

داوری اخلاقی بر مبنای استثنایی‌سازی موقعیت: کاوش پدیدارشناختی اخلاق پژوهش

^۱ محمدتقی ایمان

^۲ روح‌اله جلیلی

^۳ اسفندیار غفاری‌نسب

^۴ منصور طبعی

چکیده

این پژوهش با هدف کاوش پدیدارشناختی فهم دانشجویان دکتری دانشگاه شیراز از اخلاق پژوهش انجام گرفته است و از طریق مصاحبه عمیق با ۸ نفر، داده‌های مورد نظر جهت تحلیل جمع‌آوری گردید. داده‌ها با روش پدیدارشناسی تفسیری تحلیل و در اولین مرحله هفت زیر تم پیرامون موضوع مقاله حاضر استخراج گردید. در ادامه هفت زیر تم اولیه توسط محقق در دو تم اصلی: باز اندیشی در مفاهیم و برجسته‌سازی تعدد موقعیت‌ها مفهوم‌سازی شد. در نهایت استثنایی‌سازی موقعیت، به عنوان مفهوم مرکزی تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان در مواجهه با شرایط متعارض اخلاقی که شیوه داوری اخلاقی آنها را تعیین می‌کند کشف شد. بنابراین افراد با رجوع به معانی مطلوب خود از مفاهیم و انتخاب گزینشی از موقعیت‌های چندگانه‌ای که با آن مواجه می‌شوند، تفسیری خاص و استثنایی از انجام رساله انجام می‌دهند. این شیوه تفسیر، آنها را یاری می‌رساند تا به مدیریت تعارضات و داوری اخلاقی بپردازند.

واژگان کلیدی

داوری اخلاقی، استثنایی‌سازی موقعیت، پدیدارشناسی، دانشجویان دکتری، اخلاق پژوهش

Email: iman@shirazu.ac.ir

۱. استاد جامعه‌شناسی دانشگاه شیراز

۲. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی دانشگاه شیراز (نویسنده مسؤول)

Email: ruhollahjalili@gmail.com

Email: ghafari.na@gmail.com

۳. استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه شیراز

Email: tabiee46@gmail.com

۴. استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه شیراز

پذیرش نهایی: ۱۳۹۵/۷/۱۷

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۵/۱۸

طرح مسأله

پژوهش مانند هر امر انسانی دیگر، همواره با چالش‌های خاص خود مواجه بوده است که در فرایند انجام آن، دوراهی‌های متعدد اخلاقی بروز می‌یابند. مسأله‌ی چگونگی حمایت و دفاع از علایق و منافع آنانی که آمادگی مشارکت در مطالعه هستند یا رسوایی‌های مربوط به داده‌های دست‌کاری شده به کرات موضوع اخلاق پژوهش را به کانون توجه بدل کرده است و این حساسیت روز افزون نسبت به موضوعات اخلاقی در پژوهش طی سال‌ها به تدوین تعداد زیادی مقررات اخلاقی و تأسیس کمیته‌های اخلاقی در بسیاری از حوزه‌ها منجر شده است (فلیک، ۱۳۹۱: ۴۹-۵۰).

تدوین قواعدی در حوزه اخلاق پژوهش و تشکیل نهادهایی که مجری و ناظر اجرای این قواعد باشند، یکی از مهمترین راهبردهای نهادهای دانشگاهی برای مواجهه با چالش‌های پژوهش بوده است. اما این قواعد چون از طرف گروهی خاص با ذایقه‌ها و اولویت‌های خاص آنها شکل می‌گیرند، نمی‌توانند مدعی جامعیت و فراگیری باشند و همواره عده‌ای به علت ناآگاهی و یا منافع فردی و گروهی، در فرایند پژوهش خود قادر به رعایت آنها نخواهند بود و همچنان که فلیک (۱۳۹۱: ۵۰) اشاره دارد، در عمل کشمکش میان صورتبندی قواعد عام و تأسیس نهادهای کنترل با اجرای این اصول در فعالیت‌های روزمره‌ی پژوهشی در میدان و فرایند پژوهش وجود دارد.

رویکرد این پژوهش، ورود به مسأله از جنبه‌ای متفاوت به موضوع اخلاق پژوهش است. اکثر پژوهش‌های انجام شده، معیارهای اخلاقی پژوهش را اموری از پیش تأسیس شده در نظر گرفته و با این پیش‌فرض وارد تحقیق و تحلیل شده‌اند. در حالی که رویکردها و نیات پژوهشگران نیز از اهمیتی اساسی برخوردار است و در شکل‌گیری ساختار اخلاقی حاکم بر فضای پژوهش نقش دارد که عموماً در پژوهش‌های موجود نادیده گرفته شده‌اند. از این‌رو، در این پژوهش تلاش شده است تا بخشی از این واقعیت مورد واکاوی قرار گیرد.

مغفول ماندن وجه کنشگری در بر ساخت اخلاق پژوهش، این حیطه را با فقر منابع علمی مواجه ساخته است و ضرورت و اهمیت رویکرد پژوهش حاضر را دو چندان ساخته است. از سوی دیگر، افزایش روزافزون انتحال در نگارش رساله‌ها حاکی از بروز و گسترش چالشی جدی در نگرش‌های اخلاقی است و این مقوله به مرور تبدیل به مسأله‌ای اجتماعی شده است. مجله ساینس در شماره ۳۵۳ خود به وضعیت فروش پایان‌نامه در ایران پرداخته و شواهدی مبنی بر شدت وخامت این امر ذکر کرده است (استون، ۲۰۱۶: ۱۱۹۷). بنابراین توجه به این مقوله اهمیتی چند برابر پیدا کرده است. از سوی دیگر، عدم لحاظ وجه کنشگری و تفسیری در بررسی‌های اخلاق، این تحقیقات را از دستیابی به جامعیت باز می‌دارد و در تحلیل و بازشناسی مسأله، کاستی می‌آفریند. فلذا ضرورت این نگرش، اهمیت پژوهش حاضر را آشکار می‌کند.

زندگی در محیط دانشگاهی، بستر و فرایندهای خود را داشته و بالتبع، تفکرات، داوری‌ها و

تصمیم‌گیری‌های اخلاقی مختص خود را خواهد داشت. افراد در مواجهه با شرایط نامطلوب و پیش‌بینی نشده، ممکن است هنجارهای موجود و آموخته‌شده را ملاک خود بگیرند و یا امکان دارد که بر حسب شرایط پیش آمده، دست به تدوین مجموعه دستورالعمل‌های جدید برای خود بکنند و در سلسله مراتب نظام ارزشی خودشان، جایگاه ارزش‌ها را جابجا نمایند. بخشی از ناهنجاری‌هایی که از طرف منابع رسمی و دانشگاهی به مثابه رفتار غیر اخلاقی تلقی و گزارش می‌شود، لزوماً از سوی کسانی که مرتکب این رفتارها می‌شوند، امری غیر اخلاقی تفسیر نمی‌شود و یا در صورت تلقی غیر اخلاقانه، به واسطه‌ی شرایط جانی به نحوی توجیه می‌شود که جلوه‌ای اخلاقی بپذیرد. این تفاوت در برداشت و تفسیر ناشی از تفاوت نظرگاه و تجاربی هست که افراد در طی حضور در زیست‌جهان به دست می‌آورند و اخلاق متناسب با شرایط تفسیری خود را در ادامه‌ی حیات روزمره‌ی خود اتخاذ می‌کنند.

مبانی نظری

انجام پژوهش به مثابه یک کنش اجتماعی معنی‌دار برای پژوهشگر، واجد آگاهی از ابعاد آن و نیت‌مندی و قصدیت وی در اجرای آن می‌باشد. با توجه به محدودیت‌ها و امکانات ساختاری و اجتماعی در پیش روی پژوهشگر، وی به ساخت معنای پژوهش خود پرداخته و مجموعه روابط خود را با دنیای پیرامون بر مبنای آن تعریف می‌کند و فهم اخلاقی خود را ذیل داوریه‌های اخلاقی متناسب با شرایط و نیازهای خود بروز می‌دهد.

این تفسیرگری منجر به شیوه و الگوی خاصی از داوریه اخلاقی می‌گردد. داوریه اخلاقی به تعبیر پیاز (۱۹۳۲)، چگونگی نظر شخص درباره‌ی مقررات، آداب، رسوم و هنجارهایی است که مردم باید در تعامل با دیگران رعایت کنند و برداشتی است که شخص از آن آداب و رسوم ... دارد (خاکپور و مهرآفرید، ۱۳۹۱: ۲ به نقل از کریمی، ۱۳۸۵: ۱۱). این دیدگاه در مورد خود فرد هم صورت می‌گیرد، یعنی اینکه چه معیارهایی را باید رعایت کند و چه برداشتی از این رعایت کردن دارد.

افراد حین انجام پژوهش در مواجهه با شرایط پیش‌ساروی خود و با توجه به تعارضات اولویت‌هایی که دارند، وارد داوریه و صدور حکم اخلاقی می‌شوند. این ناگزیری در صدور حکم اخلاقی بالتبع، با خود حاوی تفکر اخلاقی است. سینت‌آرمسترانگ (۲۰۰۸: ۸۷-۸۶) معتقد است تفکر اخلاقی به معنای فرایند آگاهانه و ذهنی صورت‌بندی، ملاحظه کردن و تأیید یک محتوای باور اخلاقی است. یعنی هنگامی که ما در مواجهه با یک تجربه مانند انجام پژوهش علمی به تدوین برخی قواعد بپردازیم و یا قواعد جاری را مورد بررسی قرار داده و یا مورد تأیید قرار دهیم به تفکر اخلاقی در حوزه پژوهش پرداخته‌ایم.

چنین فرایند تفکری از نظر وی شامل چندین مولفه یا مرحله است: اولاً، یک محتوای باور

بالقوه توسط شخص صورت‌بندی می‌شود و سپس این محتوا مورد بررسی و ملاحظه قرار می‌گیرد که چگونه می‌تواند صحیح یا غلط باشد. با توجه به اینکه برخی منابع می‌تواند برای شخص، صحیح، قابل پذیرش و قابل تایید باشد، بنابراین گاهی اوقات شخص آن محتوا را مورد ملاحظه قرار داده، پذیرفته و یا آن را باور می‌کند. این فرایند را می‌توان حرکت به سمت داوری اخلاقی محسوب کرد.

بر اساس این داوری اخلاقی، شخص واجد تجربه ارزش می‌شود. این نوع تجربه‌ی ارزش‌ها لزوماً به تصمیم‌گیری و اقدام خاصی منجر نمی‌شود، بلکه بسته به شرایط پیش رو و همچنین تنگناها و ساختارهای اجتماعی - فرهنگی مستقر و یا حتی تجارب پیشین شخص، فرد اقدام به سنجش وضعیت و داوری اخلاقی می‌کند. هر چند داوری اقدامی فردی است و به نظر می‌رسد امری منحصر به فرد باشد، اما هر اندیشه و تصمیم و رفتاری در انقیاد مجموعه‌ای از الزام‌های فرهنگی، اجتماعی و ساختاری قرار دارد که این امور را به فضای بینادهنیت^۱ سوق می‌دهد. بنابراین می‌توان الگوهای داوری اخلاقی را استخراج کرد، اما لزوماً به این معنا نیست که قواعد داوری اخلاقی قواعدی عام و جهان‌شمول هستند، بلکه محتوای قواعد اخلاقی در بین فرهنگ‌های مختلف تنوع بالایی دارد (رای و فیستک، ۲۰۱۱؛ والدمن، ناگل و ویمن، ۲۰۱۲).

هر فرد برای ماندگاری در یک جامعه، در عین حال که ناچار است قواعد آن جامعه را فراگیرد. این قواعد ابزاری را در اختیار وی قرار می‌دهد تا با استفاده از خلاقیت خود، به کاوش و ابداع شیوه‌های سازگاری، تبعیت و نوآوری در آن جامعه بپردازد. این فرایند آموزش و نهادینه‌سازی قواعد از نظر گیدنز (۱۳۹۰: ۴۶)، جامعه‌پذیری نامیده می‌شود که احساس تعهد نسبت به اطاعت از افرادی را که نماینده‌ی آن اجتماع هستند، در مردم به وجود می‌آورد (شارون، ۱۳۹۰: ۱۳۰) و افراد بر اساس کنش‌های متقابل اجتماعی در محیط‌های مختلف اجتماعی، ارزش‌ها، هنجارها و عقایدی را می‌آموزند که الگوهای فرهنگ آنها را تشکیل می‌دهد (گیدنز، ۱۳۹۰: ۴۸). دانشجویان بر اساس زیست در اجتماع علمی و فضای دانشگاه و تعامل با جهان بیرون از دانشگاه، مجموعه‌ای از قواعد اخلاقی را فرامی‌گیرند که راهنمای آنها در داوری‌های اخلاقی آنها هست. نحوه مواجهه با شرایط بحث‌انگیز و دوراهی‌های اخلاقی از تعامل آموخته‌های دانشجویان با توانمندی‌های فکری خلاقانه‌ی آنها ارتباط دارد، یعنی افراد بر اساس آموخته‌ها و در شرایطی که در آن قرار دارند و همچنین تفسیرشان از برداشت‌ها و تفسیرهای دیگران در موقعیت‌های خاص، به صدور حکم و داوری اخلاقی می‌پردازند. شناخت قواعد و رویه‌های داوری اخلاقی در مواجهه با پژوهش، حاوی آگاهی از تفاسیر دانشجویان از موقعیت خود و دیگران در جایگاه

پژوهشگری و دانشجویی و همچنین، بسترها و آبشخورهای این تفسیرها است که در این پژوهش مورد واکاوی قرار می‌گیرد.

پدیدارشناسی دآوری اخلاقی

دآوری اخلاقی، رویکردی شخصی به مدیریت ابعاد شرایط تعارض بوده و روشی برای ابراز پاسخ به جامعه‌پذیری است. بنابراین تأثیری متقابل بر ساختار جامعه دارد (ایز و اوزسوی، ۲۰۱۳: ۱۴۲). در هر دآوری اخلاقی، فرد با تجربه‌ای منحصر به فرد روبرو است که تحت تأثیر ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی شکل می‌گیرد. بررسی تجارب زیسته یکی از مهمترین دغدغه‌های پدیدارشناسی است و پدیدارشناسی اخلاق مربوط به مطالعه‌ی بُعد تجربی از زندگی درونی ما است - مطالعه‌ی ویژگی پدیداری حالت ذهنی اخلاقی (کریگل، ۲۰۱۳: ۱). این رویکرد از جایی آغاز می‌کند که همه‌ی رویکردهای دیگر سرانجام از آن می‌گذرند، یعنی بررسی مستقیم داده‌های آگاهی اخلاقی فرد. بنابراین مبنای صحیح هرگونه تعمیم اخلاقی و تأییدی که به درستی چنین تعمیمی را اقتضا می‌کند، در بررسی دآوری اخلاقی‌ای که افراد صادر می‌کنند، یافت می‌شود (ماندلباوم، ۱۳۹۲: ۶۳-۶۴). چنین دآوری‌هایی بر مبنای مجموعه‌ای از ارزش‌های اخلاقی صورت می‌گیرد.

به زعم شلر، ارزش‌های اخلاقی از واقعیت اخلاق جدا نیست و باید‌های اخلاقی هر کدام ریشه در یک ارزش اخلاقی دارد (صانعی‌دره‌بیدی، ۱۳۸۷: ۲۴۲). این ارزش‌ها مستقل از اراده‌ی انسانی هستند و به شکل نیرویی از بیرون تجربه می‌شوند که دآوری اخلاقی را به وجود می‌آورند. ماندلباوم نیز ویژگی پدیداری تجربه اخلاقی را به مثابه مجموعه‌ای از نیروها توصیف می‌کند که هر نیرویی یک منبع و یک جهت دارد. منبع همواره به مثابه امر بیرونی تجربه می‌شود و جهت همواره به مثابه نشانه‌گیری به سمت ما (کریگل، ۲۰۱۳: ۳). شیوه‌ی تجربه‌ی این نیرو منجر به شکل خاصی از دآوری اخلاقی در انسان می‌شود. تجربه امری موقعیتی است و شیوه‌ی تجربه ناشی از مجموعه شرایط موجود و تفسیر فرد از این موقعیت خواهد بود و پدیدارشناسی اخلاق به دنبال شناخت تجربه افراد از موقعیت خود و دآوری اخلاقی آنها است.

پیشینه پژوهش

دآوری اخلاقی امری تجربی هست و آگاهی و شناخت در این تجربه نقشی کلیدی دارد. مل و همکارانش (۲۰۰۸) استدلال اخلاقی را ناشی از ادغام چندین فرایند شناختی دانسته‌اند: دانش اجتماعی بافتاری، دانش معنایی اجتماعی، و حالت‌های هیجانی و انگیزشی. این بافت و زمینه منجر به شیوه‌های استدلالی مختلفی می‌شوند. پژوهش گراهام و همکاران (۲۰۰۹) حاکی از تفاوت استدلال اخلاقی لیبرال‌ها و محافظه‌کاران است. خاک‌پور و مهرآفرید (۱۳۹۱) دآوری اخلاقی را با تغییرات سن و جنسیت مرتبط دانسته‌اند و معتقدند در سنین و جنسیت متفاوت،

انگیزه‌ها و نیات متفاوت هستند. آقابابایی (۱۳۹۲) داوری اخلاقی را متأثر از دینداری، شخصیت و عاطفه می‌داند. آقابابایی و حاتمی (۱۳۹۱) معتقدند داوری اخلاقی از اعمال دیگران چندان با تفاوت‌های فردی مرتبط نیست، بلکه ناشی از موقعیت و قصد عامل بوده و فراتر از توجه به پیامدهای عمل است. یونگ و کتوپ (۲۰۰۹) رفتار اخلاقی دانشجویان را ناشی از ادراک آنها از رفتارها و باورهای هم‌کلاسی‌های خود می‌دانند، یعنی داوری اخلاقی خود را موکول به برداشتشان از رفتارهای دیگران می‌کنند. پژوهش وست و همکاران (۲۰۰۴) نشان می‌دهد هرچند داوری اخلاقی دانشجویان رابطه مشخصی با رویکرد به تقلب در بین آنها ندارد، ولی دانشجویانی که مبارت به تقلب بیشتری دارند، معیارهای صداقت نیز در بین آنها کمتر است. طباطبایی و ودادهیر (۱۳۸۱) در بررسی پیروی دانشجویان از هنجارهای علمی، اولویت آنها را پیروی از هنجارها دانسته‌اند. با این حال، در عین تبعیت از هنجارهای علم، تبعیت از ضد‌هنجارهای علم نیز همچنان وجود دارد و دانشجویان تحصیلات تکمیلی در سوگیری هنجاری خود دچار نوسان یا دوگونی جامعه‌شناختی هستند و این نوسان با ویژگی‌هایی مثل جنسیت، تاهل، سن و اشتغال تغییر می‌پذیرد. عامل جو دانشگاهی نیز تشدید کننده‌ی این شرایط است و به زعم این پژوهش، عوامل و مولفه‌های دانشگاهی و محیطی، دانشجویان را به پیروی از ضد هنجارهای علم ترغیب می‌کنند. بررسی ستوده و بقایی (۱۳۹۰) در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی نشان داده است اخلاق علم ماهیتی ساختاری و رابطه‌ای دارد و اعمال کنترل بر درونی شدن آن موثر است. ولی اعمال کنترل‌های تسهیل کننده بیش از اعمال کنترل‌های بازدارنده بر درونی شدن اخلاق علم تاثیرگذار است.

روش‌شناسی پژوهش

از منظر پدیدار شناسی مطالعه انسان و جهان یک علم تفسیری و به دنبال معنی است و معنا در روابط پیشرونده بین فردی ایجاد می‌شود (نیکبخت نصرآبادی و همکاران، ۱۳۸۸: ۳۸). این تفسیر در وهله اول توسط خود فرد صورت می‌گیرد و پژوهشگر با آگاهی از زمینه‌های شکل‌گیری تجارب کنشگران و همچنین آگاهی از تفسیرهای خود از این تفاسیر، به تشریح و تفسیر یافته‌های خود می‌پردازد. پدیدارشناسی تفسیری بر این مبنا استوار است که فهم افراد بدون لحاظ زمینه اجتماعی، فرهنگ یا دوره‌ی تاریخی‌ای که در آن زیسته‌اند، ناممکن است (ووجنار و سوانسون، ۲۰۰۷: ۱۷۴). افراد نمی‌توانند از زمینه‌های متنوعی که بر انتخاب‌های آنها تاثیر گذاشته و به تجربه‌ی زیسته‌ی آنها معنا می‌بخشد، خود را منتزع و جدا نمایند (کمپل^۱، ۲۰۰۱ به نقل از ووجنار و سوانسون، ۲۰۰۷: ۱۷۴). از این منظر، معانی در تعامل افراد با موقعیت‌ها شکل می‌-

گیرند، بنابراین موقعیت‌ها افراد را می‌سازند و افراد نیز این موقعیت‌ها را خلق می‌کنند (نیکبخت‌نصرآبادی و همکاران، ۱۳۸۸: ۳۹). خلق این موقعیت‌ها توسط کنشگرانی که خود در چنبره‌ی موقعیت‌ها محدود هستند حاکی از توان‌مندی آنها در تفسیر منحصر به فردشان از کنش‌های خود است. این تفسیرگری بر مبنای ارزش‌هایی که موقعیت افراد به آنها القا می‌کند و برداشتی که کنشگران از ارزش‌ها دارند، به تنوع تفسیرهای افراد از یک موقعیت واحد و در نتیجه شکل‌گیری زیست‌جهان‌های متنوع می‌انجامد.

به منظور درک تفسیر دانشجویان از موقعیت‌های اخلاقی در انجام رساله دکترا و داوری در مورد آن موقعیت‌ها، تحلیل در سطح تعاملات و تفسیرهای فرد انجام پذیرفته و تفاسیر و تعبیر افراد در بستری وسیع‌تر واکاوی شده است. این رویکرد وضعیتی کیفی داشته و از استراتژی تفسیری سرچشمه می‌گیرد. منبع اطلاعات مطلوب، کنشگرانی هستند که پدیده‌ی مورد نظر را تجربه نموده‌اند تا بر اساس آن اطلاعات، توصیفی مرکب از ماهیت آن تجربه از نظر آن افراد به دست آید. در این توصیف، شیوه‌ی تجربه و آنچه که دانشجویان تجربه می‌کنند ارایه می‌شود (موستاکاس^۱، ۱۹۹۴ به نقل از ایمان، ۱۳۸۸: ۲۷۷) و هدف، کاوش فهم و ادراک آنها از مواجهه‌ی اخلاقی با انجام پژوهش است. فهم عبارت است از یافتن دلایلی برای کنش اجتماعی خاصی، یا برای وقوع رویداد خاصی یا روند یا یک جریان اجتماعی. این دلایل از دلایلی استنتاج می‌شوند که توسط خود کنشگران اجتماعی بیان می‌گردند (بلیکی، ۱۳۸۹: ۱۰۱). بنابراین پژوهشگر تنها با وارد شدن به دنیای تجربیات افراد می‌تواند معنی پدیده‌ها را از دیدگاه و زاویه نگاه آنها کشف کند (نیکبخت‌نصرآبادی و همکاران، ۱۳۸۸: ۱۱).

مرحله انجام تز به مثابه یک موقعیت، دانشجو را در معرض تفسیرگری و خلق معنا از آن قرار می‌دهد. این تفاسیر و معانی رویکردهای مواجهه و مدیریت شرایط را برمی‌سازند. اما برساخت این رویکردها اموری کاملاً فردی و مستقل برای هر فرد نیستند، بلکه این الزام‌های ساختاری اجتماعی و فرهنگی هستند که نحوه و نوع معناسازی و تفسیر را برای افراد شکل می‌دهند. شوتس ضمن بحث‌های خود بر تاثیر الزام‌های پدیده‌های فرهنگی روی کنشگران تاکید می‌ورزد (ریتزر^۲، ۱۳۸۲: ۳۴۲). به جای انتزاع محتوا یا گرایش، از کل موقعیت، باید نحوه‌ی به نظر رسیدن موقعیت برای کسی که به داوری اخلاقی می‌پردازد، بررسی شود (هرگن و تیمنس، ۱۳۹۲: ۵۰). به نظر ماندلباوم، در هنگام داوری اخلاقی، فرمان‌هایی نشأت گرفته از بیرون و معطوف به خود تجربه می‌شوند که مستقل از فرد بوده و احساس می‌شود باید به آنها واکنش داد (ماندلباوم، ۱۳۹۲: ۹۶). بنابراین وقتی در

1. Moustakas

2. Ritzer

مورد تجربه اخلاقی انجام تر بحث می‌شود نمی‌توان آن را خارج از بستر زیسته‌ی دانشجو بررسی کرد. در واقع، بخش اساسی فهم دانشجویان از مواجهه اخلاقی با انجام تر در زمینه‌ی اجتماعی و خانوادگی و دانشگاهی، ارزش‌ها و هنجارهای حاکم بر آن، ارتباط این نهادها با بدنه‌ی جامعه‌ی کلان و در پهنه‌ی وسیع‌تر در زمینه‌ی اجتماعی - سیاسی حاکم بر جامعه اتفاق افتاده و شکل می‌گیرد و بنابراین در ارزش‌ها، داوری‌ها، تصمیم‌گیری‌ها و کنش‌های دانشجو ظاهر می‌شود و وی در انجام یا اجتناب از انجام، درست یا نادرست‌پنداری یک رفتار از سوی خود یا دیگران، فرمانی را از سمت بیرون بر خود تجربه می‌کند.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها مصاحبه‌ی عمیق و غیر ساختارمند به شیوه چهره به چهره بود. مصاحبه به ترتیب پس از ضبط در اولین فرصت پیاده‌سازی شده و فرایند تحلیل و تفسیر آنها آغاز شد. بر اساس ماهیت تفسیری روش پدیدارشناسی، هر اطلاعاتی که در مصاحبه‌ها کسب می‌شد، بر روی ساختار مصاحبه‌های بعدی تأثیرگذار بود و مطابق تحلیل‌های اولیه، مصاحبه‌های بعدی جهت پیدا می‌کردند.

با توجه به استراتژی نمونه‌گیری هدفمند با حداکثر تنوع، مشارکت‌کنندگان شامل دانشجویان (پسر) دکتری از رشته‌های مختلف دانشگاه شیراز بودند و مصاحبه با آنها در پردیس ارم دانشگاه شیراز انجام می‌گرفت. پس از اخذ رضایت از مشارکت‌کننده، فرایند مصاحبه آغاز شده و هر مصاحبه بین ۵۰ تا ۹۰ دقیقه به طول می‌انجامید. در برخی موارد، مصاحبه تکمیلی با مشارکت‌کنندگان انجام گرفت.

جهت تحلیل داده‌ها از روش اسمیت استفاده گردیده است که شامل شش مرحله است: ۱- خوانش مکرر متن ۲- نگارش اولیه (نکته‌برداری توصیفی، زبان‌شناختی و مفهومی - واسازی) ۳- تعمیق و گسترش تم‌های پدیدار شده ۴- بررسی ارتباط تم‌های پدیدار شده (انتزاع - بستمندسازی - منسجم‌سازی) ۵- گذار به مورد بعدی ۶- استخراج الگو (اسمیت، فلاورز و لارکین، ۲۰۰۹).

پدیدارشناسی تفسیری بر این باور استوار است که پژوهشگر و مشارکت‌کنندگان بر مبنای پیش‌ساختارهای فهم خود که از زمینه‌های خود شکل گرفته‌اند و از فرایند کنش متقابل و تفسیری که آنها از موضوع مورد مطالعه به‌طور مشترک ایجاد می‌کنند، معنای پدیده را می‌آفرینند (وونجار و سوانسون، ۲۰۰۷: ۱۷۵). بنابراین فهم عمیق‌تر از ادراک مشارکت‌کنندگان از تجربه زیسته اخلاقی در پژوهش، مستلزم آگاهی از تجارب زیسته خود پژوهشگر، پیش‌زمینه‌های فکری وی و استدلالاتی است که برای نحوه‌ی ادراک خود ذکر می‌کند. تجربه زیسته نویسندگان در فضای پژوهش دانشگاهی به مثابه پژوهشگر در امتزاج با تفاسیر مصاحبه‌شوندگان، بنیان تفاسیر این پژوهش را شکل داده است.

جهت دستیابی به قابلیت اعتماد از استراتژی‌های بررسی همکاران، ممیزی خارجی و توصیفات عمیق و غنی استفاده شده است.

بر اساس ملاحظات اخلاقی، پژوهشگران تمامی تلاش خود را به کار بردند تا در مراحل مختلف پژوهش، اعم از مطالعات نظری، جمع‌آوری داده‌ها و تجزیه و تحلیل یافته‌ها و گزارش آن، معیارهای توانمندی و صداقت علمی مد نظر قرار گرفته و رعایت گردند. مطالب پژوهش، بر میزان ذخیره‌ی علمی در حوزه پژوهش حاضر و چالش‌های روش‌شناختی بیافزاید و یافته‌های آن به شکلی منطقی و روشن ارایه گردد.

یافته‌ها

در مجموع ۸ مشارکت‌کننده‌ی دانشجوی پسر دکتری دانشگاه شیراز به مدت ۵۰ تا ۹۰ دقیقه مورد مصاحبه عمیق قرار گرفتند. بر اساس بررسی و تحلیل این مصاحبه‌ها، یافته‌های این بررسی دو تم اصلی را شامل می‌شود: بازاندیشی در مفاهیم بر اساس تفسیر از موقعیت؛ برجسته‌سازی تعدد موقعیت‌های اخلاقی؛ که در تم مرکزی "استثنایی‌سازی موقعیت" متبلور است. افراد در موقعیت‌های متعارض اخلاقی نیاز به تصمیم‌های چند وجهی دارند که هر تصمیم یا تفکر آنها مستلزم در نظر گرفتن شرایط متعدد است، به نحوی که عمل بر شیوه‌ای خاص، نتایج و تبعاتی متفاوت را به دنبال دارد. هر کدام از این تبعات، در عین اخلاقی بودن، احتمالاً جنبه‌هایی چالش‌برانگیز دارند که تصور غیر اخلاقی از آنها می‌رود. بنابراین فرد در شرایط انتخاب چندگانه قرار می‌گیرد. به منظور حفظ کلیت اخلاقی تصمیمات، تفکرات و رفتارها، جنبه‌ها و تبعات منفی و غیر اخلاقی انجام یا عدم انجام یک عمل برجسته شده و توصیفی استثنایی از موقعیت فرد از طرف وی ارایه می‌شود.

بازاندیشی در مفاهیم

فرد در مواجهه با شرایط، بر اساس تفسیری که از موقعیت و زمینه‌های بروز یک موقعیت خاص دارد، به بازتعریف مفاهیم رایج پرداخته و عناصری را عرضه می‌کند که در وهله اول خواسته‌های وی را برآورده سازند و در وهله بعدی، از چالش‌ها و تعارض‌های احتمالی در منطق معنابخشی خود اجتناب کنند.

تعریف موقعیتی از اخلاق

سینا معتقد است: «گرفتن مقالات خارجی به صورت غیر قانونی دزدی هست اما اخلاقی هم هست». همین فرد در جای دیگر می‌گوید: «این عمل {گرفتن مقالات خارجی به صورت غیر قانونی} اخلاقی نیست، اما برای پیشبرد علم که پایان‌نامه‌ام قوی بشه، این کار را می‌کنم».

تناقض آشکار در دوگانه‌ی دزدی - اخلاقی در تعریف وی مشهود است، ولی این تناقض معنایی، با ارجاع به منافع و اهداف مهم‌تر، و همچنین با بیرونی‌پنداری امر اخلاقی، حل و فصل می‌شود. یعنی فرد با ترسیم شرایط خاص و انتخاب برخی مولفه‌ها از شرایط و ارایه تفسیر خود از آنها به تعریف امر اخلاقی و چگونگی داوری خود می‌پردازد.

نیمای نیز در تعریف اخلاق دچار تعارض هست و برای مدیریت تعریف خود رفتار را به عرف و اجتماع نسبت می‌دهد: «برای اینکه کار خود را راه بیاندازی، به نظر من چون مجبوریم، همیشه گفت {گرفتن مقالات خارجی} رعایت نکردن اخلاق هست. شاید شکستن اخلاق باشد، ولی یک‌جور عرف شده، یک‌جور نهادینه شده که اصلاً عذاب وجدانی برایش نداری». از نظر وی مسأله کاملاً وابسته به موقعیت هست و شرط اخلاق را لطمه زدن به دیگران می‌داند: «من معتقدم در کنکور که رتبه تو باعث تاثیر در زندگی کسی می‌شود، نباید تقلب بشه. در امتحان کلاسی که نمره تو تاثیری در دیگران نداره، اشکالی نداره که تقلب کنی. من جای رقابتی را ترجیح می‌دهم تقلب نباشد». در این تعریف، امر اخلاقی اصلاً به موضوع و رفتار ارتباطی ندارد و فرد تلاش می‌کند کاملاً در چارچوب موقعیت و فارغ از خود رفتار به تعریف مرزهای اخلاقی بپردازد و یک رفتار واحد (تقلب) در دو موقعیت نه چندان مختلف، بلکه با برجسته‌سازی عنصر رقابت، دو تعریف متفاوت پیدا کرده است. پوریا نیز معتقد است تقلب در حالت کلی بد هست اما الزاماً در همه جا بد نیست: «مثلاً کسی که معدلش پایین هست برایش چه فرقی می‌کند. آسیبی به کسی هم نمی‌زنه». امین شرایط کشور را دلیل تعدیل تعاریف می‌داند: «من در جامعه‌ای زندگی می‌کنم که دسترسی غیرقانونی به مقالات وجود دارد. من فکر می‌کنم توی کشور ما انگار اخلاقی شده، قانونی شده».

تعدیل تعریف موقعیتی از اخلاق؛ تنها به موقعیت بیرونی مرتبط نمی‌شود، بلکه در بخش‌ها و مراحل مختلف پژوهش هم تغییر می‌کند. سینا با توجه به رشته‌اش (تاریخ)، می‌گوید: «من حتماً به ارجاع درست دقت دارم، اما نسبت به استفاده غیرقانونی از نرم‌افزارها حساسیت ندارم، چون ارجاع درست باعث ارتقای من می‌شود». امین هم با ملاک قرار دادن کاربرد نتایج پژوهش، معتقد است: «دست بردن در داده‌ها بدتر از دست بردن در منابع هست، به این خاطر که یک عده دارند از خروجی کار من استفاده می‌کنند».

تعدیل در تعریف علم

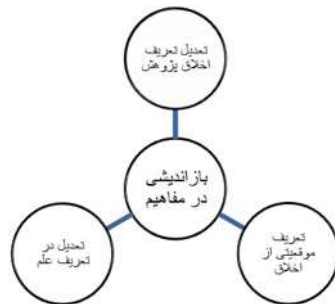
با تعریف علم به مثابه تولید فردی پژوهشگران، داوری نسبت به علم طوری انجام می‌پذیرد که تعارض‌های منطقی و اخلاقی را حل کند. یعنی ابعادی که می‌تواند این تعریف را به چالش بکشد نادیده انگاشته می‌شود و وجهی از علم بازنمایی می‌شود که در سمت و سوی رفتار کنشگر بوده و

امکانات و محدودیت‌های موجود از نظر وی، چنین تعریفی را ممکن می‌سازد. سینا دریافت غیرقانونی مقالات خارجی را ضربه به علم نمی‌داند. او می‌گوید: «منظورم از علم این است که به نوشته‌ی دیگران ضربه نمی‌زند، چون قواعد استناددهی را رعایت می‌کنم». بنابراین اگر به‌طور رایگان هم مقالات را گرفته است اما چون در استناد دادن به آن مقاله، درست عمل کرده است، بنابراین علم در روند صحیح خود پیش می‌رود. وی ضربه به علم را به نوعی در کم‌کاری می‌داند: «ضربه به علم یعنی چیزی که مربوط به علم هست انجام ندهید، کم‌کاری کنید یا وقتی می‌توانید خیلی بهتر انجام دهید، انجام ندهید».

تعدیل تعریف اخلاق پژوهش

اخلاق پژوهش مفهومی باز و گسترده است و هر کدام از مصاحبه‌شوندگان بر اساس رشته خود و همچنین اولویت‌های شخصی و اجتماعی، بعدی خاص از این مفهوم را به عنوان تعریف مرکزی از اخلاق پژوهش ارایه می‌کرد و در نتیجه در تفکرات، تصمیمات و رفتارهای خود، جنبه‌هایی را نادیده گرفته و بر جنبه‌هایی تاکید بیشتری داشت.

احسان هر پژوهشی را که زمان بیشتری طول کشیده باشد، اخلاقی‌تر می‌داند. وی رعایت اخلاق را موکول به بهره‌ها و نتایج مستخرج از پژوهش می‌داند و معتقد است: «وقتی خودت از تولیدات علمی‌ات هیچ بهره‌ای نداری، باید هم از تولیدات دیگران بدون بهره دادن استفاده کنی» و با این تعبیر، استفاده غیرقانونی از مقالات دیگران، برایش توجیه‌پذیر می‌شود. از نظر وی، «تنهاترین معیار رعایت اخلاق پژوهش، انجام ندادن آن است، چون در صورت انجام آن، حتما قواعد اخلاقی نقض می‌شوند». سینا نیز اخلاق پژوهش را در امانت‌داری می‌داند و معتقد است اگر در استناددهی به منابع، کاملاً دقت کند، اخلاق پژوهش را رعایت کرده است و دیگر معیارها را چندان در اخلاقی بودن پژوهش دخیل نمی‌داند.



شکل شماره ۱- ابعاد مفهومی "بازاندیشی در مفاهیم"

برجسته‌سازی تعدد موقعیت‌های اخلاقی

ما در استدلال اخلاقی به ارزش‌ها و اصول اخلاقی گوناگونی متوسل می‌شویم (مک‌ناتن، ۱۳۸۳: ۲۷۴) و بنا به تفسیری که از موقعیت خود داریم، ارزش‌هایی را اولویت می‌دهیم. بنابراین ممکن است برای یک ناظر بیرونی، چنین به نظر آید که اصول ثابت اخلاقی نداریم. از سوی دیگر، این اصول متعدد ممکن است فرد را با تعارضات اخلاقی مواجه کند و این امری قابل انتظار است. نحوه مواجهه با موقعیت‌های متعارض، وابسته به تفسیر فرد از اصول بنیادی اخلاقی‌اش است و شیوه اولویت‌بندی اصول اخلاقی، چگونگی داوری وی را جهت می‌دهد. با توجه به این موقعیت، فرد عموماً متمایل است برای گذار از تعارض اخلاقی، به برجسته‌سازی این تعارضات و موقعیت‌ها بپردازد و موقعیت تصمیم‌گیری خود را بغرنج‌تر نشان دهد. این امر از طریق ترفندهای مختلفی صورت می‌گیرد.

تعدد عوامل موثر بر تصمیم‌گیری نهایی

داوری، تصمیم‌گیری و رفتار اخلاقی بر اساس تعارضات و تناقضات موقعیتی انجام می‌پذیرد و ممکن است وقتی کاری به مثابه امری اخلاقی پذیرفته می‌شود، از جنبه‌ای دیگر غیر اخلاقی باشد. مثلاً توجه و تمرکز بر انجام‌تر مستلزم کم‌رنگ شدن روابط خانوادگی باشد، در حالی که پرداختن به روابط خانوادگی نیز به همان اندازه امری اخلاقی محسوب می‌شود. احسان اخلاق پژوهش را یک چالش می‌داند، اما معتقد است این چالش «در مقابل یک چالش بزرگ‌تر، اصلاً دیده نمی‌شود. چالش بزرگ‌تر، معیشت و مشکلات زندگی هست، این اصلاً دیده نمی‌شود، این اصلاً گم می‌شود».

آیدین معتقد است «به هر حال یک سری اخلاق‌های کاری نسبت به همکارانم دارم، مثلاً من نباید بیایم حق آنها را با کار زیاد و پول کمتر گرفتن ضایع کنم». یعنی به نظر وی، انجام یک کار بیش از حد معمول هم امری غیر اخلاقی می‌تواند باشد. پوریا در یک موقعیت انتخاب چندگانه، موردی را انتخاب می‌کند که به زعم وی «جمع‌تر و بزرگ‌تر» باشد، یعنی ممکن است برخی اخلاقیات را زیر پا بگذارد تا ناچار نشود معیارهای اخلاقی مهم‌تری را بشکند. احسان انجام یک کار اخلاق‌مدار را وابسته به تأمین دیگر شرایط زندگی‌اش می‌داند و تصمیم‌گیری‌اش را به عواملی بیرونی مرتبط می‌داند.

گزیناپذیری در شکستن برخی قواعد اخلاقی

افراد در موقعیت‌های انتخاب چندگانه، همواره با شرایطی مواجه‌اند که ناچار می‌شوند بین برخی مسائل دست به اولویت‌بندی بزنند و تمایل و انتخاب یک موضع عموماً شرایطی فراهم می‌آورد که برخی معیارهای اخلاقی رعایت نمی‌شوند. بهزاد معتقد است: «به دلیل تنگناهایی که در

جامعه ما وجود دارد، از جمله سرعت پایین اینترنت، به بسیاری از امکانات و اطلاعات روز دسترسی نداریم، بنابراین گاهی ناچار می‌شویم که خطا بکنیم». رامین عدم اجرای قانون کپی رایت را مفید می‌داند. زیرا به علت وضعیت نامناسب بودجه‌ای کشور، اگر قرار بود بر اساس قانون کپی رایت، نرم‌افزارها را خریداری بکنند، دیگر بودجه‌ای برای دانشگاه باقی نمی‌ماند. احسان مسایل اخلاقی در پژوهش را به مسایل معیشتی مرتبط می‌داند و شرایط را طوری می‌بیند که گریزی از خطاکاری نیست. وی معتقد است: «چطور می‌توان در ساختاری که همه‌اش آلوده هست، تمیز ماند. بالاخره با یکی برخورد می‌کنی» و دچار آلودگی می‌شوی.

با این تفاسیر، وضعیت به صورتی است که اولویت دادن به برخی معیارها و در نتیجه شکستن برخی قواعد دیگر، امری طبیعی می‌شود و افراد در توجیه عدم رعایت برخی معیارها به اهمیت و اولویت معیارهای دیگر اشاره می‌کنند.

پراهمیت‌سازی مسایل جانبی

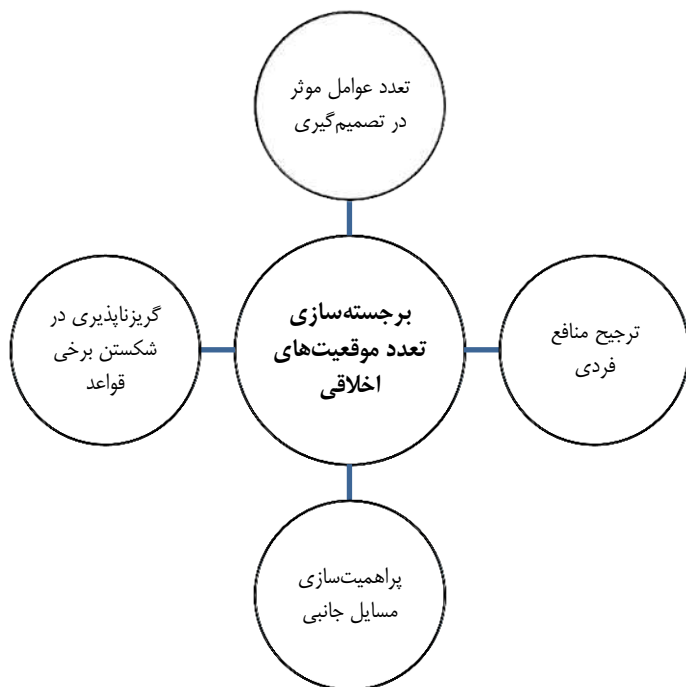
علاوه بر اینکه افراد در اولویت‌بندی معیارها، از گریزناپذیری برخی شرایط صحبت می‌کنند، معتقدند به نوعی اجبار هم در رفتار آنها نقش دارد و این اجبار بیرونی هر نوع انتخاب را از آنها سلب می‌کند. مثلاً شرایط حاکم بر ایران که منجر به عدم دسترسی قانونی به سایت‌های ارایه دهنده‌ی مقالات علمی و همچنین نسخه اصلی نرم‌افزارهای کاربردی شده است، فرد را مجبور می‌کند که کار غیر اخلاقی انجام دهد، حتی اگر به غیر اخلاقی بودن آنها اعتقاد داشته باشد.

احسان می‌گوید با وجودی که فردی اخلاقی هست و معیارهایی برای خود دارد، «اما شرایط من را در پژوهش بی‌اخلاق کرده، وگرنه در سایر ابعاد زندگی، آدمی اخلاقی هستم». سینا نیز معتقد است اگر نیاز باشد که برخی قواعد اخلاقی را زیر پا بگذارد، این کار را انجام می‌دهد. وی می‌گوید: «پایان‌نامه چیزی هست که من می‌خواهم با آن استخدام شوم و از من خواسته شده پایان‌نامه قوی باشد، حال این به هر نحوی که می‌خواهد باشد». به نظر احسان، چون مسئولیت زندگی عده‌ای دیگر بر عهده وی هست، در نتیجه ترجیح می‌دهد روی اخلاق علمی پا بگذارد.

ترجیح منافع فردی

دستیابی به منافع آنی و فردی یکی از مهمترین دلایلی است که افراد در مواجهه با موقعیت‌های اخلاقی، ناچار می‌شوند برخی معیارهای از پیش پذیرفته شده را نادیده بگیرند. احسان معتقد است اگر بخواهد اخلاق علمی را رعایت کند، ناچار است از بسیاری از خوش‌گذرانی‌هایش بگذرد. وی معتقد است: «اخلاق علمی هزینه داره، اما فایده نداره»، فلذا به راحتی در موقعیت تعارض منافع فردی با اخلاق علمی، منافع فردی را ترجیح خواهد داد. سینا نیز بر همین عقیده است: «اگر برای ارتقای خودم نیاز باشد دست به کار غیر اخلاقی می‌زنم، چون این تنها راه هست». از نظر

وی، پابندی به علم، دارای ارزش هست، اما منافع فرد اولویت دارد. پوریا ارجحیت منافع فردی بر اخلاق علمی را می‌پذیرد، اما اگر این کار موجب تجاوز به حقوق دیگران باشد، موافق نیست: «یک تقلب می‌تونه حق یک نفر را ضایع کنه، آنجا اصلا جایز نیست».



شکل شماره ۲- ابعاد مفهومی "برجسته‌سازی تعدد موقعیت‌های اخلاقی"

بحث و نتیجه‌گیری

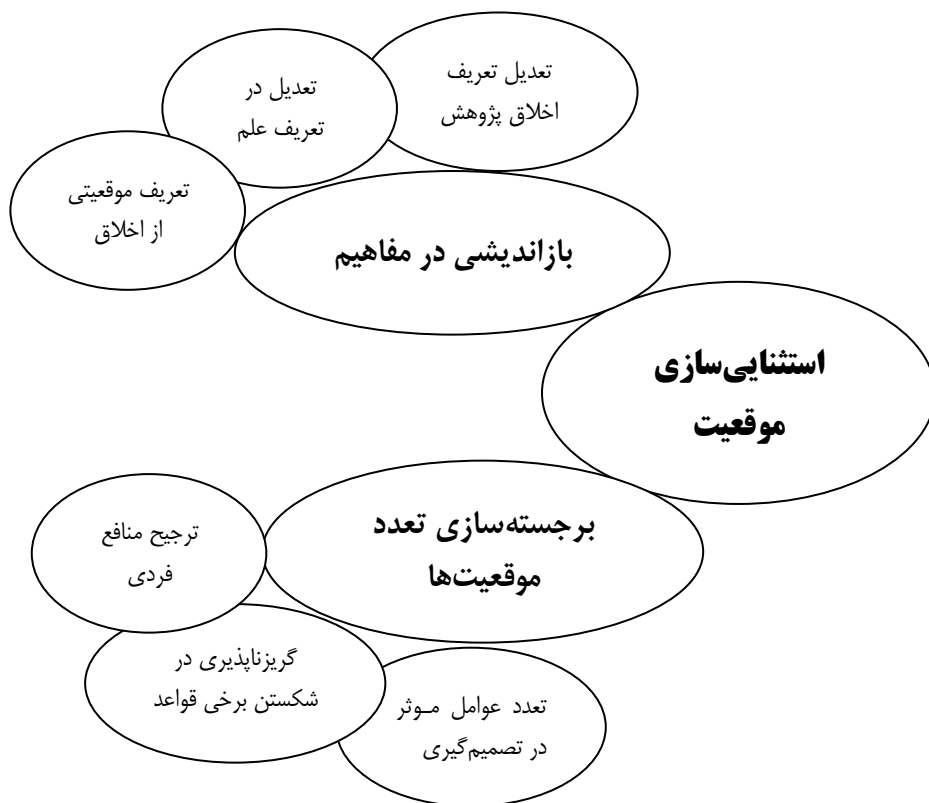
تجربه انجام پژوهش برای یک دانشجوی دکتری در عین اینکه تجربه‌ای همانند دیگر تجارب زندگی‌اش محسوب می‌شود، از ساختار، ویژگی‌ها و پیامدهای ویژه و منحصر به فردی برای وی برخوردار است. چندین سال تمرکز مستمر بر یک موضوع خاص و در عین حال تعیین کننده در مراحل بعدی زندگی دانشجوی، سبب می‌شود نگاه ویژه‌ای به رساله دکتری شکل بگیرد و امری متفاوت و حتی غیر عادی برای وی جلوه‌گر شود. مواجهه با شرایط ویژه مستلزم نگرش، تفکر، تصمیم و رفتار ویژه‌ای هست که اخلاقیات خاص خود را تولید خواهد کرد و افراد در دایره‌های اخلاقی خود همواره به این شرایط رجوع خواهند داشت.

در این پژوهش که از طریق مصاحبه‌ی عمیق با دانشجویان دکتری صورت گرفته، تفسیر آنها از نحوه مواجهه با شرایط انجام رساله دکتری واکاوی شده است. یافته‌های حاصل از مصاحبه در هفت تم اصلی طبقه‌بندی شده‌اند و این تم‌ها در ذیل خود در دو گروه کلی‌تر جای

گرفته‌اند: باز اندیشی در مفاهیم و برجسته‌سازی تعدد موقعیت‌ها.

به تعبیر شوتز (۱۹۶۲ به نقل از فلیک، ۱۳۸۷: ۹۵) واقعیت همواره امری برگزیده از بستر جهان است که توسط فعالیت‌های ذهنی انجام می‌پذیرد، از این رو، واقعیت همواره امری تفسیر شده است. افراد بر حسب بستری که در آن قرار دارند و چشم‌اندازی که به بستر و شرایط دارند، به تفسیر خاص خود از مفاهیم دست می‌یابند و تعریف خاص خود را ارایه می‌دهند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد افراد تعریف ویژه‌ای از مفاهیمی مانند اخلاق، علم و اخلاق پژوهش دارند که در عین اینکه دارای جنبه‌ها و مولفه‌هایی منحصر به فرد هستند، از زمینه‌های معنایی مشترکی نیز برخوردارند. شباهت‌ها و تفاوت‌هایی که در مفاهیم مشاهده می‌شوند، ناشی از مواجهه‌ی فعالانه و تفسیری دانشجویان با این مفاهیم در طی تجارب زیسته‌شان بوده است که به باز اندیشی مکرر در معنابخشی‌ها منجر شده است.

تم دیگری که از یافته‌ها استخراج شده است، ناظر بر برجسته‌سازی تعدد موقعیت‌هایی است که شخص ناچار است در آنها به داوری اخلاقی بپردازد. داوری اخلاقی که به تعبیر پیاژه، ناظر بر چگونگی چشم‌انداز شخص درباره مقررات، آداب و رسوم و هنجارهایی است که ملزم به رعایت آنها است، عموماً از شرایطی چند سطحی و پیچیده برخوردار است. ولی تأکید بر چند سطحی بودن و پیچیدگی تصمیم‌گیری و قضاوت، داوری اخلاقی را جهت خاصی می‌دهد و انتظار فرد از خودش را تغییر می‌دهد. فرد برای توجیه صحت داوری خود، اقدام می‌کند به برجسته‌سازی عوامل تأثیر گذار، نتایج و غایات مترتب و محدودیت‌های جانبی که گریزی از واقعیت آنها نیست. از سوی دیگر، منافع شخصی در تقابل و یا اولویت‌بندی با وظایف علمی قرار می‌گیرند که انجام یکی مستلزم عدول و یا نادیده‌انگاری دیگری است و همین امر باعث می‌شود افراد در بیشتر مواقع ترجیحات خود را اولویت بدهند و نیاز به رفع آنها را بیشتر از حد معمول برجسته سازند.



شکل شماره ۳- ابعاد مفهوم مرکزی "استثنای سازی موقعیت"

همچنان که در یافته‌ها اشاره شد، مشارکت‌کنندگان همواره به صورت آشکار و پنهان، نحوه معنابخشی‌های مفهومی و همچنین اولویت‌بندی‌ها و پیچیدگی‌های موقعیت‌های دآوری اخلاقی خود را به محیط اجتماعی خود و خواسته‌ها و محدودیت‌های اجتماعی، ربط داده‌اند. تجربه‌های زیسته در خلا شکل نمی‌گیرد، بلکه در یک فرایند تاریخی و محیط نهادی شکل می‌گیرد و بر اساس آن عمل می‌شود (فراستخواه، ۱۳۹۵: ۷۵). این الگوهای نهادی، شیوه‌های تفسیری خاصی را بر می‌سازند و افراد در موقعیت‌های مختلف با رجوع به آنها اقدام به انتخاب و جابجایی می‌کنند. این فرایند به نحوی است که برخی ویژگی‌های موقعیت نادیده گرفته شده و برخی ویژگی‌ها برجسته می‌شوند و بخش‌هایی از تجربه زیسته، تبلور پیدا می‌کند و دآوری‌های اخلاقی را هدایت می‌کند. به تعبیر بوتبی (۱۳۸۴: ۹۰)، ظاهر شدن هر هستنده و تعیین مکان و موضع آن برای آگاهی، منوط به انکار یا نیست کردن توأمان زمینه‌ی آن هستنده و کلیت دیگر هستندگانی است که هستنده‌ی ظاهر شده را احاطه کرده‌اند. فرد با تاکید مکرر و تمرکز بر جنبه‌هایی از موقعیت، تفسیری ویژه و استثنایی از آن ارایه می‌دهد و در موقعیت‌هایی که به نتیجه می‌رسد صحیح

نیست، با رجوع به تفسیر استثنایی بودن از موقعیت، تفکر، رفتار و داوری اش را توجیه می کند. استثنایی سازی موقعیت، مفهوم مرکزی تجربه زیسته مشارکت کنندگان در مواجهه با شرایط متعارض اخلاقی است که شیوه داوری اخلاقی آنها را تعیین می کند. افراد با رجوع به معانی مطلوب خود از مفاهیم و انتخاب گزینشی موقعیت های چندگانه ای که مواجه می شوند، تفسیری خاص و استثنایی از انجام رساله نشان می دهند. این شیوه تفسیر، آنها را یاری می رساند تا به مدیریت تعارضات و داوری اخلاقی بپردازند.

فهرست منابع

۱. آقابابائی، ناصر (۱۳۹۲). *قضاوت اخلاقی و شخصیت*، پرونده‌ای برای اتانازی. معرفت اخلاقی. سال چهارم. شماره دوم. پیاپی ۱. صص ۱۱۹-۱۰۷.
۲. آقابابائی، ناصر و جواد حاتمی (۱۳۹۱). *نقش فرد و موقعیت در قضاوت اخلاقی*. معرفت اخلاقی. سال سوم. شماره ده. صص ۷۳-۸۸.
۳. ایمان، محمدتقی (۱۳۸۸). *مبانی پارادایمی روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم انسانی*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۴. بلیکی، نورمن (۱۳۸۹). *طراحی پژوهش‌های اجتماعی*. ترجمه حسن چاوشیان. تهران: نشر نی. چاپ سوم.
۵. بوتی، ریچارد (۱۳۸۴). *فروید در مقام فیلسوف*. ترجمه سهیل سمی. تهران: ققنوس. چاپ اول.
۶. خاکپور، مسعود و معصومه مهرآفرید (۱۳۹۱). *قضاوت اخلاقی کودکان پیش دبستانی پنج و شش ساله*. تفکر و کودک. سال سوم. شماره اول. بهار و تابستان ۱۳۹۱. صص ۱-۱۴.
۷. خدادادی، مریم (۱۳۹۲). *تمهیدی بر پدیدارشناسی اخلاق: مقالاتی درباره پدیدارشناسی اخلاق در فلسفه تحلیلی معاصر*. تهران: ققنوس.
۸. ریترز، جرج (۱۳۸۴). *نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر*. ترجمه محسن ثلاثی. تهران: علمی.
۹. ستوده‌اناری، هدایت‌اله و علی بقایی‌سرابی (۱۳۹۰). *نقش عوامل ساختاری، کنشی و رابطه‌ای در درونی‌شدن اخلاق علم در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی*. فصلنامه پژوهش اجتماعی. سال چهارم. شماره ۱۲. صص ۱۶۶-۱۴۳.
۱۰. شارون، جوئل. (۱۳۹۰). *ده پرسش از دیدگاه جامعه‌شناسی*. ترجمه منوچهر صبوری. تهران: نشر نی. چاپ نهم.
۱۱. صانعی‌دره‌بیدی، منوچهر (۱۳۸۷). *فلسفه اخلاق و مبانی رفتار*. تهران: سروش. چاپ دوم.
۱۲. طباطبائی، سید محمود و ابوعلی ودادهیر (۱۳۸۱). *سوگیری هنجاری و اخلاقی در پژوهش‌های دانشگاهی: مطالعه تطبیقی امور مربوط به دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های ایران*. نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز. دوره ۴۴، شماره ۱۸۱-۱۸۰. صص ۲۲۶-۱۸۷.
۱۳. فراستخواه، مقصود (۱۳۹۵). *ما ایرانیان (زمینه‌کاوی تاریخی و اجتماعی خلیات ایرانی)*. ویراست دوم. تهران: نشر نی. چاپ دهم.
۱۴. فلیک، اووه (۱۳۹۴). *درآمدی بر تحقیق کیفی*. ترجمه هادی جلیلی. تهران: نشر نی. چاپ بیستم.
۱۵. گیدنز، آنتونی. (۱۳۹۰). *گزیده جامعه‌شناسی*. ترجمه حسن چاوشیان. تهران: نشر نی. چاپ دوم.
۱۶. ماندلباوم، موریس (۱۳۹۲). *پدیدارشناسی تجربه اخلاقی*. ترجمه مریم خدادادی. تهران: ققنوس.
۱۷. مک‌ناتن، دیوید (۱۳۸۳). *نگاه اخلاقی*. ترجمه حسن میاننداری. تهران: سمت.

۱۸. نیکبخت نصرآبادی، علیرضا؛ بریم نژاد، لیلی و سودابه جولایی (۱۳۸۸). مقدمه‌ای بر پژوهش پدیدارشناسی. تهران: نشر جامعه‌نگر.

19. Graham, J. & J. Haidt & B. Nosek (2009). *Liberals and conservatives use different sets of moral foundations*. Journal of Personality and Social Psychology, 96, 1029-1046.
20. Iz, F. B. & S. A. Ozsoy (2013). *Determination of nursing students' moral judgment: A city in west region of Turkey*. Journal of Society for development in new net environment in B&H (HealthMED). Vol.7. No.1. pp.142-149.
21. Kriegel, Uriah. (2013). *Moral Phenomenology*. The International Encyclopedia of Ethics, First Edition. Edited by Hugh LaFollette. Blackwell Publishing Ltd.
22. Moll, J. & J. Schulkin. (2009). *Social attachment and aversion in human moral cognition*. Neurosci. Biobehav. Rev. doi:10.1016/j.neubiorev.2008.12.001
23. Rai, T.S. & AP. Fiske. (2011). *Moral psychology is relationship regulation: moral motives for unity, hierarchy, equality, and proportionality*. Psychological Review. Vol.118, No.1 pp:57-75. doi: 10.1037/a0021867.
24. Sinnott-Armstrong, W. (2008). *Is moral phenomenology unified?* Phenomenology and Cognitive Science, No.7, pp. 85–97.
25. Smith, J. A. & P. Flowers & M. Larkin. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis*. London: Sage.
26. Stone, Richard (2016). *In Iran, a shady market for papers flourishes*. Science. No.353 (6305) pp:1197. [doi: 10.1126/science.353.6305.1197]
27. Waldmann, Michael R. & Jonas Nagel & Alex Wiegmann (2012). *Moral Judgment*. In The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning. Edited by Keith J. Holyoak and Robert G. Morrison.
28. West, T. & S. Ravenscroft & C. Shrader (2004). *Cheating and Moral Judgment in the College Classroom: A Natural Experiment*. Journal of Business Ethics. No.54, pp.173. doi:10.1007/s10551-004-9463-x
29. Wojnar, D M. & K. M. *Exploration*. Journal c 10.1177/0898010106295172
30. Yeung, Fanny P.F. & Jennifer R. Keup. (2009). *Ethical Decision-Making in College: Choosing Between Right, Wrong, and the Space In Between*. Research & Occasional Paper Series: CSHE.2.09. University of California, Berkley.