

اسناد و پایداری اسناد هیجانی اخلاقی در نوجوانان *

Moral Emotional Attribution and its Stability in Young Adolescents □

Shole Amiri, Ph.D. ✉

دکتر شعله امیری *

Abstract

This research was aimed to study moral emotional attribution and its stability in young adolescents. Participants were 367 (175 boys and 192 girls) junior high school students in first, second and third grades. After administering a scenario (about cheating), subjects read a story related to two suggested situations (about cheating) and replied to two situations. The aim of the first situation was considering different types of moral emotional attributions. And the aim of the second situation was considering stability and changes from positive to negative moral emotional attributions and vice versa. Data was analyzed by Chi-Square. The results indicated significant differences between positive, negative, and mixed moral emotional attributions in first situation and positive moral emotion was observed more than others. The results for second situation were significant and the subjects showed more negative than positive and mixed moral emotional attributions. Although there were no significant differences regarding each gender in first situation, but significant differences were observed for moral emotion attributions for second situation. Girls indicated more negative moral emotional attributions than boys. In addition, the differences between moral emotional attributions in first and second situations were significant. Hence moral emotional attributions were not stable.

Keywords: moral emotional attribution, moral emotional stability, young adolescent

چکیده

هدف این پژوهش شناخت اسناد و پایداری هیجانی اخلاقی (مثبت و منفی) در ابتدای نوجوانی بود. آزمودنی ها ۳۶۷ نفر (۱۷۵ پسر و ۱۹۲ دختر) از نوجوانان بودند که از پایه های اول، دوم و سوم مدارس راهنمایی انتخاب شدند. پس از اجرای یک سناریو (درباره تقلب کردن)، آزمودنی ها داستانی خواندند و به منظور بررسی اسناد و پایداری هیجانی اخلاقی به دو موقعیت پاسخ دادند. هدف از طرح موقعیت اول بررسی نوع اسنادهای هیجانی اخلاقی بود و هدف از طرح موقعیت دوم بررسی پایداری و تغییرات ممکن از اسناد هیجانی مثبت به منفی یا برعکس بود. نتایج نشان داد که تفاوت در اسناد هیجانی مثبت و منفی در موقعیت اول معنی دار و اسناد هیجانی مثبت با فراوانی بیشتری مشاهده شد. نتایج برای موقعیت دوم معنی دار بود و آزمودنی ها اسناد هیجانی اخلاقی منفی تری را نشان دادند. علاوه بر این، تفاوت اسنادهای هیجانی منفی در موقعیت اول بین دختران و پسران معنی دار نبود ولی در موقعیت دوم معنی دار بود و دختران اسناد هیجانی اخلاقی منفی بیشتری نسبت به پسران نشان دادند. علاوه بر این تفاوت بین اسنادهای هیجانی اخلاقی در موقعیت اول و دوم معنی دار بود. بنابراین اسناد هیجانی پایدار نبود.

کلیدواژه ها: اسناد هیجانی اخلاقی، پایداری هیجانی اخلاقی، نوجوانی

✉ Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, I.R. Iran. Email: s.amiri@edu.ui.ac.ir

* دریافت مقاله: ۱۳۸۹/۹/۲۱ تصویب نهایی: ۱۳۹۰/۱/۹

** دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان

□ این مقاله بخشی از پژوهش فرصت مطالعاتی مولف است که با حمایت دانشگاه اصفهان در دانشگاه کالیفرنیا- برکلی (آمریکا) با نظارت پروفسور الیوت تریال (Elliot Turiel) و پروفسور لری نوچی (Larry Nucci) در موسسه تحول انسان (Human Development) این دانشگاه انجام گرفته است مولف بر خود لازم می داند که از همکاری های آنها قدردانی نماید.

● مقدمه

متقدمان تحول اخلاقی به توازی فهم و عمل اخلاقی اعتقاد داشته اند. پیازه (۱۹۶۵) به توازی بین تحول اخلاقی و شناختی معتقد بود. او عنوان نمود: «همه از ارتباط بین منطق و هنجارهای اخلاقی آگاه هستند. منطق اخلاق تفکر است و اخلاق منطق عمل» (پیازه، ۱۹۶۵ ص ۳۹۸). همچنین کهلبرگ اشاره نمود: «تحول شناختی و عاطفی موازی هستند» (کهلبرگ، ۱۹۸۴ ص ۹). وی اعتقاد داشت که بافت ها تغییرات ساختاری را ایجاد می نمایند. بر اساس نظر پیازه و کهلبرگ برخی از محققان تلاش نمودند که این دو نوع تفکر را تایید یا تکذیب نمایند. برخی از آنان تلاش نموده اند که میانجی گر ها و عواملی که بر فهم و عمل اخلاقی تاثیر گذارند را معین نمایند؛ مثلا بلیسی (۱۹۸۴ و ۲۰۰۴) بر «هویت اخلاقی»، کلبی و دیمون (۱۹۹۲) بر «وحدت نظام اخلاقی و خود»، گیبز (۲۰۰۳) و هافمن (۲۰۰۰) بر «درونی سازی اخلاقی»، به ویژه همدلی، ناروز و لپزلای بر «شخصیت اخلاقی» (ناروز، لپزلای، هاگل و لاسکی، ۲۰۰۶)، نوچی و کیلن (نوچی، ۲۰۰۴؛ کیلن و نوچی، ۱۹۹۵؛ کیلن، مارچی، و سینو، ۲۰۰۶) بر «بافت و عوامل اجتماعی»، نونر-وینکلر (۲۰۰۴، ۲۰۰۷ و ۲۰۰۹) بر «انگیزش»، تریال (۲۰۰۲ و ۲۰۰۳) بر «فرهنگ و عوامل اجتماعی» (نظریه قلمرو اجتماعی) تاکید نمودند.

در مقابل روی آورد شناختی، هافمن (۱۹۷۰ و ۲۰۰۰) بر نقش «هیجان اخلاقی» تاکید نمود. هیجان اخلاقی به عنوان منبع اولیه انگیزش اخلاقی در نظر گرفته شد. بنابر این درحالی که فهم اخلاقی بر تمرکز و جهت گیری هیجان اخلاقی کمک می نماید، هیجان است که برانگیزاننده «جرقه ای» است که منجر به عمل اخلاقی می شود. محققان دیگر (از جمله آیزنبرگ، ۲۰۰۰) همچنین بر نقش هیجان اخلاقی تاکید نموده اند گرچه تاکید آنان کمتر از هافمن بوده است.

اکثر روی آوردها در دانش اخلاقی بر نقش شناخت اخلاقی و هیجان اخلاقی بر انگیزش اخلاقی اشاره نموده اند؛ ولی در تاکید خود بر اینکه کدام نقش اولیه را در برانگیختن رفتار اخلاقی به عهده دارد، متفاوت اند. علاوه بر این برخی از دیدگاه های وحدت یافته (ایزنبرگ ۱۹۸۶ و گیبز ۲۰۰۳) پیشنهاد نموده اند که شناخت اخلاقی و

هیجان اخلاقی با هم مرتبطند و هر دو می‌توانند به عنوان منبع اولیه انگیزش اخلاقی در نظر گرفته شوند. این دیدگاه بیشتر با پژوهش‌هایی (داماسیو ۱۹۹۴، ایزنبرگ، شیا، کارلو و نایت ۱۹۹۱) هماهنگ است که نشان دهنده ماهیت جدانشدنی و مرتبط شناخت و هیجان اخلاقی است. علاوه بر این پژوهشگران دیگر (شیخ و جنف - بالمن، ۲۰۱۰) نیز در بررسی ادبیات پژوهشی به جدایی ناپذیری ابعاد اخلاقی از هیجانی تاکید نموده‌اند. معذالک استدلال‌های مفهومی و تجربی برای این سوال وجود دارند که آیا فهم و هیجان اخلاقی، حتی اگر باهم در نظر گرفته شوند، در حد کافی می‌توانند تبیین‌کننده انگیزش و عمل اخلاقی در نظر گرفته شوند؟

برای «اخلاقی عمل کردن» نه تنها دانش بلکه «انگیزش» (که از عواملی است که تسهیل‌کننده یا بازدارنده عمل است) یا انگیزه اخلاقی مورد نیاز است به طوری که بنا به گفته نونر-وینکلر (۲۰۰۷) توسط اسنادهای هیجانی و به طور دقیق‌تر اسنادهای هیجانی اخلاقی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

اکثر تحقیقاتی که بر روی اسنادهای اخلاقی هیجانی انجام گرفته‌اند بر روی کودکان به ویژه کودکان پیش دبستانی متمرکز بوده‌اند (نونر-وینکلر، ۲۰۰۴، ۲۰۰۷ و ۲۰۰۹) و اکثر آنان از الگوی «قربانی‌کننده خوشحال» استفاده نموده‌اند. در این ارتباط می‌توان به پژوهش اسمیت، چن و هاریس (۲۰۱۰) اشاره نمود که هیجان مثبتی را برای قربانی‌کننده خوشحالی گزارش نموده است که از دست یافتن به خواست خود راضی است. علاوه بر پژوهش‌های ذکر شده آرزنیو، گلد و آدامز (۲۰۰۶) اسنادهای هیجانی اخلاقی را بر روی کودکان پرخاشگر، و غیر پرخاشگر نوجوان انجام دادند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که نوجوانان پرخاشگر اسناد هیجانی اخلاقی بیشتری را به قربانی‌کننده نسبت دادند ولی آنها تفاوت اسناد هیجانی نوجوانان با کودکان را مطرح ننمودند. بدلیل اینکه پژوهش‌های اندکی اسناد هیجانی اخلاقی در نوجوانان را مورد بررسی قرار داده‌اند، یکی از اهداف این مطالعه بررسی اسنادهای هیجانی اخلاقی در ابتدای نوجوانی بود. بررسی اسنادهای هیجانی اخلاقی در بین نوجوانان می‌تواند به فهم ما درباره کیفیت اخلاقی آنان کمک نماید. علاوه بر این بدست آوردن اطلاعات بیشتر درباره اسنادهای هیجانی اخلاقی در بین نوجوانان می‌تواند برای روانشناسان تحولی، تربیتی و بالینی مهم و مفید باشد.

اگرچه برخی عدم توافق‌ها در مورد طبیعت دقیق تغییرات تحولی در اسنادهای هیجانی کودکان و رابطه دقیق آن با سن وجود دارد (یوئیل، پرنر، پیرسون، پیرهوی، و ون دن امدی، ۱۹۹۶؛ کیلر، لورنکو، مالتی، و سالبیچ، ۲۰۰۳)، برخی از آنان تغییرات قوی مرتبط با سن در الگوی «قربانی‌کننده خوشحال» را گزارش نمودند. بنابراین این پدیده قربانی‌کننده خوشحال در حدود سن ۱۰ سالگی ناپدید می‌شود؛ اما یافته‌ای که کودکان کوچکتر تمایل دارند هیجان‌ات مثبت را به اشتباه‌کننده نسبت دهند بارها تکرار شده است (آرزنو و کرامر، ۱۹۹۲؛ مورگاتروی و رابینسون، ۱۹۹۳، ۱۹۹۷؛ ویرسما و لاپا، ۲۰۰۰). علاوه بر این بر اساس برخی گزارش‌ها، بسیاری از کودکان هیجان‌ات مثبت را به یک اشتباه‌کننده اخلاقی حتی در پایان دوره کودکی اسناد می‌دهند (کیلر، لرنکو، مالتی، و سالبیچ، ۲۰۰۳).

این در حالی است که دیمون (۱۹۹۶) پیشنهاد نموده است اگر تحول نوجوانی توسط وحدت بیشتر خود و اخلاق مشخص می‌گردد که منبع انگیزشی اضافی را برای عمل اخلاقی شکل می‌دهد، تغییرات در اسنادهای هیجانی اخلاقی نوجوانان می‌تواند به صورت منطقی مورد انتظار باشد. اما مورگاتروی و رابینسون (۱۹۹۳، مطالعه ۴؛ مورگاتروی و رابینسون، مطالعه ۳ و ۴) پاسخ‌های بزرگسالان را با پاسخ‌های کودکان مقایسه نمودند و تفاوت‌های اساسی را بین دو گروه سنی نیافتند. این امر می‌تواند نشان دهد که هیچ‌گونه تغییر تحولی کلی در اسنادهای هیجان اخلاقی در نوجوانی وجود ندارد.

در بررسی اهداف پژوهش، علاوه بر بررسی تفاوت‌های ممکن در اسنادهای هیجانی اخلاقی در نوجوانان به بررسی تاثیر فاصله زمانی فرضی (به شکل ارائه دو موقعیت) بر ثبات یا تغییر پذیری اسناد هیجانی نوجوانان نیز پرداخته شد. به عبارت دیگر آیا فاصله زمانی فرضی تغییری در اسناد هیجانی اخلاقی (از مثبت به منفی یا برعکس) ایجاد می‌نماید یا اسنادهای هیجانی اخلاقی ثبات دارند؟ اگرچه ادبیات پژوهشی که توسط آرزنو، آدامز و گلد (۲۰۰۹) بیان شده است حاکی از عدم تفاوت‌های جنسی در اسنادهای هیجانی اخلاقی است اما با توجه به تفاوت‌های فرهنگی، بررسی تفاوت‌های اسنادهای هیجانی اخلاقی بین دختران و پسران از دیگر اهداف پژوهش بود که مورد بررسی قرار گرفت.

● روش

○ «جامعه آماری» این پژوهش دانش آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ بودند. آزمودنی‌ها با روش تصادفی چند مرحله‌ای از بین مناطق شش گانه شهر اصفهان انتخاب شدند. بعد از دریافت مجوز از ناحیه آموزش و پرورش به صورت تصادفی ۴ مدرسه راهنمایی (۲ مدرسه پسرانه و دو مدرسه دخترانه) انتخاب سپس از هر پایه تحصیلی دو کلاس و در مجموع ۲۴ کلاس انتخاب و در مجموع تعداد ۳۶۷ دانش آموز در سه پایه تحصیلی، اول، دوم، و سوم راهنمایی به صورت تصادفی برگزیده شدند.

○/بزار: برای اندازه گیری اسناد هیجانی اخلاقی یک سناریو* (امتحان کردن شانس) درباره موقعیت قلب طراحی شد (هدف سناریو ایجاد موقعیتی برای مشاهده نمودن نوجوانان جهت بررسی قلب و عدم قلب آنان بود). و سپس یک داستان درباره قلب به آزمودنی‌ها داده شد، (سناریو و داستان در پیوست‌های ۱ و ۲ اشاره شده است) و از آنها خواسته شد که به چندین سوال که مبین دو موقعیت اسناد دهی است؛ پاسخ بدهند:

هدف از طرح موقعیت اول بررسی نوع اسنادهای هیجانی اخلاقی نوجوانان بود و هدف از طرح موقعیت دوم، بررسی پایداری و تغییرات ممکن از اسناد هیجانی مثبت به منفی یا برعکس بود.

□ کدگذاری اسنادهای هیجانی اخلاقی: ابتدا تمامی پاسخ‌های آزمودنی‌ها مورد تحلیل محتوا قرار گرفت. به این ترتیب که توجیه نوجوانان از اسنادهای هیجانی اخلاقی برای سوال‌ها به صورت اسنادهای هیجانی مثبت (از جمله: او احساس شادی/ غرور کرده است)، منفی (از جمله: او احساس ناراحتی یا پشیمانی کرده است)، و ترکیبی (از جمله: احساس شادی کرده است که جایزه را برده و احساس ناراحتی

* سناریو به گونه‌ای طراحی شد که امکان قلب برای بازیگر فراهم می‌شد. اگرچه تعداد بسیار اندکی از آزمودنی‌ها قلب کردند. تعدادی از آزمودنی‌های متقلب نیز بعد از چند دقیقه جایزه‌های خود را پس داده و اعلام کردند که اشتباه کرده‌اند. آزماینده نیز جهت تشویق عمل اخلاقی انجام شده نه تنها جایزه را به آزمودنی‌های مذکور پس داد بلکه مجدداً جایزه‌ای با ارزش و با جاذبه بیشتر در اختیار آزمودنی قرار داد و او را به عنوان فردی شجاع که توانایی تشخیص و اصلاح عمل خود را دارد به دیگران معرفی نمود.

کرده است که تقلب کرده است) طبقه بندی و سپس نمره گذاری شد. به این ترتیب که اسناد هیجانی مثبت، نمره ۱، اسناد هیجانی منفی، نمره ۲، اسناد هیجانی ترکیبی (مثبت و منفی) نمره صفر در نظر گرفته شده و در نهایت فراوانی اسنادهای هیجانی مشخص گردید. دونفر درجه بندی کننده مستقل ۲۰٪ از دستورالعمل‌ها را درجه بندی نمودند توافق بین درجه بندی کنندگان ۰/۹۱ بود.

روشن اجرا: پس از انتخاب آزمودنی‌ها اجرای سناریو که در بخش ضمیمه ۱ به آن اشاره شده است انجام گرفت. سپس داستانی که در انتهای آن چند سوال طراحی شده بود به آزمودنی‌ها ارائه شد و از آنها خواسته شد که پس از مطالعه داستان به سوالات پاسخ دهند. اجرای سناریو، خواندن داستان، و پاسخ دادن به سوالات ۹۰ تا ۱۰۰ دقیقه طول کشید. ده دستیار آموزش دیده (با درجه کارشناسی ارشد) در اجرای پژوهش به پژوهشگر کمک کردند. داده‌ها با استفاده از روش آماری کای اسکور مورد تحلیل قرار گرفت.

• نتایج

مشاهدات نشان داد که تعداد کمی از نوجوانان، وپسران بیشتر از دختران تقلب کردند. اسنادهای هیجانی اخلاقی توسط دو موقعیت که در بخش روش به آنها اشاره شد مورد اندازه گیری قرار گرفت.

برای اندازه گیری اسنادهای هیجانی اخلاقی به تنهایی (بدون ترکیب شدن با متغیر دیگر) در موقعیت نخست کای اسکور تک متغیری استفاده شد. جدول (۱) فراوانی اسنادهای هیجانی را در موقعیت نخست نشان می‌دهد.

جدول ۱- فراوانی‌های مشاهده شده و مورد انتظار اسنادهای هیجانی اخلاقی در موقعیت اول

باقیمانده	تعداد مورد انتظار	تعداد مشاهده شده	فراوانی نوع اسناد هیجانی اخلاقی
-۸۷,۳	۱۲۲,۳	۳۵	ترکیبی
۹۲,۷	۱۲۲,۳	۲۱۵	مثبت
-۵,۳	۱۲۲,۳	۱۱۷	منفی
		۳۶۷	کل

تفاوت‌های اسنادهای هیجانی در موقعیت اول با استفاده از تحلیل آماری کای

اسکوئر بیانگر تفاوت معنی دار ($\chi^2(2) = 132,77, p, .000$) در اسنادهای هیجانی در موقعیت نخست بوده است. به گونه‌ای که جدول ۱ نشان می‌دهد اسناد هیجانی مثبت بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده است. جدول ۲ فراوانی اسنادهای هیجانی را در موقعیت دوم نشان می‌دهد.

جدول ۲- فراوانی های مشاهده شده و مورد انتظار اسنادهای هیجانی اخلاقی در موقعیت دوم

فرآوانی	تعداد مشاهده شده	تعداد مورد انتظار	باقیمانده
ترکیبی	۲۱	۱۲۲,۳	-۱۰۱,۳
مثبت	۷۱	۱۲۲,۳	-۵۱,۳
منفی	۲۷۵	۱۲۲,۳	۱۵۲,۷
کل	۳۶۷		

تفاوت های اسنادهای هیجانی اخلاقی در موقعیت دوم با استفاده از تحلیل آماری کای اسکوئر بیانگر تفاوت معنی دار ($\chi^2(2) = 296, p, .000$) در اسنادهای هیجانی اخلاقی بود. نتایج بیانگر بیشتر بودن اسناد هیجانی اخلاقی منفی در موقعیت دوم بود. نکته قابل ذکر دیگر بررسی تفاوت های جنس بود. جدول ۳ فراوانی اسنادهای هیجانی در دختران و پسران را در موقعیت اول نشان می‌دهد

جدول ۳- فراوانی اسنادهای هیجانی در دختران و پسران در موقعیت اول

نوع اسناد	اسنادهای هیجانی			جنس
	ترکیبی	مثبت	منفی	
پسر	۱۹	۱۰۶	۶۷	۱۹۲
دختر	۱۶	۱۰۹	۵۰	۱۷۵
کل	۳۵	۲۱۵	۱۱۷	۳۶۷

نتایج کای اسکوئر در موقعیت نخست حاکی از عدم تفاوت ($p, .370$) بین دختران و پسران در اسنادهای هیجانی اخلاقی بود. جدول ۴ فراوانی اسنادهای هیجانی در دختران و پسران را در موقعیت دوم نشان می‌دهد. نتایج کای اسکوئر در موقعیت دوم حاکی از تفاوت معنی دار ($\chi^2(2) = 10,69, p, .005$) بین دختران و پسران در اسنادهای هیجانی اخلاقی بود.

جدول ۴- فراوانی اسنادهای هیجانی در دختران و پسران در موقعیت دوم

نوع اسناد	اسنادهای هیجانی			جنس
	منفی	مثبت	ترکیبی	
پسر	۱۳۱	۴۵	۱۶	۱۹۲
دختر	۱۴۴	۲۶	۵	۱۷۵
کل	۲۷۵	۷۱	۲۱	۳۶۷

نتایج بیانگر این است که به طور کلی میزان «هیجان اخلاقی منفی» بیشتر از «هیجان اخلاقی مثبت» و «ترکیبی» بود. اما میزان اسناد هیجانی اخلاقی مثبت و ترکیبی در پسران در مقایسه با اسناد هیجانی اخلاقی مذکور در دختران بیشتر بود. در حالی که میزان اسناد هیجانی اخلاقی منفی در دختران بیشتر از هیجان مذکور در پسران بود. به گونه‌ای که جدول ۵ نشان می‌دهد و مطابق با نتایج حاصله از تحلیل کای اسکور مقایسه تفاوت‌های اسنادهای هیجانی اخلاقی در دو موقعیت، که بیانگر پایداری و ناپایداری اسناد های مذکور بود، نشان دهنده تفاوت های معنی‌دار ($\chi^2(4) = 41,782, p, .000$) می‌باشد که تایید کننده ناپایداری اسنادهای هیجانی اخلاقی نوجوانان بود. تفاوت‌ها بیانگر تغییر اسنادهای هیجانی اخلاقی از حالت مثبت در موقعیت اول به حالت منفی در موقعیت دوم بود.

جدول ۵- فراوانی های مشاهده شده و مورد انتظار اسنادهای هیجانی اخلاقی در دو موقعیت

نوع اسناد هیجانی اخلاقی	تعداد مشاهده شده		تعداد مورد انتظار		باقیمانده	
	موقعیت اول	موقعیت دوم	موقعیت اول	موقعیت دوم	موقعیت اول	موقعیت دوم
ترکیبی	۳۵	۲۱	۱۲۲,۳	۱۲۲,۳	-۸۷,۳	-۱۰۱,۳
مثبت	۲۱۵	۷۱	۱۲۲,۳	۱۲۲,۳	۹۲,۷	-۵,۳
منفی	۱۱۷	۲۷۵	۱۲۲,۳	۱۲۲,۳	-۵,۳	۱۵۲,۷
کل	۳۶۷	۳۶۷				

● بحث

○ نتایج نشان داد که نوجوانان در موقعیت نخست، اسنادهای هیجانی اخلاقی مثبت تری نشان دادند. این یافته با یافته های آرنزیو و کرامر، ۱۹۹۲؛ آرنزیو، گلد، و آدامز (۲۰۰۶) کیلرو همکاران (۲۰۰۳)، مورگاتروی و رابینسون (۱۹۹۳، ۱۹۹۷)، نونر-

وینکلر (۲۰۰۴، ۲۰۰۷، و ۲۰۰۹) ویرسما و لاپا (۲۰۰۰) و اسمیت و همکاران (۲۰۱۰) همخوانی دارد. اگر چه پژوهش‌های ذکر شده اکثراً بر روی کودکان انجام گرفته است ولی نتایج مبین افزایش «اسناد هیجانی/اخلاقی مثبت» کودکان در موقعیتی است که کودک هیجان اخلاقی مثبت را به یک اشتباه کننده اخلاقی نسبت می‌دهد. در پژوهش کنونی نیز نوجوانان در موقعیت نخست اسنادهای هیجانی اخلاقی مثبت‌تری را به اشتباه کننده اخلاقی نسبت داده‌اند. نتایج بررسی‌های تفاوت‌های جنسی بیانگر عدم تفاوت دو جنس بود که این نتیجه با پژوهش آرنزیو و همکاران (۲۰۰۹) همخوانی دارد.

○ آنچه در ارتباط با موقعیت دوم می‌توان بیان نمود این است که پژوهش‌های قبلی از این شیوه در جهت بررسی اسنادهای هیجانی استفاده نموده‌اند و این روش در مقاله حاضر بدیع بوده است به همین دلیل امکان مقایسه این بخش از پژوهش با سایر پژوهش‌ها مقدور نبود. نتایج موقعیت دوم بیانگر افزایش «اسناد هیجانی/اخلاقی منفی» نسبت به «اسناد هیجانی/اخلاقی ترکیبی» و «مثبت» بود. به عبارت دیگر تغییری اساسی از مثبت به منفی در اسنادهای هیجانی اخلاقی نوجوانان مشاهده شد. به نظر می‌رسد در ابتدا که نوجوان اسناد مثبتی را در موقعیت نخست نشان می‌دهد از شناخت اجتماعی خود در جهت جایگزین نمودن خود به جای بازیگر داستان استفاده می‌نماید به همین دلیل اسناد هیجانی مثبتی را ارائه می‌نماید. این نکته در برخی از پژوهش‌ها (میری، جوجاروی، و پسو، ۲۰۱۰) و در ادبیات پژوهشی که توسط ون و گت، گینز، جان استمز، بجلولد، هندریکز، و وندرلین (۲۰۱۱) نیز اشاره شده است. به گونه‌ای که پیاز (۱۹۶۵) در باره تقابل عنوان نموده است و به گونه‌ای که هافمن (۲۰۰۰) اشاره نموده است یک دیدگاه گیری رشد یافته شامل توجه نمودن به احساسات افراد دیگر است. به عبارت دیگر توانایی دیدگاه گیری که به دلیل رهایی از خودمیان بینی دوره نوجوانی عاید نوجوان می‌گردد این امکان را برای او فراهم می‌نماید که خود را به جای بازیگر داستان بگذارد و از زاویه دید او به موقعیت بنگرد و بازیگر را در هیجان مثبت تصور نماید. شاهد این نکته پاسخ‌های آزمودنی‌ها در رابطه با سوال «چرا آن فرد/این احساس را داشت» این بود که «چون به جایزه دست یافته بود». ولی به نظر می‌رسد شرایط موقعیت دوم امکان دوباره اندیشیدن درباره عمل انجام شده را برای فرد میسر می‌گرداند. به همین دلیل در موقعیت دوم فراوانی اسنادهای هیجانی اخلاقی منفی به

حد قابل ملاحظه‌ای نسبت به اسنادهای مثبت و ترکیبی افزایش یافته است. نکته جالب توجه این بود که بسیاری از نوجوانان در موقعیت دوم در پاسخ به سوال «چرا آن فرد این احساس را داشت» پاسخ دادند: «چون او مجدداً با خود فکر کرده و متوجه شده است که اشتباه می‌کرده است». به نظر می‌رسد در سطح نوجوانی تغییراتی مرتبط با سطح هویت شخصی و اخلاقی در حال روی دادن است و تغییراتی که در این سطح قابل مشاهده است قابل اسناد به تغییرات بلوغ و نوجوانی است. به گونه‌ای که دیمون و هارت (۱۹۸۸) عنوان نموده‌اند؛ ابعاد تحولی مختلفی در وحدت یافتن خود و اخلاق و تشکیل «خود/اخلاقی» در سالهای نوجوانی سهیم‌اند. به عبارت دیگر تغییراتی در «فهم-خود» نوجوانان وجود دارد که برای آنها این امکان را فراهم می‌نماید که ایده آل‌های اخلاقی را با خودپنداشت خود وحدت ببخشند.

تبیین دیگر می‌تواند مرتبط با تغییرات در فهم «فراساخت» نوجوانان به طور اعم و در دانش اخلاقی آنان به صورت اخص باشد که وحدت باورهای اخلاقی و باور شخصی را تسهیل می‌نمایند. شواهد برای چنین تغییراتی در فهم فراساخت نوجوانان از پژوهش‌هایی که در باره تحول شناخت است نشأت گرفته‌اند.

○ نکته قابل ذکر دیگر تحول ذهنی گرایي فرا- اخلاقی است که احتمالاً با تغییرات معنی دار در اسنادهای هیجانی اخلاقی نوجوانان مرتبط است. در نتیجه این امکان وجود دارد که هر بار نوجوانان فهم فرا اخلاقی ذهنی ایجاد می‌نمایند ارتباط بین هیجان‌های اخلاقی و قضاوت اخلاقی و در نهایت وحدت خود اخلاقی قوی شود.

○ «هیجان‌های اخلاقی» نقش اساسی را در اخلاق بازی می‌نمایند (تانجی، ۱۹۹۶؛ ایزنبرگ، ۲۰۰۰). هیجان‌ها نه تنها رفتارهای غیر اخلاقی را از طریق واکنش‌های پیشبینانه به طرف خود، تنظیم می‌نمایند بلکه رفتارهای خواسته شده اجتماعی (مثل رفتارهای پسندیده اجتماعی) از طریق واکنش‌های متوالی به تخلفات اخلاقی (اسمیت، ۱۷۵۹؛ فرگوسن و استگی، ۱۹۹۸؛ فرانک، ۱۹۸۸؛ ایزنبرگ، ۲۰۰۰؛ کتلار، ۲۰۰۴؛ تانجی، استوویگ، و ماشک، ۲۰۰۷؛ کارلو، نایت، مک کینلی، وهیز، ۲۰۱۱) را تنظیم می‌نمایند. با در نظر گرفتن کنش خودنظم جویانه هیجان‌های اخلاقی، افراد می‌توانند از اشتباه کردن از طریق پیش بینی نمودن، تصور نمودن، یا تفکر متقابل واکنش‌های هیجانی احتمالی خود (احساس کناه در مقابل احساس غرور) ممانعت به عمل آورند

(تانجی و همکاران، ۲۰۰۷؛ شیخ و جنف بالمن، ۲۰۱۰). بنابر این نظر به اینکه نوجوان از نظر تفکر و هیجان به پایداری لازم نرسیده است، اشتباه، و اثرات آن که احساس گناه است را، تجربه می‌نماید.

○ تبیین دیگر این است که ممکن است هیجان‌های خود هشیارانه ای در کار باشند که تصور شده‌اند به تدریج فرد را وادار می‌نمایند که از انجام آنچه ممنوع است ممانعت به عمل آورد. به عبارت دیگر، هر بار که فرد به تخلفات اخلاقی مرتکب می‌شود، هیجان‌ات اخلاقی می‌توانند او را به تجربه نمودن حسی از تنش ناراحت کننده نسبت به آنچه آنها واقعا انجام داده اند بکشاند؛ در نتیجه این امر می‌تواند آنها را به سرزنش خود وادار نماید و اشتباهاتشان را اصلاح نماید که می‌تواند به عنوان کنش رفتار پسندیده اجتماعی هیجان‌ات اخلاقی (فرانک، ۱۹۸۸؛ آیزنبرگ، ۲۰۰۰؛ دی هوجی، زلنبرگ، و بروگلمنز، ۲۰۰۷؛ کارلو، نایت، مک کینلی، وهیز، ۲۰۱۱) در نظر گرفته شود. به گونه ای که در موقعیت دوم این پژوهش مشاهده شد نوجوانان اسنادهای هیجانی اخلاقی منفی تری نسبت به تخلف اخلاقی (تقلب) نشان دادند و این اصلاح اشتباهاتی است که در اثر بررسی مجدد عمل انجام گرفته صورت پذیرفت. به عبارت دیگر هیجان‌ات اخلاقی ممکن است بر تصمیم گیری های اخلاقی و رفتار اخلاقی از طریق فراهم آوردن بازخورد های انتقادی با در نظر گرفتن پیش بینی احساسات اخلاقی در تجربیات بعدی افراد اثرگذار باشد. منطق اصلی این است که بخاطر محسوب کردن دلیلی که قضاوت های اخلاقی افراد رفتار اخلاقی را ایجاد می‌نماید، نه فقط باید در باره باورهای اخلاقی شخص بلکه درباره فهم شخص از «خود» در ارتباط با آن باورهای اخلاقی بدانیم (دیمون، ۱۹۸۴). سوال «چرا اخلاقی عمل می‌نمائیم؟» با جواب «چه کسی هستم» پاسخ داده می‌شود (تریوینو، وی ور، و رینالدز، ۲۰۰۶). بنابر این باور قوی به طرف «خود اخلاقی» عامل کلیدی برای تنظیم رفتار غیر اخلاقی می‌شود و رفتار اخلاقی را ایجاد می‌نماید. بنابر این پیشنهاد می‌گردد پژوهش های بعدی بررسی «خود اخلاقی» در ارتباط با هیجان اخلاقی را و وجه همت خود قرار دهند.

○ اگر چه مطالعات اندکی به بررسی ارتباط هویت اخلاقی و هیجان های اخلاقی پرداخته‌اند؛ معذالک مشخص شده است که هویت اخلاقی به‌طور کلی تاثیراتی بر نتایج رفتار اخلاقی و تصمیم گیری اخلاقی دارد (اکینو و رید ۲۰۰۲، رید، اکینو و لوی،

۲۰۰۷، رینالد و سرانیک، ۲۰۰۷)، جای تعجب نیست که هویت اخلاقی احتمالاً بر هیجان‌ات اخلاقی تأثیر خواهند گذاشت. علاوه بر این نقش ارتباطی هیجان‌ات اخلاقی معین در آشکار ساختن ارزش‌های اخلاقی یک فرد (بن - زیو، ۱۹۹۷)، و رابطه‌ی اساسی بین هویت اخلاقی و تجربه نمودن هیجان‌ات اخلاقی قابل پیش بینی است. صحبت کلی این است که هیجان‌ات اخلاقی از عمل اشتباهی که انجام گرفته است نشئت می‌گیرد (آیزنبرگ، ۲۰۰۰). معذالک بزرگ‌نمایی احساسات ممکن است در افراد متفاوت باشد. یک تبیین ممکن این است که بزرگ‌نمایی هیجان‌ات اخلاقی ممکن است از طریق روان‌بنه شناختی اخلاقی که مبنای هویت عمل‌کننده است، معین شود. به عبارت دیگر از نظر اخلاقی پراکندگی بین «آنکس که باید باشم» و «آنکس که هستم» می‌تواند منبع مهمی باشد که هیجان‌ات اخلاقی را هدف قرار می‌دهد. اثر واسطه‌ای هویت اخلاقی بر تجربه نمودن هیجان‌ات اخلاقی می‌تواند پیش‌بینی گردد. که پژوهش‌های دیگر می‌توانند به بررسی آن بپردازند.

○ نکته‌ی درخور اهمیت دیگر در این پژوهش و در سایر پژوهش‌ها توجه به دیدگاه «سوم شخص» بجای توجه به دیدگاه «اول شخص» است. در موقعیت دوم به نظر می‌رسد که ارجاع به «خود» نسبت به ارجاع به «دیگری» افزایش یافته است. اگر چه پژوهش‌ها (گیزر و آلزاکر، ۲۰۰۵ و مالتی، ۲۰۰۷) اسناد‌های هیجانی مثبت ارجاع داده به خود را مورد بررسی قرار داده‌اند ولی پژوهش‌های مذکور بیشتر بر روی کودکان انجام گرفته است و پیشنهاد می‌گردد که پژوهش‌های بعدی نوجوانی را هدف پژوهش‌های خود قرار دهند.

○ نکته قابل ذکر دیگر در ارتباط با تفاوت‌های مشاهده شده بین دختران و پسران در موقعیت دوم است به عبارت دیگر دختران اسناد هیجانی اخلاقی منفی‌تری نسبت به پسران نشان دادند. این نکته با افزایش میزان احساس گناه در دختران قابل تبیین است که پژوهش‌های بعدی می‌توانند به آزمودن این فرضیه بپردازند. نتیجه اینکه پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی هیجان اخلاقی را همراه با متغیرهای مرتبط با آن از جمله خود، هویت، قضاوت، شخصیت و بافت اخلاقی در الگویی تجربی مورد بررسی قرار دهند تا بتوان با خاطری آسوده در مورد الگوی مفهومی و نظری آن سخن به میان آورد.



منابع

- Aquino, K., & Reed, A., II. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1423-1440.
- Arsenio, W. F., & Kramer, R. (1992). Victimizers and their victims: Children's conceptions of the mixed emotional consequences of moral transgressions. *Child Development*, 63, 915-927.
- Arsenio, W.F., Adams, E.; & Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning, and emotion attributions: Relations with adolescents' reactive and proactive aggression. *Child Development*, 80, 1739-1755.
- Arsenio, W.F., Gold, J., & Adams, E. (2006). Children's conception and displays of moral emotion. In M. Killen & J. G. Smetana. (Eds), *Hand of moral development*. (pp.581-610). New Jersey: Mahwah.
- Ben-Ze'ev, A. (1997) Emotions and morality, *Journal of Value Inquiry*, 31, 195-212.
- Blasi, A. (1984). Moral identity: Its role in moral functioning. In J. Gewirtz & W. Kurtines (Eds), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp.128-139). New York: Willy.
- Blasi, A. (2004). Moral functioning: Moral understanding and personality. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds), *Moral development, self, and identity* (pp. 334-348). New Jersey: Mahwah.
- Carlo, G., Knight, G., McGinley, M., & Hayes, R. (2011). The roles of parental inductions, moral emotions, and moral cognitions in prosocial tendencies among Mexican American and European American early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 31, 757-781.
- Colby, A. & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: Free Press.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York, NY: Putnam.
- Damon, W. (1984) Self-understanding and moral development from childhood to adolescence: In W. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 109-127), New York: John Wiley.
- Damon, W., (1996). The lifelong transformation of moral goals through social influence. In P. B. Baltes & U. M. Staudinger (Eds.), *Interactive minds* (pp. 198-220). Cambridge: Cambridge University Press.
- Damon, W. & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.

- De Hooge I. E., Zeelenberg, M., & Breugelmans, S. M. (2007). Moral sentiments and cooperation: Differential influences of shame and guilt. *Cognitive and Emotion*, 21, 1025-1042.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G., & Knight, G. P. (1991). Empathy-related responding and cognition: A "chicken and the egg" dilemma. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Vol. 2. Research* (pp. 63-88). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ferguson, T. J. & Stegge, H. (1998). Measuring guilt in children: A rose by any other name still has thorns. *Guilt and Children*. In J. Bybee (Ed), *Guilt and Children* (pp. 19-74). San Diego: Academic.
- Frank, R. H. (1988) *Passions with reason: The strategic role of the emotions*. New York: Norton.
- Gasser & Alsaker (2005). *Implication of moral emotion attributions for children's behavior and relationships*. Paper presented at the meeting of the Jean Piaget Society, Vancouver, Canada.
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral development and reality*. London: Sage.
- Hoffman, M.L. (1970). Moral development. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 261-361). New York, NY: John Wiley.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and Justice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Keller, M., Lourenco, O., Malti, T., & Saalbach, H. (2003). The multifaceted phenomenon of happy victimizers: A cross-cultural comparison of moral emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 1-18.
- Ketelaar, T. (2004). Ancestral emotions, current divisions: Using evolutionary game theory to explore the role of emotions in decision-making. In Crawford & Salmon (Eds.), *Evolutionary psychology, public policy and personal decisions* (pp. 145- 163), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Killen, M., Margie, N. G., & Sinno, S. (2006). Morality in the context of intergroup relationships. In M. Killen, & J. Smitana. (Eds), *Hand book of moral development*. (pp. 155- 183). New Jersey: Mahwah.
- Killen, M., Nucci, L. P. (1995). Morality, autonomy, and social conflict. In M. Killen & D. Hart. (Eds). *Morality in everyday life: Developmental perspective* (pp. 52-86). Cambridge : Cambridge University Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Essay on moral development: Vol 2. The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.

- Lapsley, D. K., & Narvaes, D. (2004). A social cognitive view of moral character. In D. Lapsley, D. K. & D. Narvaes.(Eds), *Moral development: Self and identity* (pp. 189-212) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Malti, T. (2007). Moral emotions and aggressive behavior in childhood. In Steffgen, G., & Gollwitzer (Eds), *Emotions and aggressive Behavior* (pp. 195- 200). Washington: Hogrefe
- Murgatroyd, S. J., & Robinson, E. J. (1993). Children's judgements of emotion following moral transgression. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 93-111.
- Murgatroyd, S. J., & Robinson, E. J. (1997). Children's and adults' attributions of emotion to a wrongdoer: The influence of the onlooker's reaction. *Cognition and Emotion*, 11, 83-101.
- Myrsky, L. ; Juujärvi, S. ; & Pessa, K. (2010). Empathy, perspective taking and personal values as predictors of moral schemas. *Journal of Moral Education*, 39, 213-233.
- Narvaes, D; Lapsley, D. K.; Hagele, S., & Lasky, B. (2006). Moral chronicity and social information processing: Test of social cognitive approach to the moral personality. *Journal of Research in Personality*, 40, 966-985.
- Nucci, L. (2004). Reflections on the moral self construct. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds), *Moral development, self, and identity* (pp. 111-132). New Jersey: Mahwah.
- Nunner- Winkler, G. (2004). Sociohistoric changes in the structure of moral motivation. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds), *Moral development, self, , and identity* (pp.299-334). New Jersey: Mahwah.
- Nunner- Winkler, G. (2007). Development of moral motivation from childhood to early adulthood. *Journal of Moral Education*, 36, 4, 399-414.
- Nunner- Winkler, G. (2009). Moral motivation from childhood to early adulthood. In W. Schneider & M. Bullock. (Eds), *Human development from early childhood to early adulthood* (pp. 91-118). New York: Psychology Press.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: The Free Press.
- Reed, A. II, Aquino, K., & Levy, E., (2007), Moral identity and judgments of charitable behaviors, *Journal of Marketing*, 71, 178-193.
- Reynolds, S. J., & Ceranic, T., (2007), The effects of moral judgment and moral identity on moral behavior: An empirical examination of the moral individual, *Journal of Applied Psychology*, 92, 1610-1624.
- Sheikh, S. & Janoff-Bulman, R. (2010). Tracing the self regulatory bases of moral emotion. *Emotion Review*, 2, 386-396.
- Smith, C. ; Chen, D. ; & Harris, P. (2010). When the happy victimizer says sorry: Children's understanding of apology and emotion. *Brithish Journal of Developmental Psychology*, 28, 727-746.

- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior, *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372.
- Tangney, J. P. (1996). Conceptual and methodological issues in the assessment of shame and guilt. *Behaviour Research and Therapy*, 34, 741-754.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2003). Moral, motives and action. *Development and Motivation*, 29-40.
- Trevino, L. K., Weaver, G. R., & Reynolds, S. J., (2006), Behavioral ethics in organizations: A review, *Journal of Management*, 32, 951-990.
- Van Vugt, E.; Gibbs, J.; Jan Stams, G.; Bijlveled, C.; Hendriks, J.; & Van der Laan, P. (2011). Moral development and recidivism: A meta-analysis. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55, 1234-1250
- Wiersma, N., & Laupa, M. (2000). Young children's conceptions of the emotional consequences of varied social events. *Merill-Palmer Quarterly*, 46, 325-341.
- Yuill, N., Perner, J., Pearson, A., Peerbhoy, D., & Van den Emde, J. (1996). Children's changing understanding of wicked desires: From objective to subjective and moral. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 457-475.

□ پیوست ۱

سناریو

آزماینده وارد اتاق شده و بشقابی را که در آن تعدادی شماره روی کاغذ نوشته شده به آزمودنی‌ها نشان می‌دهد و به آزمودنی‌ها می‌گوید:

من نمی‌خواهم نام شما را بدانم ولی از آنجا که می‌خواهم یک بازی شانسی با شما انجام بدهم و بعد هم به شما جایزه بدهم می‌خواهم به شما یک شماره بدهم ولی از آنجا که نمی‌خواهم دقیقاً بدانم هر کدام از شما چه شماره‌ای دارید بشقاب را جلوی شما می‌گیرم شما یک کاغذ که شماره تان روی آن نوشته شده را بر می‌دارید. سعی کنید آن شماره را در حافظه خود حفظ کنید بعد هم که شماره تان را حفظ کردید می‌توانید کاغذ شماره تان را پاره کنید.

آزماینده چندین بار کاغذهای داخل بشقاب را به هم می‌ریزد و سپس بشقاب را جلو هر آزمودنی می‌گیرد. و بعد از اطمینان از اینکه هر آزمودنی شماره خود را حفظ کرده است، به آزمودنی‌ها می‌گوید آماده اید که بازی را شروع کنیم: و پس از شنیدن

پاسخ مثبت آزمودنی ها بازی آغاز می گردد.
آزماینده اعدادی را نام می برد (که اعداد مذکور جزء شماره های داده شده به
آزمودنی ها نیستند) و از آزمودنی ها می خواهد که اگر اعداد اشاره شده شماره آنهاست
دست خود را بلند نموده و خود را به آزماینده معرفی نمایند.



□ پیوست ۲

● داستان

خانمی / آقایی از چند دختر / پسر ۱۲ تا ۱۳ ساله می خواهد که در یک بازی
شرکت نموده و شانس خود را در مورد بردن جایزه امتحان کنند و در صورت برنده
شدن، جایزه دریافت نمایند. سکه ۵۰۰ ریالی برای بازی انتخاب می شود. آنها در
صورتی می توانند جایزه بگیرند که سکه ۵۰۰ ریالی وقتی روی زمین قرار می گرفت
بر روی سکه «تصویر» بود و آوردن «خط» (عدد) یا بخشی که روی آن عدد ۵۰۰ ریال
قرار گرفته بود منجر به دریافت جایزه نمی شد.

یکی از دخترها / پسرها سکه را به هوا پرتاب می کند خط (عدد) می آید (بخشی که
روی آن عدد ۵۰۰ ریال قرار گرفته است) فوری سکه را برمی دارد به طوری که خانم /
آقا متوجه (تصویر آمدن) یا خط آمدن سکه نمی شود

خانم / آقا از دختر / پسر می پرسد چی بود خط بود یا تصویر؟

دختر / پسر پاسخ می دهد «تصویر»

خانم / آقا به دختر / پسر جایزه می دهد

□ موقعیت ها:

- اگر شما به جای آن دختر / پسر بودید فکر می کردید آن لحظه که دختر / پسر
گفته «تصویر» در صورتی که «خط» آورده بوده است چه احساسی داشته است؟
(خوشحالی، ناراحتی، غرور، پشیمان و.....)
- چرا او احساس می کرده است.

□ دو روز بعد دختر/پسر از مدرسه به خانه آمد و مشغول بازی کردن شد. یک دفعه یادش به آن روزی افتاد که بازی شانسی را با سکه انجام داده بود. یادش آمد که وقتی سکه را پرتاپ کرده گفته است «تصویر» آمد در صورتی که «خط» آورده بود. اگر شما بجای آن دختر/ پسر بودید فکر می کردید امروز (که دو روز از ماجرای

بازی گذشته) آن دختر/ پسر چه احساسی داشته اند؟

چرا او آن احساس را داشته است؟



Archive of SID