

اثربخشی روش آموزشی «بحث معمامحور» بر ارتقای شایستگی اخلاقی^۱

خاتون محمودنژاد* راضیه شیخ‌الاسلامی**

چکیده

هدف از اجرای پژوهش حاضر بررسی اثربخشی روش آموزشی «بحث معمامحور» بر شایستگی اخلاقی دانشجویان بود. پژوهش حاضر از نوع آزمایشی بود که با استفاده از طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل، اجرا گردید. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بوده‌اند. شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر از میان دانشجویانی که برای همکاری در پژوهش اعلام آمادگی کرده بودند، به صورت تصادفی انتخاب گردیدند و به تصادف در دو گروه ۱۶ نفره (گروه آزمایش و کنترل) جایگزین شدند. ابزار پژوهش، آزمون شایستگی اخلاقی لیند بود که هر دو گروه در پژوهش در دو نوبت پیش‌آزمون و پس‌آزمون به آن پاسخ دادند. مداخله آزمایشی با استفاده از روش آموزشی «بحث معمامحور» به صورت مجازی و به مدت هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای بر روی گروه آزمایش اجرا گردید. گروه کنترل، آموزشی دریافت نکرد. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد، پس از اجرای روش آموزشی «بحث معمامحور»، تفاوت معنی‌داری در نمرات شایستگی اخلاقی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل ایجاد شده است. بر این اساس، می‌توان گفت روش آموزشی «بحث معمامحور» دسترسی دانشجویان به شایستگی اخلاقی را تسهیل نموده است.

واژه‌های کلیدی: آموزش اخلاق، بحث معمامحور، شایستگی اخلاقی

^۱ مقاله برگرفته از رساله دکتری است.

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (Mahmoudnejad@yahoo.com)

** دانشیار رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (نویسنده مسئول).

(Sheslami@shirazu.ac.ir)

مقدمه

در جوامع چندفرهنگی مدرن و به سرعت در حال تغییر، میزان چالش‌های اخلاقی در حال گسترش و درعین حال فرصت‌های طبیعی برای یادگیری اخلاقی در حال کاهش است (لیند^۱، ۲۰۰۶). تغییرات اجتماعی، رشد تولیدات علمی و فناوری اطلاعات، افزایش استفاده از اینترنت و شبکه‌های پیام‌رسان و سهولت دسترسی به فضاهای غیراخلاقی، چالش‌های فراوانی را در جوامع ایجاد کرده است که متأسفانه راه‌حل‌هایی که پیش‌تر استفاده می‌شد برای آنها نامناسب بوده و راه‌حل‌های جدید و مؤثرتر نیز هنوز در دسترس نیستند. این درحالی است که اگر متخصصین تعلیم و تربیت می‌خواهند از خشونت، فریب و سوءاستفاده از قدرت جلوگیری کنند بایستی برای اعضای جامعه فرصت‌های مناسبی برای یادگیری اخلاق در مراکز آموزشی فراهم کنند. شایان ذکر است چالش‌ها و تنگناهای اخلاقی که انسان با آنها مواجه می‌شود اجتناب‌ناپذیر هستند. برای جلوگیری از نقض اصول اخلاقی افراد بایستی یاد بگیرند هنگام مواجهه با چالش‌ها فکر کنند، استدلال کنند، تصمیم بگیرند و مسئولیت تصمیم خود را بپذیرند. در این راستا، لازم است توانایی افراد برای عمل خودپرو^۲ به معنای عمل خودجوش و مبتنی بر انتخاب آگاهانه (اسلمپ، لی و مسمن^۳، ۲۰۲۱) را براساس اصول اخلاقی تقویت کرد و این امر تنها با فرصت‌های یادگیری، مسئولیت‌پذیری و تأمل می‌تواند پرورش یابد (دیویی^۴، ۲۰۲۱). اگر انسان بیاموزد به صورتی مناسب با چالش‌ها کنار بیاید و مسایل و تعارضات را به روشی مناسب و منصفانه حل کند، نقض اصول اخلاقی و استفاده از فریب و اجبار اجتناب‌پذیر می‌شوند. زندگی در عصر حاضر مستلزم توانایی حل تعارضات و درگیر شدن با رجحان‌ها و عقاید متفاوت و حتی مخالف است. با کسب این توانایی، افراد می‌آموزند که چگونه می‌توان بدون آنکه تحت تأثیر اجبار و تحمیل دیگران قرار گیرند و درعین حال بدون آنکه دیگران را مورد اجبار و تحمیل قرار دهند، به دفاع از قضاوت خود بپردازند و در حمایت از آن بحث نمایند (نوواک^۵، ۲۰۱۶). این درحالی است که اگر این توانایی در افراد رشد نکند و فرصت نداشته باشند یاد بگیرند چگونه مسائلی که با آن روبرو می‌شوند (به ویژه مسائلی که در حوزه اخلاق حادث می‌شود)، را از طریق تفکر و بحث و به نحو خودپروانه حل کنند، ناچارند به یک قدرت قوی برای حل مسایل خود روی آورند و در این صورت، دیکتاتوری جایگزین دموکراسی خواهد شد. خوشبختانه انسان‌ها به لحاظ اخلاقی قابل آموزش هستند و پداگوژی‌ها^۶ به صورت مداوم تلاش کرده‌اند راه‌هایی را برای

^۱ . Lind

^۲ . autonomous

^۳ . Slem, Lee, & Mossman

^۴ . Dewey

^۵ . Nowak

^۶ . pedagogies

فراهم کردن فرصت آموزش اخلاقی مؤثر بیابند و آنها را در دسترس آموزگاران قرار دهند (لیند، ۲۰۱۶).

موضوع چگونگی آموزش اخلاق^۱ از مباحث مهم روز بوده و با چالش‌های متعددی روبروست. امروزه، جامعه نیازمند توسعه ظرفیت اخلاقی^۲ است که توضیح‌دهنده آن باشد که افراد در هنگام مواجهه با دوراهی‌ها و وسوسه‌های اخلاقی^۳ چگونه عمل می‌کنند. آنچه مسلم است آن است که توسعه ظرفیت‌های اخلاقی بر عهده نظام آموزشی هر جامعه‌ای است. اگرچه در این راستا تلاش‌های متعددی صورت گرفته است، اما همچنان در آموزش اخلاق با این سؤال روبرو هستیم که کدام یک از ظرفیت‌های اخلاقی به‌نحو مؤثرتری می‌تواند به افراد جامعه در مواجهه با چالش‌های اخلاقی کمک کند (هانا، اولیو و می،^۴ ۲۰۱۱)، ظرفیتی که تفکرمحور بوده و با مجهز نمودن افراد به استدلال و منطق و به‌دور از هرگونه تعصب کورکورانه، آنها را به سمت انتخاب رفتارهای اخلاقی^۵ سوق دهد. برخی از ظرفیت‌هایی که در سال‌های اخیر در حوزه روان‌شناسی اخلاق مورد توجه قرار گرفته است، عبارت‌اند از: استدلال اخلاقی^۶، هویت اخلاقی^۷ و تاب‌آوری اخلاقی^۸. استدلال اخلاقی به فرایند استدلال آگاهانه درباره خوبی و بدی اعمال اطلاق می‌شود (تانکی، یلماز-توزین و تونس-تکسوز،^۹ ۲۰۱۱؛ سدک، دنیل و لانگدان،^{۱۰} ۲۰۲۱)، به این معنا که افراد در چه سطح از مراحل رشد اخلاقی قرار دارند و در دوراهی‌های اخلاقی آیا به صورت پیش‌قراردادی، قراردادی یا پس‌قراردادی استدلال می‌کنند (کلبرگ،^{۱۱} ۱۹۶۹). هویت اخلاقی ساختاری در تلاقی^{۱۲} رشد اخلاقی و شکل‌گیری هویت است و تصور می‌شود منبع انگیزه اخلاقی است که استدلال اخلاقی به‌عنوان قضاوت درباره درست یا غلط بودن برخی اعمال را به رفتار مرتبط می‌کند (هاردی و کارلو،^{۱۳} ۲۰۱۱). تاب‌آوری اخلاقی به توانایی مقابله با وضعیت نامطلوب اخلاقی بدون اثرات پایدار پریشانی اخلاقی^{۱۴} و نیاز به اقدام شجاعانه اخلاقی، فعال‌کردن پشتیبانی‌های لازم و انجام کار درست، اشاره دارد (لاچمن،^{۱۵} ۲۰۱۶). تمرکز این ظرفیت‌ها بر انتخاب‌های ذهنی پیچیده بین درست و غلط و درست در برابر درست است و نشان نمی‌دهند در موقعیتی که افراد می‌دانند بهترین کار چیست، اما به‌دلیل تعارض

1. moral training

2. moral capacity

3. moral temptations

4. Hannah, Avolio, & May

5. moral behaviours

6. moral reasoning

7. moral identity

8. moral resilience

9. Tuncay, Yilmaz-Tuzen, & Tuncer-Teksoz

10. Sadek, Daniel, & Langdon

11. Kohlberg

12. intersection

13. Hardy & Carlo

14. moral distress

15. Lachman

یک ارزش شخصی با ارزش شخصی دیگر خود، در حل تعارضات سردرگم باقی می‌مانند، چگونه وسوسه‌های اخلاقی را پردازش می‌کنند (هانا و همکاران، ۲۰۱۱). این درحالی است که برای ارتقای اخلاقیات در جوامع، یک ظرفیت اخلاقی مورد نیاز است که افراد را توانا سازد در مواجهه با یک چالش اخلاقی به دور از وسوسه‌های اخلاقی، آنچه را درست تشخیص داده‌اند به مرحله عمل برسانند. این ظرفیت تحت عنوان شایستگی اخلاقی^۱ نامیده می‌شود. لیند (۲۰۱۴، ۲۰۱۶، ۲۰۱۹) مدل دو وجهی^۲ از رفتار اخلاقی ارائه داده است که از دو مؤلفه جهت‌گیری اخلاقی^۳ به عنوان وجه عاطفی^۴ و شایستگی اخلاقی به عنوان وجه شناختی^۵ رفتار اخلاقی تشکیل شده است. جهت‌گیری اخلاقی شامل نگرش‌ها، ارزش‌ها و انگیزه‌هایی است که به عنوان جهت‌دهنده رفتار در نظر گرفته می‌شوند و شایستگی اخلاقی توانایی شناسایی اصول اخلاقی مهم و ورود به یک تصمیم خوب حتی در هنگام مواجهه با تعارض موجود در یک معمای اخلاقی است (لیند، ۲۰۱۶). ظرفیت شایستگی اخلاقی به جهت‌گیری برای اجرای رفتار نועدوستانه و توانایی قضاوت منطقی در مورد موضوعات اخلاقی به صورتی پایدار و در سطحی پیشرفته از رشد اشاره دارد (ما^۶، ۲۰۰۶) و بخشی از توانایی ویژه افراد برای انتخاب انجام یا عدم انجام یک عمل است (لیند، ۲۰۱۹). افراد برخوردار از شایستگی اخلاقی به جای اینکه به محرک‌های بیرونی یا تکانه‌های درونی، کورکورانه واکنش نشان دهند، قادر هستند افکارشان را توسعه دهند و طرحی برای عمل مبتنی بر استدلال خلق کنند. شایستگی ترکیبی از دانش، رفتار و مهارت‌های صریح و ضمنی است که توانایی و ظرفیت اجرای اثربخش وظایف را به افراد می‌دهد (دراگانیدیس و منتزاس^۷، ۲۰۰۶) و منجر به بهبود کیفیت زندگی فرد و جامعه می‌شود (لیند، ۲۰۱۶).

در اینجا است که تفاوت شایستگی اخلاقی با استدلال اخلاقی در نظریه کلبرگ روشن می‌شود. نظریه رشد اخلاقی کلبرگ نوعی ثبات برای رفتار انسان قایل است به این معنا که گویی افراد در موقعیت‌های مختلف رفتار ثابتی دارند و کافی است فرد در یک مرحله از رشد اخلاقی قرار گرفته باشد تا رفتار اخلاقی آن مرحله از او صادر شود (بیگز و کلسانت^۸، ۲۰۱۵). اما به نظر نمی‌رسد بتوان چنین ثباتی را برای رفتار انسان در نظر گرفت و رفتار انسان بیش از آنچه در این نظریه تصور می‌شود به موقعیت و تفسیر فرد از موقعیت بستگی دارد. در حالی که شایستگی اخلاقی افراد را به توانایی مجهز می‌کند که با وجود تغییر در موقعیت‌ها و تفاسیر مختلفی که از این موقعیت‌ها وجود دارد

1. moral competence

2. dual-aspect model

3. moral orientation

4. affective aspect

5. cognitive aspect

6. Ma

7. Draganidis & Mentzas

8. Biggg & Colesante

تحلیل منصفانه‌ای از موقعیت ارائه کنند و به‌نحو خودپیرروانه و نه از روی اجبار و تحمیل (چه اجبار درونی و چه بیرونی) به حل تعارض بپردازند. همچنین مراحل رشد اخلاقی که کلبرگ مطرح می‌کند از یک توالی و ثبات نسبی برخوردارند و آموزش تنها می‌تواند روند دسترسی به مراحل را تا حدودی تسریع کند. در مقابل، شایستگی اخلاقی به عنوان وجه شناختی رفتار اخلاقی لازم است آموخته شود و ممکن است به دلیل نبود فرصت تمرین، پسرفت کند (لیند، ۲۰۱۶).

در واقع، شایستگی اخلاقی منعکس‌کننده ثبات رفتار و قضاوت یک شخص با توجه به اصول اخلاقی است که آگاهانه انتخاب نموده و مستقل از موقعیت معماگونه نیست (لیند، ۲۰۱۹). رفتار و قضاوت شخص آن‌گونه که در نظریه کلبرگ مطرح می‌شود، متناسب با مراحل رشد اخلاقی تغییر نمی‌کند، بلکه به موقعیت و تفسیر فرد از آن و همچنین ایده‌آل‌های اخلاقی وی وابسته است. به عبارت دیگر، ظرفیت شایستگی اخلاقی به جای تمرکز بر یک موقعیت خاص و استدلال در مورد آن موقعیت، توانایی اساسی و بالقوه‌ای را در فرد ایجاد می‌کند که بتواند در مواجهه با معضلات اخلاقی مختلف با استفاده از این توانایی تصمیمات درستی را اتخاذ و به‌منصه ظهور برساند (لیند، ۲۰۱۶).

حال به دنبال تعیین ظرفیت شایستگی اخلاقی، این مسئله مطرح می‌گردد که با چه روشی می‌توان این ظرفیت را به‌نحو مؤثری ارتقا داد؟ لازم به ذکر است که آموزش‌های معمول فرصت کافی برای چالش و ارتقای شایستگی اخلاقی فراهم نمی‌کنند؛ زیرا فرصت کمی برای بحث و تفکر ارائه می‌کنند. شاید با تحمیل تنبیه و پاداش بتوان افراد را وادار کرد که رفتارشان را به‌منظور اجتناب از تنبیه و یا دریافت پاداش تغییر دهند، اما نمی‌توان ظرفیت آنها را برای اخلاقی رفتارکردن ارتقا داد (لیند، ۲۰۱۹). تعلیم و تربیت، نیازمند روش‌های آموزشی است که ظرفیت اخلاقی را به‌نحو خودپیرروانه پرورش دهد. افراد باید یاد بگیرند تا جایی که ممکن است منطقی و مؤثر بیندیشند، موضوعات اخلاقی را تشخیص دهند، در مورد آنها فکر کنند، به بحث و تبادل نظر بپردازند، به انتخاب دست بزنند و همواره راه را برای گزینه‌های تازه باز بگذارند. تاکنون تلاش‌های متعددی برای تربیت اخلاقی به کمک آموزش فلسفه، حلقه کندوکاو اخلاقی^۱ و سایر روش‌های مبتنی بر استدلال، صورت گرفته است (ایمان‌نژاد، ایمان‌زاده، تقی‌پور و طهماسب‌زاده شیخ‌لار، ۱۳۹۹؛ کوهان^۲، ۲۰۱۸؛ گارسیا-موریون^۳ و همکاران، ۲۰۲۰). همه این روش‌ها ریشه در کارهای کلبرگ دارند. در روش کلبرگ، اگر چه تلاش برای رساندن کودک به خودپیرروی در استدلال اخلاقی و تقویت قضاوت اخلاقی با استفاده از معماهای اخلاقی اهمیت ویژه‌ای دارد و از بحث و گفتگو برای سرعت بخشیدن به طی مراحل

^۱ . moral community of inquiry

^۲ . Kohan

^۳ . García-Moriyón

رشد اخلاقی استفاده می‌شود ولی خودپیروی در این الگو بسیار فردگرایانه است. همچنین داستان‌های اخلاقی معماگونه‌ای که در روش کلبرگ استفاده می‌شود، بیشتر بر جنبه عقلانی و صوری موقعیت متمرکز هستند و کمتر بر جنبه‌های عاطفی، فرهنگی و اجتماعی تأکید دارند (کریمی، ۱۳۹۸). از طرف دیگر، در روش‌های آموزشی حلقه کندوکاو اخلاقی و آموزش فلسفه از داستان‌هایی با مضامین فلسفی یا متون ادبی استفاده می‌شود (ذوالکفلی و هاشیم^۱، ۲۰۲۰؛ کوهان، ۲۰۱۸). بر این اساس لازم است به دنبال روشی بود که محدودیت‌های روش‌های آموزشی ذکر شده را برطرف نماید. روش آموزشی «بحث معمامحور»^۲ شامل داستان‌هایی است که برخلاف روش‌های آموزش فلسفه و حلقه کندوکاو اخلاقی، مضمون اخلاقی دارند. همچنین، مباحث طراحی شده در این روش آموزشی، علاوه بر آنکه این فرصت را برای افراد فراهم می‌کند که با تکالیف اخلاقی کنار بیایند، استدلال‌های فرد مقابل را بسنجند و در مورد معضله‌های اخلاقی با مخالفان بحث نمایند، به آنها کمک می‌کند احساسات خود در مورد معماهای اخلاقی را به کلمات تبدیل کنند. همچنین این روش، سطحی بهینه از هیجانات اخلاقی را برای یادگیری اخلاقی به راه می‌اندازد (لیند، ۲۰۱۹) و امکان پرورش شایستگی را فراهم می‌کند. در واقع، روش «بحث معمامحور» مبتنی بر تعارض شناختی (فستینگر^۳، ۱۹۵۷) است. در این روش تلاش می‌شود با مطرح کردن معماهای اخلاقی تعارض‌آمیز، در افراد تعارض شناختی ایجاد و زمینه برای ارتقای ظرفیت اخلاقی آنها فراهم شود. روش آموزش «بحث معمامحور» ابتدا توسط بلات^۴ و استادش کلبرگ (۱۹۷۵) پیشنهاد شد و در ادامه توسط لیند (۲۰۰۳) تکمیل گردید. بنا بر نظر لیند (۲۰۱۶) در روش «بحث معمامحور» معلم به دانش‌آموزان کمک می‌کند تعارضات اخلاقی واقعی را در نظر بگیرند، درباره استدلالی که در حل چنین تعارضاتی استفاده می‌شود، فکر کنند، تناقض‌ها^۵ و نارسایی‌های^۶ روش تفکر خود را ببینند و راه‌های حل آنها را بیابند. در این روش، افراد موضوعات و معماهای اخلاقی را مورد بحث قرار می‌دهند و می‌کوشند استدلال‌های خود را توضیح دهند، راه‌حلی برای معما پیدا کنند و آن را توجیه کنند. شرکت‌کنندگان در بحث زمانی که با استدلال اخلاقی پیشرفته‌تر مواجه می‌شوند به سوی آن جذب می‌شوند و دیدگاه‌های قبلی خود را مورد پرسش قرار می‌دهند. این روش به مشارکت‌کنندگان کمک می‌کند از هیجان‌های خود آگاه شوند و بتوانند تعارضات اخلاقی و هیجانی را از طریق تفکر و بحث حل کنند. هدف روش «بحث معمامحور» کمک به افراد به منظور کاهش فاصله بین اصول اخلاقی و رفتار روزانه آنها است (لیند، ۲۰۱۹).

^۱ . Zulkifli & Hashim

^۲ . dilemma discussion

^۳ . Festinger

^۴ . Blatt

^۵ . inconsistencies

^۶ . inadequacies

روش «بحث معمامحور» از خرده‌مهارت‌های متعددی تشکیل شده است: آگاه شدن از احساسات اخلاقی خود و تبدیل آنها به کلمات و نمادهای زبانی که توانایی اساسی در بحث و گفت‌وگو است، مشاهده دقیق شرایط و واقعیت یک موقعیت، توانایی ایجاد تمایز در میان اصول خود بر اساس اهمیت و تناسب با موقعیت، یافتن یک اصل برجسته^۱ که به حل تعارضات بین اصول کمک می‌کند، ارائه نظر خود حتی در حضور مخالفان یا دوستانی که نظر متفاوتی دارند، تدارک فرصت برای تفکر و بحث تحت فشار هیجانی، اجتماعی یا زمانی و تحمل عقاید دیگران و ارزش دادن به آنها (لیند، ۲۰۱۶). بنابراین، در این روش هیجانات و احساسات اخلاقی و عوامل بافتی نیز مدنظر قرار می‌گیرند. برای تعیین شرایط بهینه در روش آموزشی «بحث معمامحور»، پنج اصل روان‌شناسی یادگیری مشخص شده است: ۱) تمایل به یادگیری^۲: برای رسیدن به جو یادگیری بهینه لازم است یک داستان معماگونه مناسب انتخاب شود. ۲) داستان‌های معماگونه نیمه‌واقعی^۳: داستان‌های معماگونه باید نیمه‌واقعی باشند تا مشارکت‌کنندگان را تحت تأثیر قرار دهند و درجه هیجان آنها را در سطح میانه نگه‌دارند. ۳) تناوب مراحل حمایت و چالش^۴: از این طریق سطح بالایی از توجه برای فراگیران در کل جلسه حفظ می‌شود. مرحله حمایت شامل روشن کردن مسائل و تکالیف، توضیح نظرات، اجازه کار در گروه‌های کوچک، توانایی بحث با افراد همفکر، نوشتن استدلال‌ها به موازات یکدیگر، تحسین، و کمک کلامی^۵ است. مرحله چالش شامل فهم و قضاوت یک تصمیم سخت، موضع‌گیری علنی، گوش‌دادن به فرد مخالف، رأی‌دادن علنی و قابل فهم ساختن احساسات خود برای دیگران است. ۴) خودتعدیل‌گری^۶ در بحث: تعدیل‌گری در بحث توسط شرکت‌کنندگان در شکل قانون پینگ‌پنگ ارائه می‌شود و فقط وقتی فرد صحبت می‌کند که دستش را بالا ببرد و شخصی از گروه مقابل او را برای صحبت انتخاب کند. ۵) جهت‌گیری موضوعی^۷ به جای جهت‌گیری به سوی افراد^۸: «بحث معمامحور» بایستی متمرکز بر معما و شامل تعارض اصول اخلاقی مشارکت‌کنندگان باشد و بحث‌ها نباید شخصی شوند (لیند، ۲۰۱۹). در این راستا هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی روش آموزشی «بحث معمامحور» بر شایستگی اخلاقی دانشجویان است.

پیشینه پژوهش حاکی از آن است که پژوهش‌های متعددی با استفاده از طرح‌های پژوهشی غیرآزمایشی در مورد سازه‌های اخلاقی انجام شده است. بر اساس نتایج برخی از این پژوهش‌ها، عوامل مختلفی از جمله سن، جنسیت، فرهنگ، وضعیت اجتماعی-اقتصادی، خانواده، آموزش،

^۱ overriding principle

^۲ willingness to learn

^۳ semi-real dilemma

^۴ alternating phases of support and challenge

^۵ help with articulation

^۶ self-moderation

^۷ matter orientation

^۸ people orientation

عوامل موقعیتی، ارزش‌های اخلاقی، ساختار معمای اخلاقی، تعارضات اجتماعی-شناختی، بنیان‌های اخلاقی، تصمیم‌گیری اخلاقی و شایستگی اخلاقی منجر به تفاوت در حل معماهای اخلاقی می‌شوند (بائک^۱، ۲۰۰۲؛ پودولسکی^۲، ۲۰۰۸/۲۰۰۷؛ دهل، جینگو، یوتیچ و توریل^۳، ۲۰۱۸؛ سانتوزو و تانتی^۴، ۲۰۱۷؛ فرناندیس^۵، ۲۰۲۰؛ لوین، نورنزیان و فیلبریک^۶، ۲۰۰۱؛ میاهارا^۷ و همکاران، ۲۰۱۸؛ هان و داوسون^۸، ۲۰۲۱). برخی از پژوهش‌ها نیز در حوزه روان‌شناسی اخلاق با هدف رشد ظرفیت‌ها و رفتارهای اخلاقی به کمک روش‌های مداخله‌ای و آموزشی انجام شده است. برای مثال، بررسی تأثیر آموزش استدلال‌های بنیان‌های اخلاقی بر قضاوت اخلاقی نوجوانان با روش آزمایشی نشان داد قضاوت اخلاقی نوجوانان به دلیل مواجهه^۹ با استدلال‌های بنیان‌های اخلاقی تغییرکرده است (استنتا^{۱۰}، ۲۰۲۰). پژوهش علیزاده و الهی‌زاده^{۱۱} (۲۰۲۱) نیز حاکی از اثربخشی آموزش با روش معماهای فرضی کلبرگ بر تصمیم‌گیری اخلاقی دانش‌آموزان دختر است. همچنین بر اساس نتایج پژوهش دیگری روش آموزش معماهای زندگی واقعی و شفاف‌سازی ارزش‌ها بر تصمیم‌گیری اخلاقی و انتظارات هیجانی افراد تأثیر داشت و تأثیر روش آموزش معماهای زندگی واقعی بر تصمیم‌گیری اخلاقی و انتظارات هیجانی بیشتر از روش شفاف‌سازی بود (علیزاده‌دمیه، امیری، نشاط‌دوست، طالبی و مظاهری، ۱۳۹۶). علاوه بر این، در پژوهش علیزاده‌دمیه، امیری، نشاط‌دوست و طالبی (۱۳۹۴)، سه روش آموزش با روش معماهای فرضی کلبرگ، روش معماهای واقعی و القای هیجان مثبت باعث بهبود تصمیم‌گیری اخلاقی نوجوانان دختر شد. بررسی تأثیر برنامه‌های آموزش اخلاق با سه روش معماهای فرضی کلبرگ، معماهای زندگی واقعی و آموزش با رویکرد هیجان‌محور بر تصمیم‌گیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان دختر در ایران نیز نشان داد آموزش با هر سه روش بر رشد تصمیم‌گیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تأثیر دارد (سعدی‌پور، اسدزاده، درتاج و شجاعی، ۱۳۹۸). تأثیر راهبرد یادگیری تکلیف‌محور^{۱۲} بر پیشرفت تحصیلی و شایستگی اخلاقی با دو گروه آزمایش و کنترل نیز در پژوهشی دیگر مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج نشان داد استفاده از راهبرد یادگیری تکلیف‌محور در متون بوم‌شناسی و آلودگی در بخش زیست‌شناسی بر شایستگی اخلاقی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر مثبت دارد (محمد و

1. Baek

2. Podolskiy

3. Dahl, Gingo, Uttich, & Turiel

4. Santoso & Tanti

5. Fernandes

6. Levin, Nourenzayan, & Philbrick

7. Miyahara

8. Han & Dawson

9. confrontation

10. Stanta

11. Alizadeh & Elahizadeh

12. task-based learning strategy

عبدون^۱، ۲۰۲۰). برخی پژوهش‌ها نیز حاکی از تأثیر برنامه آموزش فلسفه بر متغیرهای محیط روان‌شناسی اخلاق است. برنامه فلسفه برای کودکان با استفاده از ایده‌های جان دیویی و با هدف پرورش درک مسائل و مفاهیم اخلاقی، مهارت‌های کندوکاو اخلاقی و عادات و ارزش‌های اخلاقی مانند صداقت و مراقبت در دو دوره ابتدایی و متوسطه در استرالیا مورد استفاده قرار گرفته است (بلیزی^۲، ۲۰۱۹). در پژوهشی، برنامه فلسفه برای نوجوانان به روش حلقه کندوکاو فلسفی بر باورهای زیبایی‌شناختی نوجوانان اثر مثبت داشته و توانایی قضاوت اخلاقی آنها را تقویت کرده است (ایمان‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین، پژوهشی با هدف بررسی تأثیر توانایی فکر کردن^۳ بر ویژگی‌های اخلاقی انجام شد. در این پژوهش با استفاده از برنامه آموزش فلسفه و با ارائه داستان‌هایی با مضامین فلسفی و اخلاقی به مقایسه قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان ۹، ۱۱ و ۱۸ ساله پرداخته شد و نتایج نشان داد ویژگی‌های اخلاقی هر سه گروه به شدت تحت تأثیر توانایی فکر کردن آنان قرار گرفته است (آلف و ریف^۴، ۲۰۰۸). استفاده از بحث‌های فلسفی به روش حلقه کندوکاو نیز تأثیر به‌سزایی در افزایش مهارت‌های استدلالی و قضاوت اخلاقی کودکان مدارس ابتدایی داشته است (رزنیس‌کایا^۵، ۲۰۰۸).

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، دسته‌ای از پژوهش‌ها با استفاده از روش همبستگی انجام گرفته و نمی‌توان روابط علی از آنها استخراج نمود. از طرف دیگر در پژوهش‌هایی که با روش آزمایشی انجام گرفته‌اند و امکان استخراج روابط علی وجود دارد، کمتر ارتقاء ظرفیت شایستگی اخلاقی که زیربنای رفتارها و توانمندی‌های اخلاقی است، مورد توجه قرار گرفته است. همچنین مداخلات بکار گرفته شده بیشتر بر آموزش مستقیم و یا القاء هیجانات متمرکز بوده‌اند. این در حالی است که شایستگی اخلاقی نه با آموزش مستقیم و تلقین افزایش پیدا می‌کند و نه می‌توان منتظر رشد آن ماند و یا امیدوار بود تحت فشار اجتماعی فعال شود. اگرچه جامعه عمدتاً نیروی قدرتمندی برای شکل‌دهی رفتار انسان‌ها است، اما منبع رشد اخلاقی در خود افراد قرار دارد (لیند، ۲۰۱۶) و لازم است پرورش داده شود. همچنین، اگر منتظر باشیم جامعه خودش تغییر کند، چیز زیادی رخ نمی‌دهد. تغییرات در ساختار اجتماعی مهم هستند، اما بدون تغییر در شایستگی اخلاقی شهروندان، تغییرات اجتماعی فقط یک پوشش جدید برای محتوای قدیمی هستند (لیند، ۲۰۰۶). علاوه‌براین، با توجه به آنکه دانشجویان پیشگامان دموکراسی در هر جامعه‌ای هستند، لازم است ظرفیت‌های آنها برای دموکراتیک رفتارکردن مورد توجه و پرورش قرارگیرد. در این صورت است که می‌توان به تحول در جامعه و دستیابی به یک جامعه اخلاق‌مدار امیدوار بود. بر این اساس پژوهش حاضر به بررسی

^۱ . Mohammed & Abdoun

^۲ . Bleazby

^۳ . ability to think

^۴ . Olthof & Rieffe

^۵ . Reznitskaya

اثر روش آموزشی «بحث معمامحور» بر رشد شایستگی اخلاقی دانشجویان پرداخته است. نتایج چنین پژوهش‌هایی به شناسایی روش‌های آموزشی مؤثر در رشد ظرفیت‌های اخلاقی کمک نموده و از این طریق امکان ارتقاء سطح اخلاقی جامعه را فراهم می‌آورد. با توجه به هدف پژوهش، فرضیه پژوهش عبارت است از: روش آموزشی «بحث معمامحور»، شایستگی اخلاقی دانشجویان را ارتقا می‌دهد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع آزمایشی است که در قالب یک طرح آزمایشی پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل، اجرا شد. در این طرح روش آموزشی «بحث معمامحور» متغیر مستقل و شایستگی اخلاقی متغیر وابسته بود.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری این پژوهش همه دانشجویان (زن و مرد) دوره کارشناسی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند. جهت انتخاب شرکت‌کنندگان ابتدا از طریق فراخوان برای شرکت در کارگاهی با عنوان «بحث معمامحور» از دانشجویان دعوت به عمل آمد. برای اینکه روش «بحث معمامحور» اثربخش باشد، لازم است تعداد شرکت‌کنندگان در جلسات حداکثر ۱۶ نفر باشد (لیند، ۲۰۱۹). در همین راستا، از میان متقاضیان ۳۲ دانشجو به صورت تصادفی انتخاب و به روش تصادفی در دو گروه ۱۶ نفری شامل یک گروه کنترل و یک گروه آزمایشی جایگزین شدند. نمونه پژوهش شامل ۱۶ زن و ۱۶ مرد از دانشجویان ترم ۳ الی ۷ از رشته‌های مهندسی مواد متالورژی، کشاورزی، مکانیک، گیاه‌پزشکی، علوم تربیتی، جامعه‌شناسی، تاریخ، شیمی محض و علوم ورزشی بود. میانگین سن شرکت‌کنندگان پژوهش ۱۹/۹۰ و انحراف معیار آن ۰/۷۷ سال بود. ملاک ورود به پژوهش اشتغال به تحصیل در دوره کارشناسی دانشگاه شیراز و عدم استفاده از داروها بود که از طریق مصاحبه اولیه توسط پژوهشگر بررسی می‌شد و ملاک خروج، غیبت در جلسات آموزشی بود. به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی در پژوهش، به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه خواهد ماند و آنها مجاز هستند هر زمان که تمایلی به ادامه همکاری ندارند پژوهش را ترک کنند. از آنجایی که شرکت‌کنندگان به صورت داوطلبانه در پژوهش شرکت کردند پس از پایان پژوهش، دوره آموزشی با همان کیفیتی که برای گروه آزمایش اجرا شده بود، برای گروه کنترل نیز برگزار شد.

ابزار پژوهش

ابزاری که در این پژوهش استفاده شده است، عبارت است از:

آزمون شایستگی اخلاقی: آزمون شایستگی اخلاقی^۱ توسط لیند (۱۹۹۵) برای اندازه‌گیری شایستگی اخلاقی ساخته شد. آزمون شایستگی اخلاقی بر مبنای رشد شناختی طراحی شده است و ریشه در کارهای کلبرگ دارد. شرکت‌کنندگان در آزمون با دو داستان معماگونه (داستان معضل پزشک و کارگر) روبرو هستند که در آن شخصیت اصلی تصمیمی می‌گیرد و آنها این تصمیم را در یک مقیاس ۶ درجه‌ای از کاملاً درست (+۳) تا کاملاً نادرست (-۳) ارزیابی می‌کنند. سپس برای هر داستان شش استدلال موافق و مخالف (در مجموع ۲۴ استدلال) ارائه می‌شود که آزمودنی باید موافقت یا مخالفت خود با استدلال‌ها را در مقیاس لیکرت ۹ درجه‌ای از کاملاً موافق (+۴) تا کاملاً مخالف (-۴) مشخص کند. برای محاسبه نمره شایستگی اخلاقی واریانس پاسخ فرد بر واریانس کل تقسیم و مقدار حاصل در ۱۰۰ ضرب می‌شود. راهبرد اعتباری این آزمون با استفاده از اعتبار نظری است که سازنده آن برای اطمینان از اعتبار نظری آزمون چهار معیار روان‌شناسی محور درباره ماهیت شایستگی اخلاقی را استخراج و مورد تأیید قرار داده است. اعتباریابی برای نسخه آلمانی و ۳۸ ترجمه این آزمون انجام شده است و همه آنها با چهار معیار تعیین‌شده به صورت کامل مورد تأیید قرار گرفتند (لیند، ۲۰۱۶). در ایران، این آزمون توسط سعیدی پروانه (۲۰۱۱) به فارسی ترجمه شده است. مطالعه بیگز و کلسانت (۲۰۱۵) هم حاکی از آن است که طراحان آزمون در حفظ پیچیدگی دستور زبانی^۲ همه استدلال‌ها موفق بوده‌اند. بیگز و کلسانت (۲۰۱۵) ضریب پایایی دونیمه‌سازی را برای داستان معضل پزشک و کارگر به ترتیب ۰/۶۲ و ۰/۶۷ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر، پایایی همسانی درونی (ضریب آلفای کرونباخ) و ضریب بازآزمایی در فاصله زمانی یک ماهه برای شایستگی اخلاقی به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۴ به دست آمد.

شیوه اجرا و گردآوری داده‌ها

در این پژوهش ابتدا پیش‌آزمون برای هر دو گروه، سپس روش آموزشی «بحث معما محور» شامل ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش اجرا شد. با توجه به شرایط مربوط به بیماری کووید-۱۹، اجرای پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آموزش به صورت مجازی از طریق نرم‌افزار اسکایپ^۳ انجام شد. مطابق با روش «بحث معما محور» در هر جلسه یک داستان فرضی نیمه واقعی با شخصیت‌های اصلی - تخیلی که با یک معمای اخلاقی روبرو هستند، ارائه شد. عنوان داستان‌های معمایی که در جلسات آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد عبارتند از: اولین مأموریت، تور خرید، بهترین دوست، شغل رویایی، ایده درخشان، دختر ۱۶ ساله، کشف سودآور و دستکاری ژنتیک. اجرای هر جلسه شامل ده مرحله است و مدت زمان ۹۰ دقیقه‌ای جلسه به تناسب زمان مورد نیاز برای هر مرحله بین

1. Moral Competence Test (MCT)

2. grammatical complexity

3. skype

مراحل تقسیم شده است. تقسیم‌بندی زمان هر جلسه و خلاصه برنامه اجرایی هر جلسه در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. برنامه زمان‌بندی شده اجرای هر جلسه

دقیقه	اجرا
۰	ارائه داستان معما به صورت شفاهی
۵	توزیع متن نوشتاری داستان و دادن فرصت برای تفکر و یادداشت نظرات و استدلال‌های آزمودنی
۱۰	گرفتن نظرات و تعیین اینکه چه چیزی داستان را معماگونه می‌کند
۲۰	رأی‌گیری اول برای تعیین موافقان و مخالفان تصمیم شخصیت اصلی داستان
۲۵	تقسیم افراد بر اساس نظر مشترک به دو گروه تا در گروه‌های ۲ تا ۴ نفره استدلال‌های خود را برای حمایت از موضع خود جمع‌آوری کنند
۳۵	بحث همه افراد کلاس در مورد مزایا و معایب تصمیم با رعایت دو قانون اصلی: الف) عدم قضاوت، ب) قانون پینگ‌پنگ
۶۵	درجه‌بندی استدلال‌های مخالف و تعیین بهترین ضد استدلال
۷۰	رأی‌گیری دوم درباره ضد استدلالی که شرکت‌کنندگان بیشتر دوست دارند
۷۵	رأی‌گیری نهایی، بحث درباره اینکه بعد از این چگونه رأی می‌دهند
۸۰	بحث درباره ارزشمندی آنچه یاد گرفتند
۹۰	پایان جلسه

به منظور آزمون تأثیر روش «بحث معمامحور» بر ارتقای شایستگی اخلاقی از روش آماری تحلیل کوواریانس (با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲) استفاده شد.

یافته‌ها

برخی از شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار برای متغیر پژوهش به تفکیک گروه‌های آزمایش و کنترل و همچنین مراحل آزمایش در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون شرکت‌کنندگان به تفکیک گروه‌ها

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
شایستگی	آزمایش	۴/۸۹	۲/۰۴	۳۰/۰۶	۱۱/۲۸
اخلاقی	کنترل	۶/۴۰	۳/۲۸	۶/۲۳	۲/۹۳

برای آزمون فرضیه پژوهش، ابتدا مفروضه‌های روش آماری تحلیل کوواریانس مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آزمون شاپیرو-ویلکز برای گروه آزمایش $0/95$ ($p=0/48$) و گروه کنترل $0/92$ ($p=0/21$) به دست آمد و با توجه به معنی دار نشدن نتایج این آزمون، پیش فرض نرمال بودن در مورد گروه‌ها رعایت شده است. نتیجه آزمون لوین به منظور بررسی برابری واریانس در متغیر وابسته در دو گروه آزمایش و کنترل معنی دار نشد ($F=1/75$, $p=0/294$) بنابراین مفروضه برابری واریانس نیز رعایت شده است. همچنین برای بررسی مفروضه همگنی شیب رگرسیون، تعامل گروه با پیش‌آزمون شایستگی اخلاقی مورد بررسی قرار گرفت که نتیجه آن ($F=2/46$, $p=0/127$) معنی دار نبود. بنابراین، شرط همگنی شیب رگرسیون نیز برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار است. پس از اطمینان نسبت به رعایت پیش‌فرض‌های مورد نیاز، تحلیل کوواریانس اجرا گردید (جدول ۳). همانگونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود شایستگی اخلاقی دانشجویان به نحو معنی داری تحت تأثیر روش آموزشی «بحث معمامحور» قرار گرفته است و میانگین گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون افزایش معنی داری نسبت به مرحله پیش‌آزمون نشان داده است. به طوری که ۶۹ درصد از واریانس شایستگی اخلاقی توسط روش آموزشی «بحث معمامحور» تبیین شده است [$F(1, 29)=67/34$, $p=0/001$, $\text{partial } \eta^2=0/69$].

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای شایستگی اخلاقی

متغیر	منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مجذور اتای تفکیکی
پیش‌آزمون شایستگی اخلاقی	مدل	۱۸/۰۹۰	۱	۱۸/۰۹۰	۲/۴۶	۰/۱۲۷	۰/۰۷
	خطا	۲۱۹/۸۳	۲۹	۷/۳۲۹			
پس‌آزمون شایستگی اخلاقی	مدل	۴۵۳۴/۸۰	۱	۴۵۳۴/۸۰	۶۷/۳۴	۰/۰۰۱	۰/۶۹
	خطا	۱۹۵۵/۷۳	۲۹	۶۷/۴۳			

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش تعیین نقش روش آموزشی «بحث معمامحور» بر ارتقا شایستگی اخلاقی دانشجویان بود. یافته‌ها نشان دادند روش «بحث معمامحور» توانسته است شایستگی اخلاقی دانشجویان را ارتقا دهد. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های پیشین مبنی بر اثر مثبت مداخلات آموزشی بر سازه‌های اخلاقی از جمله

قضاوت اخلاقی (استنتا^۱، ۲۰۲۰)، تصمیم‌گیری اخلاقی (علیزاده و الهی‌زاده، ۲۰۲۱؛ علیزاده دمیه و همکاران، ۱۳۹۴؛ ۱۳۹۶؛ سعدی‌پور و همکاران، ۱۳۹۸) مسئولیت‌پذیری (سعدی‌پور و همکاران، ۱۳۹۸) و شایستگی اخلاقی (محمد و عبدون، ۲۰۲۰) همسو است. در تفسیر این یافته می‌توان گفت تأکید روش آموزشی «بحث معمامحور»، بر اصل تعارض‌شناختی (فستینگر، ۱۹۵۷)، تعامل مشارکت‌کنندگان و شرکت آنها در بحث است. این روش به افراد امکان می‌دهد با دیگران درباره معماهای چالش برانگیز، بحث منطقی کنند و پاسخ منطقی به دیدگاه‌های مختلف بدهند. معماهای اخلاقی مورد استفاده در روش «بحث معمامحور» منجر به تعارض اخلاقی در افراد می‌شود و آنها را وادار به تفکر برای حل آنها می‌کند. دستیابی به راه‌حل مستلزم ارائه استدلال‌های خود، بحث با دیگران، شنیدن استدلال‌های آنها و مورد پرسش قرار دادن استدلال‌های خود است. بنابراین، مواجهه بیشتر افراد با تعارضات اخلاقی باعث می‌شود افراد در مواجهه‌های بعدی با مشکلات ایستادگی کنند و یاد بگیرند چگونه ارزش‌های اخلاقی را در موقعیت‌های مختلف به‌کارگیرند (لیند، ۲۰۱۶) و در نتیجه به سطح رشدیافته‌تری از شایستگی اخلاقی دست پیدا کنند.

علاوه بر این، روش آموزشی «بحث معمامحور» دارای دو ویژگی برجسته است که منجر به اثرگذاری آن در تربیت اخلاقی می‌شود: اول آنکه محیط بهینه‌ای را برای یادگیری اخلاقیات و دموکراسی فراهم می‌کند. معماهایی که در این روش مورد بحث قرار می‌گیرند جنبه آموزشی داشته و منعکس‌کننده یک موقعیت نیمه واقعی هستند. نیمه واقعی بودن معماها باعث می‌شود که از یک طرف هر فردی و به هر شکلی وارد مباحث نشود، بلکه به احتمال بیشتر، افرادی وارد بحث می‌شوند که بین شرایطی که با آن مواجه شده‌اند و ایده‌ال‌های اخلاقی آنها تعارض ایجاد شده است و از طرف دیگر، به مباحثه و مجادله بین مشارکت‌کنندگان منجر می‌شود، بنابراین هیجانات اخلاقی واقعی را برمی‌انگیزد. آموزشی بودن این معماها نیز به این معناست که هیجانات را به اندازه‌ای برانگیخته می‌کند که لازمه یادگیری است و نه به آن شدت که مانع یادگیری شود و منجر به تفکر حول تلاش برای دفاع از خود و رهایی از اضطراب گردد. در واقع این روش نوعی شبیه‌سازی است که هیجانات را تحت کنترل قرار می‌دهد و منجر به بکارگیری تفکر، منطق و استدلال می‌شود. همچنین این روش را می‌توان به واکنش‌های تشبیه کرد که ویروس ضعیفی را در بدن وارد می‌کند تا فرد توانایی مقابله با ویروس

¹. Stanta

واقعی را به دست آورد. در واقع، معماهای اخلاقی آموزشی آنچنان واقعی نیستند که فرصت‌های یادگیری اخلاقیات دموکراتیک را از بین ببرند، بلکه واقعی بودن آنها به اندازه‌ای است که ظرفیت شناختی - عاطفی افراد را ارتقاء بخشند (لیند، ۲۰۰۶). بر این اساس با توجه به آنکه شایستگی اخلاقی نیز ظرفیتی است که به قضاوت یک شخص با توجه به اصول اخلاقی خاص اشاره دارد (لیند، ۲۰۱۹) و شامل توانایی قضاوت منطقی در مورد موضوعات اخلاقی به نحوی پایدار و در سطحی پیشرفته است (ما، ۲۰۰۶)، قابل انتظار است که به دنبال به کارگیری روش «بحث معما محور»، افزایش یابد. در این راستا تناوب حالت‌های حمایت و چالش نیز که در روش آموزشی «بحث معما محور» رخ می‌دهد، به حفظ سطح هیجان افراد در حد بهینه کمک می‌کند و موجب می‌شود افراد بتوانند هیجان خود را کنترل کنند و سطح بالایی از توجه را در کل جلسه حفظ نمایند (لیند، ۲۰۱۶). در این صورت، تمرکز شرکت‌کنندگان بر معما و تعارض اصول اخلاقی است، بحث‌ها شخصی نمی‌شوند، افراد ضمن آگاهی از هیجانات، آنها را در کار وارد نمی‌کنند و تعارضات اخلاقی و هیجانی را از طریق بحث و تفکر حل می‌کنند (لیند، ۲۰۱۹). همان‌گونه که مشاهده می‌شود تمامی این ویژگی‌ها هسته مرکزی و محوری ظرفیت شایستگی اخلاقی را تشکیل می‌دهند.

دومین نقطه امتیاز روش آموزشی «بحث معما محور» آن است که تسهیل‌کننده تأملات اخلاقی و مباحثه مختارانه و آگاهانه است. این روش فرصت کافی را به مشارکت‌کنندگان برای روشن‌سازی معما، تفکر، صحبت و تأمل درباره احساسات اخلاقی خود و دیگران می‌دهد. آموزش‌دهنده از اظهار و یا القاء عقاید خود در مورد معما اجتناب می‌کند. به مشارکت‌کنندگان فرصت می‌دهد از احساسات اخلاقی خود آگاه شوند و آنها را بدون تأثیر اقتدار بیرونی اصلاح کنند (لیند، ۲۰۱۹). در تعریف شایستگی اخلاقی نیز به این نکته اشاره شده است که این ظرفیت به توانایی افراد برای انتخاب عمل در شرایط اخلاقی اشاره دارد (لیند، ۲۰۱۶). افراد برخوردار از شایستگی اخلاقی به جای آنکه تابع محض محرک‌های بیرونی یا تکانه‌های درونی باشند، قادر هستند افکارشان را توسعه دهند و آگاهانه برای عمل مبتنی بر استدلال، برنامه‌ریزی کنند (لیند، ۲۰۱۹). بر این اساس روش آموزشی «بحث معما محور» با افزایش توان مباحثه، توان استدلال، توجه به دیدگاه‌های دیگران و تقویت توان انتخاب، شایستگی اخلاقی را افزایش می‌دهد.

به طور کلی نتایج پژوهش حاضر نشانگر اثر مثبت روش آموزشی «بحث معما محور» و تفکرگرا بر افزایش شایستگی و توانمندی دانشجویان در موضوعات اخلاقی است و

آنها را قادر می‌سازد با مدیریت هیجانات شدید و استفاده از استدلال و منطق و با همفکری دیگران به مواجهه با امور اخلاقی بپردازند. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که اگرچه روش‌های سنتی آموزش اخلاق، مقدماً رفتار را تحت تأثیر قرار می‌دهند، اما ممکن است بر افزایش ظرفیت اخلاقی که زیربنای انجام رفتار اخلاقی است اثرگذار نباشند. بنابراین لازم است در نظام آموزش عالی با به‌کارگیری روش‌های نوین آموزشی همچون روش «بحث معمامحور»، با استفاده از مباحثه، شنیدن نظرات مخالف و برانگیختن استدلال و منطق به آموزش اخلاق پرداخت. این‌گونه روش‌ها توان افراد را برای اخلاقی رفتار کردن تقویت نموده و از این طریق این اطمینان را ایجاد می‌نمایند که افراد بدون نظارت مستقیم و یا تحمیل و فشار عوامل بیرونی، به‌نحو درونی به رعایت اخلاقیات به صورت هشیارانه و آگاهانه متعهد گردند. بر این اساس می‌توان با استفاده از روش‌های نوین آموزشی، به‌جای تحمیل رفتارها و باورها به افراد، آنان را به تفکر ترغیب نمود و با افزایش بینش و آگاهی، توانایی آنان را برای اخلاقی رفتار کردن افزایش داد. افرادی که این توانایی را کسب می‌کنند در موقعیت‌های اخلاقی به‌طور مستقلانه مطابق با اخلاقیات درونی‌شده خود رفتار می‌کنند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر محدود بودن نمونه به دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز است. از این‌رو لازم است در تعمیم نتایج به گروه‌های تحصیلی دیگر احتیاط نمود. همچنین اجرای مجازی برنامه آموزشی پژوهش به دلیل شرایط ناشی از همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ و نداشتن مرحله پیگیری از جمله محدودیت‌های دیگر پژوهش به‌شمار می‌آید. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده اثر روش آموزشی «بحث معمامحور» بر سایر ظرفیت‌های اخلاقی نیز مورد مطالعه قرار گیرد.

منابع

الف. فارسی

ایمان‌نژاد، معصومه؛ ایمان‌زاده، علی؛ تقی‌پور، کیومرث و طهماسب‌زاده‌شیخ‌لار، داود (۱۳۹۹).
اثر بخشی آموزش فلسفه به نوجوانان بر پرورش باورهای زیبایی‌شناختی و قضاوت‌های اخلاقی
دانش‌آموزان دوره متوسطه به روش حلقه کندوکاو فلسفی. *فصلنامه مسایل کاربردی تعلیم و تربیت / اسلامی*، ۴ (۱۳)، ۳۷-۶۸.

سعدی‌پور، اسماعیل؛ اسدزاده، حسن؛ درتاج، فریبرز و شجاعی، مریم. (۱۳۹۸). تدوین برنامه آموزش اخلاق بر تصمیم‌گیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر و مقایسه اثربخشی آن با

روش آموزش معماهای فرضی کلبرگ و معماهای زندگی واقعی. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه

علوم پزشکی مشهد، ۶۲، ۸۵۳-۸۶۱.

علیزاده دمیه، توران؛ امیری، شعله؛ نشاط دوست، حمید طاهر و طالبی، هوشنگ. (۱۳۹۴). مقایسه

اثربخشی روش آموزش معماهای فرضی کلبرگ، روش معماهای زندگی واقعی و روش القای

هیجان مثبت بر تصمیم‌گیری اخلاقی. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۶ (۳)، ۱۳-۲۴.

علیزاده دمیه، توران؛ امیری، شعله؛ نشاط دوست، محمد طاهر؛ طالبی، هوشنگ و مظاهری، محمدعلی.

(۱۳۹۶). تعیین اثربخشی آموزش روش معماهای زندگی واقعی و شفاف‌سازی ارزش‌ها بر

انتظارات هیجانی و تصمیم‌گیری اخلاقی دختران نوجوان. فصلنامه علمی پژوهشی زن و جامعه،

۶ (۲)، ۴۰-۱۷.

کریمی، روح‌الله (۱۳۹۸). حلقه کندوکاو اخلاقی، رویکردی نوین در تربیت اخلاقی. تفکر و کودک،

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۶ (۲)، ۹۸-۶۳.

ب. انگلیسی

Alizadeh, T., & Elahizadeh, M. (2021). Effectiveness of Kohlberg's dilemmas & inducing positive emotion in emotional expectation & moral decision making. *International Journal of Ethics & Society*, 2(4), 10-17.

Baek, H. J. (2002). A comparative study of moral development of Korean and British children. *Journal of Moral Education*, 31(4), 374-391.

Biggs, D., & Colesante, R. (2015). The moral competence test: An examination of validity for samples in the United States. *Journal of Moral Education*, 44(4), 498-516.

Blatt, M., & Kohlberg, L. (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.

Bleazby, J. (2019). Fostering moral understanding, moral inquiry & moral habits through philosophy in schools: a Deweyian analysis of Australia's ethical understanding curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 84-100.

Dahl, A., Gingo, M., Uttich, K., & Turiel, E. (2018). *Moral reasoning about human welfare in adolescents and adults: Judging conflicts involving sacrificing and saving lives*. USA, Wiley-Blackwell.

Dewey, J. (2021). The basic values and loyalties of democracy. In E. Weber (Ed.), *America's public philosopher* (pp. 55-58). New York Chichester, West Sussex: Columbia University Press.

Draganidis, F., & Mentzas, G. (2006). Competency based management: A review of systems and approaches. *Information Management & Computer Security*, 14(1), 51-64.

Fernandes, D. (2020). Politics at the Mall: The moral foundations of boycotts. *Journal of Public Policy & Marketing*, 39(4), 371-377.

Festinger, L. A. (1957). *Theory of cognitive dissonance*. USA: Stanford University Press.

García-Moriyón, F., González-Lamas, J., Botella, J., González Vela, J., Miranda-Alonso, T., Palacios, A., & Robles-Loro, R. (2020). Research in moral education: the contribution of P4C to the moral growth of students. *Education Sciences*, 10(4), 1-13.

- Han, H., & Dawson, K. L. (2021). Improved model exploration for the relationship between moral foundations and moral judgment development using Bayesian model averaging. *Journal of Moral Education*, <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1863774>.
- Hannah, S. T., Avolio, B. J., & May, D. R. (2011). Moral maturation and moral conation: A capacity approach to explaining moral thought and action. *Academy of Management Review*, 36(4), 663-685.
- Hardy S. A., & Carlo, G. (2011) Moral Identity. In: S. Schwartz, K. Luyckx, & V. Vignoles (Eds.), *handbook of identity theory and research*. New York, NY: Springer.
- Kohan, W. (2018). Paulo Freire and philosophy for children: A critical dialogue. *Studies in Philosophy and Education*, 37, 615–629
- Kohlberg, L. (1969). Stages in the development of moral thought and action. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behaviour*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Lachman, V. D. (2016). Ethics, law, and policy moral resilience: Managing and preventing moral distress and moral residue. *MEDSURG Nursing*, 25(2), 121-124.
- Levine, R. V., Norenzayan, A., & Philbrick, K. (2001). Cross-cultural differences in helping strangers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 543-559.
- Lind, G. (1995). *The Meaning and measurement of moral competence revised*. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Lind, G. (2003). *Empirical findings on the cross-cultural validity of the Moral Competence Test (MCT)*. Chicago, IL: Paper presented at meeting of the American Educational Research Association.
- Lind, G. (2006). Effective moral education: The Konstanz method of dilemma discussion. *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 189-196.
- Lind, G. (2014). Moralische Kompetenz und globale Demokratie. In: M. Tiedemann & J. Rohbeck, eds., *Philosophie und Verständigung in der pluralistischen Gesellschaft*. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, Band 14, pp. 192-211. Dresden: Thelem
- Lind, G. (2016). *How to teach morality*. Logos Verlag Berlin.
- Lind, G. (2019). *How to teach morality*. Logos Verlag Berlin.
- Ma, H. H. (2006). Moral competence as a positive youth development construct: Conceptual bases and implications for curriculum development. *International Journal of Adolescent Medical Health*, 18, 371-378.
- Miyahara, M., Sawae, Y., Wilson, R., Briggs, H., Ishida, J., Doihata, K., & Sugiyama, A. (2018). An interdependence approach to empathic concern for disability and accessibility: Effects of gender, culture, and priming self-construal in Japan and New Zealand. *Journal of Pacific Rim. Psychology*, 12, 1-10.
- Mohammed, A. R., & Abdoun, Z. Y. (2020). The effect of task-based learning strategy on the achievement and moral competence on the ecology and pollution textbook for biology department. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 11(2), 211-215.
- Nowak, E. (2016). What is moral competence and why promote it. *Ethics in Progress*, 7(1), 322-333.
- Olthof, F., & Rieffe, C. (2008). The assignment of moral status: age-related differences in the use of three mental capacity criteria. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 233-247.
- Podolskiy, O. (2007/2008). *Moral competence of contemporary adolescents: Tachnology-based ways of measurement*. Inaugural-dissertation zur erlangung des doktorgrades.

- Reznitskaya, A. (2008). *Philosophical discussions in elementary school classrooms: Theory, pedagogy, research*. Montclair State University. USA: New Jersey.
- Sadek, S. A., Daniel, M. R., & Langdon, P. E. (2021). Attentional bias toward negative and positive pictorial stimuli and its relationship with distorted cognitions, empathy, and moral reasoning among men with intellectual disabilities who have committed crimes. *Aggressive Behavior*, 47(1), 120-130.
- Saeidi-Parvaneh, S. (2011). *Moral, Bildung und Religion in Iran [Morality, education, and religion in Iran]*. Zur Bedeutung universitärer Bildung für die Entwicklung moralischer Urteils- und Diskursfähigkeit in einem religiös geprägten Land. Doctoral dissertation, Dept. of Psychology, University of Konstanz.
- Santoso, D., & Yanti, H. B. (2017). Pengaruh perilaku tidak jujur dan kompetensi moral terhadap kecurangan akademik (academic fraud) mahasiswa akuntansi. *Media Riset Akuntansi, Auditing & Informasi*, 15(1), 1-16.
- Slemp, G. R., Lee, M. A., & Mossman, L. H. (2021). Interventions to support autonomy, competence, and relatedness needs in organizations: A systematic review with recommendations for research and practice. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, <https://doi.org/10.1111/joop.12338>.
- Stanta, K. (2020). *Impact of moral foundations of moral judgment by young teenagers*. Presented at the 14th international symposium on “moral competence: Its nature, relevance and education” in Konstanz.
- Tuncay, B., Yilmaz-Tuzen, O., & Tuncer-Teksoz, G. (2011). The relationship between environmental moral reasoning and environmental attitudes of pre-service science teachers. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 1(3), 43-50.
- Zulkifli, H., & Hashim, R. (2020). Philosophy for children (P4C) in improving critical thinking in a secondary moral education class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 29-45.

English Abstract

The Effectiveness of the Dilemma Discussion Training Method on Promoting Moral Competence

Khatoun Mahmoudnejad* **Razieh Sheikholeslami****

The aim of the present study was to investigate the effect of dilemma discussions on the students' moral competence. The present study was an experimental study that was performed using a pre-test and post-test design with a control group. The statistical population included all Shiraz University undergraduate students who were studying in the 1399-1400 academic year. Of those who volunteered to participate in the study, a sample was randomly selected and randomly assigned to experimental and control groups, each consisting of 16 participants. The participants in the experimental group went through eight ninety-minute virtual sessions of dilemma training while the control group did not receive any training. Both groups responded to the Lind's Moral Competence Test twice in the study, i.e., in the pre-test and post-test. The results of Analysis of Covariance showed that after the implementation of the dilemma discussion training method, the experimental group outperformed the control group in their moral competence scores. Accordingly, it can be said that the dilemma discussion training method facilitated the students' attainment of moral competence.

Keywords: dilemma discussion, moral competence, moral training

* Ph.D candidate of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. (mahmoudnejad@yahoo.com).

** Associate Professor, Department of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. (Corresponding author) (sheslami@shirazu.ac.ir).