

# اثربخشی آموزش معماهای اخلاقی زندگی واقعی بر هویت اخلاقی نوجوانان: تأکید بر تفاوت‌های جنسیتی

## The Effectiveness of Real Life Ethical Dilemmas Training on Adolescent's Moral Identity: Emphasizing on Gender Differences

**Tabatabaee Fouzieh Hoseini**  
PhD Candidate in Educational Psychology  
Department of Educational Sciences and  
Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch  
Islamic Azad University, Isfahan, Iran

**Shole Amiri, PhD**  
Department of Psychology,  
University of Isfahan,  
Isfahan, Iran

**شعله امیری\***  
استاد گروه روان‌شناسی  
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی  
دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

**فوزیه حسینی طباطبایی**  
دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی  
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی  
دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان  
(خوراسگان)، اصفهان، ایران

**Mohammad Ali Nadi, PhD**  
Associate Professor,  
Department of Educational Sciences and Psychology, Isfahan  
(Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

**محمدعلی نادی**  
دانشیار گروه علوم تربیتی  
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان  
(خوراسگان)، اصفهان، ایران

### چکیده

هدف این پژوهش تعیین تأثیر آموزش معماهای زندگی واقعی بر هویت اخلاقی بود. با روش شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون-پیگیری با گروه آزمایش و گواه، ۶۰ دانش‌آموز پایه دهم (۳۰ دختر و ۳۰ پسر) در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ به روش نمونه‌برداری هدفمند از بین آزمودنی‌هایی که به سیاهه هویت بنیون و آدامز (۱۹۸۶) پاسخ دادند و دارای سبک هویت موفق بودند به عنوان نمونه انتخاب و پس از تکمیل سیاهه هویت اخلاقی آکوئینو و رید (۲۰۰۲) به طور تصادفی در گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند. گروه آزمایش در ۸ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای تحت آموزش معماهای اخلاقی زندگی واقعی گرین (۲۰۱۱) قرار گرفت و سپس هر دو گروه در پس‌آزمون و پس از ۸ هفته در آزمون پیگیری شرکت کردند. نتایج نشان داد میانگین نمره‌های هویت اخلاقی و ابعاد آن بعد از آموزش افزایش یافته است، اما تفاوت دو گروه در مرحله پیگیری معنادار نبود. همچنین فقط در بعد نمادسازی تأثیر آموزش معماهای زندگی واقعی در گروه آزمایش پسران در پس‌آزمون بالاتر از گروه دختران بود. بنابراین اگرچه هویت اخلاقی می‌تواند با آموزش تغییر کند، اما برای دستیابی به اثرات پایدار آموزش اخلاقی، آموزش مداوم و محیط اخلاقی شده از شرایط لازم است.

**واژه‌های کلیدی:** هویت اخلاقی، معماهای اخلاقی زندگی واقعی، نوجوان

### Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of real-life ethical dilemmas training on moral identity in adolescent. The study method was quasi-experimental design (pre-test, post-test, follow-up) with experimental and control groups. Participants comprised 60 students (30 female and 30 male) from tenth grade in 2018-2019 academic year, selected by purposive sampling method using Identity Styles Inventory (Bennion & Adams, 1986). Students who were successful in identity style inventory, completed Moral Identity Questionnaire (Aquino & Reed, 2002) and they randomly divided into experimental and control groups. Then experimental group was trained for eight sessions (each session was 70 minutes) by Real Life Ethical Dilemmas (Green, 2011). Then both groups participated in the post-test and follow-up test after eight weeks. Results showed that the mean of moral identity and its dimensions scores increased after training, but the difference between the two groups in the follow-up stage was not significant. Also, the effect of real-life dilemmas training in symbolizations dimension was more significant in boys' group than the girls' group in the post-test. Thus, moral identity can be changed based on training; however, ongoing and continuous training and moral environment are the prerequisites of attaining reliable effects from training.

**Keywords:** moral identity, real life dilemmas, adolescence

received: 07 October 2019

accepted: 16 July 2020

\*Contact information: s.amiri@edu.ui.ac.ir

دریافت: ۹۸/۰۷/۱۵

پذیرش: ۹۹/۰۴/۲۶

این مقاله برگرفته از رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان است.

## مقدمه

و سوم این‌که تمایل افراد برای همسانی و یکپارچگی با خویش‌نما است که جنبه انگیزشی و برانگیزاننده اعمال اخلاقی را شکل می‌دهد. روی‌آورد دیگر دیدگاه شناختی-اجتماعی و منسوب به آکوئینو و رید است (شائو، آکوئینو و فریمن، ۲۰۰۸). طبق این روی‌آورد هویت اخلاقی افراد قابل آموزش یا تغییر است، و فقط مشاهده الگوی اخلاقی یا برخی نشانه‌های اخلاقی به بروز رفتار اخلاقی و برانگیختن هویت اخلاقی منتهی می‌شود (دونگ، پروجن و لانگ، ۲۰۱۹). آکوئینو، رید، تائو و فریمن (۲۰۰۷) نشان داده‌اند که مداخله در تعهد اخلاقی یا کاهش اهمال در کمک‌رسانی مؤثر است. پژوهش هاردی و کارلو (۲۰۱۱) نشان می‌دهد که برخی عوامل شخصیتی و زمینه‌ای پیش‌بینی‌کننده انسجام اخلاق و هویت با یکدیگر است.

در روی‌آورد شناختی-اجتماعی کرتن‌آور و کیسی (۲۰۱۵) اشاره کرده‌اند که الف) همه افراد یک هویت اخلاقی را شکل می‌دهند؛ ب) برای برخی این هویت به طور ویژه محور مفهوم خود آنها است؛ ج) حتی با وجود عدم محوریت آن در مفهوم خود، توسط ویژگی‌های محیط فعال می‌شود و د) تمایل به اثبات بودن و تلاش برای حذف تناقض در رفتار، شخصیت و بازخورد خود وجود دارد. دیدگاه شناختی بیشتر بر ساختن شبکه‌ای نیرومند از روان‌بنه‌های اخلاقی تمرکز دارد که تاحدی با یادگیری اجتماعی و در رفتار اجتماعی به وجود می‌آید (ناروز و لپسلائی، ۲۰۰۹). در راستای اکتسابی بودن اخلاقیات، یونس و یاتز (۱۹۹۹) درگیر شدن با فعالیت‌های اجتماعی عام‌المنفعه را در پیش‌بینی هویت اخلاقی، و پلتی، دیسیتی و پائولو (۲۰۱۹) تأثیر هویت اخلاقی را بر پردازش عصبی محرکات آشکار اخلاقی و تحرکات اخلاقی نوع‌دوستانه و ضداجتماعی مطرح کرده‌اند.

شاریف و اسکاندورا (۲۰۱۴) به نقش رهبران و تجربه اخلاقی پیروان در تشکیل هویت اخلاقی و تصمیم‌گیری‌های اخلاقی<sup>۱۲</sup> اشاره کرده و نقش متغیرهای جنسیت، فرهنگ بومی<sup>۱۳</sup> و زیرساخت‌های سازمانی<sup>۱۴</sup> جامعه را نیز از نظر دور نداشته‌اند. نمونه‌های اخلاقی نوجوان در مقایسه با بزرگسالان برای توصیف

متقدمان تحول اخلاقی<sup>۱</sup> به توازی فهم و عمل اخلاقی اعتقاد داشته‌اند. پیازه<sup>۲</sup> و کلبگ<sup>۳</sup> از نخستین اندیشمندان هستند که به بررسی تحول اخلاقی پرداخته‌اند. پیازه با اعتقاد به توازی بین تحول اخلاقی و شناختی بر این باور بود: «همه از ارتباط بین منطق و هنجارهای اخلاقی آگاه هستند. تفکر منطق اخلاق است و اخلاق منطق عمل» (پیازه، ۱۹۶۵ نقل از امیری، ۲۰۱۲). و از نظر کلبگ «تحول شناختی و عاطفی<sup>۴</sup> موازی هستند» (کلبگ، ۱۹۸۴ نقل از امیری، ۲۰۱۲). ناروز و لپسلائی (۲۰۰۹) با تأکید بر «خود» به عنوان محور اخلاق، بالاترین میزان یکپارچگی اخلاقی را در تبدیل ادراکات و علائق اخلاقی فرد به بخشی از خودپنداشت<sup>۵</sup>، یعنی شیوه نگاه خاص به خود و تعریف وی از خود، می‌دانند. انتقاد وارد بر نظریه‌های شناختی این است که بر قضاوت اخلاقی<sup>۶</sup> بیش از عمل اخلاقی<sup>۷</sup> تأکید دارند و قضاوت اخلاقی زمانی می‌تواند پیش‌بین معتبرتری برای عمل اخلاقی باشد که از طریق قضاوت مسئولانه<sup>۸</sup> و بر مبنای هویت شخصی و تمایل به انسجام خود<sup>۹</sup> صورت پذیرد (بلیسی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۵ نقل از آکوئینو، مک فران و لاون، ۲۰۱۱).

آکوئینو و رید (۲۰۰۲) هویت اخلاقی را به عنوان خودپنداشت سازمان‌یافته حول مجموعه‌ای از صفات اخلاقی و نوعی مکانیزم خودتنظیم‌کننده توصیف کرده‌اند که باعث ایجاد انگیزه در عمل اخلاقی می‌شود. مجدآبادی فراهانی (۲۰۱۵) به مجموعه‌ای از صفات اخلاقی در دانشجوین ایرانی، مانند ادب، صداقت، برخورد منطقی، عدالت و صبر اشاره کرده است و ماتسوبا، مارزین و هارت (۲۰۱۴) ظهور اخلاق و هویت اخلاقی را وابسته به درونی‌سازی ارزش‌ها و انتظارات اخلاقی-اجتماعی در خود ایده‌ال<sup>۱۱</sup> دانسته‌اند. هویت اخلاقی در قالب دو روی‌آورد کلی مطرح شده است. روی‌آورد نخست، هویت اخلاقی، مبتنی بر صفت و منش و منسوب به بلاسی، بر سه پیش‌فرض استوار است: پیش‌فرض نخست نشان‌دهنده قضاوت درباره مسئولیت در قبال موقعیت علاوه بر قضاوت درباره درستی و نادرستی آن است. دوم، اساس شاخص قضاوت اخلاقی هویت اخلاقی افراد است (ماتسوبا و واکر، ۲۰۰۴)

1. moral development

2. Piaget, J.

3. Kohlberg, L.

4. cognitive and affective development

5. self-concept

6. moral judgment

7. moral action

8. responsibility judgment

9. self-consistency

10. Blasi, A.

11. ideal self

12. moral decisions

13. national culture

14. organizational infrastructure

آموزش اخلاق‌شناختی به منظور گسترش تفکر در مورد با مفاهیم اخلاقی و به چالش کشیدن باورهای اخلاقی است. در این شیوه تسهیل‌گر تلاش می‌کند، با طرح مباحث اخلاقی، به ایجاد تصویری پیشرفته از مفاهیمی چون تعاون<sup>۱۱</sup>، اعتماد<sup>۱۲</sup>، مسئولیت<sup>۱۳</sup> و اجتماع کمک کند. وارک و کرب (۲۰۰۰) آموزش معماهای اخلاقی زندگی واقعی را از روش‌های آموزش شناختی اخلاق می‌دانند و نشان می‌دهند چگونه افراد معماهای اخلاقی را در زندگی واقعی حل می‌کنند.

ژيرو<sup>۱۴</sup> معلمان را روشنفکران تحول‌آفرین می‌داند و معتقد است نقش سیاسی و اخلاقی معلمان مهم است و آنان وظیفه دارند برای تحقق دموکراسی و جامعه مدنی پویا تلاش کنند (محمدی و اکرادی، ۲۰۱۶). در تبیین نقش آموزش و یادگیری قضاوت صحیح اخلاقی، از نظر توریل (۱۹۶۶) گوش دادن به استدلال‌های منطقی دیگران تغییر ناچیزی در کودکان و نوجوانان ایجاد می‌کند و آنان برای درونی‌شدن و بازسازی اندیشه‌های خود لازم است فعالانه‌تر عمل کنند. قرار گرفتن در موقعیت‌های طبیعی، حل مسائل اخلاقی و اجتماعی و اندیشیدن فعالانه در مورد این استدلال‌ها باعث درونی‌شدن ارزش‌ها و تحول اخلاقی می‌شود. امیری (۲۰۱۸) به همبستگی مثبت بین هویت و شناخت اخلاقی در قضاوت‌های اخلاقی اشاره می‌کند. در اکثر پژوهش‌های مرتبط با اخلاق و مداخله در آن اثربخشی آموزش‌ها در بهبود قدرت تصمیم‌گیری، استدلال و قضاوت اخلاقی نشان داده شده است، از جمله عزیزاده‌دمیه، امیری، نشاط‌دوست و طالب (۲۰۱۵)، یعقوبی و بیات (۲۰۱۶). برهانی، عباس‌زاده، سبزواری و دهستانی (۲۰۱۲) ارتقای حساسیت اخلاقی بیماران را با کمک آموزش مطرح کردند. آوینان<sup>۱۵</sup> (۱۹۹۹) نقش چالش عملی و واقعی با موضوعات اخلاقی در هنگام آموزش و نه آموزش صرف را در قدرت قضاوت و تصمیم‌گیری بهتر مطرح می‌کند (عزیزاده‌دمیه و دیگران، ۲۰۱۵). ایزاتی، بشری، ساهید و اندرینانی (۲۰۱۹) به تأثیر آموزش شخصیت و تفاوت دختران و پسران اشاره کرده‌اند، از

خود، تمایل بیشتری به استفاده از اصطلاحات اخلاقی دارند (رایمر، دویت گودلاک و واکر، ۲۰۰۹). جیا و کرتن آوور (۲۰۱۷) هویت اخلاقی را ساختاری وابسته به موقعیت<sup>۱</sup> و اساس آن را زمینه‌ای می‌دانند که فرد در آن است و با تعهدات مختلف اجتماعی و فرهنگی مرتبط است.

کرتن آوور و کیسی (۲۰۱۵) بعد درونی‌سازی هویت اخلاقی و انگیزش اخلاقی درونی را با غرور بجا<sup>۲</sup> و مثبت همراه و غرور متکبرانه<sup>۳</sup> را منعکس‌کننده هویت اخلاقی، با هدف نشان دادن اخلاقیات به دیگران می‌دانند. در ایران نیز ترکمن ملایری و شیخ‌الاسلامی (۲۰۱۹) و امیری (۲۰۱۲) به هیجان‌های اخلاقی و هیجان‌های هشیارانه در ارتکاب به تخلف اخلاقی و رفتار اخلاقی اشاره می‌کنند و عقیده دارند که این هیجان‌های اخلاقی سبب می‌شود شخص با آگاهی به تخلف اخلاقی، به اصلاح اشتباه و در پیش گرفتن رفتار پسندیده اجتماعی اقدام کند.

علاوه بر عواملی که اغلب به صورت غیرمستقیم بر تحول هویت اخلاقی مؤثر است، آموزش اخلاقی، به عنوان عنصری که آگاهانه در این فرایند اثرگذار است، با روش‌های متنوع مطرح می‌شود، از جمله: ۱. برنامه درسی پنهان<sup>۴</sup> که در فضای متأثر از قوانین مدرسه و کلاس درس، همراه با جهت‌گیری‌های اخلاقی معلمان، کادر آموزشی و مواد درسی، با حاکم کردن نظام ارزشی، القا می‌شود، ۲. آموزش شخصیت<sup>۵</sup> یا آموزش ویژگی‌ها و صفات پسندیده، که روش مستقیم برای آموزش اخلاق از طریق آموزش سواد اخلاقی<sup>۶</sup> پایه است (توضیح درباره خطاب‌بودن رفتارهایی مانند دروغ، دزدی و تقلب)، ۳. شرح ارزش‌ها<sup>۷</sup> راهی دیگر برای کمک به افراد است تا متوجه شوند چرا زندگی می‌کنند و فعالیت آنان با چه هدفی ارزشمند است؛ ۴. یادگیری خدمت<sup>۸</sup> هم شکلی از آموزش است که مسئولیت اجتماعی و تأمل بر سازمان سیاسی و نظم اجتماعی را ترویج می‌کند و ۵. آموزش اخلاق شناختی<sup>۹</sup> است که روی آوردی است مبنی بر آن که افراد باید به‌مرور با رشد استدلال اخلاقی، یاد بگیرند برای چیزهایی چون دموکراسی و عدالت ارزش قائل شوند (سانتراک<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۸/۲۰۱۴).

1. situation biased
2. authentic pride
3. hubristic pride
4. hidden curriculum
5. character education

6. moral literacy
7. values clarification
8. service learning
9. cognitive moral education
10. Santrak. J. D.

11. cooperation
12. trust
13. responsibility
14. Giroux, H.
15. Avenien, A.

## روش

این پژوهش شبه‌تجربی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با مرحله پیگیری و جامعه آماری آن دانش‌آموزان نوجوان پایه دهم شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ بود. برای انتخاب نمونه با استفاده از روش خوشه‌ای ابتدا غربال‌گری انجام شد و سپس به صورت هدفمند از بین افرادی که هویت کسب‌شده داشتند ۶۰ نفر (۳۰ دختر و ۳۰ پسر) انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایگزین شدند و گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه مورد آموزش به وسیله معماهای اخلاقی زندگی واقعی قرار گرفت. **سپاهه سبک‌های هویت**<sup>۸</sup> (بنیون<sup>۹</sup> و آدامز<sup>۱۰</sup>، ۱۹۸۶). این سپاهه برای سنجش عینی وضعیت هویت شخصی<sup>۱۱</sup> بر اساس نظریه اریکسون و ماریسا (با اصلاح پرسشنامه سنجش عینی پایگاه هویت من نسخه اول) تدوین شده و شامل ۶۴ ماده با چهار زیرمقیاس هویت کسب‌شده، زودهنگام، مهلت‌خواه، و سردرگم است و هر زیرمقیاس ۱۶ ماده دارد و روی یک مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری شده است. این سپاهه شکل‌گیری هویت را بر اساس جنبه‌های ایدئولوژیکی و شخصی اندازه می‌گیرد و برای افراد در محدوده سنی ۱۴ تا ۵۶ به کار می‌رود. بنیون و آدامز (۱۹۸۶) نقل از رحیمی‌نژاد، (۲۰۱۴) با روش آلفای کرونباخ ضرایب اعتبار زیرمقیاس هویت کسب‌شده را ۰/۶۲، هویت مهلت‌خواه ۰/۷۵، هویت زودهنگام ۰/۷۵ و هویت سردرگم ۰/۶۲ به دست آورده‌اند. در ایران ضرایب آلفای کرونباخ برای سبک‌های هویت ۰/۷۹ تا ۰/۸۸ گزارش شده است (فرشاد و رسول‌زاده طباطبایی، ۲۰۲۰). در این پژوهش ضرایب اعتبار با روش آلفای کرونباخ برای سبک هویت کسب‌شده، مهلت‌خواه، زودهنگام و سردرگم به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۰، ۰/۷۷ و ۰/۷۱ به دست آمد.

**پرسشنامه هویت اخلاقی**<sup>۱۲</sup> (اکوئینو و رید، ۲۰۰۲). این پرسشنامه، که در ایران توکلی، لطیفی و امیری (۲۰۰۹) آن را ترجمه و روایی و اعتبار آن را تعیین کرده‌اند، ۱۳ ماده و دو زیرمقیاس نمادسازی (۶ ماده) و درون‌سازی (۷ ماده) دارد. زیرمقیاس نمادسازی نمایانگر ویژگی‌هایی است که رفتار فرد را در ارتباط با

نظر آنان دختران در دانش اخلاقی<sup>۱</sup>، احساس اخلاقی<sup>۲</sup> و عملکرد اخلاقی<sup>۳</sup> بهتر از پسران بوده‌اند. در حالی که بایراکتارووا و وودکاک (۲۰۱۷) اظهار داشته‌اند که آموزش اخلاق به دانشجویان نمی‌تواند تضمین‌کننده یک دانش‌آموخته اخلاقی یا رفتار اخلاقی باشد.

از دیرباز در مورد تحول اخلاقی همچون سایر موضوعات بحث تفاوت‌های جنسیتی مطرح بوده است. گیلیگان<sup>۴</sup> (۱۹۸۲-۱۹۹۸) تأکید می‌کند که زنان از چشم‌اندازی متفاوت با مردان به مسائل اخلاقی می‌نگرند. مردان بر سوگیری دیدگاه عدالت<sup>۵</sup> و زنان بر سوگیری دیدگاه محبت<sup>۶</sup> بیشتر تأکید دارند (سانتراک، ۱۳۹۳/۲۰۰۸)، تفاوت‌های جنسیتی در مباحث اخلاقی گاه نشان دهنده وجود و گاه نبود تفاوت در دو جنس است. مکنون و عطایی آشتیانی (۲۰۱۱) دریافتند انتخاب نیاز در زنان، بیشتر در موضوعات اخلاقی و در مردان، موضوعات مادی عینی است و عوامل اجتماعی چون شغل نیز در این انتخاب مؤثر است. کانجارو، پاسکال، بارون و آپداکا (۲۰۱۹) نشان داده‌اند غرور اخلاقی<sup>۷</sup> به عنوان مولفه مثبت در زندگی اخلاقی عمل می‌کند و این غرور، هرچند در حد اندک، به نفع دختران است.

بنابر آنچه گفته شد و شواهد تجربی مبنی بر تأثیر آموزش اخلاقی بر قضاوت اخلاقی (برای مثال علیزاده و دیگران، ۲۰۱۵؛ یعقوبی و بیات، ۲۰۱۶؛ اوینان، ۱۹۹۹) در این پژوهش به دنبال پاسخ این مسئله بودیم که آیا آموزش اخلاق شناختی از طریق معماهای اخلاقی زندگی واقعی بر هویت اخلاقی نوجوانان تأثیرگذار است؟ و با در نظر گرفتن نظریه گیلیگان و یافته‌های پژوهش‌ها (کانجارو و دیگران، ۲۰۱۹؛ مکنون و عطایی آشتیانی، ۲۰۱۱)، آیا تفاوت‌های دو جنس در اثر آموزش هویت اخلاقی نقش دارد؟ بنابراین فرضیه‌های این پژوهش عبارت بود از: ۱. آموزش با روش معماهای اخلاقی زندگی واقعی بر هویت اخلاقی نوجوانان مؤثر است. ۲. آموزش با روش معماهای اخلاقی زندگی واقعی بر هویت اخلاقی نوجوانان دختر بیش از پسران تأثیرگذار است.

1. knowing moral  
2. moral feeling  
3. moral action  
4. Gilligan, C.  
5. justice perspective

6. care perspective  
7. moral pride  
8. Inventory of Identity Styles  
9. Benion, L.D.  
10. Adamz, G. R.

11. Objective Measure of Ego Identity Status (OMEIS2)  
12. Moral Identity Questionnaire

**معماهای اخلاقی زندگی واقعی** (گرین، ۲۰۱۱). این مجموعه شامل چند موضوع اخلاقی در قالب معماهای زندگی واقعی است و چگونگی استدلال و قضاوت در مورد تنگناها و دوراهی‌های واقعی زندگی را نشان می‌دهد. در این روش به علت اینکه افراد خود را در موقعیت واقعی می‌بینند، درباره آن موقعیت‌ها تفکر و استدلال اخلاقی می‌کنند و با اعتمادبه‌خود تصمیم می‌گیرند و دلیل درستی تصمیم خود را می‌دانند. موضوع‌های آموزشی مباحث اخلاقی و معماهای زندگی واقعی گرین در ۸ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای تنظیم شده است. این مجموعه را علیزاده‌دمیه و دیگران (۲۰۱۵) ترجمه، اعتباریابی و استفاده کرده‌اند (جدول ۱).

دیگران نشان می‌دهد و زیرمقیاس درون‌سازی نشان دهنده ویژگی‌هایی است که برای خودپنداشت مهم است و در هویت اخلاقی فرد نقش اصلی دارد. این مقیاس براساس مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای، از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) و ماده‌های ۴ و ۲ آن به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. آکوتینو و رید (۲۰۰۲) اعتبار این مقیاس را برای بعد نمادسازی ۰/۵۲ و برای بعد درونی‌سازی ۰/۷۳ و اعتبار بازآزمایی را ۰/۴۹ گزارش کرده‌اند. جوکار و حق‌نگهدار (۲۰۱۶) ضرایب آلفای کرونباخ بعد درونی‌سازی و نمادسازی را ۰/۶۲ و ۰/۶۶ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش ضرایب اعتبار هویت اخلاقی، بعد نمادسازی و درونی‌سازی به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۷۸ به دست آمد.

#### جدول ۱

محتوای برنامه آموزش مباحث تحول اخلاقی و معماهای زندگی واقعی (گرین، ۲۰۱۱ نقل از علیزاده و دیگران، ۲۰۱۵)

جلسه	موضوع مباحث تحول اخلاقی	مطالب مطرح‌شده در جلسه
اول	شاخص‌های تعیین‌کننده اخلاقیات در شخص	درونی کردن هنجارها، احساس همدلی، استدلال درباره عدالت و مقدم دانستن منافع دیگران به خود
دوم	تحول اخلاقی و مراحل آن از دیدگاه پیازه	تحول اخلاقی مبتنی بر تحول شناختی؛ مراحل ناپیروی، دیگرپیروی و خودپیروی و بیان معماهایی از پیازه
سوم	مراحل تحول اخلاقی در دیدگاه کلبرگ	سطوح اول، دوم و سوم تحول اخلاقی از دیدگاه کلبرگ
چهارم	تشویق به مشارکت در معماهای فرضی در زندگی واقعی، مناظره کلامی و پاسخگویی به ابهامات در مورد معماها	معمای ۱. مشکل لوکوموتیوران
پنجم	تشویق به مشارکت در معماهای فرضی در زندگی واقعی، مناظره کلامی و پاسخگویی به ابهامات در رابطه با معماها	معمای ۲ - اضافه‌بار قایق نجات
ششم	تشویق به مشارکت در معماهای فرضی در زندگی واقعی، مناظره کلامی و پاسخگویی به ابهامات در مورد معماها	معمای ۳. حمله به شهر
هفتم	تشویق به مشارکت در معماهای فرضی در زندگی واقعی، مناظره کلامی و پاسخگویی به ابهامات در مورد معماها	
هشتم	جمع‌بندی مطالب و پاسخگویی به سؤالات دانش‌آموزان	معمای ۴. معمای پزشک

## روش اجرا

برنامه آموزش مباحث تحول اخلاقی و معماهای زندگی واقعی شامل ۷ مرحله است: ۱. انتخاب داستان معماگونه؛ ۲. آماده شدن برای مباحثه و توضیح قوانین بحث؛ ۳. بیان داستان معماگونه و تکرار آن توسط دانش‌آموز؛ ۴. انتخاب راه‌حل‌های ممکن، (۵) بحث کردن

در گروه‌های کوچک درباره راه‌حل‌های ممکن؛ ۶. بحث کردن در کل کلاس و بیان نظرات موافق و مخالف و ۷. نتیجه‌گیری از بحث و رای‌گیری برای بهترین راه‌حل و نگارش پایانی مناسب. در مجموع هدف از این روش تحول شایستگی‌های اخلاقی، آموزش ابراز نظرات، 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 است (علیزاده دمیه و دیگران، ۲۰۱۵). داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شد.

### یافته‌ها

اطلاعات توصیفی جدول ۲ از نمره‌های هویت اخلاقی و ابعاد آن در دو گروه بیانگر تغییر مثبت حاصل از آموزش معماهای اخلاقی زندگی واقعی است.

جدول ۲

شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه‌ها و سه مرحلهٔ آزمون

متغیر	گروه	جنسیت	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
			SD	M	SD	M	SD	M
هویت اخلاقی	آزمایش	دختر	۷/۲۷	۵۹/۸۵	۶/۱۶	۶۵/۵۷	۶۴/۲۱	۵/۳۹
		پسر	۷/۱۴	۶۱/۵۳	۶/۰۹	۶۴/۶۶	۶۱/۴	۶/۱۵
		کل	۷/۱۲	۶۰/۷۲	۶/۰۳	۶۵/۱	۶۲/۷۵	۵/۸۲
گواه	گواه	دختر	۸/۳۹	۶۳/۸۶	۷/۵۳	۶۳/۲۷	۶۴/۲۷	۷/۷۱
		پسر	۷/۲۳	۵۹/۲	۷/۷۷	۵۷/۰۷	۵۹/۵۳	۶/۹۲
		کل	۸/۰۵	۶۱/۵۳	۸/۱۶	۶۰/۱۷	۶۱/۹	۷/۵۹
نمادسازی	آزمایش	دختر	۴/۹۹	۳۶/۰۷	۴/۱۲	۳۸/۳۵	۳۸/۵۷	۴/۱۱
		پسر	۴/۴۶	۳۳/۷۳	۴/۸۲	۳۹/۶۶	۳۷/۷۳	۵/۲۴
		کل	۴/۶۸	۳۶/۷۲	۴/۴۶	۳۹/۰۳	۳۸/۱۴	۴/۶۵
گواه	گواه	دختر	۶/۹۸	۳۹/۵۳	۷/۳۶	۳۹/۳۳	۴۰/۱۳	۶/۸۲
		پسر	۴/۶۸	۳۵/۹۳	۵/۹۵	۳۳/۵۳	۳۶/۳۳	۵/۴۶
		کل	۶/۱۲	۳۷/۷۳	۷/۲۱	۳۶/۴۳	۳۸/۲۳	۶/۳۷
درونی‌سازی	آزمایش	دختر	۴/۹۴	۲۳/۷۸	۳/۴۱	۲۷/۲۸	۲۵/۶۴	۲/۶۷
		پسر	۴/۷۹	۲۴/۲	۳/۶۲	۲۵	۲۳/۶۶	۲/۹۶
		کل	۴/۷۸	۲۴	۳/۶۴	۲۶/۱	۲۴/۶۲	۲/۹۵
گواه	گواه	دختر	۳/۸۲	۲۴/۳۳	۲/۲۲	۲۳/۹۳	۲۴/۲	۲/۸۱
		پسر	۳/۹۳	۲۳/۲۶	۳/۵۸	۲۳/۵۳	۲۳/۲	۲/۶۲
		کل	۳/۸۵	۲۳/۸	۲/۹۳	۲۳/۷۳	۲۳/۷	۲/۷۲

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین نمره‌های هویت اخلاقی و ابعاد آن در گروه آزمایش (آموزش معماهای اخلاقی زندگی واقعی) بیش از گروه گواه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون افزایش می‌یابد.

نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن داده‌ها در متغیر هویت اخلاقی و دو بعد آن برای مراحل سه‌گانه آزمایش در هر دو گروه تأیید شد ( $p > 0.05$ ). پیش‌فرض لوین مبنی بر برابری واریانس‌ها در گروه‌ها در متغیر هویت اخلاقی و

ابعاد آن در هر سه مرحلهٔ پژوهش تأیید شد ( $p > 0.05$ ). همچنین فرض یکسانی کوواریانس‌ها مربوط به نمره‌های هویت اخلاقی و ابعاد آن با سطح معناداری مناسب ( $p > 0.05$ ) تأیید شده است. نتایج آزمون کرویت ماچلی<sup>۱</sup> جهت یکنواختی کوواریانس‌ها حاکی از عدم تأیید آن در هویت اخلاقی و ابعاد آن است ( $p < 0.05$ )، از این رو از گرین‌هاوس-گیسر<sup>۲</sup> برای تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده شد و طبق نتایج به‌دست‌آمده، تحلیل چندمتغیری در هویت اخلاقی و ابعاد آن برای تعامل زمان و

1. Mauchly Test of Sphericity

2. Greenhouse-Geisser

جنسیت ( $F=12/062, P<0/001$ ) حاصل شده است و در بعد درونی سازی نیز نتایج برای اثر زمان ( $F=0/998, P<0/733$ ) و برای تعامل زمان و گروه ( $F=10/92, P<0/002$ )، تعامل زمان و جنسیت ( $F=0/136, P<0/714$ ) و تعامل زمان، گروه و جنسیت ( $F=1/25, P<0/268$ ) به دست آمده که در مجموع نشان می‌دهد در هویت اخلاقی و هر دو بعد آن مراحل پژوهش شامل پس آزمون و پیگیری به صورت کلی با یکدیگر تفاوت ندارد (عدم معناداری اثر اصلی زمان)، اما حداقل روند مراحل پژوهش یعنی پس آزمون و پیگیری یا اثر زمان در دو گروه با هم تفاوت دارد (معناداری تعامل زمان و گروه). تفاوت بین نمره‌های هویت اخلاقی و هر دو بعد نمادسازی و درونی سازی در مراحل پس آزمون و پیگیری در جدول ۳ آمده است.

عضویت گروهی معنادار بود ( $p<0/01$ ). اما برای اثر زمان، تعامل زمان و پیش آزمون، و تعامل زمان و جنسیت معنادار نشد ( $p>0/05$ )، فقط در بعد نمادسازی تعامل اثر زمان، گروه و جنسیت معنادار بود ( $p<0/01$ ).

نتایج آزمون چندمتغیری نمره‌های هویت اخلاقی در اثر زمان با استفاده از آزمون اثر پیلایی<sup>۱</sup> و لامبدای ویلکز<sup>۲</sup> ( $F=2/064, P<0/157$ ) و برای تعامل زمان و گروه ( $F=0/213, P<0/001$ )، تعامل زمان و جنسیت ( $F=3/78, P<0/647$ ) و تعامل زمان، گروه و جنسیت ( $F=3/78, P<0/057$ ) به دست آمد. در بعد نمادسازی نتایج این دو آزمون برای اثر زمان ( $F=0/398, P<0/531$ ) و برای تعامل زمان و گروه ( $F=22/206, P<0/001$ )، تعامل زمان و جنسیت ( $F=0/031, P<0/862$ ) و تعامل زمان، گروه و

جدول ۳

نتایج تحلیل اثرات درون آزمودنی بر اثر زمان، تعامل مراحل و گروه، تعامل زمان و جنسیت و تعامل زمان، گروه و جنسیت

متغیر	منبع تغییر	SS	MS	F	$\eta^2$	Observed Power
هویت اخلاقی	زمان	8/016	8/016	2/064	0/37	0/292
	زمان×گروه	124/039	124/039	31/94*	0/372	1/000
	زمان×جنسیت	0/825	0/825	0/213	0/213	0/074
نمادسازی	زمان×گروه×جنسیت	14/67	14/67	3/77	0/065	0/48
	زمان	0/94	0/94	0/398	0/007	0/095
	زمان×گروه	52/49	52/49	22/206*	0/291	0/996
درونی سازی	زمان×جنسیت	0/072	0/072	0/031	0/001	0/053
	زمان×گروه×جنسیت	28/52	28/52	12/062*	0/183	0/927
	زمان	0/166	0/166	0/118	0/002	0/063
	زمان×گروه	15/38	15/38	10/916*	0/168	0/901
	زمان×جنسیت	0/192	0/192	0/136	0/003	0/065
	زمان×گروه×جنسیت	1/768	1/768	1/254	0/023	0/196

\* $P < 0/05$  \*\* $P < 0/01$

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد بین میانگین نمره‌های هویت اخلاقی و هر دو بعد نمادسازی و درونی سازی در مراحل پس آزمون و پیگیری به طور کلی تفاوت معنادار وجود ندارد ( $p>0/05$ ) و تعامل اثر زمان، گروه و جنسیت نیز فقط در بعد نمادسازی معنادار شده است ( $p<0/001$ ). به عبارت دیگر

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد بین میانگین نمره‌های هویت اخلاقی و هر دو بعد نمادسازی و درونی سازی در مراحل پس آزمون و پیگیری به طور کلی تفاوت معنادار وجود ندارد ( $p>0/05$ )، اما تعامل اثر زمان و عضویت گروهی در هویت

تفاوت‌های بین دو مرحلهٔ آزمون و عضویت گروهی مربوط است، اما براساس نتایج بین میانگین نمره‌های دختران و پسران در مراحل پژوهش تفاوت معنادار وجود ندارد. نتایج نشان داده است که تغییر نمره‌ها در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پژوهش در دختران و پسران فقط در بعد نمادسازی تفاوت دارد و میزان این تفاوت‌ها برابر با  $0/183$  یا  $18/3$  درصد است در جدول ۴ میانگین نمره‌های هویت اخلاقی و ابعاد آن یعنی درونی‌سازی و نمادسازی در گروه آزمایش و گواه آمده است.

تفاوت بین نمره‌های هویت اخلاقی و ابعاد نمادسازی و درونی‌سازی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در کل نمونهٔ پژوهش معنادار نبوده. اما تفاوت نمره‌های این متغیرها در مراحل پژوهش در دو گروه معنادار است، که نشان می‌دهد روند تغییر نمره‌ها در مراحل پژوهش در دو گروه با هم تفاوت دارد. این تفاوت‌ها در هویت اخلاقی  $0/372$ ، در نمادسازی  $0/291$  و در درونی‌سازی  $0/168$  است، یعنی  $37/2$  درصد از واریانس یا تفاوت‌های فردی در متغیر هویت اخلاقی،  $29/1$  درصد در نمادسازی و  $16/8$  درصد در درونی‌سازی، به

جدول ۴

نتایج تحلیل اثرات بین آزمودنی در متغیر هویت اخلاقی و ابعاد آن

متغیر	منبع تغییر	SS	MS	F	$\eta^2$	Observed Power
هویت اخلاقی	پیش‌آزمون	3421/49	3421/49	130/959**	0/708	1/000
	گروه	370/297	370/297	14/17**	0/208	0/959
	جنسیت	190/517	190/517	7/292**	0/119	0/756
	گروه×جنسیت	8/35	8/35	0/32	0/006	0/086
	خطا	1410/024	26/12			
نمادسازی	پیش‌آزمون	1874/387	1874/387	68/73**	0/56	1/000
	گروه	121/357	121/357	4/45*	0/076	0/454
	جنسیت	55/913	55/913	2/05	0/037	0/29
	گروه×جنسیت	11/96	11/96	0/139	0/008	0/1
	خطا	1472/611	27/27			
درونی‌سازی	پیش‌آزمون	370/217	370/217	35/74**	0/398	1/000
	گروه	75/57	75/57	7/29**	0/119	0/756
	جنسیت	48/17	48/17	4/65*	0/079	0/563
	گروه×جنسیت	30/7	30/7	2/96	0/052	0/394
	خطا	559/248	10/356			

\* $P < 0/05$  \*\* $P < 0/01$

پژوهش به صورت کلی مربوط است. با توجه به معناداری تعامل اثر زمان و عضویت گروهی، نتایج آزمون‌های تعقیبی برای مقایسهٔ گروه‌ها در مراحل پژوهش در جدول ۵ و میانگین‌های تعدیلی متغیرهای پژوهش در جدول ۶ آمده است. در جدول ۵ معناداری تفاوت دو گروه آزمایش و گواه در پس‌آزمون، همچنین تأثیر جنسیت یا تفاوت دختران و پسران در هویت اخلاقی و ابعاد آن مشخص شده است.

براساس یافته‌های به‌دست‌آمده در جدول ۴، میانگین نمره‌های هویت اخلاقی و ابعاد آن یعنی درونی‌سازی و نمادسازی در گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری دارد ( $p < 0/05$ ). نتایج نشان داده است که  $20/8$  درصد از تفاوت‌های فردی در هویت اخلاقی،  $7/6$  درصد در نمادسازی و  $11/9$  درصد در درونی‌سازی به تفاوت بین دو گروه یا تأثیر آموزش معماهای اخلاقی زندگی واقعی بر هویت اخلاقی و ابعاد آن در همهٔ مراحل

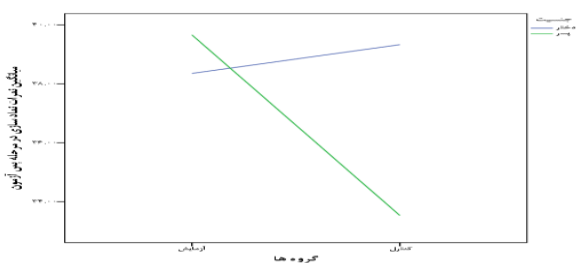


جدول ۵

نتایج برآورد پارامترها به جهت مقایسه گروه‌ها در مراحل پژوهش

متغیر	مراحل	اثرات	<b>B</b>	<b>S. E</b>	<b>n2</b>	Observed power
هویت اخلاقی	پس‌آزمون	گروه	۵/۷۸**	۱/۳۸	-/۲۴۵	۰/۹۸۴
		جنسیت	۲/۵۶	۱/۴۱	-/۰۵۸	۰/۴۳۳
		گروه×جنسیت	-۰/۳۵۴	۲/۰۰۲	-/۰۰۱	۰/۰۵۳
	پیگیری	گروه	-/۲۲۹	۱/۴۷	-/۰۰۱	۰/۰۵۳
		جنسیت	۱/۴۵	۱/۴۹	-/۰۱۷	۰/۱۶
		گروه×جنسیت	۲/۵۳	۲/۱۳	-/۰۲۶	۰/۲۱۶
نمادسازی	پس‌آزمون	گروه	۵/۰۴۵**	۱/۴۴	-/۱۸۴	۰/۹۲۹
		جنسیت	-۳/۳۳۹	۲/۱۱	-/۰۴۴	۰/۳۴۲
		گروه×جنسیت	۳/۰۰۱*	۱/۴۸	-/۰۷۱	۰/۷۰۲
	پیگیری	گروه	-/۳۴۲	۱/۳۷	-/۰۰۱	۰/۰۵۷
		جنسیت	۱/۰۸	۱/۴۱	-/۰۱۱	۰/۱۱۷
		گروه×جنسیت	-/۷۱۱	۲/۰۱	-/۰۰۲	۰/۰۶۴
درونی‌سازی	پس‌آزمون	گروه	۲/۲۸**	-/۷۱۳	-/۱۵۵	۰/۸۸۲
		جنسیت	-۰/۰۷۲	-/۹۶۷	-/۰۰۱	۰/۰۵۱
		گروه×جنسیت	۲/۵۴	۱/۳۷	-/۰۵۹	۰/۴۴
	پیگیری	گروه	۰/۱	-/۸۰۳	-/۰۰۱	۰/۰۵۲
		جنسیت	۰/۵۸۱	-/۸۰۴	۰/۰۱	۰/۱۱
		گروه×جنسیت	۱/۵۵۷	۱/۱۴	-/۰۳۳	۰/۲۶۶

\*P < ۰/۰۵ \*\*P < ۰/۰۱



شکل ۱. نمودار تعاملی جنسیت و عضویت گروهی در نمره‌های نمادسازی در مرحله پس‌آزمون

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، تفاوت نمره‌های گروه‌های آزمایش و گواه در این متغیر در گروه پسران بیشتر از گروه دختران بوده است. جدول ۶ تغییر در نمره‌های هویت اخلاقی و ابعاد آن را در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد.

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که در مرحله پس‌آزمون بین گروه گواه با گروه آزمایش یا گروه آموزش معماهای اخلاقی زندگی واقعی تفاوت معنادار وجود دارد ( $P < ۰/۰۵$ ). به عبارت دیگر، با تأیید فرضیه اول نشان می‌دهد میزان تأثیر آموزش‌ها در بهبود هویت اخلاقی و ابعاد آن یعنی نمادسازی و درونی‌سازی در پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۲۴/۵، ۱۸/۴ و ۱۵/۵ درصد است، اما تفاوت دو گروه در هویت اخلاقی در هر دو بعد در مرحله پیگیری معنادار نیست.

بررسی فرضیه دوم نتایج نشان داده که تأثیر جنسیت در هویت اخلاقی و ابعاد آن معنادار نیست ( $P < ۰/۰۵$ )، اما تعامل جنس و گروه دختران و پسران فقط در بعد نمادسازی در گروه‌های آزمایش و گواه در مرحله پس‌آزمون معنادار ( $P < ۰/۰۵$ ) و میزان آن برابر ۰/۰۷۱ است.

میانگین تعدیلی نمره‌های هویت اخلاقی و ابعاد آن در دو گروه در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری پژوهش

متغیر	گروه	مرحله	M	S. E
هویت اخلاقی	آزمایش	پس‌آزمون	۶۲/۴۳	۰/۷۲۲
	پس‌آزمون	پیگیری	۶۳/۰۵	۰/۷۸۱
گواه	پس‌آزمون	پس‌آزمون	۵۹/۸۴	۰/۷۱
	پس‌آزمون	پیگیری	۶۱/۶۲	۰/۷۶۸
نمادسازی	آزمایش	پس‌آزمون	۳۹/۴۵	۰/۴۷۴
	پس‌آزمون	پیگیری	۳۸/۵۳	۰/۷۰۱
گواه	پس‌آزمون	پس‌آزمون	۳۶/۰۲۳	۰/۷۳۴
	پس‌آزمون	پیگیری	۳۷/۸۵	۰/۶۸۹
درونی‌سازی	آزمایش	پس‌آزمون	۲۶/۰۵۹	۰/۵۰۸
	پس‌آزمون	پیگیری	۲۴/۵۸	۰/۴۲۶
گواه	پس‌آزمون	پس‌آزمون	۲۳/۷۷	۰/۵
	پس‌آزمون	پیگیری	۲۳/۷۴	۰/۴۱۹

## بحث

یافته‌های این پژوهش، مطابق با دونگ و دیگران (۲۰۱۹)، نشان می‌دهد که آموزش و مداخله شناختی- اخلاقی توانسته ابعاد دوگانه هویت اخلاقی یعنی نمادسازی و درونی‌سازی را بهبود بخشد. نتایج حاصل از این پژوهش که نشان دهنده تفاوت در هویت اخلاقی افراد آموزش دیده در مقایسه با گروه گواه است، با یافته‌های بسیاری دیگر از پژوهش‌ها از جمله علیزاده دمیه و دیگران (۲۰۱۵)، یعقوبی و بیات (۲۰۱۶)، آکوئینو و دیگران (۲۰۰۹)، ایزاتی و دیگران (۲۰۱۹) همخوان است که به نوعی تأثیر آموزش را بر اخلاق سنجیده‌اند. در این پژوهش مداخله شناختی- اخلاقی در هویت اخلاقی مؤثر بوده و سبب تفاوت بین گروه گواه و آزمایش شده است. در یافته‌های امیری (۲۰۱۸)، برهانی و دیگران (۲۰۱۲) و علیزاده‌دمیه و دیگران (۲۰۱۵) هم، در تأیید یافته‌های پژوهش ما به رابطه آموزش با اخلاق اشاره شده است. اخلاق امری است چندوجهی که در طول زمان و هماهنگ با تحول روان‌شناختی شکل می‌گیرد و تفاوت‌های فردی به‌ویژه در بعد شخصیت، محصول تجارب متفاوت افراد در این زمینه است، لذا در تبیین یافته‌های پژوهش، بنابر نظر بلیسی (۲۰۰۴) که تصمیم‌گیری اخلاقی را از ملزومات هویت اخلاقی و نشانه آن می‌دانست (آکوئینو، مک فران و لاون، ۲۰۱۱)، می‌توان گفت که آموزش اخلاق را لازم است از خانواده، مهدکودک و دبستان، آن هم به صورت عملی، آغاز کرد تا نهادینه شود و جزئی از شخصیت و وجود آدمی باشد و گرنه تدریس چند واحد درس نظری در مدرسه و دانشگاه اثر چشمگیری نخواهد داشت، چرا که تا آن زمان سجایا یا ردائل اخلاقی در فرد نهادینه شده و به شکل روان‌بنه‌هایی با محتوای اخلاقی یا غیر اخلاقی درآمده که تغییر آن بسیار دشوار خواهد بود. با این حال آموزش و توصیه‌های اخلاقی وقتی مؤثر است که مستقیماً با الگوهای اخلاقی هم‌ترغیب شود (کلبرگ ۱۹۸۶ نقل از ساتراک، ۲۰۰۸/۲۰۱۴).

با توجه به این که در این پژوهش، نمره‌های هویت اخلاقی آزمودنی‌های دو گروه در مرحله پیگیری تفاوت چندانی نداشت، همچنین با توجه به نبود تفاوت معنادار در میانگین نمره‌های پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش، می‌توان گفت که افزایش نمره‌های پس از آموزش، بیش از آن که نشان دهنده تغییر جدی در هویت اخلاقی باشد، ناشی از حضور در موقعیت آموزش و افزایش شناخت است و تأثیر چندان ماندگاری بر نحوه تفکر، هویت و عمل

همان‌گونه که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، میانگین نمره‌های هر یک از گروه‌های آزمایش (آموزش معماهای زندگی واقعی) و گواه در دو مرحله پژوهش در فاصله اطمینان ۹۵ درصد قرار داشت. همچنین فواصل اطمینان در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در همه گروه‌ها هم‌پوشی دارد که نشان می‌دهد بین میانگین نمره‌های پس‌آزمون و پیگیری در هر گروه تفاوت وجود ندارد.

در نتیجه‌گیری کلی به نظر می‌رسد آموزش معماهای اخلاقی زندگی واقعی در افزایش هویت اخلاقی و ابعاد آن در مرحله پس‌آزمون تأثیر معنادار داشته، اما تأثیر این آموزش‌ها در مرحله پیگیری معنادار نبوده است. در مورد تأثیر جنسیت با توجه به یافته‌های حاصل باید گفت در بعد نمادسازی تأثیر آموزش معماهای اخلاقی زندگی در گروه آزمایش پسران در پس‌آزمون بالاتر از گروه دختران و به این معناست که آموزش در گروه پسران اثربخش‌تر بوده است، اما در سایر متغیرها در مراحل پژوهش بین دختران و پسران تفاوت معنادار نیست. همچنین با توجه به نبود تفاوت در میانگین نمره‌های پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایش می‌توان گفت هرچند نمره‌های هویت اخلاقی و ابعاد آن در مرحله پیگیری نسبت به پس‌آزمون کاهش داشته، این تغییرات معنادار نبوده است.

مسیر منطقی و صحیح به‌سختی امکان‌پذیر می‌شود، سرخوردگی‌های ناشی از آن منجر به برون‌ریزی از طریق رفتار غیراخلاقی می‌شود، و صرفاً با قرار دادن تحت آموزش اخلاقیات نمی‌توان دانش‌آموخته اخلاقی یا صاحب رفتار اخلاقی شد (بایراکتارووا و وودکاک، ۲۰۱۷).

در خصوص آموزش اخلاق، نهاد خانواده و الگوهای اجتماعی و اخلاقی (معلمان، استادان، نویسندگان، هنرمندان و ورزشکاران و...) بسیار مهم‌اند. ژيرو<sup>۱</sup> (به عنوان یکی از مهم‌ترین متفکران جهانی تعلیم‌وتربیت) معلمان را روشنفکران تحول‌آفرین می‌داند و معتقد است نقش سیاسی و اخلاقی معلمان مهم است و آنان وظیفه دارند برای تحقق دموکراسی و جامعه مدنی پویا تلاش کنند (محمدی و اکرادی، ۲۰۱۶). هرچند نظریه‌های یادگیری فراگیری هنجارها، ارزش‌ها و عادات اخلاقی را بر اساس مکانیسم یادگیری مشاهده‌ای و دریافت پاداش تبیین می‌کند (آکوئینو و دیگران، ۲۰۰۹ و ناروز و لپسلائی، ۲۰۰۹)، یافته‌های این پژوهش این سوال را مطرح کرد که چرا این تغییرات در طولانی‌مدت آنچنان مؤثر و باثبات نیست؟ در پاسخ می‌توان گفت که به نظر می‌رسد امروزه کودکان، نوجوانان و جوانان بیش از آن که در معرض آموزش و نمونه‌های اخلاقی باشند، شاهد رفتارهای غیراخلاقی‌اند. چنان که در تبیین هویت اخلاقی علاوه بر مشخصه‌های پایدار صفات شخصیتی، از مشخصه‌های اجتماعی-محیطی و فرهنگی نام می‌برند (ماتسوبا و دیگران، ۲۰۱۴) و لذا مادامی که ارزش‌های حاکم و نقش‌های برجسته جامعه با آموزش‌های اخلاقی همسو نباشد، نمی‌توان انتظار داشت آموزش‌های کلاسیک، شفاهی و قالب‌بندی‌شده تأثیر چندانی در تحول اخلاقی و ساخت هویت داشته باشد.

در این پژوهش در مورد تأثیر تفاوت‌های دو جنس، در بعد نمادسازی تأثیر آموزش معماهای اخلاقی زندگی واقعی در گروه آزمایش پسران فقط در پس‌آزمون بالاتر از گروه دختران است، به‌عبارتی آموزش در گروه پسران اثربخش‌تر بوده و در عین حال این تفاوت در مرحله پیگیری دیده نشده است. در خصوص تفاوت‌های جنسیتی می‌توان به مکنون و عطایی (۲۰۱۱) و کاتجارو و دیگران (۲۰۱۹) اشاره کرد که نظر آنان بیانگر تفاوت دو جنس و به نفع دختران است. شاید بتوان گفت تفاوت مشهود، که در این پژوهش فقط در یک بعد از هویت اخلاقی (نمادسازی) دیده شده، یا به دلیل

نوجوانان ندارد. مطابق با پژوهش آکوئینو و دیگران (۲۰۰۹)، در مورد نقش عوامل موقعیتی در دسترسی به هویت اخلاقی، آموزش معماهای زندگی واقعی هر چند توانست نوجوانان را با داستان‌های زندگی واقعی به چالش بکشد، این چالش بیشتر در ذهن آن‌ها شکل گرفت و از آن‌جا که چنین تجربه و چالشی در واقعیت و عمل روی نداده بود، تأثیر آن با گذشت زمان ادامه نیافت. با توجه به یافته‌های پژوهش‌های دیگر (بایراکتارووا و وودکاک، ۲۰۱۷؛ شاریف و اسکاندورا، ۲۰۱۴؛ ماتسوبا و واکر، ۲۰۰۴) نبود تفاوت قابل ملاحظه بین دو گروه در نمره‌های آزمون پیگیری را می‌توان چنین تفسیر کرد که تغییر رفتاری مستلزم درونی‌شدن آموزش‌ها و شکل‌گیری هویت اخلاقی است. از طرفی هم وجود الگوهای اخلاقی و فرصت‌هایی برای تجربه اخلاقی است که امکان تشکیل هویت اخلاقی را فراهم می‌سازد، اما در عین حال نیاز به مداومت در آموزش دارد.

مطابق با آنچه آکوئینو و دیگران (۲۰۰۷) با روی‌آورد شناختی-که بدون وجود روان‌بنه اخلاقی، فقط مشاهده اسوه اخلاقی یا برخی نشانه‌های اخلاقی به بروز رفتار و هویت اخلاقی منتهی می‌شود - دریافتند، هیجان با تأثیرگذاری بر پردازش شناختی بر قضاوت و تصمیم‌گیری اخلاقی تأثیر می‌گذارد و بنابراین بخشی از تغییر در هویت اخلاقی را می‌توان به مداخله هیجانی در نظام روانی شرکت‌کنندگان در جلسات آموزش از طریق طرح معماهای اخلاقی واقعی زندگی نسبت داد. مفهوم هویت اخلاقی وابسته به فرهنگ و محیط است (جیا و کرتن‌آوور، ۲۰۱۷؛ شاریف و اسکاندورا، ۲۰۱۴) و توجه به بافت جامعه پژوهش را نباید از نظر دور داشت، خصوصاً وقتی آنچه به نوجوانان آموزش داده و توصیه می‌شود با آنچه در عمل شاهد آن است، یکسان نیست. شاید به همین دلیل است که، به رغم تحول در قضاوت و تصمیم‌گیری اخلاقی (علیزاده و دیگران، ۲۰۱۵)، پژوهشگران این پژوهش در پایداری هویت اخلاقی تغییر قابل توجهی مشاهده نکردند. بنابراین زمانی که فضای جامعه با رفتارها و تصمیمات غیراخلاقی (اعم از تقلب، فساد اداری و اختلاس) آغشته شده و حتی در بسیاری از مواقع عمل اخلاقی و غیراخلاقی با مفاهیمی چون ساده‌لوحی و زیرکی تبیین می‌شود، انتظار اخلاقی ماندن نه تنها بیش از حد خوشبینانه است، بلکه مشاهده رفتارهای خلاف اخلاق طبیعی می‌نماید. در جامعه‌ای که دستیابی به اهداف از

تأثیر آموزش متفاوت توسط آموزش‌دهنده به پسران در قیاس با دختران بوده یا، همچون پلتي و دیگران (۲۰۱۹)، می‌توان تفاوت را ناشی از وضعیت و موقعیت آموزش یا آزمون دانست و یا، چنان که کرتن اوور و کیسی (۲۰۱۵) دریافتند، می‌توان آن را به غرور نوجوانی در پسران نسبت داد، که در این دوره از تحول، مطرح شدن نزد دیگران برایشان مهم است یا ناشی از تفاوت نگاه دختران و پسران از بعد توجه به عدالت، در برابر توجه به مراقبت باشد و در هر حال این موضوع نیازمند بررسی بیشتر است.

شایان ذکر است که از یافته‌های این پژوهش می‌توان چنین استنباط کرد که هرچند آموزش بر هویت اخلاقی تأثیر گذاشته، حفظ این اثر نیاز به استمرار آموزش دارد. از نظر لیند<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) نقل از علیزاده و دیگران، (۲۰۱۵) می‌توان اخلاق را به کودکان آموزش داد، اما این آموزش باید در طول زندگی و در جریان رویدادها و موقعیت‌های واقعی زندگی باشد. عمل بر اساس اصول اخلاقی و قوانین در انجام مسئولیت‌ها و روابط با اجتماع امری مهم و تحول اخلاقی و سطح درونی شدن اخلاقیات از جمله عوامل تعیین‌کننده عملکرد صحیح و مبنی بر اخلاق است و عدول از آن آسیب‌های جدی به ساختار اخلاقی- فرهنگی جامعه می‌زند. بر مبنای دیدگاه توریل درونی شدن اخلاق نه بر اساس آموزش، بلکه بر اساس فعالیت فرد است و تا زمانی که وحدت بین تجربه محیطی و آموزش دریافتی در خانه و مدرسه به وجود نیاید، اخلاق نمی‌تواند تحول درونی از طریق آموزش صرف را پذیرا باشد، بلکه آموزش باید در زندگی روزمره جریان یابد و فرصت درونی‌سازی را در گذر زمان و در فرایند تحول فراهم کند.

از آنجا که اخلاق متأثر از عوامل محیطی- موقعیتی و شخصیتی است، هنگامی که آموزش‌ها بر مبنای اخلاق و تجربه‌ها (قرار گرفتن در معرض اخبار و استنادات غیراخلاقی چون تقلب، اختلاس، قتل دختر توسط پدر و نبود مجازات ...) برخلاف آن باشد مشخص نیست تا چه حد افراد تحت تأثیر آموزش قرار بگیرند و بتوانند بازدارنده اثرات تجربه‌های مستقیم زندگی خود باشند. به‌ویژه این امر زمانی مهم است که گروه هدف نوجوانانی باشند که تازه به هویت دست یافته‌اند و هر امری می‌تواند تأثیر مثبت یا منفی در ازهم‌پاشیدگی آن داشته باشد. با نگاه به نتایج پژوهش‌های گذشته (اکوئینو و دیگران، ۲۰۰۷، ۲۰۰۹؛ علیزاده و دیگران، ۲۰۱۵؛ لیند، ۲۰۰۶) نقل از علیزاده‌دمیه و دیگران،

۲۰۱۵) هر چند آموزش از طریق طرح مباحث اخلاقی، تعامل و روابط اجتماعی و عاطفی، تحول اخلاقی را تسهیل می‌کند، از آن جا که رفتار اخلاقی مستلزم نهادینه شدن اخلاق و کسب هویت اخلاقی است، به دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت توصیه می‌شود آموزش را به طور مستمر ادامه دهند و با نمونه‌های اخلاقی در زندگی واقعی همراه کنند. و شایسته است پژوهشگران پژوهش خود را با توجه به بافت اجتماعی- فرهنگی جوامع و متغیرهای آن طراحی و اجرا کنند. در پایان، تعمیم یافته‌های هر پژوهش باید با توجه به محدودیت‌ها انجام شود. در این پژوهش هرچند سعی شده با جایگزینی تصادفی آزمودنی‌ها در دو گروه آزمایش و گواه، متغیرهای مزاحم یا سوگیری‌های احتمالی کنترل شود، به دلیل انتخاب دانش‌آموزان فقط از دو مدرسه چنین خواسته‌ای به حد مطلوب دست‌یافتنی نشد. افزون بر این، دانش‌آموزان پایه دهم در مقطع دوم متوسطه هنوز در ابتدای مسیر هویت‌یابی و درگیر تغییرات ناشی از بلوغ جنسی و فکری هستند و هرچند نمونه از نوجوانانی با سبک هویت کسب‌شده انتخاب شده، از آن جا که در این دوره سنی نوجوانان هنوز در معرض آگاهی‌ها و محرک‌های موقعیتی و محیطی هستند، به آسانی از وقایع و شرایط متأثر می‌شوند و تا نهادینه شدن این هویت مسیر طولانی در پیش دارند، چون تجربه سال‌های عمر به گونه‌ای منطقی‌تر تحلیل شده و در تکوین و پایداری هویت آن‌ها نقش مهمی ایفا کرده، و با توجه به یافته‌های آزمون پیگیری، انتخاب این گروه نیز محدودیتی برای تعمیم نتایج این پژوهش محسوب شده و پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی در پایه‌ها و سال‌های بالاتر به‌ویژه با جامعه جوانان دانشگاهی انجام شود، که به ثبات نسبی‌تر در هویت‌یابی دست یافته‌اند.

## منابع

- Alizade, T., Amiri, SH., Neshatdoost, H., Talebi, H., & Mazaheri, M. (2015). Studying the Effectiveness of Real Life Dilemmas Training and Morals and Values Clarification Methods on Emotional Expectations and Moral Decision Making of Teenage Girls. *Journal of Women and Society*, 6 (4), 17-40. [In Persian].
- Amiri, S. (2018). Role of Moral Identity and Moral Recognition in Adolescent's Utilitarian on Personal and Impersonal Moral Judgments with Emphasis on

- Farshad, F., & Rasoolzade, S. K. (2020). Investigating the relationship among Attachment style, Identity style, differentiation of self and quality of life in students of university. *Journal of New Advances in Psychology, Training and Education*, 33, 144-163. [In Persian].
- Hardy, S. A., & Carlo, G. (2011a). Moral identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action? *Child Development Perspectives Journal*, 5 (3), 212-218.
- Hardy, S. A., & Carlo, G. (2011b). Identity as a source of moral motivation. *Human Development Journal*, 48, 232-256.
- Izzati, U. A., Bachri, B. S., Sahid, M., & Indriani, D. E. (2019). Character education: Gender differences in moral knowing, moral feeling, and moral action in elementary schools in Indonesia. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7 (3), 547-556.
- Jia, F., & Krettenauer, T. (2017). Recognizing moral identity as a cultural construct. *Frontiers in Psychology*. Retrieved March 18, 2019 from: <http://WWW.Frontiers.in.Org.articles>.
- Jokar, B., & Haghnegahdar, M. (2016). The relationship between moral identity and academic dishonesty: Investigation mediating role of gender. *Journal of Studies in Learning and Instruction*, 8 (2), 143-162. [In Persian].
- Krettenauer, T., & Casey, V. (2015). Moral identity development and positive moral emotions: Differences involving authentic and hubristic pride. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 15(3), 173-187.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: The philosophy of moral Development* Vol. 1. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Majdabadi Farahani, Z. (2015). Moral identity: Identification and validation of moral traits. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 1 (44), 367-378. [In Persian].
- Maknun, S., & Atayi Ashtiani, Z. (2011). The difference between men and women in choosing moral priorities. *Journal of Ethics in Science and Technology*, 6 (2), 1-13. [In Persian].
- Gender. *Journal of Social Cognition*, 7 (2), 95-106. [In Persian].
- Amiri, SH. (2012). Moral Emotional Attribution and its Stability in Young Adolescents. *Journal of Psychology*, 61, 84-101. [In Persian].
- Aquino, K., & Reed, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83 (6), 1423-1440.
- Aquino, K., Freeman, D., Reed, A., Lim, V. K. G., & Felps, W. (2009). Testing a social cognitive centrality. Model of moral behavior: The interactive influence of situations and moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 123-141.
- Aquino, K., Reed, A. II, Thau, S., & Freeman, D. (2007). A grotesque and dark beauty: How moral Identity and mechanisms of moral disengagement influence cognitive and emotional reactions to war. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 385-392.
- Aquino, K., Macferran, B., & Laven, M. (2011). Moral identity and the experience of moral Elevation in response to acts of uncommon goodness. *Personality and Social Psychology*, 100, 703-718.
- Bairaktarova, D., & Woodcock, A. (2017). Engineering student's ethical awareness and behavior: A new motivational model. *Journal of Science and Engineering Ethics*, 23 (23), 1129-1157.
- Berk, L. (2016), *Developmental through the lifespan*. Translation: Y. SeyedMohamadi. Tehran. Publishers: Arasbaran.
- Blasi, A. (2004). Moral functioning: Moral understanding and personality development, self, and identity. *Moral Education*, 47, 335-348.
- Borhani, F., Abaszade, A., Sabzevari, S., & Dehestani, M. (2012). The effect of workshop training and follow-up on nurses' moral sensitivity. *Journal of Medical Ethics*, 6 (21), 11-24. [In Persian].
- Conejero, S., Pascual, A., Baron, M., & Apodaca, P. (2019). Moral pride, more intense in girls than in boys? *Journal of Moral Education*, 48, 230-246.
- Dong, M., Prooijen, J.W.V., & Lange, P. M. A. (2019). Self-enhancement in moral hypocrisy: Moral superiority and moral identity are about better appearances. *PLOS ONE*, 14(7), e0219382.

- moral reasoning: A review of moral identity research and its implication for business ethics. *Business Ethics Quarterly*, 18 (4), 513-540.
- Sharif, M. M., & Scandura, T. A. (In Press). Moral identity: Linking ethical leadership to follower decision making. In L. Neider, & C. Schriesheim (Eds.), *Advances in authentic and ethical leadership: Research in management*, Volume 10. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Tavakoli, M., Latifi, Z., & Amiri, SH. (2009). Investigating the relationship between different dimensions of religiosity and moral identity in students of Isfahan University. *Semi-Annual of Studies in Islam & Psychology*, 3 (5), 17-65. [In Persian].
- Torkamane Malayeri, M., & SHEikholeslami, R. (2019). Empathy and pro-social behavior: The mediating role of moral emotions. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 11 (59), 261-271. [In Persian].
- Turiel, E. (1966). An experimental test of the sequentially of developmental stages in the child's moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(6), 601-611.
- Walker, L.J. (2014). Moral personality, motivation, and identity. In M. Killen & J. G. Semanta (Eds.), *Handbook of moral development* (PP. 520-537). New York, NY, US: Psychology Press.
- Wark, G. R., & Krebs, D. L. (2000). The construction of moral dilemmas in everyday life. *Journal of Moral Education*, 29(1), 5-21.
- Yaghubi, A. & Abdolahi Moghadam, M. (2016)). Investigating the relationship between moral reasoning and moral behavior in adolescents mediated by social cognition theory. *School Psychology Quarterly*, 5 (2), 167-182. [In Persian].
- Yaghubi, A., & Bayat, T. (2016). The effect of mental states on moral judgment of fifth grade elementary school female students. *Journal of Educational Psychology*, 12 (42), 173-187. [In Persian].
- Youniss, J., & Yates, M. (1999). Youth service and moral-civic identity: A case for everyday Morality. *Educational Psychology Review*, 1 (4), 361-376.
- Matsuba, M. K., & Walker, L. J. (2004). Extraordinary moral commitment: Young adults working for social organizations. *Journal of Personality*, 72, 413-436.
- Matsuba, M. K., Marzyn, T., & Hart, D. (2014). Moral identity development and community. In M. Killen & J. G. Smitana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 520-537). New York NY, US: Psychology Press.
- Mohamadi, H., & Ekradi, E. (2016). Review and critique of theory of teachers as “transformative Intellectuals” from the perspective of Henry Giroux. *Quarterly of Qualitative Research in the Curriculum*, 1 (4), 113-135. [In Persian].
- Narvaez, D., & Lapsley, D.K. (2009). Moral identity, moral functioning, and the development of moral character. In D. M. Bartels, C.W. Bauman, L. J. Skitka & D. L. Medin (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (PP. 1-39). Burlington: Academic Press.
- Nunner-Winkler, G. (2007). Development of moral motivation from early childhood to early adulthood. *Journal of Moral Education*, 36, 399-414.
- Payi, H., Kiyayi Rad, H., & Afshari, GH., & Parsamanesh, M. (2016). *Relationship between family communication patterns and identity among Andimeshk students*. International Congress of Islamic Sciences-Humanities. Tehran
- Pletti, C., Decety, J., & Paulus, M. (2019). Moral identity relates to the neural processing of third-party moral behavior. *Social Cognitive and Affective Neuroscience Journal*, 14 (4), 435-445.
- Rahiminezhad, A. (2014). Psychometric properties of an objective measure of ego identity status in adolescents. *Contemporary Psychology*, 9 (2), 49-93. [In Persian].
- Reimer, K., Dewitt Goudelock, B. M., & Walker, L. (2009). Developing conceptions of moral maturity: Traits and identity in adolescent personality. *Journal of Positive Psychology*, 4 (5), 372-388.
- Santrock, J. W. (2014). *Educational Psychology*. Translation: H. Daneshfar, SH. Saedi & M. Araghchi. Tehran: Rasa Cultural Services Institute.
- Shao, R., Aquino, K., & Freeman, D. (2008). Beyond