

مطالعات علوم اسلامی انسانی

مقاله پژوهشی، سال نهم، شماره ۳۴، تابستان ۱۴۰۲ (ص ۱ - ۱۲)
دریافت: اردیبهشت ماه ۱۴۰۲ پذیرش: تیر ماه ۱۴۰۲

آموزش اخلاق از بعد رشد شناختی - عاطفی در مدارس

Moral Education from the Perspective of Cognitive-emotional Development in Schools

فاطمه آزادی / کارشناس ارشد رشته روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر، تهران، ایران.
فاطمه زارعی افین / کارشناس ارشد رشته تکنولوژی آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال، تهران، ایران.
فاطمه محمدی فرخی / کارشناس ارشد رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه پیام نور واحد تهران جنوب، تهران ایران.

Fatemeh Azadi/ MA, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Tehran North Branch, Tehran, Iran.

Fatemeh.Azadi1312@gmail.com

Fatemeh Zareei Afin/ M.A of Clinical Psychology, Islamic Azad University, Islamshahr branch, Tehran, Iran.

Fatemeh Mohammadi Farokhi/ M.A. history and philosophy of education.

Abstract

The study of ethics has long been the most important topic in philosophy. However, the systematic study of moral development in psychology has only begun in the last few decades, with rapid advances in the last thirty years. In a sense, moral psychology is currently only in its infancy. The purpose of this research is to analyze and judge the ratio of moral cognitive development in schools. To achieve this goal, the concept of cognitive development of ethics in schools and its appropriate criteria were explained with the method of critical analysis and conceptual analysis. Based on the analysis obtained, in addition to the curriculum for moral development in students in the fourth educational stage, the main moral model that is considered in schools; are: (1)humanity, (2)intelligence, (3)courage, (4)-conscience, (5)autonomy, (6)respect, (7) responsibility, (8)naturalness, (9)loyalty, and (10)-Humility. Based on the review of the research literature, it seems; Moral cognitive development

چکیده

مطالعه اخلاق از دیرباز مهمترین موضوع در فلسفه بوده است. با این حال، مطالعه سیستماتیک رشد اخلاقی در روانشناسی تنها در چند دهه گذشته و با پیشرفت‌های سریع در سی سال گذشته آغاز شده است. به نوعی، روانشناسی اخلاقی در حال حاضر تنها در مرحله کودکی خود قرار دارد. هدف این پژوهش واکاوی و قضاوت درباره نسبت رشد شناختی اخلاق در مدارس است. برای تحقق این هدف با روش تحلیل انتقادی و تحلیل مفهومی، مفهوم رشد شناختی اخلاق در مدارس و ملاک‌های مناسب آن تبیین شد. براساس تحلیل‌های به‌دست آمده علاوه بر برنامه درسی رشد اخلاق در دانش آموزان در چهارمرحله آموزشی، الگوی اخلاقی اصلی که در مدارس مدنظر قرار می‌گیرد؛ عبارتند از:

(۱)انسانیت، (۲)هوش، (۳)شجاعت، (۴)وجدان، (۵)خودمختاری، (۶)-احترام، (۷)مسئولیت، (۸)طبیعی بودن، (۹)وفاداری، و (۱۰)تواضع. بر اساس بررسی ادبیات تحقیق به‌نظر می‌رسد؛ رشد شناختی اخلاقی مبتنی بر ده ویژگی اخلاقی اولیه برای همه فرهنگ‌ها جهانی است. **کلیدواژه‌ها:** رشد اخلاقی، رشد شناختی، ویژگی‌های اخلاقی.

based on ten basic moral traits is universal to all cultures.

Keyword: moral development, cognitive development, moral characteristics.

مقدمه

مطالعه اخلاق از دیرباز مهمترین موضوع در فلسفه بوده است. با این حال، مطالعه سیستماتیک رشد اخلاقی در روانشناسی تنها در چند دهه گذشته و با پیشرفت‌های سریع در سی سال گذشته آغاز شده است. به نوعی، روانشناسی اخلاقی در حال حاضر تنها در مرحله کودکی خود قرار دارد. رشد اخلاقی در کودکان وابسته به مراحل مختلف رشد شناختی است و با انواع مختلف رفتار در تکالیف و موقعیت‌های اخلاقی مرتبط می‌باشد. بنابراین، رشد اخلاقی باید مبتنی بر این رشد باشد (کلبرگ^۱، ۱۹۷۴).

روانکاوان تمایل دارند اخلاق را به‌عنوان نیرویی که برای زندگی و عشق منفی است تعریف کنند. نیرویی که باعث بیماری روانی و مرگ می‌شود. گیلیگان^۲ (۱۹۷۶) اخلاق را این‌گونه تعریف می‌کند: «عمل و اندیشه که به جای عشق (تمایل یا آرزوی خودبه‌خودی) و با آرزوی منفی برای اجتناب از احساسات دردناک (شرم یا گناه) به جای یک آرزوی مثبت برانگیخته می‌شود، یک احساس اجبار یا الزام است. برای ابراز احساسات عاشقانه. دورکیم (۱۹۲۵) استدلال می‌کند که سه مولفه اخلاقی وجود دارد: (۱) انضباط روحیه‌ای که عموماً بین اعضای گروه مشترک است، (۲) دلبستگی به گروه‌های اجتماعی که فرد یکی از اعضای آنست و (۳) خودمختاری یا خودتعیین‌گری. یعنی باید از دلایل رفتار خود آگاهی داشته باشیم، و تا جایی که ممکن است آگاهی کامل داشته باشیم.

رفتارگرایان تمایل دارند اخلاق را با شرطی شدن اجتماعی یا همنوایی اجتماعی پیوند دهند. آیزنک^۳ (۱۹۷۶) در توضیح بیولوژیکی خود از اخلاق، وجدان را به عنوان یک "بازتاب شرطی" تعریف می‌کند. او استدلال می‌کند که با نامیدن انواع اعمال بد، شوروانه یا شیطنت‌آمیز، کودک را تشویق می‌کنیم که همه آنها را در یک دسته شناسایی کند و در آینده نسبت به هر چیزی که به این ترتیب برچسب زده می‌شود با اضطراب واکنش نشان دهد. مفهوم اخلاق در رویکرد رشد شناختی به تفصیل توسط کلبرگ (۱۹۶۹، ۱۹۷۱، ۱۹۸۱) توضیح داده شده است. اساساً، مفهوم (اصل عدالت جهانی) بر اساس فلسفه اخلاق کانت و نظریه عدالت راول^۴ (۱۹۹۹) ساخته شده است. اخلاق را می‌توان در قالب نوع دوستی و هنجارهای اجتماعی یا قواعد اخلاقی نیز تعریف کرد. رایت^۵ (۱۹۷۱) معتقد است؛ قوانین اخلاقی به این معنا اساسی هستند که به حفظ اعتماد، کمک متقابل و عدالت در روابط انسانی مربوط می‌شوند. قواعد اخلاقی معیاری را تشکیل می‌دهند که قوانین هر فعالیت خاصی را بر اساس آن ارزیابی می‌کنیم. نتیجه این است که رفتار اخلاقی شامل تمام کارهای مختلفی می‌شود که مردم در ارتباط با قوانین اخلاقی انجام می‌دهند.

پنج هدف در آموزش اخلاق وجود دارد: الف- بر اساس مفهوم روانکاوانه اخلاق، اخلاق چیزی است که موجب ناامیدی، افسردگی و احساسات منفی می‌شود. بنابراین، هدف از آموزش اخلاق این است؛ تا آنجایی که ممکن است سبک زندگی عاری از شرم و گناه را به کودکان آموخت. این آموزش تنها با کمک به کودکان برای ایجاد یک وجدان اخلاقی واقعی و نگرش به منظور تلاش برای حل یک معضل اخلاقی و سپس پذیرش پیامد آن امکان‌پذیر است. وجدان اخلاقی واقعی به روحیه‌ای مهربان با انسانیت واقعی، همدلی عمیق و بخشش زیاد اشاره دارد. ب- شرطی شدن اجتماعی در مفهوم رفتاری اخلاق به این معنی است که ما باید به کودکان کمک کنیم تا با ارزش‌های بزرگسالان که معمولاً در جامعه آنها اعمال می‌شود، سازگار شوند. جنبه منفی این تعریف این است که اگر اخلاق بزرگسالان فاسد یا منفی باشد، به نسل بعدی به جای اخلاقی بودن، بی‌اخلاقی آموزش داده می‌شود. در حالی که این مفهوم در شکل دادن به رفتار اخلاقی کودکان قدرتمند است، تأثیر منفی آن نباید نادیده گرفته شود. ج - مفهوم رشد شناختی اخلاق بر دیدگاه نقش‌آفرینی و اصول جهانی عدالت تأکید دارد. هدف آموزش اخلاقی پرورش تفکر اخلاقی انتقادی، مستقل و نوآورانه است. همچنین باید به کودکان آموزش داد که از منظرهای مختلف در مورد موضوع اخلاقی بحث کنند. افراد باید در موقعیت‌های برانگیخته عاطفی

¹ Kohlberg

² Gilligan

³ Eysenck

⁴ Rawl

⁵ Wright

که پیامدهای اخلاقی دارند، منطقی، پیوسته، آرام و منصفانه عمل کنند. د- تأکید بر نوع دوستی و قواعد اخلاقی بیانگر این است که هدف از تربیت اخلاقی، آموزش نوع دوستی، همدلی، مراقبت و پیروی از قوانین و هنجارهای اجتماعی در جامعه به کودکان است. تا آنجایی که به نوع دوستی مربوط می شود، باید به کودکان آموزش داده شود که محبت و فداکاری های خود را به والدین و سایر افراد مهم بسط دهند (ما؛^۶ ۱۹۹۲، ۱۹۹۷، ۲۰۰۳). در مورد قوانین اخلاقی، باید به کودکان آموزش داد که از قوانین اجتماعی و هنجارهای اجتماعی در جامعه خود پیروی کنند. انتقاد و به چالش کشیدن این قواعد اخلاقی باید تا حد امکان با روش های عقلانی، مشروع و مسالمت آمیز انجام شود. ی- بر اساس مفهوم اخلاق دورکیم، باید به کودکان آموزش داده شود که عضوی خود انضباط گر و خودمختار در جامعه با هویت روشن و متعهد به جامعه و ملیت خود باشند.

لازم به ذکر است که مفهوم خودمختاری یک ارزش کلیدی در فرهنگ های غربی است. بسیاری از روان شناسان و مربیان (بول، ۱۹۶۹؛ کلبگ، ۱۹۸۱، ۱۹۸۴) استقلال شخصی را به عنوان ویژگی مهم بالاترین مرحله قضاوت اخلاقی می دانند. نورمن بول (۱۹۶۹) استدلال می کند که استقلال شخصی به تنهایی در یک جامعه دموکراتیک و سهل انگیز کاملاً کافی است. نتیجه این است که خودمختاری باید هدف واقعی تربیت اخلاقی باشد. بر این اساس، سه دشمن برای استقلال شخصی وجود دارد: (الف) استبداد، (ب) انضباط فیزیکی، و (ج) تلقین. به عبارت دیگر، اگر هدف واقعی آموزش اخلاقی دنبال شود، باید این سه دشمن را از بین برد یا بر آنها غلبه کرد. علاوه بر این، باید به کودکان آموزش داد که نسبت به نقایص احتمالی نظام اخلاقی موجود در جامعه ما انتقاد کنند و باید بتوانند وضعیت موجود را به طور عقلانی، منطقی و مستقل به چالش بکشند (جیروکس^۸، ۱۹۸۳). اساس تربیت اخلاقی این نیست که مطالب اخلاقی زیادی را به کودکان آموخت، بلکه در عوض کمک به فرزندان برای یادگیری اصول اخلاقی است. جان ویلسون (۱۹۶۷) بر کمک به کودکان برای یادگیری و توسعه اصول یا قوانین اخلاقی برای قضاوت و تصمیم گیری تأکید می کند. او استدلال می کند که هر مبنایی برای تربیت اخلاقی باید شامل دادن مهارت هایی باشد که برای اتخاذ تصمیم های اخلاقی خوب یا معقول و عمل به آنها ضروری است. بر این اساس این مطالعه به دنبال بررسی آموزش اخلاق از بعد رشد شناختی-عاطفی در مدارس از طریق تحلیل انتقادی است.

روش^۹

روش اجرای این پژوهش ارزیابی انتقادی است. پژوهش انتقادی نیازمند طی کردن گام های خاصی است به این صورت که بعد از مشخص کردن موضوع نقد (که در اینجا آموزش اخلاق از منظر شناختی-عاطفی) است. در گام نخست باید ملاک های معتبری برای بررسی و نقد موضوع مورد نظر صورت بندی شود. سپس در گام دوم بر اساس این ملاک های موضوع نقد، مورد قضاوت و ارزیابی قرار گرفت. از این رو در این پژوهش نخست درباره آموزش اخلاق منطبق با رشد عاطفی-شناختی بحث می شود. سپس بر اساس آن الگوی اخلاقی اصلی مورد نظر در مدارس بر اساس ملاک های برآمده از این تحلیل، بررسی شده اند.

یافته ها

محدوده آموزش اخلاق و رشد و تربیت اخلاقی

برخلاف تدریس دروس آکادمیک مانند فیزیک، شیمی، ریاضی و تاریخ که دارای برنامه درسی یا محتوای درسی واضح هستند، تکلیف آموزش اخلاقی کمتر تعریف شده و کمتر مرز مشخصی دارند. آموزش اخلاقی نامی است که هیچ چیز تعریف عملیاتی واضحی ندارد. با این حال، اخلاق و آموزش آن، دو چیزی هستند که هر کس آن را داشته یا تجربه کرده است، و اکثر مردم درباره آنها دیدگاه قوی دارند (ویلسون^{۱۰}، ۱۹۶۷). دانکن^{۱۱} (۱۹۷۹) استدلال می کند که به دلیل این درک نامشخص از وظیفه تربیت اخلاقی، بزرگترین سوسه برای فرار از تفکر اخلاقی در زمینه آموزش اخلاقی به وجود آمده است.

⁶ Ma

⁷ Indoctrination

⁸ Giroux

⁹ method

¹⁰ Wilson

¹¹ Duncan

بسیاری از نظریه‌های روان‌شناختی، از رشد اخلاقی به‌عنوان مبنایی برای الگوی پیشنهادی آموزش اخلاق استفاده می‌کنند. به‌عنوان مثال، نظریه قضاوت اخلاقی برای کودکان پیازه (۱۹۳۲). نظریه رشد قضاوت اخلاقی کولبرگ (۱۹۸۱، ۱۹۸۴). مازلو (۱۹۸۷) نظریه انگیزه انسانی و ما (۱۹۹۲، ۱۹۹۷) نظریه رشد اخلاقی برای چینی‌ها. ساختارهای برنامه درسی آموزش اخلاق در مدارس پیشرفته دنیا برای یک پیش سطح و چهار سطح آموزشی زیر: پیش سطح آموزشی، سطح آموزش اول که تقریباً از سطح مهدکودک تا مقطع راهنمایی است. سطح آموزش دوم که تقریباً سطح دبیرستان ابتدایی تا مقطع راهنمایی را دربرمی‌گیرد. سطح آموزش سوم اخلاقی که تقریباً سطح دبیرستان تا پس از دبیرستان را شامل می‌شود و سطح آموزش چهارم اخلاقی تقریباً سطح کارشناسی تا کارشناسی ارشد پیشنهاد شده است (گلیگان، راجرز و تولمن^{۱۲}، ۲۰۱۴).

الف: پیش سطح آموزش اخلاق

رابطه انسانی و نوع دوستی: خانواده، دیگران مهم و فرزندپرستی. کودکان در این مرحله به‌طور کلی خودخواه هستند. آنها وابستگی عمیق و ژرفی به والدین خود دارند و معمولاً برای جلب رضایت والدین یا صاحبان قدرت در زندگی‌اش، نوع‌دوستانه رفتار می‌کنند. کودکان در این مرحله نسبت به دیگران وابستگی عمیق و عشق زیادی نشان می‌دهند. آنها به دلیل عشق عمیقی که به آنها دارند، مایلند جان افراد مهمی را نجات دهند. آموزش کودکان در این سطح تحصیلی باید بر فرزندسالاری متمرکز باشد. ایجاد رابطه مثبت و خوشایند بین کودک و والدین، خواهر و برادر، پدربزرگ و مادربزرگ و سایر اعضای خانواده یکی دیگر از دغدغه‌های اصلی آموزشی در این سطح است (مهدزیلانی، سفریلسالا، حاج عثمان، فجر، محمدیوسف، ابراهیم و وان حسنی وان^{۱۳}، ۲۰۲۲).

احساس اخلاقی و نیازهای روانی: احساس ایمن و اعتماد اساسی

کودکان در این مرحله به خاطر بقای فیزیکی، خودمحور و خودخواه هستند. آنچه درست است این است که کارهایی آموزش داده شوند که برای ارضای نیازهای بقا و ایمنی آنها، اغلب به بهای هزینه دیگران، مفید باشد. به‌عبارت دیگر، آنها بیشتر بر نیازهای مادی و پایین تر تأکید دارند تا نیازهای معنوی و بالاتر. به طور خلاصه، آنها تمایل دارند بسیار خودخواه و خودمحور باشند. مبارزه برای غذا، آب، رضایت جنسی و جوایز مادی، دغدغه اصلی آنهاست. آنها به هر طریقی برای به دست آوردن آنچه می‌خواهند یا برای ارضای نیازهای فیزیولوژیکی و ایمنی خود اقدام می‌کنند. از سوی دیگر، آنها کاملاً از آسیب جسمی یا تنبیه بدنی می‌ترسند. بنابراین، وظیفه اصلی آموزشی در این سطح، پرورش یک دلبستگی ایمن و اعتماد اولیه با والدین و سایر اعضای خانواده است تا فرزندان بتوانند با امنیت بزرگ شوند و از ترس‌های خود رها شوند (کیلن و دال^{۱۴}، ۲۰۲۱).

قضاوت اخلاقی: انطباق، عمل متقابل و هدف ابزاری

کودکان در این مرحله کورکورانه از آنچه که مرجع دستور می‌دهد اطاعت می‌کنند تا از تنبیه در امان بمانند. آنها اغلب در درک تفاوت در نقطه نظرات بین خود و دیگران مشکل دارند. به‌عبارت دیگر، آنها از استدلال دیگران از دیدگاه سوم شخص آگاه نیستند. آنها همچنین دیدگاه منبع قدرت را با دیدگاه خود اشتباه می‌گیرند. کودکان در این مرحله قوانین، هنجارهای اجتماعی، ارزش‌های سنتی و شیوه‌های رایج را به‌عنوان دستورالعمل‌های سفت و سخت و غیرقابل تغییر برای رفتارهای خود در نظر می‌گیرند. آنچه درست است این است که تا حد امکان از هنجارها و شیوه‌های اجتماعی پیروی شود. اعمال معمولاً به عنوان ابزاری برای تأمین نیازها و منافع فرد در نظر گرفته می‌شوند. به‌عنوان مثال، کودکان در این مرحله تمایل دارند به دیگری که در موقعیت‌های ناامید هستند کمک کنند، زیرا انتظار دارند روزی دیگران نیز همین کار را برای آنها انجام دهند. دیدگاه قضاوت فردگرایانه است. منافع شخصی مقدم بر منافع گروهی یا دیگران می‌باشد. تربیت اخلاقی در این سطح باید توجه بیشتری به توسعه رفتار متقابل و هدف ابزاری در رویدادهای زندگی روزمره مانند همکاری، کمک متقابل و احترام متقابل داشته باشد (کلبرگ، ۱۹۷۶).

شهروندی: انضباط و قوانین گروهی

انطباق با هنجارهای اجتماعی، شایستگی و شیوه‌های رایج مبتنی بر هدف ابزاری و مبادله برابر است. مثلاً وفای به عهد نوعی نزاکت یا یک هنجار در جامعه است. اگر کسی هنجار را رعایت نکند، مردم در این مرحله فکر می‌کنند که انتقام گرفتن یا تلافی درست

¹² Rogers & Tolman

¹³ Mohd Yusoff, Safrilsyah, Haji Othman, Fajri, Muhammad Yusuf, Ibrahim & Wan Husna Wan

¹⁴ Killen & Dahl

است. همان طور که دورکیم (۱۹۲۵) اشاره کرد؛ نظم و انضباط و وابستگی گروهی دو عنصر مهم اخلاق هستند. کودکان باید بیاموزند که خود را نظم دهند و به قوانین گروه در این سطح احترام بگذارند و از آنها پیروی کنند.

سطح اول آموزش اخلاق

تاکید بر روابط انسانی و نوع دوستی: دوستی‌ها و نوع دوستی گروهی اولیه

افراد در این مرحله بیشتر از خودشان به بقای گروه اولیه (مثلاً خانواده، احزاب مذهبی یا سیاسی) اهمیت می‌دهند. آنها حاضرند در صورت لزوم جان خود را برای گروه اولیه فدا کنند. آنها نسبت به اعضای گروه اصلی خود نوع دوست‌تر از اعضای خارج گروه هستند. سلسله مراتب روابط انسانی (بستگان - دوستان خوب - غریبه‌ها) در اینجا مورد تأکید قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، تمایل افراد به رفتار نوع‌دوستانه نسبت به دیگران در این مرحله به ترتیب زیر کاهش می‌یابد: خویشاوندان، دوستان خوب و غریبه‌ها. این سلسله مراتب روابط انسانی نیز جنبه مهمی از نوع دوستی گروهی اولیه را منعکس می‌کند. تربیت اخلاقی باید بر گسترش روابط عاطفی با خویشاوندان و اعضای خانواده به آشنایان و بهترین دوستان متمرکز باشد (گرک، بیلا، مامکارز و کورماز-بیلا^{۱۵}، ۲۰۲۱).

احساس اخلاقی و نیازهای روانی: عشق و احساس تعلق

افراد در این مرحله، ارضای نیازهای اساسی اعضای گروه اولیه را زمانی که با معضلی مواجه می‌شوند مهم می‌دانند. وقتی هم خود و هم گروه اولیه در وضعیت کمبود نیازهای اساسی هستند، تمایل دارند که منافع گروه اولیه را به اندازه منافع خود یا حداقل به‌عنوان مهم‌ترین آنها در نظر بگیرند. افراد در این مرحله قادرند از منظر یا نقش دیگری فکر و احساس کنند. آنها می‌توانند خود را جای دیگران بگذارند و نسبت به احساس ناراحتی، غم، درد، پریشانی، ناراحتی و تنهایی دیگران واکنش همدلانه نشان دهند. رشد عشق، مراقبت و احساس تعلق به گروه اصلی خود چیزی است که ما باید در این مرحله به رشد کودکان کمک کنیم (مجید و شولز^{۱۶}، ۲۰۱۷).

قضاوت اخلاقی: انطباق گروه و انتظارات گروه

رفتارهای درست آنهایی هستند که می‌توانند تایید گروه را به دست آورند. به طور خلاصه، این یک "گرایش پسر خوب-دختر خوب" است. درک انتظارات والدین و انگیزه تحقق این انتظارات یک وظیفه آموزشی چالش برانگیز در این سطح آموزشی است. این که چگونه بین انتخاب مستقل خود و انتخاب مورد انتظار والدین خود تعادل برقرار کنند، معضلی است که در این مرحله باید با کودکان در مورد آن صحبت شود (کلبرگ، ۱۹۸۱).

شهروندی: هویت گروهی و خودانضباط‌گری

ایجاد یک هویت گروهی روشن و احترام به قوانین و مقررات اجتماعی در درون گروه برای ایجاد رابطه مثبت بین یک فرد و یک گروه (به‌عنوان مثال، کلاس یا خانه مدرسه ای که فرد به آن تعلق دارد) ضروری است. در سطح اول آموزش اخلاق، تأکید بر نظم و انضباط توسط مقامات (مثلاً والدین و معلمان) است، تأکید در سطح آموزشی اول بیشتر بر خودانضباطی است - تصمیمی مستقل، مستقل و آزاد در مورد پیروی از قوانین و مقررات گروهی (ریلتون^{۱۷}، ۲۰۱۷).

سطح دوم آموزش اخلاق

روابط انسانی و نوع دوستی: روابط اجتماعی و اجتماعی

هنجار نوع دوستی اجتماعی در اینجا به کار می‌رود و افراد را تجویز می‌کند که نه تنها نسبت به اعضای گروه اصلی خود، بلکه نسبت به افراد کم ارتباط نزدیک در جامعه خود نیز نوع دوست باشند تا ثبات و رفاه جامعه را حفظ کنند (ما، ۱۹۹۷). به‌ویژه در این مرحله بر مین‌پرستی تأکید می‌شود. مردم در این مرحله بر وفاداری و نوع دوستی نسبت به کشور خود تأکید می‌کنند. از آنها انتظار می‌رود که نیازهای شخصی، منافع و حتی حقوق اولیه خود را در راه ثبات و آبادانی کشور قربانی کنند. خیانت به ملت نه تنها غیراخلاقی است بلکه شر و گناه نیز هست. گسترش نوع دوستی از گروه اولیه به سایر افراد جامعه موضوع مهمی در آیین کنفوسیوس بوده است.

¹⁵ Grác, Biela, Mamcarz & Kornas-Biela

¹⁶ Magid & Schulz

¹⁷ Railton

رشد نوع دوستی اجتماعی اساس رشد عشق همگانی است و باید در این مرحله در تربیت اخلاقی کودکان اولویت داده شود (مارتی-ویلار، اسکریگ-اسپوگی و مرینو-سوتو^{۱۸}، ۲۰۲۱).

احساس اخلاقی و نیازهای روانی: احترام به دیگران و احترام به خود

افراد در این مرحله در تصمیم خود برای اقدام در دوراهی، ارضای نیازهای اساسی اکثریت جامعه را در نظر می‌گیرند. آنها مایلند بخشی از علایق شخصی خود را قربانی کنند تا به کسانی که از نیازهای اولیه، به ویژه کمبود نیازهای فیزیولوژیکی و ایمنی، کمبود دارند، کمک کنند. آموزش احترام (احترام به دیگران و همچنین احترام به خود) در آموزش شخصیت اخلاقی اخیر بسیار مورد تأکید قرار گرفته است (لیکونا^{۱۹}، ۱۹۹۱) و باید بخش مرکزی تربیت اخلاقی را در همه جا تشکیل دهد.

قضاوت اخلاقی: حقوق اجتماعی و هنجارهای اجتماعی

مردم در این مرحله قانون را کاملاً عقلانی، عینی و منصفانه می‌دانند. قانون به قانون رسمی یا نهادینه شده اشاره دارد. مردم توسط قانون حمایت می‌شوند تا از حقوق قانونی برای اعمال عادلانه اقتدار و حقوق سیاسی برای اظهار نظر در مورد حکومت برخوردار شوند (کلبی^{۲۰} و کلبرگ، ۱۹۷۸). انتظار عمومی افراد یک جامعه حفظ ثبات و شکوفایی جامعه است. مردم در این مرحله هر چیزی را که به ثبات و شکوفایی جامعه کمک کند، درست و خوب می‌دانند. نظر و منافع اکثریت بر عقاید و علایق افراد مقدم است. بنابراین، آنچه درست است، آن چیزی است که اکثریت آن را حق می‌دانند یا هنجارهای اجتماعی یا قوانین سنتی آن را تجویز می‌کنند. مردم در این مرحله نیاز و وجدان دارند که به خاطر حفظ کرامت زندگی، به دیگران، به ویژه، پیر، جوان و ضعیف در کشور خود رسیدگی کنند. آنها نسبت به رفاه و حقوق دیگران توجه عاطفی دارند. آنها نه به دلیل تبادل اجتماعی و متقابل، بلکه به دلیل تمایل یا تعهد شخصی و احترام عمیق به زندگی، مایلند به دیگران کمک کنند. رشد هویت ملی و احترام به نهادهای اجتماعی و سیاسی محور اصلی آموزش در این مرحله است (مک‌هوگ، مک‌گان، ایگو و کینسلا^{۲۱}، ۲۰۲۲).

سطح دوم آموزش اخلاق

رابطه انسانی و نوع دوستی: انسانیت و عشق جهانی

دلیل این که یک فرد در این مرحله خود را فدای اکثریت می‌کند، مبتنی بر یک جهت‌گیری عاطفی نوع‌دوستانه فداکارانه نسبت به اکثریت است. به طور کلی، افراد در این مرحله نه تنها نسبت به مردم کشور خود نوع‌دوست هستند، بلکه نسبت به مردم کشورهای دیگر نیز نوع دوست هستند. به عبارت دیگر، عشق جهانی یکی از موضوعات اصلی است که در این مرحله ترویج می‌شود. رشد انسانیت و عشق همگانی یک ایدئولوژی در تربیت اخلاقی است و اینکه تا چه حد می‌توان این ایدئولوژی را عملی کرد، به عنوان یک سوال عملی باقی می‌ماند که باید توسط معلمان و مربیان مرزی حل شود (لینکولن و هولمز^{۲۲}، ۲۰۱۱).

احساس اخلاقی و نیازهای روانی: خودشکوفایی

مردم در این مرحله تصمیم می‌گیرند بر اساس اصل فایده‌گرایی که بیشترین خوشبختی را هدف قرار می‌دهد کمک کنند. به عبارت دیگر، اگر بین یک فرد و اکثریت تضاد منافع وجود داشته باشد، فرد باید آماده باشد که خود را فدای اکثریت کند. علاوه بر این، دانش‌آموزان در این مرحله باید به خودشکوفایی بالقوه‌شان کمک کنند و به فردی خلاق، اخلاقی، دموکراتیک و وسیع‌نگر تبدیل شوند (مزلو^{۲۳}، ۱۹۸۷). آنها باید هویت عمیق‌تری با گونه‌های انسانی به‌عنوان یک کل نشان دهند. آنها همچنین باید در زندگی رسالتی داشته باشند. برخی از وظایف که "آنها باید انجام دهند یا می‌خواهند انجام دهند". مأموریت‌ها و وظایف آنها عمدتاً به خیر و صلاح بشریت به طور کلی مربوط می‌شود. آنها تمایل بیشتری به مستقل بودن از محیط فیزیکی و اجتماعی دارند، یعنی بیشتر مستقل از تأثیرات فرهنگی خود هستند یا درجات بالاتری از خودمختاری در فکر و رفتار نشان می‌دهند (هیدت^{۲۴}، ۲۰۱۲).

¹⁸ Martí-Vilar, Escrig-Espuig, & Merino-Soto

¹⁹ Lickona

²⁰ Colby

²¹ McHugh, McGann, Igou, & Kinsella

²² Lincoln & Holmes

²³ Maslow

²⁴ Haidt

قضاوت اخلاقی: حقوق بشر و عدالت جهانی

افراد در این مرحله بر اساس اصول خود انتخابی عمل می‌کنند و تأکید بر استقلال و آزادی در انتخاب یک اصل اخلاقی یعنی اراده آزاد است. آزادی پیش فرض لازم برای هر عمل و نیز هر تفکر است.^{۲۵} یعنی این اصول اخلاقی جهانی تحت اجبار بیرونی اجماع، هنجارهای اجتماعی، شایستگی ها، قوانین اجتماعی، یا حقوق اکثریت یا رفاه انتخاب نشده اند. این افراد خود را هدف می‌دانند و نه وسیله‌ای برای افراد دیگر یا چیزهای دیگر و بنابراین آنها هستند که آزادانه قوانین اخلاقی را در جایی که ملزم به اطاعت هستند انتخاب می‌کنند (پاتون^{۲۵}، ۱۹۷۸). افراد در این مرحله بر اساس اصول اخلاقی خود انتخاب می‌کنند. آنها می‌توانند از تضادهای اخلاقی بین اکثریت و فرد به روشی منصفانه و کم مزاحم فراتر بروند یا آنها را حل کنند. اصول انتخاب شده، اصول اخلاقی جهانی هستند که مبتنی بر حسن نیت هستند و برای هر شخصی در هر موقعیتی بدون استثنا قابل اجرا هستند. در اینجا سه اصل وجود دارد: (الف) اصل احترام به شخصیت: افراد به عنوان هدف در نظر گرفته می‌شوند نه وسیله. آنها دارای ارزش‌های بی‌قید و شرط هستند. (ب) اصل عدالت: این اصل عدالت فردی را به عنوان "حق هر موقعیتی، نه فقط آنهايي که به صورت قانون مدون شده‌اند" تعریف می‌کند (کلبرگ، ۱۹۷۱). (ج) اصل جهانی نقش‌آفرینی: این اصل بازیگری را که در یک موقعیت معضل قرار دارد راهنمایی می‌کند تا به گونه‌ای عمل کند و نقشی را ایفا کند که هر فرد منطقی در موقعیت مشابه باید انجام دهد. استدلال می‌شود که تصمیمات حاکم بر این اصل جهان‌شمول و برگشت‌پذیر هستند. در اینجا تأکید بر استقلال و توسعه اصول جهانی عدالت جهانی است. این بخش پایانی آموزش قضاوت اخلاقی در آموزش دانشگاهی است (د).

آموزش منش اخلاقی

جدای از نگاه به ساختار تربیت اخلاقی از منظر رشد روانشناختی همانطور که در بخش آخر ذکر شد، دیدگاه احتمالی دیگری وجود دارد که بر آموزش شخصیت‌های اخلاقی تمرکز دارد (دی‌روشه و ویلیامز^{۲۶}، ۲۰۰۱). استدلال می‌شود که الگوی ده شخصیت اخلاقی اولیه وجود دارد که ما باید تلاش شود کودکان آنها را رشد دهند.

الگوی اخلاقی اصلی مورد نظر در مدارس کراکت^{۲۷} (۲۰۱۳)

انسانیت

انسانیت چیزی از عشقی دارد که والدین به طور طبیعی به فرزندان خود دارند. این چیزی شبیه شفقت است که یک مرد حساس با دیدن یک حیوان بی‌گناه ذبح شده احساس می‌کند. این احساسی است که برای همه بشریت رایج است که تحمل دیدن رنج دیگران را ندارند (دابسون^{۲۸}، ۱۹۶۷). ویژگی‌های انسانیت عبارتند از: (۱) هرکسی از رنج دیگران احساس ناراحتی می‌کند. (۲) ما باید دیگران را به همان شکلی که خودمان را دوست داریم دوست داشته باشیم. (۳) یک راه طبیعی برای کمک به دیگران باید کمترین مزاحمت را برای همه طرف‌های ذی‌نفع ایجاد کند. آموزش اخلاقی همچنین باید بر ویژگی‌های مرتبط با آن مانند بخشش (انرایت^{۲۹}، ۱۹۹۴)، همدلی (هافمن^{۳۰}، ۲۰۰۰)، نوع‌دوستی و عشق جهانی (ما، ۱۹۹۷) و مراقبت (گیلیگان، ۱۹۸۲) تمرکز کند.

هوش اخلاقی

جنبه شناختی رشد اخلاقی معمولاً در قالب استدلال اخلاقی، قضاوت اخلاقی و تفکر اخلاقی بیان می‌شود. مفهوم آگاهی اخلاقی دیمون^{۳۱} (۱۹۸۸)، مرحله خودمختاری پیاژه (۱۹۳۲)، مرحله اصل جهانی عدالت کولبرگ (۱۹۸۱) و مفهوم هوش بین فردی گاردنر (وولفولک^{۳۲}، ۲۰۰۷) برخی از دیدگاه‌های مهم در مورد هوش اخلاقی هستند. مدل چهار مؤلفه رست^{۳۳} (۱۹۸۶) قضاوت اخلاقی و

²⁵ Paton

²⁶ DeRoche & Williams

²⁷ Crockett

²⁸ Dobson

²⁹ Enright

³⁰ Hoffman

³¹ Damon

³² Woolfolk

³³ Rest

فرآیند تصمیم‌گیری را به وضوح توضیح می‌دهد. باید به دانش آموزان آموزش داد که در قضاوت و تصمیمات اخلاقی انتقادی، خلاق، منطقی، منصف و بخشنده باشند.

شجاعت

شجاعت به حالت عاطفی اطلاق می‌شود که فرد را وادار به عمل و حرکت در مقابل دشواری بزرگ و تهدید جدی می‌کند. دو نوع شجاعت وجود دارد: (۱) شجاعت کوتاه مدت: به واکنش خود به خود و آنی به یک معضل اخلاقی یا چالش اخلاقی اشاره دارد. (۲) شجاعت درازمدت: به استقامتی اطلاق می‌شود که شخص برای انجام کارهای خوب و درست در سختی‌ها، فقر و تهدیدها، انجام می‌دهد.

وجدان

وجدان یک کیفیت شخصی ذاتی است که دارای دو جنبه عمده است: جنبه شناختی و عاطفی (لیکونا^{۳۴}، ۱۹۹۱). از نظر شناختی، وجدان می‌داند که چه چیزی درست است و چه چیزی نادرست، و چه کاری باید انجام دهد و چه کاری را نباید انجام دهد. جنبه عاطفی به احساس شرم و گناه اشاره دارد که فرد کار اشتباهی انجام داده یا زمانی که قادر به انجام کار خوب یا درست نیست. وجدان کاملاً با مفهوم اخلاق تعریف شده توسط روان‌شناسان روان‌کاوان مرتبط است، به این معنا که کنش اخلاقی فرد با تمایل منفی برای اجتناب از احساس دردناک شرم و گناه برانگیخته می‌شود (گیلیگان، ۱۹۷۶). رشد وجدان اصیل سه جنبه دارد:

(۱) جنبه شناختی: هوش، حساسیت و آگاهی که فرد را قادر می‌سازد به طور خود به خود و دقیق خوب را از بد، درست از ساختگی، طبیعی از مصنوعی، سازنده را از مخرب و مثبت را از منفی تشخیص دهد. (۲) جنبه عاطفی: حالتی که فرد را برمی‌انگیزد تا عمل را صادقانه، مسالمت آمیز و مداوم با غرور و معمولاً عاری از احساس شرم و گناه انجام دهد. (۳) جنبه رفتاری: یک الگوی رفتاری خودتنظیمی که نه تنها رفتارهای خوب قدیمی را تکرار و حفظ می‌کند و از انجام رفتارهای بد خودداری می‌کند، بلکه رفتارهای خوب جدید را نیز یاد می‌گیرد و ایجاد می‌کند.

خودمختاری

مفهوم خودمختاری به عنوان هدف تربیت اخلاقی توسط بول^{۳۵} (۱۹۶۹) بیان شد. در بالاترین مرحله رشد اخلاقی که توسط کلبِرگ (۱۹۸۱، ۱۹۸۴) و ما (۱۹۹۲، ۱۹۹۷، ۱۹۹۸) ترسیم شده است، افراد بر اساس اصول خود انتخابی عمل می‌کنند و تأکید بر استقلال و آزادی در انتخاب یک اصل اخلاقی است. اصول انتخاب شده، اصول اخلاقی جهانی هستند که مبتنی بر اراده خوب هستند و برای هر شخصی در هر موقعیتی بدون استثنا قابل اجرا می‌باشند.

احترام

به گفته لیکونا^{۳۶} (۱۹۹۱)، احترام و مسئولیت دو ویژگی اصلی هستند که مدارس باید آنها را آموزش دهند. احترام «سه شکل عمده دارد: احترام به خود، احترام به دیگران، و احترام به تمام اشکال زندگی و محیطی که آنها را حفظ می‌کند. به طور مشابه، مزلو (۱۹۸۷) نیازهای احترام را به عنوان یکی از نیازهای اساسی اصلی در سلسله مراتب نیازهای اساسی خود در نظر گرفت. احترام فردی یا احترام به خود به تمایل فرد برای گرامی داشتن ارزش خود و اعتماد به نفس خود در مواجهه با چالش‌ها اشاره دارد. احترام گذاشتن به خود نیز به این معناست که باید با خود روراست و صادق بود. احترام به تمام اشکال زندگی شامل احترام به حقوق حیوانات و حقوق همه موجودات زنده است. این همچنین شامل احترام و عشق به طبیعت است و از این رو بهترین تلاش را برای محافظت از طبیعت خواهد کرد.

مسئولیت‌پذیری

ارزش اخلاقی مسئولیت از ارزش احترام ناشی می‌شود (لیکونا، ۱۹۹۱). ارزش مسئولیت از چهار منظر مختلف تشریح شده است: ۱- مسئولیت شخصی: تعهد و مسئولیت فرد مبتنی بر اصول اخلاقی خود انتخابی مانند اصول عدالت جهانی و عشق جهانی است. مسئولیت شخصی همچنین به قابلیت اطمینان و قابل اعتماد بودن فرد اشاره دارد.

³⁴ Lickona

³⁵ Bull

³⁶ Lickona

۲- مسئولیت‌پذیری نسبت به گروه اولیه: هنجار فرزندسالاری، والدین، محبت خواهر و برادری و رابطه همسری، افراد را در قبال رفاه و حمایت از والدین، فرزندان، خواهر و برادر و همسر خود مسئول و پاسخگو می‌داند.

۳- مسئولیت اجتماعی و مدنی: استدلال می‌شود که به عنوان یک شهروند، فرد «مجبور به انجام برخی وظایف، از جمله مسئولیت رعایت قانون، پرداخت مالیات، احترام به حقوق دیگران، مبارزه برای کشور خود و به طور کلی انجام امور اجتماعی است.

۴- مسئولیت جهانی: به عنوان یک شهروند جهانی، مسئولیت مراقبت از رفاه مردم در کشورهای خود و همچنین مردم کشورهای دیگر بر عهده فرد است. به طور کلی باید از عدالت جهانی برای همه مردم جهان دفاع کرد.

طبیعی بودن

مزلو (۱۹۸۷) در تشریح ویژگی‌های خودشکوفایی‌کنندگان نیز استدلال کرد که افراد خودشکوفایی همیشه با درجه بالایی از خودشکوفایی، سادگی و طبیعی بودن رفتار می‌کنند که در رفتار کودکان خردسال رایج است. آنها همچنین «ظرفیت شگفت‌انگیزی دارند که بارها و بارها، تازه و ساده لوحانه، کالاهای اساسی زندگی را با هیبت، لذت، شگفتی و حتی خلسه قدردانی کنند» (مزلو، ۱۹۸۷). به طور خلاصه، فضیلت طبیعی بودن به معنای خلوص، سادگی، نرمی، خودانگیزگی، صداقت و اصالت است (ما، ۱۹۹۰).

وفاداری

فضیلت وفاداری یکی از کیفیت‌های اخلاقی اصلی در آیین کنفوسیوس در نظر گرفته می‌شود (کو، ۲۰۰۱). وفاداری به یک گروه به این معنی است که فرد با ارزش و منافع گروه یکی می‌شود و زمانی که گروه با بحران یا تهدید مواجه می‌شود به بهای منافع شخصی خود از منافع گروه دفاع می‌کند. فرد باید به گروه اصلی خود (مانند خانواده، حزب سیاسی، حزب مذهبی) و جامعه و کشور خود وفادار باشد. هم‌ذات‌پنداری و وفاداری به کشور خود به نفع توسعه میهن‌پرستی ملی است (ما، ۲۰۰۶). مهمتر از همه، انسان باید به اعتقادات و اصول اخلاقی خود وفادار باشد. ویژگی‌های وفاداری با ویژگی‌های صداقت مرتبط است.

فروتنی

باید با دیگران متواضع و مودب بود. فضیلت تواضع، شخصیت نرم، صلح‌جو، ظریف، برازنده و ملایم یک فرد را نشان می‌دهد. جامعه‌ای متشکل از مردم متواضع و مؤدب، جامعه‌ای با آرامش، عزت و شادی خواهد بود. فروتنی موضوع جدیدی در حوزه روانشناسی فردی و اجتماعی محسوب می‌شود که دست کم به‌عنوان یک ویژگی یا رفتار به حوزه روانشناسی راه پیدا کرده است و به‌طور مجزا بررسی می‌شود. این موضوع در نتیجه‌ی تلاش‌هایی که در اوایل دهه نود میلادی برای به پا داشتن روانشناسی مثبت انجام شده بود متولد شد؛ موضوعی که به درک عمیق‌تر و جامع‌تری از برخی خصوصیات نظیر سربلندی، بخشندگی، رضایت خاطر، خشنودی و استحکام و انسجام شخصیت رهنمون می‌شود و در راستای حفظ و نگاه‌داری از این ویژگی‌ها می‌کوشد.

بحث و نتیجه‌گیری

مروری بر مفاهیم روانشناختی اخلاق در ابتدای این مقاله ارائه شده است و اهداف آموزش مفاهیم اخلاقی بر اساس این مفاهیم به تفصیل ترسیم شده است. در این مطالعه یک برنامه درسی آموزش اخلاقی پیشنهادی به موازات رشد اخلاقی، شناختی و عاطفی دانش‌آموزان ارائه شد. در نهایت الگویی از ده شخصیت اصلی اخلاقی برای اهداف آموزشی پیشنهاد شده است. آموزش و پرورش باید یک هدف اخلاقی داشته باشد - هدفی که برای مریبان، والدین و همه ذی‌نفعان قابل قبول است. علاوه بر این، هدف باید دست‌یافتنی، عملی، کاملاً اخلاقی و منطقی باشد. استدلال می‌شود که برنامه درسی آموزش اخلاق پیشنهادی و الگوی اخلاقی اولیه از نظر فرهنگی جهانی هستند و باید در فرهنگ‌های مختلف قابل اجرا باشند. مدل برنامه درسی آموزش اخلاقی چهار سطحی پیشنهادی جنبه‌های مهم رشدی را نشان می‌دهد که ما باید در ساخت مواد برنامه درسی از آنها حمایت کنیم. قرار نیست این یک مدل توسعه خطی باشد. برای مثال، دانش‌آموزان متوسطه یا حتی دانش‌آموزان راهنمایی ممکن است توانایی یادگیری بخشی از مفاهیم اولیه حقوق بشر و شهروندی جهانی را داشته باشند. اما پیشنهاد می‌شود که بخش‌های عمده این مفاهیم در سطح دانشگاهی به تفصیل آموزش داده شوند. از آنجا که رشد سطح پیشرفته تفکر و مفاهیم اخلاقی مستلزم سطح بالاتری از رشد شناختی است، منطقی است که برخی از مفاهیم پیچیده اخلاقی ممکن است در سطح دانشگاه آموزش داده شوند.

مدل پیشنهادی در این مطالعه بر جنبه‌های مثبت رشد اخلاقی تمرکز دارد. جنبه منفی رشد و رفتاری مانند رفتارهای ضد اجتماعی، پرخاشگرانه، غیرقانونی و غیراخلاقی موضوع دیگری برای تحقیقات آتی است. علاوه بر این، پیشینه اجتماعی متنوع دانش آموزان ممکن است موضوع مهمی برای طراحان برنامه درسی و محققان باشد که در کار تحقیقاتی آینده خود باید آن را در نظر بگیرند. شاید لازم باشد برخی از برنامه‌های مداخله‌ای برای دانش آموزان با نیازهای ویژه قبل از آموزش برخی موضوعات حساس به آنها اجرا شود. تحقیقات آتی باید محتویات مشخص برنامه درسی آموزش اخلاقی پیشنهادی و همچنین روش‌هایی را برای پرورش الگوی ده شخصیت اخلاقی اولیه در کودکان و نوجوانان بررسی کند. علاوه بر این، مطالعات بین فرهنگی باید برای توجیه ادعای جهانی برنامه درسی پیشنهادی تربیت اخلاقی و ده ویژگی اخلاقی اولیه انجام شود.

منابع

- [1] Bull, N. J. (1969). *Moral education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- [2] Colby, A., & Kohlberg, L. (1987a). Theoretical foundations and research validation. *The measurement of moral judgment* (Vol. I). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- [3] Colby, A., & Kohlberg, L. (1987b). Standard issue scoring manual. *The measurement of moral judgment* (Vol. II). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- [4] Crockett, M. J. (2013). Models of morality. *Trends in cognitive sciences*, 17(8), 363–366. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.06.005>
- [5] Duncan, A. R. C. (1979). Escapes from moral thinking. In D. B. Cochrane, C. M. Hamm, & A. C. Kazepides (Eds.), *The domain of moral education* (pp. 7–16). New York: Paulist Press.
- [6] Durkheim, E. (1925). *Moral education* (E. K. Wilson & H. Schnurer, Trans.). New York: The Free Press.
- [7] Eysenck, H. J. (1976). The biology of morality. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 108–123). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- [8] Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- [9] Gilligan, J. (1976). Beyond morality: Psychoanalytic reflections on shame, guilt, and love. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 144–158). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- [10] Gilligan, C., Rogers, A. G., & Tolman, D. L. (2014). Women, girls & psychotherapy: Reframing resistance. In *Women, Girls & Psychotherapy: Reframing Resistance* (pp. 1-272). Taylor and Francis Inc. <https://doi.org/10.4324/9781315801346>.
- [11] Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. London: Heinemann Educational Books.
- [12] Grác, J., Biela, A., Mamcarz, P.J., & Kornas-Biela, D. (2021). Can moral reasoning be modeled in an experiment?. *PLoS ONE*, 16(6): e0252721.
- [13] Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. New York, NY: Paragon.
- [14] Ho, D. Y. F. (1986). Chinese patterns of socialization: A critical review. In M. H. Bond (Ed.), *The psychology of the Chinese people* (pp. 1–37). Hong Kong: Oxford University Press.
- [15] Ho, K. K., & Ho, B. (2004). A review of moral education curriculum materials in Hong Kong. *Journal of Moral Education*, 33(4), 631–636.
- [16] Killen, M., & Dahl, A. (2021). Moral Reasoning Enables Developmental and Societal Change. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1209–1225.
- [17] Kohlberg, L. (1974). Education, Moral Development and Faith, *Journal of Moral Education*, 4:1, 5-16. DOI: [10.1080/0305724740040102](https://doi.org/10.1080/0305724740040102).
- [18] Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 347–480). Chicago: Rand-McNally.
- [19] Kohlberg, L. (1971). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In T. Mischel (Ed.), *Cognitive development and epistemology* (pp. 151–235). New York: Academic Press.
- [20] Kohlberg, L. (1976). Moral stage and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior* (pp. 31–53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- [21] Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: Vol. 1. The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- [22] Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- [23] Ku, H. M. (2001). *Spirit of the Chinese people* (Q. T. Wang & S. Q. Sung, Trans.). Guilin, China: Guangxi Normal University Press. (Original work published in 1915.)
- [24] Lickona, T. (1991). *Education for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.

- [25] Lincoln, S. H. & Holmes, E. K. (2011). Ethical decision making: a process influenced by moral intensity. *Journal of Healthcare, Science and the Humanities*, 1(1), 55-69.
- [26] Ma, H. K. (1982). *A study of moral development with special reference to psychological needs, human relationships and structures of judgment*. Unpublished doctoral dissertation, University of London.
- [27] Ma, H. K. (1988). The Chinese perspectives on moral judgment development. *International Journal of Psychology*, 23, 201-227.
- [28] Ma, H. K. (1990). The Chinese Taoistic perspective on human development. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 235-249.
- [29] Ma, H. K. (1992). The moral judgment development of the Chinese people: A theoretical model. *Philosophica*, 49, 55-82.
- [30] Ma, H. K. (1997). The affective and cognitive aspects of moral development of the Chinese people: A seven-stage development theory. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, 7, 166-212. [in Chinese]
- [31] Ma, H. K. (1998). *The Chinese stage structures of moral development: A cross-cultural perspective*. Paper presented at the Symposium on the "Ontogenetic and Historical Development of Morality", University of Bielefeld, Germany.
- [32] Ma, H. K. (2003). The relation of moral orientation and moral judgment to prosocial and antisocial behaviour of Chinese adolescents. *International Journal of Psychology*, 38, 101-111.
- [33] Ma, H. K. (2006). Moral competence as a positive youth development construct: Conceptual bases and implications for curriculum development. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 18(3), 371-378.
- [34] Ma, H. K., Tam, K. K., & Wong, M. Y. (Eds.). (2001a). *Whole person education and happy growth: Life and moral education programmes for junior primary schools* (Vols. 1-3). Hong Kong: Life and Ethics Education Project, Hong Kong Baptist University. [in Chinese]
- [35] Ma, H. K., Tam, K. K., & Wong, M. Y. (Eds.). (2001b). *Whole person education and happy growth: Life and moral education programmes for junior secondary schools* (Vol. 1-3). Hong Kong: Life and Ethics Education Project, Hong Kong Baptist University. [in Chinese].
- [36] Magid, R. W., & Schulz, L. E. (2017). Moral alchemy: How love changes norms. *Cognition*. 167: 135-150
- [37] Martí-Vilar, M., Escrig-Espuig, J.M. & Merino-Soto, C. (2021). A systematic review of moral reasoning measures. *Curr Psychol*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01519-8>
- [38] Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed.). New York: Harper & Row.
- [39] McHugh, C., McGann, M., Igou, E. R., & Kinsella, E. L. (2022). Moral Judgment as Categorization (MJAC). *Perspectives on Psychological Science*, 17(1), 131-152
- [40] Mohd Yusoff, M.Z., Safrilsyah, S., Haji Othman, M.K., Fajri, I., Muhammad Yusuf, S., Ibrahim Ibrahim & Wan Husna Wan, M. Z. (2022) The effect of moral reasoning and values as the mediator towards student's prosocial behaviour, *International Journal of Adolescence and Youth*, 27:1, 32-44, DOI: [10.1080/02673843.2021.2021959](https://doi.org/10.1080/02673843.2021.2021959).
- [41] Railton, P. (2017). Moral Learning: Conceptual foundations and normative relevance. *Cognition*. 167: 172-190.
- [42] Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child* (M. Cabain, Trans.). London: Routledge & Kegan Paul.
- [43] Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- [44] Watson, B. (1967). *Basic writings of Mo Tzu, Hsun Tzu, and Han Fei Tzu*. New York: Columbia University Press.
- [45] Wilson, J. (1967). General introduction. In J. Wilson, N. Williams, & B. Sugarman, *Introduction to moral education* (pp.11-35). Middlesex, England: Penguin.
- [46] Wright, D. (1971). *The psychology of moral behavior*. Middlesex, England: Penguin. Rawls, J. (1999). *A theory of justice* (Rev. ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.