

تحلیل تجربی اخلاق عملی با تأکید بر تعهد تعمیم یافته به مثابه وجه عملی اخلاق اجتماعی^۱

وحید نقدی^۲

استادیار دانشگاه فرهنگیان، مدرس مدعو دانشگاه شهید بهشتی، عضو بنیاد ملی نخبگان
(تاریخ دریافت: دی ۱۳۹۶، تاریخ پذیرش: بهمن ۱۳۹۶)

چکیده

در این مقاله، مهم ترین وجه اخلاق، یعنی اخلاق عملی یا تعهد تعمیم یافته، در فرایند تعلیم و تربیت مورد بررسی تجربی قرار گرفته است. رویکرد اصلی در این مقاله، نظریه تلفیقی و چندبعدی نظم اجتماعی است؛ چراکه در آن به ارتباط وثیق نکات محوری نظریه های تربیتی توجه و از تقلیل گرایی مرسوم اجتناب شده است. روش انجام تحقیق، بنا به امکانات و ماهیت تحقیق، روش میدانی تلفیقی و عمده گزارش تحقیق مبتنی بر نتایج پیمایش است. نمونه مورد تحقیق، شامل ۷۳۹ نوجوان از ۹ دبیرستان متفاوت در سطح استان تهران بوده است. در این تحقیق، وجه عملی اخلاق به دو بُعد اصلی تعهد عام گرا و تعهد خاص گرا تقسیم شده؛ که شعاع به کارگیری هنجارهای اخلاقی را در کانون توجه قرار داده است. نتایج، چگونگی تأیید فرضیه های تحقیق را آشکار می سازد. نتایج تحلیل رگرسیونی چندگانه حاکی از آن است که متغیرهای سطح فرد، یعنی اعتماد عام گرا، احساس عام گرا و صداقت مبتنی بر آشکارسازی حقیقت، بیش ترین نقش تقویت کننده را در تعهد عام گرای جوانان دارند. متغیرهای سطح خانواده، یعنی دو ویژگی مذهبی بودن خانواده و انصاف والدین در توزیع عواطف، مهم ترین عوامل مقوم تعهد عام گرا هستند. از میان متغیرهای سطح مدرسه، همگامی در مدرسه بیش ترین نقش را در تقویت تعهد عام گرا دارد و از متغیر سطح جامعه، میزان ارزیابی از گسترش عدالت اجتماعی در تعهد عام گرای جوانان نقش مثبت ایفا می کند. نتایج مؤید آن است که تعهد خاص گرا، نقش مقوم و مقدماتی را در مدل تعهد عام گرا دارد که نشانگر مقدم بودن برخی ویژگی های خاص گرایی برای تقویت عام گرایی است و با داشتن مدل های موثق، نباید از مشاهده این صفات خاص گرا نگران بود؛ به شرط آنکه پرورش اخلاقی به فاز عام گرا وارد شود و در فاز اولیه خاص گرا باقی نماند.

واژگان کلیدی: اخلاق، تعهد عام گرا، تعهد خاص گرا، اخلاق عملی، اخلاق نظری.

۱. اقتباس شده از پایان نامه دکترای نویسنده، با راهنمایی مسعود چلبی، استاد جامعه شناسی دانشگاه شهید بهشتی

۲. آدرس الکترونیکی: E-mail: va.naghdi@yahoo.com

مقدمه و طرح مسئله

نظم اجتماعی، اعم از ابعاد خرد و کلان و متعاقباً ارزش‌ها و دستورالعمل‌های اخلاقی در جامعه‌ی ایران، هم به لحاظ فرهنگ اسلامی و هم به جهت فرهنگ باستانی ایرانی، همواره حائز اهمیت بوده است (زنجانی، ۱۳۸۰؛ ویسهوفر، ۱۳۷۷؛ مطهری، ۱۳۷۶)؛ اما تحقیقات اخیر حاکی از تضعیف اخلاق عملی و روند افزایشی انواع انحرافات در میان جوانان است (نقدی و همکار، ۱۳۹۲؛ نقدی، ۱۳۹۱؛ نقدی و دیگران، ۱۳۹۱). آنچه در این تغییرات افزایشی از همه بارزتر است، نقش انفعالی نظام تعلیم و تربیت و ناتوانی کانون تربیتی مدارس در تربیت اخلاقی جوانان، است (سنایی، ۱۳۹۵؛ نقدی، ۱۳۹۳؛ نقدی و همکار، ۱۳۹۲؛ نقدی، ۱۳۹۲). تحقیقات تجربی حاکی از آن است که تربیت اخلاقی نوجوانان نخبه و تیزهوش در وضع بحرانی تری به سر می‌برد (سنایی، ۱۳۹۵؛ نقدی، ۱۳۹۱؛ الف)؛ این در حالی است که متخصصان تعلیم و تربیت، متولی اصلی ترویج اخلاق را نظام آموزش و پرورش رسمی هر جامعه می‌دانند؛ زیرا در محیط مدرسه است که فرد، پرورش می‌یابد تا در یک فضای خنثی، هنجارهای اخلاقی را فارغ از دلبستگی‌های خود نسبت به گروه‌های اولیه و طبیعی، در سطح کلان اجتماعی رعایت کند. اهمیت پرورش اخلاقی زمانی برجسته می‌شود که نقش محوری اخلاق اجتماعی در برقراری نظم اجتماعی و توسعه موزون آشکار می‌گردد. اینجاست که پیشنهاد برای ازدیاد جمعیت با شرط متصف شدن به اخلاق اجتماعی، به‌ویژه اخلاق عملی، منطقی و مجاز است (نقدی و دیگران، ۱۳۹۲؛ الف؛ نقدی، ۱۳۹۲؛ الف)؛ از این رو به نظر می‌رسد، جامعه‌ی امروزی ایران محتاج مطالعات منظم و مؤثر در مورد متغیرهای مقوم وجه عملی اخلاق اجتماعی است. این در حالی است که کوشش برنامه‌ریزان راهبردی و تلاش متولیان فرهنگی نیز همواره نشان از اراده‌ای قوی در جهت تقویت اخلاقیات در سطح جامعه داشته است.

واکاوی مبانی نظری تحقیق

در مبانی موضوع، اخلاق مفهومی پیچیده است و شاهد آن، درک متفاوت از اخلاق در نحله‌های فکری متفاوت است. مفهوم اخلاق، در عین پیچیدگی، پرهیزکاری را در خود می‌پروراند و خود بر پیوندها و روابط اجتماعی مبتنی است که افراد جامعه مابین فضیلت‌ها و مجموعه تجربه‌های زندگی‌شان قائل هستند؛ البته برداشت‌های متفاوت از مفهوم اخلاق

نیز می تواند یکی از سرچشمه های تفاوت مکاتب و دیدگاه های متنوع فلسفی، جامعه-شناختی و روان شناختی باشد. این نظریه ها با عناوین مختلف، در قالب نظریه های اخلاق دسته بندی شده اند.

این تنوع نظری به این خاطر به وجود آمده است که اخلاق، به عنوان یک موضوع اجتماعی پیچیده، در فضاها کنشی متفاوتی مورد نظریه پردازی قرار گرفته است. در این مقاله با تأکید بر ۱. وجه اجتماعی اخلاق؛ ۲. پرهیز از مفاهیم فلسفی و انتزاعی و ۳. نفع معرفتی، نظریه های اخلاق به چهار دسته تقسیم شده است.^۱ این چهار دسته، هر یک بنا به توان تحلیل و دیدگاه خود، یک بُعد از پدیده ی اجتماعی «اخلاق» را مورد بررسی قرار داده اند و عبارت اند از: دیدگاه اخلاق سودمندگرا (بعد اثباتی)، دیدگاه اخلاق فضیلت (بعد منشی)، دیدگاه اخلاق مراقبت (بعد عاطفی) و دیدگاه اخلاق تکلیف گرا (بعد شناختی)؛ اما تأکید اصلی این پژوهش بر دیدگاه تلفیقی نظم اجتماعی است؛ زیرا هسته اصلی دیدگاه های متنوع اخلاق را به خوبی در خود پرورانده است (نقدی، ۱۳۹۲).

دیدگاه اخلاق سودمندگرا. این دیدگاه به تأسی از خاستگاه خود، یعنی مکتب پراگماتیسم، بر اخلاق عملی تأکید دارد. تلاش اخلاق سودمندگرا در تعلیم و تربیت بر اساس اصل بهینه سازی است و کنش اخلاقی را مبتنی بر بیشینه کردن خیر برای بیشترین مردم می داند و در پاسخ این پرسش که «معیار حقیقت چیست؟» یا «معیار درست یا نادرست بودن یک گزاره (قضیه) چیست؟»، می گوید: «سودمندی و به کار آمدن». به کار آمدن، تنها معیار درست بودن اندیشه ها است.

میثاقیون یا قراردادگرایان نیز که نقش بسزایی در نظام تعلیم و تربیت جوامع سرمایه داری داشته اند، در این نحله فکری نظریه پردازی کرده اند. این دیدگاه در ساده ترین شکلش گویای آن است که «اعمالی را که برایت مقدور است سبک و سنگین کن، آنگاه عملی را انتخاب کن که بهترین نتایج را به بار می آورد؛ در این صورت آن عمل از حیث

۱. این تقسیم بندی، با هدف تنظیم فکر، به تأسی از جلیبی از قالب اجیل (Agil) پارسونز اقتباس شده است.

اخلاقی درست خواهد بود» (هولمز، ۱۳۸۵: ۲۷۰؛ هَلینان، ۲۰۰۶: ۳۵؛ مک گرمیک، ۲۰۰۳: ۹؛ برینک، ۲۰۰۶: ۳۸۱).

دیدگاه سودمندگرا، در مسیری که طی کرده است، ایده‌های پرباری را در جهت فربه-شدن اندیشه بشری پرورانده و در راستای بهبود زندگی انسان‌ها خدمات زیادی ارائه داده است؛ اما همچون هر تفکر بشری، هنوز از نظر تئوریک با دو چالش مهم روبه‌رو است: یکی از این چالش‌ها مربوط به وجه اخلاقی این نظریه، یعنی ارزش شادمانی، حق آزادی فردی، و نحوه توزیع عادلانه‌ی آن است؛ از این رو مطلوبیون هنوز با این گونه پرسش‌ها روبه‌رو هستند: «چگونه بیش‌ترین خیر برای بیش‌ترین افراد!؟»، «افرادی که به هر نحو، در اقلیت به سر می‌برند چگونه می‌توانند به حقوق حقه خود دست یابند؟»؛ البته از آنجا که عمدتاً ضعیفا در اکثریت بوده‌اند، این دیدگاه با سؤال جدی دیگری نیز روبه‌رو است: در مقابل منافع هنگفت سرازیر شده به سمت سرمایه‌دارانی که در اقلیت هستند، چه خیری از آن ضعیفایی می‌شود که در اکثریت هستند؟» (نقدی، ۱۳۹۱ الف).

دیدگاه اخلاق تکلیف‌گرا. این دیدگاه که به دیدگاه اصول‌گرا نیز مشهور است، وجه نظری اخلاق را برجسته ساخته و از پرداختن به اخلاق عملی غفلت کرده است. اخلاق تکلیف‌گرا، بر اساس اصل پایداری منطقی است و اخلاق را مجموعه‌ای از اصول و قواعدی می‌داند که رفتارهای انسان را در زندگی هدایت می‌کنند؛ از این رو جایگاه و شأن اخلاق در کنش و رفتار انسانی، همان شأن و جایگاه منطقی در تفکر است. چنانچه منطقی به یاری اصول و قواعد منطقی، فکر انسان را از کج‌اندیشی و گرفتار شدن در اندیشه‌های ناصواب حفظ می‌کند، اخلاق نیز به کمک اصول و قواعد اخلاقی، او را از کج‌رفتاری و افتادن در ورطه رفتارهای نادرست نگاه می‌دارد.

ایده اخلاقی کانت به‌عنوان اصول‌گرایی اخلاقی یا اخلاق مبتنی بر وظیفه، در پدیدآوردن دستگاه فلسفی برای اندیشمندان پس از او، به‌مثابه ستاره راهنما قرار گرفته است (ویلاسکک، ۲۰۰۹). ایده کانت را می‌توان در قوانین یا پندهای اخلاقی^۱ او مشاهده کرد (فیشر، ۲۰۰۶: ۳۵۵-۳۲۱؛ هیل، ۲۰۰۶: ۵۱۴-۴۸۰). شالوده این قوانین، باعنوان «قانون

1. Moral Maxim

طلایی» شناخته شده است که می‌گوید: «آنچه خواهید که مردم به شما کنند، شما نیز بدیشان هم چنان کنید» (توگندهت، ۱۳۸۷: ۷۸-۵۹؛ تالبوت، ۲۰۰۵: ۲۱۲). این قانونی است که در همهٔ زمان‌ها مبنای اصلی اخلاق را تشکیل داده است.

شأن والای شرایط مناسب برای توسعهٔ اخلاق اجتماعی، عملاً از آغاز دههٔ ۱۹۷۰ بیشتر جلوه گر شد که رالز به عنوان یک نوکانتی، نظریهٔ خود را در حوزهٔ فلسفهٔ سیاسی منتشر کرد. از آن زمان تاکنون، توجه متفکرین اجتماعی و سیاسی به نقش بی‌بدیل شرایط ترویج اخلاق در ادارهٔ جامعه، بیش از پیش جلب شده است. رالز، از پاره‌ای اصول اخلاقی دفاع می‌کند که به زعم او، باید بر نحوه‌ای که جامعه، حقوق و مسئولیت‌ها و نیز منافع تشریک مساعی اجتماعی را توزیع می‌کند، حکم فرما باشد. این اصول اخلاقی که عقلانی نیز شمرده می‌شوند، شرایطی را دربرمی‌گیرد که در آن، رعایت هنجار انصاف، به مثابه ظهور عدالت، در سطح جامعه میسر می‌شود (استینر، ۲۰۰۶: ۴۷۰-۴۶۶؛ رالز، ۲۰۰۱؛ ۱۹۷۱: ۹۰-۸۳؛ لیونز، ۱۹۹۹).

اهداف تربیتی چنین جامعه‌ای، یعنی پرورش انسان‌هایی آزاد، متفکر و فرهیخته زمانی میسر خواهد شد که آژانس‌های تربیتی خانواده، مدرسه، رسانه، و دولت ۱. هماهنگ با هم باشند؛ ۲. مکمل هم عمل کنند و ۳. در توزیع مزایای متنوع اجتماعی جانب انصاف را هم درون خود و هم در ارتباط با یکدیگر قویاً لحاظ کنند. به این ترتیب، رالز برای به‌ظهور رسیدن اخلاق بر کمینه کردن دو نوع اختلال نمادی و اختلال توزیعی تأکید می‌کند.

مهم‌ترین نقد اثباتی که بر این دیدگاه اعمال شده، در حوزهٔ تعلیم و تربیت است و از جانب اندیشمندان جامعه‌شناسی ایراد شده است. آنان با پذیرش بُعد نظری اخلاق، معتقدند که نمی‌توان همه رفتارهای انسان را بر اساس شناخت و آگاهی او تفسیر و تبیین کرد (چلبی، ۱۳۸۵)؛ بنابراین در ترویج اخلاق اجتماعی، نمی‌توان به اخلاق نظری بسنده کرد.

دیدگاه اخلاق مراقبت. کانون توجه این دیدگاه، هر چند به‌طور تلویحی، بر وجه عملی اخلاق یا تعهد اجتماعی است. اخلاق مراقبت، بر اساس اصل سازگاری، اخلاق را برقراری عشق و محبت می‌داند و نگران روابط اجتماعی و عاطفی است. این دیدگاه بیش از چهار دهه است که بسیار رشد کرده؛ حوزهٔ آن عمدتاً در فلسفه بوده، ولی در حوزه‌های علوم

اجتماعی، علوم رفتاری و همچنین تعلیم و تربیت نیز نفوذ چشم گیری داشته است. اندیشمندان تعلیم و تربیت می گویند که چشم گیرترین مفهوم جایگزین در تربیت اخلاقی، دیدگاه انتقادی نسبت به مدل های لیبرال- عقلانی است؛ وجه فلسفی آن از آن طرفداران فمینیسم است (نادینگز، ۲۰۰۸؛ مک گرمیک، ۲۰۰۳؛ کار و همکار، ۲۰۰۵).

اخلاق مراقبت، ارتباط استواری با اخلاق تکلیف گرا برقرار می کند؛ ولی از نوع تقابل با آن. در اخلاق تکلیف گرا بر اصول انتزاعی و دیگر موارد سازگار با آن تأکید می شود؛ در مقابل، اخلاق مبتنی بر مراقبت بر تعهد، توجه، اعتماد، پاسخ گویی به نیاز و ترویج روابط تمرکز می کند. با اینکه اخلاق مبتنی بر عدالت به دنبال یک راه حل منصفانه بین منافع جمع و حقوق فردی است، اخلاق مبتنی بر مراقبت، منافع مراقبین و افراد تحت مراقبت را به جای اینکه به مثابه یک رقابت ساده در نظر آورد، آن را به مثابه یک موضوع به هم پیچیده و وابسته قلمداد می کند. نادینگز (۲۰۰۸)، می گوید که دیدگاه تکلیف گرا از عدالت، برابری و آزادی می کند؛ ولی دیدگاه مراقبت، گروه های اجتماعی و همکاری را پرورش می دهد. این دیدگاه کاملاً هنجاری، تمام اجزای جامعه را به مراقبت از یکدیگر دعوت می کند (هللد، ۲۰۰۶؛ نادینگز، ۲۰۰۸؛ مک گرمیک، ۲۰۰۳).

مهم ترین انتقاد وارده به این دیدگاه، تمرکز و توجه بیش از حد بر عاطفه است. با آنکه اندیشمندان این نحله، سعی در ترمیم نقاط ضعف آن دارند (مک گرمیک، ۲۰۰۳)، تقلیل تمام رفتارهای انسانی به احساسات و در نظر نگرفتن نقش شناخت، همچنین چشم پوشی نسبت به نقش رسوم و عادات اجتماعی، نقضی است که به واسطه آن، رفتارهای جمعی انسان چندان قابل توصیف و تبیین نمی شود؛ به علاوه این که در این دیدگاه، نقش عاطفه و احساس در سلوک اخلاقی بیش از حد برجسته شده است و در جریان تعلیم و تربیت این انرژی عاطفی، فارغ از اصول اخلاقی و بدون تعیین هدف و طرح نقشه اخلاقی سردرگم می ماند (نقدی، ۱۳۹۱ الف؛ کارسه، ۱۹۹۸).

دیدگاه اخلاق فضیلت. این دیدگاه که بیشتر بر اخلاق عملی تکیه دارد، بر اساس اصل تحقق ظرفیت ها، اخلاق را مجموعه ای از فضایل می داند که در منش فرد تبلور می یابند و به

ظهور می‌رسند. این دیدگاه که شکل سنتی آن از قرن پنجم قبل از میلاد وجود داشته، بدون در نظر گرفتن بافت نظری خاص، به تفصیل دربارهٔ صفت‌های مثبت و منفی اخلاقی، رتبه، رابطه، و اصل و فرع بودن آن‌ها بحث می‌کند.

دیدگاه اخلاق فضیلت در آثار افلاطون، ارسطو و متعاقباً خواجه نصیر مطرح شده و در دوره عباسیان با ترجمه آثار یونانی به طور نافذ، به فرهنگ اسلامی و ایرانی وارد شده و متعاقباً نظام تعلیم و تربیت جامعهٔ ایرانی را قویاً تحت تأثیر قرار داده است؛ از این رو فضلاء و اندیشمندانی که در حوزهٔ علوم اسلامی به اخلاق پرداخته‌اند، عموماً اخلاق را مجموعه‌ای از فضایل معرفی کرده‌اند و برخی از این اندیشمندان برای این فضایل سلسله‌مراتب نیز قائل شده‌اند (م.ش. دستغیب، ۱۳۶۵؛ جوادی آملی، ۱۳۷۷؛ خواجه نصیر، ۱۳۶۹).

از منظر تعلیم و تربیت، مشخصه‌های اخلاق مبتنی بر فضیلت عبارت‌اند از: ۱. باطنی بودن؛ ۲. منشی بودن؛ ۳. تفضیلی بودن و ۴. تأکید بر عاملیت. این دیدگاه با التفاتی نسبتاً وسیع مورد توجه دیگر دیدگاه‌های تربیتی قرار گرفته است. یکی از مهم‌ترین دلایل این بدل توجه آن است که معیار اصلی شناسایی تربیت اخلاقی مبتنی بر فضیلت، همانا با ارجاع به اهداف آن مشخص می‌شود (یعنی اهداف تربیتی و کارکردی) و نحله‌های فکری یادشده نیز با هدف ارتقای فضایل اخلاقی، چارچوب‌های پرورشی خود را بسته‌اند (استیوتل و همکار، ۲۰۰۵: ۴).

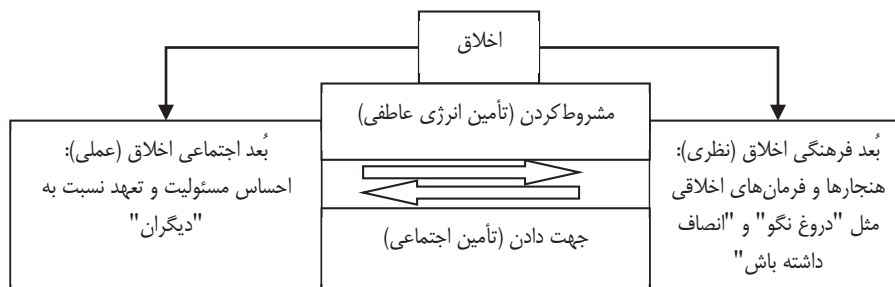
انتقادی که به نظریه اخلاق فضیلت می‌توان داشت، آن است که تعریف اخلاق، هنوز در یک مجموعه منظم تنظیم نشده است. مهم‌تر آنکه، این دیدگاه حتی هنوز دارای یک انسجام نظری، همانند دیدگاه‌های دیگر نیست؛ البته نباید از نظر دور داشت که تلاش‌های علمی مدعیان این نحله که در پروراندن نظریه اخلاق فضیلت انجام شده، بسیار ارزشمند و قابل استفاده است؛ ولی طبق تأیید پیشگامان معاصر این دیدگاه، مانند «دیوید کار»، هنوز تبیینی واضح و منسجم از سلوک اخلاقی ارائه نشده است (کار، ۲۰۱۰، ۲۰۰۸، ۲۰۰۷؛ کار و همکار، ۲۰۰۵). تأکید وافر این دیدگاه بر منش و فقدان توجه به بُعد شناختی اخلاق، دیگر انتقادی است که می‌توان به این دیدگاه روا داشت؛ زیرا این دیدگاه کنش اخلاقی را مرسوم تمرین و ممارست در حوزه‌های اخلاقی دانسته و وجه آگاهی در این نوع رفتار را نسبتاً از نظر دور داشته است.

دیدگاه‌های مختلف از منظر خود، اخلاق را به مثابه یک پدیده اجتماعی مورد بررسی قرار داده‌اند؛ اما هر یک در حالی که صحیح به نظر می‌رسند، در تحلیل اخلاق اجتماعی ناقص هستند. این محدودیت‌ها، در دیدگاه‌های نظری تلفیقی^۱، مورد دقت قرار گرفته و بنا به نفع معرفتی نظریه پردازان مربوطه، اخلاق به مثابه یک پدیده اجتماعی، از وجوه متفاوت مورد بررسی قرار گرفته است.

چارچوب نظری: دیدگاه تلفیقی نظم اجتماعی. در دیدگاه نظم اجتماعی، نوعی تلفیق نظری در مورد اخلاق ارائه می‌شود که محور آن نظم اجتماعی است. در این نظریه، اخلاق یکی از اجزای لاینفک نظم اجتماعی است؛ همان‌طور که جامعه‌ای بدون وجه اقتصادی قابل تصور نیست، هیچ جامعه‌ای بدون اخلاق نیز امکان پذیر نمی‌باشد. این نظریه به طور صریح (و گاهی تلویحی) در بردارنده تلفیقی موثق از مهم‌ترین دیدگاه‌های اخلاقی است (نقدی، ۱۳۹۲).

دیدگاه نظم اجتماعی، به صراحت اخلاق نظری را با اخلاق عملی تلفیق می‌کند. چلبی، به صورت تحلیلی، برای اخلاق دو بُعد قائل است (شکل ۱): یکی بُعد فرهنگی و دیگری بُعد اجتماعی^۲. بُعد فرهنگی اخلاق یا «اخلاق نظری»، شامل مجموعه فرمان‌های اخلاق است که ریشه در فرهنگ جامعه دارند، از جمله آرمان‌ها، باورها، ارزش‌ها و اعتقادات دینی؛ بنابراین میزان انسجام منطقی اخلاق نظری و میزان عقلانی بودن قواعد آن، به لحاظ صوری ممکن است از مجموعه‌ای به مجموعه‌ای دیگر و از قاعده‌ای به قاعده‌ای دیگر، کم و بیش متغیر و متفاوت باشد (چلبی، ۱۳۸۵: ۱۶۶).

1. Hybridized Theory
2. Communal Dimension Of Ethic



شکل ۱: ابعاد اخلاق (چلبی، ۱۳۸۵: ۱۶۷)

چلبی تصریح می کند که اگرچه قاعده اخلاقی به همراه خود نوعی الزام قطعی را مطرح می کند، احساس تکلیف نسبت به آن ریشه در اجتماع، به معنای اخص کلمه دارد. این بُعد اجتماعی اخلاق است. بُعد اجتماعی اخلاق یا «اخلاق عملی»، احساس تکلیف و مسئولیت بر مبنای فرمان‌های اخلاقی در مقابل «دیگری» است. این «دیگری» را ممکن است در پیوستاری تصور کرد که در یک قطب آن مجردترین، عام‌ترین و فراگیرترین «دیگری» تعمیم یافته» وجود دارد و با نزدیک شدن به قطب مخالف پیوستار مزبور، از سطح انتزاع کاسته می شود تا جایی که در قطب مخالف «دیگری» می تواند فرد (افراد) انضمامی باشد. باید توجه داشت، درحالی که بُعد فرهنگی اخلاق به عمل کنش گر در قبال دیگران و جمع جهت می دهد، بُعد اجتماعی اخلاق، انرژی عاطفی عمل کنش گر را که معطوف به حقوق دیگران و جمع است، تأمین می سازد؛ به این ترتیب، در دیدگاه نظم اجتماعی، دیدگاه‌های اخلاق تکلیف گرا و اخلاق مراقبت دو وجه اخلاق محسوب می شوند و ارتباطی وثیق می یابند.

در نظریه نظم اجتماعی، اگر در جامعه بین اخلاق نظری و عملی، شکاف نسبتاً عمیق وجود داشته باشد، در این صورت لازم است در مرتبه نخست، ریشه این شکاف را در پایه عملی جست و جو کرد؛ پایه‌ای که بر شبکه روابط اجتماعی و آرایش آن استوار است. در این بُعد، به ترتیب اولویت، اختلال رابطه‌ای و سپس اختلال توزیعی را باید مسئول بالقوه ضعف پایه عملی اخلاق دانست (چلبی، ۱۳۷۵).

در مرتبه دوم، این امکان نیز وجود دارد که اخلاق در بُعد نظری نیز دچار نارسایی باشد؛ در این صورت سبب‌شناسی مشکل را باید در فرهنگ جست. در این مورد

به طور کلی می توان به ترتیب اهمیت، در وهله نخست، اختلال نمادی و در مرحله بعد، اختلال هنجاری را مسئول بالقوه دانست (چلبی، ۱۳۷۵؛ نوچی، ۲۰۰۵). مجموعه این اختلالات را می توان تحت عنوان «اختلالات ساختاری و عوامل مقوم شکاف بین اخلاق نظری و عملی در سطح کلان» معرفی کرد (چلبی، ۱۳۷۵).

در دیدگاه نظم اجتماعی، اخلاق مبتنی بر فضیلت و ارزش های اخلاقی با اخلاق سودمندگرا نیز به لحاظ نظری در جوف هنجارها و قواعد اجتماعی قرار داشته و با یکدیگر ارتباطی تنگاتنگ و سلسله مراتبی دارند. در این نظریه، رکن اصلی هر نوع اجتماع، هنجار اجتماعی است و منشأ اصلی هنجارها به چهار نیاز اجتماعی برمی گردد: ۱. همزیستی مسالمت آمیز (صلح)؛ ۲. همکاری (هم افزایی)؛ ۳. هم فهمی و هم فکری (فهم متقابل)، و ۴. هماهنگی (هم گامی / هم نوایی). به تبع این چهار نیاز اجتماعی، چهار نوع ارزش اجتماعی [یا فضیلت]، که همگی کم و بیش خصلت عینی دارند (ارزش های عینی) و همگی فراگیر هستند، مطرح می شوند. این ارزش ها عبارت اند از: ۱. ارزش سلامت؛ ۲. ارزش صلح و دوستی؛ ۳. ارزش همکاری اجتماعی و ۴. ارزش عدالت (توزیعی) (چلبی، ۱۳۸۹).

چلبی با ذکر این ارزش ها، به هنجارها یا قواعد مشترک به عنوان وسیله دستیابی به آنها در بُعد اجتماعی اشاره می کند. او لوازم و وسایل تحقق ارزش های اجتماعی مزبور را متناظراً این چنین معرفی می کند: ۱. زبان و نمادهای مشترک؛ ۲. ابزارها و منابع مادی؛ ۳. اطلاعات و دانش و ۴. هنجارها (قواعد مشترک)؛ بنابراین وجود هنجارها برای حفظ گروه یا جامعه و تداوم آن ضروری است و بدون آنها تداوم همکاری مؤثر، غیرقابل تصور است. در ادامه، او تصریح می کند که اگر هنجارهای اجتماعی را از حیث عمومیت و اهمیت در قالب «هرم» مشاهده کنیم، در رأس آن، اصول و هنجارهای عمومی مطرح هستند و در قاعده تحتانی هرم، قواعد مقید به زمان، مکان و محدود به شرایط معین قرار می گیرند. از این منظر، مفهوم برابری آحاد جامعه در مقابل هنجارهای عمومی و حقوق هنجاری (قواعد عمومی نانوشته) نقش کلیدی در مهار نابرابری های اجتماعی ایفا می کند؛ یعنی هنجارهای عموم که هر یک حاوی نوعی حقوق و تکالیف متناظر هستند، باید تعمیم یافته باشند؛ به طوری که توزیع حقوق و تکالیف مرتبط به هنجارهای عمومی به طور برابر بین آحاد جامعه توزیع شوند؛ مانند هنجارهای صداقت و انصاف (چلبی، ۱۳۸۹: ۱۹-۱۷).

چلبی (۱۳۸۹)، به کارکرد و سودمندی هنجارهای متناظر با ارزش عدالت در تقویت اخلاق عملی افراد جامعه نیز اشاره کرده است. او به ارتباط وثیق هنجار صداقت با ارزش‌های عینی اجتماعی اشاره کرده و می‌گوید: «همکاری، هماهنگی و هم‌فهمی، هر سه، محتاج اطلاعات صحیح و مشترک هستند؛ و این ضرورت اجتماعی، موجب شکل‌گیری و ظهور "هنجار صداقت" به عنوان یکی از قواعد اصلی هر نظام اجتماعی، می‌شود»؛ همچنین به ارتباط هنجار انصاف و ارزش‌های اجتماعی عدالت اشاره کرده و بر ضرورت قابل مشاهده بودن آن تأکید می‌کند. به عقیده وی، مهم‌ترین کانون و منبع تهدید صلح و امنیت فردی و جمعی، محدودیت منابع و تضاد مزمن و خفته بر سر منابع کمیاب است؛ بنابراین وجود تضادهای آشکار و نهان، با عنایت به ارزش‌های اجتماعی عینی چهارگانه، ایجاب می‌کنند که «هنجارهای توزیع منابع ارزشمند» و به دنبال آن «هنجارهای مدیریت تضاد» و همراه با آن «هنجارهای ضمانت اجرا» به منصفه ظهور برسند (چلبی، ۱۳۸۹: ۱۷).

در این دیدگاه، با توجه به غنا و انسجام نظری، تعاریف مشخصی در مورد اخلاق ارائه می‌شود. یکی از تعاریف اخلاق با تأکید بر وجه اجتماعی و پرهیز از مفاهیم فلسفی و انتزاعی آن، از این قرار است: «اخلاق، مجموعه‌ای از قواعد مشترک است که برای دستیابی به ارزش‌های غایی و اجتماعی، به شکل داوطلبانه و غیرمشروط، برای کنش اجتماعی ویرایش شده است؛ این ویرایش، کنشگران اخلاقی را به سمت آرمان‌ها، پرهیزکاری و لحاظ کردن سود و زیان دیگر اعیان اجتماعی در تابع سود و زیان خود، سوق می‌دهد» (نقدی، ۱۳۹۱ الف).

از بُعد تربیتی، دیدگاه نظم اجتماعی بستر مناسبی برای نظریه اخلاق مسئولیت است. این نظریه، تقویت تعهد تعمیم یافته را به عنوان موتور اخلاق، در کانون توجه قرار داده است و بر آن تأکید فراوان دارد (چلبی، ۱۳۷۵: فصل نهم). چلبی (۱۳۷۵)، برای رشد شخصیت، یک نظریه قیاسی ارائه می‌دهد. این نظریه قیاسی حاوی چهار قضیه است: نخستین قضیه، یک قضیه شرطی عام است و سه قضیه دیگر شروط وقوع را بیان می‌کنند: ۱. اگر محیط‌های اثباتی، اجتماعی و فرهنگی بیشتر و متنوع‌تری درونی شوند، پس امکان رشد شخصیت بیشتر می‌شود؛ ۲. تحرکات فردی در ابعاد تحرک فیزیکی، اقامتی، شغلی، موضعی، رابطه‌ای میسر باشند؛ ۳. فرصت‌های فردی در ابعاد امکان آموزشی، شغلی، سیاحتی، گروهی و مادی وجود داشته باشند؛ ۴. جامعه کل از نوعی اجتماع عام بهره‌مند باشد؛ به طوری که در

آن میزان اختلالات نمادی، هنجاری، رابطه‌ای و توزیعی حداقل باشند یا حداقل در حال کاهش باشند. به این ترتیب، نقش محیط اجتماعی در رشد و شکوفایی دارای نقش اساسی است؛ به عبارت دیگر، ویژگی‌های شخصیتی به کم و کیف ساختار جامعه بستگی دارد (چلبی، ۱۳۷۵: ۲۳۹-۲۳۷).

در این دیدگاه، مهم‌ترین محیط اجتماعی برای پرورش تعهد و اخلاق عملی، مدرسه است. در این محیط است که فرد تربیت می‌شود تا در شرایط خنثی، هنجارهای اخلاقی را فارغ از دل‌بستگی‌های خاص‌گرایانه‌ی خود به‌طور وسیع و عام‌گرا رعایت کند؛ به عبارت دیگر، مدرسه مهم‌ترین ساخت اجتماعی است که فرصت درونی کردن محیط‌های مختلف را در روند اجتماعی کردن در اختیار عاملان خود (اعم از معلم و شاگرد) می‌گذارد و امکان تعریض افق‌های عاطفی و هنجاری را به آن‌ها می‌دهد. این عاملان، در لوای بسط هنجاری و ارزشی، اوامر و پیشنهاد‌های اخلاقی فرهنگ خود را برای دیگری تعمیم یافته مجاز و الزامی خواهند شمرد.

اکنون با توجه به نظریه نظم اجتماعی به‌عنوان چارچوب تحقیق و شرایط محیط تحقیق، فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر استخراج شده و ارائه می‌شوند؛ البته هنگام تحلیل مدل‌های رگرسیونی ارائه‌شده به متغیرهای دیگری نیز توجه خواهد شد.

فرضیه‌های پژوهش

- با توجه به چارچوب نظری، فرضیه‌های غیرجهت‌دار زیر استخراج شده‌اند. در این فرضیه‌ها، شعاع محدود و وسیع به ترتیب به معنای نوع خاص‌گرا و عام‌گرای صفت‌ها مزبور است.
- فرضیه ۱: شعاع اعتماد فرد بر شعاع تعهد او تأثیر می‌گذارد.
 - فرضیه ۲: شعاع احساس فرد بر شعاع تعهد او تأثیر می‌گذارد.
 - فرضیه ۳: شعاع هویت فرد بر شعاع تعهد او تأثیر می‌گذارد.
 - فرضیه ۴: فرد‌گرایی فرد بر شعاع تعهد او تأثیر می‌گذارد.
 - فرضیه ۵: شرایط اخلاقی محیط خانواده بر شعاع تعهد فرد تأثیر می‌گذارد.
 - فرضیه ۶: شرایط اخلاقی محیط تعلیم و تربیت بر شعاع تعهد متعلمین تأثیر می‌گذارد.
 - فرضیه ۷: درک فرد از عدالت در سطح جامعه بر شعاع تعهد او تأثیر می‌گذارد.

شکل اکتشافی فرضیه‌های مزبور که غیرجهت‌دار نیز هستند، روش‌های ترکیبی کمی و کیفی را اقتضا می‌کنند. کمیت تأثیر متغیرهای مستقل و کیفیت تأثیر آن‌ها بر نوع تعهد اخلاقی، عمدتاً در معادلات رگرسیون چندگانه مشخص خواهد شد.

روش پژوهش

راهبرد اصلی این پژوهش، بنا بر نوع فرضیه‌ها و اقتضانات تحقیق که مبتنی بر مقایسه انواع مدرسه و کندوکاو در مورد سهم شرایط در تربیت اخلاقی است، روش تلفیقی است؛ زیرا به‌زعم پژوهشگر، دریافت یک نمای کلی و وضعیت تعهد جوانان در نمونه‌ها، محتاج انجام پژوهش کیفی و پیمایش در هر یک از موارد است.

نتایج پژوهش به شکلی است که یافته‌های مبتنی بر پیمایش برجسته‌تر شده است؛ اما روش کیفی به‌عنوان گام‌های عمیق ابتدایی، مسیرهای مطمئن‌تری را برای پیمایش گشوده است و شاید بدون آن، پیمایش مناسبی نیز انجام نمی‌شد.

با تلفیق داده‌ها در عرض نمونه‌ها و بدون تمایل به تعمیم نتایج به جامعه کل، می‌توان به نتایج جامع در عرض موارد دست یافت (یین، ۲۰۰۳؛ کرسول، ۲۰۱۶، ۲۰۰۹)؛ بنابراین با حفظ سنت‌های روش‌شناسی و با توجه به اینکه ۱. نمونه‌های اخذشده تقریباً انواع مدارس کشور را شامل می‌شود؛ ۲. نسبت نمونه‌های منتخب تا اندازه‌ای به جامعه مورد پژوهش نزدیک است و ۳. صرف‌نظر از تعمیم داده‌ها به جامعه تحقیق؛ قابلیت تعمیم به شرایط مشابه، به‌جای خود باقی است (م.ش. شاران و همکار، ۲۰۱۶؛ پتن، ۲۰۰۲؛ کرسول، ۲۰۰۷).

در این پژوهش، واحد اصلی تحلیل فرد است و عمده نتایج تحقیق با مراجعه به جوانان و نوجوانان دبیرستانی و تکیه بر گزارش‌های آنان ارائه می‌شود. مهم‌ترین تکنیک و ابزار گردآوری داده، مصاحبه، مشاهده، و پرسش‌نامه است.

تعریف مفهومی و مقیاس‌سازی تعهد اخلاقی: تعهد اخلاقی به معنای همزادپنداری با گروه‌های مختلف است. در چنین وضعیتی شعاع تأثیرگذاری در به‌کارگیری هنجارهای اخلاقی و احساس مسئولیت و وظیفه نسبت به گروه مربوطه مطمح‌نظر است. تعهد عام، وسیع‌ترین شعاع احساس مسئولیت و وظیفه است. در چنین حالتی، فرد نسبت به اجتماع

جامعه‌ای همزادپنداری داشته و متعاقباً تمایل دارد که برای ارتقا و کمک به آن، کاری انجام دهد (چلبی، ۱۳۷۵).

برای شاخص‌سازی متغیر تعهد، تمایل به کمک و انجام کاری برای دیگری (از شعاع گروه طبیعی خانواده تا گروه اجتماع عام) موردسنجش قرار گرفته است؛ البته وجه «کمک کردن» به علت القای شرایط اضطراری برای پاسخگویان قالب بوده است؛ بنابراین گویه‌های مربوطه تحت تحلیل عاملی قرار گرفته‌اند که نتیجه آن در جدول ۱، نشان داده شده است.

جدول ۱: جدول تحلیل عاملی و تعیین ضریب اعتبار برای تعیین مؤلفه‌های تعهد

مؤلفه‌ها		گویه‌ها
خاص گرا	عام گرا	
۰/۱۳۷	۰/۷۴۸	کمک به هم وطنان
۰/۱۹۳	۰/۷۶۰	کمک به هم مذهبی‌ها
۰/۱۲۶	۰/۸۴۱	کمک به هم قومی‌ها
۰/۱۴۳	۰/۷۹۶	کمک به هم شهری‌ها
۰/۲۶۱	۰/۷۷۵	کمک به هم محلی‌ها
۰/۷۶۷	۰/۳۲۲	کمک به دانش‌آموزان مدرسه
۰/۸۴۹	۰/۲۵۰	کمک به دانش‌آموزان کلاس
۰/۷۹۹	۰/۱۴۹	کمک به دوستان
۰/۵۰۰	۰/۰۲۸	کمک به اعضای خانواده
۰/۷۵۸۶	۰/۸۶۱۲	آلفای کرونباخ
۰/۸۴۶		KMO
۲۷۹۱/۴۴۲		Approx. Chi-Square
۰/۰۰۰		معناداری تحلیل عاملی

با توجه به جدول ۱، گویه‌های مربوط به تعهد تقریباً به دو بُعد اصلی ۱. تعهد عام گرا و ۲. تعهد خاص گرا قابل تقسیم هستند. جدول مزبور، ضریب اعتبار گویه‌های مربوط به ابعاد تعهد را نیز نشان می‌دهد. اکنون با توجه به میزان ضریب اعتبار استخراج شده، مقیاس مربوطه تشکیل و مورد استفاده قرار می‌گیرد.

به منظور پرهیز از افزایش حجم مقاله، و پرداختن بیشتر به نتایج تحقیق، اطلاعات تکمیلی مربوط به متغیرهای مستقل و نحوه سنجش آن‌ها حذف شده است. پیشنهاد می‌شود برای کسب اطلاعات مربوطه، به متن اصلی مراجعه شود (نقدی، ۱۳۹۱ الف).

نتایج پژوهش

در این بخش، ابتدا به توصیف شرایط و فضاهای پژوهش پرداخته شده؛ سپس تبیین متغیرهای نتیجه، یعنی تعهد عام‌گرا و خاص‌گرا ارائه می‌شود. توضیح اینکه بخش مهمی از گزارش کیفی پژوهش در جوف توصیف نمونه‌های پژوهش آورده شده است.

توصیف نمونه‌های پژوهش. برای انتخاب مدارس سه ملاک مدنظر بوده است: ۱. کفایت کیفی (رفتار اخلاقی دانش‌آموزان)؛ ۲. کفایت کمی (حتی‌المقدور پوشش انواع مدرسه به لحاظ طبقه‌بندی در سازمان آموزش و پرورش) و ۳. قابلیت دسترسی.

به این ترتیب، با ملاک نوع دبیرستان‌های موجود در سطح استان تهران و از همه مهم‌تر، توانایی ورود بدون معجز آموزش و پرورش^۱ به مدرسه، ۹ دبیرستان نوعاً متفاوت انتخاب شد که تقریباً تصویری از بیشترین نوع دبیرستان‌های استان تهران را منعکس می‌سازند. این دبیرستان‌ها شامل ۴ دبیرستان دولتی (۲ پسرانه و ۲ دخترانه)؛ به‌علاوه یک دبیرستان تیزهوشان، یک دبیرستان نمونه دولتی و یک دبیرستان شاهد بود که به‌عنوان مدارس ویژه تحت نظارت آموزش و پرورش هستند و همچنین یک دبیرستان غیردولتی و یک دبیرستان هیأت امنایی که مدیریت آن‌ها به بخش خصوصی واگذار شده‌اند (جدول ۲).

۱. به عبارت دیگر، در این میان، ملاک دستیابی نیز لحاظ شده است. دبیرستان‌هایی که در نظام فرهنگی-اجتماعی شهرهای دیگر مشغول فعالیت هستند، به علت عدم همکاری بخش پژوهش آموزش و پرورش، از مجموعه نمونه‌های این پژوهش کنار گذاشته شدند؛ بنابراین این پژوهش فقط به استان تهران معطوف است.

جدول ۲: فراوانی و درصد فراوانی دانش‌آموزان در نمونه‌های پژوهش

درصد	فراوانی	دبیرستان	درصد	فراوانی	دبیرستان
۹/۳	۶۹	علامه حلی (پسرانه)	۱۲,۳	۹۱	حضرت فاطمه (دولتی دخترانه)
۱۱/۹	۸۸	دکتر هشترودی (پسرانه نمونه)	۱۱	۸۱	دکتر حسابی (دولتی دخترانه)
۹/۱	۶۷	مفید (پسرانه غیردولتی)	۱۳/۴	۹۹	شاهد (دخترانه)
۶/۵	۴۸	هیأت امنایی (پسرانه)	۱۵	۱۱۱	شهید ثمری (پسرانه دولتی)
۱۰۰	۷۳۹	کل	۱۱,۵	۸۵	ولایت (پسرانه دولتی)

جدول ۳، توزیع جمعیت نمونه‌ها را با تفکیک پایه تحصیلی نشان می‌دهد. تفاوت نسبتاً دوبرابری دانش‌آموزان پایه‌ی اول، به جمعیت آنان در مدارس برمی‌گردد؛ به طوری که تقریباً در هر دبیرستان مراجعه‌شده، جمعیت دانش‌آموزان پایه‌ی اول، ۲ تا ۳ برابر پایه‌های دیگر هستند.

جدول ۳: جمعیت نمونه به تفکیک پایه‌ی تحصیلی

پایه تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی
اول	۲۵۹	۳۵
دوم	۲۱۹	۲۹/۶
سوم	۲۶۰	۳۵/۲
مفقوده	۱	۰/۱
کل	۷۳۹	۱۰۰

با توجه به اینکه پایه تحصیلی پدر و مادر، سرمایه فرهنگی خانواده محسوب می‌شود، میزان تحصیلات والدین دانش‌آموزان از لحاظ آماری بررسی شد. در جدول ۴، مشاهده می‌شود که دانش‌آموزان دبیرستان مفید، نسبت به دیگر دانش‌آموزان، در این زمینه دارای سرمایه بیشتری هستند.

جدول ۴: میانگین تحصیلات والدین

میانگین تحصیلات والدین (به سال)		سن و تحصیلات والدین دیرستان
مادر	پدر	
۱۱/۴۲	۱۲/۰۲	حضرت فاطمه (دخترانه دولتی)
۶/۷۷	۷/۹۶	دکتر حسابی (دخترانه دولتی)
۱۱/۹۳	۱۲/۹۷	شاهد (دخترانه)
۵/۳۵	۶/۶۴	شهید ثمری (پسرانه دولتی)
۴/۷۹	۶/۵۹	ولایت (پسرانه دولتی)
۱۱/۰۷	۱۲/۲۷	علامه حلی (پسرانه تیزهوشان)
۱۰/۲۳	۱۱/۴۴	دکتر هشترودی (نمونه دولتی)
۱۵/۸۸	۱۷/۱۸	مفید (غیردولتی)
۸/۹۱	۹/۸۹	هیأت امنایی

در مرتبه بعدی دانش آموزان دیرستان دخترانه شاهد و بعد از آن، دانش آموزان دیرستان تیزهوشان قرار می گیرند. کمترین سرمایه فرهنگی را دانش آموزان دیرستان ولایت با کمترین سطح تحصیلی والدین دارند. برای سنجش سطح درآمد سرپرست خانواده‌ها، هشت بازه درآمدی به پاسخ‌گویان ارائه شد. جدول ۵، نشان می‌دهد که درآمد ماهانه نیمی از سرپرستان بین ۶۰۰ هزار تا دو میلیون تومان بوده است.

جدول ۵: فراوانی و درصد فراوانی درآمد سرپرست خانواده، مطابق دسته‌های ارائه شده

شماره دسته	دسته‌ها	فراوانی	درصد فراوانی
۱	کمتر از ۳۰۰ هزار تومان	۶۵	۸/۸
۲	بین ۳۰۱ هزار تا ۶۰۰ هزار تومان	۱۹۹	۲۶/۹
۳	بین ۶۰۱ تا ۹۰۰ هزار تومان	۲۰۱	۲۷/۲
۴	بین ۹۰۱ تا ۲ میلیون تومان	۱۶۶	۲۲/۵
۵	بین ۲ تا ۳ میلیون تومان	۴۸	۶/۵
۶	بین ۳ تا ۵ میلیون تومان	۲۲	۳/۰
۷	بین ۵ تا ۱۰ میلیون تومان	۱۶	۲/۲
۸	بیشتر از ۱۰ میلیون تومان	۱۵	۲/۰
داده مفقوده		۷	۰/۹
جمع کل		۷۳۹	۱۰۰

حدود ۳۶ درصد نیز دارای درآمدی کمتر از ۶۰۰ هزار تومان بوده و کمتر از ۱۵ درصد از سرپرستان، درآمدی بیش از دو میلیون داشته‌اند. جدول ۶، با توجه به دبیرستان‌های منتخب، توزیع درصد فراوانی درآمد سرپرست خانواده‌ها در دسته‌های درآمدی را نشان می‌دهد.

جدول ۶: توزیع درصد فراوانی درآمد سرپرست خانواده‌ها در دسته‌های درآمدی

درصد کل	مفقوده	دسته ۸	دسته ۷	دسته ۹	دسته ۵	دسته ۶	دسته ۲	دسته ۳	دسته ۱	دسته‌ی درآمد دبیرستان
۱۰۰	۲/۲	۰	۰	۴/۴	۱۴/۳	۲۹/۷	۲/۶۴	۲۳/۱	۰	حضرت فاطمه
۱۰۰	۲/۵	۱/۲	۰	۰	۲/۵	۶/۲	۲۴/۷	۳۷	۲۵/۹	دکتر حسابی
۱۰۰	۱	۰	۱/۰	۲/۰	۸/۱	۳۸/۴	۳۱/۳	۱۶/۲	۲/۰	حضرت زینب
۱۰۰	۰	۰/۹	۰	۰	۰	۱۴/۴	۳۳/۳	۳۹/۶	۱۱/۷	شهید ثمری
۱۰۰	۰	۰	۱/۲	۰	۰	۴/۷	۲۵/۹	۴۲/۴	۲۵/۹	ولایت
۱۰۰	۰	۲/۸	۱/۴	۱/۴	۱۱/۶	۴۲/۰	۲۳/۲	۱۵/۹	۱/۴	علامه حلی
۱۰۰	۰	۰	۰	۲/۳	۵/۷	۲۳/۹	۴۲/۰	۲۲/۷	۳/۴	دکتر هشتروندی
۱۰۰	۱/۵	۱۳/۴	۱۹/۴	۱۹/۴	۱۰/۴	۲۳/۹	۹/۰	۳	۰	مفید
۱۰۰	۲/۱	۴/۲	۰	۰	۱۰/۴	۲۰/۸	۱۶/۷	۳۹/۶	۶/۳	هیأت امنایی
۱۰۰	۰/۹	۲/۰	۲/۲	۳/۰	۶/۵	۲۲/۵	۲۷/۲	۲۶/۹	۸/۸	کل

همان‌طور که مشاهده می‌شود، درآمد سرپرستان در دبیرستان مفید با تفاوت چشم‌گیری، از سرپرستان دیگر دبیرستان‌ها بیشتر است؛ یعنی بیش از ۵۲ درصد سرپرستان در دبیرستان مفید در دسته‌ی ۶ به بالا هستند. در مرتبه بعدی خانواده‌های دبیرستان‌های حضرت فاطمه، تیزهوشان، و هیأت امنایی قرار دارند. همچنین مشاهده می‌شود که درآمد سرپرستان خانواده‌ها در دبیرستان‌های دکتر حسابی و ولایت نسبت به دیگر خانواده‌ها کمتر است. شغل سرپرست خانواده، مهم‌ترین وسیله دستیابی خانواده به امکانات سرمایه‌ای محسوب می‌شود. به این ترتیب، شغل سرپرست به غیر از امکانات اقتصادی، ملزومات نظم

و انضباط، دارای سرمایه سیاسی نیز محسوب می شود. جدول ۷، توزیع پدران پاسخ گویان را در طبقات مشخص شده مشاغل نشان می دهد.

جدول ۷: توزیع فراوانی مشاغل سرپرست (پدر) پاسخگویان

درصد کل	شغل پدر						شغل والدین دبیرستان
	مفقوده	بی کار	فناوری	بازنشسته	آزاد	کارمند	
۱۰۰	۳/۳	۰	۱/۱	۹/۹	۶۳/۷	۲۲	حضرت فاطمه
۱۰۰	۶/۲	۱/۲	۰	۳/۷	۷۹	۹/۹	دکتر حسابدی
۱۰۰	۱	۰	۳	۲۶/۲	۳۵/۴	۳۴/۳	حضرت زینب
۱۰۰	۳/۶	۰	۰/۹	۲/۷	۸۶/۵	۶/۳	شهید ثمری
۱۰۰	۲/۴	۳/۵	۰	۰	۸۳/۵	۱۰/۶	ولایت
۱۰۰	۲/۹	۰	۰	۱۵/۹	۵۸	۲۳/۲	علامه حلی
۱۰۰	۱/۱	۰	۱/۱	۱۰/۲	۵۱/۱	۳۶/۴	دکتر هشترودی
۱۰۰	۳	۱/۵	۱/۵	۹	۳۸/۸	۴۶/۳	مفید
۱۰۰	۴/۲	۶/۳	۲/۱	۱۲/۵	۶۴/۶	۱۰/۴	حضرت علی (ع)
۱۰۰	۳	۱/۱	۱/۱	۹/۹	۶۳/۱	۲۱/۹	کل

همان طور که مشاهده می شود، ۴۶ درصد از پدران دانش آموزان دبیرستان مفید دارای مشاغل دولتی هستند و کارمند محسوب می شوند. تحقیقات کیفی حاکی از آن است که بیشتر آنان دارای مشاغل دولتی بانفوذ هستند؛ مانند شهردار تهران و اصفهان. در این واحد آموزشی و تربیتی، شغل پدر به قدری مهم است که یکی از دانش آموزانی که پدرش فوت شده بود در مصاحبه با پژوهشگر اظهار داشت که برای حفظ آبروی خود این موضوع را از همکلاسی هایش مخفی نگه داشته است و اگر آنان این موضوع را بفهمند از شأن او کاسته خواهد شد.

این شرایط تا حدی در دبیرستان شاهد و تیزهوشان نیز صادق است. فرزند یکی از اعضای شورای شهر، و فرزند فرماندار یکی از توابع استان تهران و فرزند یکی از نماینده های مجلس نیز در دبیرستان های تیزهوشان و شاهد در حال تحصیل هستند و در

میان نمونه‌های این پژوهش قرار دارند؛ اما به‌طور متوسط، درجه نفوذ مشاغل والدین این دانش‌آموزان در سطحی پایین‌تر نسبت به مشاغل والدین دانش‌آموزان مفید قرار می‌گیرد. از طرف دیگر، والدین دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهید ثمری، دکتر حسابی، هیأت امنایی، و ولایت کمترین مشاغل دولتی را دارا هستند و یافته‌های کیفی تحقیق نشان می‌دهد که غالباً دارای مشاغل دولتی جزء هستند؛ همچنین والدین دانش‌آموزان دبیرستان‌های دکتر حسابی، شهید ثمری و ولایت که شغل آزاد دارند، دارای مشاغل کارگری و نفوذ سازمانی نسبتاً کمتر هستند.

توصیف نمونه‌ها با استعانت از تحلیل واریانس. قبل بررسی و تحلیل داده‌ها در هر عرض نمونه‌های پژوهش، ابتدا به کمک تحلیل واریانس، شرایط کلی نمونه‌ها با تأکید بر متغیر اصلی تشریح می‌شود. جدول ۸، نتایج تحلیل واریانس تعهد عام‌گرا را نشان می‌دهد. این جدول که شامل متوسط امتیازات کسب‌شده هر مدرسه بر روی یک مقیاس صفر تا ۱۰۰ است، در مقایسه کلی، نشان می‌دهد که مدرسه ولایت در میان ۹ مدرسه منتخب در تعهد عام‌گرای محصلان رتبه نخست را کسب کرده است و تفاوت قابل ملاحظه‌ای با دیگر مدارس دارد.

جدول ۸: تحلیل واریانس مربوط به تعهد عام‌گرا

متغیر	مدرسه	میانگین	F	Sig.
تعهد عام‌گرا	ولایت	۶۷/۰۰۰۰	۰/۲۹۹	۰/۰۰۰۰۰۰۰۰
	مفید	۶۰/۴۸۵۱		
	دکتر حسابی	۵۷/۷۹۳۲		
	دکتر هشترودی	۵۶/۶۶۱۹		
	شهید ثمری	۵۴/۷۲۷۳		
	شاهد	۵۲/۷۷۷۸		
	هیأت امنایی	۵۲/۶۵۹۶		
	علامه حلی	۴۸/۴۰۵۸		
	حضرت فاطمه (س)	۴۶/۹۸۶۱		
	کل	۵۵/۳۰۴۰		

در مرتبه‌های بعد، دانش‌آموزان دبیرستان‌های مفید، دکتر حسابی و دکتر هشترودی قرار گرفته‌اند و دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوشان و حضرت فاطمه (س)، در تعهد عام-گرا کمترین امتیاز را به دست آورده‌اند.

در اینجا لازم است در توضیح پیشی گرفتن دبیرستان‌های ولایت و مفید از دیگر مدارس، در قالب تحقیقات کیفی، به مهم‌ترین برنامه‌های تربیتی این مدارس، اشاره کرد. مهم‌ترین برنامه‌های تربیتی دبیرستان ولایت، تحت اقدام پژوهی دوسالانه انجام گرفته است (نقدی، ۱۳۹۲ع، ۱۳۹۱ع). این برنامه که توسط مشاوران و کادر مدیریت دنبال می‌شده، عبارت است از:

الف) طراحی ارتباط تنگاتنگ مدرسه با خانواده‌های دانش‌آموزان، در قالب انجمن اولیا و مربیان؛ همچنین برقراری جلسه‌های مشاوره فردی و خانوادگی به منظور نائل آمدن به یک اجتماع مدرسه‌ای، به تأسی از نظام تعلیم و تربیت سوئد. به علت تمایل کمتر پدران، همچنین نداشتن وقت کافی برای شرکت در جلسه‌های اولیا و مربیان، مشاوران تصمیم گرفتند که مادران را به طور جدی در انجمن اولیا و مربیان درگیر سازند؛ بنابراین طراحی ارتباط با مادران، و درگیر کردن آنان در امور مدرسه، به منظور آشنایی بیشتر با ویژگی‌های اجتماعی و فرهنگی خانواده‌ها و تحکیم اجتماع مدرسه‌ای، به تأسی از نظام تعلیم و تربیت کشورهای چین، ژاپن و کره جنوبی در دستور کار قرار گرفته است.

ب) تقویت هویت دانش‌آموزی به عنوان عام‌ترین هویت مرتبط با نقش دانش‌آموزی که محصلان را به اجتماع کل وصل می‌کند؛ به این ترتیب، علی‌رغم عدم حضور دانش‌آموزان در سایر نقاط کشور به علت ضعف مالی و اقتصادی مدرسه و خانواده‌ها، با استعانت از هویت دانش‌آموزی، اجتماع مدرسه‌ای به لحاظ انتزاعی (نه تجربی و واقعی)، نسبتاً به اجتماع کل وصل شده است.

ج) پرورش تمایل به تلاش و کوشش برای دستیابی به اهداف، هم‌زمان با فعالیت‌های یادشده در دستور کار مشاوران قرار گرفته است. مشاهده کارایی این ملاک انصاف در توزیع منابع، هنجار انصاف را تا اندازه زیادی به تصویر کشیده است. به موجب دستیابی به این هدف تربیتی، مشاوران در برخی کلاس‌ها، بحث‌های استدلالی و شناختی اخلاقی را آغاز کرده و تاکنون ادامه داده‌اند. در این مباحث به فراخور درک دانش‌آموزان و علاقه آنان، موضوع‌های متنوعی مطرح شده است و در میان این موضوع‌ها، به ندرت در مورد

مسائل دولتی و مدیریت اجرایی کشور نیز مباحثی مطرح می شده است. در چنین شرایطی، مشاوران سعی می کنند که با شیوه مجاب سازی، و استدلال عقلانی و مبتنی بر اصول اخلاقی، عملکرد دستگاه های مربوطه را نقد اثباتی کنند. به این منظور، نقاط قوت ذکر شده و سپس نقاط ضعف احتمالی نیز بیان می شود و در پایان، ارزیابی نهایی که بیشتر به وسیله دانش آموزان صورت می گیرد، ارائه می شود. این ارزیابی ها عمدتاً بدون جانبداری، به شکل ملایم و با محوریت اصول اخلاقی و تمایل به رعایت هنجارهای اخلاقی، به ویژه هنجارهای انصاف و صداقت بوده است.

مشاوران دبیرستان ولایت، برای انجام این فعالیت ها، انرژی بسیار زیادی را صرف کرده اند. حاصل کوشش مشاوران دبیرستان ولایت، علی رغم کوتاهی زمان، کاهش قابل توجه و گاهی حذف نزاع های مدرسه ای و خیابانی؛ همچنین، افزایش ۱۱ درصدی قبولی محصلان این مدرسه در خرداد سال ۱۳۹۱ بوده است.

به علت ضعف یا عدم شرایط عمومی، برقراری شرایط خاص، ممکن است بسیار شکننده و موقتی باشد. در مورد دبیرستان ولایت، سعی و تلاش مشاوران، در جهت برقراری شرایط خاص تربیتی و فاصله گرفتن با شرایط عمومی مدارس کشور است؛ اما آنان اذعان می دارند که علی رغم تلاش های آنان، هر چند روز یک بار، با حاکمیت شرایط عمومی روبه رو شده و از اهداف تربیتی دور می شوند. رفتارهایی مانند احترام بیشتر به والدین پولدار توسط کادر مدیریت مدرسه، تنبیه و تحقیر دانش آموزان توسط معلمان و کادر مدیریت، تبعیض معلمان در نمره دادن، تبعیض معلمان در توجه و نگاه کردن به دانش آموزان، رفتارهایی هستند که نه تنها برنامه های تربیتی مشاوران را به مخاطره می اندازد؛ بلکه تثبیت کننده شرایط نامساعد عمومی، همچون عدم رعایت هنجارهای انصاف با ملاک های شایسته سالاری و تلاش است. آنان تأکید می کنند که این رفتارها، به طور جدی اقتدار اخلاقی سلسله مراتب مدرسه را به چالش می کشد و آن را کاهش می دهد.

دبیرستان مفید، با ۳۵ سال سابقه به عنوان یک مجموعه آموزشی نسبتاً مستقل، دارای برنامه تربیتی تثبیت شده ای است. نتایج این تحقیق، نشان می دهد که در این مرکز آموزشی، شرایط عمومی مدارس کشور کمابیش برقرار است؛ اما برنامه ریزان راهبردی این مجموعه، با اجرای فعالیت فوق برنامه ای «اردوهای جهادی»، توانسته اند احساسات محصلان خود را

بیش از مدارس دیگر تعمیم دهند. به تبع تعمیم احساسات، تعهد این دانش آموزان نیز نسبتاً تعمیم یافته است.

نتایج مورد پژوهی آشکار می سازد که علی رغم قریب به ۴۰ سال کار تربیتی، دبیرستان مفید در کسب امتیاز تعهد عام گرای دانش آموزان نسبت به رعایت هنجارهای اخلاقی، بعد از دبیرستان ولایت و در رتبه دوم جای گرفته است. علت را باید در اهمیت شرایط عمومی حاکم بر مرکز آموزشی جست و جو کرد. در مجموعه مفید، هویت دانش آموزی در حد هویت «مفیدی بودن» تقلیل می یابد. هویت مفید بودن، متغیری است که تا اندازه ای جلوی تعمیم تعهد این دانش آموزان را گرفته است؛ به این معنا که هویت دانش آموزی به عنوان مهم ترین ویژگی عام گرا و وصل کننده دانش آموزان به اجتماع کل، برای دانش آموزان مفید تا حدی صبغه هویت خاص گرا پیدا کرده و آنان را از جامعه متمایز ساخته است؛ و متعاقباً مجموعه مفید را به مثابه یک اجتماع مدرسه ای جدا افتاده از اجتماع کل مبدل کرده و از تعمیم فراینده تعهدات اخلاقی دانش آموزان ممانعت به عمل می آورد. این مهم، موجب شده است که دانش آموزان این مجموعه در تعهد عام گرا در رعایت هنجارهای اخلاقی، نه تنها در میان مدارس منتخب صدر نشین نشوند، بلکه رتبه های دوم تا سوم را کسب کنند و تفاوت چندانی با محصلان مدارس جدیدالتأسیس، همچون دکتر حسابی و دکتر هشترودی، نشان ندهند.

در ادامه، برای درک بیشتر نسبت به تأثیر علی متغیرهای پژوهش، به تحلیل رگرسیونی چندگانه تعهد عام گرا و خاص گرای جوانان پرداخته می شود.

تحلیل رگرسیونی تعهد عام گرای جوانان. در این قسمت، با ارائه یک نیمرخ، تعهد عام گرای جوانان در نمونه های پژوهش، مورد تحلیل چندمتغیری قرار می گیرد. به این منظور، ضرایب همبستگی تعهد عام گرا با آن دسته از متغیرهای اصلی که سطح معناداری

آن‌ها بالاتر از پنج درصد است، محاسبه و برای تعیین در معادله رگرسیون وارد شده‌اند^۱ که نتایج آن در مدل ۱، نمایش داده شده است (جدول ۹).

جدول ۹، مربوط به مدل ۱، است و ضرایب رگرسیون تعهد عام‌گرا را نشان می‌دهد که گام به گام در معادله رگرسیون چند گامه باقی مانده‌اند. این مدل، با ۱۵ متغیر، توان توضیح ۵۵ درصد تغییرات تعهد عام‌گرای جوانان را دارد و دارای سه متغیر در سطح خانواده، سه متغیر در سطح مدرسه و هشت متغیر در سطح فرد است که به‌طور غیرمستقیم به فعالیت‌های مدرسه مربوط می‌شوند؛ به عبارت دیگر، مدل ۱، مؤید آن است که نقش مدرسه در تقویت اخلاق عملی بسیار کلیدی است. این مدل، چگونگی تأیید فرضیه‌های غیرجهت‌دار پژوهش را آشکار می‌کند.

جدول ۹: مدل ۱: معادله رگرسیونی چندگامه؛ مربوط به تعهد عام‌گرا در رعایت هنجارهای اخلاقی

Sig.T	β	متغیرهای مستقل	Sig.T	β	متغیرهای مستقل
۰/۰۱۳	۰/۰۸۰	صداقت عام‌گرا	۰/۰۰۰	۰/۳۹۱	اعتماد عام‌گرا
۰/۰۱۲	۰/۰۷۴	هم‌گامی در خانواده	۰/۰۰۰	۰/۳۰۹	تعهد خاص‌گرا
۰/۰۲۲	۰/۰۶۵	تعداد برادر	۰/۰۰۰	۰/۱۹۱	احساس عام‌گرا
۰/۰۰۹	-۰/۰۸۰	فردگرایی خودخواهانه	۰/۰۰۰	۰/۱۳۰	هم‌گامی در مدرسه
۰/۰۲۳	-۰/۰۷۱	عزت نفس	۰/۰۰۳	-۰/۰۸۶	درآمد سرپرست
۰/۰۱۱	۰/۰۷۶	هویت رابطه‌ای محله‌ای	۰/۰۱۱	-۰/۰۸۰	اعتماد خاص‌گرا
۰/۰۴۳	-۰/۰۷۸	هم‌دلی در مدرسه	۰/۰۰۵	-۰/۰۸۸	فشار درونی هنجار صداقت در مدرسه
۰/۰۱۷	۰/۰۷۰	خانواده مذهبی			
					معناداری مدل
					R
					R Square

۱. وجود همبستگی آماری ضرورتاً دال بر وجود رابطه علی بین متغیرها نیست. اینکه آیا این روابط کاذب هستند یا علی و اگر علی هستند، چه جزئی از آن‌ها ناشی از اثر مستقیم است و چه جزئی اثر غیرمستقیم، در تحلیلی رگرسیونی چند گامه تا حدودی روشن خواهد شد (چلبی، ۱۳۸۵ الف: ۱۷۴). برای مثال، تعهد عام‌گرا و تعهد خاص‌گرا، با یکدیگر دارای رابطه همبستگی مثبت و قابل توجه هستند ($R=۰,۴۵۷$ ، $Sig.=۰,۰۰۰$)؛ ولی چگونگی اثر علی آن‌ها بر یکدیگر در معادله رگرسیون نشان داده می‌شود. اما در این مرحله فقط می‌توان اظهار کرد: گمان می‌رود که انصاف خاص‌گرا مقدمه پرورش انصاف عام‌گرا باشد؛ به شرط آنکه پرورش اخلاقی به فاز عام‌گرا وارد شود و در فاز اولیه خاص‌گرا باقی نماند.

مدل ۱، نشان می‌دهد که در سطح خانواده، به‌عنوان ابتدایی‌ترین محیط تربیتی، متغیرهای هم‌گامی در خانواده، خانواده مذهبی و تعداد برادر تأثیر تقویت‌کننده بر پرورش تعهد عام‌گرای دانش‌آموزان دارند؛ در مقابل، متغیر درآمد سرپرست تأثیر تضعیف‌کننده بر تعهد عام‌گرای این جوانان می‌گذارد؛ البته تأثیر منفی درآمد سرپرست خانواده را می‌توان به انتظارات فردگرایانه این والدین از زندگی نسبت داد. یافته‌های کیفی که از مصاحبه‌ها و مشاهدات به‌دست آمده است، نشان می‌دهد که عمدتاً والدینی که درآمد بالاتری دارند، از تحصیلات بالاتری نیز برخوردار بوده و بیشتر به فکر تحصیل فرزندان خود هستند. برخی از آنان، با مراجعه به مدرسه، از وسعت معاشرت فرزندشان شکایت می‌کنند. بیشترین تأکید آنان، بر این است که فرزندشان باید به فکر خودش باشد. پرواضح است دانش‌آموزانی که به این نوع توصیه‌های والدین خود عمل می‌کنند، تعهد عام‌گرای آنان نسبت به محیط و جامعه کاهش می‌یابد. به این ترتیب، چگونگی تأیید فرضیه‌های غیرجهت‌دار پنجم و ششم مشخص شده است.

مدل ۱، نشان می‌دهد که در سطح مدرسه، هم‌گامی دانش‌آموزان در تقویت تعهد عام‌گرای آنان نقش مثبت ایفا می‌کند. در مقابل، حضور متغیر هم‌دلی در مدرسه در این مدل نیز نشانگر آن است که، هرچه دانش‌آموزان در محیط مدرسه به لحاظ عاطفی، بیشتر سرمایه‌گذاری کنند، تمایل آنان نسبت به رعایت عام‌گرای هنجارهای اخلاقی کم‌تر می‌شود؛ همچنین فشار درونی هنجار صداقت در مدرسه، نقش تضعیف‌کننده بر تعهد عام‌گرای شاگردان می‌گذارد؛ به عبارت دیگر، هرچه دانش‌آموزان، خودشان اخلاقی عمل کرده و بیش‌تر احساس کنند که دانش‌آموزان دیگر نیز در شعاع مدرسه هنجار صداقت را رعایت می‌کنند، کمتر مایل خواهند بود تا هنجارهای اخلاقی را به‌شکل عام‌گرا رعایت کنند. درحقیقت، محیط مدرسی که فشار هنجار اخلاقی صداقت قابل‌لمس است، شعاع تعهد شاگردان خود را وسعت نمی‌بخشد و محدود به محیط مدرسه پرورش می‌دهد. متغیرهای یادشده برای فرضیه ششم و چگونگی تأثیر ابعاد مختلف فضای تربیتی مدرسه بر تعهد عام‌گرای دانش‌آموزان را مشخص کرده است.

در ارتباط با فرضیه‌های اول تا چهارم، مدل ۱ نشان می‌دهد که متغیرهای اعتماد عام‌گرا، احساس عام‌گرا، صداقت عام‌گرا، و هویت رابطه‌ای محله‌ای بر تعهد عام‌گرای دانش‌آموزان نقش مثبت ایفا می‌کنند؛ در مقابل، فردگرایی خودخواهانه، اعتماد خاص‌گرا و

عزت نفس بر پرورش تعهد عام گرای دانش آموزان تأثیر منفی می گذارند؛ به عبارت دیگر، به نظر می رسد که برای جوانان پژوهش، عزت نفس ملازم با تقویت فردگرایی خودخواهانه پرورش یافته است. شواهد کیفی، این تلازم را در مدارس ویژه، همچون تیزهوشان تأیید می کند.

مدل ۱، نشان می دهد که در سطح فرد، تعهد خاص گرا در تقویت تعهد عام گرا نقشی مثبت و قابل توجه ایفا می کند. این تأثیر، گمانه مقدمه بودن اخلاق خاص گرا برای تقویت اخلاق عام گرا را حداقل در مورد این دانش آموزان تأیید می کند؛ به عبارت دیگر، با هدف تربیت اخلاق عام گرا نباید از مشاهده این صفات خاص گرا نگران بود؛ به شرط آنکه پرورش اخلاقی به فاز عام گرا وارد شود و در فاز اولیه ی خاص گرا باقی نماند.

جدول ۱۰، مربوط به مدل ۲ است. این مدل با ۱۱ متغیر، توان توضیح ۴۸ درصد تغییرات تعهد خاص گرای دانش آموزان نسبت به رعایت هنجارهای اخلاقی را دارا است. این مدل شامل یک متغیر در سطح خانواده، چهار متغیر در سطح مدرسه، پنج متغیر در سطح فرد و یک متغیر در سطح جامعه است. این مدل، نشان می دهد که نقش مدرسه، حتی در تقویت تعهد خاص گرا نیز بسیار کلیدی است. طبق مدل ۲، در سطح خانواده، رعایت انصاف توسط والدین شرایط پرورش فرزندان را برای تعهد خاص گرا تضعیف می کند. این متغیر، چگونگی تأیید فرضیه چهارم برای تقویت تعهد خاص گرا را بیان می کند.

جدول ۱۰- مدل ۲: معادله رگرسیونی چندگانه؛ مربوط به تعهد خاص گرا در رعایت هنجارهای اخلاقی

Sig.T	β	متغیرهای مستقل	Sig.T	β	متغیرهای مستقل
۰/۰۲۴	۰/۰۷۷	احساس عام گرا	۰/۰۰۰	۰/۳۴۱	تعهد عام گرا
۰/۰۰۳	-۰/۰۹۸	شاخص انصاف در خانواده	۰/۰۰۰	۰/۳۱۶	اعتماد خاص گرا
۰/۰۰۵	۰/۰۸۵	اقتدار اخلاقی معلم پرورشی	۰/۰۰۰	۰/۲۰۶	هویت رابطه ای مدرسه ای
۰/۰۳۲	-۰/۰۶۶	دانش آموز سال اول	۰/۰۰۰	-۰/۱۳۶	فردگرایی خودخواهانه
۰/۰۰۰	۰/۱۷۶	فشار درونی هنجار صداقت در مدرسه	۰/۰۸۸	-۰/۰۵۶	تفاوت ارزش انصاف در جامعه با ارزش آن برای فرد
۰/۰۲۷	-۰/۰۷۱	عدالت اقتصادی			
	۰/۰۰۰				معناداری مدل
	۰/۶۸۹				R
	۰/۴۷۵				R Square

در مدل ۲، مشاهده می شود که در سطح مدرسه، فشار درونی هنجار صداقت، هویت رابطه‌ای مدرسه‌ای و اقتدار اخلاقی معلم پرورشی در جهت تقویت تعهد خاص گرای دانش آموزان عمل می کنند. شواهد کیفی حاصل از مشاهدات در مراکز آموزشی، حاکی از آن است که مریبان آموزشی و پرورشی در مدارس که برنامه‌های ویژه برای پرورش اخلاقی دارند، اغلب در جهت تقویت هویت مدرسه‌ای می کوشند.

مدل ۲، نشان می دهد که عضویت در کلاس‌های اول دبیرستان در پرورش تعهد خاص-گرای نوجوانان نقش تضعیف کننده ایفا می کند؛ به عبارت دیگر، دانش آموزان سطح اول دبیرستان کمتر مایل به رعایت خاص گرای اخلاقیات هستند. در این رابطه، این گمانه متبادر می شود که دانش آموزان سال اول دبیرستان به علت ورود به مدرسه جدید، آماده اجتماعی شدن مجدد و وصل شدن به جامعه بزرگ تر هستند؛ بنابراین آنان هویت رابطه‌ای مدرسه‌ای را کمتر در خود تقویت می کنند و متعاقباً نسبت به شاگردان سال‌های بالاتر، کمتر تمایل دارند تا اخلاقیات را خاص گرایانه رعایت کنند. شواهد کیفی حاصل از اقدام-پژوهی نیز مؤید آن است که دانش آموزان سال اول دبیرستان، بیشتر تمایل دارند تا اخلاقیات را به طور عام گرا رعایت کنند یا تمایلات خاص گرای خود را کمتر وسعت دهند (نقدی، ۱۳۹۱ع، ۱۳۹۲ع). متغیرهای مزبور که در سطح مدرسه بیان شدند، چگونگی تأیید فرضیه ششم را نشان می دهند.

مدل ۲، نشان می دهد که متغیر تعهد عام گرا بیشترین نقش را در تقویت تعهد خاص گرا ایفا می کند؛ همچنین این مدل نشان می دهد که متغیرهای اعتماد خاص گرا و احساس عام-گرا نقش مثبت در پرورش تعهد خاص گرا ایفا می کنند. این متغیرها در این مدل، تأیید فرضیه‌های اول و دوم را واضح تر می سازند. تأثیر متغیرهای مربوط به عام گرایی بر شرایط خاص گرایی را می توان به مقدم بودن عام گرایی نسبت به خاص گرایی دانست؛ به عبارت دیگر، فردی که اخلاقیات را نسبت به عام رعایت می کند، از مسیر خاص گرایی گذشته و اخلاقیات را برای گروه‌های خاص و کوچک نیز رعایت می کند. این متغیرها، چگونگی تأیید فرضیه‌های اول و دوم را مشخص کرده‌اند.

مدل ۲، نشان می دهد که هرچه تفاوت ارزش انصاف در جامعه با ارزش این فضیلت برای دانش آموزان بیشتر باشد، تعهد خاص گرای آنان کاهش می یابد؛ به عبارت دیگر، هرچه دانش آموزان در مقایسه با مردم جامعه، ارزش انصاف را بیشتر ارج بنهند، تعهد

خاص گرای آنان ضعیف تر خواهد شد؛ همچنین در این مدل مشاهده می شود که در سطح جامعه، هرچه بر آورد دانش آموزان نسبت به توزیع منصفانه و عادلانه منابع اقتصادی بیشتر باشد، کمتر متعهد خواهند شد هنجارهای اخلاقی را به شکل خاص گرا رعایت کنند؛ به عبارت دیگر، بر آورد جوانان از عدم توزیع عادلانه منابع اقتصادی، آنان را بیشتر در محدوده گروه های کوچک تر فرو خواهد برد و تمایلات خاص گرای آنان را افزایش خواهد داد. به این ترتیب، چگونگی تأیید فرضیه هفتم نیز واضح می شود.

طبق مدل ۲، در سطح فرد، متغیر فردگرایی خودخواهانه بیشترین تأثیر را در تضعیف تعهد خاص گرای جوانان دارد. این گزاره در ارتباط با فرضیه سوم است و در نوع خود جالب به نظر می رسد. با توجه به مدل های قبلی، می توان ادعا کرد که هرچه دانش آموزان بیشتر مبتلا به فردگرایی خودخواهانه باشند، تمایل آنان نسبت به رعایت هنجارهای اخلاقی (چه عام گرا و چه خاص گرا) تضعیف خواهد شد؛ به عبارت دیگر، فردگرایی خودخواهانه از اجرای اخلاقیات در تمام شعاع ها (اعم از دور و نزدیک) جلوگیری می کند.

در مورد معادلات تعهد عام گرا و تعهد خاص گرا سه نکته جالب توجه است: نخست، در هر دو مدل، متغیرهایی وجود دارند که دارای عملکرد و تأثیر کیفی مشابه هستند؛ مانند متغیر احساس عام گرا. در این صورت، به سختی می توان با کار بر روی یک متغیر، انتظار نتیجه مشخصی (تقویت تعهد عام گرا) داشت؛ زیرا ممکن است شرایط برای متغیر وابسته در الگوی دیگری مهیا باشد.

دوم، برخی متغیرها با تأثیر معکوس در هر دو مدل شرکت دارند؛ مانند اعتماد خاص گرا و فشار هنجار صداقت در مدرسه. این وضعیت، مؤید آن است که تأثیر متغیرهای مزبور فقط در سطح تقویت تعهد خاص گرا عمل می کند و متعاقباً موجبات تضعیف تعهد عام گرا را فراهم می آورد؛ بنابراین متولیان مربوطه باید مترصد تأثیر این نوع متغیرها باشند.

سوم، برخی متغیرها به لحاظ نظری، ویژه مقوه خاص گرای هستند، مانند تعهد خاص-گرا؛ اما در مدل تعهد عام گرا نقش مهمی ایفا می کنند. برخی متغیرها نیز مخصوص مقوله عام گرای هستند، مانند تعهد عام گرا؛ ولی در مدل تعهد خاص گرا تأثیر می گذارند. نتیجه

اینکه برای نائل آمدن به یک نتیجه مشخص، شایسته است دقیقاً ترکیب متغیرهای دیگر را در نظر داشت و به دستورالعمل‌های علی^۱ دست یافت و مدام آن‌ها را کنترل کرد.

خلاصه و نتیجه‌گیری

این پژوهش، مؤید آن است که مناسب‌ترین نهاد برای پرورش اخلاقی در جهان معاصر و جامعه ایران، نهاد آموزش و پرورش است؛ زیرا در محیط مدرسه است که کودکان و نوجوانان در فضای خنثی و عاری از جهت‌گیری‌های متعصبانه می‌توانند تربیت شوند تا ورای گروه‌های اولیه (مانند خانواده و گروه‌های دوستی) قواعد اخلاقی را در مورد هم-نوعان خود رعایت کنند.

نتایج پژوهش نشان می‌دهد که نقش مدرسه در تقویت اخلاق عملی جوانان و نوجوانان، در مقایسه با خانواده، بسیار کلیدی است. خانواده‌هایی که در توزیع عواطف و امکانات دیگر، جانب انصاف را رعایت می‌کنند، در تربیت اخلاقی فرزندان خود موفق‌تر هستند. والدینی که فرزندان خود را نه تنها در اجرای امور منزل، بلکه در تصمیم‌گیری‌های خانوادگی مشارکت می‌دهند، زمینه مناسبی برای تمایل فرزندان خود نسبت به رعایت اخلاقیات فراهم می‌آورند. سرپرستان (عموماً متمول) خانواده‌هایی که رفتارهای فردگرایانه از خود نشان می‌دهند، موجب تقویت فردگرایی خودخواهانه در فرزندان خود می‌شوند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که فردگرایی خودخواهانه، نه تنها در تضعیف تعهد عام‌گرای جوانان مؤثر است؛ بلکه سدی در مقابل پرورش تعهد خاص‌گرای آنان نیز ایجاد خواهد کرد.

مطابق نتایج پژوهش، مدارس، مدارسی که هویت رابطه‌ای مدرسه‌ای دانش‌آموزان‌شان را بیشتر برجسته می‌سازند، تعهد شاگردان را در شعاع محدود تقویت می‌کنند. در این مدارس، حتی اگر هنجارهای اخلاقی، همچون صداقت حاکم باشد، اعتبار آن‌ها مورد تردید است. نتایج پژوهش نیز مؤید آن است که فشار هنجارهای اخلاقی در مدرسه، در جهت تقویت تعهد خاص‌گرا و ممانعت از پرورش تعهد عام‌گرا عمل می‌کند؛ البته امکان تعریض افق‌های هنجاری و ارزشی، برای دانش‌آموزانی که به‌تازگی به دبیرستان وارد می‌شوند،

1. Causal Recipes

بیش تر میسر است؛ بنابراین متولیان امر تربیت در مدارس، شایسته است که کار با دانش-آموزان سال اول را بسیار جدی بگیرند و در جهت تعمیم تعهد آنان کوشش مناسب انجام دهند.

در این میان از تأثیر انجمن‌های اولیا و مربیان نباید غافل شد. این نوع نشست‌ها، در بُعد اجتماعی، موجب نفوذ اجتماع طبیعی در اجتماع سازمانی مدرسه شده و شرایط را برای تعمیم عاطفی شاگردان مدرسه فراهم می‌کند. در بُعد فرهنگی، این اجتماعات ظرفیت ارتقای دانش و مهارت والدین را در مورد پرورش اخلاقی در سطح خانواده دارا هستند. حضور فعال مشاوران زبده می‌تواند از این ظرفیت، حداکثر استفاده را کرده و کیفیت تعلیم و تربیت را در مدرسه و خانواده ارتقا بخشد.

یکی از مهم‌ترین شیوه‌های اصلاح و ارزیابی تغییرات در سطح مدرسه، اقدام‌پژوهی است. با استعانت از این شیوه، می‌توان به صورت دوره‌ای، کادر مدرسه را در جریان ارزیابی شاگردان نسبت به صداقت کادر مدرسه، انصاف معلمان در برخورد با دانش‌آموزان و همچنین اقتدار علمی و اخلاقی معلمان قرار داد.

به این ترتیب، میزان تغییرات در رفتار معلمان، کادر مدیریت و متعاقباً اصلاح در رفتار شاگردان را می‌توان رصد کرد. اقدام‌پژوهی، زمانی به اهداف خود نزدیک می‌شود که کادر مدرسه به‌طور مستدل از رفتارهای خود و پیامدهای آن آگاهی یابد.

بنابراین پیشنهاد می‌شود که مشاوران اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت تربیتی و آموزشی را به‌طور دقیق ترسیم کنند و کادر مدرسه را مجاب سازند که پیشنهادها مستدل و علمی آنان، روند آموزش و تربیت را به اهداف طراحی شده با حرکت‌های بطئی نزدیک‌تر می‌کند؛ همچنین، مشاوران باید روند تغییر بطئی و مثبت تربیت اخلاقی را همراه با گزارش‌های اقدام‌پژوهی که به شکل دوره‌ای انجام می‌شود، به نمایش گذارند.

بدیهی است که بدون بسترهای مناسب اجتماعی- فرهنگی در سطح کلان، دوام فعالیت‌های تربیتی در سطوح پایین‌تر، نه تنها مورد تردید است، بلکه با هزینه‌های متعدد همراه خواهد بود. مطابق نتایج پژوهش، گسترش عدالت اقتصادی زمینه‌ساز موفقیت مراکز آموزشی در تعریض افق‌های هنجاری و ارزشی جوانان و تقویت اخلاق عملی آنان است؛ در مقابل، عدم گسترش عدالت اقتصادی و احساس نامنی حاصل از آن، فرد را به گروه‌های کوچک‌تر و خصوصی‌تر سوق خواهد داد و متعاقباً تمایل او در اتصال به اجتماع جامعه‌ای

را کاهش می‌دهد؛ از این رو شایسته است که برنامه‌ریزان راهبردی و متولیان امر تربیت برای ارتقای اخلاقیات و پرورش عاملان اخلاقی، در سطوح کلان و خرد، برنامه‌های مدون و کاربردی طراحی کنند. تأکید می‌شود که با طراحی شرایط عمومی، امکان رشد اخلاقی برای تمام دانش‌آموزان مهیا خواهد شد و طراحی شرایط خاص در هر مدرسه، این فرایند را سریع‌تر و ظریف‌تر خواهد ساخت؛ اما فارغ از مهیاساختن شرایط عام و با تکیه صرف بر شرایط خاص، نه تنها فقط حداقلی از اهداف تربیتی میسر می‌شود، بلکه شرایط خاص، به تنهایی و در غیاب شرایط عام، بسیار شکننده و بی‌ثبات خواهد بود و برای مجریان اوضاع سخت و فرساینده‌ای را پدید خواهد آورد؛ بنابراین از برنامه‌ریزان راهبردی انتظار می‌رود که با تأکید بر پژوهش‌های موثق و اکتفانکردن به موفقیت در دستیابی به سطوح نازل تربیت اخلاقی، در جهت ایجاد اصلاحات، هم در سطح آموزش و پرورش، برای برقراری شرایط عمومی تربیت اخلاقی و هم در سطح مدارس، برای تسهیل در برقراری شرایط خاص، تلاشی پیگیر مبذول دارند.

منابع

- توگندهت، ارنست (۱۳۸۷) گفت‌وگوهایی درباره رفتار اخلاقی، ترجمه دکتر احمدعلی حیدری و ریحانه حیدری، چاپ اول، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۷۷) *مراحل اخلاق در قرآن؛ تفسیر موضوعی قرآن کریم*، چاپ اول، قم: مرکز نشر اسراء.
- چلبی، مسعود (۱۳۸۹) "تحلیل نظری منشأ و ارتباط هنجارهای اجتماعی و نابرابری‌ها". مجله علمی-پژوهشی تحلیل اجتماعی نظم و نابرابری‌های اجتماعی، صص. ۲۶-۱.
- چلبی، مسعود (۱۳۸۵) "مطالعه‌ی پیمایشی اخلاق کار در سه شهر ایران"، در مسعود چلبی، *تحلیل اجتماعی در فضای کنش*، چاپ اول، تهران: نشر نی، صص. ۱۶۵-۱۸۸.
- چلبی، مسعود (۱۳۷۵) *جامعه‌شناسی نظم: تشریح و تحلیل نظری نظم اجتماعی*، چاپ اول، تهران: نشر نی.
- خواججه نصیرالدین طوسی (۱۳۶۹). *اخلاق ناصری*، تصحیح و توضیح مجتبی مینویی و علیرضا حیدری، چاپ چهارم، تهران: انتشارات خوارزمی.
- دستغیب، سید عبدالحسین (۱۳۶۵) *اخلاق اسلامی*، تنظیم سید محمد هاشم دستغیب، چاپ ششم، شیراز: انتشارات کانون تربیت شیراز.
- زنجانی، محمود (۱۳۸۰) *تاریخ تمدن ایران باستان (جلد اول)*، چاپ اول، تهران: انتشارات آشیانه کتاب.
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۶) *خدمات متقابل اسلام و ایران*، تهران: انتشارات صدرا.
- سنایی، ملیحه (۱۳۹۵)، دانشنامه کارشناسی ارشد، به راهنمایی مسعود چلبی استاد جامعه‌شناسی، و مشاوره وحید نقدی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی.
- نقدی، وحید و نوین تولایی (۱۳۹۳) "عوامل اجتماعی مؤثر بر پرورش اخلاقی جوانان برای رعایت انصاف به منزله هنجار اخلاقی صدرنشین"، *دوفصلنامه مجله علمی-پژوهشی مسائل اجتماعی ایران*، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه خوارزمی، سال پنجم، شماره ۲: ۱۳۹-۱۱۷.
- نقدی، وحید (۱۳۹۲ الف) "مطالعه تطبیقی حاکمیت قانون در کشورهای آسیای جنوب شرقی: با تأکید بر نقش اخلاق اجتماعی"، *دوفصلنامه علمی-پژوهشی تحلیل اجتماعی*، دانشگاه شهید بهشتی، شماره بهار و تابستان ۹۱، ۶۱/۴.
- نقدی، وحید (۱۳۹۲ ب) "کندوکاوی در مورد نظریه اجتماعی اخلاق: با تأکید بر نظریه نظم اجتماعی"، *فصلنامه رشد علوم اجتماعی*، شماره ۶۱ زمستان: ۲۹-۲۴.
- نقدی، وحید (۱۳۹۲ ع) "بررسی تأثیر خانواده بر تجارب جنسی انحرافی جوانان، در آموزشگاه پسرانه ولایت"، *اقدام پژوهی در آموزش و پرورش*، آموزش و پرورش منطقه ۲ شهریار، شماره ۶۲/۲۸۷۵/۱۲۵۳.

نقدی، وحید (۱۳۹۲) "مطالعه تطبیقی تمایل افراد جامعه نسبت به رعایت اخلاق: با تأکید بر رعایت هنجار انصاف در سطح جامعه"، دوفصلنامه علمی- پژوهشی تحلیل اجتماعی، دانشگاه شهید بهشتی، شماره پاییز و زمستان، ۶۵/۴.

نقدی، وحید (۱۳۹۲) "کندوکاوی در مورد نظریه اجتماعی اخلاق: با تأکید بر نظریه نظم اجتماعی"، مجله رشد علوم اجتماعی، شماره ۶۱ زمستان ۹۲، صص. ۲۴-۲۹.

نقدی، وحید و نوین تولایی و سیدمحمد سیدمیرزایی (۱۳۹۲ الف) "بررسی تطبیقی توسعه‌ی موزون در کشورهای آسیای جنوب شرقی: با تأکید بر ضرورت جمعیت منضبط و با اخلاق"، فصلنامه علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبایی، پاییز ۹۲، شماره ۱۶.

نقدی، وحید و سیدمحمد سیدمیرزایی (۱۳۹۲ ب) "بررسی تأثیر عوامل اجتماعی بر "مشروب‌خواری" جوانان"، فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهش‌های انتظام اجتماعی، دانشگاه علوم انتظامی، سال پنجم، شماره اول.

نقدی، وحید و نوین تولایی (۱۳۹۲ ج) "بررسی جامعه‌شناختی رعایت هنجار صداقت در جوانان: با تأکید بر روش‌های تربیتی خانواده و مدرسه"، دوفصلنامه علمی-پژوهشی مسائل اجتماعی ایران، دانشگاه تربیت معلم، دوره چهارم، شماره ۲.

نقدی، وحید (۱۳۹۱ الف) بررسی جامعه‌شناختی تربیت اخلاقی در آموزش و پرورش ایران: با تأکید بر هنجارهای اخلاقی انصاف و صداقت، رساله دکتری به راهنمایی مسعود چلبی، استاد جامعه‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی.

نقدی، وحید (۱۳۹۱ ب) "بررسی تأثیر هنجارهای اخلاقی و تربیتی بر خشونت جوانان"، فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهش‌های انتظام اجتماعی، دانشگاه علوم انتظامی، سال چهارم، شماره سوم: ۴۰-۷. و پرورش، آموزش و پرورش منطقه ۲ شهریار، شماره ۶۲/۹۳۱۴/۱۲۵۳.

نقدی، وحید و سیدمحمد سید میرزایی و ابراهیم خدایی (۱۳۹۱) "بررسی انحرافات جنسی جوانان (مورد مطالعه: غرب تهران)"، فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهش‌های انتظام اجتماعی، سال چهارم، شماره اول: ۳۹-۸۰.

ویسهورفر، یوزف (۱۳۷۷) *ایران باستان: از ۵۵۰ پیش از میلاد تا ۶۵۰ پس از میلاد*، ترجمه مرتضی ثاقب‌فر، چاپ سوم، تهران: انتشارات ققنوس.

هولمز، رابرت ال. (۱۳۸۵) *مبانی فلسفه اخلاق*، ترجمه مسعود علیا، ویراست سوم، تهران: انتشارات ققنوس.

Brink, David O. (2006) "Some Forms and Limits of Consequentialism", in Copp, David (Ed.), *The Oxford Handbook of Ethical Theory*, Oxford University Press, Inc: 380- 423.

Carr, David (2010) "Education, Contestation and Confusions of Sense and Concept", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 58, No. 1, Pp. 89-104.

- Carr, David (2007) "Character in Teaching", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 55, No. 4, Pp. 369-389.
- Carr, David (2008) "Character Education as the Cultivation of Virtue", in Nucci, Larry p. and Darcia Narvaez (Ed.), *Handbook of Moral and Character Education*, Published by Routledge:99-116 .
- Carr, David and Jan Steutel (2005) "The Virtue Approach to Moral Education; pointers, problems and prospects", in Carr, David and Jan Steutel (Ed.), *Virtue Ethics and Moral Education*, Published in Taylor&Francis: 246-261.
- Carse, Alsa L. (1998) "Impartial Principle and Moral Context: Securing a Place for the Particular in Ethical Theory", *Journal of Medicine and Philosophy*, Vol.23, No.2, pp. 153-169.
- Creswell, John W. (2009) *Research Design; Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approach*, third edition, Sage publications, Inc.
- Creswell, John W. (2007) *Qualitative In& Research Design; Choosing Among Five Approaches*, second edition, Sage publications, Inc.
- Fischer, John Martin (2006) "Freewill and Responsibility", in Copp, David (Ed.) *The Oxford Handbook of Ethical Theory*, Oxford University Press, Inc: 321- 355.
- Hallinan, Maureen T (2006) "On the Linkages between Sociology of Race and Ethnicity and Sociology of Education", in Hallinan, Maureen T (Ed.), *Handbook of Sociology of Education*, Springer Science.
- Held, Virginia (2006) "Virtue Ethics" in Copp, David (Ed.) *The Oxford Handbook of Ethical Theory*, Oxford University Press, Inc: 515- 536.
- Hill, Jr., Thomas E. (2006) "Kantian Normative Ethics", in Copp, David (Ed.), *The Oxford Handbook of Ethical Theory*, Oxford University Press, Inc: 480- 514.
- Lyons, David (1999) *Ethics and the Rule of Law*, seventh edition, published by Cambridge University Press.
- McCormic, Patrick (2003) "Whose Justice? An Examination of Nine Models of Justice", *Social Thought*, Vol. 22, No. 2, pp. 7-25.
- Noddings, Nel (2008) "Caring and Moral Education", in Larry Nucci and Darcia Narvaez (Ed.), *Handbook of Moral Character Education*, First published by Rutledge: 161- 174.
- Nucci, P. Larry (2005) *Conflict, Contradiction, and Contrarian Elements in Moral Developments and Education*, Lawrence Erlbaum association publishers.
- Patton, Michael Quinn (2002) *Qualitative Research& Evaluation Methods*, third edition, Sage Publication.
- Rawls, John (2001) *Justice as Fairness: A Restatement*, Edited by Erin Kelly, The Belknap of Harvard University Press.
- Rawls, John (1971) *A Theory of Justice*, First edition, Harvard University press.
- Steiner, Hillel (2006) "Moral Rights", in Copp, David (Ed.), *The Oxford Handbook of Ethical Theory*, Oxford University Press, Inc. Pp. 459-479.
- Sharan B. Merriam and Elizabeth J. Tisdell (2016) *Qualitative Research; a Guide to Design and Implementation*, Fourth edition, Published by Jossey-Bass.
- Steutel, Jan and David Carr (2005) "Virtue Ethics and the Virtue Approach to Moral Education", in Carr, David and Jan Steutel (Ed.), *Virtue Ethics and Moral Education*, Published in Taylor&Francis: 3-18.
- Talbot, Marianne (2005) "Against Relativism", in Halstead, Mark and Terence H. McLaughlin (Ed.) *Education in morality*, published in the Taylor& Francis e-Library. Pp. 205-216.

- Willaschek, Marcus (2009) "Right and Coercion: Can Kant's Conception of Right be Derived from his Moral Theory?" *International Journal of Philosophical Studies*, Vol. 17(1), Pp. 49-70.
- Yin, Robert k. (2003) *Case Study Research, Design and Methods: Applied Social Research Methods Series Volume 5*, Third edition, Sage Publications, Inc.