

هدف از انجام این تحقیق، بررسی ظرفیت تأثیرگذاری بازی‌های رایانه‌ای خشن به‌عنوان یک محیط یادگیری بر عملکرد اخلاقی کاربران، براساس مدل چهار مؤلفه‌ای رست-نارواژ است. این دیدگاه سعی می‌کند تبیین دقیق‌تری از فرایندها و مؤلفه‌های یادگیری و تربیت اخلاقی ارائه کند. روش پژوهش، توصیفی - تحلیلی و در بخشی از کار، سنتزپژوهی بود. ابتدا ملاک‌های محیط یادگیری مناسب برای تربیت اخلاقی از مدل رست - نارواژ با روش توصیفی - تحلیلی استخراج و سپس ظرفیت تأثیرگذاری بازی‌های رایانه‌ای خشن بر آن چهار بعد، از طریق مطالعه شواهد تجربی معاصر مورد بررسی قرار گرفت و تبیین گردید. یافته‌ها نشان داد که این بازی‌ها نه‌تنها مهارت‌های مربوط به چهار مؤلفه فوق را طبق مدل رست - نارواژ، تقویت نمی‌کنند، بلکه درست در جهت مقابل توصیه‌های تربیتی این مدل، حرکت می‌کنند و لذا می‌توانند تأثیرات جدی مخرب بر تربیت اخلاقی کاربران داشته باشند. در پایان پیشنهادهایی برای کاهش تأثیرات منفی بازی‌های رایانه‌ای خشن مطرح شد.

■ واژگان کلیدی:

بازی‌های رایانه‌ای خشن، فضای مجازی، اخلاق، تربیت اخلاقی، جیمز رست، دارسیا نارواژ

بررسی ظرفیت تأثیرگذاری بازی‌های رایانه‌ای خشن بر عملکرد اخلاقی کاربران، براساس مدل رست - نارواژ

فاطمه وجدانی

استادیار دانشگاه شهید بهشتی
f_vodgdani@yahoo.com

سمیرا حیدری

دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران و مدرس دانشگاه
s_heidari2001@yahoo.com

مقدمه

بازی‌های رایانه‌ای از حدود ۵۰ سال پیش وارد دنیای بازی کودکان و نوجوان شدند و به سرعت محبوبیت زیادی در میان مخاطبان خود پیدا کردند؛ به گونه‌ای که امروزه طرفداران زیادی داشته، بخش ناگسستنی از زندگی اغلب کودکان و نوجوانان را تشکیل می‌دهند. تحقیقات نشان می‌دهند که ۷۵ تا ۹۰ درصد نوجوانان آمریکایی و ۸۵ تا ۹۵ درصد نوجوانان ژاپنی بازی‌های رایانه‌ای را به‌عنوان یکی از مهم‌ترین وسایل سرگرمی و اوقات فراغت خود ذکر می‌کنند (بوت^۱ و دیگران، ۲۰۰۸) و به‌طور میانگین بالغ بر ۲۰ ساعت در هفته برای این بازی‌ها وقت صرف می‌شود. (بیلی^۲ و دیگران، ۲۰۱۰) در ایران نیز بالای ۲۰ میلیون نفر بازیکن بازی رایانه‌ای وجود دارد و ۸۰ درصد از این جمعیت، بین ۷ تا ۱۵ سال سن دارند که سن شکل‌گیری شخصیت است؛ لذا وضعیت هم می‌تواند فرصت و هم تهدید باشد. (مینایی، ۱۳۹۲)

۱۳۶

از جمله دلایل جذابیت و توسعه بازی‌های رایانه‌ای، می‌توان به مواردی همچون: بازنمایی خیال‌ها، دنبال کردن اصول ساده برد و باخت، ارائه بازخوردهای فوری به کاربر (پرنسکی^۳، ۲۰۰۱ و روبیدوکس^۴ و دیگران، ۲۰۰۲)، استفاده از مدلسازی زیبایی‌شناسانه، اشکال و طرح‌های توجه‌برانگیز (پول^۵، ۲۰۰۰) و ایجاد لذت به‌واسطه بازخورد بصری (بیزون و لوکنر^۶، ۱۹۹۶) اشاره کرد. البته ویژگی سرگرم‌کنندگی و لذت‌بخشی بازی‌ها ممکن است امری مشکل ساز محسوب نشود. اما مسئله آنجاست که این بازی‌ها صرفاً جنبه لذت‌بخشی ندارند؛ بلکه ابزاری ارزشمند برای یادگیری به‌شمار می‌روند. (فابریکتور^۷، ۲۰۰۰) آنها حتی می‌توانند به توسعه آگاهی‌های اجتماعی، عواطف و رفتارهای اجتماعی نیز که برای عملکرد افراد در جامعه مورد نیاز است، کمک کنند. (استاکمن^۸، ۲۰۱۲) بازی‌های رایانه‌ای می‌توانند در خلال آداب و قوانین بازی، به انتقال یک فرهنگ به نسل جوان کمک کنند. (وایت‌هیل^۹، ۱۹۹۹) البته مشروط بر آنکه برای این کار طراحی شده

1. Boot
2. Bailey
3. Prensky
4. Roubindoux
5. Poole
6. Bisson & Luckner
7. Fabricatore
8. Stockmann
9. Whitehill

باشند. اما اگر دارای عناصر غیراخلاقی و ضد اجتماعی باشند، می‌توانند تأثیرات سوئی بر اخلاق و رفتار کاربران به‌جای بگذارند.

متأسفانه به اذعان بسیاری از صاحب‌نظران، اکثر بازی‌های رایانه‌ای تولیدشده در جهان، کم و بیش دارای عناصری خشن‌اند (پروونزو^۱، ۱۹۹۱ و دایتز^۲، ۱۹۹۸) یعنی به‌نوعی با فعالیت‌های تخریب‌گرانه، کشتار و خشونت همراه‌اند. کودکان و نوجوانان به این نوع بازی‌ها علاقه زیادی نشان می‌دهند. براساس تحقیقات انجام‌شده، پرفروش‌ترین و در واقع، پرطرفدارترین بازی‌های رایانه‌ای، حاوی نوعی خشونت و اغلب بسیار خشونت‌آمیزند. (دیل^۳ و دیگران، ۲۰۰۵) در ایران نیز اغلب بازی‌های پرطرفدار در میان جوانان، صحنه‌های خشونت‌بار دارند. (منطقی، ۱۳۸۷: ۲۴۰) بدین ترتیب، تعداد زیادی از کودکان و نوجوانان به‌طور منظم و به میزان زیاد در معرض بازی‌های رایانه‌ای حاوی خشونت و ویژگی‌های ضد اجتماعی قرار دارند. این مطلب نگرانی والدین و مربیان را برمی‌انگیزد.

بحث این مقاله مربوط به بازی‌های رایانه‌ای اساساً خشن است. منظور از بازی‌های خشن در این تحقیق، بازی‌های اکشن و جنگی می‌باشد. در این بازی‌ها پرخاشگری و خشونت یکی از وسایل رسیدن به هدف بازی محسوب می‌شوند و بازیکن به‌طور مجازی به انواع سلاح مجهز است و به کشتار می‌پردازد^۴ (زارع و جهان‌آرا، ۱۳۹۲)

والدین اغلب معتقدند که تماس زیاد با این‌گونه بازی‌ها بر روی فرزندان تأثیر منفی می‌گذارد. در واقع، بسیاری از پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهند که بازی‌های رایانه‌ای خشن ممکن است بازی‌های خشونت‌بار و رفتارهای خشن کودکان را در دنیای واقعی بیشتر کنند. (فانک^۵، ۲۰۰۱) براساس نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (بندورا^۶، ۱۹۸۶) انجام بازی‌های خشن رفتارهای خشونت‌بار را تحریک می‌کند و کودکان آنچه را که در صفحه

1. Provenzo
2. Dietz
3. Dill

۴ البته لازم به‌ذکر است که قوه غضب یکی از قوای مهم انسان است که استفاده کنترل شده، به‌جا و مدیریت شده آن در جهت اهداف عالی مانند دفاع در برابر ظالم، امری اخلاقی است و مصداق فضیلت اخلاقی «شجاعت» محسوب می‌شود؛ لذا بازی‌هایی که در راستای اهداف مقدسی - همچون دفاع مقدس - تولید می‌شوند و روح مقابله با ظلم و ظالم را در افراد می‌پروراند و قطعاً دارای ملاک‌های خاص خود می‌باشند، در این پژوهش مدنظر نیستند. لذا در اینجا منظور، بازی‌هایی است که کاربر صرفاً به‌فصد برنده شدن و لذت حاصل از آن و بدون در نظر گرفتن هر گونه ملاک دیگری، دست به‌انجام هر گونه خشونت می‌زند.

5. Funk
6. Bandura

نمایشگر می‌بینند، تقلید می‌کنند. اما در عین حال، همه اندیشمندان بر این مطلب اتفاق نظر ندارند. براساس نظریه کاتارسیس (فش‌بک و سینگر^۱، ۱۹۷۱) بازی‌های رایانه‌ای خشن از طریق تخلیه خشونت نهفته در کودکان، موجب آرامش آنها می‌شوند و لذا تأثیر مثبتی بر رفتار آنها دارند. (گریفیتز^۲، ۱۹۹۹) برخی نیز معتقدند که بازی‌های خشن، فرد را خشن نمی‌کنند؛ بلکه افرادی که از قبل دارای روحیه خشن‌اند، این‌گونه بازی‌ها را انتخاب می‌کنند و به‌سراغ آنها می‌روند. برخی دیگر از محققان نیز نشان داده‌اند که ارتباط معناداری بین بازی‌های رایانه‌ای خشن و رفتارهای خشونت‌بار وجود ندارد. (فرگوسن^۳، ۲۰۰۸)

گروهی دیگر از محققین هم بر این باورند که بازی‌های رایانه‌ای خشن صرفاً یک عامل برای افزایش خطر (برای خشونت) محسوب می‌شوند؛ نه علت اصلی آن؛ و در واقع، متغیرهای دیگری نظیر استعمال الکل و مواد مخدر است که خطر رفتارهای خشونت‌آمیز را افزایش می‌دهد. (باند^۴، ۲۰۱۱) موارد فوق، نشان‌دهنده فقدان اتفاق نظر راجع به تأثیرات منفی بازی‌های رایانه‌ای خشن است و این مسئله ضرورت انجام پژوهش‌های بیشتر را در این زمینه می‌نمایاند.

هدف از انجام این پژوهش، بررسی ظرفیت تأثیرگذاری این بازی‌ها بر یکی از مهم‌ترین ابعاد تربیتی کودکان و نوجوانان یعنی تربیت اخلاقی است که در طی دوره کودکی و نوجوانی پایه‌گذاری می‌شود. با توجه به اینکه تعداد بسیار زیادی از کودکان و نوجوانان ایرانی زمان قابل توجهی را صرف این بازی‌ها می‌کنند، جا دارد که قابلیت این بازی‌ها برای تأثیرگذاری در تربیت اخلاقی ایشان مورد بررسی قرار گیرد.

سؤالات تحقیق و روش پژوهش

در این تحقیق، پژوهشگران در پی آن بوده‌اند تا ظرفیت تأثیرگذاری بازی‌های رایانه‌ای خشن را به‌عنوان یک «محیط یادگیری» بر عملکرد اخلاقی افراد مورد بررسی قرار دهند. مدل چهار وجهی رست - نارواژ^۵، به‌جهت آنکه به ابعاد گوناگون و پیچیده رشد و تحول اخلاقی متریبان توجه نموده است و به‌تبع، فرایند تعاملات تربیتی اخلاقی را نیز به‌صورتی

1. Feshbach & Singer
2. Griffiths
3. Ferguson
4. Bond
5. Rest - Narvaez

دقیق و همه‌جانبه مورد توجه قرار می‌دهد، به‌عنوان چارچوب نظری پژوهش و برای استخراج «شاخصه‌های محیط یادگیری مناسب برای تربیت اخلاقی» انتخاب شد. مطابق نظریه‌ی، در فرایند رشد و تربیت اخلاقی انسان، چهار مؤلفه: حساسیت اخلاقی^۱، قضاوت اخلاقی^۲، انگیزش اخلاقی^۳ و عمل اخلاقی^۴ تغییر و تحول پیدا می‌کنند و محیط در ایجاد این تغییرات نقش اساسی دارد. به‌عبارت دیگر، عمده این تحولات، در طی تعاملات روزمره متربی با اطرافیان اتفاق می‌افتد. فضای مجازی نیز نوعی محیط تأثیرگذار و لذا نوعی محیط یادگیری برای کاربر به‌شمار می‌رود. لذا می‌توان ظرفیت بازی‌های رایانه‌ای خشن را نیز از لحاظ تأثیرگذاری بر این چهار بعد مورد بررسی تحلیلی قرار داد.

سؤال این پژوهش این است که: براساس مدل رست - ناروایز، بازی‌های رایانه‌ای خشن به‌عنوان یک نوع محیط یادگیری و تربیتی، می‌توانند چه تأثیراتی بر حساسیت، قضاوت، انگیزش و عمل اخلاقی کاربران بگذارند؟

این پژوهش یک تحقیق کیفی و از نوع کتابخانه‌ای و روش گردآوری اطلاعات، به شیوه اسنادی است. برای پاسخگویی به سؤال پژوهش، ابتدا دیدگاه رست و ناروایز درباره تربیت اخلاقی مورد بررسی توصیفی - تحلیلی^۵ قرار گرفت. ایشان گاهی توصیه‌های مستقیمی در باب طراحی و تدارک محیط تربیتی مناسب مطرح نموده؛ اما به‌صورت عمده‌تر، وظایف اطرافیان را برای اینکه تعامل تربیتی خوبی با متربی برقرار کنند و او را در رشد چهار مؤلفه مذکور یاری دهند، به‌تفصیل شرح داده است. از نظر ایشان کلیه تعاملاتی که فرد با محیط و اطرافیان دارد، از طریق تأثیرگذاری بر آن چهار مؤلفه، منجر به رشد یا انحطاط اخلاقی (در چهار محور) می‌شود. لذا برای استخراج ملاک‌های دقیق یک محیط تربیتی اخلاقی مناسب، خرده‌مهارت‌های مربوط به حساسیت، قضاوت، انگیزش و عمل اخلاقی از آثار و دیدگاه‌های رست و ناروایز استخراج شد و با استفاده از آن، تبیین گردید که هر محیط یادگیری و تربیتی اگر بخواهد که تغییرات مطلوبی در جهت تربیت اخلاقی افراد ایجاد کند، لازم است که چه تغییراتی را در هر یک از ابعاد فوق ایجاد نماید. سپس در گام دوم ظرفیت تأثیرگذاری بازی‌های رایانه‌ای خشن بر آن چهار بعد، از طریق مطالعه شواهد تجربی معاصر مورد بررسی قرار گرفت و تبیین شد.

1. Moral Sensitivity
2. Moral Judgment
3. Moral Motivation
4. Moral Action
5. Descriptive-Analytic Method

روش پژوهش برای مرحله اخیر را می‌توان به‌نوعی سنتز پژوهی کیفی دانست. راهبرد مورد استفاده، فراترکیب^۱ یافته‌های پژوهش‌های مرتبط پیشین بود. به‌اعتقاد زیمر^۲ (۲۰۰۶) فراترکیب، ترکیبی تفسیری از داده‌های اصلی و یافته‌های مطالعات منتخب و مرتبط است و به پژوهشگران کمک می‌کند تا به‌صورتی جامع و نظام‌مند، یک بازنگری دقیق و عمیق انجام دهند و یافته‌های مقاله‌های پژوهشی را به‌نوعی تلفیق کنند تا پدیده مورد بررسی، نتایجی بیشتر از مجموع اجزایش حاصل کند. بنابراین، در این تحقیق پس از استخراج ملاک‌های محیط تربیتی - اخلاقی مناسب و مصادیق آنها، داده‌های حاصل از تحقیقات میدانی معتبر، جدید و مرتبط با تأثیرات واقعی بازی‌های رایانه‌ای خشن بر روی کاربران، در فرایندی قیاسی (با توجه به نظریه رست - نارواژ) جمع‌آوری و با توجه به چهار محور مورد بحث، در چهار مقوله کدگذاری شد و مورد تحلیل قرار گرفت و سرانجام در یک چشم‌انداز جامع و همه‌جانبه‌نگر، پاسخ سؤال پژوهش تبیین گردید.

۱۴۰

پیشینه پژوهش

تاکنون پژوهش‌های زیادی درمورد تأثیرات بازی‌های رایانه‌ای انجام گرفته است. برخی از پژوهش‌ها تأثیرات مثبت این بازی‌ها را بر افزایش هماهنگی چشم و دست، تشخیص دیداری، تمایز شنیداری و مهارت‌های فضایی (جانسون^۳ و دیگران، ۱۹۹۹؛ لیزی^۴ و دیگران، ۲۰۰۲ و بیلی و دیگران، ۲۰۱۰) و تسهیل آموزش دروس مختلف (لیبرمن^۵، ۲۰۰۶ و جنتایل و جنتایل^۶، ۲۰۰۸) نشان داده‌اند.

اما برخی دیگر به‌صورت میدانی نشان می‌دهند که بازی‌های رایانه‌ای (و به‌ویژه انواع خشن) بیش از آنکه مفید باشند، مضرند. مثلاً از بعد روان‌شناختی باعث افزایش انزوا، کاهش نوع‌دوستی (وی^۷، ۲۰۰۷) و همدلی (فانک و دیگران، ۲۰۰۴)، کاهش رفتارهای همیارانه، افزایش برانگیختگی فیزیولوژیکی، افزایش عواطف، افکار و رفتارهای خشونت‌آمیز

-
1. Meta-Synthesis
 2. Zimmer
 3. Johnson
 4. Lisi
 5. Lieberman
 6. Gentile & Gentile
 7. Wei

و پرخاشگرانه (اندرسون و بوشمن^۱، ۲۰۰۱) و افت تحصیلی (اندرسون و دیل^۲، ۲۰۰۰) می‌شوند. تعداد زیادی از این تحقیقات بر پرخاشگری متمرکز هستند. مثلاً، اندرسون و دیل (۲۰۰۰) نشان دادند که تأثیرات این بازی‌ها بیشتر شناختی است؛ یعنی افکار تهاجمی را در کاربران ایجاد می‌کنند؛ و از آنجا که به میزان زیادی تکرار می‌شوند، یک مجموعه نسخه‌های رفتاری ایجاد می‌کنند که در زندگی واقعی بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرند و به‌مرور ساختار شخصیتی و تعاملات اجتماعی واقعی فرد را تغییر می‌دهند. برخی از تحقیقات نیز با رویکرد کیفی صورت گرفته‌اند. به‌عنوان مثال، لنکوسکی^۳ (۲۰۰۷) در پژوهشی تلاش کرد تا با استفاده از علوم شناختی، نحوه تغییر و تحولات عاطفی بازیکن را در طی بازی‌های رایانه‌ای مورد تحلیل و بررسی قرار دهد. او مطرح کرد که عواطف بازیکن با «هدف» بازی ارتباط دارد و تحت تأثیر ارزیابی بازیکن از وضعیت دستیابی به هدف شکل می‌گیرد. همچنین، شخصیت‌های بازی از طریق عواطفی که از خود بروز می‌دهند، می‌توانند در بازیکن نفوذ کنند. او به این نتیجه رسید که تجارب عاطفی بازیکنان فضای مجازی، عواطفی واقعی‌اند.

در ایران نیز پژوهش‌های زیادی در باب پیامدهای روان‌شناختی این بازی‌ها انجام شده و نتایج مشابهی مبنی بر افزایش پرخاشگری کلامی و فیزیکی (مانند: بهرامی، ۱۳۹۲)، کاهش رابطه پدر - فرزندی و رابطه مادر - فرزندی (جوادی و دیگران، ۱۳۸۸) و کاهش عملکرد تحصیلی (صفاریان همدانی و دیگران، ۱۳۹۲؛ حسینی شیروانی و دیگران، ۱۳۹۴) گزارش شده است.

اما بررسی ابعاد اخلاقی بازی‌های رایانه‌ای به‌صورت تخصصی نیز در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. مورفی و زاگال^۴ (۲۰۱۱) ظرفیت بازی‌های رایانه‌ای را برای ایجاد تجربیات اخلاقی (براساس نظریه «اخلاق مراقبت»^۵) مورد بررسی قرار دادند و تلاش کردند تا چارچوب‌هایی برای طراحی بازی‌های رایانه‌ای اخلاقی مطرح کنند. به‌اعتقاد آنها این بازی‌ها می‌توانند تأملات اخلاقی را تحریک کنند، همبستگی عاطفی بازیکن را با شخصیت‌های بازی تقویت نمایند و انگیزه رفتار اخلاقی را افزایش دهند. این

1. Anderson & Bushman
2. Dill
3. Lankoski
4. Murphy & Zagal
5. Ethics of Care

محققان بازی «پادشاه کوچک»^۱ را به‌عنوان یک بازی رایانه‌ای که اخلاق مراقبت را تقویت می‌کند یعنی کاربر را تشویق می‌کند که به‌عنوان یک پادشاه، از شهروندان مملکت خود مراقبت کند، مورد بررسی و تحلیل قرار داده‌اند.

هرون و بلفورد^۲ (۲۰۱۴) نیز در پژوهشی کیفی استدلال می‌کنند که بازی‌های رایانه‌ای توان بالقوه‌ای دارند تا بتوانند به‌عنوان موتور محرکه تأملات اخلاقی عمل کنند؛ اما در بازی‌های رایانه‌ای مدرن به این پتانسیل توجه نشده است. با اینکه امکان انتخاب‌های اخلاقی در این بازی‌ها وجود دارد و ساختار روایی بازی، فرصت‌هایی را برای همانندسازی و همدلی با شخصیت‌های بازی فراهم می‌کند، اما بینش‌های لازم در زمینه رفتار اخلاقی و غیراخلاقی به بازیکن داده نمی‌شود. گاهی نیز مؤلفه اخلاقی که در یک بازی گنجانده شده است، در فضای ایدئولوژیک بوده و زمینه اخلاقی آن محدود است. در نهایت، سیستم‌های اخلاقی موجود در بازی‌ها عمدتاً با نگرش سودگرایانه^۳ تنظیم شده‌اند و فقدان پیامدهای واقعی برای انتخاب‌های بازیکن، سطحی شدن تأملات را موجب می‌شود. در این پژوهش میزان موفقیت چنین بازی‌هایی مورد بحث و بررسی قرار گرفته و پیشنهادهایی مطرح شده است.

نارواژ و همکارانش (۲۰۰۸) نیز پژوهشی میدانی در زمینه پیامدهای بازی‌های رایانه‌ای خشن انجام داده‌اند. آنها تأثیرات انجام سه نوع بازی رایانه‌ای: مددرسانی (نجات زندگی دیگران)، خشونت‌بار (کشتن دیگری) و بازی رایانه‌ای خنثی (جمع کردن سکه‌های طلا) را بر روی افکار، احساسات و رفتارهای گزارش شده بازیکنان مقایسه کردند. یافته‌ها نشان داد که تنها بازی مددرسانی، پاسخ‌های اجتماعی (مانند کمک به دوستان و هم‌اتاقی‌ها و عذرخواهی از دیگران) را افزایش می‌دهد. آنها نتیجه گرفتند که بازی‌های رایانه‌ای (خوب یا بد) و تمرین کردن اعمال متفاوت (مددرسانی یا پرخاشگری)، هر کدام مجموعه‌های متفاوتی از مهارت‌ها را در افراد ایجاد می‌کند و طرحواره‌های متفاوتی را درباره جهان اجتماعی شکل می‌دهد.

در ایران نیز برخی محققان سعی کرده‌اند بازی‌های رایانه‌ای را از بعد اخلاقی مورد بررسی قرار دهند. چشمی و زمانی (۱۳۹۰) در پژوهشی میدانی تأثیرات بازی‌های رایانه‌ای را بر رفتارهای ناسازگار اجتماعی نشان دادند و دریافتند که در اثر انجام این بازی‌ها، غرور

1. Little King Story
2. Heron & Belford
3. Utilitarian Perspective

و تکبر، عدم مسئولیت‌پذیری و پرخاشگری بازیکنان افزایش می‌یابد. فضل‌الهی و ملکی‌توانا (۱۳۹۰) به‌صورت توصیفی - پیمایشی نظر مربیان پرورشی مدارس را راجع به تأثیرات سوء بازی‌های رایانه‌ای از نظر اخلاقی جویا شدند و دریافتند که از نظر این مربیان، این بازی‌ها باعث: افزایش دروغ‌گویی کودکان، کاهش حرف‌شنوی آنها، الگوسازی غلط در بین کودکان، زمینه‌سازی خودباختگی و تسهیل ارتکاب بزه‌های اخلاقی می‌شود.

موسوی (۱۳۹۰) بازی‌های رایانه‌ای را با روش موازنه متفکرانه (بررسی سودها و زیان‌ها) از منظر اخلاق کاربردی با رویکرد اسلامی مورد بررسی قرار داده است. در این پژوهش، چالش‌های بازی‌های رایانه‌ای از منظر اسلام مورد بررسی قرار گرفته و برای پیاده‌سازی نظام اخلاقی اسلام بر ساختار بازی رایانه‌ای پیشنهاداتی مطرح شده است. تأمل در تحقیقات مذکور، نشان می‌دهد که اولاً بررسی ابعاد اخلاقی بازی‌های رایانه‌ای خشن، نگاه نسبتاً جدیدی است که تحقیق در این زمینه در ابتدای مسیر خود قرار دارد. ثانیاً عمده تحقیقات این حوزه یا به‌صورت پیمایشی بوده است و یا تحقیقات بسیار محدودی به‌صورت میدانی صورت گرفته است. تعداد کمی تحقیقات نظری و فلسفی نیز وجوه اخلاقی این بازی‌ها را نشان داده‌اند. اما سازوکارهای تأثیرگذاری این بازی‌ها بر یادگیری و تربیت اخلاقی هنوز مورد بررسی دقیق و تحلیلی قرار نگرفته است. از سوی دیگر، با توجه به پیچیدگی فرایند عملکرد اخلاقی و به‌تبع آن، چند مؤلفه‌ای بودن فرایند یادگیری و تربیت اخلاقی، سازوکارهای تأثیرگذاری این بازی‌ها بر تربیت اخلاقی هم باید پیچیده باشد. لذا برای تحلیل و بررسی این سازوکارها لاجرم باید از مدل جامعی که ابعاد کامل‌تری از وجود انسان را به‌ویژه در حوزه رفتارهای اخلاقی مورد توجه و تبیین قرار داده باشد، بهره گرفت؛ انتخاب مدل چهاروجهی رست - ناروائز به‌عنوان چارچوب نظری پژوهش نیز از این‌رو بوده است.

چارچوب نظری پژوهش

در این پژوهش دیدگاه رست - ناروائز به‌عنوان چارچوب نظری تحقیق مورد استفاده قرار گرفته است. این دیدگاه چه می‌گوید؟ و چرا برای بررسی تأثیرات تربیتی - اخلاقی بازی‌های رایانه‌ای خشن مناسب به‌نظر می‌رسد؟

جیمز رست و دارسیا ناروائز سعی کرده‌اند نگاه عمیقی به یادگیری و عملکرد اخلاقی

انسان داشته باشند و مبادی آن را شناسایی کنند. ابتدا رست سعی کرد تا فرایندهای روان‌شناختی دخیل در رفتار اخلاقی را مورد بررسی قرار دهد و به این نتیجه رسید که تحقق و بروز رفتار اخلاقی دست‌کم مستلزم تغییرات مثبت در چهار فرایند روان‌شناختی: حساسیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، انگیزش اخلاقی و عمل اخلاقی است (رست، ۱۹۸۳) و کاستی در هر یک از اینها منجر به شکست در رفتار اخلاقی می‌شود. سپس نارواز و این ایده را گرفت و با بسط آن، مدل تربیت اخلاقی تلفیقی^۱ را طراحی نمود که در زمره مدل‌های تربیت منش قرار دارد. در این مدل - برخلاف مدل‌های تربیت اخلاقی شناخت‌گرا یا عقل‌گرا که عمدتاً متمرکز بر وجوه شناختی و استدلالی در تربیت می‌باشند - مربی اخلاقی باید هر چهار مؤلفه فوق را پرورش دهد.^۲ (نارواز و دیگران، ۲۰۰۶: ۷۰۳ و نارواز و رست، ۱۹۹۵: ۳۸۸)

حساسیت اخلاقی، بدین معناست که فرد، موقعیت اجتماعی را دریابد و توجه داشته باشد که احتمالاً چه رفتاری، چه کسانی را، چگونه تحت تأثیر قرار می‌دهد. قضاوت اخلاقی یعنی فرد گزینه‌های مختلف را مورد سنجش و مقایسه قرار دهد و در مورد اخلاقی‌ترین گزینه تصمیم‌گیری کند. انگیزش اخلاقی، یعنی فرد به کاری که بالاترین ارزش اخلاقی را دارد، اولویت دهد و به انجام آن تمایل داشته باشد؛ و مهارت عملی یعنی فرد مهارت‌های اجتماعی و روان‌شناختی لازم را برای انجام عمل انتخاب‌شده داشته باشد. موارد چهارگانه فوق، در اصل واحدهای اصلی تحلیل رفتار اخلاقی‌اند و برای بررسی نحوه عملکرد شخص در یک موقعیت اجتماعی خاص، مورد استفاده قرار می‌گیرند. (نارواز و رست، ۱۹۹۵: ۳۸۷) به همین نسبت اگر قرار باشد که یک عامل تربیتی بر رشد و تربیت اخلاقی او تأثیر مثبتی بگذارد، این تأثیرات باید از سنخ شناختی، انگیزشی، حساسیت و عملی باشند. یکی از نکات جالب این مدل تربیت اخلاقی، تأکید آن بر معرفت‌ضمنی^۳ و غیرمستقیم است.^۴ در این دیدگاه، شکل‌گیری منش اخلاقی، علاوه بر اینکه نیازمند آموزش‌های

1. Integrative Ethical Education

۲. برای آشنایی بیشتر با این مدل تربیتی رک: وجدانی، ۱۳۹۴

3. Tacit Knowledge

۴. یادگیری ضمنی در برابر یادگیری آشکار مطرح می‌شود. یادگیری آشکار حاصل فرایندهای شناختی آشکاری است که شخص هشیارانه به آنها واقف است؛ اما یادگیری ضمنی به آن نوع یادگیری اشاره دارد که فرد بی‌آنکه سعی آشکار برای آموختن مطلبی داشته باشد و بدون وقوف هشیارانه یا با حداقل آگاهی، به‌طور مؤثر مطالب یا اصولی را می‌آموزد. (فرمهبینی‌فراهانی، ۱۳۷۸: ۲۱۱)

صریح و استدلالی در حوزه اخلاقیات است، به شدت تحت تأثیر یادگیری‌های ضمنی^۱ و غیرمستقیم و اصطلاحاً شهودی^۲ است؛ به عبارت دقیق‌تر، اغلب یادگیری‌های انسان در حوزه اخلاق، به طریق ضمنی و در قالب تجارب عملی و تعامل با محیط صورت می‌گیرد. بنابراین، تجارب عملی (و نه صرفاً آموزش‌های نظری، رسمی و مدرسه‌ای) و نیز تأثیرات محیطی در این دیدگاه اهمیت بسیار زیادی در تربیت اخلاقی پیدا می‌کنند.

در واقع، نوزاد از ابتدای تولد و از طریق تعامل با محیط (والدین و مراقبین) شروع به یادگیری و رشد دانش ضمنی می‌کند؛ زمانی که هنوز قادر به درک کلام و استدلال نیست، دانش ضمنی از مبادلات غیر کلامی فرد - محیط و در بستر تحریکات محیطی و تجارب فرد تشکیل می‌شود و انسان از طریق سیستم پردازش ضمنی، دانشی را غالباً بدون خودآگاهی هشیارانه و به صورت غیرارادی و خودکار درباره روابط ساختاری میان اشیا و حوادث کسب می‌کند (فرنچ^۲، ۱۹۹۸) و تکرار تجارب، رشد ادراکات و مفاهیم ضمنی را تقویت می‌نماید. (نارواژ و دیگران، ۲۰۰۶) بدین ترتیب، اطرافیان بسیاری چیزها را بدون آنکه آگاه باشند و به صورت غیرارادی - به صورت ضمنی - به کودک یاد می‌دهند و کودک هم ناخودآگاه و غیرارادی آنها را می‌آموزد و ذخیره می‌کند. بعدها آموزش کلامی صریح و استدلالی نیز به سیستم یادگیری اخلاقی کودک اضافه می‌شود و در واقع یادگیری‌های او تکمیل می‌گردد. ولی با وجود این، هر کجا که محتوای آموزشی صریح با آنچه که کودک عملاً از مربی یا محیط مشاهده می‌کند و در معرض آن قرار می‌گیرد، در تقابل باشد، کودک آن چیزی را یاد می‌گیرد و درونی می‌کند که عملاً مشاهده کرده است.

در این دیدگاه علاوه بر غلبه یادگیری‌های ضمنی، در حوزه عملکرد و واکنش نیز غالب پاسخ‌های ما به صورت نیمه‌آگاه و شهودی است. یادگیری‌های ضمنی نه تنها صبغه شناختی دارند، بلکه تمایلات، علایق و یا نفرت‌هایی را نیز در عمق وجود انسان پدید می‌آورند که بعدها براساس آنها، درمورد موقعیت‌ها و اعمال، داوری شهودی صورت می‌گیرد. بسیاری

1. Implicit Learning

2. Intuitive Learning

منظور از شهود در اینجا نوعی فعالیت شناختی است که در آن یک پاسخ، یک راه‌حل یا یک ایده بدون استفاده از فرایندهای متوالی خودآگاهانه و قابل دفاع منطقی، به وجود می‌آید (هموند، ۲۰۰۰) احساس دانستن، بدون تبیین و منظور از شهود اخلاقی، ظهور ناگهانی و غیر آگاهانه (یا نیمه‌آگاهانه) یک احساس ارزیابی‌کننده (خوب/ بد، علاقه/ نفرت) است که بدون طی کردن خودآگاهانه و هوشیارانه گام‌ها و مراحل جستجو، بررسی شواهد یا یک استنتاج، انجام می‌گیرد. (هایت و جورکلند،

۲۰۰۸: ۱۸۸)

3. Frensch

اوقات قضاوت‌هایی انجام می‌دهیم، بدون اینکه دلیل آشکاری برای آن داشته باشیم. این نوع داوری‌ها، یک واکنش عاطفی تکانشی نیستند و بانک‌های وسیع دانش ضمنی پشت آنهاست. یعنی شهودها حس درست یا غلط بودن را بدون کمک دلایل و یا استدلال منتقل می‌کنند. (نارواژ، ۲۰۱۰) شهودها حتی می‌توانند از طریق فرایندهای ضمنی، قضاوت‌های مستدل و منطقی را دستکاری و منحرف کنند و خود، منطقی به نظر برسند. (مالدن و هیگینز^۱، ۲۰۰۵؛ هوگارت^۲، ۱۹۸۲ و استانویچ^۳، ۱۹۹۶) نتیجه اینکه براساس این دیدگاه، اولاً یادگیری در حوزه اخلاق عمدتاً در طی تجارب عملی و تعاملات محیطی با دیگران اتفاق می‌افتد؛ ثانیاً بیشتر این یادگیری به صورت ضمنی و شهودی است؛ و ثالثاً بخش زیادی از عکس‌العمل‌ها، تصمیمات و رفتارهای اخلاقی ما هم به صورت شهودی و مبتنی بر پردازش ضمنی اطلاعات صورت می‌گیرد.

به کارگیری این دیدگاه می‌تواند برای تحلیل تأثیرات تربیتی اخلاقی بازی‌های رایانه‌ای خشن مفید و مناسب باشد. اصولاً فضای مجازی نوعی محیط^۴ تأثیرگذار و لذا نوعی محیط یادگیری برای کاربر به شمار می‌رود و از سوی دیگر، بازی نیز فعالیت مهمی برای کودکان و نوجوانان بوده، شرایط را برای اخلاقی یا غیراخلاقی عمل کردن و تمرین نقش‌پذیری^۵ اجتماعی فراهم می‌کند. لذا محیط بازی رایانه‌ای نیز با توجه به زمان زیادی که کودکان صرف آن می‌کنند، می‌تواند تأثیرات زیادی از نظر اخلاقی و شخصیتی بر آنها داشته باشد. از سوی دیگر، به نظر می‌رسد که تأثیرات تربیتی - اخلاقی بازی‌های رایانه‌ای خشن نیز، تا حد زیادی ضمنی و غیرمستقیم باشد؛ زیرا هدف اصلی از طراحی این بازی‌ها عمدتاً ایجاد هیجان و سرگرمی (استاکمن، ۲۰۱۲) و بعضاً اهداف تجاری (و نه لزوماً تربیت یا تخریب اخلاقی کاربران) است. توجه آگاهانه کاربر نیز متوجه آموزش‌های اخلاقی یا غیراخلاقی بازی‌ها نیست؛ بلکه بیشتر متوجه فرایند خود بازی است؛ پس تأثیرات تربیتی - اخلاقی احتمالی آن نیز قاعدتاً باید از نوع شهودی، ناخودآگاه و خودکار باشد. به عبارت دیگر، ممکن است این بازی‌ها بدون اینکه طراح بازی قصد داشته باشد و یا کاربر آگاه باشد، تأثیرات مهمی در سطح ناخودآگاه یا نیمه‌آگاه، بر عملکرد اخلاقی کاربران داشته باشد.

1. Molden & Higgins

2. Hogarth

3. Stanovich

۴. محیط، عوامل و نیروهای خارج از فرد است که می‌توانند در رفتار او مؤثر واقع شوند. (احمدی،

۱۳۹۳: ۸۱)

5. Role-Taking

از سوی دیگر، در این دیدگاه تکرار تجارب، رشد ادراکات و مفاهیم ضمنی را تقویت می‌نماید و در نهایت، منش اخلاقی فرد را شکل می‌دهد. عنصر استمرار در بازی‌های رایانه‌ای هم وجود دارد. بازی‌های رایانه‌ای خشن عموماً کاربر را ترغیب به ادامه و تکرار بازی می‌کنند و طبیعتی اعتیادآور دارند. (اندرسون و دیل، ۲۰۰۰) لذا به نظر می‌رسد که می‌توان با استفاده از ملاک‌هایی که از این دیدگاه به دست می‌آید، تأثیرات تربیتی - اخلاقی بازی‌های رایانه‌ای خشن را مورد ارزیابی قرار داد.

در تکمیل معرفی دیدگاه رست - ناروائز، در ادامه نظر ایشان (ناروائز و رست، ۱۹۹۵؛ ناروائز و لاپسلی^۱، ۲۰۰۵: ۱۵۷-۱۵۶؛ ناروائز و دیگران، ۲۰۰۶ و ناروائز، ۲۰۰۸: ۳۱۹) راجع به تغییرات مثبت یا مهارت‌هایی که باید در چهار حوزه: حساسیت، قضاوت، انگیزش و عمل اخلاقی در مربی ایجاد شود، به اختصار بیان می‌شود:

الف. مهارت‌های حوزه حساسیت اخلاقی

- درک اخلاقی بودن موقعیت (توجه به محتوای اخلاقی رویدادها و تشخیص حضور یک مسئله اخلاقی)

- مسئله را از دریچه چشم دیگری دیدن و توجه به پیامدها و تأثیرات رفتار خود بر دیگران

- درک بیانات عاطفی دیگران

- توجه به نیازهای دیگران و احساس همدلی با آنها

- پیوستن به دیگران (برقراری ارتباط دوستانه و غمخوارانه با دیگران)

ب. مهارت‌های حوزه قضاوت اخلاقی

- درک مسائل اخلاقی و تشخیص سریع جنبه‌های پیچیده و معماگونه یک مشکل - تجزیه و تحلیل فرایندها و بررسی، درک و پیش‌بینی پیامد تصمیم‌ها و اعمال (فراشناخت اخلاقی)

- خیال‌ورزی در زمینه تأثیر اعمال خود بر روی آیندگان

- به کار بردن کدها و تشخیص معیارهای قضاوت

استدلال نقادانه و تصمیم‌گیری درباره گزینه‌های ممکن و انتخاب گزینه‌های به لحاظ اخلاقی موجه‌تر

استدلال اخلاق‌مندانه

پ. مهارت‌های حوزه انگیزش اخلاقی

- خودآگاهی
- ترجیح، تمایل و اولویت‌بخشی به انجام کاری که بالاترین ارزش اخلاقی را دارد
- غلبه بر خودخواهی
- متمرکز نمودن توجه بر روی انجام عمل اخلاقی
- خود - فرمانی^۱، خود - تنظیمی^۲ و تسلیم شدن عمیق در برابر اهداف اخلاقی
- رشد هویت و یکپارچگی اخلاقی
- احترام به دیگران
- کمک به دیگران
- جلب همکاری دیگران
- عضو اجتماع بودن
- به‌ها دادن به سنت‌ها و نهادها
- زندگی را معنادار دیدن
- ت. مهارت‌های حوزه عمل اخلاقی
- برنامه‌ریزی برای اجرای تصمیمات
- شجاعت برای اقدام اخلاقی
- پایداری، سخت‌کوشی و ثبات قدم تا انجام کامل کار
- اظهار نظر با احترام
- ابتکار عمل را به دست گرفتن و رهبری دیگران در امور اخلاقی

۱۴۸

براساس این مهارت‌ها می‌توان ملاک‌هایی را برای یک محیط تربیتی - اخلاقی مناسب استخراج نمود و با توجه به آنها محیط بازی‌های رایانه‌ای خشن را مورد ارزیابی قرار داد. محیطی که بتواند مهارت‌های متربی را در این چهار حیطة گسترش دهد، در این دیدگاه محیطی مهربان و غمخوار تلقی می‌شود؛ وقتی متربیان در محیطی مهربان^۳ قرار می‌گیرند، شهوذهای خوب در آنها شکل می‌گیرد و زمانی که در محیطی بدکار^۴ قرار

1. Self-Command
 2. Self-Regulation
 3. Kind Environment
 4. Wicked Environment

می‌گیرند، شهودهای ضعیف. (هوگارت، ۲۰۰۱) از جمله خصوصیات محیط اخلاقی مناسب و مهربان می‌توان به این خصوصیات اشاره کرد:

- مربی هم اخلاقیات را تدریس می‌کند و هم خود، الگوی عملی برای متریان است.
- احساسات انسان دوستانه، همدلی، رحم و شفقت، احترام و مراقبت از یکدیگر تشویق می‌شود.

- فرد به‌طور مکرر مشغول فعالیت‌هایی جهت رفاه حال دیگران بوده و دائماً به توانایی و اثرگذاری خود در این مورد، توجه می‌کند.

- قوانین آشکار و پنهان پاداش و تنبیه، اهداف و آرزوها و گفتمان‌های عمومی همسو با اهداف اخلاقی است.

- محیط در عین حفظ استقلال مربی، احساس تعلق به یک گروه بزرگ‌تر و همبستگی با آنها را در فرد تقویت می‌کند و همکاری و مشارکت در بحث‌ها را تقویت می‌کند و فرصت‌هایی برای کمک به دیگران و مهارت‌آموزی در حیطه مهارت‌های اجتماعی ایجاد می‌نماید.

- مربی رفتارهای اخلاقی مربی را مشاهده و الگو قرار می‌دهد و از او تقلید می‌کند؛ در عین حال، کم‌کم به‌سوی خودتنظیمی اخلاقی حرکت می‌کند.

- مربی دوستان مناسبی دارد و در یک جمع اخلاقی که با همدیگر همفکری و تعامل مثبت برقرار می‌کنند، مشارکت می‌کند.

- مربی درباره نحوه عملکرد اخلاقی خود از مربی و نیز از همسالان بازخورد می‌گیرد و در عین حال، خود - ارزیابی نیز دارد.

اکنون می‌توان براساس موارد فوق، ملاک‌های یک محیط تربیتی - اخلاقی مناسب را استخراج نمود و مورد استفاده قرار داد.

یافته‌ها

یافته‌های تحقیق در دو بخش ارائه می‌گردد:

الف. ملاک‌های محیط تربیتی - اخلاقی مناسب

ملاک‌های محیط تربیتی - اخلاقی مناسب را می‌توان براساس چهار مؤلفه: حساسیت، قضاوت، انگیزش و عمل اخلاقی به‌دست آورد. در ادامه این ملاک‌ها به‌گونه‌ای ساماندهی مجدد و در جدول ۱ ارائه می‌شود که قابل تطبیق بر محیط بازی‌های رایانه‌ای که فضای

تعامل متربی (کاربر) با رقیب است، باشد؛ زیرا در بازی‌های رایانه‌ای عمده تعامل کاربر با رقیب مجازی یا حقیقی خود می‌باشد و یادگیری‌های ضمنی در حوزه اخلاقیات هم در ضمن همین تعاملات و تجارب شکل می‌گیرد.

جدول ۱: ملاک‌های محیط تربیتی - اخلاقی مناسب

ملاک‌های محیط تربیتی - اخلاقی مناسب	
<p>مصادیق</p> <p>تشخیص اخلاقی بودن موقعیت و وجود یک مسئله اخلاقی درک مشکلات، وضعیت عاطفی و نیازهای رقیب همدلی با رقیب توجه به پیامدها و تأثیرات رفتار خود بر رقیب احساس پیوستگی، ارتباط دوستانه و غمخوارنه با رقیب</p>	<p>تقویت حساسیت اخلاقی</p>
<p>مصادیق</p> <p>تحلیل مسئله اخلاقی تجزیه و تحلیل و پیش‌بینی پیامدهای تصمیمات و رفتارهای خود بر رقیب به‌کار بردن معیارهای داوری اخلاقی ارزیابی انتقادی گزینه‌های ممکن و اولویت‌بندی آنها استدلال اخلاق‌مندانه در طی بازی</p>	<p>تقویت قضاوت اخلاقی</p>
<p>مصادیق</p> <p>آگاهی از وضعیت فکری و عاطفی خویشتن در حین بازی توجه به منافع رقیب، غلبه بر خودخواهی و کمک به رقیب حس احترام به رقیب ترجیح دادن اخلاقی‌ترین گزینه و تسلیم شدن در برابر آن تمایل عمیق به‌انجام اخلاقی‌ترین گزینه تمرکز فکر بر روی انجام اخلاقی‌ترین گزینه خود - فرمانی و خود - تنظیمی در انجام عمل اخلاقی بها دادن به سنت‌ها و نهادها معنادار دیدن تعاملات و رفتارها در بازی هویت جمعی داشتن و احساس یکپارچگی با رقیب</p>	<p>تقویت انگیزش اخلاقی</p>
<p>مصادیق</p> <p>برنامه‌ریزی برای اجرای تصمیم اخلاقی کنترل تکانه‌ها غلبه بر تعارض‌ها شجاعت برای اقدام اخلاقی پایداری و خود - انضباطی تا انجام کامل کار تعامل محترمانه با رقیب</p>	<p>تقویت عمل اخلاقی</p>

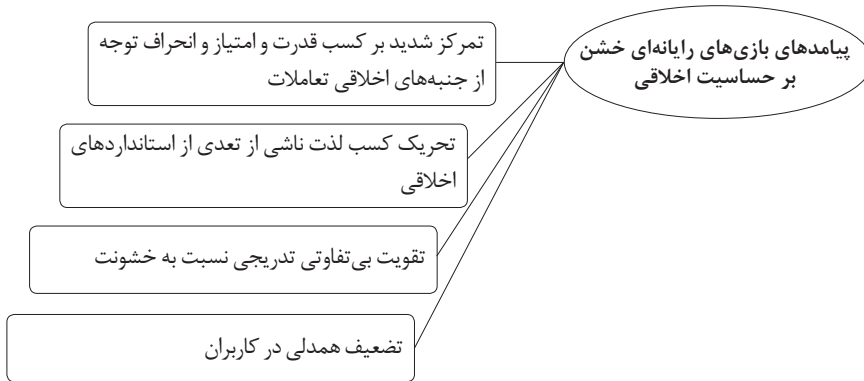
ب. تحلیل تأثیرات تربیتی - اخلاقی بازی‌های رایانه‌ای خشن

در این بخش سعی خواهد شد تا ظرفیت تأثیرگذاری بازی‌های رایانه‌ای خشن بر روی چهار بعد حساسیت، قضاوت، انگیزش و عمل اخلاقی مورد بررسی قرار گیرد. آیا این بازی‌ها بر این ابعاد تأثیر مثبت یا منفی دارند و یا از این نظر، خنثی و بی‌تأثیرند؟ ذکر این نکته نیز ضروری به نظر می‌رسد که بسیاری از مواردی که در ادامه آمده، ممکن است بین برخی از حیثه‌ها همپوشانی داشته باشند؛ چنانکه نارواژ نیز تأکید نموده است که چهار بعد اخلاق با هم تعاملات درونی فراوانی دارند. (نارواژ و رست، ۱۹۹۵) اما به هر حال سعی بر این بوده است که حتی‌الامکان تأثیرات این بازی‌ها بر حسب ماهیت غالب خود، در این چهار بعد، دسته‌بندی شده و مورد بحث قرار گیرد.

مؤلفه حساسیت اخلاقی. طبق نظر محققان، بازی‌های رایانه‌ای ظرفیت آن را دارند که توجه بازیکنان را به میزان بسیار زیادی درگیر کنند. (مایتگج، ۲۰۰۸) ماهیت شدیداً تعاملی بازی‌های رایانه‌ای خشن نیز سازوکارهای توجه را تشدید می‌کند. (جنتایل و دیگران ۲۰۰۷ و جنتایل و جنتایل، ۲۰۰۸) اما آیا توجه کاربران معطوف به جنبه‌های اخلاقی تعامل‌ها می‌شود؟ و این امر حساسیت اخلاقی آنها را برمی‌انگیزد؟

تحقیقات نشان می‌دهند که در این گونه بازی‌ها توجه بازیکنان علاوه بر جذابیت‌های گرافیکی (پول، ۲۰۰۰) و بازخوردهای بصری (بیزون و لوکتر، ۱۹۹۶)، معطوف به پیشرفت در بازی و تجربه نمودن درجات بالاتری از قدرت است. (استاکمن، ۲۰۱۲) بازیکنان برای عبور به مراحل بالاتر به هر کاری مبادرت می‌ورزند و آنچنان غرق در بازی می‌شوند که از اطراف خود فاصله می‌گیرند. عبور از موانع و رسیدن به مراحل بالاتر بازی، آنها را هیجان زده‌تر می‌کند و شکست موجب اضطراب آنها می‌شود. (اسداللهی، ۱۳۸۴) لذا سرگرمی و لذت ناشی از احساس قدرت، انگیزه غالب در این بازی‌هاست و بالعکس، جنبه‌های اخلاقی نقش اصلی در این بازی‌ها ندارد. متأسفانه، حتی بازی‌هایی که فرصت تعدی از استانداردهای اخلاقی را به دست می‌دهند، لذت بیشتری را نیز ایجاد می‌کنند. (استاکمن، ۲۰۱۲) در این شرایط بدیهی است که زمینه و فرصت چندانی برای توجه به ابعاد اخلاقی تعاملات ایجاد نمی‌شود. تحقیقات نشان می‌دهد که بازیکنان بازی‌های رایانه‌ای خشن به تدریج نسبت به خشونت بی‌تفاوت می‌شوند و همدلی در آنها کم‌رنگ

می‌شود. (اندرسون و همکاران، ۲۰۱۰ و هیوسمن^۱، ۲۰۱۰) به عبارت دقیق‌تر، به مرور نسبت به رفتارهای آسیب‌رسان و غیراخلاقی، حساسیت‌زدایی می‌شوند. بدین ترتیب، می‌بینیم که مهارت‌های مربوط به حساسیت اخلاقی در دیدگاه رست - نارائز مانند: تشخیص اخلاقی بودن موقعیت، همدلی و توجه همدلانه به نیازهای رقیب در این بازی‌ها اصولاً موضوعیت ندارد و برعکس، این بازی‌ها کاربران را از نظر اخلاقی حساسیت‌زدایی می‌کند.



نمودار ۱: پیامدهای بازی‌های رایانه‌ای خشن بر حساسیت اخلاقی

مؤلفه قضاوت اخلاقی. طبق نتایج تحقیقات، بازی‌های رایانه‌ای خشن، نگرش خاصی را نسبت به رفتار تهاجمی افزایش می‌دهند؛ به این صورت که بازیکن رفتار تهاجمی را به عنوان یک پاسخ اجتماعی «طبیعی» می‌پذیرد. (هیوسمن، ۱۹۹۸) این امر به نوبه خود تأمل و قضاوت راجع به رفتارهای تهاجمی و غیراخلاقی را مختل می‌سازد. به علاوه، به کاربر تلقین می‌کند که در مواجهه با تعارض، باید رفتار تهاجمی را در پیش گرفت و لذا دسترسی ذهنی به نسخه‌های حل تعارض غیر تهاجمی را کاهش می‌دهد. (بوشمن و اندرسون، ۲۰۰۲) از سوی دیگر، در این تعاملات تهاجمی، فرد نسبت به طرف مقابل نگرش خصمانه و بدبینانه پیدا می‌کند؛ به گونه‌ای که رفتارهای مبهم و غیرعمدی دیگران را به عنوان رفتار آسیب‌رسان عامدانه تفسیر می‌کند. (اندرسون و دیگران، ۲۰۱۰ و مولر

1. Huesmann

و کرا^۱، (۲۰۰۹) همه این تأثیرات در مجموع این باور را در او افزایش می‌دهند که جهان جای ترسناکی است. (کانتور^۲، ۲۰۰۳)

به هر حال، مداومت بر این گونه بازی‌ها در درازمدت، طرحواره‌های مفهومی رفتارهای تهاجمی و طرحواره‌هایی راجع به پیش‌بینی و انتظار تهاجم را ایجاد می‌کند و منجر به تقویت ساختار معرفتی مستحکم و فعال تهاجمی و سوگیری در تفکر و تجزیه و تحلیل‌ها می‌شود. (اندرسون و وربرتون^۳، ۲۰۱۲) به اعتقاد برخی از محققان، بازی‌های رایانه‌ای خشن، بسیار تعاملی‌اند و لذا توجه دقیق بازیکن را به شدت برمی‌انگیزند و این شرایط کمک می‌کند که فرد رفتارها و دانش آشکار^۴ را بهتر به حافظه خود بسپارد. (جنتایل و دیگران ۲۰۰۷ و جنتایل و جنتایل، ۲۰۰۸)

بخش دیگری از تأثیرات شناختی بازی‌های رایانه‌ای (و قضاوت راجع به درست و غلط) می‌تواند ناآگاهانه نیز باشد. برخی از پژوهشگران دریافته‌اند که با اینکه بازیکنان در خلال بازی به محض انجام هر خطایی برانگیخته می‌شوند تا فوراً اعمال خود را تصحیح کنند، اما این رفتارها شبیه رفتار موش‌ها در مازهای رفتارگرایان، بیشتر به صورت واکنشی است و همراه با تأمل و آگاهی نیست؛ آنها نه از خودشان، نه از فرایندهای تجربیات خودشان و نه از ظرفیت یادگیری یا محدودیت‌های تجربیات قبلی خود آگاه نمی‌شوند (ماینگچ، ۲۰۰۸) و خلاصه آنکه «صحیح» و «خطا» در سیستم، از پیش تعیین شده است و فرد ناخودآگاه در همان مسیر پیش می‌رود. به تعبیر یکی از محققان، بازی‌های رایانه‌ای، کودکان را شرطی می‌کنند که دنیا را از طریقی ببینند که روی صفحه مانیتور نشان داده می‌شود؛ از جمله اینکه آنها را به خشونت تشویق می‌کنند. (گریفیتز، ۱۹۹۹) بدین ترتیب، به نظر می‌رسد که بازی‌های رایانه‌ای خشن نه تنها مهارتی مربوط به شناخت اخلاقی مورد نظر رسست - ناروانز (مانند: درک و تجزیه و تحلیل مسئله اخلاقی، اعمال معیارهای داوری اخلاقی، پیش‌بینی و ارزیابی پیامدهای اخلاقی رفتارهای خود) را رشد نمی‌دهد، بلکه با ایجاد نگرش خصمانه و بدبینانه نسبت به رقیب، فرایند تفکر و استدلال اخلاقی را دچار اختلال می‌کند.

1. Möller & Krahe
2. Cantor
3. Warburton
4. Relevant



نمودار ۲: پیامدهای بازی‌های رایانه‌ای خشن بر قضاوت اخلاقی

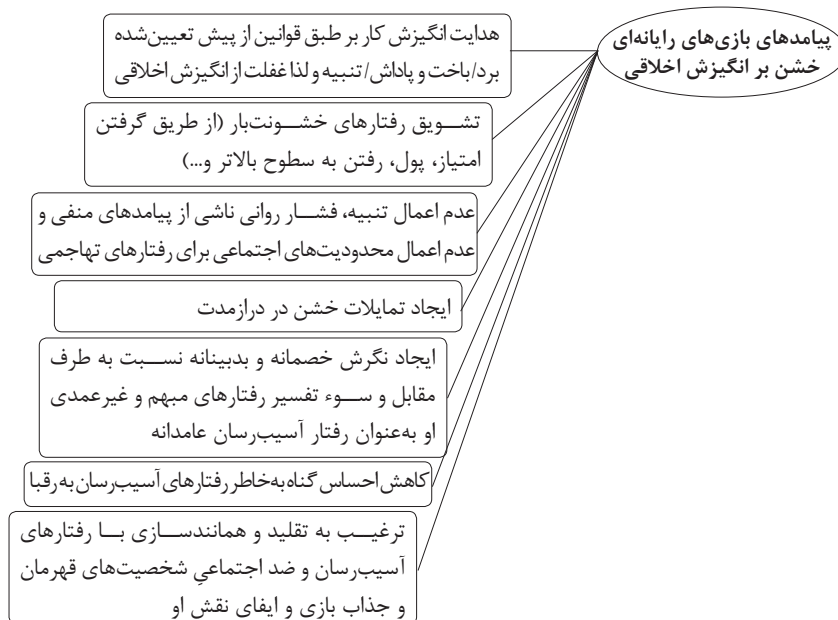
مؤلفه انگیزش اخلاقی. فرایند یادگیری ارتباط زیادی با انگیزش دارد (پرنسکی، ۲۰۰۱) و پاداش و تنبیه نیز ابزارهای مهمی در این زمینه به‌شمار می‌روند؛ افراد به‌طور طبیعی رفتارهایی را انجام می‌دهند که احتمال بیشتری برای پاداش گرفتن دارد و رفتارهایی را که موجب تنبیه می‌شوند، کمتر از خود نشان می‌دهند. بازی‌های رایانه‌ای نیز سیستم تعریف‌شده‌ای برای پاداش و تنبیه دارند و از این نظر، همچون یک ساختار قدرتمند عمل می‌کنند. با وجود اینکه گاه به ابعاد خلاقانه و آزادانه بازی‌های رایانه‌ای توجه می‌شود (کیلوپس^۱، ۲۰۰۱)، اغلب بازی‌های رایانه‌ای با نظام خاصی طراحی شده‌اند و دارای چارچوب، قوانین و قیوداتی هستند که باید به‌وسیله بازیکن پذیرفته‌شده و رعایت شود. براساس قوانین مشخص برد و باخت در این بازی‌ها، برخی از انتخاب‌ها و رفتارها پاداش می‌گیرند و برخی دیگر تنبیه می‌شوند. (سیکرت^۲، ۲۰۰۵) به‌عبارت دقیق‌تر، رفتارهای خشونت‌بار، بدون تنبیه،

1. Caillois
2. Sicart

بدون فشار روانی ناشی از پیامدهای منفی و بدون اعمال محدودیت‌های اجتماعی، به پیش می‌روند و حتی با گرفتن امتیاز، پول، رفتن به سطوح بالاتر بازی و یا ارتقاء موقعیت اجتماعی شخص (گروبل^۱، ۱۹۹۸) پاداش می‌گیرند. در این شرایط طبیعی است که انگیزش فرد - دست کم به صورت ناخودآگاه - به سوی انجام رفتارهای خشن سوق می‌یابد. لذا تحقیقات میدانی هم نشان می‌دهند که بازی‌های رایانه‌ای خشن در درازمدت، تمایلات خشنی را در افراد ایجاد می‌کنند که به نوبه خود، منجر به رفتار تهاجمی می‌شوند. (اندرسون و وربرتون، ۲۰۱۲) آنها حتی احساس گناه افراد را نیز کاهش می‌دهند. (آلن^۲، ۲۰۱۶)

میل به تقلید و همانندسازی با رفتارهای آسیب‌رسان و ضد اجتماعی شخصیت‌های قهرمان و جذاب بازی نیز می‌تواند انگیزه رفتارهای خشن و غیراخلاقی را افزایش دهد. (هیوسمن و همکاران، ۲۰۰۳) در این بازی‌ها معمولاً شخصیت مهاجم مرکزی، نقش قهرمان بازی را بر عهده دارد و نمود واقعی برای بازیکن پیدا می‌کند. لذا بازیکن غالباً او را در بازی شناسایی نموده و سعی می‌کند نقش او را ایفا کند. (جنتایل و همکاران، ۲۰۰۷) بدین ترتیب، به نظر می‌رسد که این محیط، انگیزش کاربر را بیشتر برای رفتارهای خشن‌آمیز و آسیب‌رسان تحریک می‌کند.

۱۵۵



نمودار ۳: پیامدهای بازی‌های رایانه‌ای خشن بر انگیزش اخلاقی

1. Groebel
2. Allen

مؤلفه عمل اخلاقی. در فضای بازی، بازیکن از حد و مرز دنیای واقعی بیرون می‌آید و وارد دنیایی می‌شود که قواعد زندگی واقعی در آن وجود ندارد؛ پس می‌تواند بدون ترس از پیامدهای زندگی واقعی عمل کند. (هیوزینگا^۱، ۱۹۵۵) از این رهگذر، بازی‌های رایانه‌ای خشن نیز تجربیات متفاوتی از ارتکاب جنایت ایجاد می‌کنند؛ آنها به بازیکن اجازه می‌دهند که در حین بازی افراط نموده و رفتارها و تجربیات ناپسند اجتماعی را در فضای حمایت‌شده‌ای به‌راحتی بروز دهد. (استاکمن، ۲۰۱۲)

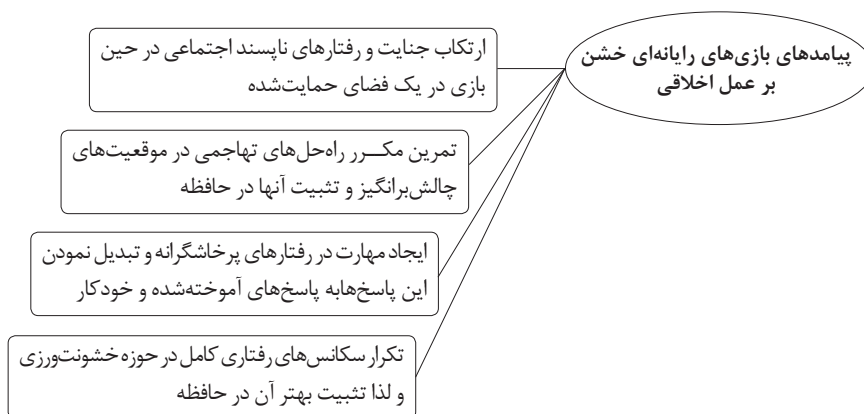
در طی این بازی‌ها، فرد نه‌تنها الفبای رفتار خشن را می‌آموزد (اندرسون و وبرتون، ۲۰۱۲)، بارها و بارها راه‌حل‌های تهاجمی را در موقعیت‌های چالش‌برانگیز تمرین نموده (اندرسون و دیل، ۲۰۰۰) و آنها را در حافظه تثبیت می‌کند، مهارت او افزایش می‌یابد و این پاسخ‌ها تبدیل به پاسخ‌های آموخته‌شده و خودکار می‌شوند. (جنتایل و جنتایل، ۲۰۰۸) تحقیقات نشان داده‌اند که تکرار یک سکانس رفتاری کامل، آن را بهتر به حافظه می‌سپارد؛ تا تکرار تنها بخشی از یک سکانس (جنتال و دیگران، ۲۰۰۷)؛ و در بازی‌های رایانه‌ای نیز سکانس‌های کامل تکرار می‌شوند و این عامل نیز به‌نوبه خود به تثبیت رفتارهای خشونت‌بار کمک می‌کند. به هر حال، تکرار رفتارها، نسخه‌های رفتاری خاصی (تهاجمی) را در فرد ایجاد می‌کند (اندرسون و وبرتون، ۲۰۱۲) که در موقعیت‌های واقعی نیز بیش از نسخه‌های رفتاری سالم، در دسترس و در معرض انتخاب فرد هستند. جالب است که با اینکه این امکان وجود دارد که از وسایل موجود در فضای بازی (اسلحه‌ها) بتوان در دنیای واقعی به صورت‌های دیگری هم بهره برد (مثلاً در مسابقات ورزشی)، اما جفت شدن مکرر این «سلاح»ها با «کشتن» (در فضای بازی رایانه‌ای خشن)، باعث می‌شود که بعدها مشاهده یا تماس با این وسایل، مستقیماً رفتار تهاجمی کشتن را تداعی کند (بارتلو^۲ و دیگران، ۲۰۰۵ و کارلسون^۳ و دیگران، ۱۹۹۰) و همین امر، احتمال رفتارهای خشونت‌آمیز را در زندگی واقعی افزایش می‌دهد.

از سوی دیگر، ماهیت بسیار فعال بازیکن در طول تعاملات - برخلاف تماشای منفعلانه خشونت در برنامه‌های تلویزیونی و سینمایی - روند یادگیری و تأثیرگذاری این رفتارها را تشدید می‌کند؛ در بازی رایانه‌ای بازیکن تهاجم را «انتخاب» و به آن «عمل» می‌کند. از این‌رو، محققان تأثیرات رفتاری سوء این بازی‌ها را بیشتر از تأثیرات منفی برنامه‌های

1. Huizinga
2. Bartholow
3. Carlson

تلویزیونی و فیلم‌های سینمایی خشن می‌دانند. (اندرسون و دیل، ۲۰۰۰) بدین ترتیب، با نظر به مهارت‌های مؤلفه عمل اخلاقی در مدل رست - ناروا (مانند: شجاعت برای اقدام اخلاقی، خودانضباطی و کنترل تکانه‌ها، پایداری بر انجام عمل اخلاقی)، این بازی‌ها درست در جهت مقابل توصیه‌های تربیتی این مدل حرکت می‌کنند.

۱۵۷



نمودار ۴: پیامدهای بازی‌های رایانه‌ای خشن بر عمل اخلاقی

بحث و نتیجه‌گیری

کودکان امروز با بازی‌های رایانه‌ای بزرگ می‌شوند. هیجان و لذت بازی‌های رایانه‌ای خشن برای کودکان و نوجوانان از یک‌سو و گرفتاری روزافزون والدین و گاه اشتغال افراطی به فعالیت‌هایی غیر از تربیت و بازی با فرزندان و در واقع شانه خالی کردن از بار مسئولیت تربیت از سوی دیگر - علاوه بر علل دیگری از قبیل اهداف تجاری و تبلیغات - سبب رونق روزافزون این بازی‌ها شده است. این بازی‌ها به‌گونه حیرت‌انگیزی می‌توانند ساعت‌ها فرزندان را در دنیایی به ظاهر بی‌ضرر یا کم‌ضرر مشغول نگاه دارند و والدین را از زحمت ارتباط چهره به چهره، تعامل کلامی و عاطفی و بازی با فرزندان، فارغ سازند؛ اما قضاوت درمورد تأثیرات مثبت یا منفی این بازی‌ها هنوز نیاز به پژوهش دارد.

در این پژوهش اولاً تلاش شد تا کدهایی برای تحلیل تأثیرات تربیتی بازی‌های رایانه‌ای به‌دست آید. ثانیاً براساس این کدها و با کمک شواهد به‌دست آمده از پژوهش‌های میدانی موجود، ظرفیت بازی‌های رایانه‌ای خشن در تربیت اخلاقی مورد بررسی قرار گیرد. البته قابل ذکر است که کدهای به‌دست آمده می‌تواند در طراحی بازی‌های رایانه‌ای اخلاق -

مدار نیز مورد استفاده طراحان بازی‌ها قرار گیرد.

به هر حال به‌رغم ادعای برخی محققان مبنی بر اینکه آسیب‌زایی بازی‌های رایانه‌ای خشن، مطلق نیست و بستگی به عوامل دیگری از جمله شخصیت فردی بازیکن دارد (اینگلهارت^۱ و دیگران، ۲۰۱۱)، یافته‌های این تحقیق نشان داد که فارغ از ویژگی‌های شخصیتی و عوامل فردی بازیکن، سازوکارها و فرایندهای معمول در این بازی‌ها، به خودی خود نمی‌توانند زمینه مناسبی را برای رشد مؤلفه‌های اخلاقی فراهم نمایند. این بازی‌ها که با شکستن، لگد زدن، مشت زدن، کشتن یا منفجر کردن هر چیزی که در سر راه فرد قرار می‌گیرد، همراه‌اند، از لحاظ تربیتی نه تنها بی‌تأثیر و خنثی نیستند، بلکه می‌توانند مداخله منفی داشته، سایر اقدامات تربیتی را نیز بی‌اثر سازند.

ممکن است بتوان یکی از علل اصلی تأثیرات منفی این بازی‌های خشن را در «رقابتی» بودن آنها دانست؛ و می‌دانیم که رقابت، تهاجم را افزایش می‌دهد. (اندرسون و مورو^۲، ۱۹۹۵) به‌راستی یک تعامل رقابتی که در آن صدمه زدن به رقیب، ربودن چیزها از او، مانع پیشرفت او شدن و سعی در جهت باخت او، از رویه‌های عادی بازی است، چقدر می‌تواند برای پرورش فرایندهای اخلاقی ظرفیت داشته باشد؟

به هر حال، براساس یافته‌های مقاله می‌توان نتایج زیر را به‌دست آورد:

اول: بازی‌های رایانه‌ای خشن می‌توانند در سطحی وسیع، رشد همه مؤلفه‌های اخلاق‌ورزی (حساسیت، قضاوت، انگیزش و عمل اخلاقی) را مختل سازند و لذا محیط کاملی برای آموزش آشکار و ضمنی عملکرد غیر اخلاقی ایجاد نمایند.

دوم: آنچه برای یک آموزش مؤثر لازم است از جمله الگودهی، تشویق و تمرین رفتارهای خشونت‌آمیز و غیر اخلاقی، معمولاً در این محیط وجود دارد.

سوم: از آنجا که مدت زمان زیادی برای این بازی‌ها صرف می‌شود، در واقع مدت زمان آموزش رفتارهای تهاجمی و غیر اخلاقی به بازیکنان، چشم‌گیر بوده و تأثیرات آن جدی می‌باشد.

چهارم: از آنجا که این بازی‌ها معمولاً در سنین کودکی آغاز می‌شوند، زمانی که هویت اخلاقی کودکان در حال شکل‌گیری است، تأثیر منفی این بازی‌ها می‌تواند شدید و عمیق باشد و اصلاح این مشکلات را در آینده با دشواری روبرو سازد.

1 Engelhardt

2. Morrow

علاوه بر یافته‌های پژوهش و در تکمیل آنها، باید افزود که فرایندهای یادگیری افکار، عواطف و رفتارهای غیراخلاقی در محیط این بازی‌ها، مشابه فرایندهای یادگیری در موقعیت‌های واقعی زندگی است. مطالعاتی که فعالیت مغزی کودکان را به‌هنگام تجربه تعامل با رسانه‌های خشن، به‌وسیله دستگاه ام.آر.آی تصویربرداری نموده‌اند، نشان داده‌اند که حتی زمانی که کودکان به تخیلی بودن و داستانی بودن بازی‌های خشن آگاه بودند، باز هم پاسخ مغزی آنها مانند خشونت در دنیای واقعی است. به‌علاوه، تأثیرات این بازی‌ها صرفاً برانگیختگی‌هایی موقت و کوتاه‌مدت نیستند؛ بلکه سیستم‌های حافظه بلندمدت را فعال نموده و تأثیرات آنها در درازمدت تداوم می‌یابد. (وربر^۱ و دیگران ۲۰۰۶) از سوی دیگر، ماهیت بسیار تعاملی این بازی‌ها و شباهت زیاد وسایلی که بازیکنان در بازی مورد استفاده قرار می‌دهند (مانند تسلیحات) با وسایل دنیای واقعی - که به‌نوبه خود سطح تعامل را افزایش می‌دهد - نیز فاصله میان رفتارهای بازی و رفتارهای دنیای واقعی را کاهش می‌دهد (اندرسون و وربرتون، ۲۰۱۲) و باعث می‌شود که تأثیرات یادگیری از بازی‌ها محدود به زمان و فضای بازی نباشد و به تعاملات واقعی در زندگی روزمره انتقال و سرایت یابد. همه اینها، توجه مربیان و والدین را بیش از پیش به اثرات ضد تربیتی این بازی‌ها جلب می‌کند.

به هر حال، این بازی‌ها حتی بر کودکان یا نوجوانانی که از زمینه‌ها یا تربیت اخلاقی خوب و مناسبی نیز برخوردارند، می‌تواند تأثیر منفی داشته و نگرش‌ها، عواطف و رفتارهای جدید (غیراخلاقی) را جایگزین شیوه‌های اخلاقی قبلی سازد. زیرا دیدگاه و عملکرد کودکان ایستا نیست و در خلال تعاملات با محیط در حال شکل‌گیری است و فضای مجازی نیز خود، یک محیط تأثیرگذار است.

همسو با یافته‌های مقاله حاضر، برخی دیگر از تحقیقات که به‌صورت میدانی انجام شده‌اند نیز، بر زیان‌های بازی‌های رایانه‌ای (به‌ویژه انواع خشن آن) تأکید دارند. برای مثال تحقیقات وی (۲۰۰۷)، فانک و همکاران (۲۰۰۴)، اندرسون و بوشمن (۲۰۰۱) و اندرسون و دیل (۲۰۰۰) همچون مقاله حاضر بر پیامدهای زیان‌بار بازی‌های رایانه‌ای اشاره دارند. با این تفاوت که در مقاله حاضر با روش کیفی، بر پیامدهای منفی اخلاقی این بازی‌ها تأکید شده است. هر چند برخی دیگر از تحقیقات میدانی سودمندی بازی‌های رایانه‌ای را البته بر سایر ابعاد رشدی مانند هماهنگی چشم و دست، تشخیص دیداری،

تمایز شنیداری و مهارت‌های فضایی (جانسون و دیگران، ۱۹۹۹؛ لیزی و دیگران، ۲۰۰۲ و بیلی و دیگران، ۲۰۱۰) و تسهیل آموزش دروس مختلف (لیبرمن، ۲۰۰۶؛ جنتایل و جنتایل، ۲۰۰۸) نشان داده‌اند.

مورفی و زاگال (۲۰۱۱) براساس نظریه «اخلاق مراقبت»^۱ تلاش کردند تا چارچوب‌هایی برای طراحی بازی‌های رایانه‌ای اخلاقی مطرح کنند. رویکرد کیفی تحقیق مذکور و به‌کارگیری یک نظریه اخلاقی را می‌توان از وجوه تشابه این پژوهش با چارچوب مقاله حاضر دانست. البته باید توجه داشت در تحقیق حاضر دیدگاه رست - نارواژر به‌عنوان مبنای تحلیل بازی‌های رایانه‌ای خشن قرار گرفته است و هدف، طراحی بازی‌های رایانه‌ای نبوده است.

طبق تحقیق هرون و بلفورد (۲۰۱۴) نیز بازی‌های رایانه‌ای می‌توانند برای انتخاب‌های اخلاقی و همانندسازی و همدلی دارای ظرفیت باشند؛ اما طراحی بازی‌های رایانه‌ای مدرن چنین نیست. تحقیق حاضر نیز با تأکید بر بازی‌های رایانه‌ای خشن، چنین جای خالی را نشان می‌دهد و به‌نوعی به آسیب‌هایی که بازی‌های رایانه‌ای خشن بر عملکرد اخلاقی کاربران خود وارد می‌کنند، اشاره دارد. نارواژر و همکارانش (۲۰۰۸) نیز با تحقیقی که انجام داده‌اند، بر پیامدهای ناهنجار اخلاقی دسته‌ای از بازی‌های رایانه‌ای که بازی‌های بد خطاب شده‌اند، تأکید کرده‌اند؛ یافته‌های آن تحقیق نیز با یافته‌های مقاله حاضر همسویی دارد. بین تحقیق حاضر و تحقیقات کمی و کیفی که در ایران انجام یافته است نیز همسویی‌هایی وجود دارد؛ مانند تحقیقات چشمی و زمانی (۱۳۹۰)، فضل‌الهی و ملکی‌توانا (۱۳۹۰) و موسوی (۱۳۹۰)؛ که همگی دال بر آثار زیان‌بار بازی‌های رایانه‌ای خشن بر روند تحول اخلاقی کاربران می‌باشد.

با توجه به رواج بالای بازی‌های رایانه‌ای خشن در میان نسل جدید و یافته‌های مقاله مبنی بر ظرفیت بالای این بازی‌ها برای اثرگذاری منفی بر رشد و تربیت اخلاقی، پیشنهاد‌های کاربردی و پژوهشی زیر، برای طراحان و متولیان بازی‌های رایانه‌ای و نیز پژوهشگران و دست‌اندرکاران تربیت قابل طرح است:

پیشنهاد‌های کاربردی

- طراحی بازی‌های رایانه‌ای سرگرم‌کننده کم‌آسیب‌تر، به‌گونه‌ای که هم با ویژگی‌های

روان‌شناختی و انگیزشی کودکان و نوجوان متناسب (و جالب توجه) باشند و هم، ارزش‌های اخلاقی مثبت را در کاربران تقویت نموده و رفتارهای مثبت را پاداش دهند. - طراحی بازی‌های «آموزشی» جذاب و ترغیب کودکان و نوجوانان به انتخاب و ترجیح آنها بر بازی‌های خشن.

- نظارت دقیق‌تر بر خرید و فروش بازی‌های رایانه‌ای خشن و غیراخلاقی

- تقویت تأمل در خویش‌تن، خودآگاهی و خودارزیابی در حوزه اخلاق در برنامه‌های فوق برنامه مدارس

- آموزش سواد رسانه‌ای، تقویت تحلیل و درک دانش‌آموزان در زمینه تأثیر رسانه‌ها

به‌صورت عام و تأثیرات بازی‌های رایانه‌ای به‌طور خاص بر باورها و شخصیت

- آگاه‌سازی والدین از ضرورت اختصاص زمان بیشتر برای تعاملات مثبت و مفید با

فرزندان؛ و مدیریت کمیت و کیفیت فعالیت‌های رایانه‌ای فرزندان

- تلاش جمعی در جهت احیاء و گسترش بازی‌های سنتی جذاب در میان نسل جدید

جهت مقابله با موج بازی‌های رایانه‌ای خشن.

پیشنهاد‌های پژوهشی

- در مقاله حاضر براساس مدل رست - نارواژ به تأثیرگذاری بازی‌های رایانه‌ای بر عملکرد اخلاقی کاربران پرداخته شد. می‌توان براساس رویکردهای اخلاقی دیگر مانند رویکرد نل نادینگز (رویکرد غمخواری) و رویکرد لیکونا (رویکرد منش) در تربیت اخلاقی نیز، تحلیلی مشابه با تحلیل مقاله حاضر صورت داد و نتایج را به‌صورت مقایسه‌ای و یا به‌صورت جامع مورد بررسی قرار داد.

- بررسی تحقیقات میدانی انجام‌شده در حوزه تأثیرات بازی‌های رایانه‌ای خشن بر روی کاربران به‌صورت فراتحلیل نیز می‌تواند اطلاعات دقیق‌تر و کامل‌تری در این زمینه فراهم نماید.

- و در نهایت، به‌نظر می‌رسد که می‌توان براساس رویکردهای گوناگون تربیت اخلاقی، چارچوب نظری مناسبی برای استخراج اصول طراحی بازی‌های رایانه‌ای مطرح کرد. در این صورت، می‌توان در تقسیمات بازی‌های رایانه‌ای، دسته دیگری به‌نام بازی‌های رایانه‌ای اخلاقی نیز افزود.

منابع

۱. احمدی، علی اصغر. (۱۳۹۳). روان‌شناسی شخصیت از دیدگاه اسلامی. تهران: امیرکبیر.
۲. اسداللهی، سعیدرضا. (۱۳۸۴). بازی‌های رایانه‌ای مریبان نسل فردا. ره‌آورد نور. شماره ۱۳.
۳. بهرامی، فرشته. (۱۳۹۲). تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر پرخاشگری بازیکنان حرفه‌ای نوجوان پسر گروه سنی ۱۶ تا ۲۰ سال شهر کرج. مطالعات رسانه‌ای. سال هشتم. شماره ۲۳.
۴. جوادی، محمدجعفر؛ سوزان امامی‌پور و زهرا رضایی‌کاشی. (۱۳۸۸). رابطه بازی‌های رایانه‌ای با پرخاشگری و روابط والد - فرزند در دانش‌آموزان. تحقیقات روان‌شناختی. شماره ۳.
۵. چشمی، ملیحه و بی‌بی عشرت زمانی. (۱۳۹۰). مقایسه رفتارهای سازگار و ناسازگار اجتماعی دانش‌آموزان وابسته و غیروابسته به بازی‌های رایانه‌ای شهر اصفهان. مطالعات روان‌شناسی تربیتی. دوره ۸. شماره ۱۴.
۶. حسینی‌شیروانی، میرسعید؛ ثمانه حاجی‌خانیان و سارا حاجی‌خانیان. (۱۳۹۴). رابطه استفاده از بازی‌های رایانه‌ای با وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر بابل. فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی. سال پنجم. شماره ۱۹.
۷. زارع، حسین و عبدالرحیم جهان‌آرا. (۱۳۹۲). تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر چگونگی پردازش اطلاعات نوجوانان. تفکر و کودک. ۴(۷).
۸. صفاریان همدانی، سعید؛ محبوبه عبداللهی؛ حسین دایی‌زاده و یعقوب بیات. (۱۳۹۲). رابطه میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای با سلامت روانی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی. سال سوم. شماره ۳.
۹. فرمهبینی‌فراهانی، محسن. (۱۳۷۸). فرهنگ توصیفی علوم تربیتی. تهران: اسرار دانش.
۱۰. فضل‌اللهی، سیف‌اله و منصوره ملکی‌توانا. (۱۳۹۰). آثار سوء تربیتی بازی‌های رایانه‌ای بر کودکان از دیدگاه مریبان پرورشی ناحیه ۲ استان قم. اسلام و پژوهش‌های تربیتی. سال سوم. شماره ۲.
۱۱. منطقی، مرتضی. (۱۳۸۷). بازی‌های ویدیویی - رایانه‌ای. تهران: عابد.
۱۲. موسوی، سیدابوالفضل. (۱۳۹۰). بازی‌های رایانه‌ای از منظر اخلاق کاربردی با رویکرد اسلامی. پژوهشنامه اخلاق. شماره ۱۴.
۱۳. مینایی، بهروز. (۱۳۹۲). از هر سه ایرانی، یک نفر دل‌بسته بازی رایانه‌ای است. بنیاد ملی بازی‌های رایانه‌ای. قابل دسترس در: <http://www.ircg.ir/fa/news/2106>
۱۴. وجدانی، فاطمه. (۱۳۹۴). رویکرد تلفیقی در تربیت اخلاقی. در: رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی. محمد حسینی و همکاران. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

16. Anderson, C. A. & B. J. Bushman. (2001). Effects of Violent Video Games on Aggressive Behavior, Aggressive Cognition, Affect, Physiological Arousal, and Prosocial Behavior: *Psychological Science*. No. 12.
17. Anderson, C. A. & K. E. Dill. (2000). Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings, and Behavior in the Laboratory and in Life. *Journal of Personality and Social Psychology*. 78.(4).
18. Anderson, C. A. & M. Morrow. (1995). Competitive Aggression without Interaction: Effects of Competitive Versus Cooperative Instructions on Aggressive Behavior in Video Games. *Personality and Social Psychology Bulletin*. No. 21.
19. Anderson, C. A.; A. Shibuya; N. Ihori; E. L. Swing; B. Bushman; A. Sakamoto; H. R. Rothstein. & M. Saleem. (2010). Violent Video Game Effects on Aggression, Empathy and Prosocial Behavior in Eastern and Western Countries. *Psychological Bulletin*. No. 136.
20. Anderson, C. A. & W. A. Warburton. (2012). the Impact of Violent Video Games: An Overview. in W. Warburton & D. Braustein (Eds.) *Growing Up Fast and Furious: Reviewing the Impacts of Violent and Sexualised Media on Children*. Annandale, Nsw, Australia: the Federation Press.
21. Bailey, K.; R. West. & C. A. Anderson. (2010). A Negative Association between Video Game Experience and Proactive Cognitive Control. *Psychophysiology*. No. 47.
22. Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs. Nj: Prentice-Hall.
23. Bartholow, B. D.; C. A. Anderson; N. L. Carnagey. & A. J. Benjamin. (2005). Interactive Effects of Life Experience and Situational Cues on Aggression: The Weapons Priming Effect in Hunters and Non Hunters. *Journal of Experimental Social Psychology*. No. 41.
24. Bisson, C. & J. Luckner. (1996). Fun in Learning: the Pedagogical Role of Fun in Adventure Education. *Journal of Experimental Education*. 19(2).
25. Bond, D. (2011). *The Effects of Violent Video Games on Aggressive Behavior and the Relationship to School Shootings*. University of South Florida. Department of Aging and Mental Health Disparities. Thesis Director.
26. Boot, W. R.; A. F. Kramer; D. J. Simons; M. Fabiano. & G. Graeton. (2008). The Effect of Video Games Playing on Attention Memory and Executive Control. *Acta Psychological*. No. 129.
27. Bushman, B. J. & C. A. Anderson. (2002). Violent Video Games and Hostile Expectations: A Test of the General Aggression Model. *Personality and Social Psychology Bulletin*. No. 28.
28. Caillois, R. (2001). *Man, Play, Game*. [1958]. Chicago: U of Illinois P.
29. Cantor, J. (2003). Media and Fear in Children and Adolescents. in D. A. Gentile (Ed). *Media Violence and Children*. Westport, Connecticut: Praeger.
30. Carlson, M.; A. Marcus-Newhall. & N. Miller, N. (1990). Effects of Situational Aggression Cues: A Quantitative Review. *Journal of Personality and Social Psychology*. No. 58.
31. Dietz, T. L. (1998). An Examination of Violence and Gender Role Portrayals in Video Games: Implications for Gender Socialization and Aggressive Behavior. *Sex Roles*. No. 38.
32. Dill, K. E.; D. A. Gentile; W. A. Richter. & J. C. Dill. (2005). Violence, Sex, Age and Race in Popular Video Games: A Content Analysis. In E. Cole & J. Henderson-Daniel (Eds.). *Featuring Females: Feminist Analyses of Media*. Washington, Dc: American Psychological Association.
33. Engelhardt, C. R.; B. D. Bartholow. & J. S. Saults. (2011). Violent and Nonviolent Video Games Differentially Affect Physical Aggression for Individuals High VS. Low in Dispositional Anger. *Aggressive Behavior*. 37(6).
34. Fabricatore, C. (2000). *Learning and Videogames: An Unexploited Synergy*. Paper Pre-

- sented At Aect 2000. www.learndev.org/dl/fabricatoreact2000.pdf.
35. Ferguson, C. J. (2008). The School Shooting/Violent Video Game Link: Causal Relationship or Moral Panic?. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, 5(1-2).
36. Feshbach, S. & R. D. Singer. (1971). *Television and Aggression: An Experimental Field Study*. San Francisco: Jossey-Bass.
37. Frensch, P. A. (1998). One Concept, Multiple Meanings: on How to Define the Concept of Implicit Learning. in M. A. Stadler. & P. A. Frensch (Eds.). *Handbook of Implicit Learning*. Thousand Oaks. Ca: Sage.
38. Funk, J. B. (2001). Children and Violent Video Games: Are There “High Risk” Players? Retrieved January, 2009, from <http://culturalpolicy.uchicago.edu/conf2001/papers/funk1.html>.
39. Funk, J. B.; H. B. Baldacci; T. Pasold. & J. Baumgardner. (2004). Violence Exposure in Real-Life, Video Games, Television, Movies, and the Internet: Is There Desensitization? *Journal of Adolescence*. No. 27.
40. Gentile, D. A. & J. R. Gentile. (2008). Violent Video Games as Exemplary Teachers: A Conceptual Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*. No. 9.
41. Gentile, D. A.; M. Saleem. & C. A. Anderson. (2007). Public Policy and the Effects of Media Violence on Children. *Social Issues and Policy Review*. No. 1.
42. Granic, I.; A. Lobel. & R. C. Engels. (2014). The Benefits of Playing Video Games. *American Psychologist*. 69(1).
43. Griffiths, M. (1999). Violent Video Games and Aggression. *Aggression and Violent Behavior*. 4 (2).
44. Groebel, J. (1998). *The Unesco Global Study on Media Violence: A Joint Project of Unesco, the World Organization of the Scout Movement and Utrecht University, the Netherlands*. Report Presented to the Director General of Unesco, Unesco, Paris.
45. Haidt, J. & F. Bjorklund. (2008). Social Intuitionists Reason, in Conversation. In W. Sinnott-Armstrong (Ed.). *Moral Psychology*. Vol. 2: *The Cognitive Science of Morality: Intuition and Diversity*. Cambridge, Ma: Mit Press.
46. Hammond, K. R. (2000). *Judgments Under Stress*. New York: Oxford University Press.
47. Heron, M. & P. Belford. (2014). ‘It’s Only A Game’; Ethics, Empathy and Identification in Game Morality Systems. *The Computer Games Journal*. 3(1).
48. Hogarth, R. M. (1982). *New Directions for Methodology of Social and Behavioral Science: Question Framing and Response Consistency*. San Francisco: Jossey-Bass.
49. Hogarth, R. M. (2001). *Educating Intuition*. Chicago: University of Chicago Press.
50. Huesmann, L. R. (1998). The Role of Social Information Processing and Cognitive Schema in the Acquisition and Maintenance of Habitual Aggressive Behavior. In R. Geen & E. Donnerstein (Eds). *Human Aggression: Theories, Research and Implications For Social Policy*. San Diego Ca: Academic Press.
51. Huesmann, L. R. (2010). Nailing the Coffin Shut on Doubts That Violent Video Games Stimulate aggression: Comment on Anderson et al. *Psychological Bulletin*. No. 136.
52. Huesmann, L. R.; J. Moise-Titus; C. Podolski. & L. Eron. (2003). Longitudinal Relations between Children’s Exposure to TV Violence and Their Aggressive and Violent Behavior on Young Adulthood. *Developmental Psychology*. No. 39.
53. Huizinga, J. (1955): *Homo Ludens. A Study of the Play Element in Culture*. Trans. By R. F. C. Hull. Boston: Beacon [1938].
54. Johnson, J. E.; J. F. Christie. & T. D. Yawkey. (1999). *Play and Early Childhood Development*. (2nd Ed.). New York: Longman.
55. Lankoski, P. (2007). Goals, Affects, and Empathy in Computer Games. *Philosophy of Computer Games Conference*. Modena / Reggio Emilia. Italy. on January 25–27, 2007.

56. Lieberman, D. A. (2006). What Can We Learn from Playing Video Games? in P. Vorderer & J. Bryant (Eds). *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences*. Mahwah: Nj: Lawrence Erlbaum.
57. Lisi, R. D. & J. L. Wolford. (2002). Improving Children's Mental Rotation Accuracy With Computer Game Playing. *The Journal of Genetic Psychology*. 163(3).
58. Mitgutsch, K. (2008). Digital Play-Based Learning: A Philosophical-Pedagogical Perspective on Learning and Playing in Computer Games. *Human It*. 9(3).
59. Molden, D. C. & E. T. Higgins. (2005). Motivated Thinking. In K. Holyoak & B. Morrison (Eds.). *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. New York: Cambridge University Press.
60. Möller, I. & B. Krahé. (2009). Exposure to Violent Video Games and Aggression in German Adolescents: A Longitudinal Analysis. *Aggressive Behavior*. No. 35.
61. Narvaez, D. (2006). Integrative Ethical Education. In M. Killen & J. Smetana (Eds.). *Handbook of Moral Development*. Mahwah. Nj: Erlbaum.
62. Murphy, J. & J. Zagal. (2011). Videogames and the Ethics of Care. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*. 3(3).
63. Narvaez, D. (2008). Human Flourishing and Moral Development: Cognitive and Neurobiological Perspectives off Virtue Development. In: L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.
64. Narvaez, D. (2010). Moral Complexity: The Fatal Attraction of Truthiness and the Importance of Maturemoral Functioning. *Perspectives on Psychological Science*. 5(2).
65. Narvaez, D. & D. Lapsley. (2005). The Psychological Foundations of Everyday Morality and Moral Expertise. In D. Lapsley & C. Power. (Eds.). *Character Psychology and Character Education*. Notre Dame: In: University of Notre Dame Press.
66. Narvaez, D.; D. K. Lapsley; S. Hagele. & B. Lasky. (2006). Moral Chronicity and Social Information Processing: Tests of A Social Cognitive Approach to the Moral Personality. *Journal of Research in Personality*. No. 40.
67. Narvaez, D.; B. Mattan; C. Macmichael. & M. Squillace. (2008). Kill Bandits, Collect Gold or Save the Dying: The Effects of Playing A Prosocial Video Game. *Media Psychology Review*. Vol. 1 (1). Retrieved from http://mprcenter.org/mpr/index.php?option=com_content&view=article&id=35&Itemid=121. Google Scholar
68. Narvaez, D. & J. Rest. (1995). The Four Components of Acting Morally. In *Moral Behavior and Moral Development: An Introduction* (Ed). W. Kurtines & J. Gewirtz. 385–400. New York: Mcgraw-Hill.
69. Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. New York: Mcgraw-Hill.
70. Provenzo, E. (1991). *Video Kids*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
71. Rest, J. (1983). Morality. In *Cognitive Development* (Ed). J. Flavell & E. Markman. *Manual of Child Psychology*. 4th Ed. Vol. 3. (Ed). P. Mussen. New York: John Wiley and Sons.
72. Roubidoux, M. A.; C. M. Chapman. & M. E. Piontek. (2002). Development and Evaluation of an Interactive Web-Based Breast Imaging Game for Medical Students. *Academic Radiology*. No. 10.
73. Sicart, M. (2005). *The Ethics of Computer Game Design*. Paper Presented at the Digital Games Association. Canada: Vancouver.
74. Stanovich, K. E. (1996). *How to Think Straight about Psychology*. (4th Ed.). New York: Harpercollins.
75. Stockmann, B. (2012). On the Lookout for Fair Game Aspects (Im) Morality in Board

- Games. *Homo Ludens*. 1(4).
77. Weber, R.; U. Ritterfeld. & K. Mathiak. (2006). Does Playing Violent Video Games Induce Aggression? Empirical Evidence of a Functional Magnetic Resonance Imaging Study. *Media Psychology*. No. 8.
78. Wei, R. (2007). Effects of Playing Violent Video Games on Chines Adolescents Proviolence Attitude, Attitudes towards Others, and Aggressive Behavior. *Cyber Psychology & Behavior*. 10 (3).
79. Whitehill, B. (1999). American Games: A Historical Perspective. Board Games Studies. *International Journal for the Study of Board Games*. No. 2.
80. Zimmer L. (2006). Qualitative Meta-Synthesis: A Question of Dialoguing with Texts. *Journal of Advanced Nursing*. 53(3).