

A study of moral reasoning of second period of elementary school students

Amin Tavasoly*, **Azimehsadat Khakbaz****

Afshin Afzali***

Abstract

This research was conducted with the aim of investigating moral reasoning in second period of elementary school students using the mixed method. In the quantitative part, the standard MJT moral judgment questionnaire was distributed among 395 students and its results were analyzed. Then according to the results, twelve people were selected for the qualitative part. The data were collected through semi-structured interviews in which moral puzzles were formed and analyzed by coding and categorization methods. The findings of the quantitative analysis showed that the male students of the second year of elementary school in Hamadan city are generally higher than the moral reasoning power. The findings from the qualitative part also indicated that the categories of "consequence thinking", "emotional and emotional relationships", "flexibility in the law according to the conditions" and "respect for the rights of others" are effective in students' reasoning. The results of "God", "own personal experience", "Quran", "textbook" and "law" were identified as sources of moral reasoning. As a result, the moral reasoning of students is more influenced by the family and the school

*M. A. in History and Philosophy of Education, Educational Science Department, Faculty of Literature and Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran, amin.tavasoly@gmail.com

**Assistant Professor of Educational Science Department, Faculty of Literature and Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran (Corresponding Author), khakbaz@basu.ac.ir

***Assistant Professor of Educational Science Department, Faculty of Literature and Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran, afzali.afshin@basu.ac.ir

Date received: 2023/02/11, Date of acceptance: 2023/06/05



Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

۱۰۰ تفکر و کودک، سال ۱۴، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۲

has a weak role in it, it is better to pay attention to it in the curriculum. Also, religion and emotional relationships are two categories that influence the moral reasoning of Iranian students.

Keywords: moral reasoning, moral education, moral judgment, elementary school

مطالعه استدلال اخلاقی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی

امین توسلی*

عظیمه سادات خاکباز**، افشین افزلی***

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی چگونگی استدلال اخلاقی در دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی به روش آمیخته انجام شد. در بخش کمی، پرسشنامه استاندارد قضاوت اخلاقی MJT بین ۳۹۵ دانش‌آموز توزیع شد و نتایج آن مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. سپس با توجه به نتایج، دوازده نفر برای بخش کیفی انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته که براساس معماهای اخلاقی شکل گرفته بود، جمع‌آوری و به روش کدگذاری و مقوله‌بندی تحلیل شد. یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل کمی نشان داد که دانش‌آموزان پسر دوره دوم ابتدایی شهر همدان در مجموع از قدرت استدلال اخلاقی بالایی برخوردارند. یافته‌های حاصل از بخش کیفی نیز حاکی از آن بود که مقولات «عاقبت اندیشی»، «روابط عاطفی و احساسی»، «انعطاف در قانون با توجه به شرایط» و «احترام به حقوق دیگران» در استدلال دانش‌آموزان اثرگذار است. همچنین «خداوند»، «والدین»، «تجربه شخصی خود»، «قرآن»، «کتاب درسی» و «قانون» به عنوان منابع استدلال اخلاقی شناسایی شد. در نتیجه استدلال اخلاقی دانش‌آموزان بیشتر تحت تاثیر خانواده قرار دارد و مدرسه نقش کم‌رنگی در آن دارد، لذا لازم است رشد

* کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران، amin.tavasoly@gmail.com

** استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران (نویسنده مسئول)، khakbaz@basu.ac.ir

*** استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران، afzali.afshin@basu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۲۲، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۱۵



Copyright © 2018, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose.

استدلال اخلاقی در برنامه‌های درسی بیشتر مورد توجه قرار گیرد. همچنین دین و روابط احساسی دو مقوله اثرگذار بر استدلال اخلاقی دانش‌آموزان ایرانی است.

کلیدواژه‌ها: استدلال اخلاقی، تربیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، دوره ابتدایی

۱. مقدمه

تربیت اخلاقی (Moral education) در طول تاریخ تعلیم و تربیت و در همه مکاتب تربیتی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار می‌باشد. در خصوص تربیت اخلاقی، دو دیدگاه متفاوت وجود دارد: استدلال‌گرایی اخلاقی (Moral reasoning) و شهودگرایی اخلاقی (Moral intuitionism). رویکرد استدلال‌گرایی که در تربیت اخلاقی رایج‌تر است، بر تقویت استدلال اخلاقی که در آن گزاره‌های اخلاقی جزئی از اصول اخلاقی کلی استنتاج می‌شود تأکید دارد؛ حال آنکه شهودگرایی نیز معتقد است درک انسان از مسایل اخلاقی به شکل شهودی و حسی است و نیاز به استدلال ندارد. رویکرد نخست با رایج معماهای اخلاقی به کودکان آن‌ها را واردار به تفکر و استدلال بر اساس اصول اخلاقی می‌کند. رویکرد دوم بر قدرت بینش، شهود و وجدان اخلاقی تأکید دارد (ضیائی مؤید و شرفی، ۱۳۹۵). موسچنگا (Musschenga, 2009) بر این امر تأکید می‌کند که استدلال اخلاقی نقش مهمی در تربیت اخلاقی ایفا می‌کند زیرا قابل اعتمادتر از شهود است و از سوی دیگر، قابلیت گفتمان بیشتری دارد و لذا می‌توان گفت آموزش پذیرتر است.

استدلال اخلاقی نوعی اندیشیدن اخلاقی، برای دست یافتن به احکام اخلاقی رفتارها و اثبات درستی یا نادرستی اخلاقی قضاوت‌هاست. هنگامی که می‌خواهیم در مورد کاری بگوئیم درست یا نادرست است، در واقع از فرآیندی بنام استدلال اخلاقی بهره می‌گیریم (فصیحی رامندی، ۱۳۹۳). استدلال اخلاقی، از نوع استدلال عملی است زیرا با تصمیم‌گیری برای انجام کارها مرتبط است. استدلال نظری صرفاً از شناخت صحیح حقایق اخلاقی ناشی می‌شود اما در استدلال عملی شرایط و موقعیت تأثیرگذار است (Richardson, 2018). به طور مثال فرض کنید شخصی قاضی است و ادله و شواهد فراوانی مبتنی بر گناهکار بودن فرزند خود می‌یابد. او با استدلال گناهکاری فرزند خود را اثبات می‌کند و باید تبعات این استدلال را بپذیرد، اما قلباً هیچ میلی به پذیرش و باور این حقیقت ندارد. این یک استدلال حقیقی و محض است. اما در استدلال‌های اخلاقی، شخص در صورت پیش بینی دقیق و تصور شایسته همه نتایج مختلف

مطالعه استدلال اخلاقی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی ... (امین توسلی و دیگران) ۱۰۳

رفتار، به آن میل پیدا می‌کند. یعنی به شکل محض به استدلال نمی‌پردازد، بلکه شرایط و موقعیت عملی را نیز به حساب می‌آورد (فصیحی رامندی، ۱۳۹۳). اما در واقع این یک تعریف اولیه برای استدلال اخلاقی محسوب می‌شود. این مفهوم توسط فلاسفه و روانشناسان مختلف مفهوم‌پردازی شده است و دیدگاه‌های متفاوتی نسبت به آن طرح شده است که نشان‌دهنده پیچیدگی این مفهوم است. در ادبیات این حوزه، سه جهت‌گیری عمده در خصوص استدلال اخلاقی قابل شناسایی است.

اولین جهت‌گیری به دیدگاه فیلسوفانی مانند کانت (Kant, 1785/1959) بازمی‌گردد که معتقدند استدلال اخلاقی، به کار گرفتن عامدانه و آگاهانه استدلال در خصوص مسایل اخلاقی است که نهایتاً به قضاوت اخلاقی منجر می‌شود. این دیدگاه توسط روانشناسانی که در آغاز بر روی این مفهوم کار می‌کردند، مانند پیاژه (Piaget, 1932/1965) و کلبِرگ (Kohlberg, 1984)، نیز پذیرفته شده است. به نظر پیاژه (۱۹۳۲) تحول استدلال اخلاقی کودکان با سن آنها وابستگی دارد و به دلیل محدودیت‌های شناختی تا حدود ۹ سالگی آغاز نمی‌شود. در واقع کودکان ۲ تا ۸ ساله از دیدگاه پیاژه، خودمحور هستند و قوانین را غیر قابل تغییر و با منشأ بیرونی می‌دانند. اما از حدود ۹ سالگی به بعد، به تدریج به جای اطاعت بی‌کم و کاست از قوانین به عنوان امری مطلق و بیرونی، تشخیص می‌دهد که افراد در ایجاد و نیز تغییر قوانین دخیلند. از حدود ۱۱ سالگی به بعد، کودک توانایی نسبی‌گرایی اخلاقی را بدست می‌آورد. از این به بعد، کودک می‌تواند به طور همزمان به چند جنبه از امور توجه کند و با آگاهی از اینکه دیگران می‌توانند دیدگاه‌های متفاوتی داشته باشد. کلبِرگ (۱۹۸۴) نیز مانند پیاژه مدلی را در این خصوص معرفی کرده است که فرآیند تحول استدلال اخلاقی را دارای مراحل ثابت و جهان‌شمول می‌داند. کلبِرگ برای اطلاع از دلایل افراد در توجیه رفتارهای خود، داستان‌هایی را تدوین کرد که هر یک شامل یک معمای اخلاقی بود. سپس سؤال‌هایی را در مورد این معماها مطرح می‌کرد که فرد در پاسخگویی به آنها، موظف می‌شد که به استدلال بپردازد و کلبِرگ از این نوع استدلال‌ها می‌توانست به میزان رشد اخلاقی وی پی‌ببرد. کلبِرگ با تجزیه و تحلیل پاسخ‌های آزمودنی‌ها به داستان‌های خود موفق شد مراحل رشد اخلاقی در افراد را در سه سطح و شش مرحله به شرح زیر مشخص کند:

الف - سطح اخلاق پیش‌قراردادی (Pre-conventional morality): کودکی که در این سطح قرار دارد، معمولاً حدود ۹ سال دارد. او نسبت به قوانین و برچسب‌های خوب و بد بسیار تأثیرپذیر و حساس است. او رفتارهای خود را مطابق با پیامدهای مادی آنها (تنبیه و تشویق) و یا بر

حسب قدرت کسانی که قوانین را برای وی وضع می‌کنند تنظیم می‌نماید. این سطح شامل دو مرحله است:

- اخلاق بر پایه تنبیه و اطاعت (Obedience and punishment orientation): در این مرحله، کودک به راحتی به مراجع قدرت تسلیم می‌شود تا از تنبیه فرار کند. بنابراین، مقررات اخلاقی به خودی خود برای او ارزش ندارند، بلکه تنها نشان دهنده این نکته هستند که کدام رفتار، علت تنبیه خواهد شد و کدام رفتار، موجب فرار از آن.

- اخلاق فردگرایانه و ابزار گونه یا لذت گرایی نسبی (Individualism and exchange): ویژگی اخلاقی فرد در این مرحله، لذت خواهی اوست و اگر فرد نسبت به مقررات اخلاقی خاصی تسلیم می‌شود، بیشتر به دلیل پاداش‌ها و منافع است که از آن قانون انتظار دارد.

ب- سطح اخلاق قراردادی (Conventional morality): در این سطح کودکان می‌خواهند دیگران را خوشنود سازند. هدف اصلی آن‌ها خوب جلوه کردن برای کسانی است که آن‌ها را دوست دارند. این سطح شامل دو مرحله است که عبارتند از:

- اخلاق بر اساس روابط میان‌فردی خوب (Good interpersonal relationships): رفتار خوب در این مرحله رفتاری است که اجازه و تصویب دیگران را به همراه داشته باشد و موجب خوشنودی آن‌ها شود. به دلیل کاسته شدن از خودمداری کودک، کودک می‌تواند خود را به جای دیگران بگذارد. بنابراین در قضاوت‌های اخلاقی خود، احساسات دیگران را در نظر می‌گیرد. به عبارت دیگر کودک در این مرحله به جای لذت مادی، لذت روانی (لذت از رضایت دیگران) را می‌خواهد.

- اخلاق بر اساس قانون و نظم (Maintaining the social order): در این مرحله، قوانین و مقررات اجتماعی جانشین آداب گروهی می‌شود. او اکنون دریافته است که همه باید از یک قانون اجتماعی پیروی کنند و گرنه، نظم اجتماع برهم می‌خورد. رفتار درست در این مرحله، انجام وظیفه ای است که اجتماع بر عهده فرد گذاشته است.

ج- سطح اخلاق پسا قراردادی (Post-conventional morality): در این دوره، معیارهای اخلاقی افراد درونی شده و رفتار اخلاقی به وسیله یک رمز اخلاقی درونی هدایت می‌شود. اخلاق، در این دوره، براساس اصول جهانی و برتر از قراردادهای اجتماعی است. این سطح نیز شامل دو مرحله است:

- اخلاق بر اساس پیمان‌های اجتماعی و حقوق فردی (Social contracts and individual rights): در این مرحله، رفتاری درست تلقی می‌شود که در چهارچوب حقوق عمومی افراد و براساس معیارهای مورد قبول اکثر افراد جامعه انجام می‌گیرد. در این مرحله، هم به حقوق فردی توجه می‌شود و هم به قانون و حقوق عمومی. با توجه به اینکه قوانین اخلاقی نوعی پیمان و قرارداد اجتماعی است، اگر افراد به گونه‌ای منطقی دریابند که هنجارهای دیگری وجود دارد که می‌تواند برای بیشتر افراد جامعه مفید باشد، شیوه‌های قبلی قابل تغییر و اصلاح به نظر می‌آیند.

- اخلاق براساس اصول جهانی (Universal principles): اکنون رفتار درست یا نادرست وابسته به تصمیم و انتخاب آگاهانه فرد و بر مبنای مفاهیمی انتزاعی همچون عدالت و برابری است. اصول اخلاقی، جهان شمول، ثابت، کلی و مطلق است. انگیزه رفتار اخلاقی برای فرد در این مرحله، بیشتر این است که به ندای وجدان خویش عمل کرده باشند تا اینکه نگران عیب جویی و یا انتقاد دیگران باشند.

محدودیت‌های مربوط به نظریه کلبِرگ باعث شد تا یکی از دانش‌جویانش به نام جیمز رست در سال ۱۹۸۶ مدل چهارجزئی رفتار اخلاقی خود را ارائه کند. او دریافت که فرآیند روانشناختی طی شده برای رفتار اخلاقی مردم شامل چهار فرآیند اصلی روانشناسی است که باید به ترتیب واقع شوند:

۱. برای رفتار اخلاقی ابتدا باید گونه‌ای تفسیر از وضعیت انجام شود. این جزء که بعداً به حساسیت اخلاقی (Moral sensitivity) معروف شد، شامل آگاهی از اینکه کدام اعمال در آن موقعیت محتمل بوده، چه افرادی درگیر آن قضیه می‌شوند و چگونه افراد درگیر از پیامدهای هر عمل تأثیر می‌پذیرند می‌باشد.

۲. شخص باید درباره اینکه کدام عمل از نظر اخلاقی درست یا نادرست است، قادر به قضاوت کردن و انتخاب یکی از آن‌ها در آن موقعیت باشد. این جزء معروف به استدلال اخلاقی است.

۳. شخص باید برای ارزش‌های مورد پذیرش خود اولویت قائل شود. این جزء را انگیزه اخلاقی (Moral motivation) نامیده‌اند، زیرا برای نیل به اهداف، این ارزش‌ها هستند که باعث ایجاد انگیزه در افراد و راهنمای رفتار آن‌ها می‌شوند.

۴. شخصیت اخلاقی باعث می‌شود تا فرد با استفاده از شجاعت خود، حتی در شرایط نامساعد و زیر فشار، با به کار گرفتن مهارت‌های لازم اقداماتی را انجام دهد (کدیور، ۱۴۰۰).

دومین جهت‌گیری ریشه در نظریات فلسفی افرادی مانند هیوم (Hume, 1739/1978) دارد که در دیدگاه فلسفی افرادی چون هاید (Haidt, 2001) نیز تجلی یافته است. آنان عامدانه و آگاهانه بودن را به چالش کشیدند و نقش احساسات و ناخودآگاه را در قضاوت اخلاقی مطرح کردند. آنان استدلال اخلاقی را فرایندی عمدی و آگاهانه یا غیر عمدی و ناآگاهانه می‌دانستند، تا زمانی که این فرایند (آگاه یا ناخودآگاه) به شیوه‌ای سیستماتیک و معنادار مطرح شود (Saunders, 2015). هیوم به نقل از بوکیارلیو همکاران (Bucciarelli, et.al., 2008) در رساله طبیعت انسان خود نوشته است:

اخلاق احساسات را برانگیخته، و اعمال را تولید یا از آن جلوگیری می‌کند. دلیل به خودی خود در خصوص اخلاق کاملاً ناتوان است. بنابراین قواعد اخلاقی نتیجه‌گیری از دلیل ما نیستند. بیهوده است که وانمود کنیم که اخلاق فقط با استنتاج عقل کشف می‌شود.

منظور هیوم از احساسات، عشق، شادی و سایر احساسات است. هاید (۲۰۰۱) معتقد است برای عموم مردم قضاوت اخلاقی از طریق احساس‌های خوش آمدن یا بدآمدن از امری حاصل می‌شود که آنی است و استدلال آگاهانه‌ای مبنای آن نیست. البته وی فلاسفه را از این امر مستثنی می‌کند.

دیدگاه سوم سعی در ایجاد آشتی بین دو دیدگاه قبل دارد و توسط افرادی مانند گرین و همکارانش (Greene, et. al., 2001) تبیین شده است. از نظر گرین برای پیشرفت و توسعه اخلاقی، «سر» و «قلب» هر دو تأثیر دارند. وی تعرف هایدت از استدلال اخلاقی را که آن رابه عنوان «فعالیت ذهنی آگاهانه که شامل تغییر اطلاعات داده شده درباره افراد به منظور دستیابی به یک قضاوت اخلاقی است» مورد انتقاد قرار می‌دهد، چرا که هر فرآیند فکری آگاهانه (درباره افراد) که بر قضاوت اخلاقی تأثیر می‌گذارد اجازه می‌دهد به عنوان «استدلال اخلاقی» تلقی شود. او و همکارانش تعریف محدودتری از استدلال اخلاقی ارائه می‌کنند و آن را نوعی فعالیت ذهنی نظام‌مند تعریف می‌کند که از طریق آن فرد یک قضاوت اخلاقی را برای (نا) سازگاری‌های اخلاقی ارزیابی می‌کند (Paxton & Greene, 2010). بر اساس این تعریف، فرد به هر ترتیبی با استنتاج، احساس یا ترکیبی از آن‌ها، آگاهانه یا ناخودآگاه در یک چالش اخلاقی دست

مطالعه استدلال اخلاقی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی ... (امین توسلی و دیگران) ۱۰۷

به قضاوت می‌زند ولی در ادامه، هنگامی که از وی خواسته می‌شود در خصوص قضاوت خود توجیه بیاورد و افراد را قانع کند، استدلال اخلاقی انجام می‌دهد.

مدل‌های جهان شمول ارایه شده توسط روانشناسانی چون کلبرگ، مدت‌ها به عنوان دستمایه‌ای جهت ارزیابی و پیدا کردن رابطه با سایر متغیرها مورد استفاده قرار می‌گرفته است اما تحقیقات در حوزه استدلال اخلاقی، نشان داده است که رشد استدلال اخلاقی بایستی در زمینه‌های مختلف و بافت‌های اجتماعی مورد تفسیر قرار بگیرد (جهانگیرزاده، ۱۳۹۰) و وجود الگوی جهان شمول جهت استدلال اخلاقی را زیر سؤال برده و آن وابسته به موقعیت افراد می‌کند (جهانگیرزاده، شیخ شعاعی و راستی تبار، ۱۳۹۵). در این راستا، کارول گیلیگان (Carol Gilligan, 1982) است در کتاب مشهورش با عنوان "در یک صدای متفاوت: تئوری روانشناختی و رشد زنان" بیان می‌دارد که ارزش‌های اخلاقی، مراحل رشد و پیشرفت اخلاقی و حتی استدلال‌های اخلاقی زنان ماهیتاً با مردان متفاوت است و لذا نادرست است که زنان را با معیارها و ملاک‌های مردانه بسنجیم. گیلیگان ضمن تک بعدی و مردمحور خواندن نتایج تحقیقات کلبرگ، سعی نمود با ارائه آمار و شواهد روانشناختی، تفاوت‌های دو جنس را در مسائل اخلاقی نشان دهد (عباس زاده، ۱۳۹۲). گیلیگان اظهار نمود که توقف اخلاقی زنان در مراحل مذکور نه به دلیل عجز آنان از وصول به بلوغ اخلاقی، بلکه به خاطر این است که اصولاً زنان از نظام و اصول اخلاقی متفاوتی تبعیت می‌کنند. بنابر نظر وی، در زنان اخلاق مراقبت به جای اخلاق عدالت و حقوق کلبرگ تسلط دارد. مراحل تحول اخلاقی زنان از دیدگاه گیلیگان عبارتند از:

۱. بقای فردی: اولین سطح رشد اخلاقی زنان را خودمداری مشخص می‌کند. به عبارت دیگر دختر بچه روی خود متمرکز می‌شود و تنها به نیازهای خاص خود می‌پردازد. این سطح عمل گرایانه بوده و شادی و اجتناب از آسیب را تضمین می‌کند.

۲. ارزش قائل شدن برای فداکاری: این سطح متضمن تمرکز هنجاری یا عرفی بر «خوبی» است که، به معنای مراقبت ایثارگرانه از دیگران است. در این مرحله فرد با نادیده گرفتن نیازهای خود، برای دیگران جایگاه برتری قائل می‌شود. مسئولیت‌پذیری یعنی تمایل به تسلیم در مقابل انتظارات دیگران و در نتیجه ایجاد عدم تعادل بین خود و دیگران. در این مرحله عمل درست هر چیزی است که بیشترین خوشنودی را برای دیگران در بر داشته باشد.

۳. اخلاق بدون خشونت: در این مرحله فرد به انتظارات دیگران و نیازهای فردی تسلیم نمی‌شود. به عبارتی، آسیب به خود به خاطر دیگری، کاری غیر اخلاقی تلقی می‌شود و

تعداد در همراهی با دیگران حاصل می‌آید. در این سطح بر اصل عدم خشونت و برابری اخلاقی بین مسئولیت در قبال خود و دیگران تأکید می‌شود.

هاوسر (Hauser, 2006) نیز در کتاب خود با عنوان «ذهن اخلاقی: چگونه طبیعت فهم خوب و بد را به وجود می‌آورد» بر این عقیده است که انسان در گذر تکامل صاحب غریزه اخلاقی جهانی شده است که ناخودآگاه و آزاد از حکم‌ها و باید و نباید‌های بیرونی، فارغ از نژاد و جنس و دین و سواد، در خوب و بد امور قضاوت می‌کند و به رویدادها رنگ و بوی اخلاقی می‌دهد. این استعداد اخلاقی حاصل برهم‌کنش و در هم‌تنیدگی بسیاری چیزهاست، ولی در ژرفای ذهن اصل‌های همگانی دارد که جزء موهبت زیستی انسان‌اند و در سایر گونه‌ها نیز رد آن‌ها دیده شده است. اصل‌ها اما همواره به یک شیوه در عمل نمی‌آیند. اخلاق نزد هر قومی گوناگونی می‌پذیرد. پس اگر اصل‌ها را به جعبه کلیدی جهانی تشبیه کنیم، تنوعات و گوناگونی‌ها همچون انتخاب جهت «کلید»ها یا تعیین ارزش «پارامتر»ها هستند.

لو و همکاران (Lo, et.al., 2019) و ساخدوا و همکاران (Sachdeva, et.al., 2011) بر نقش و اهمیت محیط اجتماعی-فرهنگی بر استدلال اخلاقی تأکید کردند. آن‌ها دریافتند که نحوه استدلال اخلاقی افراد در جوامع مختلف با هم تفاوت دارد و به شدت بر انجام پژوهش در جهت شناخت استدلال اخلاقی افراد در جوامع مختلف تأکید دارند. پانديا و همکاران (Pandya, et.al., 2021) نیز در پژوهش خود دریافتند مسایل بسیاری در حوزه استدلال اخلاقی در جوامع شرقی وجود دارد که پژوهش‌های غربی آن‌ها را نادیده گرفته است. هندریکس (Hindriks, 2015) نیز بیان می‌کند که تصمیم‌گیری‌های اخلاقی ما تحت تأثیر رشد شناختی و تأثیرات محیطی می‌باشد که هر دوی این‌ها می‌تواند تأثیرات مخرب و سازنده‌ای داشته باشد. به اعتقاد وی استدلال‌های ما عقلانی محض نیست و همواره تحت تأثیر محیط قرار دارد. توریل (Turiel, 2017) نیز تأکید می‌کند که بر خلاف دیدگاه پیاژه و کلبرگ که معتقد هستند رشد استدلال اخلاقی در سنین خاصی صورت می‌گیرد و پیش از آن در دسترس نیست، می‌توان ادعا کرد این امر از دوران طفولیت امکان‌پذیر است و لزوماً از توالی آنان پیگیری نمی‌کند. به عقیده او تحقیقات حوزه استدلال اخلاقی نیاز به بازاندیشی و بررسی تجربی دارد. از این رو می‌توان گفت بررسی چگونگی استدلال اخلاقی در افراد در محیط‌های مختلف نیاز به مطالعه دارد.

عوامل زیادی بر رشد استدلال اخلاقی افراد نقش دارند. والکر و هنیگ (Walker & Hening, 1999) ادعا کردند که والدین نقش بسیار مهمی در رشد استدلال اخلاقی کودکان دارند و

کودکان والدینی که از شیوه تعامل و عملکرد انسانی استفاده می‌کنند از رشد اخلاقی بالایی برخوردارند. یانسن و دکوویچ (Janssen & Dekovic, 1997) نیز معتقدند کودکانی که در خانواده های با سبک حمایتی و تعاملی پرورش می‌یابند از استدلال اخلاقی سطح بالاتری برخوردارند. پینکوارت و فیشر (Pinquart & Fischer, 2021) نیز با انجام یک مرور سیستماتیک بر مطالعات این حوزه دریافتند ارتباط مثبتی بین سبک فرزندپروری مقتدرانه با استدلال اخلاقی فرزندان وجود دارد. اسمیت، هارت و هلویگ (Smith, Hart & Helwig, 2011) ادعا می‌کنند که کودکان اخلاق را از اقتدار و قوانین حقوقی تشخیص می‌دهند. هر چند میان اخلاق و قانون هیچ ربط بنیادی وجود ندارد. به عبارت دیگر، آنچه غیرقانونی است ممکن است اخلاقی باشد یا نباشد. آنچه اخلاقاً لازم‌الاجراست ممکن است قانونی نباشد. آنچه غیراخلاقی است ممکن است قانونی باشد. (الدر و پل به نقل از یزدانی، ۱۴۰۰). لئوما (Lheoma, 1986) نیز بر نقش دین در استدلال اخلاقی تأکید دارد و اگر چه دین و اخلاق را دو مقوله مجزا می‌داند اما ریشه بسیاری از استدلال‌های اخلاقی را در ارزش‌های دینی می‌داند. هو (Ho, 2009) در پژوهش خود دریافت افرادی که دیندار بودند، در آزمون استدلال اخلاقی بهتر عمل کردند..

در جستجوی استدلال اخلاقی در پژوهش‌های داخلی متوجه می‌شویم تحقیقات انجام شده در اکثر موارد از آن به عنوان یک متغیر قابل سنجش از طریق آزمون، مقیاس و پرسشنامه بهره گرفته‌اند (به طور مثال ببینید: محمدزاده مرنیدی، ۱۳۹۹؛ اکرمی، ۱۳۹۷؛ خوشبخت، ۱۳۹۶؛ نیکدل، دهقان و نوشادی، ۱۳۹۶ و یعقوبی و عبدالمی، ۱۳۹۵). در برخی پژوهش‌ها نیز به عنوان متغیر وابسته مورد مطالعه قرار گرفته است و نقش آموزش‌های مختلف بر رشد استدلال اخلاقی مطالعه شده است. مثلاً خوشبخت (۱۳۹۶) به بررسی تأثیر قصه‌گویی و نمایش خلاق بر استدلال اخلاقی دانش‌آموزان دوره ابتدایی پرداخت. یافته‌ها نشان دادند دانش‌آموزانی که با روش نمایش خلاق و قصه‌گویی آموزش دیده‌اند، نسبت به دانش‌آموزان گروه آموزش توضیحی (گروه گواه)، در استدلال اخلاقی به صورت معناداری پیشرفت داشتند. همچنین استدلال اخلاقی دانش‌آموزان گروه نمایش خلاق نسبت به دانش‌آموزان گروه قصه‌گویی در پس‌آزمون به صورت معناداری پیشرفت داشته‌اند. جلیلیان، عظیم‌پور و جلیلیان (۱۳۹۵) و اکرمی، قمرانی و یارمحمدیان (۱۳۹۳) به این نتیجه دست یافتند که آموزش فلسفه به کودکان می‌تواند به رشد استدلال اخلاقی منجر شود. سیروسی، دوکانه‌ای فرد و حسنی (۱۳۹۰) نیز نشان دادند که آموزش گروهی داستان بر ابعاد تشخیص، مقایسه، بهترین پاسخ اخلاقی و استدلال اخلاقی تأثیر معنادار دارد. عادل مطلق (۱۳۹۰) نیز در پایان نامه خود به بررسی اثر

داستان‌های معماگونه اخلاقی بر رشد استدلال اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر لاهیجان پرداخت. نتایج آزمایش نشان داد که گروه آزمایشی که به مدت ۱۰ جلسه برنامه آموزشی دریافت کرده بود در بدست آوردن نمره استدلال اخلاقی به طور معناداری بالاتر از گروه گواه بودند.

البته لطف آبادی (۱۳۸۴) با نقد نظریه پیاز، کولبرگ و باندورا در پژوهش خود سعی در تبیین نظریه جدیدی برای رشد اخلاقی متناسب با دانش‌آموزان ایرانی کرده است. او معتقد است رشد اجتماعی فرد حاصل تأثیر و تأثر متقابل و پیچیده و پویای پنج زمینه طبیعی و درونی خدادادی، زمینه‌های اجتماعی، واقعه‌ها و تجارب رفتاری، رشد قضاوت شناختی، و تجلی و تحول انگیزش‌ها و عواطف همدردی و کمک‌رسانی به دیگران است. معنوی پور (۱۳۹۱) نیز سعی در ساخت مقیاس سنجشی برای استدلال اخلاقی دانش‌آموزان دبیرستانی در ایران داشته است. همچنین خسروی و عباس‌زاده (۱۳۹۴) پژوهشی با هدف بررسی فرایند استدلال در داوری اخلاقی با کشف جهت‌گیری‌های جنسیتی انجام دادند. آن‌ها ۲۴ نفر از افراد هر دو جنس را در معرض مسایلی که داوری اخلاقی نیاز داشت قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که اگرچه افراد هنگام قضاوت در یک دوراهی اخلاقی، ممکن است به یک تصمیم‌گیری مشابه برسند، اما منطق و فرایندهای استدلالی آن‌ها برای رسیدن به این تصمیم می‌تواند بسیار متفاوت از یکدیگر باشد. همچنین یافته‌ها نشان داد که جنسیت نقش قابل ملاحظه‌ای را در جهت‌گیری‌های معنایی و استدلالی متفاوت اخلاقی ایفا می‌کند، به نحوی که زنان عمدتاً بر استدلال‌های عاطفی و مراقبت‌محور و مردان بر گرایش‌های منطقی و عدالت‌محور تأکید بیش‌تری دارند، اگرچه هر دو گرایش و جهت‌گیری را می‌توان در هر دو گروه به صورت کلی مشاهده کرد. بنی‌تمیم (۱۳۹۸) نیز به بررسی تجربه استدلال ورزی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در اجتماع پژوهشی پرداخت و به این نتیجه دست یافت که کلاس‌های اجتماع پژوهشی بر آگاهی از استدلال ورزی اخلاقی و ایجاد شناخت از استدلال در بین دانش‌آموزان نقش دارد. همچنین آموزش‌های اجتماع پژوهشی بر یادگیری از بزرگسالان و همسالانی که رشد اخلاقی بالاتری دارند اثر گذار است. به علاوه دانش‌آموزان با سرمایه فرهنگی بالاتر در استدلال اخلاقی توانایی بیشتری از خود نشان دادند.

از این رو، می‌توان نتیجه گرفت در خصوص چگونگی استدلال اخلاقی دانش‌آموزان در ایران هنوز هیچ پژوهشی انجام نشده است. پژوهش حاضر با هدف تبیین چگونگی استدلال اخلاقی دانش‌آموزان انجام شده است تا با واکاوی استدلال آنان در زمینه‌هایی که دست به

قضاوت اخلاقی می‌زنند، بتواند تصویر دقیق‌تری از این مقوله در بافت فرهنگ آموزشی ایران نشان دهد.

از آنجا که دوران آموزش ابتدایی در هر نظام آموزشی از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است و به عقیده بسیاری از صاحب‌نظران تربیتی بسیاری از خصلت‌های اخلاقی انسان‌ها و خصوصاً نحوه تفکر و استدلال آن‌ها در این دوران پایه‌گذاری می‌شود (یعقوبی و بیات، ۱۳۹۵)، این دوره مورد توجه قرار گرفته است. از سوی دیگر، به اعتقاد بسیاری از کارشناسان و متخصصان تعلیم و تربیت در کلاس‌های سوم و چهارم به بعد تربیت عقلانی شاگردان بیشتر باید مورد توجه قرار گیرد، بنابراین قوه استدلال آنان باید به کار افتد و کودکان به درک حقایق و قضاوت صحیح و فرا گرفتن معلوماتی که می‌تواند در این مورد به آن‌ها کمک کند بپردازند و چون کلاس‌های پنجم و ششم متمم دوره‌های گذشته است، در اینجا باید استعدادهای عالی ذهن، مانند تجربه، تعمیم، حکم و استدلال به کار افتد (مهدیان، ۱۳۹۴). لذا این پژوهش در صدد بررسی چگونگی استدلال اخلاقی دانش‌آموزان در این مقطع حساس تحصیلی می‌باشد. این پژوهش بر روی دانش‌آموزان پسر متمرکز است و در ابتدا توصیفی از وضعیت استدلال اخلاقی ارایه می‌کند و سپس به تحلیل چگونگی آن می‌پردازد. به این منظور سه پرسش اصلی مطرح می‌کند:

۱. وضعیت استدلال اخلاقی دانش‌آموزان پسر دوره دوم ابتدایی شهر همدان چگونه است؟
۲. نحوه استدلال اخلاقی دانش‌آموزان پسر دوره دوم ابتدایی چگونه است؟
۳. منابعی که دانش‌آموزان پسر دوره دوم ابتدایی استدلال اخلاقی خود را به آن استناد می‌کنند کدام است؟

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر به شیوه آمیخته (کمی و کیفی) انجام شده است. در سوال اول پژوهش سعی بر آن است تا وضعیت استدلال اخلاقی در دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی شهر همدان توصیف شود. به این منظور، جهت پاسخ به سوال اول پژوهش از رویکرد کمی و روش توصیفی-تحلیلی بهره گرفته شده است. کلیه دانش‌آموزان پسر دوره دوم ابتدایی (یعنی دانش‌آموزان ۱۰ تا ۱۲ ساله) که در شهر همدان مشغول به تحصیل بوده‌اند، جامعه آماری این بخش پژوهش را تشکیل می‌دهند که تعداد آن‌ها ۱۲۵۵۱ نفر می‌باشد. برای انتخاب نمونه مطالعاتی پژوهش،

ابتدا تعداد ۳۹۵ نفر از جامعه پژوهش به عنوان بر اساس جدول گرجسی و مورگان به شیوه‌ی تصادفی طبقه‌ای - خوشه‌ای انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا مدارس ابتدایی همدان به دو ناحیه تقسیم و از هر ناحیه سه مدرسه (دو مدرسه دولتی و یک مدرسه غیر انتفاعی) به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس از میان این مدارس از هر پایه دوره دوم یک کلاس به عنوان اعضای نمونه انتخاب شد. پس از آن، آزمون قضاوت اخلاقی MJT برای آنان اجرا شد. این آزمون نخستین بار توسط میراوارما و دورگاندا (Miravarma and Dorganda) در سال ۱۹۷۱ ساخته شد و آخرین تجدید نظر توسط آن‌ها در سال ۱۹۹۸ به عمل آمد و توسط ابوالفضل کرمی در سال ۱۳۷۹ ترجمه شده است. این آزمون برای کودکان دبستانی ساخته شده و مرکب از ۵۰ سؤال در زمینه‌ی اخلاق است. تجزیه و تحلیل داده‌ها در این بخش توسط آمار توصیفی و استنباطی انجام شد.

برای پاسخ به سوال دوم و سوم پژوهش از رویکرد کیفی و از روش پدیدارنگاری (Phenomenography) استفاده شده است. پدیدارنگاری روشی است که در زمره روش‌های پژوهش کیفی قرار می‌گیرد و در حیطه پارادایم تفسیری جای دارد. این روش در دهه ۱۹۷۰ توسط فرنس مارتون (Ferenc Marton) در دانشگاه گوتنبرگ سوئد ایجاد شد و هدف آن دستیابی به درکی عمیق از مفاهیم متفاوت یک پدیده در نزد افراد مختلف است. اساس این روش بر این موضوع استوار است که افراد مختلف می‌توانند تجارب و یا مفاهیم متفاوتی از یک پدیده داشته باشند. پدیدارنگاری در پی احصاء و طبقه بندی این تجارب مختلف است و در این راستا، مصاحبه‌های انفرادی عمیق را به عنوان ابزار کسب داده به کار می‌گیرد (دانایی فرد و کاظمی، ۱۳۸۹). انتخاب نمونه‌ها در این بخش به شیوه نمونه گیری با حداکثر اختلاف تعیین شد. دلیل نمونه‌گیری به این روش این بود که نمونه‌ها دامنه وسیعی از آزمودنی‌ها را شامل شود. بدین گونه که از هر پایه تحصیلی دو نفر از دانش آموزانی که نمره بالایی در آزمون قضاوت اخلاقی کسب کرده‌اند و دوفنری که جایگاه پایین تری از نظر نمره- گذاری دارند انتخاب شدند. لذا از هر پایه تحصیلی چهار نفر و در مجموع دوازده نفر برای انجام پژوهش انتخاب شدند. مشخصات این افراد در جدول شماره ۱ آورده شده است.

داده‌ها از روش مصاحبه نیمه ساختارمند جمع‌آوری شدند. بدین صورت که دوازده نفری که برای پژوهش انتخاب شدند هر کدام جداگانه مورد مصاحبه قرار گرفتند. محتوای مصاحبه شامل پنج معمای اخلاقی با محوریت دزدی، رعایت حقوق دیگران و عدالت ذاتی از رست، دروغ‌گویی از گلستان سعدی و احترام به محیط زیست تاملی و ویکس (Tomely & Weeks,

مطالعه استدلال اخلاقی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی ... (امین توسلی و دیگران) ۱۱۳

2015) بود. در این معماها شخصیت اصلی داستان در دوراهی انتخاب قرار دارد بعد از خواننده شدن معما برای فرد، از وی سؤال می‌شود که شخصیت داستان چه تصمیمی باید بگیرد. صرف نظر از هر جوابی که آزمودنی می‌دهد از وی چرای آن پرسیده می‌شود. دلایلی که آزمودنی برای قضاوت خود می‌آورد نحوه استدلال کردن وی را نشان می‌دهد. این معماها در پیوست این مقاله آورده شده است. برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه، از روش استقرایی استفاده شد. برای این منظور ابتدا مصاحبه‌ها به متن نوشتاری تبدیل شدند. سپس بخش‌هایی از متن انتخاب و به آن‌ها کد اختصاص داده شد. در نهایت کدهای مشترک دسته بندی و مقوله‌هایی تشکیل شد که برای پاسخ به سوالات پژوهش مورد توصیف و تبیین قرار گرفت.

جدول شماره ۱: مشخصات مشارکت کنندگان در بخش کیفی پژوهش

مشارکت کننده	پایه تحصیلی	نمره آزمون قضاوت اخلاقی	نوع مدرسه
A	چهارم	۴۵	دولتی
B	چهارم	۴۳	دولتی
C	چهارم	۱۲	دولتی
D	چهارم	۱۰	غیردولتی
E	پنجم	۴۶	غیردولتی
F	پنجم	۴۷	دولتی
G	پنجم	۱۱	دولتی
H	پنجم	۱۳	دولتی
J	ششم	۴۶	دولتی
K	ششم	۴۲	غیردولتی
L	ششم	۱۰	دولتی
M	ششم	۹	دولتی

۳. یافته‌های پژوهش

بخش اول یافته‌های پژوهش مربوط به تحلیل‌های کمی است. به این منظور، ابتدا نرمال بودن متغیرهای پرسشنامه با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت که در جدول شماره ۲ خلاصه شده است.

جدول شماره ۲: نرمال بودن متغیرها

متغیرها	آماره Z	سطح معناداری
قضاوت اخلاقی	۰/۱۲۴	۰/۰۰۱
تشخیص	۰/۱۹۳	۰/۰۰۱
جملات ناتمام	۰/۲۱	۰/۰۰۱
مقایسه	۰/۲۱۴	۰/۰۰۱
بهترین پاسخ اخلاقی	۰/۱۶۱	۰/۰۰۱
استدلال اخلاقی	۰/۲۳۲	۰/۰۰۱
تعریف	۰/۲۲۸	۰/۰۰۱

با توجه به جدول فوق می‌توان نتیجه گرفت که سطوح معناداری تمامی متغیرها کمتر از ۰/۰۵ می‌باشند، لذا داده‌های متغیرهای فوق نرمال نیستند و آزمون ناپارامتریک خی دو استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۳ آورده شده است.

جدول شماره ۳: نتیجه آزمون خی دو

مقدار خی دو	درجه آزادی	سطح معناداری
۲۹۱/۶۲۸	۳۳	۰/۰۰۱

به علاوه، میانگین نمرات قضاوت اخلاقی ۸۳ نفر از دانش‌آموزان کمتر از مقدار مورد انتظار است، در حالی که ۳۱۲ نفر میانگین قضاوت اخلاقی آنان بیشتر از مقدار مورد انتظار است و بنابراین ۷۸/۹۸٪ از دانش‌آموزان دارای قضاوت اخلاقی بالایی هستند. با توجه به سطح معناداری بدست آمده از آزمون خی دو و این که این مقدار بسیار کمتر از ۰/۰۱ می‌باشد، لذا با سطح اطمینان ۹۹٪ می‌توان نتیجه گرفت که بین فراوانی مورد انتظار و مشاهده شده تفاوت معناداری وجود دارد، لذا این گونه می‌توان نتیجه گرفت که «دانش‌آموزان پسر دوره دوم ابتدایی شهر همدان در مرحله بالایی از استدلال اخلاقی قرار دارند».

نتایج به دست آمده در بخش کیفی در راستای سؤال دوم پژوهش در ادامه شرح داده خواهد شد. یکی از مقولاتی که در نحوه استدلال اخلاقی دانش‌آموزان پررنگ جلوه می‌کرد «عاقبت اندیشی» بود. به طور مثال در معمای اخلاقی داروساز (دزدی)، هنگامی که از کد a پرسیده شد اگر جای پدر بودی چکار می‌کردی و دلیلت چه بود؟ پاسخ داد: "دارو را می‌دزدیدم چون اگر خودم بیافتم زندان رنجم کمتره. اما اگر بچه‌ام بمیره خیلی بیشتره. می‌گفتم

کاش می‌رفتم زندان اما نمی‌داشتم بچه‌ام بمیره." کد m پاسخ داد: "دزدیدن دو بخش داره یکی عمدیه، یکی هم غیر عمد. الان این مرده مجبوره که بدزده چون اگه ندزده بچه‌اش می‌میره. و اگه بچه‌اش بمیره خیلی بده دیگه". کد e پاسخ داد: "نمی‌دزدیدم، چون دو تا احتمال وجود داره. یکی اینکه ممکنه یکی از داروهای اشتباهی رو بیره و بچه‌اش حالش خراب تر شه و دوم اینکه چون پول داروها رو نداده ممکنه گناه باشه و برای بچه‌اش کارساز نباشه". وقتی از کد b خواسته شد خود را به جای پسر بچه قرار دهد، گفت: "از پدرم انتظار دارم دارو را بدزدد به خاطر اینکه من نمیرم". کد c نیز چنین گفت: "پدرم باید بره دزدی کنه چون جونم داشته تموم می‌شده". کد e پاسخ داد: "دارو را نباید بدزده چون ممکنه بعداً بنده‌اش زندان". کد g وقتی جای داروساز قرار گرفت گفت: "از اینکه از من دزدی بشه ناراحت می‌شم، ولی بعداً پشیمون می‌شدم که چرا دارو را ندادم".

در داستان روزنامه دیواری (رعایت حقوق دیگران) از کد f خواسته شد دلیل اعتقاد به توقف روزنامه توسط مدیر را بیان کند؟ که وی اظهار داشت: "بخاطر اینکه دیگه بچه‌ها نمی‌تونن درس بخونن و اگه مدیر این کار را بکنند در حق بچه‌ها خوبی کرده، چون اگه بچه‌ها درس نخونن در آینده فقیر می‌شن... من اگر مدیر بودم بخاطر اینکه بچه‌ها در آینده موفق باشند این کار را انجام می‌دادم". اما کد g اعتقاد داشت که مدیر نباید روزنامه دیواری را متوقف کند چون: "بچه‌ها برایش زحمت کشیده بودند و اگه متوقف بشه خیلی ناراحت می‌شن". کد z نیز معتقد بود: "اگه روزنامه متوقف بشه ممکنه بچه‌ها از مدیر دلخور بشن و خدای نکرده شورش کنن، ممکنه بچه‌ها عصبانی بشن و مدیر بمونه چکار کنه، چکار نکنه".

کد f در داستان مرد فراری (عدالت ذاتی) اعتقاد داشت آن مرد باید خودش را به قانون معرفی کند چون "جرمش بیشتر می‌شود و فردا که بچه‌دار شود زن و بچه‌اش ازش طلاق می‌گیرند و زندگی‌اش بهم می‌ریزد". کد z اعتقاد داشت که پیرزن نباید مرد را به پلیس معرفی کند چون "ممکنه خودشم گدا باشه و این مرد سرمایه‌شو برای فقرا می‌داشته یا ممکنه یکی از کارمندای این مرده، پسر یا داماد پیرزن باشه". از او سؤال شد که قانونی که این مرد را به زندان محکوم کرده چی؟ اگر این مرد نباید دوباره به زندان برگرده به نظرت قانون پایمال نمی‌شه؟ که پاسخ داد: "چرا، مثلاً اگه نره زندان ممکنه آدم‌های دیگه هم فرار کنن، یا مثلاً هرج و مرج بشه و دیگران هم وقتی فرار کردن بگن نباید به زندان برگردیم".

در داستان چهارم (دروغ مصلحتی) از کد a سؤال شد وزیر چکار باید بکنه؟ که پاسخ داد: "باید راستشو بگه. چون اگه راستشو بگه بعداً خودش تو دردسر نمی‌افته". کد e اظهار

داشت که "وزیر باید اول دروغ بگه تا جان اسیر را نجات دهد و بعداً راستش را بگوید". از وی پرسیده شد که چرا بعداً راستشو بگه؟ که پاسخ داد: "چون اگر پادشاه بفهمه که دروغ گفته دوتاشونو مجازات می‌کنه". کد g اعتقاد داشت که وزیر باید راستش را بگوید و در توضیح چرایی آن اظهار داشت: "چون اگه یه مترجم دیگه بیارن پیشش و بگن این قبلاً چی گفته خب معلومه وزیر می‌شه دروغگو و به جای اون محکوم می‌شه". کد z پاسخ داد: "سوال سخته، چون ممکنه اگه دروغ بگه درسته که جون اسیر بیچاره نجات داده می‌شه ولی ممکنه که پادشاه بفهمه که دروغ گفته و اخراجش کنه. به نظر من درسته که ممکنه کارش رو از دست بده ولی جون یه آدم رو نجات می‌ده و به نظرم باید دروغ بگه" سوال شد خب چرا جون اسیر انقدر ارزش داره که وزیر بخاطرش می‌تونه دروغ بگه؟ که جواب داد: "چون ممکنه اون مرد، زن و بچه داشته باشه و نتونه به زن و بچه‌اش برسه".

در داستان آخر (احترام به محیط زیست)، کد a در پاسخ به این سوال که چرا ما در قبال محیط زیست مسئولیت داریم؟ پاسخ داد: "چون اگر طبیعت از بین بره ما هم دیگه شاید غذا گیرمون نیاد. در هر حال از گرسنگی می‌میریم". کد e گفت: "چون اگر نباشه ممکنه از بین بریم، از این همه دود خفه بشیم، باید برای زنده نگه داشتن خودمونم که شده به محیط زیست احترام بگذاریم". کدهای h و z و L هم همین نکته را اشاره کردند. کد g هم اظهار داشت: "چون اگه محیط زیست نباشه ما هم نیستیم". کد M هم بر این نکته تأکید داشت. کد k گفت: "اگه پای جان انسان‌ها وسط باشه نه دیگه باید بزرن کشاورزی کنن، چون ممکنه کلی آدم بخاطر کمبود غذا بمیرن".

البته این عاقبت اندیشی‌ها همانطور که در بالا توضیح داده شد بر اساس منفعت دنیوی (شخصی و یا اجتماعی) است ولی در موارد بسیار کمی هم عاقبت‌اندیشی جنس مذهبی (الهی) به خود می‌گیرد. مثلاً کد z در داستان داروساز ابتدا که پرسیده شد آیا مرد باید دارو را بدزدد؟ جوابش منفی بود و در توضیح چرایی آن بیان داشت: "اگه دزدی کنه ممکنه که هیچ کس نبینه ولی خدا که می‌بینه. و باید سعی کنه از کس دیگه‌ای قرض کنه". به او توضیح داده شد که نتوانسته قرض کنه و الان دو راه بیشتر نداره یا باید دزدی کنه یا... که اجازه نداد صحبت محقق کامل شود و گفت: "یه راه دیگه هم داره و اینکه به خدا ایمان داشته باشه که خدا کمکش کنه، چون از هر دستی بدی از اون دست می‌گیری". او وقتی که دوباره گفت نباید بدزده دلش را اینگونه بیان کرد: "چون اگه دزدی که کار غلطیه نکنه، خدا که می‌بینه، می‌گه درسته که بچه‌اش داره می‌میره ولی من کاری می‌کنم که بتونه دارو رو یه جوری جورش کنه.

اگه ندزده خدا کمکش می‌کنه". از او خواسته شد خودش را جای پدر بچه بگذارد که وی گفت: "آدم اگه بخواد بره دنبال دزدی خدا ازش نا امید می‌شه ... من اگه بودم (چند ثانیه مکس و تفکر) دزدی نمی‌کردم. چون خدا می‌بینه من تو دوراهی قرار گرفتم و کار بد رو انجام ندادم بخاطر همین ممکنه بچه‌مو خوبش کنه". ضمناً او در داستان دروغ مصلحتی نیز در پایان گفت: "ما باید همیشه راست بگوئیم، چون اگه راست بگوئیم خدا کمکمون می‌کنه". کد k در داستان داروساز ابتدا که از او سؤال شد آیا مرد باید دارو را بدزدد؟ پاسخ داد: "خیر". و در توضیح آن اظهار داشت: "چون اگه ندزده کلاً از اصول شرعی پیروی کرده". کد c هم در داستان محیط زیست هم وقتی از او سؤال شد چرا ما در قبال محافظت از محیط زیست مسئولیت داریم؟ جواب داد: "چون اگه محیط زیست از بین بره دیگه حیوانات نمی‌تونن اونجا زندگی کنن و اگر درخت‌ها رو قطع کنیم برای ما گناه می‌شه".

مقوله دیگری که از مصاحبه‌ها استخراج شد «روابط عاطفی و احساسی» بود. کد a در معمای اول (دزدی) اظهار می‌دارد: "پدر باید دارو را بدزدد زیرا اگر بچه‌اش خیلی خیلی براش مهم باشه و اگر پدر خوبی باشه مجبوره که بدزده". کد f می‌گوید: "ادم بخاطر پسرش هر کاری لازم باشه انجام می‌ده". کد b معتقد است: "باید بدزده چون چون یه بچه خیلی مهمتر از قیمت یه داروست". هنگامی که از کد e خواسته شد خود را به جای بچه قرار دهد، گفت که "دوست ندارد پدرش دارو را بدزدد" و در جواب به چرایی آن اظهار داشت: "اون حاضره بمیره ولی باباش نره زندان". کد f نیز اظهار داشت که: "انتظار دارم پدرم به قانون گوش بده و دزدی نکنه". دلیل وی این بود که: "دوست ندارم پدرم بخاطر من توی دردسر بیافته". اما کد a هنگامی که جای بچه قرار گرفت گفت: "انتظار دارم پدرم به خاطر من دزدی کند". کد h وقتی جای پدر قرار گرفت گفت: "دزدی کار درستی نیست اما به خاطر جون پسرم مجبورم". وقتی جای پسر بچه قرار گرفت گفت: "به پدرم می‌گفتم اگه می‌تونن برو دارو را بگیر ولی اگه نمی‌تونن زیاد تلاش نکن که خودتم توی دردسر بیافتی". از او سؤال شد که چه فرقی کرد؟ وقتی جای پدر بودی تصمیم به دزدی گرفتی ولی وقتی جای بچه بودی گفتی که از پدرت انتظار نداری به خاطر تو دزدی کنه. چرا؟ که پاسخ داد: "چون پدره می‌دونسته که بچه‌شو زیاد دوست داره برای نجات بچه‌اش هر کاری می‌کرده، ولی بچه‌هه نمی‌خواسته جون پدرش بخاطر اون به خطر بیافته. پدرا نجات جون بچشون خیلی واسشون مهمه و بچشون بهترین کسیه که دوستش دارن". از کد c خواسته شد خود را جای داروساز بگذارد، گفت: "اگر جای داروساز بودم دارو را بهش می‌دادم و می‌گفتم بقیه پولو بعداً بیار. چون بچه‌اش مریض بوده".

کد f نیز پاسخ داد: "من مردم را درک می‌کردم و می‌گفتم چون حال پرسرش بده پول دارو را از او نمی‌گرفتم".

در داستان چهارم (دروغ مصلحتی) هنگامی که از کد c سوال شد که چرا وزیر باید دروغ بگه؟ جواب داد: "چونکه دلش برایش می‌سوخته". وقتی از کد f سوال شد که چرا وزیر باید دروغ بگه؟ وی اظهار داشت: "البته دروغگویی کار خوبی نیست ولی آخه اگه هم راستشو بگه اون وزیر بیچاره کشته می‌شه". از او پرسیده شد که اگر جای وزیر بودی چکار می‌کردی؟ وی جواب داد: "توی اون لحظه بنظرم یه دروغ کوچیک می‌گفتم تا جونش نجات داده بشه". و در توضیح به چرایی آن اظهار داشت: "چون من مردم را خیلی دوست دارم. چون مردم برام خیلی مهمه". و وقتی در این داستان جای پادشاه قرار گرفت، گفت: "دوست داشتم وزیر راستشو بهم بگه ولی خودم اسیر رو ببخشم". از کد m پرسیده شد چرا فکر می‌کنی جان اسیرانقدر ارزش داره که بخاطرش وزیر باید دروغ بگه؟ پاسخ داد: "ببینید آدم‌ها هیچ وقت بد ذات نمی‌شن. مثلاً ما باید همدیگه رو دوست داشته باشیم، حتی اگه دشمنمون هم باشه باید دوستش داشته باشیم".

مقوله سوم که در نحوه استدلال اخلاقی دانش‌آموزان آشکار شد، موضوع قانون بود. عبارت بود از در معمای داروساز (دزدی)، کد d معتقد بود: "دزدی کار بدیه". و در جواب به این سوال که کی می‌گه دزدی کار بدیه؟ گفت: "قانون". وی حتی دزدی کردن را بدتر از مردن پسر بچه می‌دانست.

وی در داستان مرد فراری (عدالت ذاتی) کد f اظهار داشت: "بهتره که خودش بره و خودشو به قانون معرفی کنه". از او سوال شد اگر جای مرد فراری بودی چکار می‌کردی؟ وی پاسخ داد: "به قانون احترام می‌داشتم و خودمو معرفی می‌کردم". به او گفته شد اگر به زندان بیافتی چی؟ وی پاسخ داد: "باز هم خودمو معرفی می‌کردم". از او پرسیده شد که در این داستان چه کسی باید در مورد آینده این مرد تصمیم بگیرد؟ وی پاسخ داد: "قاضی".

البته قابل ذکر است که پاسخگویان در ادامه گفتگو با پژوهشگر، در توضیح نگاهشان به قانون، آن را امری منعطف می‌دانستند. مثلاً کد L وقتی جای پسر بچه در داستان داروساز قرار گرفت، گفت: "انتظار دارم پدرم به قانون گوش بده و دزدی نکنه". وقتی در ادامه توضیح داده شد که در این صورت ممکنه به قیمت جونت تموم بشه گفت که پدرم باید دزدی کنه. در داستان مرد فراری هم در ابتدا به این سوال که آیا این خانم باید مرد را به پلیس معرفی کند تا دوباره به زندان بیافتد؟ پاسخ داد: "بله. چون از زندان فرار کرده". اما وقتی خوبی‌های چندین

ساله فرد به او گوشزد شد وی بیان کرد: "نباید بگه. چون اون دیگه آدم خوبی شده". این گونه استدلال نشان می‌دهد که این دانش‌آموز سعی دارد تا طبق وفاق اجتماعی و قوانین صحبت کند اما آنجا که پای انسانیت پیش می‌آید از این قانون حمایت نمی‌کند. در ادامه وقتی از او سؤال شد پس قانونی که این مرد را به زندان محکوم کرده چی؟ آیا قانون اهمیت نداره؟ که وی پاسخ داد: "اهمیت داره ولی خب آخه ... من اگه بودم مرد را معرفی نمی‌کردم چون دیگه آدم خوبی شده".

این امر موجب شناسایی یک مقوله دیگر شد با عنوان «انعطاف در قانون با توجه به شرایط». مثلاً کد f با وجود اهمیت زیادی که برای قانون و تبعیت از آن قائل است، آن را مطلق و بی‌کم و کاست نمی‌داند. چرا که در معمای دارساز (دزدی) اظهار می‌کند: "... به نظرم قانون باید به افرادی که پولشون نمی‌رسه فرصت بده که بتونن به طریقی دارو را تهیه کنند". که این نشان دهنده توجه او به شرایط و اوضاع و احوال است. کد k نیز قوانین را مطلق نمی‌داند و اعتقاد دارد که باید به شرایط و اوضاع و احوال توجه کنیم. در همین داستان وقتی از او سؤال شد بنظرت قانون در حق این بچه کوتاهی نکرده؟ جواب داد: "مثلاً از بالا یکی رو بفرستن بیاد وضعیت بچه‌رو ببینه و بعد قاضی بگه دارو رو بدید و بعد خود پدره یه جوری پولشو بده".

در معمای مرد فراری (عدالت ذاتی) از کد a سؤال شد اگر آن مرد فراری نباید دوباره به زندان بیافتد، پس قانونی که این مرد را به ده سال زندان محکوم کرده چی؟ آیا نادیده گرفته نمی‌شه؟ پاسخ داد: "نادیده گرفته می‌شه. اما خب، خوب قانونی نیست". سؤال شد چرا خوب قانونی نیست؟ وی پاسخ داد: "چون وقتی دیگه آدم خوبی شده و اخلاقش بهتر شده، خیلی بهتر می‌شه که به زندگی‌اش ادامه بده". هنگامی که از کد b سؤال شد خب قاضی که ده سال پیش این آقا رو به زندان محکوم کرده الان چرا باید نظرش عوض بشه؟ که وی پاسخ داد: "چون ده سال پیش کارای خلاف می‌کرده ولی الان داره کارای خوب می‌کنه و باید اینارو در نظر داشته باشن". کد k در پاسخ به این سؤال که اگه مرد فراری به قانون معرفی شود و دوباره به زندان بیافتد در حق این مرد ظلم شده یا نه عدالت رعایت شده؟ پاسخ داد: "عدالت رعایت شده ولی خب پیرزنه باید بیاد به پلیس بگه، بگه که این دیگه آدم خوبی شده، خودتون می‌تونید راجع بهش تحقیق کنید و پلیس‌ها اگه بفهمن آدم خوبی شده باید از محکومیتش کم کنن". کد m اعتقاد دارد مرد فراری نباید به پلیس معرفی بشه چون "اون دیگه آدم خوبی شده و الان داره کارای خوب می‌کنه". وقتی از او سؤال شد که پس قانونی که این مرد رو به زندان

محکوم کرده چی؟ پایمال نمی شه؟ وی پاسخ داد: "پایمال که می شه، ولی خب آخه قانون هم باید ببینه وقتی دیگه آدم خوبی شده چرا باید دوباره بره زندان".

یکی از مقولات دیگر هم که تنها توسط یکی از پاسخگویان اشاره شد، «احترام به حقوق دیگران» بود. در داستان داروساز (دزدی) از کد m سؤال شد آیا مرد باید دارو را بدزدد؟ وی جواب داد: "خیر. چون اون دارو قیمت داشته و شاید داروساز راضی نبوده". در داستان روزنامه دیواری هم وقتی جای مدیر بود گفت: "اگه خواسته بچه‌ها منطقی باشه اجازه می‌دم روزنامه ادامه پیدا کنه، چون حقشونه و خودشون می‌خوان".

پرسش سوم پژوهش حاضر، در خصوص منابع استدلال اخلاقی در بین دانش آموزان بود. کدهای d, e, f, g, h, l و m «خداوند» را به عنوان منبع استدلال اخلاقی خود معرفی کردند. مثلاً وقتی از کد m سؤال شد که کی گفته دزدی کار بدیه، دروغ بده، راستگویی یا نجات جان یه انسان کار خوبیه؟ پاسخ داد: "خدا". در مورد محیط زیست هم وقتی از او پرسیده شد کی می‌گه محیط زیست خوبه و باید ازش محافظت بشه؟ پاسخ داد: "خداوند". کدهای e, f, g و z «والدین» را به عنوان منبع استدلال معرفی کردند. مثلاً کد g در جواب به این سؤال که کی گفته راستگویی خوبه یا دروغگویی بدیه؟ جواب داد: "مامان و بابام بهم می‌گن راستگو باش". کدهای a, b و c «تجربه شخصی خودشان» را به عنوان منبع استدلال اخلاقی معرفی کردند. مثلاً کد a در پاسخ به این سؤال که کی به ما می‌گه دزدی کار بدیه، دروغ بده یا نجات جان انسان کار خوبیه؟ که وی اظهار داشت: "اینارو تو زندگی به مرور خودم فهمیدم". کد z همچنین «قرآن» را به عنوان منبع استدلال اخلاقی معرفی می‌کند. هنگامی که پرسیده شد کی گفته حفاظت از محیط زیست خوبه؟ پاسخ داد: "هیچکی، توی قرآن گفته". کد k نیز در منبع زنی برای استدلال‌های خود به «کتاب درسی» اشاره می‌کند. وقتی از او سؤال شد که کی گفته دزدی کار بدیه یا نجات جون یه آدم کار خوبیه؟ پاسخ داد: "کتاب هدیه‌های آسمانی". در داستان محیط زیست هم وقتی از او سؤال شد که کی گفته محیط زیست خوبه؟ گفت: "اینارو تو کتاب‌ها خوندم". کد d هم تنها کسی است که در مورد معمای دزدی، «قانون» را به عنوان منبع استدلالش معرفی می‌کند. مقوله‌های شناسایی شده در بخش کیفی، در جدول شماره ۴ آورده شده است.

جدول شماره ۴: مقوله‌های اساسی شناسایی شده در بخش کیفی

مقوله‌ها	مضامین
عاقبت اندیشی بر اساس منفعت دنیوی (شخصی و یا اجتماعی) یا مذهبی (الهی)	نحوه استدلال اخلاقی
روابط عاطفی و احساسی	
انعطاف در قانون با توجه به شرایط	
احترام به حقوق دیگران	
خداوند	منابع استدلال اخلاقی
والدین	
تجربه شخصی خود	
قرآن	
کتاب درسی	
قانون	

۴. بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل داده‌ها در پژوهش حاضر نشان داد که جامعه مورد بررسی، یعنی دانش‌آموزان پسر دوره دوم ابتدایی شهر همدان، وضعیت مطلوبی در استدلال اخلاقی دارند. اما چگونگی استدلال اخلاقی آنان با مدل‌های جهان شمول تفاوت‌ها و تشابه‌هایی داشت که در ادامه شرح داده خواهد شد.

در بخش کیفی، در خصوص نحوه استدلال اخلاقی نمونه‌ها، پرتکرارترین مقوله، «عاقبت‌اندیشی» بود. این امر در داستان داروساز به این صورت تجلی می‌یافت که بعضی از بچه‌ها بر دزدی دارو تأکید داشتند، چرا که ندزدیدن موجب مرگ بچه بود. برخی مرگ بچه را برای پدر دردناک تر از تحمل زندان می‌دانستند. در داستان روزنامه دیواری بیشتر بچه‌ها به خاطر برهم خوردن نظم و ایجاد هرج و مرج و دردسر برای مدیر، اعتقاد داشتند روزنامه متوقف شود. در داستان دروغ مصلحتی نیز با توجه به عواقب کار ترجیح می‌دادند برای نجات جان اسیر دروغ گفته شود. اگر هم معتقد بودند که وزیر نباید دروغ بگوید دلیلش دردسری بود که برای خود وزیر پس از دروغ گویی ایجاد می‌شد. در داستان محیط زیست هم تقریباً همه

دانش‌آموزان به خاطر فوایدی که محیط زیست برای انسان دارد، استدلال می‌کردند که ما باید در قبال محیط زیست مسئولیت داشته باشیم.

این مفهوم با اخلاق ابزارگونه (لذت‌گرایی نسبی) و یا سطح دوم از مرحله اول از دیدگاه کلبِرگ (۱۹۸۴) همخوانی زیادی دارد. ویژگی اخلاقی فرد در این مرحله، همان‌طور که ذکر شد، لذت خواهی اوست و اگر فرد نسبت به مقررات اخلاقی خاصی تسلیم می‌شود، بیشتر به دلیل پاداش‌ها و منافع است که از آن قانون انتظار دارد. همچنین این مقوله با سطح اول در دیدگاه گلیگان (۱۹۸۲)، یعنی بقای فردی ارتباط نزدیکی دارد. در این سطح رشد اخلاقی را خودمداری مشخص می‌کند. به عبارت دیگر، فرد روی خود متمرکز می‌شود و تنها به نیازهای خاص خود می‌پردازد. این سطح عمل‌گرایانه بوده و شادی و اجتناب از آسیب را تضمین می‌کند. البته تفاوتی که این مقوله با دیدگاه‌های جهانی در خصوص استدلال اخلاقی دارد در این است که برخی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر نوعی عاقبت‌اندیشی الهی را طرح می‌کردند و معتقد بودند به دلیل عاقبت الهی نباید دروغ بگویند یا دزدی کنند. در واقع همان‌طور که لئوما (۱۹۸۴) اشاره کرده است، ریشه برخی از استدلال‌های اخلاقی را باید در دین جستجو کرد.

مقوله بعدی که به موازات «عاقبت‌اندیشی» در این پژوهش دارای اهمیت بود، مقوله «روابط عاطفی و احساسی» بود. در داستان داروساز بیشتر بچه‌ها به اهمیت رابطه پدر و فرزند توجه داشتند و معتقد بودند که هرچند دزدی کار اشتباهی است ولی هر پدر فداکاری به خاطر فرزندش هرکاری انجام می‌دهد. البته پسر هم به خاطر احتمال گرفتاری پدرش در چنگ قانون حاضر نیست که پدر دارو را بدزدد. در داستان دروغ مصلحتی نیز بیشتر آزمودنی‌ها نجات جان یک نفر را مهمتر از دروغ‌گویی می‌دانستند. این مقوله در نظریه کلبِرگ (۱۹۸۴) مورد توجه قرار نگرفته است اما با سطح دوم از نظریه گلیگان (۱۹۸۲) همخوانی دارد. همان‌طور که ذکر شد این سطح متضمن تمرکز هنجاری یا عرفی بر «خوبی» است که، به معنای مراقبت ایثارگرانه از دیگران است. در این مرحله فرد با نادیده گرفتن نیازهای خود، برای دیگران جایگاه برتری قائل می‌شود. در این مرحله عمل درست هر چیزی است که بیشترین خوشنودی را برای دیگران در بر داشته باشد. نقش احساسات در استدلال اخلاقی بیشتر در نظریه هاید (۲۰۰۱) و توسط ساندرز (۲۰۱۵) به چشم می‌خورد و با جهت‌گیری پیازه و کلبِرگ همخوانی چندانی ندارد.

به علاوه، در داستان مرد فراری، بعضی از آزمودنی‌ها با ارجاع تصمیم‌گیری به مراجع قانونی و قضایی، اهمیت قوانین را از منظر خود نشان می‌دهند ولی اکثریت قریب به اتفاق آن‌ها اعتقاد

مطالعه استدلال اخلاقی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی ... (امین توسلی و دیگران) ۱۲۳

دارند که قانون باید به شرایط و اوضاع و احوال نظر داشته باشد و اگر دوباره این مرد به زندان بیافتد به او ظلم شده است. لذا می‌توان دریافت، دانش‌آموزان در این مطالعه، قانون را منعطف نگاه می‌کنند و بسته به شرایط معتقد به تغییر در آن هستند. این امر با یافته پژوهش اسمیت، هارت و هلویگ (۲۰۱۱) که معتقد بودند کودکان اخلاق را از قانون می‌آموزند در تضاد است و با گفته‌های الدر و پل (به نقل از یزدانی، ۱۴۰۰) همخوانی دارد که معتقد است مساله ای ممکن است اخلاقی باشد و قانونی نباشد یا بالعکس.

همچنین احترام به حقوق دیگران، از مقولاتی است که در استدلال اخلاقی دانش‌آموزان مورد مطالعه در پژوهش حاضر حاصل شد. این امر با مرحله اول از سطح دوم دیدگاه کلبِرگ (۱۹۸۴)، یعنی اخلاق قراردادی بر اساس روابط میان فردی خوب، نزدیکی دارد. در اینجا کودک برای احساسات دیگران ارزش قایل می‌شود و از خودمداری دوری می‌کند.

در خصوص منابع استدلال اخلاقی، در پژوهش حاضر یکی از منابع خداوند و دیگری قرآن بود که این مبین آن است که دین به عنوان عاملی اثرگذار بر استدلال اخلاقی دانش‌آموزان مورد مطالعه می‌باشد. این یافته با آنچه لئوما (۱۹۸۶) و هو (۲۰۰۹) دبیان کرده اند همخوانی دارد. یکی دیگر از منابع مهم استدلال اخلاقی برای دانش‌آموزان در پژوهش حاضر، والدین بود. این امر با پژوهش والکر و هنیگ (۱۹۹۹)، یانسن و دکوویچ (۱۹۹۷) و پینکوارت و فیشر (۲۰۲۱) همخوانی دارد که والدین را به عنوان عنصری اثرگذار بر رشد استدلال اخلاقی کودکان معرفی کردند. همچنین قانون به عنوان منبع دیگری از استدلال اخلاقی معرفی شده است که با آنچه اسمیت، هارت و هلویگ (۲۰۱۱) ادعا کرده‌اند، نزدیکی دارد. آنچه حایز اهمیت است این است که مدرسه و معلمان نقش چندانی در استدلال اخلاقی دانش‌آموزان در پژوهش حاضر ایفا نکرده‌اند. البته کتاب درسی توسط تعداد معدودی به عنوان منبع یادگیری استدلال اخلاقی معرفی شد اما در ادامه توضیحی مبنی بر چگونگی اثرگذاری آن به پژوهشگر داده نمی‌شد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که اگر چه دانش‌آموزان مورد مطالعه در بخش کمی، به طور میانگین نمره استدلال اخلاقی خوبی کسب کردند اما در بخش کیفی، چگونگی استدلال اخلاقی آنان از مدل‌های جهانی تبعیت نمی‌کند. عواملی چون مسایل دینی و نیز ابعاد عاطفی و احساسی و همین‌طور خانواده که در فرهنگ شرقی بسیار پررنگ تر از غرب است در استدلال اخلاقی موارد مطالعه تأثیر گذار بود. این امر نشان می‌دهد همان‌طور که هاوسر (۲۰۰۶)، ساخدوا و همکاران (۲۰۱۱)، هندریکس (۲۰۱۵)، توریل (۲۰۱۷)، لو و همکاران

(۲۰۱۹) و پانديا و همکاران (۲۰۲۱) تأکید کرده‌اند، نباید مدل‌های جهانی را مفروض انگاشت و صرفاً به سنجش‌های ساده از استدلال اخلاقی بر اساس آن معیارها پرداخت. لذا پیشنهاد پژوهشی این است که پژوهش‌های بیشتری لازم است تا از چگونگی استدلال اخلاقی در محیط‌های فرهنگی-اجتماعی دیگر پرده بردارد و عوامل اثرگذار بر آن را آشکار سازد. در این خصوص، متغیرهایی چون جنسیت، وضعیت خانوادگی، وضعیت مذهبی، سن، وضعیت تحصیلی و عوامل متعدد دیگری را می‌توان مورد مطالعه قرار داد. به ویژه جای پژوهش‌های کیفی در این عرصه بسیار خالی است.

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت استدلال اخلاقی دانش‌آموزان ایرانی بیشتر متأثر از خانواده و آموزه‌های مذهبی است تا مدرسه و معلم. لذا پیشنهاد کاربردی پژوهش حاضر آن است که برای توسعه استدلال اخلاقی در دانش‌آموزان از طریق برنامه‌های درسی مدارس تدابیری اندیشیده شود. البته همانطور که اشاره شد پژوهش‌های داخلی نشان داده است که آموزش فلسفه به کودکان، اجتماع پژوهشی، آموزش داستان‌های معماگونه، نمایش و قصه گویی خلاق می‌تواند موجب توسعه استدلال اخلاقی در دانش‌آموزان شود که پیشنهاد می‌شود از این یافته‌ها برای طراحی برنامه‌های درسی بهره گرفته شود.

پیوست: معماهای اخلاقی

۱. معمای داروساز (دزدی)

پسری به نوعی سرطان مبتلا شده و در بستر مرگ افتاده بود. به عقیده‌ی پزشکان تنها دارویی که اخیراً توسط یک داروساز ساخته شده بود، می‌توانست جان او را نجات دهد. ساختن این دارو برای داروساز گران تمام شده بود. اما داروساز ده برابر هزینه‌ی ساخت دارو را از مشتری طلب می‌کرد. او برای ساخت دارو ۱۰۰ هزار تومان خرج کرده بود. در حالی که مقدار کمی از آن را دویست هزار تومان می‌فروخت. پدر این بیمار به هر کسی که می‌توانست سر زد تا شاید این پول را تهیه کند. اما تنها نیمی از آن را که ۱۰۰ هزار تومان بود تهیه کرد. او به داروساز گفت که فرزندش رو به مرگ است و از او تقاضا کرد که یا دارو را ارزان‌تر بفروشد و یا اجازه دهد که بقیه پول را بعداً بپردازد. اما داروساز قبول نکرد و گفت که دارو را با زحمت ساخته‌ام و می‌خواهم از این راه پولدار شوم. پدر بیمار ناامید شد و به این فکر افتاد که به شکلی وارد داروخانه شود و دارو را برای همسرش بدهد آیا این مرد باید دارو را بدهد؟

۲. معمای روزنامه دیواری (رعایت حقوق دیگران)

یکی از دانش‌آموزان سال‌های آخر دبستان می‌خواست سرپرستی یک روزنامه‌ی دیواری برای مدرسه را به عهده بگیرد. قصد او این بود که بتواند نظرات خود و دانش‌آموزان را در مورد مقررات دبستان و مسایل دیگر مربوط به مدرسه در آن بنویسد. برای کسب اجازه از رئیس دبستان پیش او رفت. رئیس دبستان به او گفت شرط موافقت من با انتشار این روزنامه این است که کلیه‌ی مقالات را قبل از انتشار هر روزنامه نگاه کنم. به این ترتیب، رئیس دبستان مقالات را تصویب می‌کرد و روزنامه هم به مدت دو هفته دایر بود. اما رئیس دبستان هرگز تصور نمی‌کرد که توجه دانش‌آموزان به مقالات تا این حد جلب شود. دانش‌آموزان با خواندن مقالات روزنامه تدریجاً هیجان‌زده شدند و بر علیه مقررات مدرسه اعتراض کردند. والدین دانش‌آموزان به مدرسه تلفن کردند و گفتند نظراتی که در روزنامه منتشر شده است مورد قبول آن‌ها نیست و نبایستی روزنامه منتشر شود. هیجان دانش‌آموزان بالا گرفت و رئیس دبستان دستور داد که کار روزنامه متوقف شود. دلیل رئیس مدرسه این بود که روزنامه، دانش‌آموزان را از درس خواندن باز می‌دارد. آیا رئیس مدرسه باید انتشار روزنامه را متوقف کند؟

۳. معمای مرد فراری (عدالت ذاتی)

مردی به ده سال زندان محکوم شده بود اما بعد از یک سال که از محکومیتش گذشت از زندان گریخت و به شهر دیگری رفت و نام خود را با نام جدیدی معرفی کرد. او هشت سال با جدیت کار کرد تا به تدریج توانست سرمایه‌ای برای یک شغل فراهم آورد. او با مشتریان بسیار منصف بود و به کارمندانش بالاترین حقوق را می‌پرداخت و مقدار زیادی از سود خود را در راه‌های خیر صرف می‌کرد. اما یک روز پیرزنی مرد فراری را شناخت و دریافت که وی همان فردی است که پلیس هشت سال است که در جستجوی او است. آیا این خانم باید این مرد را به پلیس معرفی کند تا دوباره به زندان بیافتد؟

۴. معمای وزیر و مرد اسیر (دروغ مصلحتی)

پادشاهی به همراه سپاهیان خود سرزمینی را به تصرف درآوردند. هنگامی که اسرای کشور مغلوب را دست بسته می‌آوردند یکی از آن‌ها که خان و مانش را نابود شده می‌دید، شروع کرد به دشنام دادن به پادشاه. پادشاه که زبان آن‌ها را نمی‌دانست از یکی از وزرایش خواست تا

گفتار مرد رنجور را برایش ترجمه کنند. به نظر شما وزیر باید واقعیت را می‌گفت و با این کار موجبات تنبیه شدید اسیر را فراهم می‌آورد یا به دروغ چیز دیگری می‌گفت و جان مرد اسیر را نجات می‌داد؟

۵. معمای محیط زیست (احترام به محیط زیست)

با رشد جمعیت جهان، ما بیش از پیش به غذا نیاز پیدا می‌کنیم. کشاورزان از شیوه‌های جدیدی برای پرورش حیوانات و محصولات کشاورزی استفاده می‌کنند. اما گاهی شیوه‌های جدید کشاورزی به محیط زیست آسیب می‌رساند. مثلاً انسان‌ها جنگل‌ها را برای ایجاد زمین‌های زراعی از بین می‌برند و با بارور کردن زمین باعث آلودگی رودخانه‌ها می‌شوند. زمین‌های کشاورزی محصولات بیشتر تولید می‌کنند اما گیاهان و جانوران دیگر نمی‌توانند در آن جا زندگی کنند. آیا ما مسئول محافظت از محیط زیست طبیعی مان هستیم؟

کتاب‌نامه

- اکرمی، حمید (۱۳۹۷). هویت یابی بر اساس باورهای دینی، استدلال اخلاقی و کنترل خود در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی عمومی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
- اکرمی، لیلا، قمرانی، امیر و یارمحمدیان، احمد (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش فلسفه بر قضاوت اخلاقی و عزت نفس دانش‌آموزان نابینا، تفکر و کودک، ۵ (۱۰)، ۱۶-۱.
- بنی‌تمیم، حسین (۱۳۹۸). بازنمایی تجربه استدلال ورزی اخلاقی دانش‌آموزان پایه ششم در اجتماع پژوهشی: با رویکرد پژوهش کیفی عام و پدیدارشناسی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه شهیدچمران اهواز.
- تاملی، سارا و ویکس، مارکوس (۲۰۱۵). *دنیای شگفت‌انگیز فلسفه*. ترجمه پریسا صیادی و سرور صیادی (۱۳۹۷). انتشارات آفرینگان.
- جلیلیان سهیلا، عظیم پور احسان، جلیلیان فریبا (۱۳۹۵). اثربخشی برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش توانایی حل مسئله و قضاوت اخلاقی در دانش‌آموزان، نشریه پژوهش‌های تربیتی، ۳ (۳۲): ۸۰-۱۰۱.
- خسروی، زهره و عباس زاده، سعیده (۱۳۹۴). بررسی فرایندهای تفسیری و معنایی مبتنی بر جنسیت در انتخاب کنش اخلاقی، *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، ۱۳(۱)، ۳۲-۷.

مطالعه استدلال اخلاقی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی ... (امین توسلی و دیگران) ۱۲۷

خوشبخت، فریبا (۱۳۹۶). تأثیر قصه گویی و نمایش خلاق بر اسنادهای عواطف اخلاقی و استدلال اخلاقی دانش‌آموزان دوره ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته آموزش و پرورش ابتدایی دانشگاه شیراز. دانیایی فرد، حسن و کاظمی، حسین (۱۳۸۹). ارتقای پژوهش‌های تفسیری در سازمان: مروری بر مبانی فلسفی و فرایند اجرای روش پدیدارنگاری، *مطالعات مدیریت*، ۱۷ (۶۱)، ۱۴۷-۱۲۱.

ضیائی مؤید، محمد و شرفی، محمدرضا (۱۳۹۵). شهودگرایی و استدلال‌گرایی در فلسفه اخلاق و تربیت اخلاقی، *فصلنامه پژوهشنامه اخلاقی*، ۳۱، ۳۱-۵۲.

سیروسی، مهسا، دوکانه ای فرد، فریده و حسینی، فریبا (۱۳۹۰). بررسی تاثیر آموزش گروهی داستان بر قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان دختر پایه چهارم دبستان مدارس دولتی شهر تهران، *فصلنامه تحقیقات روانشناختی*، ۳ (۱۱)، ۱-۱۲.

فصیحی رامندی، مهدی (۱۳۹۳). استدلال اخلاقی. بازیابی شده در سایت: <http://pajoohi.ir>.

کدیور، پروین (۱۴۰۰). *روانشناسی اخلاقی*. تهران: نشر آگه، چاپ نهم.

لطف آبادی، حسین (۱۳۸۴). نقد نظریه‌های رشد اخلاقی پیاژه و کلبه‌گ و باندورا و ارائه الگویی نو برای پژوهش در رشد اخلاقی دانش‌آموزان ایران، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱، ۱۰۶-۷۹.

محمدرزاده مرندی، حمیده (۱۳۹۹). بررسی رابطه خلاقیت و عزت نفس با خودکارآمدی با میانجیگری استدلال اخلاقی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز.

مطلق، عادل (۱۳۹۰). اثر داستان‌های معماگونه اخلاقی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر لاهیجان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

معنوی پور، داوود (۱۳۹۱). ساخت مقیاس سنجش رشد اخلاقی برای دانش‌آموزان، *نوآوری‌های مدیریت آموزشی*، ۷ (۴)، ۸۹-۹۶.

مهدیان، محمدجعفر (۱۳۹۴). *مبانی و اصول تعلیم و تربیت*. تهران: نشر ساوالان.

نیکدل، فریبرز، دهقان، مریم و نوشادی، ناصر (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای استدلال اخلاقی در رابطه خودپنداره و فراشناخت اخلاقی با رفتار اخلاقی دانش‌آموزان دبیرستان، *روان‌شناسی تربیتی (روانشناسی و علوم تربیتی)*، ۱۳ (۴۶)، ۱۴۳-۱۲۳.

یعقوبی، ابوالقاسم و بیات، طیبه (۱۳۹۵). تأثیر آموزش حالات ذهنی بر قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۴۲.

یعقوبی، ابوالقاسم و عبدالمهدی، مریم (۱۳۹۵). بررسی رابطه استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی با میانجی‌گری نظریه شناخت اجتماعی در نوجوانان، *روانشناسی مدرسه*، ۵ (۲)، ۱۸۲-۱۶۷.

- Bucciarelli M, Khemlani S, Johnson-Laird PN (2008) The psychology of moral reasoning, *Judgment and Decisions Making*, 3(2), 121–139.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*, Harvard University Press.
- Greene, J., Sommerville, R. B., Nystrom, L. E., Darley, J. M., & Cohen, J. D. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment, *Science*, 293, 2105–2108.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment, *Psychological Review*, 108(4), 814–834.
- Hauser, M. (2006). *Moral minds: How nature designed our universal sense of right and wrong*, New York: HarperCollins.
- Hindriks, F. (2015). How does reasoning contribute to moral judgment? *Ethical Theory and Moral Practice*, 2, 237-250.
- Ho, Y. H. (2009). Associations between the religious beliefs and ethical-reasoning abilities of future accounting professionals, *Social Behavior and Personality: An international journal*, 37(5), 673-678
- Hume, D. J. (2000). *A treatise of human nature*, Oxford: Oxford University Press. (Originally published 1739).
- Iheoma (1986) The role of religion in moral education, *Journal of Moral Education*, 15:2, 139-149.
- Janssens, M., & Dekovic, M. (1997). Child rearing, moral reasoning and prosocial behavior, *International Journal of Behavioral Development*. 3, 509-527.
- Kant, I. (1959). *Foundations of the metaphysics of morals, and what is enlightenment?* Trans. By L. W. Beck. Indianapolis: Bobbs-Merrill. (Originally published 1785).
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*, New York: Harper & Row.
- Lo, J. H., Lee, G. F., & Cameron, C. A. (2020) Development of moral reasoning in situational and cultural contexts, *Journal of Moral Education*, 49(2), 177-193.
- Musschenga, A. W. (2009). Moral intuitions, moral expertise and moral reasoning, *Journal of Psychology of Education*, 43 (4), 597-613.
- Pandya, N., Jensen, L. A., & Bhangaokar, R. (2021) Moral reasoning among children in India: The intersection of culture, development, and social class, *Applied Developmental Science*, Published online: Dec.2021.
- Paxton, J. M., & Greene, J. D. (2010). Moral reasoning: Hints and allegations, *Topics in Cognitive Science*, 2(3), 1–17.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child* (M. Gabain, Trans.), New York: Free Press. (Original work published 1932).
- Pinquart, M., & Fischer, A. (2021) Associations of parenting styles with moral reasoning in children and adolescents: A meta-analysis, *Journal of Moral Education*, Published online.
- Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*, New York, NY: Praeger.
- Richardson, H. S. (2013). Moral reasoning. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://philpapers.org/rec/RICMR-2>

مطالعه استدلال اخلاقی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی ... (امین توسلی و دیگران) ۱۲۹

- Sachdeva, S., Singh, P., & Medin, D. (2011). Culture and the quest for universal principles in moral reasoning, *International Journal of Psychology*, 46: 3 161-176.
- Saunders, L. F. (2015) What is moral reasoning? *Philosophical Psychology*, 28:1, 1-20.
- Smith, P. Hart, C., & Helwig, C. (2011). Children's social and moral reasoning, *Handbook of Childhood Social Development*, Wiley-Blackwell, Second Edition, 567-583.
- Turiel, E. (2017). A psychological perspective on moral reasoning, processes of decision-making, and moral resistance, *Contemporary Politics*, 23(1), 19-33.
- Walker, L., & Hennig, K. (1991). Parenting style and the development of moral reasoning, *Journal of Moral Education*, 39, 239-254.