

تدوین برنامه آموزش اخلاق بر تصمیم گیری اخلاقی و مسئولیت پذیری دانش آموزان دختر و مقایسه اثربخشی آن با روش آموزش معماهای فرضی کلبرگ و معماهای زندگی واقعی

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۶/۳۱ - تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۲/۰۱

خلاصه

مقدمه: مطالعه پیش رو، به منظور تدوین برنامه آموزش اخلاق با رویکرد هیجان محور و مقایسه اثربخشی آن با روش آموزش معماهای فرضی کلبرگ و معماهای زندگی واقعی بر تصمیم گیری اخلاقی و مسئولیت پذیری دانش آموزان صورت گرفت.

روش کار: روش این مطالعه از نوع طرح‌های شبه آزمایشی بود. نمونه پژوهش شامل ۱۰۰ نفر از دانش آموزان دختر رشته‌های مختلف دبیرستانی شهرستان بجنورد بود که به صورت نمونه گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای در سه گروه آزمایش و یک گروه گواه (هر گروه ۲۵ نفر) جای گذاری شدند. در هر چهار گروه به عنوان پیش آزمون پرسشنامه آزمون قضاوت اخلاقی (DIT) و پرسشنامه روانشناختی کالیفرنیا (CPI) اجرا گردید. سپس گروه اول با روش معماهای فرضی کلبرگ، گروه دوم با روش معماهای زندگی واقعی و گروه سوم با استفاده از رویکرد هیجان محور تحت آموزش قرار گرفتند. گروه گواه هیچ آموزشی دریافت نکرد. در پایان پس آزمون در هر چهار گروه اجرا شد. **نتایج:** نتایج آزمون تحلیل کواریانس نشان داد اختلاف بین چهار گروه معنادار بود ($p < 0.05$) و بین گروه معماهای فرضی کلبرگ، گروه معماهای زندگی واقعی و گروه رویکرد هیجان محور با گروه گواه ($p < 0.05$) در تصمیم گیری اخلاقی و مسئولیت پذیری تفاوت معنی دار وجود دارد. اما بین گروه‌های آزمایش با یکدیگر تفاوت معنی داری وجود ندارد.

نتیجه گیری: به طور کلی نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که آموزش اخلاق با رویکرد هیجان محور در رشد تصمیم گیری اخلاقی و مسئولیت پذیری دانش آموزان مؤثر است؛ اما نسبت به روش معماهای فرضی کلبرگ و روش معماهای زندگی واقعی که روش‌هایی صرفاً شناختی هستند، اثربخشی بیشتری ندارد.

کلمات کلیدی: رویکرد هیجان محور، تصمیم گیری اخلاقی، مسئولیت پذیری

اسماعیل سعدی پور^۱

حسن اسدزاده^۲

فریبرز درتاج^۳

مریم شجاعی^{۴*}

^۱ استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

^۲ دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

^۳ استاد گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

^۴ دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

Email: maryam.shojaee@gmail.com

مقدمه

اخلاق به عنوان ارزیابی خوب و بد از اعمال یا منش شخص تعریف می شود. مجموعه‌ای که با توجیهی از فضایل بنا شده و یک فرهنگ یا خرده فرهنگ آن را الزام آور می‌داند (۱) اخلاق و ارزش‌های اخلاقی و چگونگی شکل‌گیری آن در کودکان و نوجوانان از مباحث اصلی روانشناسی است. به طور سنتی اخلاق به عنوان شناخت، هیجان و رفتار مرتبط با موضوعات عدالت، انصاف و آسیب عمدی به دیگران تعریف شده است (۱).

مدل رشد اخلاقی، اولین بار توسط لارنس کلبرگ در اواخر ۱۹۵۰ ارائه شد. هرچند مدل کلبرگ با اندیشه و استدلال اخلاقی و نه با عمل اخلاقی سر و کار دارد (۲). کلبرگ بر نقش شناخت در توسعه اخلاق تأکید داشت. منتقدان کلبرگ، وجود شکاف بین قضاوت اخلاقی و رفتار واقعی را مورد توجه قرار دادند. آن‌ها بیان کردند، صرف داشتن استدلال اخلاقی به رفتار اخلاقی منجر نمی‌شود و به منظور داشتن رفتار اخلاقی، مؤلفه‌های مهم دیگری را نیز باید (۳) بنابراین شکاف و عدم توافق بین دانستن و انجام دادن ما را به این درک می‌رساند که تصمیم‌گیری‌ها و رفتار اخلاقی افراد ضرورتاً یک فرایند عقلانی، آگاهانه و عمدی نیستند بلکه نتیجه یک فرایند شناختی، اجتماعی و هیجانی است (۴). کلبرگ نیز خود بیان کرد که آگاهی از رشد استدلال اخلاقی لزوماً به ما این امکان را نمی‌دهد که رفتار یک کودک را در یک موقعیت اخلاقی ویژه پیش‌گویی کنیم؛ زیرا بیشتر رفتارها آتی هستند و همیشه اینطور نیست که رفتارهای اخلاقی از طریق استدلال و تفکر سنجیده و حساب شده هدایت شود (۵). در نتیجه در رفتارهای اخلاقی مؤلفه‌های مهم دیگری دخیل هستند.

همچنین امروزه به طور گسترده پذیرفته شده است که رویکردهای بیش از حد عقلانی به اخلاق، تصویر تحریف شده‌ای از تصمیم‌گیری و رفتار اخلاقی افراد ارائه می‌دهند. یکی از عوامل مؤثر بر رشد اخلاقی، چگونگی احساس و حالت روانی فرد درباره امور اخلاقی است. هرچند در پژوهش‌های انجام گرفته کمتر به نقش عوامل هیجانی در اخلاق پرداخته شده است، کلبرگ در این باره معتقد است: «تحول شناختی و عاطفی موازی هستند» (۶).

در این راستا رست (۷) شاگرد کلبرگ، مدل چهار قسمتی رفتار اخلاقی را ارائه داد و عنوان کرد که در آموزش اخلاق تنها آموزش اصول و قضاوت اخلاقی کافی نیست بلکه برای آموزش رفتار اخلاقی نیاز است که بر یادگیری حساسیت اخلاقی و کنترل هیجان‌ها، تحمل ابهام برای داشتن دیدگاه‌های چندگانه در موقعیت دشوار، همدلی و

انگیزه اخلاقی و شجاعت اخلاقی برای انجام یک فعل اخلاقی تأکید شود. رست آگاهی از چگونگی تأثیر عملکرد ما بر دیگران و در نظر گرفتن پیامدها، همدلی، درک هیجان‌های خود و دیگران را در ایجاد رفتار اخلاقی مهم دانست و بیان کرد حساسیت اخلاقی در ابتدا به واکنش‌های هیجانی مناسب نیاز دارد تا فرد بتواند بر موقعیت تمرکز داشته و آن موقعیت را از دیدگاه‌های متعدد بررسی کند. همچنین هیجان‌ها برای شناخت و حل مسئله هوشیاری لازم را ایجاد می‌کنند. وقتی که مدیریت هیجان‌ها در فرد پیشرفت کند تحمل ابهام و مهارت بررسی موقعیت از دیدگاه‌های متفاوت افزایش می‌یابد. بدون این مهارت‌ها فرد به دنبال فشارهای هیجانی، از موقعیت دشوار اخلاقی چشم‌پوشی کرده و از آن فرار می‌کند و به این ترتیب استدلال اخلاقی را به انحراف می‌کشاند. همچنین توانایی در نظر گرفتن دیدگاه دیگران و همدلی با آن‌ها نیز در رفتار اخلاقی نقش مهمی ایفا می‌کنند (۸).

تصمیم‌گیری مجموعه‌ای گسترده‌ای از فرایندهای پیچیده، از قبیل استنتاج، انتخاب یک جایگزین با بالاترین سطح منفعت یا گرفتن تصمیمات اجتماعی و اخلاقی را در بر می‌گیرد (۹). در مطالعه‌ای که توسط (۱۰) انجام شد مشخص شده است که ناکامی در چشم‌پوشی از لذاذذ آتی و تکانش‌گری افراد به عنوان یک حالت هیجانی، پیش‌بینی‌کننده تصمیم‌گیری پرخطر است. رفتار تصمیم‌گیری افراد همواره ثابت نیست و از زمانی به زمان دیگر تغییر می‌کند (۱۱). تصمیم‌گیری می‌تواند متأثر از هیجان‌ات افراد تغییر کند. در یک مطالعه اولیه هیجان‌اتی را که می‌توانند بر تصمیم‌گیری پرخطر افراد تأثیرگذار باشند به دو دسته هیجان‌ات آتی و هیجان‌ات پیش‌بینی شده تقسیم کردند (۱۲). تصمیم‌گیری اخلاقی این نکته را بررسی می‌کند که آیا افراد به الزام اخلاقی توجه می‌کنند یا خیر؟ به عبارت دیگر، به تصمیم‌گیری افراد برای اینکه به کسی کمک کنند یا نکنند، شیء مطلوبی را که قادر به خریدنش نیستند، بدزدند یا ندزدند و غیره اطلاق می‌شود. تصمیم‌گیری اخلاقی هنجارهای اخلاقی مانند رعایت مالکیت شخصی، درستکاری، دزدی نکردن، بخشش، کمک به دیگران و غیره را شامل می‌شود (۱۳).

بی‌اشتیاقی اخلاقی نیز اصطلاحی است که برای اشاره به میزان علاقه و پرداختن به موضوعات اخلاقی مورد استفاده قرار می‌گیرد. بندورا و باربارانلی و کاپارا (۱۴) نشان دادند که افراد دارای بی‌اشتیاقی اخلاقی بالا تمایل بیشتری به شرکت در رفتارهای بزهکارانه، سطح بالاتر پرخاشگری و سطوح پایین‌تر گناه و گرایش به نفع اجتماعی دارند.

همچنین بی‌اشتیاقی اخلاقی با رفتارهای پرخاشگرانه ارتباط دارد (۱۵).
توماس و افرویدیت پنا (۱۶) نشان دادند که بی‌اشتیاقی اخلاقی نقش مهمی در تسهیل و تقویت رفتار اذیت و آزار جنسی دارد.

در این مطالعه، مقصود از هیجان، یک حالت عاطفی است که یک راه انداز بیرونی یا درونی کاملاً مشخص دارد (۱۷). با این توصیف، ورود روش هیجان محور برای آموزش تصمیم‌گیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در این مطالعه و مقایسه اثربخشی این روش با روش‌های معماهای فرضی کلبه‌گ و معماهای زندگی واقعی که روش‌هایی صرفاً شناختی هستند و در آنها آموزش اخلاق با استفاده از رویکردهای شناختی انجام می‌شود، از جنبه‌های نوآوری این مطالعه است. با این حال، پیشینه نظری ناقص و متناقض موجود در ارتباط با تأثیرات رویکرد آموزشی هیجان محور بر تصمیم‌گیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری لزوم انجام مطالعه‌ای را که به وجوه مختلف مسأله بپردازد و میزان اثربخشی این روش را با روش‌های شناختی مورد مقایسه قرار دهد، ضروری می‌سازد. مطالعه آزمایشگاهی تأثیرات هیجان‌ها، باید با استفاده از روش‌های القای هیجان صورت پذیرد (۱۸). در مطالعات مختل (۱۹) مبتنی بر خوداظهاری (۲۰) ویدئو یا داستان (۲۱) موسیقی (۲۲)، تصویر (۲۳) کلمات (۲۴)، بازخورد (۲۵) عامل اجتماعی (۲۶) و بیان چهره‌ای (۲۷) اشاره کرد. در روش ویدئو یا داستان همانطور که از اسم آن پیداست، تلاش می‌شود تا به واسطه قطعات ویدئویی یا روایات داستان گونه هیجان‌ها مثبت یا منفی را به صورت کوتاه مدت در فرد القاء کرد (۲۸) در روش تصاویر، از یک پایگاه داده متشکل از تصاویر با بار هیجانی استفاده می‌شود و متناسب با نوع هیجانی که لازم است القاء شود، از تصاویر مختلف استفاده خواهد شد. شیوه ارائه تصاویر اعم از نوع تصاویر، تعداد و مدت زمان ارائه، متناسب با مقتضیات پژوهش متفاوت خواهد بود (۲۹) در مطالعه پیش رو به منظور بررسی اثربخشی رویکرد هیجان محور بر تصمیم‌گیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان از روش القای هیجان‌ها به کمک نمایش تصاویر هیجانی، ویدئو یا داستان و توصیف مبتنی بر خوداظهاری استفاده شده است. دستاورد این مطالعه می‌تواند در کاربردهای آموزشی دارای اهمیت باشد. به عنوان مثال، چنانچه دریابیم روش هیجان محور در رشد تصمیم‌گیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مؤثر است و کارایی لازم را دارد، می‌توان برنامه آموزش اخلاق با رویکرد هیجان محور را به برنامه‌های نظام آموزش و پرورش افزود.

امروزه نقش و کارکرد مدارس در آستانه هزاره سوم میلادی تغییر و جهش چشمگیری پیدا کرده است. افزون بر ایفای نقش سنتی مدارس مبنی بر تربیت افرادی فرهیخته، مدارس عهده‌دار پرورش شهروندانی مسئول و رشد یافته و برخوردار از مهارت‌های اجتماعی و عاطفی نیز هستند (۳۰). از این رو توجه جدی و همه‌جانبه به عواملی که بستر لازم جهت دستیابی به این هدف را فراهم می‌سازند، اجتناب ناپذیر به نظر می‌رسد. بدین منظور توجه جدی به رشد اخلاقی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان یکی از راهبردهای اساسی در نیل به این هدف به شمار می‌رود.

نوجوانانی که قادر به تنظیم هیجان‌های خود هستند، افسردگی کمتر و رفتارهای ضد اجتماعی کمتری را دارند (آستین، ۳۱). در عین حال، اگرچه در رابطه با تأثیر انواع هیجان‌ها منفی نظیر وحشت زدگی، خجالت زدگی، پرخاش، انزجار و غیره بر تصمیم‌گیری پرخطر اتفاق نظر وجود ندارد (۳۲)، دست کم در رابطه با احساس غم و اندوه مشابه با آنچه در دوره‌های افسردگی دیده می‌شود، شواهدی در دست است که افراد با خلق پایین با احتمال بیشتری به اتخاذ تصمیمات منطقی گرایش دارند (۳۳). از این رو آموزش مهارت‌های اجتماعی و هیجانی به نوجوانان می‌تواند به آنان در مدیریت هیجان‌ها و احساسات خود و بهبود روابط با دیگران و در نهایت تحول اخلاقی تأثیرگذار باشد.

در این راستا، برنامه آموزش اخلاق با رویکرد هیجان محور آموزش‌ها و دستورالعمل‌هایی را در حوزه مهارت‌های چندگانه (شناختی، هیجانی، اجتماعی و رفتاری) ارائه می‌دهد و بر رشد مهارت‌های اساسی همچون خودکنترلی، مدیریت تعارض، حل مسئله و سواد هیجانی، همنوایی اجتماعی و همچنین همدلی و عزت نفس در خلال دروس، تأکید دارد. با توجه به حساسیت این دوره از زندگی و همچنین با توجه به اینکه وجود یک الگوی نسبتاً جامع، دارای چارچوب و سرفصل‌های مشخص با محتوای یکپارچه و آموزشی غنی و پژوهش‌محور که نظر صاحب‌نظران در این حوزه را اغنا کند، همچنان به عنوان یک نیاز مهم در دوره نوجوانی در ایران تلقی می‌شود، اگر بتوان عوامل هیجانی مؤثر بر ملاحظات اخلاقی نوجوانان را برای عمل کردن بر اساس قضاوت و رفتار اخلاقی شناسایی کرد، شاید بتوان به عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده به مداخله در آنها پرداخت و با تدوین برنامه آموزشی در بهبود تصمیمات اخلاقی و مسئولیت‌پذیری نوجوانان اقداماتی انجام داد.

از سوی دیگر، در کشور ما اگرچه به ویژه پس از انقلاب اسلامی به تربیت اخلاقی اهمیت زیادی داده شده و تلاش‌های فراوانی صورت

پروتکل درمانی

در این مطالعه در گروه آزمایش اول، آموزش اخلاق به روش معماهای فرضی کلبرگ (داستان‌های غیر شخصی) انجام می‌شود. قضاوت در داستان‌های غیر شخصی بیشتر به وسیله فرایندهای شناختی هدایت می‌شوند. شناخت در اینجا به معنای فرایندهای مقابل فرایندهای هیجانی است (گرین و همکاران، ۲۰۰۱). محتوای جلسات گروه آزمایشی اول شامل ۱۰ داستان است که ۸ داستان توسط گرین (۲۰۰۱)، یک داستان توسط کلبرگ (۱۹۵۸) و یک داستان توسط پیازه (۱۹۳۲) تهیه شده است.

خلاصه جلسات درمانی طبق ترتیب ارائه شده در جدول زیر بود:

جلسه اول: تعیین قوانین کلاس، پیش آزمون و توضیح در مورد نقش و اهمیت اخلاق در زندگی روزمره

جلسه دوم: داستان خلاصه کارها

جلسه سوم: داستان مشاور شرکت سهام

جلسه چهارم: کیف پول

جلسه پنجم: مراقب شب بیمارستان

جلسه ششم: وکیل

جلسه هفتم: واگن

جلسه هشتم: بازدید از مجسمه

جلسه نهم: مرکز بهداشت

جلسه دهم: هاینز

جلسه یازدهم: ادامه داستان هاینز

جلسه دوازدهم: سینی استکان

در گروه آزمایش دوم، آموزش اخلاق به روش معماهای زندگی واقعی که این روش نیز رویکردی شناختی دارد، انجام می‌شود.

معماهای زندگی واقعی از کتاب «اخلاق خلاق؛ درآمدی بر اخلاق نظری و عملی» (فروتن، ۱۳۹۵) گرفته شده‌اند. این معماها موقعیت‌های واقعی زندگی را شامل می‌شوند. تا بتوان آن‌ها را در برابر واقعیت به آزمایش گذاشت.

خلاصه جلسات درمانی طبق ترتیب ارائه شده در جدول زیر بود:

جلسه اول: تعیین قوانین کلاس، پیش آزمون و توضیح در مورد نقش و اهمیت اخلاق در زندگی روزمره

جلسه دوم: اتوبوس

جلسه سوم: امتحان

جلسه چهارم: پول غذا

گرفته است، اما هدف‌های مورد نظر آنچنان که باید محقق نشده‌اند. پژوهش‌های مربوط به آسیب‌شناسی در حیطه تربیت اخلاقی در کشور نشان می‌دهند که در تربیت اخلاقی سیستم‌های آموزشی، حیطه شناختی غلبه دارد و حیطه‌های عاطفی و عملی اخلاق مورد غفلت قرار گرفته‌اند و در مجموع کارکرد نظام آموزشی در تربیت اخلاقی نسبتاً ضعیف بوده است (۳۴). بنابراین اهتمام در جهت رشد رفتارهای اخلاقی امری مهم و ضروری به نظر می‌رسد که با توجه به اهمیت شایستگی اجتماعی - هیجانی در رشد اخلاق (۳۵) در این پژوهش به تدوین برنامه آموزش اخلاق با رویکرد هیجان مدار پرداخته شده است و همچنین تأثیر این برنامه بر تصمیم‌گیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری نوجوانان که مهم‌ترین بخش زندگی آنان و از عمده‌ترین وظایف مدارس است، مورد بررسی قرار گرفته است.

روش کار

مطالعه حاضر از منظر هدف در دسته پژوهش‌های کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها، از نوع طرح‌های شبه آزمایشی است. با توجه به ماهیت پژوهش که جزء طرح‌های شبه آزمایشی محسوب می‌شود، تعداد ۱۰۰ دانش آموز دختر دبیرستانی که در سال تحصیلی ۹۷ - ۹۶ مشغول به تحصیل هستند، به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. سپس ۷۵ دانش آموز در سه گروه آزمایش و ۲۵ دانش آموز در گروه کنترل جای گذاری شدند. روش نمونه‌گیری به این صورت است که از بین دبیرستان‌های دخترانه شهر بجنورد که شامل ۸۲ دبیرستان می‌باشد، به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای یکی از دبیرستان‌ها انتخاب شده و سپس از میان کلاس‌ها، چهار کلاس ۲۵ نفره (سه کلاس به عنوان گروه آزمایش و یک کلاس به عنوان گروه گواه) انتخاب شدند و به عنوان پیش آزمون پرسشنامه آزمون قضاوت اخلاقی (DIT) و پرسشنامه روانشناختی کالیفرنیا (CPI) اجرا گردید. سپس گروه آزمایش اول با استفاده از روش معماهای فرضی کلبرگ و گروه آزمایش دوم با استفاده از روش معماهای زندگی واقعی تحت آموزش قرار گرفتند و به گروه سوم نیز با استفاده از پروتکل القای هیجان‌ات (آریگ و همکاران، ۲۰۱۶) آموزش‌های لازم ارائه شد. هر یک از گروه‌های آزمایش ۱۲ جلسه تحت آموزش قرار گرفتند. اما گروه گواه هیچ آموزشی دریافت نکرد. در نهایت پس از ارائه مداخله‌های موردنظر، از آزمون‌های یاد شده به منظور پس آزمون میزان تصمیم‌گیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری استفاده شد. در این مطالعه تحصیل در مقطع دبیرستان و داشتن جنسیت دختر به عنوان متغیرهای کنترل مدنظر قرار گرفت.

جلسه پنجم: سر خوردن یک کودک روی یخ
جلسه ششم: رشوه
جلسه هفتم: محرمانه بودن سابقه پزشکی بیماران
جلسه هشتم: انجام دادن آزمایشات با سوژه‌های انسانی
جلسه نهم: مسائل محیط زیست
جلسه دهم: صداقت دانشگاهی
جلسه یازدهم: تروریسم
جلسه دوازدهم: اتانازی
خلاصه آموزش‌ها و فعالیت‌هایی که گروه آزمایش سوم در ۱۲ جلسه با استفاده از پروتکل القاء هیجان‌ها دریافت کرد به شرح زیر است:
جلسه اول (دروس ۱ و ۲): تعیین قوانین کلاس، پیش‌آزمون، تعریف هیجان، انواع آن و نقش هیجان‌ها در زندگی روزمره
جلسه دوم (دروس ۳ و ۴): (آموزش همدلی، آموزش مهارت سخاوتمندی و نوع دوستی)
جلسه سوم (دروس ۵، ۶): (آموزش احساس تعهد و مسئولیت‌پذیری)
جلسه چهارم (دروس ۷ و ۸): (آموزش مهارت تحمل شکست و تقلب نکردن)
جلسه پنجم (دروس ۹ و ۱۰): (آموزش مهارت مشارکت و همکاری و سهم کردن و سهم شدن با دیگران)
جلسه ششم (دروس ۱۱ و ۱۲): (آموزش مهارت قدردانی، تحسین و تشویق یکدیگر و احساسات ناشی از آن)
جلسه هفتم (دروس ۱۳، ۱۴): (آموزش خودکنترلی و مدیریت تعارض)

ابزار پژوهش

۱- فرم کوتاه پرسشنامه آزمون قضاوت اخلاقی (DIT):

این پرسشنامه توسط جیمز رست (۱۹۷۹) ساخته شده است که شامل ۳ داستان فرضی است و به دنبال هر داستان ۱۲ سؤال با طیف لیکرتی خیلی کم تا بسیار زیاد مطرح می‌شود و در پایان پرسشنامه سؤالاتی که گزینه‌های خیلی زیاد را در جدول برای آن‌ها علامت زده است به ترتیب اهمیت اولویت بندی می‌شود. جهت نمره گذاری این پرسشنامه به اولویت‌های هر داستان توجه می‌شود. با توجه به جدول زیر مرحله رشد اخلاقی و نمره آزمودنی مشخص می‌شود.

۲- پرسشنامه روانشناختی کالیفرنیا (CPI):

این پرسشنامه توسط گاف (۱۹۸۴) ساخته شده است که دارای ۴۲ سؤال می‌باشد و با هدف سنجش میزان مسئولیت‌پذیری افراد بهنجار ۱۲ سال به بالا تهیه شده است.

نتایج

جدول ۱- آماره‌های توصیفی مربوط به تصمیم‌گیری در گروه‌های آزمایش

پس آزمون		پیش آزمون		روش آموزشی
انحراف	میانگین	انحراف	میانگین	
۳/۵۰۲	۹/۰۸۷	۳/۳۹۵	۸/۱۲۰	کنترل
۳/۶۲۰	۱۳/۱۳۳	۳/۳۱۳	۷/۷۶۰	معمای‌های فرضی کلبرگ
۳/۵۴۱	۱۳/۹۶۰	۳/۵۲۲	۷/۸۳۳	معمای‌های زندگی واقعی
۲/۸۳۳	۱۴/۸۲۵	۳/۸۵۰	۸/۵۹۱	هیجان محور

در گروه آزمایشی معمای‌های زندگی واقعی ۷/۸۳۳ و در گروه هیجان محور ۸/۵۹۱ می‌باشد. میانگین تصمیم‌گیری در پس آزمون گروه

بر اساس جدول فوق میانگین تصمیم‌گیری در پیش آزمون گروه کنترل ۸/۱۲۰، در گروه آزمایشی معمای‌های فرضی کلبرگ ۷/۶۸۰،

برای بررسی این که بین کدام گروه ها در این متغیر تفاوت وجود دارد از آزمون تعقیبی بون فرنی استفاده شده است.

کنترل ۹/۰۸۷، در گروه آزمایشی معمای های فرضی کلبرگ ۱۳/۱۳۳، در گروه آزمایشی معماهای زندگی واقعی ۱۳/۹۶۰ و در گروه هیجان محور ۱۴/۸۲۵ می باشد.

جدول ۲- نتایج آزمون تعقیبی بون فرنی مربوط به تصمیم گیری اخلاقی

گروه ۱	گروه ۲	اختلاف میانگین ها	سطح معنی داری
کنترل	معمای های فرضی کلبرگ	-۴/۷۴۶	۰/۰۰۰
کنترل	معمای های زندگی واقعی	-۴/۸۷۳	۰/۰۰۰
کنترل	هیجان محور	-۵/۷۳۸	۰/۰۰۰
معمای های فرضی کلبرگ	معمای های زندگی واقعی	-۰/۱۲۷	۰/۹۲۴
معمای های فرضی کلبرگ	هیجان محور	-۰/۹۹۲	۰/۷۷۰
معمای های زندگی واقعی	هیجان محور	-۰/۸۶۵	۰/۷۹۳

معنی دار وجود دارد. اما بین گروه ها با یکدیگر تفاوت معنی داری وجود ندارد ($p > 0.05$).

برای بررسی این فرضیه از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شده است. در جدول زیر نتایج این آزمون آمده است.

بر اساس داده های جدول ۲ می توان نتیجه گرفت که در مرحله پس آزمون، بین گروه معماهای فرضی کلبرگ، گروه معماهای زندگی واقعی و گروه رویکرد هیجان محور با گروه کنترل ($p < 0.05$) تفاوت

جدول ۳- آماره های توصیفی مربوط به مسئولیت پذیری در گروه های آزمایش

روش آموزشی	پیش آزمون		پس آزمون	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
کنترل	۲۳/۶۸	۴/۳۸	۲۴/۹۲	۴/۶۱
معمای های فرضی کلبرگ	۲۴/۵۶	۳/۹۵	۳۰/۲۱	۳/۶۵
معمای های زندگی واقعی	۲۵/۶۸	۳/۹۶	۲۹/۱۶	۴/۸۳
هیجان محور	۲۵/۶۴	۴/۴۴	۲۹/۶۰	۴/۶۵

برای بررسی تاثیر روش آموزش اخلاق با رویکرد هیجان محور و دو روش معماهای فرضی کلبرگ و معماهای زندگی واقعی بر مسئولیت پذیری دانش آموزان و با کنترل اثر احتمالی پیش آزمون، از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر آمده است. برای بررسی این که بین کدام گروه ها در این متغیر تفاوت وجود دارد از آزمون تعقیبی بون فرنی استفاده شده است.

بر اساس جدول فوق میانگین مسئولیت پذیری در پیش آزمون گروه کنترل ۲۳/۶۸، در گروه آزمایشی معمای های فرضی کلبرگ ۲۴/۵۶، در گروه آزمایشی معماهای زندگی واقعی ۲۵/۶۸ و در گروه هیجان محور ۲۵/۶۴ می باشد. میانگین مسئولیت پذیری در پس آزمون گروه کنترل ۲۴/۹۲، در گروه آزمایشی معمای های فرضی کلبرگ ۳۰/۲۱، در گروه آزمایشی معماهای زندگی واقعی ۲۹/۱۶ و در گروه هیجان محور ۲۹/۶۰ می باشد.

جدول ۴- نتایج آزمون تعقیبی بون فرنی مربوط به مسئولیت پذیری

گروه ۱	گروه ۲	اختلاف میانگین ها	سطح معنی داری
کنترل	معمای های فرضی کلبرگ	-۵/۲۸۸	۰/۰۰۰
کنترل	معمای های زندگی واقعی	-۴/۲۴۰	۰/۰۰۰
کنترل	هیجان محور	-۴/۶۸۰	۰/۰۰۰
معمای های فرضی کلبرگ	معمای های زندگی واقعی	۱/۰۴	۰/۹۸۹

۰/۶۰۸	هیجان محور	۰/۸۸۱	معماهای فرضی کلبرگ
۰/۴۴۰	هیجان محور	۰/۶۵۳	معماهای زندگی واقعی

براساس داده‌های جدول ۴، می‌توان نتیجه گرفت که در مرحله پس آزمون، بین گروه معماهای فرضی کلبرگ، گروه معماهای زندگی واقعی و گروه هیجان محور با گروه کنترل ($p < 0/05$) تفاوت معنی‌دار وجود دارد. اما بین روش‌ها با یکدیگر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ($p > 0/05$).

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر، مقایسه سه روش آموزش هیجان محور، معماهای فرضی کلبرگ و معماهای زندگی واقعی بر رشد تصمیم‌گیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان بود. به عبارت دیگر، این مطالعه اولاً در صدد پاسخ به این پرسش بود که آیا آموزش اخلاق با رویکرد هیجان محور می‌تواند در رشد تصمیم‌گیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان اثرگذار باشد؟ ثانیاً آیا بین این روش با روش‌های معماهای فرضی کلبرگ و معماهای زندگی واقعی از نظر رشد تصمیم‌گیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری تفاوتی وجود دارد یا خیر؟ و ثالثاً در صورت مؤثر بودن رویکرد هیجان محور بر تصمیم‌گیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، برنامه و الگویی بومی برای آموزش اخلاق در نظام آموزش و پرورش ایران تدوین گردد.

پیش‌تر اشاره شد که در فضای روانشناسی اخلاق، نه شناخت گرایان به صورت کلی نقش هیجان‌ها را در قضاوت‌های اخلاقی نفی می‌کنند و نه عاطفه گرایان در قالب نفی کلی، تأثیر فکر و استدلال را در قضاوت اخلاقی انکار کرده‌اند. بر این اساس، در نظریه «شناختی تحولی»، شناخت ارزش‌ها و احکام اخلاقی، عامل اصلی در رشد اخلاقی است؛ اما تنها عامل نیست و از همین رو «رشد اخلاقی» مستقل از «رشد شناختی تلقی شده است» (۱۴). به اعتقاد شناخت‌گرایانی همچون کلبرگ، بسیاری از عواطف و احساسات انسانی ناظر به مسائل اخلاقی است و در قضاوت‌های اخلاقی به واسطه شناخت‌ها و تأملات فکری تأثیر می‌گذارد (۱۱). همچنین عاطفه‌گرایان بر این باورند که در برخی موارد، افراد قادرند با بررسی دقیق و متأملانه یک مسئله اخلاقی از طریق استدلال، شهودهای اولیه اخلاقی خود را که

متکی به احساسات و عواطف است، تغییر دهند (۱۸) در این مطالعه برای پاسخ به این تناقضات، تعداد ۱۰۰ دانش‌آموز دختر دبیرستانی به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای انتخاب شدند و به صورت تصادفی در چهار گروه ۲۵ نفری جایگذاری شدند. نتایج مربوط به پیش‌آزمون تصمیم‌گیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری حاکی از عدم وجود تفاوت در چهار گروه است. اما پس از ارائه آموزش‌های لازم، نتایج آزمون تحلیل کواریانس نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری بین گروه‌های آزمایش و گروه گواه وجود دارد اما بین گروه‌های آزمایش با یکدیگر تفاوتی وجود ندارد.

یکی از نتایج به دست آمده حاکی از آن بود که رویکرد هیجان محور که با استفاده از روش القای هیجان‌ها به آموزش مسائل اخلاقی پرداخت، می‌تواند بر تصمیم‌گیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان اثر بگذارد. آموزش اخلاق با رویکرد هیجان مدار به دلیل تمرکز بر تنظیم راه‌های شناختی پاسخ‌های احساسی به حوادثی که باعث تشدید احساسات افراد می‌شود، می‌تواند بر تصمیم‌گیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مؤثر باشد. در تبیین یافته‌های مربوط به اثربخشی آموزش اخلاق با رویکرد هیجان مدار بر تصمیم‌گیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان می‌توان گفت که شخص در برخورد با عامل بیرونی، از طریق شناخت یا فرایندهای شناختی به تنظیم هیجان‌ها خود پرداخته و سعی می‌کند احساسات خود را کنترل نموده و نگذارد که در شدت احساسات به وجود آمده غرق شود. در واقع این آموزش باعث می‌شود که فرد حالات هیجانی مشکل‌آفرین را که منجر به عدم تصمیم‌گیری اخلاقی و یا تصمیم‌گیری منطقی می‌شود را مهار کند و یا تغییر دهد.

یافته دیگر حاکی از آن بود که آموزش به روش معماهای فرضی کلبرگ می‌تواند بر تصمیم‌گیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان اثر بگذارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت آموزش به کمک معماهای فرضی کلبرگ به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد تا با همسالان خود در مورد معماهای چالش‌برانگیز، بحث منطقی کنند و پاسخ منطقی به

می‌شود. وقتی این اتفاق افتاد، شخص اعتماد به نفس این که چه باید انجام دهد و چه نباید انجام دهد و دانستن دلیل آن را در خود رشد داده است. در این مباحثات شخص یاد می‌گیرد که یک مشکل می‌تواند بیش از یک راه حل داشته باشد و به راه حل‌های مختلف می‌اندیشد و می‌آموزد که بهترین راه حل می‌تواند راه حل شخص دیگری نیز باشد (۱۷) در چنین حالتی فرد می‌تواند تصمیم‌گیری خود را بهبود بخشد و بهترین تصمیم را اتخاذ نماید. از طرفی اتخاذ تصمیم، پذیرش مسئولیت آن را نیز برای فرد به دنبال دارد. یادگیری اخلاق مستلزم استفاده از سطوح بالاتر استدلال اخلاقی و شناختی، توجه به دیدگاه‌های دیگران و به حساب آوردن نظر آنان، باز بودن به روی دیدگاه‌های مخالف و همدلی کردن بیش از پیش با نقش‌الگوها در سناریوهای اخلاقی است که در آموزش به روش معماهای اخلاقی، عوامل فوق بیشتر از بقیه روش‌ها به چشم می‌خورند (۲۴).

برخی از افراطی‌ترین نظریه‌های عاطفه‌گرا در حوزه روانشناسی اخلاق که عواطف را علت غالب قضاوت‌های اخلاقی می‌دانند، جایگاه ویژه‌ای برای استدلال اخلاقی در برخی قضاوت‌های اخلاقی در نظر می‌گیرند و امکان تحقق و لزوم آن را به طور کامل نفی نمی‌کنند (۲۴).

بنابراین؛ یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش اخلاق با استفاده از رویکرد هیجان‌مدار گرچه در تصمیم‌گیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان اثربخش است؛ اما برتری بر سایر روش‌ها، از جمله روش معماهای فرضی کلبرگ و معماهای زندگی واقعی ندارد. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های اخیر در این زمینه همخوانی دارد (۳۵).

برای این مطالعه علاوه بر دستاوردهای پژوهشی برخی از دستاوردهای آموزشی نیز قابل تصور است. یافته‌های این مطالعه پیشنهاد می‌کند که در طراحی پروتکل آموزش اخلاق به دانش‌آموزان رویکرد هیجان‌مدار در تلفیق با رویکرد شناختی مورد استفاده قرار گیرد و حتی المقدور از به کارگیری یکی از رویکردها به تنهایی خودداری گردد.

دیدگاه‌های مختلف بدهند. معماهای کلبرگ به دلیل اینکه فرضی و یا شبه واقعی محسوب می‌شوند، در نتیجه در جریان بحث، هیچ کدام از مشارکت‌کنندگان را متأثر نمی‌کنند، بلکه احتمالاً از یک طرف باعث ایجاد تعارض واقعی بین ایده آل‌های اخلاقی یک شخص می‌شوند و از طرف دیگر باعث ایجاد مباحثه در بین مشارکت‌کنندگان می‌شود، به گونه‌ای که باعث ایجاد هیجان‌ات اخلاقی می‌شوند (۳۱). در این معماها افراد جنبه‌های اخلاقی موضوع را بدون دلبستگی در نظر گرفته، آزادانه درباره آنها نظر می‌دهند، به صراحت تشویق به بحث و مناظره کلامی جهت قضاوت و تصمیم‌گیری اخلاقی می‌شوند و در نهایت مسئولیت کارهایی که انجام می‌دهند را می‌پذیرند (۳۲). بنابراین مداخلات هدفمند آموزشی از طریق بحث گروهی، موجب ترغیب و برانگیختن تصمیم‌گیری اخلاقی و حس مسئولیت‌پذیری افراد می‌شود.

در تبیین یافته‌های مربوط به اثربخشی آموزش معماهای زندگی واقعی بر تصمیم‌گیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان می‌توان گفت که دلیل مؤثر بودن آموزش و مشارکت در مباحث معماهای اخلاقی زندگی واقعی، تأکید بر اصل تعارض شناختی و نقش‌گیری است که از فرایندهای تأثیرگذار بر رشد شناختی و اخلاقی به شمار می‌رود. این اصل و تعامل با همسالان، از اصول اساسی رشد اخلاقی است. در آموزش معماهای زندگی واقعی، تعامل جدی و نزدیکی بین اعضای گروه به وجود می‌آید، رهنمودهای معلم به حداقل می‌رسد و تأکید بیشتری بر تعارض شناختی می‌شود. به علاوه در این روش، به افراد اجازه داده می‌شود حل معماهای اخلاقی را تمرین کنند و فرصت‌های جذب و درک استدلال‌های اخلاقی عالی‌تر، که از سوی همسالان ارائه می‌شود را در اختیار داشته باشند (۳۰). به علاوه، بر اساس نظریه انگیزشی گشتالتی‌ها معماهای زندگی واقعی باعث عدم تعادل می‌شوند و این عدم تعادل، زمینه را برای تفکر بیشتر در جهت رسیدن به تعادل فراهم می‌کند که در نهایت منجر به رشد تصمیم‌گیری اخلاقی در افراد می‌شود. همچنین کاربرد مباحثه اخلاقی زمانی روشن می‌شود که شخص با معماهای اخلاقی مشابه در زندگی مواجه

References

1. Amiri; Mojtaba. Jafari, Asghar; Rahmani, Hanieh; "Predicting Moral Judgment in Girl Students of Normal and Talented Elementary Schools Based on Personal-Family and Self-Imaginary Values"
2. Omid, Athar; Yamani, Niko and Adibi, Peyman. (1392). Consequences of learning moral education to medical students based on ethical reasoning patterns. *Iranian Journal of Medical Education*, 13 (12), 1113-1099.
3. Birhorov, Hans Werner. (2008), *Great Sociological Thinkers*, Translation: Mehrdad Mirdamadi, Tehran: Markaz Publishing, First Edition.
4. Diba, Hassan. (1391). The Role of Emotions and Emotions in Ethics, *Esraa Quarterly*, Fifth Year, First Issue, 13th in a row, Fall 2012.
5. Seif, Susan; Kadivar, Parvin; Karami Nouri, Reza and Lotfabadi, Hossein. (2006). *Growth Psychology 1*. Tehran: Organization for the Study and Compilation of University Humanities Books (Samt).
6. Fadaei, F. (2000). *Leaders of Developmental Psychology*, Seventh Edition. Tehran: Information Publications.
7. Farid, Abolfazl. (1389). Effectiveness of direct teaching methods, cognitive ethics education, transparency of values and integrated education on students' moral judgment, Master's thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University.
8. Karimzadeh, Sadegh. (1391). Moral growth: A change in contemporary practices. *Psychology and Editing*, 5 (3), 95-63.
9. Lotfabadi, Hossein. (1386). *Educational Psychology*. Tehran: Organization for the Study and Compilation of University Humanities Books (Samat).
10. Vejdani, Fatemeh; Imani, Mohsen, Akbarian, Reza and Alizadeh, Sadegh, 2013, "Conceptual Analysis of the Method of" Explanation "and Its Application in Moral Education with Emphasis on Al-Mizan Interpretation, *Islamic Education*, Fall and Winter 2013, Vol. 8, No. 17, p. 191" -171.
11. Alizadeh Demieh, Turan; Amiri, Sholeh; Taher Neshatdoost, Hamid; Talebi, Houshang. Comparison of the effectiveness of Kelberg's hypothetical puzzle teaching method, real life puzzle method and positive emotion induction method on moral decision making. *Quarterly Journal of Knowledge and Research in Applied Psychology*, Volume 16, Number 3, Fall 2015, (Series 61) Page 25
12. Austin, E.J., Saklofske, D.H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being, and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.
13. Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374.
14. Berkowitz, M. W. & Grych, J. H. (1998). Fostering goodness: teaching parents to facilitate childrens moral development. *Journal of moral education*, 27 (3), 374- 391.
15. Chang, F.Y. (1994). School teacher s moral reasoning. In J.R. Rest & D. Narvaez (Eds), *Moral development in the professions: Psychology and Applied Ethics*, 7, 71-83.
16. Coming, R., Maddux, C.D., & Cladianos, c, & Richmond, A. (2010). Moral Reasoning of Education Students: The Effects of Direct Instruction in Moral Development Theory and Participation in Moral Dilemma Discussion, *Theacher College Record*, 112, 621-640.
17. Eisenberg, N. & Spinrad, T. (2006). Prosocial developmental. *Annual Review of Psychology*, 51: 665-697.
18. Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136- 157.
19. Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136- 157.
20. Gibbs, J.C. (2006). Should Kohlberg cognitive developmental approach tomorality be replaced with a more pragmatic approach? *Commentc on Krebs and Denton. Psychological Review*, 113,666-671.
21. Greene, J.D. (2011). Dual process morality and the personal and the impersonal distinction> *Journal of Experimental Social Psychology*, 45: 581-588.
22. Huebner, B., Dwyer, S. & Hauser, M. (2010). The role of emotion in moral. *Journal of Psychology*, 734: 1-19.
23. Johnston, M. & Krettenauer, T. (2010): Moral self and moral emotion expectancies as predictors of antiand prosocial behaviour in Adolescence: A case for mediation? Wilfrid Laurie University, Waterloo, Canada.

24. Kokkinos, C.M., Voulgaridou, I., Mandrali, M., Parousidou, Chr. (2016). Interactive links between relational aggression, theory of mind, and moral disengagement among early adolescents. *Psychology in the Schools*, 53, 253-269.
25. Kramers olen, A. (2015). Neuroscience, moral development, criminal capacity and the child justice act: justice or injustice. *South African Journal of psychology*, 1- 14.
26. Lind, G. (2006). Effective moral education: The Konstanz method of dilemma discussion. *Journal of Psychology*, 3: 189-196.
27. Mavroveli, S., Petrides, K.V., Rieffe, C. & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of developmental psychology*, 25, 263-275.
28. Pellitteri, J., Stern, R., Shelton, C., Muller-Ackerman, B. (2006). *Emotionally intelligent school counseling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
29. Thomas, E. P., Afroditi. P. (2016). Moral disengagement as a self-regulatory process in sexual harassment perpetration at work: A Preliminary conceptualization: *Journal of Aggression and violent Behavior*, 21, 73-84.
30. Murray, G. K., Veijola, J., Moilanen, K., Miettunen, J., Giahn, D. C., Cannon, T. D., et al. (2006). Infant motor development is associated with adult cognitive categorisation in a longitudinal birth cohort study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 25-29.
31. Piek, J. P., Bradbury, G. S., Elsley, S. C., & Tate, L. (2008a). Motor coordination and social-emotional behaviour in preschool aged children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55, 143-151.
32. Gilliland Randy, John Blue Star, Brian Hansen & Bruce Carpenter, *Relationship Attachment Styles in a sample of Hypersexual*, *Journal sex and Marital Therapy*, 28 oct 2014, page 581-592.
33. Costa, P. t & Maccrae, R. (1992). *The longitudinal course of marital quality stability*. Are view of theory, methods and research. *Psychological bulletin* 118, 5-38.
34. Berninger, V., Abbott, R., Trivedi, P., Olson, E., Gould, L., Hiramatsu, S., et al. (2009). Applying the multiple dimensions of reading fluency to assessment and instruction. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(2), 69-80.
- 35- Frank, Rola; Labier, Francis (2012). *The first year of your life*. Translated by physician, Shahla, Hashemi Azar, Janet. (1394). Honorable Publications. Tehran

*Original Article***Developing an Ethics Education Program on the Ethical Decision Making and Accountability of Female Students and Comparing Its Effectiveness with the Teaching of Robert Kleberg's Riddles and Real Life Riddles**

Received: 12/09/2019 - Accepted: 21/01/2020

Smaeil Sadi Pour¹
 Hassan Asadzadeh²
 Fariborz Dortaj³
 Maryam Shojae^{4*}

¹Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

²Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

³Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

⁴PhD Student of Psychology, School of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran
 (Corresponding Author)

Email: maryam.shojae@gmail.com

Abstract

Introduction: The present study was designed to develop an ethics education program with an emotion-based approach and to compare its effectiveness with the teaching of hypothetical Kleberg riddles and real-life riddles on students' ethical decision making and responsibility.

Methods: This study was a quasi-experimental design. The sample consisted of 100 female high school students in Bojnourd who were divided into two experimental cluster sampling into three experimental groups and one control group (25 students each). In all four groups, pre-test was administered moral judgment test (DIT) and California psychological questionnaire (CPI). Then the first group was trained with the hypothesis of Kalberg, the second group with the real-life riddles and the third group with the emotion-centered approach. The control group received no training. At the end, post-test was performed in all four groups.

Results: The results of the analysis of covariance showed that there was a significant difference between the four groups ($p < 5\%$) and between the Kleberg hypothetical puzzles group, the real life puzzles group and the emotion-focused approach group with the control group ($p\text{-value} < 0.05$). And there is a significant difference in accountability. But there was no significant difference between the experimental groups.

Conclusion: Overall, the results of this study show that emotion-focused ethics training is effective in enhancing students' ethical decision making and responsibility, but rather than the hypothetical Kleberg Riddles and Real Life Riddles, which are purely cognitive. , No more effectiveness.

Keywords: Emotion-centered approach, Ethical decision making, Responsibility