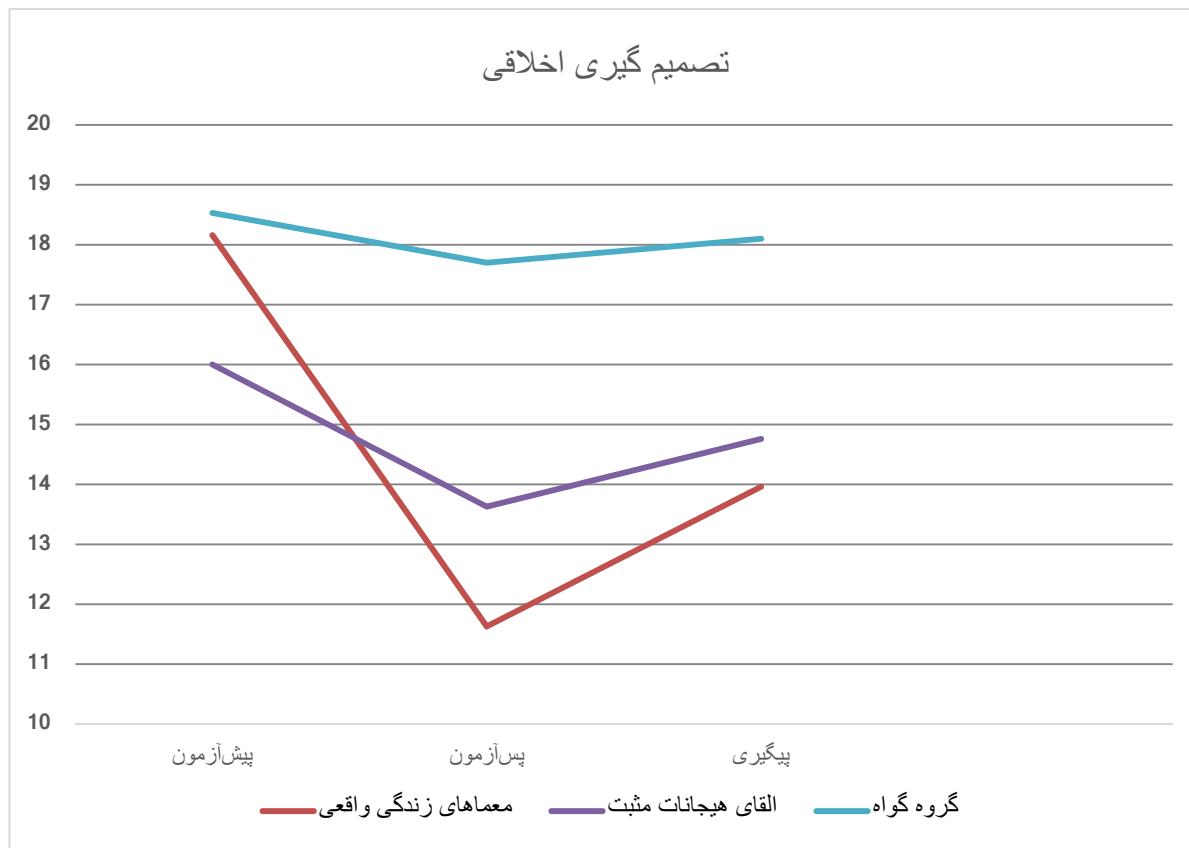
شرکت‌کنندگان، ۱۲۰ دانش‌آموز دختر پایه اول دبیرستان شهر یاسوج بودند که در چهار گروه ۳۰ نفری (سه گروه آزمایش و یک گروه گواه) قرار گرفتند. قبل از بررسی تحلیل نتایج در رابطه با فرضیه‌های پژوهش، از همگنی واریانس متغیرهای وابسته در گروه‌های مورد مطالعه با آزمون لوین، هنجار بودن داده‌ها با آزمون کولموگروف اسمیرینوف ( $P > 0/05$ ) و همچنین، همگنی شیب‌های رگرسیون به‌عنوان فرض‌های لازم برای استفاده از تحلیل کواریانس، اطمینان حاصل شد. در جدول ۱،

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیر تصمیم‌گیری اخلاقی در گروه‌های آزمایش و گواه

| آزمودنی‌ها          | آزمون     | تصمیم‌گیری اخلاقی |              |
|---------------------|-----------|-------------------|--------------|
|                     |           | میانگین           | انحراف معیار |
| معماهای فرضی کلب‌رگ | پیش‌آزمون | ۱۸/۲۶             | ۴/۶۲         |
|                     | پس‌آزمون  | ۱۲/۱۶             | ۲/۵۴         |
|                     | پیگیری    | ۱۱/۸۶             | ۲/۳۳         |
| گروه‌های آزمایشی    | پیش‌آزمون | ۱۸/۱۶             | ۵/۶۲         |
|                     | پس‌آزمون  | ۱۱/۶۳             | ۵/۴۲         |
|                     | پیگیری    | ۱۳/۹۶             | ۵/۹۲         |
| القای هیجان‌ات مثبت | پیش‌آزمون | ۱۶/۰۰             | ۴/۷۳         |
|                     | پس‌آزمون  | ۱۳/۶۳             | ۳/۵۰         |
|                     | پیگیری    | ۱۴/۷۶             | ۳/۸۱         |
| گروه گواه           | پیش‌آزمون | ۱۸/۵۳             | ۴/۹۱         |
|                     | پس‌آزمون  | ۱۷/۷۰             | ۴/۴۶         |
|                     | پیگیری    | ۱۸/۱۰             | ۵/۰۴         |

جدول ۲- تحلیل کواریانس چندمتغیری برای مقایسه شیوه‌های آموزشی بر تصمیم‌گیری اخلاقی

| شاخص آماری        | مقدار | F     | فرضیه (df) | اشتباه (df) | سطح معنی‌داری (P) | ضریب اتا |
|-------------------|-------|-------|------------|-------------|-------------------|----------|
| اثر پیلایی        | ۰/۵۱  | ۱۲/۴۷ | ۸          | ۲۹۰         | ۰/۰۰۱             | ۰/۲۵     |
| لامبدای ویلکز     | ۰/۵۰  | ۱۴/۶۸ | ۸          | ۲۸۸         | ۰/۰۰۱             | ۰/۲۹     |
| اثر هتلینگ        | ۰/۹۵  | ۱۶/۹۷ | ۸          | ۲۸۶         | ۰/۰۰۱             | ۰/۳۲     |
| بزرگترین ریشه روی | ۰/۹۵  | ۳۳/۱۳ | ۴          | ۱۴۵         | ۰/۰۰۱             | ۰/۴۷     |



نمودار ۱- مقایسه میانگین نمرات شاخص تصمیم‌گیری اخلاقی گروهها در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

جدول ۳- نتایج آزمون تعقیبی L.S.D بین گروههای مداخله و گواه بر روی میانگین تصمیم‌گیری اخلاقی در مرحله پس‌آزمون

| متغیر وابسته                        | گروه                | گروهها              | تفاوت میانگین‌ها | انحراف معیار | سطح معنی‌داری |
|-------------------------------------|---------------------|---------------------|------------------|--------------|---------------|
| تصمیم‌گیری اخلاقی در مرحله پس‌آزمون | معماهای فرضی کلبرگ  | معماهای زندگی واقعی | ۰/۵۳             | ۱/۰۹         | ۰/۹۶          |
|                                     |                     | القای هیجان مثبت    | -۱/۴۶            | ۱/۰۹         | ۰/۹۳          |
|                                     | معماهای زندگی واقعی | گواه                | -۵/۵۳            | ۱/۰۹         | ۰/۰۰۱         |
|                                     |                     | القای هیجان مثبت    | -۲/۰۰            | ۱/۰۹         | ۰/۶۹          |
|                                     |                     | گواه                | -۶/۰۶            | ۱/۰۹         | ۰/۰۰۱         |
|                                     |                     | القاء هیجان مثبت    | -۴/۰۶            | ۱/۰۹         | ۰/۰۰۱         |

کواریانس چندمتغیری (MANCOVA) استفاده گردید. جدول ۲، تحلیل کواریانس چندمتغیری برای مقایسه ۳ عمل آزمایشی بر تصمیم‌گیری اخلاقی دختران نوجوان را نشان می‌دهد.

در نهایت برای بررسی این فرضیه که «تأثیر آموزش معماهای فرضی کلبرگ، معماهای زندگی واقعی و القای هیجان مثبت بر تصمیم‌گیری اخلاقی دختران نوجوان متفاوت است»، از تحلیل

(۲۰۰۵)؛ بییر (۲۰۰۷)؛ فرید و همکاران (۱۳۸۹)؛ مطلق (۱۳۹۰)؛ کریمی و همکاران (۱۳۹۳) همسو بود.

همچنین یافته‌های مربوط به اثربخشی آموزش معماهای زندگی واقعی با مبانی نظری پژوهش، رویکرد رشدی - شناختی پیاژه (۱۹۳۲)؛ به نقل از کریمی و همکاران (۱۳۹۳) و با یافته‌های آرمسترانگ<sup>۲</sup> (۱۹۹۴)؛ ورک و کربز (۲۰۰۰)؛ نارویز (۲۰۰۲)؛ والکر<sup>۳</sup> (۲۰۰۳)؛ کامینگ و همکاران (۲۰۰۹) و گرین (۲۰۱۱) همسو و هماهنگ بود. در تبیین یافته‌ی مربوط به اثربخشی آموزش معماهای اخلاقی بر رشد اخلاقی می‌توان گفت: در ساز و کار تصمیم‌گیری اخلاقی شخص در عالم خیال، خویش را به جای فردی که در رنج است قرار می‌دهد که این امر موجب وقف خویش برای رفع نگرانی و دست کشیدن از اعمالی می‌شود که باعث رنج او است، اخلاق هنگامی آغاز می‌شود که انسان به واسطه‌ی همدلی با دیگران و دلسوزی برای دیگران به شیوه‌ی معینی عمل می‌کند. استدلال اخلاقی موجب قضاوت اخلاقی نمی‌شود، بلکه استدلال اخلاقی ساخت بعدی است که پس از رسیدن به قضاوت اخلاقی ایجاد می‌شود (خانی‌جزیی، ۱۳۸۶).

برخلاف نظریه‌های طبیعت‌گرا (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؛ نظریه‌های یادگیری، فراگیری هنجارها، ارزش‌ها و عادات اخلاقی را براساس ساز و کارهای مشاهده، تقلید و پاداش یا همان یادگیری فعال و به اصطلاح بندورا «یادگیری اجتماعی» تبیین کرده‌اند (گیس، ۲۰۰۶). والفرام<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) بیان کرد اگر استدلال اخلاقی با استدلال شناختی رابطه داشته باشد، پس باید عواملی که استدلال شناختی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، استدلال اخلاقی را نیز تحت تأثیر قرار بدهند. به نظر وی بحث‌های گروهی درباره‌ی معماهای زندگی واقعی، به‌خصوص روابط با همسالان در بهبود استدلال اخلاقی تأثیر اساسی داشته باشد.

تبیین دیگر اینکه، آموزش به کمک معماهای اخلاقی به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا با همسالانشان در مورد معماهای چالش‌برانگیز، بحث منطقی کنند و پاسخ منطقی به دیدگاههای مخالف دهند. معماهای کلبرگ به دلیل اینکه فرضی یا شبه واقعی محسوب می‌شوند، در نتیجه در جریان بحث، هیچ کدام از مشارکت‌کنندگان را متأثر نمی‌کنند، بلکه احتمالاً از یک طرف باعث ایجاد تعارضات واقعی بین ایده‌آل‌های اخلاقی یک

با توجه به معنی‌دار بودن نتیجه‌ی آزمون لامبدای ویلکز ( $P=0/001$ )، در مورد تأثیرات بین آزمودنی‌ها (گروه)، می‌توان نتیجه گرفت که حداقل بین دو گروه از گروه‌های مورد بررسی در متغیر تصمیم‌گیری اخلاقی تفاوت وجود دارد.

در ادامه برای مشخص کردن اینکه کدام گروه‌ها در متغیر تصمیم‌گیری اخلاقی با هم تفاوت دارند، از آزمون تعقیبی L.S.D استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۳، ارائه شده است.

براساس داده‌های جدول ۳، می‌توان نتیجه گرفت که: در مرحله‌ی پس‌آزمون، بین گروه معماهای فرضی کلبرگ، گروه معماهای زندگی واقعی و گروه القای هیجان مثبت با گروه گواه ( $P=0/001$ )، تفاوت معنی‌دار وجود دارد. هرچند بین این روش‌ها با یکدیگر تفاوت معنی‌داری دیده نشد. مقادیر معنی‌داری بین گروه‌های مداخله و گواه و همچنین تفاوت میانگین‌های به‌دست آمده، نشان داد که تمامی روش‌های مداخله‌ی مورد بررسی در مرحله‌ی پس‌آزمون در کاهش میانگین تصمیم‌گیری اخلاقی مؤثر بوده‌اند، اما بیشترین اثربخشی (بیشترین تفاوت میانگین در مقایسه با گروه گواه) مربوط به آموزش معماهای زندگی واقعی و بعد از آن به ترتیب، مربوط به معماهای فرضی کلبرگ و القای هیجان مثبت بود.

## بحث

هدف از این پژوهش بررسی و مقایسه‌ی اثربخشی روش آموزش معماهای فرضی کلبرگ، معماهای زندگی واقعی و القای هیجان مثبت بر تصمیم‌گیری اخلاقی دختران نوجوان بود. در خصوص نتایج یافته‌های مربوط می‌توان گفت: همان‌طور که جدول تغییرات مربوط به میانگین نمرات متغیر تصمیم‌گیری اخلاقی در گروه‌های مورد بررسی در مراحل زمانی پیش‌آزمون تا پس‌آزمون نشان می‌دهد، با گذشت زمان، میانگین نمرات مربوط به تصمیم‌گیری اخلاقی نسبت به گروه گواه کاهش یافته است؛ هر چند میزان این کاهش در گروه‌های مداخله یکسان نبود. همچنین این موضوع با استفاده از تحلیل کواریانس (MANCOWA) نشان داده شد. براساس معنی‌دار بودن نتیجه‌ی آزمون لامبدای ویلکز ( $P=0/001$ ) از نظر متغیر تصمیم‌گیری اخلاقی، گروه‌ها در پیش‌آزمون رفتاری داشتند که با پس‌آزمون متفاوت بود.

یافته‌ی پژوهش در خصوص اثربخشی آموزش معماهای فرضی کلبرگ با یافته‌های اسکالیفلی و همکاران (۱۹۸۵)؛ شانگ<sup>۱</sup> (۱۹۹۴)؛ گریر و فیرستون (۱۹۹۸)؛ کربز و دنتون



می‌دهند، بلکه به این دلیل است که آنها استدلال کودکان را به چالش می‌کشند. به علاوه، براساس نظریه انگیزش گشتالتی‌ها (۱۹۷۷)، معماهای زندگی واقعی باعث بی‌تعادلی می‌شوند و این بی‌تعادلی، زمینه را برای تفکر بیشتر برای رسیدن به تعادل فراهم می‌کند که در نهایت به رشد تصمیم‌گیری اخلاقی در افراد منجر می‌شود.

همچنین یافته‌های این پژوهش نشان داد که القای هیجان مثبت بر تصمیم‌گیری اخلاقی مؤثر بود. که این یافته با یافته‌های پژوهش ایزارد و همکاران (۲۰۰۱)؛ فریدریچسون (۲۰۰۴)؛ آرسنیو و لیمیرسی<sup>۴</sup> (۲۰۰۷)؛ گرین (۲۰۱۱)؛ هیوبنر و همکاران (۲۰۱۰)؛ استرومینگر و همکاران (۲۰۱۱)؛ ضیایی و همکاران (۱۳۸۸) و فخاری (۱۳۹۱) همسو بود.

در تبیین این یافته می‌توان گفت: هیجان‌های مثبت دامنه رفتار و افکار را افزایش و هیجان‌های منفی این دامنه را کاهش می‌دهند. به علاوه، همان‌طور که پیازنه مطرح می‌کند، هیجان‌ها منبع انرژی هستند که قضاوت‌ها و تصمیم‌گیری‌ها را برانگیخته و به آنها نظم می‌دهند و موجب بهبود تصمیم‌گیری اخلاقی می‌شوند. کلور و هانستینگر<sup>۵</sup> (۲۰۰۷) نیز به تأثیر فراگیر هیجان بر تفکر و قضاوت اشاره کرده و نشان داده‌اند که اطلاعات عاطفی مثبت پاسخ‌های شناختی را افزایش و اطلاعات عاطفی منفی پاسخ‌های شناختی را کاهش می‌دهند. احساسات مثبت، اطلاعات را در حافظه تقویت می‌کنند و روند تفکر اخلاقی را تسهیل می‌سازند. همچنین آموزش و تربیت عاطفی تفکر اخلاقی را افزایش می‌دهد و براساس تعالیم دینی عواطف و احساسات از جنبه‌های متعالی وجود انسان است و ابزاری برای رشد فضایل اخلاقی است.

هیجان‌های مثبت تأثیری مکمل دارند. پاسخ‌های هیجانی شامل تغییرات متناسب با احساس، رفتار و فیزیولوژیک هستند که از چند ثانیه تا چند دقیقه به طول می‌انجامد. این هیجان‌ها مجموعه‌ای عمل زودگذر شخصی را گسترش می‌دهند و مجموعه اعمال و اندیشه‌هایی را که به ذهن خطور می‌کنند، وسعت می‌بخشند.

نکته‌ای که در ارتباط با تأثیر هیجان بر شناخت و تصمیم‌گیری اخلاقی مطرح است، این است که هیجان منفی می‌تواند به ارزیابی اخلاق منفی نسبت به شرایط دیگر منجر شود. به نظر می‌رسد که هیجان منفی توجه ما را به ویژگی‌های اخلاقی مربوط به موقعیت جلب می‌کند. جالب است که بدانیم

شخص می‌شوند و از طرف دیگر باعث ایجاد مباحثات در بین مشارکت‌کنندگان می‌شود، به گونه‌ای که باعث ایجاد هیجان‌ات اخلاقی واقعی می‌شوند (هوپ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵؛ به نقل از کریمی، ۱۳۸۶). در این معماها افراد جنبه‌های اخلاقی موضوع را بدون دلبستگی در نظر گرفته، آزادانه درباره آنها نظر می‌دهند، به صراحت تشویق به بحث و مناظره کلامی جهت قضاوت و تصمیم‌گیری اخلاقی می‌شوند (کامینگ و همکاران، ۲۰۰۹). بنابراین مداخلات هدفمند آموزشی از طریق بحث گروهی، موجب ترغیب و برانگیختن تصمیم‌گیری اخلاقی در افراد می‌شوند. در توضیح و تبیین یافته‌های مربوط به اثربخشی معماهای زندگی واقعی می‌توان گفت: دلیل مؤثر بودن آموزش و مشارکت در مباحث معماهای اخلاقی واقعی، تأکید بر اصل تعارض شناختی و نقش‌گیری است که از فرایندهای تأثیرگذار بر رشد شناختی و اخلاقی به شمار می‌روند. این اصل و تعامل با همسالان، از ساز و کارهای اساسی رشد اخلاقی است. در روش آموزش معماهای زندگی واقعی، تعامل جدی و نزدیکی بین اعضاء گروه به وجود می‌آید، رهنمودهای معلم به حداقل می‌رسد و تأکید بیشتری بر تعارض شناختی می‌شود. به علاوه در این روش، به افراد اجازه داده می‌شود حل معماهای اخلاقی را تمرین کنند و فرصت‌های جذب و درک استدلال‌های اخلاقی عالی‌تر، که از سوی همسالان ارائه می‌شود را در اختیار داشته باشند.

یادگیری اخلاقیات مستلزم استفاده از سطوح بالاتر استدلال اخلاقی و شناختی، توجه به دیدگاه‌های دیگران و به حساب آوردن نظریه آنان، باز بودن به روی دیدگاه‌های مخالف و همدلی کردن بیش از پیش با نقش الگوها در سناریوهای اخلاقی است که در آموزش به روش معماهای اخلاقی، عوامل فوق بیشتر از بقیه روش‌ها به چشم می‌خورند (برکویتز و بایر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵؛ جاهانسون<sup>۳</sup> و کرتینور، ۲۰۱۰).

همچنین در این روش چون معماهای اخلاقی مطرح شده برخلاف معماهای کلبیگ، برگرفته از زندگی روزمره و واقعی بودند، بنابراین دانش‌آموزان خود را در موقعیت واقعی می‌دیدند و سپس به بحث و تبادل نظر درباره درستی و نادرستی تصمیم‌گیری‌ها در زندگی واقعی می‌پرداختند. به نظر والکر (۲۰۰۳) و لیند (۲۰۰۶) مباحث متقابل، برای افزایش نمرات قضاوت اخلاقی فرد به اندازه یک نمره مؤثر است، اما معنی این حرف این نیست که آنها استدلال کودکان را شکل

1. Haupt

3. Johnston

5. Clore & Huntsinger

2. Berkowitz & Bier

4. Arsenio & Lemerise

فقط، بودن هیجان منفی برای قضاوت اشتباه بودن یک موقعیت کافی است. هیونز و همکاران (۲۰۱۰) ضمن مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که افراد شرکت‌کننده در معماهای اخلاقی بعد از نشستن روی میز کثیف یا استشمام عطر بدبو قضاوت و تصمیم‌گیری اخلاقی بدتری نسبت به گروه گواه داشتند.

به علاوه، هیجان مثبت الگوهایی از اندیشه را که قابل توجه، غیر معمول، انعطاف‌پذیر، خلاق و پذیرا هستند را ایجاد می‌کند و اقدامات، اعمال خلاق‌تر و باارزش‌تری را برای تصمیم‌گیری بهتر موجب می‌شوند (فخاری و همکاران، ۱۳۹۱). با توجه به این مطالب می‌توان گفت که: هیجان‌های مثبت موجب بهبود تصمیم‌گیری اخلاقی می‌شوند.

فرضیه شماره ۲: بین اثر بخشی آموزش معماهای فرضی کلبرگ، معماهای زندگی واقعی، شفاف‌سازی ارزش‌ها و القاء هیجان مثبت بر تصمیم‌گیری اخلاقی دختران نوجوان تفاوت معنی‌داری وجود دارد. براساس مقایسه زوجی (L.S.D) میانگین در مرحله پس‌آزمون مشخص شد که هرچند تمامی روش‌های مداخله مورد بررسی در مرحله پس‌آزمون در متغیر تصمیم‌گیری اخلاقی مؤثر بوده‌اند، اما بیشترین اثربخشی (بیشترین تفاوت میانگین در مقایسه با گروه کنترل) مربوط به معماهای زندگی واقعی بوده است.

این یافته‌ها هماهنگ با نظریه فستینگر<sup>۱</sup> (۱۹۷۵) است. فستینگر معتقد است که وجود ناهماهنگی‌های شناختی می‌تواند فرد را وا دارد تا برای ایجاد هماهنگی و رسیدن به تعادل تلاش کند. پژوهش‌های روان‌شناسان شناختی نشان داده است که دستیابی دانش‌آموزان به مراحل بالاتر اخلاقی، تنها منوط به رشد شناختی آنها نیست، بلکه قرار گرفتن فرد در موقعیت‌های طبیعی، حل مسائل اجتماعی و اخلاقی و اندیشیدن فعالانه درباره آنهاست که موجب درونی شدن ارزش‌ها و رشد اخلاقی آنها می‌شود. این یافته هماهنگ با دیدگاه‌های بلات (۱۹۷۵؛ به نقل از گیبس، ۲۰۰۶) است که براساس آن به سه طریق می‌توان بر تفکرات اخلاقی کودکان و دانش‌آموزان تأثیر گذاشت:

- ۱- رویارو کردن دانش‌آموزان با استدلال‌های سطوح بالاتر
- ۲- رویارو کردن دانش‌آموزان با شرایطی که ساختار ذهنی نوجوان را با مسائل و تناقض روبه‌رو سازد.
- ۳- ایجاد فضایی از مقابله و رویارویی به شرطی که دو شرط بالاتر ترکیب شوند و دیدگاه‌های اخلاقی متعارض به سبکی آزاد مقایسه گردند.

بر طبق مدل آموزشی کنستانز<sup>۲</sup> (۲۰۰۰؛ به نقل از فرید و همکاران، ۱۳۸۹) روش بحث درباره معماهای اخلاقی، زمانی بهتر عمل می‌کند که چند ویژگی را در نظر گرفته باشد: الف- وقت کافی برای روشن کردن معما تخصیص داده شده باشد. ب- معلم دیدگاه‌های خود را پنهان دارد و بحث را به دانش‌آموزان واگذار کند. ج- شرکت‌کنندگان قدرت کافی برای بیان دیدگاه‌های خود و حمایت از گروه‌های هم‌عقیده با خود را داشته باشند. به نظر می‌رسد در آموزش به روش معماهای زندگی واقعی این ویژگی‌ها بیشتر رعایت می‌شوند.

همچنین در تبیین این یافته می‌توان استنباط کرد که: ارائه معماهای اخلاقی به ایجاد ناهماهنگی شناختی و بی‌تعادلی در افراد منجر می‌شوند و افراد به‌منظور رسیدن به تعادل و ادراک می‌شوند تا دست به پردازش‌ها و فعالیت‌های ذهنی بیشتر بزنند. همچنین طبق دیدگاه پیاژه (۱۹۴۵؛ به نقل از محسنی، ۱۳۸۹) تأثیرات حاصل از تعامل با همسالان، تعارض شناختی ناشی از ارائه استدلال اخلاقی سطح بالاتر، فرایند نقش‌گیری و آشنا شدن با دیدگاه دیگران تأثیرات بیشتری بر رشد تصمیم‌گیری اخلاقی دارد و بر اثر این فرایند، سطح استدلال اخلاقی ارتقاء می‌یابد. به علاوه، معماهای زندگی واقعی هیجان‌های اخلاقی لازم برای یادگیری را تحریک می‌کنند. این معماها، احساسات لازم را برای تحریک یادگیری اخلاق برمی‌انگیزاند. با روش بحث‌های معماگونه، دانش‌آموزان در موقعیت‌های دشوار و واقعی قرار می‌گیرند و با بحث‌های چالش‌برانگیز که احساس و واکنش‌های اجتماعی را برمی‌انگیزاند روبه‌رو می‌شوند. به‌عنوان مثال، برای دفاع از عقیده و نظر خود درباره موضوعات اخلاقی، به استدلال‌های مخالف گوش کرده و آنها را ارزیابی می‌کنند، یا با تضادهای میان خود و فشار گروه درگیر می‌شوند (لیند، ۲۰۰۶). مباحثه در معماهای اخلاقی برای این طراحی شد که فرایند یادگیری را برای کودکان و نوجوانان به وجود آورد و رشد اخلاقی آنها را تسهیل کند. محدود بودن جامعه آماری به دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه که امکان تعمیم نتایج این پژوهش را به سایر گروه‌ها با محدودیت مواجه می‌سازد. هر چند در این پژوهش سعی شده است با گماردن 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 گواه وجود نداشت.

پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.

محسنی، ن. (۱۳۸۹). نظریه‌ها در روان‌شناسی رشد (شناخت، شناخت اجتماعی و عواطف). تهران، نشر جاجرمی، چاپ دوم.

Arsenio, W.F. & Lemerise, E.A. (2007). Aggression and moral development: Integrating social information Processing and moral domain models. *Child Development*, 75: 987-1002.

Armstrong, E. (1994). Ethics and professionalism in accounting education: A sample course. *Journal of Accounting Education*, 11: 79-92.

Bower, G.H. (2005). Mood and memory. *American Psychologist*. 36: 129-148.

Berkowitz, M.W. & Bier, M. (2005). What works in character education: A research driven guide for educators. University of Missouri-St. Louis, Washington, DC. Available at Web: [www.Character.org](http://www.Character.org).

Beyer, L.E. (2007). The moral contours of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 48: 245-253.

Clore, G.L. & Huntsinger, J.R. (2007). How emotions inform judgment and regulate thought. *Trends in Cog Cognitive Sciences*. 11, 393- 399.

Colby, A. & Kohlberg, L. (1987). The measurement of moral judgment. *Heoretical Foundations and Research Validation*, New York, Cambridge University Press.

Chang, F.Y. (1994). School teacher's moral reasoning: Moral development in the professions. *Psychology and Applied Ethics*, 40: 71-83.

Cummings, R., Maddux, C.D., Cladianos, & Richmond, A. (2009). 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.

Festinger, L.A. (1975). Theory of Cognitive Dissonance, Row, Peterson and Company.

Fredrikson, B.L. (2004). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56: 218-226.

Greene, J.D. (2011). Dual process morality and the personal and the impersonal distinction. *Journal of Experim-ental Social Psychology*, 45: 581-588.

Greene, J.D., Sommerville, R.B., Nystrom, L.E., Darley, J.M. & Cohen, J.D. (2001). An investigation of emotional engagement in moral judgment. *Trends in Cognitive Science*, 293: 210- 218.

این پژوهش صرفاً بر روی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه پایه اول دبیرستان اجرا شد. بنابراین پیشنهاد می‌شود این پژوهش در بین دانش‌آموزان پسر، همچنین مقاطع سنی و تحصیلی دیگر نیز صورت گیرد تا بتوان در تعمیم نتایج و تأثیر این روش‌ها با دقت و اطمینان بیشتری بحث کرد. در این پژوهش اثربخشی روش‌های شناختی و القای هیجان مثبت بر روی تصمیم‌گیری اخلاقی بررسی شد. توصیه می‌شود اثربخشی این روش‌ها بر روی رفتار اخلاقی نیز انجام پذیرد. همچنین اثربخشی هیجان‌ات، نفرت، ترس و اندوه بر روی تصمیم‌گیری اخلاقی مورد مطالعه واقع گردد.

## منابع

امیری، ش. (۱۳۹۱)، اسناد و پایداری اسناد هیجانی اخلاقی در نوجوانان. *فصلنامه روان‌شناسی*، ۶۴: ۸۴-۹۱.

خانجی جزیبی، ج. (۱۳۸۶)، *فلسفه اخلاق پزشکی*. مجله دیابت و لیپید ایران، ۵: ۴۷-۵۲.

ضیایی، م. (۱۳۸۸)، بررسی تأثیر القای هیجانی بر سرعت قضاوت‌های اخلاقی شخصی و غیرشخصی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی*.

ضیایی، م.، خداپناهی، م.، حیدری، م. و کشوری، ف. (۱۳۸۸)، بررسی تأثیر القای هیجانی بر سرعت قضاوت‌های اخلاقی شخصی و غیرشخصی. *مجله علوم رفتاری*، ۷: ۱۵۵-۱۶۷.

فخاری، ع.، رستمی، م.، نظری، م. و گروسی فرشی، م. (۱۳۹۱)، اثر خلق القاء شده بر نافرینگی ناحیه پیشانی مغز در افراد با سیستم‌های فعال‌ساز و بازدارنده رفتاری. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۵: ۱۹-۱۲.

فرید، ا. (۱۳۸۹). اثربخشی روش‌های آموزش مستقیم، آموزش شناختی اخلاق، شفاف‌سازی ارزش‌ها و آموزش تلفیقی بر قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی*.

فرید، ا.، سعدی‌پور، ا.، کریمی، ی.، فلسفی‌نژاد، م. (۱۳۹۰). اثربخشی روش‌های آموزش مستقیم، آموزش شناختی اخلاق، شفاف‌سازی ارزش‌ها و آموزش تلفیقی بر قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۱۹: ۹۱-۱۱۱.

کریمی، ع. (۱۳۸۵). مراحل شکل‌گیری اخلاق در کودک با تأکید بر رویکردهای تحولی. تهران، نشر عابد.

کریمی، ف.، باقری، خ.، صادق‌زاده قمصری، ع. (۱۳۹۳). تأثیر سه روش بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی، گفت‌وگو در گروه‌های کوچک به روش مشارکتی و سخنرانی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان دختر پایه دوم متوسطه. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناسی*، ۳۳: ۲۱۸-۲۳۶.

مطلق، ع. (۱۳۹۰). بررسی اثر مباحثه در داستان‌های معماگونه اخلاقی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان کلاس پنجم.

- Greir, L. & Firestone, I. (2005). The effects of an intervention to advance moral reasoning and efficiency. *Child Study Journal*, 128: 267-277.
- 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*, 13: 666-671.
- Hauser, M., Cushman, F., Young, L., Xing, J.K. & Mikhail, H. (2007). Dissociation between moral judgment and justifications. *Mind & Language*, 12: 1-21.
- Haidt, J. (2008). The new synthesis in moral psychology. *Science Journal*, 316: 998-1002.
- Huebner, B., Dwyer, S. & Hauser, M. (2010). The role of emotion in moral. *Journal of Psychology*, 734: 1-19.
- Haffman, H., Wolf, Y. & Rabinson, M. (2010). Moral judgment by criminals and conformists as a tool for examination of sociological predictions. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 41: 180-198.
- Izard, C.E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E.A. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Journal*, 12: 18-33.
- Johnston, D.W. (2007). Moral emotion expectancies and moral behavior in adolescence. *Honours Bachelor of Arts*, University of Western Ontario, 45: 124-144.
- Johnston, M. & Krettenauer, T. (2010): Moral self and moral emotion expectancies as predictors of anti- and prosocial behaviour in Adolescence: A case for mediation? *Wilfrid Laurie University, Waterloo, Canada*.
- Krebs, D. & Denton, K. (2005). Toward a more pragmatic approach to morality: A critical evaluation of Kohlbergs model. *Psychological Review*, 112: 629-649.
- Lemerise, E. & Arsenio, W.F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71: 107-118.
- Lind, G. (2005). Moral dilemma discussion revisited- the Konstanz method. *European Journal of Psychology*, 11: 18-34.
- Lind, G. (2006). Effective moral education: The Konstanz method of dilemma discussion. *Journal of Psychology*, 3: 189-196.
- Latif, D., Dunn, B. (2008). The relationship between ethical dilemma discussion and moral development. *American Journal Pharmaceutical, Papers in Education*. 23: 37-52.
- Lang, P.J., Bradley, M.M. & Cuthbert, B.N. (2005). International affective picture system (IAPS): Affective Rating of pictures and instruction manual. Florida: *Center for the Study of Emotion & Attention*.
- Narvaez, J. (2002). Does reading moral stories build character? *Education Psychology Review*. 14: 155-171.
- Schlaefli, A., Rest, J.R. & Thoma, S.J. (1985). Does moral education improve moral judgment? A meta-Analysis of intervention studies using the defining issues test. *Review of Educational Research*, 55: 319-352.
- Starcke, K., Polzer, C., Wolf, T. & Brand, M. (2011). Does stress alter everyday moral decision making? *Journal of Psychoneuroendocrinology*, 36: 210-219.
- Strohmingner, N., Lewis, R.L. & Meyer, D.E. (2011). Divergent effects of different positive emotions on moral judgment. *Journal of Cognition*, 119: 295-300.
- Turiel, E. (2006). Thought, emotions, and social interactional processes in moral development. In: Killen M, Smetana J (eds). *Handbook of Moral Development. Mahwah, NJ*, 2: 7-36.
- 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: An sappriaisal of the Minnesota Approach to moral developmental. *Journal of Moral Education*, 3: 3-14.
- Wolfrom, M.K. (2005). Factors that influence moral reasoning in adults: Investigating the relationship between logical and moral reasoning. *Journal of Moral Education of School Psychology*, 12: 271-286.