



Paper type:
Research paper

Abstract

Designing the Main Lines of the Educational Package of “Ethics based on Moral Intuition with Considerations of Moral Disengagement” and its Validation for High Senior School Students

■ Hamed Moslehi¹ ■ Elahe Hejazi² ■ Narges Sajjadih³ ■ Zahra Naghsh⁴

- **Objective:** The purpose of this study is to develop the main lines of an educational package based on innate moral intuition and processes of moral disengagement for senior high school students. As it is clear, in addition to the abovementioned components, the educational package also includes the components of Bandura's moral disengagement as factors that weaken the innate moral intuition.
- **Method:** This research was conducted by a qualitative method of documentary study. In data analysis, the combination of “Colaizzi” model with thematic analysis method has been used. The two coders finally introduced seven components with a coder agreement index above 0.8. Among the components proposed by the researcher, the validity of four components was approved by experts after measuring the CVR.
- **Findings:** Accordingly, after presenting the definition of innate moral intuition, the components of “immediate perception”, “universality of intuition”, “negative effective factors” and “possibility of weakening the occurrence of intuition in one's lifetime” were introduced as valid components, and included in the training package along with the eight mechanisms of moral disengagement to weaken innate intuition.
- **Conclusion:** The focus on innate moral intuition is between a dichotomy of innate views and opposing views. In order to apply the innate perspective on moral education and training, this research has introduced an applied educational package in line with nature-focused perspectives as a general model in moral education.

Keywords: Moral education, instinct, innate morality, innate moral intuition, moral disengagement.

■ **Citation:** Moslehi, H., Hejazi, E., Sajjadih, N & Naghsh, Z. (2021). *Designing the Main Lines of the Educational Package of “Ethics based on Moral Intuition with Considerations of Moral Disengagement” and its Validation for High Senior School Students*. Applied Issues in Islamic Education, 6(4): 123-149.

Received: 2021/05/15

Accepted: 2021/12/25

1. PhD graduate of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tehran University, Tehran, Iran. (The present article was extracted from the PhD dissertation).
E-mail: Moslehi95@ut.ac.ir  0000-0003-2259-3831.
2. **Corresponding Author:** Associate Professor of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tehran University, Tehran, Iran.
E-mail: ehejazi@ut.ac.ir  0000-0003-3032-5554.
3. Assistant Professor of Philosophical and Social Foundations of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tehran University, Tehran, Iran.
E-mail: sajjadih@ut.ac.ir  0000-0001-8243-3894.
4. Assistant Professor of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tehran University, Tehran, Iran.
E-mail: z.naghsh@ut.ac.ir  0000-0001-6065-7838.

طراحی خطوط اصلی بسته آموزشی «اخلاق مبتنی بر شهود اخلاقی با ملاحظات گسست اخلاقی» و اعتباریابی آن برای دانش آموزان متوسطه دوم

■ حامد مصلحی* ■ الهه حجازی** ■ نرگس سجادیه*** ■ زهرا نقش****

چکیده

- هدف: تدوین خطوط اصلی بسته آموزشی بر مبنای شهود فطری اخلاقی و فرآیندهای گسست اخلاقی برای دانش آموزان متوسطه دوم هدف این پژوهش است. چنانچه روشن است بسته آموزشی علاوه بر مؤلفه‌های مذکور، شامل مؤلفه‌های گسست اخلاقی بندورا به عنوان عوامل تضعیف کننده شهود فطری اخلاقی نیز هست.
- روش: این پژوهش، با روش کیفی از نوع مطالعه اسنادی انجام شد. در تجزیه و تحلیل داده‌ها از ترکیب مدل «کلایزی» با روش تحلیل مضمون (Thematic analysis) استفاده شده است. دو کدگذار، نهایتاً هفت مؤلفه را با شاخص توافق کدگذار بالاتر از ۷۰ درصد (۸۱.۴٪)، معرفی کردند. از میان مؤلفه‌های پیشنهادی پژوهشگر، اعتبار چهار مؤلفه پس از سنجش CVR مورد تأیید متخصصان قرار گرفت.
- یافته‌ها: بر این اساس در نهایت پس از ارائه تعریف شهود فطری اخلاقی، مؤلفه‌های «درک بی‌واسطه»، «همگانی بودن شهود»، «عوامل منفی مؤثر» و «امکان تضعیف بروز شهود در طول عمر» به عنوان مؤلفه‌های معتبر معرفی و در بسته آموزشی به همراه مکانیسم‌های



□ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۰۴

□ تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۲۵

* دانش آموخته دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (مقاله حاضر، مستخرج از رساله دکتری با عنوان طراحی بسته آموزشی «اخلاق مبتنی بر شهود اخلاقی با ملاحظات گسست اخلاقی» و اعتباریابی آن برای دانش آموزان متوسطه دوم در دانشگاه تهران است).

E-mail: moslehi95@ut.ac.ir ► ID: <https://orcid.org/0000-0003-2259-3831>

** نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

E-mail: ehejazi@ut.ac.ir ► ID: <https://orcid.org/0000-0003-3032-5554>

*** استادیار گروه مبانی فلسفی و اجتماعی آموزش پرورش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

E-mail: sajjadieh@ut.ac.ir ► ID: <https://orcid.org/0000-0001-8243-3894>

**** استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

E-mail: z.naghsh@ut.ac.ir ► ID: <https://orcid.org/0000-0001-6065-7838>

هشت گانه گسست اخلاقی برای تضعیف شهود فطری درج شده است.

- نتیجه گیری: تمرکز بر شهود فطری اخلاقی، در میان دوگانه ای از دیدگاه های فطری نگر و دیدگاه های مقابل قرار دارد. این پژوهش در راستای کاربرست دیدگاه فطری نگر به آموزش و تربیت اخلاقی، به معرفی بسته آموزشی کاربردی هم راستا با دیدگاه های متمرکز بر فطرت به عنوان الگوی همگانی در آموزش اخلاقی معرفی شده است.

واژه های کلیدی: آموزش اخلاق، فطرت، اخلاق فطری، شهود فطری اخلاقی، گسست اخلاقی.

مقدمه

آموزش اخلاق یکی از مسائل مهم در روان شناسی تربیتی است. تهیه بسته های آموزشی مبتنی بر رشد و تحول شناختی و هیجانی که قابل ارائه به نظام آموزش عمومی باشد، یکی از بهترین کارکردهای این شاخه از روان شناسی محسوب می شود. از طرف دیگر آموزش اخلاق یکی از نیازهای نظام آموزش رسمی کشور است و در سند تحول آموزش و پرورش تهیه شده توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰)، مورد تأکید قرار گرفته است. بسیاری از نگرش های روان شناختی به اخلاق، از آن به عنوان عاملی اجتماعی که درونی سازی می شود یاد می کنند. این نگرش ها، درونی ترین مفاهیم همچون وجدان، خودآرمانی یا پاسخ های رفتاری اخلاقی را با درونی سازی [ارزش های اجتماعی] تفسیر می کنند (Sletvold, 2013).

اخلاق درون زاد و فطری، با مفهوم «شهود اخلاقی» (Moral Intuition) عمیقاً پیوند خورده است. مهم ترین مفهومی که در روان شناسی باید به جست و جوی آن بود، شهود فطری اخلاقی است که می تواند به صورت عملیاتی و عینی اخلاق فطری را تعریف کند. از طرف دیگر به نظر می رسد برخی از منابع اسلامی، اساساً اخلاق را مبتنی بر فطرت و دانش های فطری می دانند و بر این اساس آموزش اجتماعی و الگوهای هنجاری مهم ترین امر در رفتار اخلاقی تلقی نمی شود (شاه آبادی، ۱۳۸۷، طباطبایی، ۱۳۹۰، مطهری، ۱۴۰۰، جوادی آملی، ۱۳۹۵). روان شناسی اخلاق به طور کلی با یک خلأ پژوهشی جدی در زمینه شهود فطری اخلاقی مواجه است و به تبع آن، در عرصه روان شناسی تربیتی نیز آموزش های مبتنی بر شهود اخلاقی یافت نمی شود. پس ضروری است که این خلأ پژوهشی در یک فضای بین رشته ای و با استفاده از آموزه های فلسفی و دینی جبران شده

و مؤلفه‌های شهود اخلاقی استخراج گردد. سپس بسته آموزشی مبتنی بر آن تهیه و در اختیار متولیان آموزش اخلاق قرار گیرد. همچنین از آنجاکه این موضوع در آموزه‌های اسلامی مورد توجه بوده است، اما مؤلفه‌های آن بر اساس منابع اسلامی استخراج نشده و مورد تأکید قرار نگرفته است، لازم است که این مسئله بر اساس این منابع حل شود. از آنجاکه بسته‌های آموزشی موجود، نتوانسته بر پایه شهود اخلاقی فطرت بنیاد به آموزش فطرت بپردازد و این مبنای غیرنسبی گرایانه اخلاق، تاکنون مورد غفلت بوده است، این بسته اخلاقی تدوین خواهد شد.

به نظر می‌رسد گسست اخلاقی به عنوان مفهومی که به تازگی توسعه یافته است (Bandura, 2016)، می‌تواند عاملی باشد که شهودهای فطری اخلاقی را ناکارآمد و بی‌اثر کرده و مانع از رفتار اخلاقی شود. بر همین اساس بسته آموزشی مذکور با ملاحظات گسست اخلاقی، طراحی می‌شود تا فرد رفتار غیر اخلاقی خود را به وسیله فرآیندهای «گسست اخلاقی»، به عنوان رفتاری عادی یا حتی رفتاری اخلاقی جلوه ندهد. نظام آموزش و پرورش بیشتر از سایر نهادها، از طریق برنامه‌های درسی، متولی و مسئول متخلق بار آوردن فراگیران است (عطار، ناطقی و عرفانی، ۱۳۹۹) و دنیای حاضر به آموزش و پرورش اخلاق محور نیاز جدی دارد (عطار، ناطقی و عرفانی، ۱۴۰۰). قرار گرفتن آموزش و تربیت اخلاقی در مدار برنامه درسی پیش از این نیز مورد اهتمام پژوهشگران برنامه درسی بوده است (شاملی، ملکی، کاظمی، ۱۳۹۰). در سند برنامه درسی ملی (۱۳۹۱) اهداف اخلاقی مشخص تحت عناوین «دوری از رذایل اخلاقی»، «تلاش در کسب ارزش‌های اخلاقی»، «رفتار به اقتضای شأن انسان» و «درک ارزش‌های اخلاقی در رابطه با خانواده، مدرسه دوستان و مردم و سایر انسان‌ها» را که با محتوای مندرج در بسته آموزشی شهود فطری اخلاقی هماهنگ است، برای متوسطه دوم پیشنهاد داده است. علاوه بر این تحول شناختی نوجوان در این مرحله به سطحی از بلوغ نسبی رسیده است که می‌توان مراحل بالاتر درک اخلاقی را از او انتظار داشت (Berk, 2007). بر همین اساس، این بسته برای مخاطبان این سنین یعنی متوسطه دوم تهیه می‌شود. بنابراین بسته آموزشی با هدف کاربردی کردن شهود فطری اخلاقی تدوین می‌شود و دربرگیرنده مؤلفه‌های شهود فطری اخلاقی به همراه مکانیسم‌های گسست اخلاقی برای دانش‌آموزان متوسطه دوم خواهد بود.

مبانی نظری

● شهود اخلاقی

واژه «شهود» در فارسی به معنای «آشکار کردن چیزی» و نیز «دیدن» به کار می‌رود (انوری، ۱۳۸۲). شهود در زبان بسیاری از فیلسوفان دین، یا فیلسوفانی که با صبغه عرفانی این اصطلاح را به کار برده‌اند، عبارت است از دریافت امر متعالی و مقدس، توسط انسان عارف، به گونه‌ای که «حق را به حق رؤیت کند» (سجادی، ۱۳۴۱). پس از آغاز ترجمه آثار فلسفی از زبان‌های اروپایی به زبان فارسی، واژه (Intuition) در زبان انگلیسی، و معادل‌های آن در سایر زبان‌های اروپایی، به «شهود» ترجمه شد (مهجور، جوادی، فنایی، ۱۳۹۸). شهود اخلاقی به آن دسته از احساس‌های قوی فرد اطلاق می‌شود که رفتاری را بد یا خوب توصیف می‌کند و این مسئله الزاماً با استدلال‌ورزی همراه نیست. بلکه بیشتر از آن که یک قضاوت استدلالی باشد، یک احساس و شهود شخصی است. به این ترتیب، مؤلفه عاطفی در شهود اخلاقی، محوریت‌ترین مؤلفه است. با این حال نیز مؤلفه‌های شناختی و اجتماعی برای آن در نظر گرفته می‌شود. به این معنا که انسان‌ها شهودهای اخلاقی خود را با مؤلفه‌های شناختی، توجیه (Justification) می‌کنند و برای آن استدلال می‌آورند. نهایتاً شهود اخلاقی این گونه تعریف می‌شود: «شهود اخلاقی هر احساس قوی و بلاواسطه‌ای است که در آن چیزی خوب یا بد باشد؛ اعم از این که صدق یک ادعا باشد یا موضوعی برای درک و دریافت (Kiper & Sosis, 2014; Sinnott-Armstrong, 2008; Gigerenzer, 2008; Haidt, 2001, 2012). در مورد منبع شهود اخلاقی، اختلاف نظر وجود دارد. نظرگاه اول شهود اخلاقی را ناشی از تمرین و جامعه‌پذیری می‌داند. در این صورت شهود نیز نسبی است و بر اساس نسبیتی که با محتوای آموزش اخلاقی دارد تعریف می‌شود (خوارزمی، میاننداری، ۱۳۹۹) و نظرگاه دوم به شهود اخلاقی نگاهی است که آن را ناشی از آموزش و جامعه‌پذیری نمی‌داند و دقیقاً برعکس آن را مبتنی بر شهودهای اولیه‌ای می‌داند که در عموم انسان‌ها وجود دارد. این نوع از شهود اخلاقی در اندیشه اسلامی با عنوان «گرایش‌های فطرت» یا «گرایش‌های مقدس» (جوادی آملی، ۱۳۹۸؛ مطهری، ۱۴۰۰) معرفی شده و بر مبنای آیات قرآن (قرآن کریم، شمس: ۷-۹؛ روم: ۳۰) و برخی از احادیث (حمیری، ۱۴۱۳) تحت عنوان اخلاق فطری شکل گرفته است.

● گسست اخلاقی

گسست اخلاقی مجموعه‌ای از فرآیندهاست که جنبه‌های غیراخلاقی یک رفتار را میپوشاند و جنبه‌های دیگری از آن را جایگزین می‌کند. «نظریه یادگیری شناختی اجتماعی به این مسئله توجه می‌کند که چگونه استدلال اخلاقی می‌تواند عمل غیراخلاقی را بی‌اهمیت یا حتی اخلاقی جلوه دهد. بدین منظور این نظریه بر شناخت ساز و کارهای ترک رفتار اخلاقی تمرکز دارد. این ساز و کارها، شامل دلیل‌آوری اخلاقی (Moral justification)، مقایسه‌های تسکین‌دهنده (Palliative comparison) و برچسب‌های حسن تعبیر (Euphemistic labelling) است و رفتاری سزاوار سرزنش تولید می‌کند و با کوچک کردن و نادیده گرفتن نتایج از یک‌سو و مقصر دانستن و اطلاق ویژگی غیرانسانی به قربانی از سوی دیگر آثار زیان‌باری به‌جا میگذارد (اشعری و حسنی، ۱۳۹۳: ۹۸). بندورا «منبعی درونی برای معیارهای اخلاقی قائل نیست؛ او ریشه این معیارها را اجتماعی می‌داند (Schunk & Zimmerman, 2003: 24) و خانواده را سرآغاز این ریشه‌های اجتماعی می‌شمارد» (اشعری و حسنی، ۱۳۹۳).

● آموزش اخلاقی

در پارادایم رفتار ایثارگرانه، رفتار اخلاقی در مقابل رفتار خودخواهانه یا خودمحور یا منفعت‌طلبانه قرار می‌گیرد. درحالی‌که رفتار اخلاقی در یک معنای عام‌تر، به معنای رفتار پسندیده و رفتار غیراخلاقی به معنای رفتار ناپسند تلقی می‌شود (جاویدان، دهقان، شمسی، عباسی، ۱۳۹۱). در نگاه دبیران دوره متوسطه معنای اخلاق که در حول محور فضایل و ارزش‌هاست، مورد تأکید قرار گرفته است (انصاری، محسنی‌پور، ۱۳۹۷).

جمع‌بندی مبانی نظری

از آنجا که مبانی نظری این مطالعه حاصل سه چارچوب مختلف است، جمع‌بندی و ارائه یک چارچوب منسجم، بسیار ضروری می‌نماید. بر همین اساس، چارچوب حاکم بر این مطالعه، چارچوب فطرت‌بنیاد و محوریت دادن به شهود در فهم اخلاق است. از گسست اخلاقی به عنوان عامل منفی مؤثر بر هر عامل مثبت اخلاقی می‌توان استفاده کرد؛ بنابراین جنبه ایجابی اخلاق برعهده شهود فطری اخلاقی است و جنبه سلبی آن را گسست اخلاقی برعهده دارد. بسته آموزشی نهایی و خطوط اصلی آن که در این مطالعه

تعیین شده است، قالب کاربردی نهایی است که این مباحث بنیادین را به عرصه تعلیم و تربیت کاربردی می‌کشاند.

پژوهش‌های پیشین

در هیچ‌یک از پژوهش‌های پیشین در آموزش اخلاق موضوع شهود اخلاقی مبنا قرار نگرفته است. به‌طور نمونه آموزش رسمی اخلاق در آموزش‌های ضمن خدمت معلمان به‌طور واسطه‌ای به آموزش اخلاقی دانش‌آموزان کمک می‌کند؛ معلمان به‌این ترتیب با دانش نظری در مورد اخلاق آشنا می‌شوند و زمینه برای آموزش اخلاق به دانش‌آموزان فراهم خواهد شد (Rizzo & Bajovic, 2016). تأثیرات نقش معلم به‌عنوان آموزشگر اخلاقی در سراسر برنامه درسی در مدارس مبتنی بر دین و ایمان در استرالیا و ایرلند، بر اساس مصاحبه با افرادی غیر از معلم، ملاحظه شد (Gleeson & O'Flaherty, 2016). سبک آموزشی ۹۲ معلم پیش‌دبستانی برای آموزش اخلاق مورد بررسی قرار گرفته است. این معلمان اشاره کرده بودند که استفاده از الگوسازی در آموزش اخلاقی یک اصل اساسی در آموزش اخلاقی بوده و نتایج مثبتی در تحقق اهداف آموزش اخلاقی در پی داشته است (Sanger & Osguthorpe, 2013).

پژوهشی در مالزی انجام شده که نشان می‌دهد دانش‌آموزان نگران مسائل اخلاقی و ارزش‌هایی هستند که در برنامه درسی فعلی مالزی پوشش داده نشده است. دانش‌آموزان، عوامل متعددی شامل قانون ملی، فرهنگ مالایی، قومیت و مذهب و همچنین تأثیرات تاریخ، به‌ویژه اشغال مالزی توسط ژاپنی‌ها را در بروز مشکلاتی در قضاوت اخلاقی مؤثر دانسته‌اند. تجزیه و تحلیل‌ها همچنین نشان می‌دهد که انتخاب‌های اخلاقی پاسخ‌دهندگان در بستر یک رویکرد مراقبتی (carebased approach) قوی، تحت تأثیر والدین، فرهنگ، دین، سودگرایی، همکاری و دوستی قرار گرفته است. با این حال، کثرت‌گرایی اخلاقی (moral pluralism) نیز در مواردی که شرکت‌کنندگان بر اساس دوگانه مراقبت یا عدالت تصمیم‌گیری می‌کردند، مشهود بود (Balakrishnan, 2009).

به‌طور کلی رویکردهای مختلف اخلاقی نیز بر رویکرد شهود فطری اخلاقی متمرکز نبوده است. وحدانی اسدی، نوروزی، فردانش، علی‌آبادی و باقری (۱۳۹۵) با ارائه یک تقسیم‌بندی، رویکردهای آموزش اخلاق را در سه دسته فلسفی، روان‌شناختی و آموزشی

تقسیم‌بندی کرده‌اند. در این تقسیم‌بندی، رویکرد فلسفی شامل فضیلت‌گرا، اصل‌گرا، پیامد‌گرا، معنوی و انسان‌عامل است. رویکردهای روان‌شناختی شامل یادگیری اجتماعی، شناختی، رفتارگرایی، روان‌تحلیل‌گری، اجتماعی - فرهنگی، زیست - روان‌شناختی و هویت - شخصیت است و در نهایت رویکردهای آموزشی شامل چهار دسته، پرورش توانایی‌های شناختی، پرورش منش، رویکرد ترکیبی و رویکرد طبیعی و طبی است. کفیلی‌مقدم (۱۳۹۰) از نمایش‌های پویانمایی برای آموزش اخلاقی استفاده کرده و مهم‌ترین عامل در تأثیرگذاری چنین روشی را همزادپنداری کودک باشخصیت‌های کارتونی معرفی می‌کند. به‌نوعی می‌توان چنین روشی را یادگیری اجتماعی نامید که با ابزار پویانمایی انجام شده است. شهریاری نیسیانی و نوروزی (۱۳۹۹) در بررسی خود به‌نوعی از تربیت اخلاقی پرداخته است که بر مبنای اصل فایده‌گرایی شکل گرفته است. این نوع از تربیت اخلاقی، رفتار اخلاقی را کنشی معرفی می‌کند که در آن به خود و دیگران آسیبی نرساند. از دید نویسنده، این مبنای اخلاقی از دو جهت مشخص نبودن دقیق مصادیق و تعریف رفتار اخلاقی و نداشتن ضمانت اجرا دارای نقص است. کوشی، موسی‌پور، محبی و آرمند (۱۳۹۷) به شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های تربیت اخلاقی با رویکرد اجتماعی در دوره ابتدایی پرداختند و کوشی، موسی‌پور، آرمند و محبی (۱۳۹۹) مدل و الگوی مفهومی آن را ارائه داده‌اند. رهنمایی (۱۳۹۹) به تأثیر هماهنگی بین باورها و ارزش‌ها در بروز رفتار اخلاقی اشاره می‌کند. او در این بررسی توصیه می‌کند که آموزش‌های اخلاقی به‌گونه‌ای انجام شود که بین باورهای افراد و ارزش‌های اخلاقی آنها همخوانی وجود داشته باشد تا احتمال رفتارهای اخلاقی افزایش یابد. شاکری، برزگر بفروئی و محمدی (۱۳۹۸) در بررسی خود به آموزش خویش‌تن‌داری به‌عنوان یکی از راه‌های بروز رفتار اخلاقی و تأثیر آن بر کاهش خشونت دانش‌آموزان پرداخته و آن را مؤثر گزارش کرده‌اند. در تاریخ شهود و شهودگرایی، افلاطونیان کمبریج نخستین کسانی بودند که صراحتاً مبادی معرفت اخلاقی را مبادی شهودی نامیدند. نخستین بار در سال ۱۹۰۱ واژه شهودگرایی در اخلاق در کتاب روش‌های اخلاق استفاده شد (Sidgwick, 1901) مور (Moore) نیز یکی دیگر از فلاسفه معتقد به شهود در اخلاق است (مهجور و همکاران، ۱۳۹۸). پژوهش‌های فارسی نیز در عرصه شهود اخلاقی نیز در میان فلاسفه انجام شده است؛ از جمله پژوهش محمدی منفرد (۱۳۹۲) که در مورد معنا و توجیه شهود اخلاقی

است؛ یا پژوهش عبدالآبادی (۱۳۹۷)، تقریری از آرای مور^۱ در مورد شهود اخلاقی است. پیش‌تر در میان روان‌شناسان این انتقاد به کوهلبرگ که چرا نقش شهود را در تحول اخلاقی نادیده گرفته است، مطرح بوده است (Berk, 2007). غفاری (۱۳۸۴)، عاطفه‌گرایی در اخلاق را «به‌معنای تأکید بر نقش عوامل انگیزشی و عاطفی نسبت به عوامل عقلانی و شناختی در انجام یا ترک عمل» (غفاری، ۱۳۸۴؛ ص ۱۴۹) می‌داند. او شهود اخلاقی را در این دسته‌بندی با احتیاط در دسته اخلاق عاطفه‌محور و در کنار اخلاق مراقبت به‌عنوان اخلاق ناشناختی‌گرا (Noncognitivism) معرفی می‌کند.

در مورد گسست اخلاقی که به جنبه شناختی موضوع اشاره می‌کند و بر سازوکارهای شناختی ترک رفتار اخلاقی تمرکز دارد (اشعری و حسنی، ۱۳۹۳، ص ۹۸) باید گفت که این مسئله با عنوان شکاف معرفت و عمل در پژوهش‌های فارسی مورد اشاره قرار گرفته است؛ به این معنا که افراد ارزش‌های اخلاقی را کم‌وبیش می‌شناسند و با این حال در موارد زیادی برخلاف علم خود عمل می‌کنند (وجدانی، ایمانی، صادق‌زاده قمصری، ۱۳۹۲). بر اساس این پژوهش که مبتنی بر دیدگاه علامه طباطبایی (ره) است، ضعف اراده به‌عنوان عامل اصلی گسست اخلاقی معرفی شده است (وجدانی، ایمانی، صادق‌زاده قمصری، ۱۳۹۳). این پژوهشگران در جایی دیگر این موضوع را بررسی کرده و عنوان «شکاف معرفت و عمل» را برای اشاره به این پدیده استفاده می‌کنند (وجدانی، ایمانی، اکبریان، صادق‌زاده قمصری، ۱۳۹۱). مسئله شکاف بین معرفت و عمل در میان دانش‌آموزان ایرانی دیده شده است و تعداد قابل توجهی از دانش‌آموزان کشور ما با این که رفتار اخلاقی و غیر اخلاقی را می‌شناسند، رفتار غیر اخلاقی انجام می‌دهند (بیات، ۱۳۷۳، طالبی، ۱۳۸۰، اسماعیلی، ۱۳۷۹) به‌نقل از وجدانی، ایمانی، اکبریان، صادق‌زاده قمصری، ۱۳۹۱). اما گسست اخلاقی به‌صورت مستقل در پژوهش‌های فارسی دیده نمی‌شود.

همچنان که ملاحظه می‌شود، شهود فطری اخلاقی رویکردی جدید بوده و تاکنون مورد توجه قرار نداشته است؛ بنابراین می‌توان پژوهش در این زمینه را حرکت در مسیری نو و در یک خلأ علمی تلقی کرد. علاوه بر این، آموزشی کردن آن و تبدیل آن به یک بسته آموزشی نیز در این پژوهش مورد نظر است که در این حیطه طبیعتاً کاری نو به حساب می‌آید.

روش پژوهش

روش این پژوهش، دو بخش متمایز را به خود اختصاص داده است؛ بخش اول به تهیه مواد آموزشی و استخراج مؤلفه‌ها از منابع دینی اختصاص دارد. بنابراین لازم است یک بررسی جامع کیفی در منابع آیات قرآن و روایات اهل بیت علیهم السلام و با اعتبارسنجی مرتبط صورت گیرد. این بررسی عمده‌ترین بخش این مطالعه را به خود اختصاص داده است. بنابر این روش اصلی این بخش، مطالعه کیفی است که مایه اصلی آن را گردآوری تفصیلی داده‌ها از منابع چندگانه تشکیل می‌دهد. به همین ترتیب داده‌های اسناد برای شکل‌دهی به بسته آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد (بازرگان، ۱۳۹۵).

روش این پژوهش، روش کیفی از نوع مطالعه اسنادی است. در تجزیه و تحلیل داده‌ها از ترکیب مدل «کلایزی» با روش تحلیل مضمون (Thematic analysis) استفاده شده است. این مدل دارای هفت مرحله است (جویباری، رضاییان، ثناگو، جعفری و حسینی، ۱۳۹۰):

۱. مروری بر تمام اطلاعات؛
 ۲. بیرون کشیدن جملات مهم؛
 ۳. ایجاد معناهای شکل‌یافته؛
 ۴. دسته‌بندی مضامین (تم‌ها)؛
 ۵. ایجاد یک توصیف روایتی مختصر؛
 ۶. بازگشت به منظور تعیین اعتبار؛
 ۷. گزارش مکتوب مراحل.
- برای استخراج جملات مهم، منابع زیر که توانستند آیات و روایات را تا حد اشباع معرفی کنند، استفاده شدند:

- ◀ المیزان فی تفسیر القرآن (طباطبایی، ۱۳۹۰)؛
- ◀ رشحات البحار (شاه‌آبادی، ۱۳۸۷)؛
- ◀ فطرت (مطهری، ۱۴۰۰)؛
- ◀ فطرت در قرآن (جوادی آملی، ۱۳۹۸)؛
- ◀ مبانی اخلاق در قرآن (جوادی آملی، ۱۳۹۵)؛
- ◀ مراحل اخلاق در قرآن (جوادی آملی، ۱۳۹۴)؛

◀ ابواب‌الهدی (اصفهانی، ۱۳۸۷)؛

◀ الحیات جلد‌های اول تا ششم (حکیمی، حکیمی و حکیمی، ۱۳۹۵)؛

◀ اخلاق فطری (بیابانی اسکویی، ۱۳۹۵).

آیات و روایات مرتبط از این کتاب‌ها استخراج شده و سپس در منابع و مصادر اصلی مورد جست‌وجو قرار گرفته است. سپس معناها و مضامین شکل یافته از این آیات استخراج شده است.

جهت ارزیابی اعتبار کدگذاری معمولاً از شاخص توافق کدگذار^۱، PAO یا «روش توافق درصدی»، استفاده می‌شود. زمانی که شاخص PAO بالاتر از ۷۰ درصد ارزیابی شود، اعتبار این شاخص تأمین شده است؛ انتخاب مضامین بر همین اساس انجام شد. برای بررسی روایی محتوایی تعدادی از افراد متخصص در حوزه مورد پژوهش انتخاب می‌شوند تا مشخص کنند که به چه میزان یافته‌ها، موارد مرتبط با موضوع را می‌سنجند. به این منظور در مقابل هر سؤال سه گزینه قرار می‌گیرد: ضروری، خوب اما غیر ضروری و غیر ضروری. سپس با استفاده از شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR^۲) این داوری‌ها به اعداد تبدیل می‌شوند (Lawshe, 1975).

بخش دوم به تهیه بسته آموزشی اختصاص دارد. مرحله‌ای که برای تهیه بسته به کار می‌رود، از ابتدا و به صورت سنتی به این ترتیب معرفی شده است: اول تعیین دقیق موضوع، دوم تهیه مواد آموزشی، سوم معرفی، اجرا و مرور، چهارم آزمون و پنجم اصلاح داده‌ها (Meeks, 1971). از آنجا که گسست اخلاقی پیش از این توسط بندورا معرفی و مؤلفه‌های آن نیز ارائه شده است، بنابراین باید در یک چارچوب نظری هماهنگ و یکپارچه در کنار شهود فطری اخلاقی جانمایی شود و در بسته آموزشی حاضر درج گردد و سپس مراحل تهیه بسته آموزشی در مورد آن اجرا شود. بنابراین بخش دوم، به ترکیب این یافته‌ها و مؤلفه‌ها با ملاحظات گسست اخلاقی در قالب یک بسته آموزشی اختصاص دارد. لازم است مؤلفه‌های شهود فطری اخلاقی در بسته آموزشی در کنار ملاحظات گسست

1. Percentage of Agreement Observation (PAO = 2M / (N1+N2)*100)

2. Content validity ratio

$$CVR = \frac{\frac{\text{تعداد کل}}{2} - \text{تعداد متخصصینی که گزینه ضروری را}}{\text{تعداد کل}} \times 2$$

اخلاقی درج گردد. به این منظور محتوای مرتبط با گسست اخلاقی از کتاب اصلی بندورا استخراج شد و به‌صورت سه جلسه آموزشی در پایان این بسته قرار گرفت. با توجه به این‌که این بسته آموزشی مبتنی بر شواهد قرآنی و روایی تهیه شد، بنابراین بخش‌های ایدئولوژیک دیدگاه بندورا در این ملاحظات درج نشده و تلاش شده است صرفاً ملاحظات مرتبط با گسست اخلاقی در این بسته درج گردد.

یافته‌ها

● شناسایی مؤلفه‌های شهود فطری اخلاق

استخراج آیات و روایات انجام شد. از آنجاکه موضوع پژوهش حاضر از نظر متون انتخابی با محدودیت جدی مواجه بود، در نهایت تعداد ۱۹ گزاره در این زمینه به‌عنوان متون قابل استفاده صریح در این پژوهش باقی ماند. که با کدگذاری اولیه به ۷ توصیف و تحلیل کوتاه تبدیل شد. جهت ارزیابی اعتبار کدگذاری اولیه، معمولاً از شاخص توافق کدگذار^۱، PAO یا «روش توافق درصدی»، استفاده می‌شود. در این کدگذاری نیز توافق قابل قبول در حدود ۸۱/۴٪ برآورد شد. زمانی که شاخص PAO بالاتر از ۷۰ درصد ارزیابی شود، اعتبار این شاخص تأمین شده است. بنابراین کدگذاری اولیه، از نظر دو کدگذار، معتبر و مورد توافق است.

● استخراج مضامین سازمان‌دهنده

در مرحله بعد لازم است مضامین مختلفی که از این تحلیل‌ها و توصیف‌های کوتاه قابل استخراج است، روشن شود. در واقع کدگذاری به‌صورت مؤلفه‌های سازمان‌دهنده شهود فطری اخلاقی در این مرحله صورت می‌گیرد. مؤلفه‌های استخراج‌شده ابتدا به‌عنوان مضامین پایه و سپس در قالب مضامین سازمان‌دهنده معرفی و کدگذاری شده است. تمامی مضامین پایه و سازمان‌دهنده و برخی مستندات قرآنی و روایی آن در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مؤلفه‌های شهود اخلاقی در دو دسته مضامین پایه و سازمان‌دهنده

مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	برخی از شواهد در قرآن و احادیث
۱. درک بی‌واسطه	۱. درک بی‌واسطه انتخاب خوب و بد	● الْبِرُّ مَا أَطْمَأْنَنَتْ إِلَيْهِ النَّفْسُ وَالْبِرُّ مَا أَطْمَأَنَّ بِهِ الصَّدْرُ ● وَالْإِثْمُ مَا تَرَدَّدَ فِي الصَّدْرِ وَجَالَ فِي الْقَلْبِ ● «وَوَيْلٌ لِّلنَّفْسِ وَ مَا سَوَّاهَا؛ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَ تَقْوَاهَا»
۲. همگانی بودن شهود	۲. همگانی بودن شهود اخلاقی	● «وَوَيْلٌ لِّلنَّفْسِ وَ مَا سَوَّاهَا؛ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَ تَقْوَاهَا»
۳. بی‌نیازی از آموزش	۳. بی‌نیازی خوب و بد اخلاقی از آموزش	● فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ● «وَوَيْلٌ لِّلنَّفْسِ وَ مَا سَوَّاهَا؛ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَ تَقْوَاهَا» ● کل مولود یولد علی الفطرة، فابواه یهودانه و ینصرانه و یمجسانه
۴. نشانه‌های هیجانی	۴. اطمینان بخشی انتخاب بایدها	● الْبِرُّ مَا أَطْمَأْنَنَتْ إِلَيْهِ النَّفْسُ وَالْبِرُّ مَا أَطْمَأَنَّ بِهِ الصَّدْرُ
	۵. ناآرام‌سازی انتخاب نبایدها	● وَالْإِثْمُ مَا تَرَدَّدَ فِي الصَّدْرِ وَ جَالَ فِي الْقَلْبِ
۵. عوامل منفی مؤثر بر شهود	۶. عوامل محیطی منفی	● فابواه یهودانه و ینصرانه و یمجسانه
	۷. انتخاب‌های مخالف با شهود اخلاقی	● «وَالْعِلْمُ يَهْتَفُ بِالْعَمَلِ، فَإِنْ أَجَابَهُ، وَ إِلَّا ارْتَحَلَ عَنْهُ».
۶. امکان تضعیف شهود بر اثر عوامل منفی در طول عمر	۸. قساوت قلب یا کدورت تدریجی قلب	● مَا مِنْ شَيْءٍ أَفْسَدَ لِلْقَلْبِ مِنْ خَطِيئَةٍ إِنَّ الْقَلْبَ لَيُؤَاقِعُ الْخَطِيئَةَ فَمَا تَزَالُ بِهِ حَتَّى تَغْلِبَ عَلَيْهِ فَيُصَيِّرَ أَغْلَاهُ أَسْفَلَهُ ● «مَا مِنْ عَبْدٍ إِلَّا وَ فِي قَلْبِهِ نُكْتَةٌ بَيْضَاءُ، فَإِذَا أَذْنَبَ ذَنْبًا، خَرَجَ فِي النُّكْتَةِ نُكْتَةٌ سَوَادَةٌ؛ فَإِنْ تَابَ ذَهَبَ ذَلِكَ السَّوَادُ، وَإِنْ تَمَادَى فِي الذُّنُوبِ زَادَ ذَلِكَ السَّوَادَ حَتَّى يُغَطِّيَ الْبَيْضَ، فَإِذَا غَطَّى الْبَيْضَ لَمْ يَرْجِعْ صَاحِبُهُ إِلَى خَيْرٍ أَبَدًا، وَ هُوَ قَوْلُ اللَّهِ عَزَّ وَ جَلَّ: «كَلَّا بَلْ رَانَ عَلَى قُلُوبِهِمْ مَا كَانُوا يَكْسِبُونَ»
۷. آغاز روند تحولی شهود اخلاقی	۹. آغاز ادراکات فطری همزمان با بزرگسالی - به معنای روایی آن	● حتی یولد هذا المولود و يبلغ حد الرجال أو حد النساء فإذا بلغ كشف ذلك الستر فيقع في قلب هذا الإنسان نور فيفهم الفريضة و السنة و الجيد و الردي

● اعتبارسنجی مضامین

◆ اعتبار کدهای اولیه دو کدگذار با شاخص PAO: در این مرحله، تولید کدها

به این صورت اتفاق افتاد که معانی شکل یافته به صورت مضامین معتبر یا مؤلفه‌های شهوداخلاقی کدگذاری شد. بنابراین مضامین در این مرحله، عبارات و جملات کوتاهی از معانی شکل یافته بود.

◆ اعتبار مضامین سازمان‌دهنده با شاخص CVR: برای سنجش اعتبار مضامین

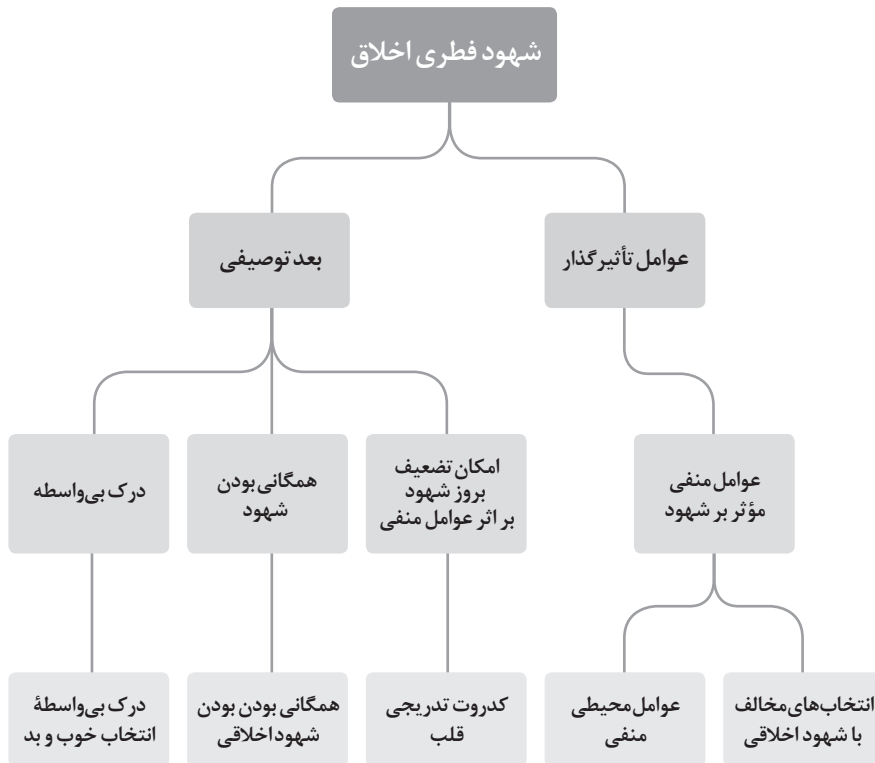
سازمان‌دهنده، لازم است شاخص اعتبارسنجی CVR مورد استفاده قرار گیرد. بر این اساس، تعداد ۱۱ نفر از اساتید اخلاق اسلامی و متخصصان قرآن و حدیث، جدول مضامین سازمان‌دهنده را مورد بررسی قرار دادند تا هماهنگی آن با ادبیات و چارچوب نظری اخلاق اسلامی تشخیص دهند. از آنجاکه برای یازده نفر، به‌شاخص ۰/۵۹ درصد نیاز است، این شاخص برای ۴ مورد از مضامین، اعتبار کافی را نشان داد و ۳ مضمون دیگر، واجد اعتبار کافی نبودند. یافته‌های اعتبارسنجی CVR در جدول ۲ ارائه شده است. بنابراین متخصصان تأیید کردند که این مؤلفه‌ها در صورت‌بندی شهود فطری اخلاق معتبر است.

جدول ۲. نتایج به‌دست آمده از محاسبه CVR

مضامین سازمان‌دهنده	شاخص CVR به‌دست آمده
درک بی‌واسطه*	۱
همگانی بودن شهود*	۰/۶۳
بی‌نیازی از آموزش	-۰/۰۹
نشانه‌های هیجانی	۰/۰۹
عوامل منفی مؤثر بر شهود*	۰/۸۱
امکان تضعیف بروز در طول عمر*	۰/۸۱
آغاز روند تحولی شهود اخلاقی	-۰/۰۹

● شبکه مضامین معتبر و غیر معتبر

♦ شبکه مضامین معتبر: اعتبارسنجی مطالعه حاضر در نهایت نشان می‌دهد که آیات و احادیث پیرامون درک فطری اخلاق، دارای دو بعد توصیفی و عوامل تأثیرگذار است. این مؤلفه‌ها به صورت ۵ مضمون پایه، ۴ مضمون سازمان‌دهنده و یک مضمون محوری یا فراگیر قابل صورت‌بندی است که در نمودار ۱ ارائه شده است.



نمودار ۱: مضامین سازمان‌دهنده شهود فطری اخلاق

محورها و جلسات بسته آموزشی

بسته آموزشی مبتنی بر شهود فطری اخلاقی، نهایتاً از ۱۲ محور تشکیل شده و در قالب ۶ جلسه آموزشی ارائه می‌گردد که در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. خطوط اصلی بسته آموزشی شهود اخلاقی فطری با ملاحظات گسست اخلاقی

ردیف	عنوان جلسه	اهداف و محتوای جلسات	تکالیف
۱	اهمیت انتخاب اخلاقی و همگانی بودن دانش‌های اخلاقی	- آشنایی با اهداف دوره و شیوه برگزاری جلسات. - درک اهمیت انتخاب اخلاقی در مقابل انتخاب‌های غیر اخلاقی. - شناخت وجود دانش‌های فطری اخلاقی در همگان.	- تمرکز بر پیامدهای انتخاب اخلاقی در مقابل انتخاب غیر اخلاقی. - تمرکز بر دانش‌های اخلاقی همگانی و فطری.
۲	آشنایی با شهود فطری اخلاقی	- درک درست از معنای شهود همگانی. - درک ابعاد شهودی دانش‌های اخلاقی شخصی. - توان تمیز بین هیجانات و شهودهای فطری اخلاقی از هیجانات غیر اخلاقی (فرد باید بتواند ترس از والدین یا جامعه را از اضطراب اخلاقی نبودن فعالیت برای خودش تشخیص دهد).	- گزارشی از تمرکز بر هیجانات اخلاقی (هیجانات در موقعیت‌های اخلاقی) در فاصله بین دو جلسه. - گزارشی از تمایز علت‌شناسانه در منشا اضطراب در موقعیت‌های اخلاقی. (از ترس والدین، از ترس جامعه، چون کار درستی نیست).
۳	تضعیف شهود	- درک عوامل منفی مؤثر بر شهود فطری اخلاقی. - درک عوامل محیطی منفی مؤثر بر شهود. - درک تأثیر انتخاب‌های مخالف با شهود بر تضعیف آن. - آشنایی با زندگی فطری حضرت ابراهیم (علیه السلام) به عنوان پیامبر همه ادیان ابراهیمی.	- تمرکز و گزارش یک یا چند مورد از انتخاب‌های غیر اخلاقی قبلی خود که پیش از این شهود فطری اخلاقی منفی را فعال می‌کرده است و ممکن است الآن تضعیف شده باشد. - گزارش و تمرکز بر باورهایی که از اطرافیان دریافت کرده است و با شهودهای فطری اخلاقی شخصی‌اش ناسازگار است.
۴	گسست اخلاقی (۱)	- درک تمایز چهار حیطه دلیل‌تراشی‌ها. - درک نقش و تأثیر تقابلی دلیل‌تراشی‌های حیطه رفتاری در تضعیف شهود فطری اخلاقی. - شناخت مکانیزم دلیل‌آوری اخلاقی. - شناخت مکانیزم مقایسه تسکین‌دهنده. - شناخت مکانیزم برچسب خوب زدن.	گزارشی از رفتارهای پیشین که با دلیل‌تراشی‌های رفتاری و این سه مکانیزم، شهود اخلاقی را کاهش داده و تضعیف کرده‌اند.
۵	گسست اخلاقی (۲)	- درک نقش و تأثیر تقابلی دلیل‌تراشی‌های حیطه عاملیت و اثرگذاری در تضعیف شهود فطری اخلاقی. - شناخت مکانیزم جابه‌جایی مسئولیت. - شناخت مکانیزم لوث مسئولیت. - شناخت مکانیزم انکار. - شناخت مکانیزم کوچک‌شماری. - شناخت مکانیزم برداشت اشتباه پیامدها.	گزارشی از رفتارهای پیشین که با دلیل‌تراشی‌های عاملیت و اثرگذاری و با پنج مکانیزم ذکر شده، شهود اخلاقی را کاهش داده و تضعیف کرده‌اند.
۶	گسست اخلاقی (۳)	- درک نقش و تأثیر تقابلی دلیل‌تراشی‌های حیطه قربانی در تضعیف شهود فطری اخلاقی. - شناخت مکانیزم انتساب زدایی. - شناخت مکانیزم انتساب سرزنش.	گزارشی از رفتارهای پیشین که با دلیل‌تراشی‌های حیطه قربانی و این دو مکانیزم، شهود اخلاقی را کاهش داده و تضعیف کرده‌اند.

از این جلسات می‌توان به صورت مکتوب و در قالب کتاب‌های درسی مختلف به خصوص کتاب‌های حوزه یادگیری سبک زندگی یا کتب حوزه معارف اسلامی یا همان دین و زندگی استفاده کرد. علاوه بر این، هرچند در استخراج مطالب از آیات قرآن و روایات اهل بیت علیهم السلام استفاده شده است، با این حال در ارائه مطالب نیازی نیست که از این گزاره‌ها استفاده شود:

- ◆ **جلسه اول:** اهمیت انتخاب اخلاقی و وجود دانش‌های همگانی در اخلاق؛
- ◆ **جلسه دوم:** درک‌های بی‌واسطه اخلاقی و همگانی بودن آنها شامل (شهود و درک بی‌واسطه اخلاقی، همگانی بودن شهود اخلاقی)؛
- ◆ **جلسه سوم:** امکان تضعیف شهود و عوامل منفی مؤثر بر شهود اخلاقی شامل (عوامل تضعیف کننده محیطی، انتخاب‌های مخالف با شهود، نقش تمهیدگری شهود فطری اخلاقی و گسست اخلاقی)؛
- ◆ **جلسه چهارم:** گسست اخلاقی و دلیل تراشی‌های آن (۱) شامل (دلیل‌آوری اخلاقی، مقایسه تسکین دهنده و برچسب حسن تعبیر می‌شود)؛
- ◆ **جلسه پنجم:** گسست اخلاقی و دلیل تراشی‌های آن (۲) شامل (جابه‌جایی مسئولیت، لوث مسئولیت، انکار، کوچک‌شماری و اشتباه برداشت کردن پیامد)؛
- ◆ **جلسه ششم:** گسست اخلاقی و دلیل تراشی‌های آن (۳) شامل (انسانیت‌زدایی و انتساب سرزنش) است.

در مورد اعتبار و روایی بسته آموزشی محدودیت اساسی محدودیت اجرای بسته برای اعتبارسنجی بود که با توجه به شیوع کووید - ۱۹ و تعطیلی‌های گسترده مراکز آموزشی مانع جدی اجرا بود. نهایتاً برای جبران این محدودیت پژوهشگر بارانمایی استاد محترم راهنما تصمیم بر گفتگو و اجرای آزمایشی در حد چند دانش‌آموز گرفتند تا ارتباط دانش‌آموزان با مطالب را به طور کلی مورد بررسی قرار دهند. بررسی و اجرا با چند دانش‌آموز توانست برخی نقاط را برای پژوهشگر روشن کند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه، تدوین خطوط اصلی بسته آموزشی بر مبنای شهود فطری اخلاقی و فرآیندهای گسست اخلاقی برای دانش‌آموزان متوسطه دوم بود. خطوط اصلی شهود

فطری اخلاقی بر اساس آیات قرآن و احادیث، استخراج شد و گسست اخلاقی بر اساس دیدگاه بندورا در این زمینه توسعه یافت.

● هم‌راستایی این مطالعه در میانه فطرت‌گرایان و دیدگاه‌های تاریخی معارض

بررسی و پژوهش بر شهود فطری اخلاقی و مطالعه پیشینه آن، نشان داد که شکل‌هایی از این موضوع در فلسفه و به روش‌های فلسفی مورد بررسی قرار گرفته است. در روان‌شناسی و خصوصاً در میان روش‌های آموزش اخلاق و تربیت اخلاقی، تمرکز بر شهود اخلاقی به معنای غیرفطری آن وجود دارد و با این حال بررسی شهود فطری اخلاقی با تأکید بر مبنای فطری آن یک خلا جدی پژوهشی در روان‌شناسی بود. این بسته جدید با استخراج مؤلفه‌های شهود فطری اخلاق از یک‌سو و ارائه مؤلفه‌های گسست اخلاقی از سوی دیگر در این فضای خلأ پژوهشی حرکت کرده است.

بسته آموزشی ارائه شده در این مطالعه، بسته‌ای مبتنی بر شناخت فطرت و اصالت آن در تربیت است. در واقع شهود فطری اخلاقی، بر یکی از ابعاد فطرت انسانی بنا شده است. بنابراین نسبت و ربط آن میان فطرت‌گرایان و دیدگاه‌های مقابل روشن است. توضیح آن که دوگانه معروف و آشنایی از قدیم‌الایام میان دانشمندان معتقد به وجود مشترک و فطرت انسانی همچون افلاطون، کانت و دکارت، از یک‌سو و منکران سرشت و ذات مشترک انسانی همچون ژان پل سارتر، اگزیستانسیالیست، امیل دورکیم، جان لاک و هیوم وجود داشته است. پیروان مذاهب آسمانی و بسیاری از اندیشمندان اسلامی نیز - با اختلاف‌نظری که با افلاطون، کانت، دکارت و سایر فلاسفه در مورد چیستی فطریات دارند - در دسته اول شناخته می‌شوند. عرفایی چون ابن عربی از متقدمین، و ملاصدرا، مرحوم شاه‌آبادی و امام خمینی (ره) نیز در این دسته قرار دارند (عظمت‌مدار فرد و بدخشان، ۱۳۹۰). همچنان‌که علامه طباطبایی (۱۳۹۰)، استاد مطهری (۱۴۰۰) و استاد جوادی آملی (۱۳۹۸) در این دسته‌بندی، در دسته اول قرار می‌گیرند. بنابراین مطالعه حاضر که اخلاق را مبتنی بر فطرت بررسی می‌کند، از نظر بنیادهای نظری، هم‌راستا با دسته اول و در مقابل دسته اخیر قرار دارد.

● تفاوت معنای شهود فطری در این پژوهش با سایر معانی شهود

لغت نامه انجمن روان شناسی آمریکا در تعریف معنای شهود (intuition) می گوید: «بینش یا درک فوری، در تضاد با استدلال یا تأمل آگاهانه. شهود به صورت متناوب به عنوان تجارب شبه عرفانی یا به عنوان محصولات غریزه، احساس، حداقل احساسات یا نیروهای ناخودآگاه توصیف شده است». با این توصیف، شاید بهترین معادل برای ترجمه شهود در این ادبیات به زبان فارسی، پاسخ های بداهه باشد. این در حالی است که پژوهش حاضر، از شهود به عنوان یک شناخت مسبوق به داشته های فطری استفاده کرده که وجه متمایز آن، نه بداهه بودن بلکه فطری بودن آن است. برای نمونه، یک فراتحلیل به بررسی عوامل روان شناختی مؤثر بر باز نشر اخبار نادرست در شبکه های اجتماعی پرداخته است. در مورد موضوع اصلی مقاله آنها، هرگاه افراد در تصمیم به باز نشر اخبار به شهود خود تکیه می کنند، احتمال باز نشر افزوده می شود و هرگاه به مشورت، همفکری و بررسی و تحلیل خبر بپردازند و بعد تصمیم به نشر بگیرند، انتشار اخبار نادرست کاهش می یابد. بر اساس یک گزارش های پژوهشی، از جمله عواملی که بر شهود به این معنا اثر دارد، همخوانی خبر نادرست با پیش فرض های مردم است. مردم بیشتر در مواردی بدون استدلال به نشر شایعات می پردازند که با باورها و پیش فرض های آنها هماهنگ باشد. در مطالعه حاضر، هر چند شهودی بودن یک تصمیم با فوریت آن عموماً رابطه التزامی دارد، اما همیشه این گونه نیست و گاهی پاسخ های شهودی نیاز به تأمل بدون استدلال ورزی و در نظر گرفتن عواقب کار را دارد. هر چند بیش از آن که استدلال فرد اهمیت داشته باشد، هیجانات او مورد نظر است (Pennycook & Rand, 2021). به همین جهت با تکیه بر شهود فطری اخلاقی می توان به تأثیر یادآوری بر فعال شدن اسناد های هیجان اخلاقی قربانی کننده شاد پرداخت (مصلحی و امیری، ۱۳۹۹).

● حل مسئله تعارض شهود با آموزش

ممکن است به نظر برسد ذات شهودی بودن با آموزش دادن، در تعارض باشد. حال آن که در این بسته آموزشی، آموزش داده می شود که هر کس باید به شهود های فطری اخلاقی خود اعتنا کند و آنها را با ویژگی هایی که دارند

بازشناسی نموده و مطابق آن عمل نماید. در مقابل اما آنچه مستغنی از آموزش است محتوای شهودهای اخلاقی است. درواقع شهوداخلاقی امری آموزشی نیست و بلکه درون‌زاد است. درحالی‌که اعتنای به آن و اعتبار قائل بودن برای آن نیازمند آموزش است. بنابراین تعارضی بین آموزش توجه به شهودهای اخلاقی از یک‌سو و آموزش‌پذیر نبودن شهودهای فطری از دیگر سو وجود ندارد.

● مؤلفه‌های شهود فطری اخلاقی

این مطالعه به «وجود دانش‌های همگانی اخلاقی» متکی است. بنابراین با تمامی پژوهش‌های اخلاق فطری هم‌راستاست. «درک ماهیت و هویت اخلاق و مفاهیم اخلاقی و یا صدق این مفاهیم اخلاقی، به نحوی وابسته به درک ماهیت فطرت و امور فطری و یا صدق و عینیت فطرت است» (رجبی، ۱۳۸۲). از آنجاکه ادراک اخلاق عمومی است، همگانی بودن این دانش‌ها نیز روشن است و هم‌راستایی این مطالعه با چارچوب نظری فطری اخلاق نیز پیش‌ازین روشن شد. در مورد شهود، این پژوهش، هم‌راستا با پژوهش‌هایی از دانشمندان اسلامی و محققان قرآن و حدیث از یک‌سو و پژوهش‌هایی از فلاسفه از سوی دیگر است. به‌طور نمونه سبحانی‌نیا (۱۳۹۲) به ادراکات شهودی در رفتار اخلاقی انسان با خود اشاره کرده و در این مورد با استفاده از قرآن و احادیث، توضیحات مفصلی را ارائه داده است. هم‌راستایی ویژه این پژوهش با مطالعه سبحانی‌نیا از آن جهت است که اولاً شهود در هر دو پژوهش، برخواسته از فطرت است و می‌توان آن را شهودی فطری و همگانی دانست؛ ثانیاً روش پژوهش هر دو مطالعه، مبتنی بر شواهدی از آیات و روایات معصومین (علیهم‌السلام) بوده است و ثالثاً، هر دو پژوهش، شهود فطری را در غایت اخلاقی برداشت و معرفی نموده است (سبحانی‌نیا، ۱۳۹۲). این پژوهش، تفاوت اساسی با دیدگاه غفاری (۱۳۸۴)، دارد که شهوداخلاقی را در کنار اخلاق مراقبت قرار می‌دهد. درحالی‌که درواقع شهود اخلاقی منتسب به واقعیت است و از این جهت به ادراکات اخلاقی هیوم از جهت فطری بودن شبیه‌تر است (غفاری، ۱۳۸۴)؛ ولی شهود فطری اخلاقی نیازی به رد کردن ابعاد عقلانی اخلاق ندارد و اتفاقاً ممکن است در ابعاد مهمی که مسائل شهودی تعارض با عدالت دارند یا ابهامات متعددی دارند، عقل را محور قرار دهد و این را اخلاقی

بداند. این معنا حتی بامعنای هایت نیز که متمرکز بر شهود اخلاقی است، تفاوت دارد. هرچند هر دو معنا از شهود، به اهمیت عواطف و احساسات بی واسطه تأکید دارند (خوارزمی و میانمداری، ۱۳۹۹) ولی چهار تفاوت در این میان وجود دارد؛ اول آن که مبنای هایت و هیوم، هر دو تکامل است؛ ولی مبنای شهود فطری اخلاقی، مبنایی به گستره انسان به تاریخ فطرت است و نه به تاریخ تکامل. دوم آن که هایت و هیوم هر دو شهود را در مقابل عقل دانسته و عقل را استدلال کننده پسینی شهود می دانند (خوارزمی و میانمداری، ۱۳۹۹). سومین ملاحظه آن است که در نگاه هایت، ممکن است تأمل شخصی در شهود اولیه تغییر ایجاد کند و آن را به شهود دیگری تبدیل کند. مهم ترین تفاوت البته آن است که هایت مبنای شهودگرایی اجتماعی را قائل است و این تفاوت بنیادی با شهودگرایی فطری است. این پژوهش در زمینه «همگانی بودن شهود اخلاقی فطری» همداستان با برخی از فلاسفه و مفسران نامدار و معتبری است که به بیان مراد آیات قرآن کریم می پردازند و این مسئله را تصریح کرده و فراروی پژوهشگران نهاده اند. به طور نمونه علامه طباطبایی رحمه الله تصریح کرده اند که شهود و الهام مذکور در آیات سوره شمس، از ویژگی های خلقت انسان است (طباطبایی، ج ۲۰، ۱۳۹۰). یکی دیگر از مفسرین که به تصریح به همگانی بودن شهود فطری اخلاقی پرداخته، حسینی شیرازی (۱۴۲۴ق) است که الهام مذکور در آیات سوره شمس را همگانی دانسته و مدعی است هر انسانی به دلیل همین شهود و الهام، ارزش های اخلاقی و خوب و بد را تشخیص می دهد (سبحانی نیا، ۱۳۹۲). پیش از این ملاحظه شد که برخی از افراد، انجام کارهای غیر اخلاقی مانند زنای با محارم را مجاز دانستند (Haidt, 2012, 2000)؛ در حالی که در قضاوت های مبتنی بر شهود فطری اخلاقی از همگان انتظار می رود که در مورد امور اخلاقی هم نظر باشند. اخلاق در جمعیت ها برمدار شهود شکل گرفته است، ولی این به دلیل نبود استدلال برای امر غیر اخلاقی نیست و آن را به سطح کلیشه ها تنزل نمی دهد. بلکه فلاسفه و ادیان، استدلال های مجزایی برای شهودهای اخلاقی اصیل دارند و ناتوانی افراد از بیان استدلال به معنای غیر منطقی بودن گرایش ها نیست. با این اوصاف، متفکران و دانشمندان علوم انسانی خود را شایسته تغییر مبانی اخلاق و شهودهای اخلاقی

مردم تلقی می‌کنند و برای این که نشان دهند شهود منفی اخلاقی برای اموری مانند زنای با محارم یک کلیشه بی‌استدلال است، تلاش خواهند کرد. در حالی که فهم فطری بودن شهود اخلاقی می‌تواند آن را در جایگاه خود به‌عنوان یک گرایش اصیل، نیازمند احترام و واکنش مناسب و نیز غیرقابل تغییر - چنانچه قرآن کریم در این زمینه خبر می‌دهد که «لاتبدیل لخلق الله» (روم، ۳۰: ۳۰) - قرار می‌دهد. بر همین اساس ضروری است پژوهش‌های تجربی که بر فطری بودن شهود اخلاقی تمرکز دارد، به حجم و کیفیت اقناع‌کننده‌ای انجام شود تا حرکت تمدنی به سمت عادی‌سازی رفتارهای غیراخلاقی، به‌عنوان یک حرکت علمی و عاقلانه خود را ظاهر نکند و امور اخلاقی معتبر به‌عنوان «کلیشه»‌های اخلاقی غیرمنطقی معرفی نگردد و در دسرهای تازه‌ای برای دفاع از ارزش‌های فطری اخلاقی برای شهروندان و پژوهشگران فراهم کند.

شهود فطری امری قابل تقویت و تضعیف است. عوامل محیطی مخالف و انتخاب‌های مخالف با شهود، دو موردی هستند که می‌توانند منجر به تضعیف شهود شوند. این مطلب علاوه بر این که مورد تأکید بسیاری از پژوهشگران و فلاسفه اسلامی قرار گرفته است، به تفصیل نیز در مکانیسم‌های مؤثری مورد بررسی قرار گرفته است. به‌طور نمونه حسینی (۱۳۸۰)، به تفصیل ۵۴ مورد از این مکانیزم‌ها را مورد بررسی قرار داده و معرفی کرده است. همچنین به بررسی نقش آنها در وقوع جرم و انحراف اخلاقی پرداخته است (حسینی، ۱۳۸۰). از این جهت آن مطالعه هم‌راستا با این مطالعه است و مکانیزم‌هایی را نیز با استفاده از آیات و احادیث ذکر کرده است. مکانیزم‌هایی چون برداشت غیرواقع بینانه از حقایق، کتمان حقایق، کبر و استکبار و سرکشی از حق و حقیقت، ظلم و مانند آن، در آن مطالعه معرفی شده است.

● عوامل منفی مؤثر بر شهود اخلاقی:

۱) عوامل تضعیف‌کننده محیطی و تأکید بر نقش منفی محیط اجتماعی: این مطلب هم‌راستا با یافته‌های عظمت‌مدار فرد و بدخشان (۱۳۹۰) مبنی بر اصالت فطرت در مقابل محیط است. گرایش انسان به فضایل و امور اخلاقی، بیش از گرایش وی به سمت بدی‌ها و امور غیراخلاقی است و انحراف انسان،

جنبه عَرَضی دارد و اصیل نیست. بنابراین علت کژی و ناراستی اخلاقی انسان را باید در عوامل محیطی و پیرامونی وی جستجو کرد (عظمت‌مدار فرد و بدخشان، ۱۳۹۰). یکی از الگوهای مناسب جهت معرفی محیط اجتماعی تأثیرگذار در سطح روان‌شناختی، الگوی برونر است.

۲) **انتخاب‌های مخالف با شهود:** این چیزی است که پژوهش‌های پیشین نیز شواهدی برای آن دارد که رفتار اخلاقی همبستگی گسترده‌ای با دانش اخلاقی دارد (Berk, 2007). در این چارچوب نظری، جایی متناسبی برای این شواهد ارائه شده است. اعتبار شهود اخلاقی فطری، در سطح دستورات آموزشی در قرآن کریم مورد تأکید قرار گرفته است (روم، ۳۰: ۳۰)؛ این علاوه بر آن است که قرآن کریم، حضرت ابراهیم علیه‌السلام را به‌عنوان یک نمونه بارز از این نوع تربیت در قرآن کریم نمودار کرده است (آل عمران، ۳: ۶۷؛ انعام، ۶: ۷۹؛ نحل، ۱۶: ۱۲۰). آن حضرت در محیطی که ارزش‌های آن مخالف ارزش‌های اخلاقی بوده است، هیچ رفتار مخالفی انجام نداده است (انعام، ۶: ۷۴؛ بقره، ۲: ۱۲۴). بنابراین یافته‌ها و ملاحظات آنکه در این بخش از بسته آموزشی ارائه شده، هم‌راستا با این برداشت از آیات قرآن کریم نیز هست.

گسست اخلاقی، دیدگاه بندورا در پاسخ به یک سؤال اساسی است که چرا افراد رفتار اخلاقی انجام می‌دهند، اما از انجام آن ناراحت نمی‌شوند و حتی آن رفتار خود را غیر اخلاقی نمی‌دانند؟ پاسخ بندورا به این سؤال، تحت عنوان «دلیل‌تراشی» معرفی شده است. او دلیل‌تراشی‌ها را مجموعاً شامل هشت مورد می‌داند. این هشت مورد در چهار حیطه (Locus) خودتنظیمی متفاوت رخ می‌دهند: منظور از حیطه رفتاری، رفتارهای غیر اخلاقی هستند که توسط دلیل‌تراشی‌ها ایجاد می‌شود و خودتنظیمی مانع بروز آنها نمی‌شود. درواقع دلیل‌تراشی‌ها خودتنظیمی را غیرفعال می‌کنند (Bandura, 2016: 48).

۱) منظور از حیطه عاملیت، نقش خود فرد و اراده او در انجام رفتار غیر اخلاقی است که در آن، فرد با استفاده از دلیل‌تراشی‌ها، نقش خودش در رفتار غیر اخلاقی را کم تلقی می‌کند (Bandura, 2016: 58).

۲) منظور از حیطه اثرگذاری، در نظر گرفتن پیامدهای رفتار غیراخلاقی است. در اینجا نیز فرد با به کار بردن دلیل تراشی‌های اخلاقی، پیامدهای رفتار نامناسبش را نادیده می‌گیرد (Bandura, 2016:64).

۳) حیطه قربانی، بر شخصی که رفتار غیراخلاقی در مورد او انجام شده است متمرکز است. در این حیطه، افراد برای کاهش فشار بر خود و همچنین توجیه رفتار غیراخلاقی خودشان، با دلیل تراشی‌ها وانمود می‌کنند که درواقع شخص قربانی مقصر اصلی بوده است نه آنها! (Bandura, 2016:84).

مهم‌ترین سؤالی که در بحث و نتیجه‌گیری در این بخش باید پاسخ داده شود، ربط و نسبتی است که بین شهود فطری اخلاقی با گسست اخلاقی وجود دارد. شهود فطری اخلاقی منبع درونی برای درک اخلاقی است. درعین حال عوامل محیطی منفی و نیز انتخاب‌های مخالف با شهود، دو عامل منفی مؤثر بر شهودهای فطری اخلاقی معرفی شدند. از بین این دو عامل، از عامل اول به عنوان تمهیدکننده و از عامل دوم به عنوان عامل مؤثر اصلی یاد شد. در سطح رفتاری، از آنجا که این رفتارهای غیراخلاقی، انتخاب فرد و تحت عاملیت او محسوب می‌شود، طبیعتاً نسبت به محیط بیرونی که انتخاب فرد نبوده است، تأثیرگذاری بیشتری دارد. در سطح شناختی، افراد عموماً تفسیرهای خودکام بخش و توجیه‌کننده نسبت به رفتارهای پیشین خود دارند. در این شرایط شهودهای فطری اخلاقی کارکرد خود را از دست خواهند داد. هر یک از دلیل تراشی‌های هشت‌گانه بندورا، کارآمدی شهود فطری اخلاقی را به شکلی تحت تأثیر قرار می‌دهد. بنابراین به‌طور کلی می‌توان این‌گونه جمع‌بندی کرد که موقعیت‌هایی که فرد به دلیل وجود یا نبود یک متغیر تعدیل‌کننده، در نظر فرد به عنوان موقعیت اخلاقی تلقی نمی‌شود، اساساً ربط و نسبتی با شهود فطری اخلاقی برقرار نمی‌کند. همچنین می‌توان این‌گونه برداشت کرد در مواقعی که فرد از دلیل تراشی‌ها برای دفاع در مقابل دیگران استفاده می‌کند، شهود فطری اخلاقی فعال باقی خواهد ماند و به احساس گناه در فرد منجر خواهد شد. اما در مواقعی که فرد از دلیل تراشی برای خود استفاده می‌کند، اگر این دلیل تراشی مطابقت با واقعیت نداشته باشد، عاملی برای کاهش کارآمدی بیشتر شهود فطری اخلاقی خواهد بود.

■ پیشنهادات پژوهشی و کاربردی ■

- ◆ بررسی تأثیر توجه به ادراکات شهودی اخلاقی در بروز رفتار اخلاقی.
- ◆ پژوهش در مورد ابعاد چندفرهنگی شهود فطری اخلاقی.
- ◆ بررسی تأثیر و تأثرات شهود فطری اخلاقی با محیط و نیز انتخاب‌های فردی مثبت و منفی.
- ◆ پیشنهاد پژوهشی روند تحولی شهود فطری اخلاق در بازه سنی ۸ تا ۳۵ سال.
- ◆ پیشنهاد پژوهشی بازشناسی ارزش‌های اخلاقی مبتنی بر شهود فطری اخلاقی.
- ◆ پژوهش در مورد تأثیر آموزش مبتنی بر شهود فطری اخلاقی بر کاهش شکاف معرفت و عمل
- ◆ پژوهش‌های تجربی در مورد اخلاق مبتنی بر فطرت.
- ◆ پیشنهاد کاربردی تأمین تمهیدات محیط ایمن برای دانش‌آموزان باهدف افزایش انجام رفتار اخلاقی.

● محدودیت‌ها ●

۱. محدودیت‌های مربوط به کرونا

در سال ۱۳۹۸، شیوع یک بیماری همه‌گیر و قابل‌سرایت در جهان به‌نام کوید-۱۹، همه مردم جهان را تقریباً با خود درگیر کرد و در کشور ما تعطیلی‌های گسترده یکی از مهم‌ترین پیشنهاد‌های مقابله با این بیماری تلقی می‌شد. بر همین اساس مراکز آموزشی اعم از آموزش عمومی و آموزش عالی با تعطیلی مواجه شدند. البته چند ماه بعد، آموزش‌های مجازی جایگزین آموزش حضوری شدند که طبیعتاً حضور دانش‌آموزان در آن با جدیت و کارآمدی کلاس‌های حضوری نبود. بر همین اساس، محدودیت اصلی این پژوهش این بود که امکان اجرای بسته جهت بررسی اثربخشی آن با محدودیت‌های مرتبط با کوید-۱۹ مواجه بود.

۲. محدودیت حجم نمونه برای اجرا

نهایتاً برای جبران این محدودیت پژوهشگر بارانمایی استاد محترم راهنما تصمیم بر گفتگو و اجرای آزمایشی در حد چند دانش‌آموز گرفتند تا ارتباط دانش‌آموزان با مطالب را به‌طور کلی مورد بررسی قرار دهند. بنابراین یکی دیگر از محدودیت‌ها، حجم کم نمونه برای اجرا بود.

تشکر و قدردانی

در پایان از همکاری و عنایت تمامی اساتید داور رساله، آقای سیدمحمد مهدی روحانی و آقایان حجج اسلام دکتر حسین سوزنجی، دکتر عباس پسندیده و سیدرسول هاشمی که در مراحل مختلفی از نگارش مقاله و رساله به اظهار نظر و جرح و تعدیل‌هایی در برداشت از متون پرداختند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

قرآن کریم.

- اسماعیلی، رضا. (۱۳۷۹)، *بررسی اوضاع و ویژگی‌های فرهنگ عمومی استان* (گزارش تحقیق). اصفهان، اداره کل دبیرخانه شورای فرهنگ عمومی.
- اشعری، محمد و حسنی، زهرا. (۱۳۹۳)، *تبیین و نقد عاملیت اخلاقی در نظریه یادگیری شناختی اجتماعی، علوم تربیتی در اسلام*، ۲ (۳): ۹۳-۱۱۱.
- اصفهانی، مهدی. (۱۳۸۷)، *ابواب‌الهدی*، ترجمه و تحقیق حسین مفید، تهران: منیر.
- انوری، حسن. (۱۳۸۲)، *فرهنگ بزرگ سخن*، ج ۷، تهران: انتشارات فرهنگ معاصر.
- انصاری، مریم و محسنی‌پور، محمدصادق. (۱۳۹۷)، *بررسی دیدگاه دبیران دوره متوسطه پیرامون فرصت‌ها و تهدیدهای تربیت اخلاقی در نظام آموزشگاهی، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۳ (۱): ۷-۷۰.
- بازرگان، عباس. (۱۳۹۵)، *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری*، تهران: دیدار.
- برک، لورا. (۲۰۰۷)، *روان‌شناسی رشد (از لقاح تا کودکی؛ جلد اول)* (مترجم: یحیی سیدمحمدی). تهران: ارسباران.
- بیابانی اسکویی، محمد. (۱۳۹۵)، *اخلاق فطری*، تهران: نشر نیا.
- بیات، فریبرز. (۱۳۷۳)، *تأثیر عام‌گرایی بر اخلاق*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- جاویدان، فاطمه؛ دهقان، محمدصادق؛ شمس‌گوشکی، احسان و عباسی، محمود. (۱۳۹۱)، *تحلیل نظریه رشد اخلاقی کولبرگ با رویکرد قرآنی. فصلنامه اخلاقی زیستی*، ۲ (۶): ۴۸-۱۱.
- جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۹۴)، *مراحل اخلاق در قرآن*. قم: اسراء.
- جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۹۵)، *مبانی اخلاقی در قرآن*. قم: اسراء.
- جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۹۸)، *فطرت در قرآن*. قم: اسراء.
- جویباری، لیلا مهستی؛ رضاییان، مهناز؛ ثناگو، اکرم؛ جعفری، سیدیعقوب و حسینی، سیدعلی. (۱۳۹۰)، *تبیین تجربه نشاط در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گلستان. مجله علمی دانشکده پرستاری و مامایی بویه گرگان*، ۸: ۱-۱۰.
- حسینی، سیدابوالقاسم. (۱۳۸۰)، *مکانیسم‌های تضعیف فطرت و نقش آنها در وقوع جرم و انحراف اخلاقی. اصول بهداشت روانی*، ۹ و ۱۰: ۲۶-۱.
- حکیمی، محمدرضا؛ حکیمی، محمد و حکیمی، علی. (۱۳۹۵)، *الحیات*، (ترجمه فارسی: احمد آرام)، تهران: انتشارات دلیل ما.
- حمیری، عبدالله بن جعفر. (۱۴۱۳)، *قرب الالساناد*. قم: مؤسسه آل‌البیت علیهم‌السلام.
- خوارزمی، حسین و میاندری، حسن. (۱۳۹۹)، *نقش شهود در حکم اخلاقی از نظر جاناناتان هایت، تأملات فلسفی*، ۲۵ (۱۰): ۹۴-۶۱.
- رجبی، محمود. (۱۳۸۲)، *امام خمینی (ره) و اندیشه‌های اخلاقی عرفانی*، ج ۱۱. قم: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (س). ۸۵-۱۱۵.
- رهنمایی، سیداحمد. (۱۳۹۹)، *تربیت اخلاقی بر مدار هم‌گرایی باورها و ارزش‌ها. پژوهش‌نامه اخلاق*، ۴۸: ۱۶۳-۱۸۲.
- سبحانی‌نیا، محمدتقی. (۱۳۹۲)، *رفتار اخلاقی انسان با خود*. قم: مؤسسه علمی فرهنگی دارالحديث.
- سجادی، سیدجعفر. (۱۳۴۱)، *فرهنگ علوم عقلی*. تهران: چاپخانه مصطفوی.
- شاکری، محسن؛ برزگر بفرئونی، کاظم و محمدی، علیرضا. (۱۳۹۸)، *اثربخشی آموزش اخلاق خویش‌داری بر کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان. اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۴ (۲): ۳۹-۴۷.
- شاملی، عباسعلی؛ ملکی، حسن و کاظمی، حمیدرضا. (۱۳۹۰)، *برنامه درسی، ابزاری برای نیل به تربیت اخلاقی، اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۲ (۶): ۷۷-۹۸.
- شاه‌آبادی، میرزا محمدعلی. (۱۳۸۷)، *رشحات البحار*، تهران: انتشارات فراهانی، چاپ اول.
- شهریاری نیسانی، شهناز و نوروزی، رضاعلی. (۱۳۹۹)، *نقد اصل ابداعی حاکم بر تربیت اخلاقی عام‌گرایی جان استوارت میل بر اساس قاعده اسلامی لاضرر. مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، ۴: ۶۶۹-۶۹۰.

- طالبي، ابوتراب. (۱۳۸۰)، بررسی تعارض بین ارزش‌های اخلاقی و کنش‌های اجتماعی دانش‌آموزان دبیرستان‌های منطقه ۳ و ۵ شهر تهران، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین. (۱۳۹۰)، *المیزان فی تفسیر القرآن*. قم: دارالمجتبی.
- عبدل‌آبادی، علی‌اکبر. (۱۳۹۷)، تقریری از آرای جی. ئی. مور درباره نقش «شهود» در تشکیل تصورات و تصدیقات اخلاقی. پژوهش‌های فلسفی، ۱۲ (۲۳): ۷۷-۹۰.
- عطار، شیما؛ ناطقی، فائزه و عرفانی، نصراله. (۱۳۹۹)، ارزیابی کارکرد مؤلفان کتاب‌های درسی پیام‌های آسمانی بر مبنای رویکرد تبیین ارزش‌ها در تربیت اخلاقی. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۳ (۱۵): ۱۲۳-۱۳۰.
- عطار، شیما؛ ناطقی، فائزه و عرفانی، نصراله. (۱۴۰۰)، ارزیابی کارکرد مؤلفان کتاب‌های درسی پیام‌های آسمانی بر مبنای رویکرد تبیین ارزش‌ها در تربیت اخلاقی، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۲ (۱۹): ۸۷-۱۰۸.
- عظمت‌مدار فرد، فاطمه و بدخشان، نعمت‌الله. (۱۳۹۰)، بررسی نظریه فطرت از دیدگاه قرآن و ارتباط آن با تربیت، پژوهش‌های اعتقادی - کلامی، ۴ (۱): ۲۵-۵۴.
- غفاری، ابوالفضل. (۱۳۸۴)، عاطفه‌گرایی در اخلاق، پیشینه تاریخی تا وضعیت پست مدرن. *مطالعات اسلامی*: ۱۴۷-۱۹۰.
- کفیلی‌مقدم، سیمنا. (۱۳۹۰)، آموزش اخلاق به کمک فیلم‌های پویانمایی؛ بررسی اثربخشی آموزش اخلاق به کمک پویانمایی در رشد اخلاق کودکان پیش‌دبستانی. *رشد آموزش پیش‌دبستانی*، ۱۲ (۳): ۲۶-۲۸.
- کوشی، زهرا؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ محبی، علی و آرمنند، محمد. (۱۳۹۷)، شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های تربیت اخلاقی با رویکرد اجتماعی در دوره ابتدایی و ارائه مدل مفهومی. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۳ (۲): ۱۱۷-۱۴۲.
- کوشی، زهرا؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ آرمنند، محمد و محبی، علی. (۱۳۹۹)، طراحی و اعتبار سنجی الگوی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۵ (۳): ۱۲۷-۱۵۴.
- محمدی منفرد، بهروز. (۱۳۹۲)، شهود اخلاقی؛ معنا و توجیه، *جاویدان خرد*، ۱۰ (۲۳): ۱۲۳-۱۴۸.
- مصلحی، حامد و امیری، شعله. (۱۳۹۹)، تأثیر یادآوری بر تغییر اسناد هیجان اخلاقی «قربانی کننده شاد». *روان‌شناسی تحولی*، ۱۷ (۶۶): ۱۳۱-۱۴۲.
- مطهری، مرتضی. (۱۴۰۰)، *فطرت*، تهران: صدرا.
- مehجور، علی؛ جوادی، محسن و فنایی، ابوالقاسم. (۱۳۹۸)، چرستی شهود اخلاقی (بررسی معنا و انواع شهود و شهود اخلاقی در آثار فیلسوفان). *اخلاق و حیانی*، ۷ (۱۶): ۱۱۹-۱۴۶.
- وجدانی، فاطمه؛ ایمانی، محسن؛ اکبریان، رضا و صادق‌زاده قمصری، علیرضا. (۱۳۹۱)، تحلیل شکاف میان نظر و عمل اخلاقی از دیدگاه علامه طباطبایی رحمه‌الله. *پژوهش‌نامه اخلاق*، ۵ (۱۸): ۷-۲۶.
- وجدانی، فاطمه؛ ایمانی، محسن و صادق‌زاده قمصری، علیرضا. (۱۳۹۲)، بررسی انتقادی سه دیدگاه رایج تربیت اخلاقی بر اساس دیدگاه علامه طباطبایی (ره). *مطالعات معارف اسلامی و علوم تربیتی*، ۲ (۴۳): ۴۳-۶۶.
- وجدانی، فاطمه؛ ایمانی، محسن و صادق‌زاده قمصری، علیرضا. (۱۳۹۳)، چگونگی تحول در نظام رایج تربیت اخلاقی مدارس جهت شکاف میان معرفت و عمل بر مبنای دیدگاه علامه طباطبایی (ره). *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۴ (۱): ۱۱۱-۱۳۰.
- وحدانی اسدی، محمدرضا؛ نوروزی، داریوش؛ فردانش، هاشم؛ علی‌آبادی، خدیجه و باقری، خسرو. (۱۳۹۵)، اعتباریابی الگوی طراحی آموزشی، برای آموزش اخلاق. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۲ (۴۰): ۱۹۱-۲۱۲.
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۱)، *سند برنامه درسی ملی*: تهران: وزارت آموزش و پرورش.

REFERENCES

- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of moral education*, 31(2): 101-119.
- Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. Worth publishers.
- Balakrishnan, V. (2009). Teaching moral education in secondary schools using real-life dilemmas.

- Berk, L.(2007). Development through the lifespan (Vol.2)(translated by: yahya sayed mohammadi), arasbaran press.
- Gigerenzer, G.(2008). Moral intuition = fast and frugal heuristics? In *Moral psychology*(pp. 1-26). MIT Press.
- Gleeson, Jim; & O'Flaherty, Joanne.(2016). The teacher as moral educator: Comparative study of secondary teachers in Catholic schools in Australia and Ireland. *Teaching and Teacher Education*, 55: 45-56.
- Haidt, J.,(2001). "The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment," in: *Psychological Review*, 108: 814-34.
- Haidt, J.,(2012). *The Righteous Mind: Why Good People are Divided by Politics and Religion*, New York: Pantheon Books.
- Kiper, j., & Sosis, R.(2014). "Moral Intuitions and the Religious System: An Adaptationist Account", in: *Philosophy, Theology and the Sciences*, vol. 1, no. 2:172-198.
- Lawshe, CH. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28: 563-575.
- Meeks, E. Bruce, "Learning packages versus conventional methods of instruction "(1971). *Retrospective Teses and Dissertations*: 44-87.
- Pennycook, G., & Rand, D. G.(2021). The psychology of fake news. *Trends in cognitive sciences*.
- Rizzo, K., & Bajovic, M.(2016). Moral Literacy through Two Lenses: Pre-Service Teachers' Preparation for Character Education. *International Journal of teaching and learning in higher education*, 28(1): 131-138.
- Sanger, M. N., & Osguthorpe, R. D.(2013). Modeling as moral education: Documenting, analyzing, and addressing a central belief of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29: 167-176.
- Shunk, D. H., Zimmerman, B.(Eds)(2003), Albert Bandura: The Man and his Contributions to Educational Psychology, *Educational psychology: A century of contributions* (P. 2-47). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum.
- Sidgwick, Henry,(1901), *Methods of Ethics*, London and New York: The Macmillan Company, Sixth Edition.
- Sinnott-Armstrong, W(2008).). "Framing Moral Intuitions," In: *The Cognitive Science of Morality*, Vol. 3 of *Moral Psychology*, edited by Walter Sinnott-Armstrong, Cambridge, MA: MIT: 47-76.
- Sletvold, J.(2013). *The ego and the id revisited Freud and Damasio on the body ego/self. The International Journal of Psychoanalysis*, 94(5): 1019-1032.