اخلاق و روانشناسی

سال اول، شماره دوم، پاییز و زمستان ۱۴۰۴

۲

صاحب امتیاز:
پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی (پژوهشکده اخلاق و معنویت)
(وابسته به دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم)
www.isca.ac.ir

مدیر مسئول: نجف لک‌زایی
سردبیر: مهدی علیزاده
دبیر تحریریه: حسن بوسلیکی
مترجم چکیده‌ها و منابع انگلیسی: محمدرضا عموحسینی

مجوز انتشار نشریه غیربرخط *اخلاق و روانشناسی* در زمینه روانشناسی (تخصصی) به زبان فارسی و ترتیب انتشار دوفصلنامه به نام پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی در تاریخ ۱۴۰۱/۱۰/۱۹ به شماره ثبت ۹۲۳۴۳ از سوی معاون امور مطبوعاتی و اطلاع‌رسانی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی صادر گردید.

اخلاق و روانشناسی در بانک اطلاعات نشریات کشور (Magiran.com)؛ سیویلیکا (Civilica.com)؛ مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)؛ پایگاه مجلات تخصصی نور (Noormags.ir)؛ پرتال جامع علوم انسانی (ensani.ir)؛ سامانه نشریه: (jmp.isca.ac.ir) و پرتال نشریات دفتر تبلیغات اسلامی (http://journals.dte.ir) و کتابخوان همراه پژوهان (Pajuhan.ir) نمایه می‌شود.

هیئت تحریریه در اصلاح و ویرایش مقاله‌ها آزاد است. دیدگاه‌های مطرح‌شده در مقالات صرفاً نظر نویسندگان محترم آنهاست.

نشانی: پردیسان، انتهای بلوار دانشگاه، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، طبقه همکف، اداره نشریات.
صندوق پستی: ۳۶۸۸ /۳۷۱۸۵ * تلفن: ۳۱۱۵۶۸۵۵ / ۳۱۱۵۶۹۱۳–۰۲۵ * سامانه نشریه: jmp.isca.ac.ir

چاپ: مؤسسه بوستان کتاب **قیمت:** ۸۰۰۰۰ تومان

اعضای هیئت تحریریه

(به ترتیب حروف الفبا)

مسعود آذربایجانی

استاد پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

حسن بوسلیکی

استادیار پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی

مسعود جان‌بزرگی

استاد پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

حمید رفیعی‌هنر

استادیار پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی

مهدی علیزاده

استادیار پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی

حمید ملکی

جانشین رئیس حوزه علمیه قم

عبدالله معتمدی

استاد دانشگاه علامه طباطبایی

منصور نصیری

دانشیار دانشگاه تهران

فاطمه وجدانی

دانشیار دانشگاه شهید بهشتی

داوران این شماره

ناصر آقابابایی، سید محسن اصغری نکاح، حسن بوسلیکی، سید محمد حسینی سورکی، سید ابو الفضل حسینی نسب، حسین دیبا، حمید رفیعی‌هنر، حسن روشن، سیدمرتضی سعادتمند ایوری، رهام شرف، مهدی علیزاده، مهدی فصیحی رامندی، محمد رضا کریمی، عبد الله معتمدی.

http://jmp.isca.ac.ir

فراخوان دعوت به همکاری

فصلنامه علمی ـ تخصصی *اخلاق و روانشناسی* با صاحب امتیازی دفتر تبلیغات اسلامی حوزهٔ علمیهٔ قم (پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی: پژوهشکدهٔ اخلاق و معنویت) به منظور بهره‌مندی از ظرفیت‌های علمی و فکری مراکز حوزوی و دانشگاهی برای تولید، توسعه و ترویج دانش در قلمرو مشترک اخلاق و روان‌شناسی منتشر می‌شود. انعکاس تحقیقات نوین اخلاقی و روان‌شناسی با رویکرد میان‌رشته‌ای از وظایف اصلی این فصلنامه به شمار می‌آید.

اهداف فصلنامه علمی ـ تخصصی *اخلاق و روانشناسی*

۱. تعمیق و تقویت پژوهش‌های اخلاقی با رویکرد میان‌رشته‌ای؛
۲. شناساندن پیوندهای میان اخلاق و روان‌شناسی و ارائه دستاوردها و یافته‌ها و تولیدات فکری اندیشمندان و محققان حوزوی و دانشگاهی؛
۳. ارائه تحلیل‌های روان‌شناختی از پدیده‌های اخلاقی (هیجانات اخلاقی، قضاوت اخلاقی، انگیزش اخلاقی ...)؛
۴. ارائه راه‌کارهای پیاده‌سازی اخلاق در افراد و جامعه با بهره‌گیری از یافته‌های روان‌شناسی با تأکید ویژه بر پدیده ضعف اخلاقی و ارائه تحلیل‌های الهیاتی و علمی از این پدیده؛
۵. غنی‌سازی و اسلامی‌سازی روان‌شناسی با اشراب مفاهیم و ارزش‌های اخلاقی دینی در دانش روان‌شناسی؛
۶. ارزش‌مدارسازی فعالیت روان‌شناسان از رهگذر تحلیل آسیب‌های اخلاقی و ارائه کدهای اخلاقی فعالیت روان‌شناسان (مشاوره، پژوهش‌های روان‌شناختی، طراحی پروتکل‌های مداخله و ...)؛
۷. معرفی الگوهایی برای تعمیق فهم معارف اخلاقی اسلام با بهره‌گیری از یافته‌های روان‌شناسی معتبر.

اولویت‌های پژوهشی دوفصلنامه *اخلاق و روانشناسی*

۱. روان‌شناسی اخلاق
۲. پیوند اخلاق و روان‌شناسی از منظر فلسفه علم
۳. بازنگری در مفاهیم اساسی روان‌شناسی از منظر فضائل و رذایل اخلاقی
۴. بازخوانی آیات و روایات اخلاقی با رویکرد روان‌شناختی
۵. تربیت اخلاقی از منظر روان‌شناسی

۶. اخلاق حرفه‌ای در حیطه روان‌شناسی و مشاوره
۷. روان‌شناسی اسلامی در چارچوب نظام اخلاقی اسلام

رویکردهای اساسی دوفصلنامه

۱. تمرکز محتوایی بر مباحث اخلاق و تربیت اخلاقی، روان‌شناسی اخلاق، الهیات اخلاق؛
۲. رعایت معیارها و ضوابط علمی ـ پژوهشی به‌ویژه در ابعاد روشی و نظری؛
۳. پژوهش‌محوری با تأکید بر پژوهش‌های میان‌رشته‌ای؛
۴. تحلیل روان‌شناختی آیات و روایات اخلاقی؛
۵. استفاده از یافته‌های روان‌شناسی به منظور اخلاق‌گستری در ایران معاصر.

از کلیه صاحب‌نظران، استادان و پژوهشگران علاقه‌مند دعوت می‌شود تا آثار خود را جهت بررسی و انتشار در فصلنامه علمی-تخصصی اخلاق و روان‌شناسی براساس ضوابط و شرایط مندرج در این فراخوان و رعایت شیوه‌نامه مجله مندرج در بخش راهنمای نویسندگان در سامانه نشریه، به آدرس http://jmp.isca.ac.ir ارسال کنند.

راهنمای تدوین و نگارش مقالات

شرایط اولیه پذیرش مقاله

- ✓ نشریه *اخلاق و روانشناسی* در پذیرش یا رد و ویرایش علمی و ادبی مقالات، آزاد است.
- ✓ مقالات ارسالی به نشریه *اخلاق و روانشناسی* نباید قبلا در جای دیگری ارائه یا منتشر شده و یا همزمان جهت انتشار به نشریات دیگر ارسال شده باشند.
- ✓ با توجه به اینکه همه مقالات فارسی ابتدا در سامانه سمیم نور مشابهت‌یابی می‌شوند، برای تسریع فرایند داوری بهتر است نویسندگان محترم قبل از ارسال مقاله، از اصالت مقاله خود از طریق این دو سامانه مطمئن شوند.
- ✓ نشریه *اخلاق و روانشناسی* از دریافت مقاله مجدد از نویسندگانی که مقاله دیگری در روند بررسی دارند و هنوز منتشر نشده، معذور است.
- ✓ مقاله در محیط Word با پسوند DOCX با قلم Noorzar نازک ۱۳ برای متن و Times New Roman نازک ۱۰برای انگلیسی) حروف‌چینی شود.
  - **شرایط مقالات استخراج شده از آثار دیگر:** چنانچه مقاله مستخرج از هر کدام از موارد ذیل باشد، نویسنده موظف است اطلاعات دقیق اثر وابسته را ذکر کند. در غیر این صورت در هر مرحله‌ای که نشریه متوجه عدم اطلاع‌رسانی نویسنده شود، مطابق مقررات برخورد می‌کند:
  - **پایان‌نامه** (عنوان کامل، استاد راهنما، تاریخ دفاع، دانشگاه محل تحصیل، دانشکده، گروه تحصیلی)

  ** مقاله ارسالی از **دانشجویان (ارشد و دکتری)** به‌تنهایی قابل پذیرش نبوده و ذکر نام **استاد راهنما** الزامی می‌باشد.
  - **طرح پژوهشی** (عنوان کامل طرح، تاریخ اجرا، همکاران طرح، سازمان مربوطه)
  - **ارائه شفاهی در همایش و کنگره** (عنوان کامل همایش یا کنگره، تاریخ، سازمان مربوطه)
  - **روند ارسال مقاله به نشریه:** نویسندگان باید فقط از طریق بخش ارسال مقاله سامانه نشریه جهت ارسال مقاله اقدام کنند، به مقالات ارسالی از طریق ایمیل یا ارسال نسخه چاپی ترتیب اثر داده نخواهد شد.
- ✓ برای ارسال مقاله، **نویسنده مسئول** باید ابتدا در بخش «**ارسال مقاله**» اقدام به ثبت نام در سامانه نشریه نماید.
- ✓ نویسندگان باید همه مراحل ارزیابی مقاله را صرفاً از طریق صفحه شخصی خود در سامانه مجله دنبال نمایند.
  - **قالب و موضوع مقالات مورد پذیرش**

۱. نشریه *اخلاق و روانشناسی* فقط مقالاتی را که حاصل دستاورهای پژوهشی نویسنده و حاوی یافته‌های جدید است را می‌پذیرد.

۲. مجله از پذیرش مقالات مروری صرف، گردآوری، گزارشی و ترجمه معذور است.

  - **فایل‌هایی که در زمان ثبت نام نویسنده مسئول باید در سامانه بارگذاری کند:**

۱. فایل اصلی مقاله (بدون مشخصات نویسندگان)

۲. فایل مشخصات نویسندگان (به زبان فارسی و انگلیسی)

۳. فایل تعهدنامه (با امضای همه نویسندگان)

تذکر: (ارسال مقاله برای داوری، مشروط به ارسال سه فایل مذکور و ثبت صحیح اطلاعات در سامانه است).

۴. تکمیل و ارسال فرم عدم تعارض منافع، توسط نویسنده مسئول الزامی می‌باشد.

- **حجم مقاله: واژگان کل مقاله:** بین ۵۰۰۰ تا ۷۵۰۰ واژه؛ **کلیدواژه‌ها:** ۴ تا ۸ کلیدواژه؛ **چکیده:** ۱۵۰ تا ۲۰۰ واژه (چکیده باید شامل هدف، مساله یا سوال اصلی پژوهش، روش‌شناسی و نتایج مهم پژوهش باشد).
- **نحوه درج مشخصات فردی نویسندگان:** نویسنده مسئول در آثاری که بیش از یک نویسنده دارند باید حتماً مشخص باشد. عبارت (نویسنده مسئول) جلوی نام نویسنده مورد نظر درج شود. فرستنده مقاله به‌عنوان نویسنده مسئول در نظر گرفته می‌شود و کلیه مکاتبات و اطلاع‌رسانی‌های بعدی با وی صورت می‌گیرد.
- **وابستگی سازمانی نویسندگان باید دقیق و مطابق با یکی از الگوی‌های ذیل درج شود:**

۱. **اعضای هیات علمی:** رتبه علمی (مربی، استادیار، دانشیار، استاد)، گروه، دانشگاه، شهر، کشور، پست الکترونیکی سازمانی.

۲. **دانشجویان:** دانشجوی (کارشناسی، کارشناسی‌ارشد، دکتری) رشته تحصیلی، دانشگاه، شهر، کشور، پست الکترونیکی سازمانی.

۳. **افراد و محققان** آزاد: مقطع تحصیلی (کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکتری) رشته تحصیلی، سازمان محل خدمت، شهر،کشور، پست الکترونیکی سازمانی.

۴. **طلاب**: سطح (۴،۳،۲)، رشته تحصیلی، حوزه علمیه/ مدرسه علمیه، شهر، کشور، پست الکترونیکی.

- **ساختار مقاله:** بدنه مقاله باید به ترتیب شامل بخش‌های ذیل باشد:

۱. **عنوان؛**

۲. **چکیده فارسی** (تبیین موضوع/مساله/سوال، هدف، روش، نتایج)؛

۳. **مقدمه** (شامل تعریف مساله، پیشینه تحقیق (فارسی و انگلیسی)، اهمیت و ضرورت انجام پژوهش و دلیل جدیدبودن موضوع مقاله)؛

۴. **بدنه اصلی** (توضیح و تحلیل مباحث)؛

۵. **نتیجه‌گیری** (بحث و تحلیل نویسنده)؛

۶. **بخش تقدیر و تشکر:** پیشنهاد می‌شود از مؤسسه‌های همکار و تأمین‌کننده اعتبار بودجه پژوهش نام برده شود. از افرادی که به نحوی در انجام پژوهش مربوطه نقش داشته، یا در تهیه و فراهم‌نمودن امکانات مورد نیاز تلاش نموده‌اند و نیز از افرادی که به نحوی در بررسی و تنظیم مقاله زحمت کشیده‌اند، با ذکر نام، قدردانی و سپاس‌گزاری شود. کسب مجوز از سازمان‌ها یا افرادی که نام آنها برای قدردانی ذکر می‌شوند، الزامی است؛

۷. **منابع** (منابع غیرانگلیسی علاوه بر زبان اصلی، باید به انگلیسی نیز ترجمه شده و بعد از بخش **فهرست منابع**، ذیل عنوان **References** درج شوند).

روش استناددهی: APA (درج پانویس، ارجاعات درون متن و فهرست منابع) می‌باشد که لینک دانلود فایل آن در سامانه نشریه (راهنمای نویسندگان) موجود می‌باشد.

فهرست مقالات

بازخوانی پیوستار رذایل اخلاقی و اختلالات روانی از منظر ابوزید بلخی ۸
محمدجواد حمزه‌پور ـ مسعود آذربایجانی

شیوه‌های بینشی و گرایشی پرورش فضیلت شکر در سورهٔ الرحمن ۳۹
فاطمه وجدانی ـ علیرضا گل‌محمدپور لری

معماری شناختی قضاوت‌های اخلاقی سریع؛ تحلیل روان‌شناختی شهود اخلاقی و میانبرهای ذهنی ۶۵
حسین رضائی ـ محسن جوادی

آموزش اخلاق در برنامه‌های درسی رشته‌های روان‌شناسی در دانشگاه‌های ایران ۹۶
محمدتقی تبیک ـ ناصر آقابابائی

راهکارهای رشد ابعاد سرشتی ـ عاطفی وجدان اخلاقی در دانش‌آموزان ۱۱۹
حسین دیبا

تحلیل روان‌شناختی خودمهارگری با روزهٔ ماه رمضان ۱۴۷
محمدحسین قدیری ـ محمدجواد فدایی

آسیب‌شناسی پورنوگرافی اعتیادی در نوجوانان و شیوه‌های مواجههٔ والدین با آنها ۱۹۰
محمدمهدی پورمدنی ـ علیرضا آل بویه

Ethics and Psychology
ISSN: 7645-3115

A Review of the Continuum of Moral Vices and Mental Disorders from the Perspective of Abū Zayd al-Balkhī*

Mohammad Javad Hamzepour[1] **Masoud Azarbayejani**[2]

1. PhD Student, Imam Khomeini Research and Education Institute, Qom, Iran (**Corresponding Author**).
hamzepoormohammadjavad@gmail.com
2. Professor, Department of Psychology, Research Institute of Hawza and University, Qom, Iran.
mazarbayejani110@yahoo.com

Abstract

Abū Zayd Aḥmad ibn Sahl al-Balkhī (235–322 AH) is one of the most prominent Islamic thinkers regarding mental disorders based on moral vices. In his significant work *Maṣāliḥ al-Abdān wa-l-Anfus* (The Interests of Bodies and Souls), he was the first to systematically distinguish between physical and mental illnesses. He classified psychic states such as grief, fear, anger, obsession, anxiety, and depression under the concepts of "States" [1] and "Mental Disorders." [2] The main question of the present research is how al-Balkhī analyzed moral vices as psychological deficiencies and what strategies he proposed for their prevention and treatment. To this end, the text of *Maṣāliḥ al-Abdān wa-l-Anfus* was examined using the thematic analysis method, and 312 semantic units

* Hamzepour, M. J.; Azarbayejani, M. (2025). A Review of the Continuum of Moral Vices and Mental Disorders from the Perspective of Abū Zayd al-Balkhī. *Ethics and Psychology, 1*(2), pp. 8-38. https://doi.org/10.22081/jmp.2026.72759.1013

* **Type of article**: Specialized; **Publisher:** Islamic Sciences and Culture Academy.

▣ **Received:** 2025/05/10●**Revised:** 2025/07/16●**Accepted:** 2025/08/10●**Published online:** 2025/10/01

1. Equivalent to the word *Aʿrāḍ* (accidents) in the book *Maṣāliḥ al-Abdān wa-l-Anfus*.
2. Equivalent to the word *Amrāḍ al-Anfus* (diseases of the soul) in the book *Maṣāliḥ al-Abdān wa-l-Anfus*.

© 2025
authors retain the copyright and full publishing rights

were extracted. During the coding process, these were reduced to 168 open codes, 30 sub-themes, and 11 main themes. The findings indicate that by delineating a continuum from psychic states to mental disorders, al-Balkhī explained the psycho-developmental, socio-environmental, and physical factors of these states, enumerated the physical and psychological effects of each, and suggested two levels of strategies: "External Strategies" (such as changing the environment, socializing, and physical activity) and "Internal Strategies" (such as suggesting hope, rational argument, and practicing patience). The conclusion of the research is that al-Balkhī defined mental health within an integrated and virtue-oriented framework, and his model can provide a bridge between moral science and contemporary psychology for rethinking the treatment of mental disorders.

Keywords
Abū Zayd al-Balkhī, *Maṣāliḥ al-Abdān wa-l-Anfus*, Mental Disorders, Moral Vices, Islamic Psychology.

اخلاق و روان‌شناسی
ISSN: ۷۶۴۵-۳۱۱۵

بازخوانی پیوستار رذایل اخلاقی و اختلالات روانی از منظر ابوزید بلخی*

محمدجواد حمزه‌پور[۱] مسعود آذربایجانی[۲]
۱. دانشجوی دکتری، موسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی، قم، ایران (**نویسنده مسئول**).
hamzepoormohammadjavad@gmail.com
۲. استاد، گروه روانشناسی، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، قم، ایران.
mazarbayejani110@yahoo.com

چکیده

از برجسته‌ترین متفکران اسلامی در زمینهٔ اختلالات روانی بر اساس رذایل اخلاقی، ابوزید احمد بن سهل بلخی (۲۳۵–۳۲۲ق) است که در اثر مهم مصالح الأبدان و الأنفس برای نخستین بار به‌طور نظام‌مند، میان بیماری‌های جسمی و روانی تفکیک قائل شد و حالات نفسانی مانند حزن، خوف، غضب، وسواس، اضطراب و افسردگی را ذیل مفاهیم «حالت»[۱] و «اختلالات روانی»[۲] طبقه‌بندی کرد. پرسش اصلی پژوهش حاضر آن است که بلخی چگونه رذایل اخلاقی را به‌مثابهٔ کاستی‌های روانی تحلیل کرده و چه راهبردهایی برای پیشگیری و درمان آنها ارائه داده است. بدین منظور متن مصالح الأبدان و الأنفس با روش تحلیل مضمون، بررسی، و ۳۱۲ واحد معنایی استخراج شد که در فرایند کدگذاری به ۱۶۸ کد باز و ۳۰ مضمون فرعی و ۱۱ مضمون اصلی تقلیل یافت. یافته‌ها نشان می‌دهد که بلخی با ترسیم پیوستار حالات

* حمزه‌پور، محمدجواد؛ آذربایجانی، مسعود. (۱۴۰۴). بازخوانی پیوستار رذایل اخلاقی و اختلالات روانی از منظر ابوزید بلخی. اخلاق و روان شناسی، ۱(۲)، صص ۸–۳۸.
https://doi.org/10.22081/jmp.2026.72759.1013

نوع مقاله: تخصصی؛ **ناشر:** پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۲۰ ● **تاریخ اصلاح:** ۱۴۰۴/۰۴/۲۵ ● **تاریخ پذیرش:** ۱۴۰۴/۰۵/۲۰ ● **تاریخ انتشار آنلاین:** ۱۴۰۴/۰۷/۰۹

۱. معادل کلمهٔ اعراض در کتاب مصالح الأبدان و الأنفس.
۲. معادل کلمهٔ امراض الأنفس در کتاب مصالح الأبدان و الأنفس.

© ۲۰۲۵ «نویسندگان دارندهٔ حق‌مؤلف مقالهٔ خود بدون محدودیت هستند»

روانی تا اختلالات روانی، عوامل روانی ـ تحولی، اجتماعی ـ محیطی و جسمانی این حالات را توضیح داده، آثار جسمی و روانی هریک را برشمرده و دو سطح «راهبردهای بیرونی» (مانند تغییر محیط، معاشرت و فعالیت بدنی) و «راهبردهای درونی» (مانند تلقین امید، برهان عقلی و تمرین صبر) را پیشنهاد کرده است. نتیجهٔ پژوهش آن است که بلخی سلامت روانی را در چارچوبی یکپارچه و فضیلت‌محور تعریف کرده است و الگوی او می‌تواند پلی میان علم اخلاق و روان‌شناسی معاصر برای بازاندیشی در درمان اختلالات روانی فراهم آورد.

کلیدواژه‌ها

ابوزید بلخی، مصالح الأبدان و الأنفس، اختلالات روانی، رذایل اخلاقی، روان‌شناسی اسلامی.

مقدمه

در دهه‌های اخیر، جهان شاهد رشد نگران‌کننده‌ای در شیوع اختلالات روانی بوده است (Thornton & Li, 2024). بر اساس داده‌های سازمان جهانی بهداشت (WHO)، بیش از ۹۷۰ میلیون نفر در سراسر جهان به یکی از اختلالات روانی عمده مانند اضطراب، افسردگی یا اختلالات شخصیت دچارند (World Health Organization, 2023). در چنین زمینه‌ای، روان‌شناسی معاصر در پی شناسایی عوامل زیستی، شناختی و رفتاری این اختلالات بوده است (Tariq, 2022)؛ اما در عین حال، پرسشی بنیادین در حاشیه مانده است: آیا تمامی این اختلالات تنها ماهیتی آسیب‌شناختی (پاتولوژیک) دارند یا می‌توان برخی از آنها را در چارچوب‌های اخلاقی و ارزشی نیز تحلیل کرد؟ درحالی‌که روان‌شناسی بالینی، اولویت را به بازگرداندن عملکرد و کاهش علائم می‌دهد (Kozlova et al., 2020)، سنت‌های اخلاقی و فلسفی، مفاهیمی مانند خشم، حسادت، وسواس یا طمع را نه اختلال، بلکه «رذایل نفسانی» می‌دانند که ریشه در تربیت، اراده و معنای زیستن دارند (Sergeeva, 2022). این نگاه ریشه‌ای، حتی در متون دینی نیز بازتاب یافته است؛ برای نمونه قرآن از رذایل اخلاقی همچون شهوت افسارگسیخته و نفاق، با تعبیر «مرض در قلب» یاد می‌کند: «فَیَطْمَعَ الَّذِی فِی قَلْبِهِ مَرَضٌ؛ تا کسی که بیماردل است، طمع کند» (احزاب، ۳۲)، «فِی قُلُوبِهِم مَرَضٌ فَزَادَهُمُ اللهُ مَرَضًا؛ در دلهایشان بیماری است، پس خداوند بر بیماری‌شان بیافزاید» (بقره، ۱۰).

باوجود پیشرفت‌های چشمگیر در تحلیل اختلالات روانی از منظر زیستی، شناختی و رفتاری، روان‌شناسی بالینی اغلب به این حوزه‌ها محدود مانده، و کمتر به ابعاد اخلاقی و ارزشی حالات روانی پرداخته است؛ درحالی‌که بسیاری از سنت‌های اخلاقی و فلسفی مانند اخلاق فضیلت، مفاهیمی مانند خشم، حسد، کبر، وسواس یا بی‌ارادگی را نه اختلال، بلکه «نقص در فضایل درونی» و آسیب در ساختار شخصیت می‌دانند (Azimpour et al., 2018). همچنین روایات اسلامی نشانه‌هایی از این نگاه را ارائه می‌دهند؛ چنان‌که پیامبرﷺ فرد متکبر را «دیوانهٔ واقعی» دانسته‌اند، نه کسی که دچار اختلال عصبی است (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۷۰، ص ۲۳۴). از سوی دیگر، امیرالمؤمنین علیه‌السلام تقوا را «داروی

بیماری‌های قلب و نفس» معرفی می‌کند و آن را راه نجات از فساد درون و اضطراب می‌داند (نهج‌البلاغه، خطبهٔ ۱۹۸).

پژوهش‌های نوین در روان‌درمانیِ ارزش‌محور (VBP)[1] نشان می‌دهند که تمرکز بر پرورش فضیلت‌هایی مانند شفقت (Farhadi et al., 2023)، شجاعت (Parola & Marcionetti, 2022)، خویشتن‌داری (Duxbury et al., 2019) و معناگرایی (González-García & Visser, 2023) تأثیر چشمگیری در کاهش علائم افسردگی، اضطراب و اختلالات سازگاری دارد. این دوگانگی مفهومی میان اخلاق و روان‌شناسی، ضرورت پرداختن به رویکردی تطبیقی در تبیین اختلالات روانی را بیش از پیش آشکار می‌سازد.

در سنت‌های اخلاقی یونانی، مسیحی و اسلامی، منشأ حالات روانی ناپسند به‌طور عمده در انحراف از اعتدال قوا و ضعف در تربیت اخلاقی جست‌وجو می‌شود (Chung, 2020). در نظام اخلاقی ارسطویی، رذایل همان افراط یا تفریط در هیجاناتی همچون خشم، ترس یا لذت‌اند که با تمرین و تعقل قابل اصلاح هستند (Foot, 1983). در الهیات مسیحی، این صفات در قالب «گناهان کبیره» تحلیل شده است و ریشه در ارادهٔ گناه‌آلود و قطع ارتباط با منبع معنوی دارند (Moran, 1959). در اخلاق اسلامی نیز صفاتی مانند حسد، کینه، طمع و کبر آفات نفس شمرده می‌شوند که از طریق تزکیه، تهذیب و مجاهده با نفس، قابل درمان تلقی می‌شوند (Nurdin, 2020). در همهٔ این سنت‌ها، رذایل نه‌فقط خطای روان‌شناختی، بلکه نشانه‌ای از بحران معنوی و اخلاقی در نظر گرفته می‌شوند. این تمایز مفهومی، بستر اصلی طرح مسئله و جهت‌گیری نظری این مقاله را فراهم کرده است.

یکی از متفکران برجسته‌ای که با نگاهی روان‌شناختی ـ اخلاقی به تحلیل این وضعیت‌ها پرداخته است، ابوزید احمد بن سهل بلخی (۲۳۵-۳۲۲ق)، حکیم، جغرافی‌دان و فیلسوف ایرانی ملقب به «جاحظ خراسان» بود. وی از شاگردان کندی و از استادان ابوبکر رازی به شمار می‌رفت و آثاری همچون نظم القرآن، اقسام العلوم و

1. Values-Based Psychotherapy

مصالح الأبدان و الأنفس[1] را تألیف کرد. بلخی در کتاب اخیر خود، برای نخستین بار در تمدن اسلامی به تمایز بین بیماری‌های جسمی و روانی به‌شکلی نظام‌مند پرداخت و مبانی بهداشت روان را پایه‌گذاری کرد و بر درمان روانی از طریق تعدیل رذایل اخلاقی چون غضب، حزن، اضطراب و ... تأکید ورزید. اهمیت دیدگاه بلخی در این است که حالات روانی و فضایل/رذایل اخلاقی را نه دو حوزهٔ منفک، بلکه نمودهای مختلف یک ساختار واحدِ نفس می‌داند و آنها را در چارچوبی یکپارچه و جامع‌نگر تحلیل می‌کند. پژوهش‌های پیشین دربارهٔ بلخی به‌طور عمده به جنبه‌های پراکندهٔ اندیشه‌های او پرداخته‌اند. مطالعات تاریخ روان‌پزشکی، به‌ویژه پژوهش‌های عواد و علی به‌خوبی نشان داده‌اند که بلخی نه‌تنها به تمایز بین اختلالات جسمی و روانی پرداخته، بلکه قرن‌ها قبل از روان‌پزشکی مدرن، توصیف‌های بالینی دقیقی از اختلالاتی چون وسواس فکری ـ عملی و فوبیا ارائه داده و برای آنها راهکارهای درمانی خاصی تجویز کرده است (Awaad & Ali, 2015; 2016). همچنین همان‌گونه که سعید و همکاران تأکید کرده‌اند، بلخی را می‌توان به‌درستی یک پیشگام در حیطهٔ روان‌درمانی و بنیان‌گذار نخستین مبانی درمان شناختی ـ رفتاری دانست (Saeed et al., 2024). بااین‌حال، تمرکز پژوهش‌های یادشده و نیز مطالعات داخلی به‌طور عمده بر تحلیلِ جداگانه و پراکنده‌ای از جنبه‌های خاصی از اندیشهٔ بلخی، همچون نقش موسیقی در بهداشت روان (علیجانیها، ۱۳۹۲)، پیشگیری و درمان بیماری‌های روانی از منظر طب سنتی با اشاره به دیدگاه بلخی و دیگر حکما (ابوالحسنی، ۱۳۹۲)، دیدگاه بلخی در مورد خشم (موسی‌زاده و ملایم، ۱۳۹۴)، رویکرد پیشگیرانهٔ بلخی در سلامت روانی (ملایم، ۱۳۹۴)، و ابعاد محیط‌زیستی اندیشهٔ بلخی (ملایم، ۱۳۹۶) بوده است و پژوهشی که به‌طور نظام‌مند به تحلیل جامعِ نظام اخلاقی ـ درمانی او در قبالِ شبکهٔ به‌هم‌پیوستهٔ رذایل اخلاقی بپردازد، مغفول مانده است.

باوجود این تلاش‌ها، پژوهشی جامع که به طبقه‌بندی منسجم رذایل اخلاقی (عوامل،

۱. تاریخ دقیق تألیف این اثر توسط ابوزید بلخی مشخص نیست. دکتر محمود مصری در سال ۱۴۲۶ق اقدام به چاپ این کتاب کرد و در ایران نیز متن عربی کتاب توسط مؤسسهٔ مطالعات تاریخ پزشکی وابسته به دانشگاه علوم پزشکی در سال ۱۳۸۸ چاپ و منتشر شد.

آثار و راهبردهای درمانی) در اندیشهٔ بلخی بپردازد و شبکهٔ ارتباطی آنها را آشکار کند، تاکنون انجام نگرفته است؛ درحالی‌که وی بسیاری از این حالات مانند خشم بی‌مهار (غضب) یا وسواس را ذیل عنوان «کاستی‌های روانی» یا «اختلالات روانی» دسته‌بندی کرده است و راهکارهایی اخلاق‌محور و درون‌نگر برای اصلاح آنها ارائه می‌دهد. این رویکرد با روان‌شناسی مدرن متفاوت است که بیشتر بر نشانه‌شناسی و بازسازی شناختی متمرکز است و کمتر به جنبه‌های معنوی یا اخلاقی ساختار شخصیت فرد می‌پردازد. همین تفاوت مبنایی میان دو رویکرد، نشانگر نوعی شکاف نظری در تبیین اختلالات روانی است. اگرچه جریان‌هایی مانند روان‌شناسی مثبت‌نگر با تأکید بر فضایل، منش و شکوفایی انسان، تلاشی مهم برای فراتررفتن از مدل علائم‌محور به شمار می‌آیند، اما بخش عمدهٔ روان‌درمانی‌های بالینی معاصر همچنان بر کاهش نشانه‌ها متمرکز است (Goebel & Shoenfeld, 2022)، بدون آنکه به منشأ فضیلت‌زدایی در شخصیت افراد توجه کنند (Sugita, 2023). از سوی دیگر، روان‌شناسی معنوی، روان‌درمانی وجودی، و درمان‌های مبتنی بر ارزش‌ها نشان داده‌اند که بازسازی اخلاقی شخصیت، می‌تواند به ارتقا سلامت روانی منجر شود (Striker, 2022). باوجود شواهدِ مؤید این رویکرد، نظریه‌پردازی منسجم در این حوزه (حوزهٔ پیوند نظام‌مند اخلاق، فضایل شخصیتی و آسیب‌شناسی روانی) در روان‌شناسی معاصر همچنان با کمبود مواجه است. بازخوانی آرا متفکرانی چون بلخی می‌تواند پلی میان علم اخلاق و روان‌شناسی امروز برپا کند و الگویی کم‌نظیر برای فهم اختلالات روانی از منظری اخلاقی فراهم سازد؛ الگویی که در آن، درمان نه‌تنها تخفیف علائم، بلکه اصلاح و تربیت روان تلقی می‌شود. آرای ایشان در رابطه با اخلاق و درمان رذایل اخلاقی در کتاب ارزشمند مصالح الأبدان و الأنفس گردآوری شده است. هدف پژوهش حاضر، طبقه‌بندی رذایل اخلاقی در اندیشهٔ بلخی بر اساس کتاب مصالح الأبدان و الأنفس، شامل تعریف، تمایز، عوامل، آثار و راهبردهای درمانی مرتبط و ترسیم شبکهٔ ارتباطی رذایل اخلاقی است؛ ازاین‌رو پرسش اصلی پژوهش چنین است: بلخی چگونه رذایل اخلاقی را در قالب «کاستی‌های روانی» یا «اختلالات روانی» طبقه‌بندی و تحلیل کرده است؟

۱. روش

روش تحقیق پژوهش حاضر، کیفی از نوع تحلیل مضمون است. واحد تحلیل در این پژوهش «بخش یا باب مرتبط» و واحد ثبت «گزارهٔ معنایی مستقل» (تعریف، تمایز، علت، اثر یا راهبرد) بود. داده‌ها طی فرایندی چندمرحله‌ای استخراج، پالایش و کدگذاری شدند و درنهایت، با استفاده از روش تحلیل مضمون مورد تحلیل قرار گرفتند.

۲. یافته‌ها

فرایند تحلیل مضمون در این پژوهش به سازمان‌یابی داده‌ها در قالب ساختاری سه‌سطحی منجر شد. در این ساختار، کدهای پایه بر اساس شباهت‌های مفهومی در مضامین فرعی دسته‌بندی شدند و درنهایت، این مضامین فرعی ذیل یازده مضمون اصلی تجمیع یافتند. در مرحلهٔ نخست، از طریق مطالعهٔ عمیق متن، ۳۱۲ واحد معنایی اولیه شناسایی شد. در مرحلهٔ دوم، با استفاده از روش مقایسهٔ مستمر، هم‌معناها و اصطلاحات هم‌خانواده ادغام و درنهایت، ۱۶۸ کد باز متمایز به دست آمد.

پس از تثبیت کدهای باز، فرایند تحلیل مضمون در سه سطح انجام گرفت:

- **کدهای باز (پایه):** برساخته از عبارات و مفاهیم کلیدی در متن، همچون «اندوه ناشی از فقدان»، «اثر معاشرت با دوستان آرام»، «لرزش اندام در خوف» یا «مهار غضب در ابتدا».
- **مضامین فرعی (زیرمضامین):** دسته‌بندی مفهومی کدهای باز در ۳۰ محور هم‌خانواده، مانند «نشانه‌های حیاتی»، «معاشرت و جمع»، «کنترل در آغاز»، یا «تمرین تدریجی».
- **مضامین اصلی:** تجمیع مضامین فرعی در حوزه‌های کلان‌تر که بازتاب‌دهندهٔ بنیان نظری اندیشهٔ بلخی است.

درنهایت، کل داده‌ها ذیل ۱۱ مضمون اصلی سازمان یافتند:

- **مرزبندی حالات ـ اختلالات و آستانهٔ اعتدال/افراط:** تمایز حالات طبیعی و اختلالی بر اساس معیار اعتدال و شدت.

- **پدیدارشناسی و تمایز مفهومی حالات:** توصیف ویژگی‌ها و مرزهای مفهومی میان حزن، غضب، خوف، فزع، وسواس، اضطراب و افسردگی.
- **عوامل جسمانی/مزاجی:** نقش سودا، اخلاط اربعه و حرارت غریزی در پیدایش اختلالات روانی.
- **عوامل روانی ـ تحولی:** اثر ضعف یقین، فقدان، وسواس‌های فکری و خلقیات در تکوین عوارض.
- **عوامل اجتماعی ـ محیطی:** نقش معاشرت‌ها، رسانه‌ها، اخبار، انزوا و محیط‌زیست در برانگیختن یا تعدیل حالات.
- **آثار جسمانی مشترک:** نشانه‌های حیاتی و علائم جسمی ماندگار همچون تندی نبض، لرزش اندام، زردی صورت، بی‌اشتهایی یا اختلال خواب.
- **آثار روانی ـ شناختی/ارادی:** پیامدهایی چون بی‌قراری، ضعف تمرکز، بدبینی افراطی، کاهش اراده و همت و قدرت مدیریت.
- **شبکهٔ علّیِ بین‌حالتی:** جایگاه خاستگاهی اندوه و خوف در پیدایش دیگر حالات و پیوند متقابل میان آنها (اندوه – اضطراب/کآبه، خوف – وسواس/فزع).
- **راهبردهای بیرونی:** شامل تغییر فضا، فعالیت بدنی، حمایت اجتماعی، پرهیز رسانه‌ای و استفاده از نغمه‌ها و مناظر خوشایند.
- **راهبردهای درونی/اخلاقی:** راهبردهای فردی مانند کنترل در آغاز برانگیختگی، سنجش عقلانی سود و زیان، برهان علیه افکار مزاحم، تلقین امید و یقین، و تمرین تدریجی در بازگرداندن توجه.
- **غایت درمان و معیار تحقق سلامت روانی:** هدف نهایی درمان که بازگشت به اعتدال قوا، استقرار خاطر، قوی‌النفس شدن و رسیدن به سلامت پایدار روان ـ بدن از طریق فضیلت‌محوری و کمال اخلاقی است.

جدول زیر، منظومهٔ نهایی مضامین استخراج‌شده را نمایش می‌دهد و نشان می‌دهد که چگونه گزاره‌های متن مصالح الأبدان و الأنفس از طریق فرایند کدگذاری به سطوح مفهومی بالاتر ارتقا یافته‌اند.

جدول ۱. نتایج فرایند تحلیل مضمون (مضامین اصلی، مضامین فرعی و کدهای باز)

مضامین اصلی	مضامین فرعی	کدهای باز
مرزبندی حالات ـ اختلالات و آستانهٔ اعتدال/افراط	تفاوت حالات و اختلالات	تعریف حالات به‌مثابهٔ حالت گذرا؛ تعریف اختلالات به‌مثابهٔ حالت پایدار؛ تشخیص مرزی بین نشانه و بیماری؛ استمرار نشانه‌ها؛ معیار گذرا/رسوخ
	معیار افراط و تفریط	اعتدال به‌مثابهٔ معیار سلامت؛ خروج از حد طبیعی؛ افراط در خوف؛ افراط در حزن؛ تفریط در شجاعت؛ افراط در خشم؛ نقش مزاج در تعادل؛ افراط در وسواس؛ بیماری بودن غم پایدار
پدیدارشناسی و تمایز مفهومی حالات	تعریف مفهومی	تعریف خوف؛ تعریف فزع؛ تعریف حزن؛ تعریف جزع؛ تعریف غضب؛ تعریف وسواس؛ تعریف اضطراب؛ تعریف کآبه؛ تعریف اندوه ممتد؛ تعریف کاهش اراده و همت
	تمایزگذاری	فرق خوف و فزع؛ فرق حزن و جزع؛ فرق حزن و افسردگی؛ فرق خوف اعتدالی و مرضی؛ فرق اضطراب با خوف؛ فرق اضطراب با فزع؛ فرق غضب با حزن؛ فرق افسردگی با وسواس
عوامل جسمانی/ مزاجی (مؤثر در پیدایش و تشدید حالات و اختلالات نفسانی)	غلبه سودا	خلط السوداء اصلی؛ خلط السوداء عارضی؛ غلبه سودا بر دم؛ خشکی مزاج سوداوی؛ سودا عامل وسواس؛ سودا عامل کآبه؛ سودا عامل اضطراب
	ضعف حرارت غریزی	ضعف نیروی حیاتی؛ کاهش حرارت طبیعی؛ اثر بیماری مزمن بر حرارت؛ خستگی مفرط؛ تحلیل قوا
	اختلال اخلاط	تغییر دم؛ غلبهٔ بلغم همراه با سودا؛ غلبهٔ صفرا همراه با سودا؛ برهم‌خوردن ترکیب اخلاط؛ اثر تغذیه بر اخلاط؛ کیفیت نادرست دم؛ رسوب سودا در اندام‌ها

مضامین اصلی	مضامین فرعی	کدهای باز
عوامل روانی ـ تحولی (مؤثر در ایجاد و استمرار حالات و اختلالات نفسانی)	ضعف قوهٔ مدیریت	ناتوانی در کنترل وهم؛ ضعف عقلانیت عملی؛ ضعف مدیریت هیجان؛ سستی اراده؛ کاهش اراده و همت؛ ناتوانی در تصمیم‌گیری؛ فقدان استقرار خاطر
	وسواس‌های فکری	حدیث‌النفس؛ تکرار اندیشه‌های مزاحم؛ بازگشت مداوم افکار؛ تفکر بی‌اختیار؛ تمرکز بر امور ترسناک؛ اندیشه در امور محبوب؛ وسواس در عبادت
	فقدان یقین و اعتماد	ضعف ایمان؛ بدگمانی افراطی؛ تردید در آینده؛ ضعف در توکل؛ بی‌اعتمادی به همراهان؛ تجربهٔ تلخ گذشته؛ پیش‌بینی خطرات مبهم
عوامل اجتماعی ـ محیطی (برانگیزاننده یا تشدیدکنندهٔ حالات و اختلالات نفسانی)	معاشرت و جمع	تأثیر همراهان خشمگین؛ معاشرت با ترسوها؛ اثر دوستان آرام؛ حضور در جمع سالم؛ پرهیز از همنشینی با بدخلق‌ها؛ تأثیر اجتماع بر غلبهٔ خوف؛ معاشرت با اهل حلم؛ همنشینی با شادکامان
	رسانه و اخبار	شنیدن اخبار ترسناک؛ دیدن وقایع ناگوار؛ بازنمایی مکرر حادثه؛ اثر شنیداری در تشدید خوف؛ اثر مناظر غم‌انگیز؛ اثر نغمه‌های خوش در آرامش؛ پرهیز از پیام‌های ناامیدکننده
	انزوا و محیط	خلوت طولانی؛ ترک مجالس شادی؛ ماندن در فضای بسته؛ تغییر مکان برای آرامش؛ اقلیم و آب‌وهوا؛ تأثیر فصل‌ها بر مزاج؛ اثر سفر بر تغییر حالت؛ تماشای مناظر طبیعی
آثار جسمانی مشترک (ناشی از حالات و اختلالات نفسانی)	نشانه‌های حیاتی	تندی نبض؛ ضعف نبض؛ اختلال تنفس؛ تنگی نفس؛ تعریق سرد؛ تغییر رنگ چهره؛ زردی صورت؛ گرمی بدن؛ لرزش اندام؛ ضعف هاضمه
	علائم جسمی ماندگار	لاغری؛ بی‌اشتهایی؛ خشکی دهان؛ اسهال ناشی از ترس؛ تب ناشی از خشم؛ ضعف عمومی بدن؛ اختلال خواب؛ بیداری ناگهانی؛ کاهش حرارت بدن؛ پژمردگی چهره

مضامین اصلی	مضامین فرعی	کدهای باز
آثارروانی ـ شناختی/ ارادی (ناشی از حالات و اختلالات نفسانی)	شناختی ـ هیجانی	آشفتگی فکر؛ بی‌قراری؛ زودانفعالی؛ ضعف تمرکز؛ درماندگی؛ ناتوانی در تصمیم‌گیری؛ بی‌میلی به معاشرت؛ بدبینی افراطی؛ سستی اراده؛ عدم تمایز واقعی و خیالی
	فرسایش قوای نفس	فرسایش مداوم اندوه؛ تحلیل قوای وهمیه؛ ناپایداری اضطراب؛ غلبهٔ اندیشه‌های تکراری؛ فرسایش امید؛ ناامیدی از آینده؛ کاهش انگیزهٔ حرکت؛ کاهش اراده و همت؛ اختلال در مدیریت عقلانی
شبکهٔ علّیِ بین‌حالتی	خاستگاه اندوه	اندوه عامل خشم؛ اندوه ممتد ـ اضطراب؛ اندوه ممتد ـ کآبه؛ غم طولانی ـ وسواس؛ غم ـ فتور؛ اندوه ـ ضعف اراده
	خاستگاه خوف	خوف ـ فزع؛ خوف ـ اضطراب؛ خوف ـ وسواس؛ خوف افراطی ـ بیماری؛ خوف اعتدالی ـ شجاعت
	پیوند متقابل	خشم بی‌مهار ـ اضطراب؛ اضطراب ـ کآبه؛ وسواس ـ اضطراب؛ وسواس ـ کآبه؛ بیماری‌های هم‌زمان؛ چرخهٔ اندوه ـ خوف ـ وسواس
راهبردهای بیرونی (برای مدیریت حالات و اختلالات نفسانی)	تغییر فضا و محیط	تغییر مکان؛ خروج از فضای تیره؛ بهره از مناظر طبیعی؛ حضور در مجالس شادی؛ تماشای رنگ‌های شاد؛ سفر و سیاحت؛ دوری از خلوت
	فعالیت بدنی و جسمی	ورزش معتدل؛ پیاده‌روی؛ کارهای نشاط‌آور؛ فعالیت متناسب با مزاج؛ کار بدنی منظم؛ پرهیز از بیکاری
	حمایت اجتماعی	همراه آرام؛ دوستان معتمد؛ پنددهنده؛ شفیع خشم؛ دلگرمی اطرافیان؛ نقش جمع در رفع خوف
	پرهیز رسانه‌ای/ شنیداری	پرهیز از اخبار غم‌انگیز؛ پرهیز از شنیدن اصوات خشن؛ بهره از نغمه‌های طیب؛ موسیقی آرامش‌بخش؛ شنیدن صداهای ملایم؛ گفت‌وگوهای نشاط‌آور

مضامین اصلی	مضامین فرعی	کدهای باز
راهبردهای درونی/ اخلاقی (برای اصلاح حالات و اختلالات نفسانی)	کنترل در آغاز	مهار غضب در ابتدا؛ مهار خوف پیش از شدت؛ قطع وسواس در آغاز؛ مقابلهٔ فوری با افکار؛ تأخیر مجازات؛ فاصله‌گرفتن از موقعیت برانگیزاننده
	سنجش عقلانی	اندیشیدن به زیان خشم؛ برهان علیه افکار مزاحم؛ یادآوری بی‌اساسی ترس‌ها؛ سنجش شدت واقعی خطر؛ قیاس با تجربه‌های گذشته؛ یادآوری ناپایداری دنیا؛ تلقین امید
	تقویت باورها	تقویت یقین؛ توکل بر خدا؛ یادآوری نعمت‌ها؛ تقویت حسن‌ظن؛ تلقین آرامش؛ یادآوری برتری حلم؛ ذکر فواید صبر
	تمرین تدریجی	تمرین بازگرداندن توجه؛ تلقین عقلانی مکرر؛ اصلاح وهم از مسیر افراطی؛ تمرین حلم و بردباری؛ تقویت عادت مثبت؛ یادآوری اهداف تازه
غایت درمان و معیار تحقق سلامت روانی	معیار بهبودی	بازگشت به اعتدال قوا؛ استقرار خاطر؛ آرامش پایدار؛ قوی‌النفس شدن؛ تعدیل هیجان‌ها؛ رسیدن به حد وسط اخلاقی
	غایت درمانی	پرورش فضیلت حلم؛ صبر و رضا؛ نجات از افراط و تفریط؛ بازگشت به سلامت جامع بد ـ نفس؛ کمال اخلاقی؛ سلامت پایدار روان

همان‌گونه که جدول نشان می‌دهد، مضامین اصلی شناسایی‌شده طیفی گسترده از موضوعات را در بر می‌گیرند، ازجمله: از مرزبندی حالات و اختلالات و تبیین پدیدارشناسی حالات نفسانی تا عوامل جسمانی، روانی و اجتماعی، پیامدهای جسمی و روانی، راهبردهای درمانی بیرونی و درونی، و درنهایت، غایت درمان و معیار تحقق سلامت روانی. این سازمان‌دهی، علاوه‌بر بازنمایی منظومهٔ نظری بلخی، امکان ترسیم پیوندهای علّی و درمانی میان حالات نفسانی و راهبردهای اصلاحی را فراهم می‌کند. بر

همین اساس، در ادامه، هریک از مضامین اصلی و شبکهٔ ارتباطی آنها به‌تفصیل مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

۳. حالات و اختلالات روانی از منظر بلخی

بر اساس کتاب مصالح الأبدان و الأنفس، بلخی بر این باور است که روان انسان همچون بدن، در معرض بیماری و آسیب قرار دارد، حتی «حالات روانی» ماندگارتر از بیماری‌های جسمانی‌اند (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۳۲۳). او سلامت واقعی را نتیجهٔ نگاه یکپارچه به جسم و روان، و توجه به تأثیر متقابل این دو می‌داند و در مقالهٔ «حفظ صحة الأنفس» سلامت روانی را در حوزهٔ علوم کاربردی و تجربی جای می‌دهد (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۳۲۳). وی عوامل اختلالات روانی را در سه دستهٔ روانی ـ تحولی، اجتماعی ـ محیطی و جسمانی ـ مزاجی (زیستی) تقسیم می‌کند (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۳۲۳). وی سلامت روانی را «برخورداری از روانیْ نیرومند و مصونیت در برابر غلبهٔ حالت‌های روانی ناسالمی مانند خشم، ترس، اندوه و وسواس»[1] تعریف می‌کند (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۲۴۳)؛ تعریفی که هم بُعد ایجابی پایداری قوای نفس و هم بُعد سلبی نبود غلبهٔ حالات ناسالم را در بر می‌گیرد. بلخی پیشگیری را بر درمان مقدم می‌داند (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۴۳-۲۴۴) و دو راه اصلی برای صیانت از روان بیان می‌کند: نخست، محافظت در برابر عوامل بیرونی که از طریق حواس، قوای نفس را تحریک می‌کنند؛ و دوم، محافظت در برابر عوامل درونی یعنی افکاری که این قوا را برمی‌انگیزند (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۴۳-۲۴۴). این رویکرد نه‌تنها پیشگیری از «اختلالات روانی» را هدف می‌گیرد، بلکه شالودهٔ تدبیر و مدیریت روان را نیز شکل می‌دهد (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۲۴۴) و مبنایی برای تحلیل او از «کاستی‌های روانی» و «اختلالات روانی» فراهم می‌آورد.

او در این دستگاه مفهومی، میان «حالات روانی» (حالات گذرا و خفیف) و

۱. معادل عبارت «استقرار قوی النفس، وعدم غلبة الأعراض النفسانية عليها كالغضب، والخوف، والحزن، والوساوس» در کتاب مصالح الأبدان و الأنفس.

«اختلالات روانی» (حالات راسخ و مزمن) تفکیک می‌کند؛ به این معنا که اگر اندوه، خوف و غضب در حد اعتدال و کوتاه‌مدت باشند، تنها از جنس حالت‌اند؛ اما در صورت افراط و استمرار، به «اختلال روانی» بدل می‌شوند (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۴۳، ۲۴۸، ۲۶۶).

بلخی حالات روانی را نه به‌صورت پدیده‌هایی منفک، بلکه در قالب منظومه‌ای درهم‌تنیده و علّی تحلیل می‌کند. در این دستگاه فکری، «اندوه» جایگاه خاستگاهی دارد؛ زیرا هم می‌تواند به «خشم» بینجامد و آن را به اضطراب سوق دهد (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۵۴، ۵۲۳) و هم در صورت شدت، به «جزع» تبدیل شود که خود به اضطراب ختم می‌گردد (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۵۱، ۲۵۴، ۲۶۳-۲۶۶). در کنار اندوه، «ترس» نیز به‌مثابهٔ ریشه‌ای مستقل مطرح است که در حالت افراطی به «وحشت» یا «فزع» بدل می‌شود و آن نیز درنهایت، به اضطراب منتهی می‌شود (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۴۷-۲۴۸، ۲۵۳، ۵۳۷-۵۳۸). افزون بر این، بلخی از گونه‌ای اندوه سخن می‌گوید که منشأ بیرونی ندارد و حاصل تغییرات جسمی است؛ او این حالت را «افسردگی» یا «کآبة» می‌نامد و آن را از اندوه طبیعیِ ناشی از فقدان یا رنج متمایز می‌کند (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۳-۲۶۶، ۳۱۷-۳۱۸، ۵۳۷-۵۳۸). در کنار این سلسله‌حالات، بلخی «وسواس» را نیز به‌مثابهٔ اختلالی مستقل بیان می‌کند که گرچه همانند خشم یا جزع از اندوه به‌طور مستقیم زاده نمی‌شود، اما ارتباط تنگاتنگی با «اضطراب» دارد. او توضیح می‌دهد که اضطراب مزمن و اندوه طولانی‌مدت (همّ) می‌تواند زمینه‌ساز پیدایش وسواس باشد (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۵۴۱-۵۴۳). وسواس در این معنا، بیشتر نتیجهٔ استمرار و تثبیت اضطراب و اندوه است تا یک واکنش لحظه‌ای، و به همین دلیل، در ردیف «اختلال روانی» قرار می‌گیرد، نه صرفاً حالات زودگذر. بدین‌سان، تصویر کلی بلخی نشان می‌دهد که اندوه و ترس همچون دو ریشهٔ اصلی، شاخه‌هایی چون خشم، جزع، وحشت و افسردگی را می‌رویانند که درنهایت، همگی به اضطراب ختم می‌شوند، و اضطراب مزمن و اندوه طولانی نیز می‌توانند به پیدایش وسواس منجر شود (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۵۴، ۵۲۳، ۵۳۹-۵۴۳). این شبکهٔ علّی از حالات روانی تا اختلالات روانی، دقیقاً همان طبقه‌بندی منسجمی است که بلخی ذیل «کاستی‌های روان» ارائه می‌دهد و نشان می‌دهد او رذایل اخلاقی را در پیوستاری از علائم گذرا تا

اختلالات راسخ تحلیل کرده است (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۴۳-۲۴۴، ۲۶۶)؛ ازاین‌رو در ادامه، هریک از این حالات به‌تفصیل بر اساس دیدگاه بلخی بررسی می‌شود.

۳-۱. حزن

ابوزید بلخی «حزن» (اندوه) را از مهم‌ترین حالات روانی می‌شمارد که بر اثر فقدان یا پیش‌بینی فقدانِ مطلوب، یا مواجهه با پیشامدهای ناخوشایند بر روان عارض می‌شود (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۳۸، ۲۴۶). او میان حزن و حالات مشابه تمایز قائل است؛ چنان‌که خشم را زاییدهٔ اندوه معرفی می‌کند (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۲۵۱) و «جزع» را صورت شدیدتر اندوه می‌داند که با بی‌تابی، آشفتگی و ناتوانی در مدیریت خود، همراه است (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۳-۲۶۶)؛ درحالی‌که «افسردگی» را اندوه بی‌سبب یا ناشی از عوامل جسمی، به‌ویژه غلبه سودا می‌خواند (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۳۱۷-۳۱۸، ۵۳۷-۵۳۸). او تصریح می‌کند که اندوه درصورتی‌که گذرا و در حد اعتدال باشد، در شمار «حالات روانی» قرار می‌گیرد؛ اما اگر دوام یابد و شدت پیدا کند، به «اختلال» بدل می‌شود و در زمرهٔ «اختلالات روانی» جای می‌گیرد و قوای نفس را تضعیف می‌کند (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۴۳، ۲۴۶، ۲۴۸). بلخی عوامل اندوه را در دو سطح روانی و جسمی تحلیل می‌کند: از یک سو، فقدان عزیزان، ناکامی در خواسته‌ها، یادآوری خطاها و وسواس‌های فکری (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۳، ۳۰۷، ۳۱۷)، و از سوی دیگر، تغییر مزاج و غلبهٔ اخلاط، به‌ویژه سودا که سبب تشدید و طولانی‌شدن اندوه می‌شود (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۳۱۹-۳۲۰، ۵۳۷-۵۳۸). بلخی همچنین اندوه را نه‌تنها به‌منزلهٔ حالت فردی، بلکه به‌مثابهٔ خاستگاهی برای بروز دیگر اختلالات معرفی می‌کند؛ چنان‌که اندوه ممتد می‌تواند به خشم و اضطراب منجر شود و در پیوستار علّی حالات نفسانی، نقش نقطهٔ آغازین را دارد (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۵۱، ۲۵۴، ۲۶۳). او آثار جسمی اندوه را شامل لاغری بدن، زردی چهره، کاهش اشتها، ضعف هاضمه، خشکی دهان و بی‌خوابی می‌داند (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۵۲۱-۵۲۲، ۵۴۲-۵۴۹) و در بعد روانی آن را عامل ضعف اراده، آشفتگی فکر، بی‌میلی به معاشرت، احساس درماندگی و گرایش به انزوا معرفی می‌کند (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۳، ۲۶۶، ۵۴۰-۵۴۱). او تأکید دارد که استمرار اندوه

سبب فرسایش قوای مدیریت می‌شود و در این حالت، اندوه نه‌تنها عارضه‌ای روانی، بلکه عامل تضعیف عملکرد جسم نیز هست (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۵۴۰-۵۴۱). همچنین هشدار می‌دهد که اندوه طولانی‌مدت می‌تواند زمینه‌ساز پیدایش اختلالاتی چون خوف و اضطراب باشد و با وسواس و افسردگی رابطه‌ای دوسویه دارد (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۳، ۳۱۷-۳۱۸، ۵۳۸).

بلخی برای درمان اندوه دو سطح راهبردی برمی‌شمرد:

- راهبردهای بیرونی: حضور در مجالس شاد، دوری از انزوا، معاشرت با دوستان خوش‌مشرب، پرهیز از شنیدن اخبار یا حکایات غم‌انگیز، فعالیت‌های بدنی و سفر (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۵۳۹-۵۴۲، ۵۴۹-۵۵۷).
- راهبردهای درونی: یادآوری نعمت‌های الهی، اندیشیدن به گذرا بودن دنیا، مقایسه با مشکلات دیگران، تلقین امکان رفع اندوه، و تمرین بر صبر و رضا (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۳-۲۶۶، ۵۴۰-۵۴۱).

او این راهبردها را بخشی از «راهبردهای روان‌درمانی»[1] می‌داند که مانند درمان‌های طبی بدن باید پیش از تثبیت مرض آغاز شوند تا اندوه از سطح حالت روانی به اختلال مزمن تبدیل نگردد (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۴۳-۲۴۴، ۲۶۳).

۳-۲. خشم

بلخی «خشم» را یکی از شایع‌ترین حالات روانی می‌داند که بیشتر به‌سبب معاشرت‌های روزمره و نیز به‌دلیل تندی طبع و شتاب‌زدگی در افراد شدت می‌گیرد. به همین دلیل، بحث «چگونگی کنترل و فرونشاندن خشم» را در صدر مباحث خود قرار می‌دهد (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۵۲۳) و ساختار آن را در سه محورِ ضرورت مدیریت، راهبردهای بیرونی و راهبردهای درونی سامان می‌دهد (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۵۴، ۲۵۵-۲۶۰ و ۲۸۸). او در توضیح رابطهٔ خشم با حالات مشابه بیان می‌کند که خشم از اندوه پدید

۱. معادل اصطلاح تدابیر النفوس در کتاب مصالح الأبدان و الأنفس.

می‌آید و از قوی‌ترین حالات روانی است که سبب برانگیختگی شدید انسان، بی‌قراری، تحریک جریان خون، تغییر رنگ چهره و حرکات ناموزون می‌شود تا جایی که در اوج خشم، حرارت بدن می‌تواند به تب و گرمایی درونی در قلب بینجامد. در مقابل، هراس شدید به زردی چهره، لرزش اندام‌ها و ناتوانی در تصمیم‌گیری منجر می‌شود (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۲۵۱). همین شدت آثار جسمی و روانی خشم سبب می‌شود که بلخی در راهبردهای طبی هشدار دهد هنگام اوج خشم نباید عمل خون‌گیری (فصد) انجام شود؛ زیرا برای بدن زیان‌بار است (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۵۰۳). او در بیان عوامل، دو عامل اصلی را بیان می‌کند: نخست، برخوردهای مکرر مردم با یکدیگر، و دوم، تندخویی و زودانفعالی در طبع افراد (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۵۲۳، ۲۵۴-۲۶۰، ۲۸۸). وی در راهبردهای بیرونی توصیه می‌کند که برای شخص خشمگین همراهانی انتخاب شوند که او را پند دهند، فضیلت گذشت را یادآوری کنند و حتی برای خطاکار شفاعت نمایند (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۵۵-۲۶۰). اما نوآوری اصلی بلخی در راهبردهای درونی است که باید در همان آغازِ خشم به کار گرفته شوند تا به حالت بیماری‌زا نرسد (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۲۵۵). او این راهبردها را در چند نکته توضیح می‌دهد: نخست، کنترل خشم در آغاز آن بسیار آسان‌تر است؛ درحالی‌که پس از شدت‌گرفتن، فرونشاندن آن دشوار می‌شود (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۵۵، ۵۲۵). دوم، اندیشیدن به زیان‌های روانی و جسمی خشم بر نفس و بدن، ازجمله گرمی بیش از حد، رنجش، لرزش، بی‌قراری و بروز بیماری‌های ناشی از حرارت که درمان آنها دشوار است، و اینکه رهاکردن خشم (خشمگین‌شدن) درحقیقت، آسیب‌زدن به خویشتن است (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۵۲۵). سوم، یادآوری پیامدهای پشیمان‌کنندهٔ خشم که سبب ایجاد زیان‌های دینی و دنیوی و جبران‌ناپذیر برای بسیاری از افراد شده است (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۵۲۶). چهارم، مقایسهٔ میان لذت انتقام و فضیلت بردباری، و برتردانستن بردباری به‌مثابهٔ شریف‌ترین خصلت‌ها که یادآوری آن خشم را فرو می‌نشاند (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۵۲۶). پنجم، استفاده از راهکارهای بازدارنده مانند دورکردن خود از دیدار شخصی که سبب خشم شده است یا به تأخیرانداختن مجازات؛ زیرا گذشت زمان به‌طور طبیعی خشم را کاهش می‌دهد (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۵۲۸). ششم،

اندیشیدن دربارهٔ موازنهٔ میان شتاب در انتقام و خویشتن‌داری و تأخیر در مجازات، و ارزیابی سود و زیان هر دو رویکرد، به‌ویژه مواقعی که خشم شدت یافته باشد (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۵۲۷). هفتم، عبرت‌گرفتن از خطاهای دیگران با این تأکید که خود فرد نیز در همان موارد مستحق کیفر خواهد بود، به‌ویژه اگر رئیس یا فردی بالاتر از او بر اعمال وی آگاه شود. پس عدالت و انصاف اقتضا می‌کند که از شدت خشم کاسته شود (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۵۲۹). هشتم، توجه به حرمت، خدمت‌ها و سوابقِ نیک فردی که سبب خشم شده است؛ زیرا همین یادآوری می‌تواند خشم را فرو نشاند (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۵۲۹). بلخی در مقدمهٔ باب خشم نیز توضیح می‌دهد آرام‌سازی اولیهٔ روان ضروری است؛ زیرا بی‌توجهی به آن زندگی را تلخ و آکنده از خطا می‌کند که درنهایت به پشیمانی می‌انجامد. این پیامد، نه‌تنها دامنگیر پادشاهان و صاحبان قدرت می‌شود، بلکه مردم عادی را نیز به اندازه‌ای که بر اطرافیان و زیردستان خود تسلط دارند، شامل می‌گردد (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۵۲۳)؛ ازاین‌رو بلخی در کتاب مصالح الأبدان و الأنفس، خشم را با تعریفی متمایز از حالات مشابه (مانند اندوه و هراس)، بیان عوامل (اجتماعی و مزاجی)، و توضیح آثار (روانی و جسمی) به‌طور گسترده بررسی می‌کند. سپس در دو سطح راهبردهای بیرونی و درونی، مجموعه‌ای دقیق از راهکارها را برای پیشگیری، تعدیل و درمان آن ارائه می‌دهد (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۵۴، ۵۰۳).

۳-۳. خوف

ابوزید بلخی «خوف» را از مهم‌ترین حالات روانی می‌داند که در آن انسان پیشاپیش، پیش از وقوع حادثه، انتظار ضرر یا فقدان را در ذهن می‌پروراند (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۵۱، ۲۵۳). او این حالت را از «فزع» متمایز می‌سازد؛ زیرا فزع هنگام مواجههٔ مستقیم با خطر واقعی پدید می‌آید؛ درحالی‌که خوف ریشه در تصور ذهنی، و پیش‌بینی خطر در آینده دارد (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۵۳-۲۵۴). بلخی همچنین تصریح می‌کند که «فزع» همان حالت شدید و افراطی خوف است (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۲۵۱). بلخی علاوه‌بر تعریف، به انواع خوف نیز اشاره می‌کند: ۱) بخشی طبیعی و غریزی است که در همهٔ انسان‌ها برای

حفظ بقا وجود دارد، مانند ترس از حیوان درنده یا آتش. ۲) بخشی دیگر ناشی از توهمات، ضعف یقین و غلبهٔ سوداست که جنبهٔ بیمارگونه دارد و روان را گرفتار می‌کند (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۴۷-۲۴۸، ۲۵۳، ۵۳۷-۵۳۸). او تصریح می‌کند که خوف اگر در حد اعتدال باشد، نیروی بازدارندهٔ روان از خطر است؛ ولی اگر از حد بگذرد، به «اختلال» تبدیل می‌شود و سبب فلج‌شدن اراده و قوای مدیریت خواهد شد (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۴۸، ۵۳۸). از نظر عوامل جسمی، تغییر مزاج و غلبهٔ اخلاط، به‌ویژه سودا، منشأ خوف معرفی شده است؛ زیرا قوهٔ تخیل را به‌سوی تصور خطرهای موهوم می‌کشاند و قوهٔ مدیریت را تضعیف می‌کند (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۵۴، ۲۵۹-۲۶۰). در بُعد روانی نیز ضعف یقین، وسواس‌های ذهنی، تجربه‌های تلخ گذشته یا بدگمانی مفرط، از عوامل پیدایش خوف به شمار می‌آیند (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۱-۲۶۲). گاهی خوف به‌صورت عرضی، نتیجهٔ بیماری‌هایی چون حزن و جزع است یا خود، زمینه‌ساز پیدایش آنها می‌شود (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۲۶۳). بلخی آثار جسمی خوف را به‌تفصیل برمی‌شمارد: تندی ضربان قلب، تغییر رنگ چهره به زردی، لرزش اندام، تعریق سرد، اختلال در تنفس، خشکی دهان و گاهی اسهال (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۵۴، ۲۵۷، ۵۲۱-۵۲۲). از نظر روانی، آن را سبب ضعف اراده، آشفتگی فکر، بی‌قراری، اجتناب افراطی و ناتوانی در تمرکز می‌داند (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۵۹، ۲۶۱). او هشدار می‌دهد که خوف طولانی‌مدت می‌تواند نفس را به سستی بکشاند و راه را برای اختلالاتی چون وسواس و افسردگی هموار کند (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۲۶۳). در راهبردهای درمانی، بلخی بر دو سطح تأکید می‌کند: ۱) راهبردهای بیرونی مانند حضور در جمع‌های آرام و معاشرت با افراد شجاع، پرهیز از انزوا، مصاحبت با دوستان دلیر، پرهیز از اخبار و حکایات ترسناک و اشتغال به امور شادی‌آور (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۰-۲۶۱). ۲) راهبردهای درونی همچون تمرین بر یقین و توکل، یادآوری تجربه‌های بی‌ضرر گذشته، استدلال عقلی برای نشان‌دادن بی‌اساس بودن ترس‌ها و آرام‌سازی تدریجی نفس از طریق تلقین و برهان (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۲-۲۶۳). به باور بلخی، خوف در حد اعتدال، مفید است؛ اما اگر از اندازه بگذرد، به «مرض» بدل می‌شود؛ ازاین‌رو پیشگیری و مداخلهٔ زودهنگام در برابر آن همانند مراقبت از بیماری

بدن ضروری است تا به فزع، وسواس یا افسردگی منتهی نشود (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۴۸، ۲۵۳، ۲۶۳، ۵۳۸).

۳-۴. وسواس

پس از تبیین دیدگاه بلخی دربارهٔ خوف و فزع ـ که هردو به هیجان ترس و واکنش‌های روانی ـ جسمی ناشی از انتظار یا مواجهه با خطر می‌پردازند ـ ، به یک حالت نفسانی می‌رسد. این حالت که از دل ترس‌ها یا نگرانی‌های پایدار زاده می‌شود و می‌تواند به‌شکلی ماندگار، بر ذهن و بدن چیره گردد، همان «وسواس» است. بلخی وسواس را از بزرگ‌ترین حالات روانی می‌داند و حقیقتش را «نشخوار فکری»[1] می‌نامد؛ گفت‌وگوی درونی پیوسته‌ای که بی‌اختیار در نفس شکل می‌گیرد، با تکرار مداوم، آرامش را برهم می‌زند، و قوای مدیریت را تضعیف می‌کند (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۵۳، ۲۶۸، ۲۶۹). بلخی در همان آغاز، «نشخوار فکری» را «أعظم أدواء النفس» می‌نامد و نشان می‌دهد که از دید او، وسواس بنیادی‌ترین و زیان‌بارترین اختلال نفسانی است (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۲۶۸). برخلاف ترس که به‌طور معمول به محرکی مشخص وابسته است، وسواس می‌تواند حتی در غیاب محرک بیرونی ادامه یابد و به‌مرور، ساختار فکری فرد را تحت تأثیر قرار دهد. بلخی دو گونه نشخوار فکری را شرح می‌دهد: نخست، در «جنس ما یتمنی ویحبّ»؛[2] یعنی اندیشه‌هایی که دربارهٔ امور محبوب و آرزوشده هستند. این نوع، هرچند در لحظه ممکن است لذت‌بخش باشند، استمرارشان باعث سستی اراده و غفلت از امور مهم می‌شود (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۵۴۸). دوم، در «جنس ما یخاف ویخشی»؛[3] یعنی اندیشه‌هایی که موضوعشان امور بیم‌انگیز و ترس‌آور است. به گفتهٔ او، این نوع از همه سخت‌تر و زیان‌بارتر است؛ زیرا علاوه‌بر رنج روانی، بدن را نیز به واکنش‌هایی مانند تندی نبض، تعریق و لرزش دچار می‌کند (بلخی، ۱۴۲۶ق، ص ۵۴۸). در علت‌شناسی،

۱. معادل اصطلاح حدیث النفس در کتاب مصالح الأبدان و الأنفس.
۲. «چیزهایی که انسان آنها را دوست دارد و آرزو می‌کند».
۳. «چیزهایی که از آنها می‌ترسد».

بلخی منشأ وسواس را یا اصلی/تکوینی می‌داند که ناشی از غلبهٔ طبیعی «خلط السوداء» و ماندگارتر است، یا عارضی/اکتسابی که از تبدیل دیگر اخلاط به سودا به‌سبب عوامل جسمی یا روانی ایجاد می‌شود (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۹-۲۷۰). عوامل روانی تشدیدکننده شامل اضطراب شدید، حزن ممتد، و ضعف قوهٔ مدیریت هستند که می‌توانند وسواس را ریشه‌دارتر کنند (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۷۰، ۲۷۲، ۵۴۹-۵۵۰). بلخی در پیونددادن وسواس با دیگر اختلالات روانی، یادآور می‌شود که این اختلال می‌تواند به‌صورت عرضی از خوف یا حزن پدید آید، و در صورت استمرار، به افسردگی و اضطراب منتهی شود (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۳، ۳۱۷-۳۱۸). از نظر آثار، وسواس علاوه‌بر نشانه‌های روانی همچون بی‌میلی به معاشرت، بدگمانی افراطی و عدم تمرکز، آثار جسمی نیز دارد، مانند رنگ‌پریدگی، بی‌خوابی همراه با بیداری‌های ناگهانی، ضعف عمومی بدن، و اختلال در نظم تنفس (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۷۱، ۵۴۹-۵۵۰). بلخی همچنین وسواس را سبب تحلیل‌رفتن قوای مدیریت، آشفتگی فکر، و سستی در تصمیم‌گیری می‌داند؛ به‌گونه‌ای که فردِ گرفتار نمی‌تواند میان اندیشه‌های واقعی و خیالی تمایز قائل شود (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۳، ۳۱۷-۳۱۸، ۵۴۰-۵۴۱). در راهبردهای درمانی، بلخی دو مسیر را پیشنهاد می‌کند: مسیر نخست، راهبردهای بیرونی است که شامل اجتناب از انزوا، حضور در جمع‌های سالم و آرام، مشغول‌کردن حواس به مناظر و صداهای خوشایند، و انجام فعالیت‌هایی که ذهن را از موضوع وسواس منحرف کند (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۷۱-۲۷۲، ۵۵۰). مسیر دوم، راهکار درونی است که آماده‌سازی پاسخ‌های عقلانی برای مقابله با افکار مزاحم، یادآوری بی‌اساس‌بودن ترس‌ها، تلقین آرامش، و تمرین بازگرداندن توجه به امور مفید و واقعی را شامل می‌شود (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۷۲-۲۷۳، ۵۵۲-۵۵۳). او در بخش راهبردهای درونی، بر ضرورت «مقابلهٔ فوری در آغاز وسواس» تأکید می‌کند؛ زیرا اگر ریشه بدواند، درمان آن دشوارتر خواهد شد (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۳، ۳۱۷). همچنین استفاده از برهان عقلی و یادآوری نعمت‌های الهی را دو شیوهٔ مؤثر برای آرام‌سازی نفس می‌داند (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۵۴۰-۵۴۱). بلخی هشدار می‌دهد که بی‌توجهی به وسواس، به‌ویژه نوعی که موضوع آن امور بیم‌انگیز است می‌تواند زمینه‌ساز تشدید اختلالات روانی دیگر مانند

اضطراب و افسردگی شود؛ ازاین‌رو درمان زودهنگام و جامع ضروری است (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۷۱، ۵۵۰-۵۵۱).

۳-۵. افسردگی

بلخی «افسردگی» را ازجمله حالات مهم روان می‌داند که با اندوه پایدار، کاهش اراده و همت و سلب نشاط همراه است (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۳، ۲۶۴). او آن را از «حزن» متمایز می‌کند؛ زیرا حزن به‌طور معمول ناشی از فقدان یا مصیبتی مشخص است و پس از مدتی فروکش می‌کند؛ درحالی‌که افسردگی حالتی ممتد و راسخ است که ممکن است بدون علت آشکار یا با انگیزه‌ای جزئی ادامه یابد (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۵، ۵۳۷). بلخی توضیح می‌دهد که افسردگی از نظر شدت، حلقه‌ای میانی بین اندوه طبیعی و مرضی از یک سو، و اختلالاتی چون اضطراب و وسواس از سوی دیگر است؛ زیرا اندوه کوتاه‌مدت به‌خودی‌خود طبیعی است؛ اما اگر به افسردگی بدل شود، زمینه‌ساز دیگر اختلالات می‌گردد (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۳، ۳۱۷). در نظر او، افسردگی، گاهی ریشه در عوامل جسمی دارد، مانند غلبهٔ سودا، تغییر کیفیت دم، ضعف حرارت غریزی و اخلاط، یا تأثیر بیماری‌های مزمن (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۱۸۶، ۱۸۷، ۲۵۳، ۲۶۴) و گاهی ناشی از عوامل روانی است، همچون وسواس شدید، اندوه ممتد، شکست‌های پی‌درپی یا فشارهای فکری و اجتماعی (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۵۲، ۲۶۵، ۲۶۶، ۳۱۸). آثار جسمی افسردگی شامل تغییر رنگ چهره به‌سوی پژمردگی، کاهش اشتها، ضعف عمومی بدن، اختلال در خواب، و کاهش حرارت و رطوبت طبیعی بدن است (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۴، ۲۶۵، ۳۱۸، ۵۳۷). از نظر روانی، با بی‌میلی به معاشرت، سستی اراده، بدبینی، و کاهش قدرت مدیریت همراه است و در صورت استمرار می‌تواند به اختلالات شدیدتر نفس بینجامد (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۵، ۵۳۸). بلخی همچنین به رابطهٔ دوسویهٔ افسردگی با خوف و حزن اشاره می‌کند؛ بدین معنا که اندوه ممتد می‌تواند به افسردگی منتهی شود، و افسردگی خود می‌تواند اضطراب و وسواس را برانگیزد (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۳، ۳۱۷-۳۱۸). بلخی هشدار می‌دهد که بی‌توجهی به این حالت، زمینه را برای تشدید اختلالات روانی مانند

وسواس و اضطراب فراهم می‌کند (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۶، ۳۱۷). در راهبردهای درمانی، او نخست به روش‌های بیرونی اشاره می‌کند، مانند تغییر محیط و هوا، مصاحبت با دوستان شاد و نیک‌خلق، اشتغال به کارهای نشاط‌آور و بدنی، شنیدن نغمات خوش و بهره‌مندی از مناظر زیبا (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۳، ۲۶۴، ۲۶۶، ۳۱۸، ۵۳۸). سپس به روش‌های درونی می‌پردازد، شامل تأمل در ناپایداری دنیا و مشکلات آن، یادآوری نعمات و موفقیت‌های گذشته، تقویت امید به بهبود، و برانگیختن همت با اهداف تازه (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۵، ۵۳۷، ۵۳۸). او در کنار این راهکارها، به‌طور خاص بر «تقویت یقین و توکل» تأکید می‌کند؛ زیرا این دو عامل می‌توانند ریشهٔ اضطراب‌ها و وسواس‌های مولد افسردگی را از میان ببرند (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۵۴۰-۵۴۱). بلخی بر پیشگیری تأکید می‌کند و آن را در حفظ اعتدال مزاج، اجتناب از انزوا، و استمرار در فعالیت‌های فکری و بدنی می‌داند که مانع پیدایش و تثبیت افسردگی می‌شود (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۱۸۶، ۱۸۷، ۳۱۷).

۳-۶. اضطراب

بلخی «اضطراب» را ازجمله حالات برجسته و نیرومند روان می‌داند که با بی‌قراری، تزلزل اراده و فقدان استقرار خاطر همراه است و اغلب از تحریک قوهٔ وهمیه و ضعف قوهٔ مدبره ناشی می‌شود (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۳۹، ۲۵۱). او این حالت را از «خوف» و «فزع» متمایز می‌سازد؛ زیرا خوف انتظار وقوع مکروه آینده است؛ درحالی‌که اضطراب حتی در غیاب تهدید مشخص، به‌سبب آشفتگی درونی و پراکندگی افکار ظهور می‌کند (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۵۹، ۲۶۳). بلخی توضیح می‌دهد که اضطراب اغلب در پیوند با اندوه و خشم رخ می‌دهد؛ زیرا اندوه ممتد می‌تواند به اضطراب بدل شود و خشمِ بی‌مهار نیز بی‌قراری و تزلزل اراده را برمی‌انگیزد (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۵۱، ۲۶۳). بلخی عوامل اضطراب را به دو دسته تقسیم می‌کند: نخست، عوامل جسمی مانند غلبهٔ سودا، تغییر کیفیت دم، ضعف حرارت غریزی و بیماری مزمن (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۵۱، ۲۶۴، ۵۴۹-۵۵۰). دوم، عوامل روانی مانند وسواس شدید، حزن ممتد، فشارهای فکری و حوادث ناگهانی که قوای نفس را به تزلزل می‌کشاند (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۰، ۲۶۳، ۵۵۲، ۵۵۶). نشانه‌های

جسمی اضطراب از نظر او، شامل تندی نبض، تغییر رنگ چهره، تعریق، لرزش اندام، تنگی نفس، و بی‌خوابی همراه با بیداری‌های ناگهانی است (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۳، ۵۵۰، ۵۵۶-۵۵۷). آثار روانی آن نیز آشفتگی خاطر، زودانفعالی، فقدان تمرکز و ضعف قدرت تصمیم‌گیری است (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۴، ۵۵۰، ۵۵۷). او اضافه می‌کند که اضطراب به‌سبب ماهیت ناپایدارش، بیش از حزن و افسردگی قوای نفس را فرسایش می‌دهد و مانع تمرکز بر مدیریت عقلانی امور می‌شود (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۵۹، ۲۶۳). بلخی هشدار می‌دهد که استمرار اضطراب می‌تواند به پیدایش دیگر اختلالات روانی، مانند وسواس و افسردگی شود و حتی به فرسایش قوای جسمانی بینجامد (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۵، ۵۵۱، ۵۵۷). او در راهبردهای درمانی، نخست بر روش‌های بیرونی تأکید دارد، مانند تغییر مکان و محیط، اجتناب از خلوت طولانی، اشتغال به کارهای معتدل و لذت‌بخش، مصاحبت با افراد آرام و معتمد، و استفاده از موسیقی و نغمات طیب برای تعدیل هیجان (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۶، ۵۵۰، ۵۵۶-۵۵۸). سپس به راهبردهای درونی اشاره می‌کند، ازجمله سنجش عقلانی شدت واقعی خطر، یادآوری موفقیت‌های گذشته در کنترل بحران، تقویت امید و حسن‌ظن به آینده، و کاستن از تمرکز بر افکار آزاردهنده با اشتغال فکری به موضوعات مفید (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۰، ۵۵۲-۵۵۳، ۵۵۷-۵۵۸). بلخی همچنین بر تمرین تدریجی در مهار قوهٔ وهمیه تأکید می‌کند؛ بدین معنا که فرد باید با تلقین عقلانی و بازگرداندن مکرر توجه، این قوه را از مسیر افراطی به اعتدال بازگرداند (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۲-۲۶۳). او بر مداخلهٔ زودهنگام تأکید می‌کند تا اضطراب به‌صورت اختلال مزمن در روان تثبیت نشود (بلخی، ۱۴۲۶ق، صص ۲۶۵، ۵۵۱، ۵۵۷).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با رویکرد تحلیل محتوای کیفی به بازخوانی دیدگاه ابوزید بلخی در کتاب مصالح الأبدان و الأنفس پرداخت و نشان داد که او با نگاهی منسجم و نظام‌مند، حالات روانی را در پیوستاری از «حالات» تا «اختلالات» تحلیل کرده است. یافته‌ها آشکار کرد که بلخی، برخلاف بسیاری از متفکران هم‌عصر خویش، تنها به تبیین‌های

مزاجی و جسمانی بسنده نکرده، بلکه عوامل روانی، اجتماعی و اخلاقی را نیز در شکل‌گیری اختلالات نفسانی مؤثر دانسته است. این جامع‌نگری، همراه با تأکید بر رابطهٔ دوسویهٔ بدن و نفس، دستگاه مفهومی او را از صرف طب قدیم فراتر می‌برد و آن را به الگویی میان‌رشته‌ای میان پزشکی، روان‌شناسی و اخلاق نزدیک می‌کند.

از مهم‌ترین نوآوری‌های بلخی، توجه ویژه به پیشگیری و مداخلهٔ زودهنگام است. او بارها تأکید می‌کند که حالات نفسانی چون اندوه، خشم یا خوف، اگر در آغاز مهار نشوند، به‌تدریج به اختلالات ریشه‌دار بدل می‌گردند. بنابراین راهبردهای او نه‌تنها جنبهٔ درمانی، بلکه به‌ویژه جنبهٔ پیشگیرانه دارد. بلخی همچنین دو سطح از مداخله را مطرح می‌کند: راهبردهای بیرونی (مانند تغییر محیط، مصاحبت با افراد شاد و پرهیز از اخبار و مجالس زیان‌بار) و راهبردهای درونی (مانند یادآوری ناپایداری دنیا، استدلال عقلانی علیه افکار مزاحم، و تلقین امید و توکل). این دو سطح نشان می‌دهد که از دیدگاه او، تعادل روان تنها با ترکیب شرایط بیرونی و تمرین‌های درونی حاصل می‌شود؛ رویکردی که با روان‌شناسی مثبت‌گرا و درمان‌های مبتنی بر ارزش در روزگار معاصر هم‌پوشانی دارد.

در کنار این نقاط قوت، نظام بلخی محدودیت‌هایی نیز دارد. بخش مهمی از تحلیل او همچنان بر مبنای طب اخلاطی و مفاهیمی چون «خلط سودا» یا «ضعف حرارت غریزی» استوار است که امروزه اعتبار علمی ندارند. همچنین مرز میان «رذیلت اخلاقی» و «اختلال روانی» در اندیشهٔ او همواره شفاف نیست، و گاهی حالات مرضی با زبان سرزنش اخلاقی تفسیر می‌شوند؛ امری که در روان‌شناسی امروز می‌تواند به برچسب‌زنی و سرزنش بیمار بینجامد. علاوه‌بر این، چارچوب مفهومی بلخی فاقد روش‌های سنجش‌پذیر و مبتنی بر شواهد تجربی است؛ ازاین‌رو برای کاربرد در فضای علمی امروز نیازمند بازتعریف و بازسازی است.

باوجود این محدودیت‌ها، بازخوانی مصالح الأبدان و الأنفس نشان می‌دهد که اندیشهٔ بلخی می‌تواند الهام‌بخش طراحی الگوهای جدید در سلامت روانی باشد؛ الگویی که هم‌زمان به عوامل جسمانی و روانی توجه دارد، پیشگیری را بر درمان مقدم

می‌داند، و غایت بهبود را در بازگشت به فضایل اخلاقی و استقرار «قوی‌النفس» تعریف می‌کند. اگر این دستگاه مفهومی در پرتو یافته‌های زیست‌شناسی و روان‌شناسی معاصر بازتفسیر شود، سهمی حیاتی در شکل‌گیری رویکردی اخلاق‌محور و جامع در روان‌درمانی ایفا می‌کند و پیوندی سازنده میان میراث علمی اسلامی و نیازهای سلامت روانی ایجاد خواهد کرد.

فهرست منابع

* قرآن

** نهج‌البلاغه

بلخی، ابوزید احمد بن سهل. (۱۴۲۶ق). مصالح الأبدان و الأنفس (تحقیق و دراسة: محمود مصری، تصدیر: محمدهیثم خیاط). قاهره ـ مصر: المنظمة العربیة للتربیة و الثقافة و العلوم. معهد المخطوطات العربیة.

ابوالحسنی، زینب. (۱۳۹۲). مروری بر پیشگیری و درمان بیماری‌های روانی از دیدگاه طب سنتی ایران. فصلنامه علمی ـ پژوهشی تاریخ پزشکی، ۵(۱۴)، صص ۱۳۵-۱۵۲.

علیجانیها، فاطمه. (۱۳۹۲). «تدبیر سماع» در طب سنتی ایران با تأکید بر دیدگاه «ابوزید بلخی». فصلنامه علمی ـ پژوهشی تاریخ پزشکی، ۵(۱۴)، صص ۱۶۵-۱۷۶.

مجلسی، محمدباقر. (۱۴۰۳ق). بحارالأنوار (ج ۷۰). بیروت: دار احیاء التراث العربی.

ملایم، فاطمه. (۱۳۹۴). رویکرد پیشگیرانهٔ ابوزید بلخی به حوزهٔ سلامت روانی (در کتاب مصالح الأبدان و الأنفس). فصلنامه علمی ـ پژوهشی تاریخ پزشکی، ۷(۲۲)، صص ۷-۳۰.

ملایم، فاطمه. (۱۳۹۶). سلامت محیط‌زیست از منظر ابوزید بلخی (اندیشمند مسلمان ایرانی قرن سوم و چهارم هجری). فصلنامه طب سنتی اسلام و ایران، ۸(۲)، صص ۲۶۳-۲۷۳.

موسی‌زاده، زهره؛ ملایم، فاطمه. (۱۳۹۴). ماهیت، علل و راهکارهای پیشگیری و مهار خشم از دیدگاه اندیشمند مسلمان ابوزید بلخی. دوفصلنامهٔ علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۳(۱)، صص ۵۹-۷۳.

Awaad, R., & Ali, S. (2016). A modern conceptualization of phobia in al-Balkhi's 9th century treatise: Sustenance of the Body and Soul. *Journal of anxiety disorders*, 37, pp. 89-93. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2015.11.003. Epub 2015 Dec 18. PMID: 26741063.

Awaad, R., & Ali, S. (2015). Obsessional Disorders in al-Balkhi' s 9th century treatise: Sustenance of the Body and Soul. *Journal of affective disorders*, 180, pp. 185-189. https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.03.003. Epub 2015 Mar 19. PMID: 25911133.

Chung, D. (2020). The Interdependent Coexistence of the Rational Civilizations: The Mental Origin of Civilizations. *Journal of Behavioral and Brain Science*, 10(1), 46–94. https://doi.org/10.4236/JBBS.2020.101004

Duxbury, J., & Baker, J., & Downe, S., & Jones, F., & Greenwood, P., & Thygesen, H. H., & McKeown, M., & Price, O., Scholes, A., & Thomson, G., & Whittington, R. (2019). Minimising the use of physical restraint in acute mental health services: The outcome of a restraint reduction programme ('REsTRAIN YOURSELF'). *International Journal of Nursing Studies*, 95, pp. 40–48. https://doi.org/10.1016/J.IJNURSTU.2019.03.016

Farhadi, M., & Rahimi, H., & Zoghi Paydar, M. R. (2023). The Effectiveness of Self-Compassion-Focused Therapy on Cognitive Vulnerability to Depression. *Iranian Journal of Psychiatry*, 18, pp. 134–144. https://doi.org/10.18502/ijps.v18i2.12364

Foot, P. (1983). Virtues and Vices. *Noûs*, 17(1), p. 117. https://doi.org/10.2307/2214835

Goebel, A., & Shoenfeld, Y. (2022). The biology of symptom-based disorders - Time to act. *Autoimmunity Reviews*, 22(1), pp. 103-218. https://doi.org/10.1016/j.autrev.2022.103218

González-García, I., & Visser, M. (2023). A Semantic Cognition Contribution to Mood and Anxiety Disorder Pathophysiology. *Healthcare*, 11(6), pp. 821-835. https://doi.org/10.3390/healthcare11060821

Kozlova, N. V., & Rogacheva, T. V., & Levitskaya, T. E., & Tsekhmeystruk, E. A., & Nazmetdinova, D. G. (2020). Clinical Psychologist in the System of Complex Rehabilitation. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta–Bulletin of Kemerovo State University*, 22(1), pp. 131-138. https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-131-138

Moran, W. L. (1959). The Scandal of the "Great Sin" at Ugarit. *Journal of Near Eastern Studies*, 18(4), pp. 177–178. https://doi.org/10.1086/371544

Nurdin, H. (2020). Problems and crisis of islamic education today and in the future. 1(1), pp. 21-28. https://doi.org/10.46966/IJAE.V1I1.17

Parola, A., & Marcionetti, J. (2022). Positive Resources for Flourishing: The Effect of Courage, Self-Esteem, and Career Adaptability in Adolescence. *Societies*, 13(1), pp. 5-24. https://doi.org/10.3390/soc13010005

Saeed, S. I., & Ahmed Sr., J. O., & Kakamad, K. & Najmadden, Z. (2024). Abu Zayd Ahmed ibn Sahl Al-Balkhi (850-934): A Pioneer in the Field of Psychotherapy and Mental Health. *Cureus*, 16(8), e67998. https://doi.org/10.7759/cureus.67998. PMID: 39347220; PMCID: PMC11437711

Sergeeva, A. A. (2022). Jealousy and revenge as accompanying elements of the motivation of a murder committed in a state of passion. *Вопросы Безопасности*, 2, pp. 15–23. https://doi.org/10.25136/2409-7543.2022.2.38257

Striker, G. (2022). Mental Health and Moral Health pp. 210–221. https://doi.org/10.1093/oso/9780198868385.003.0015

Sugita, H. (2023). Historical and modern approaches to the classification of adolescent deviant behavior. 3(5), pp. 21–28. https://doi.org/10.37547/ijp/volume03issue05-05

Thornton, O. R., & Li, W. (2024). Global Trends and Correlations in Mental Health Disorders: A Comprehensive Analysis from 1990 to 2019. *International Neuropsychiatric Disease Journal.* https://doi.org/10.9734/indj/2024/v21i2425

Tariq, A. (2022). Psychological Disorders. *Pakistan Journal of Health Sciences*, 2. https://doi.org/10.54393/pjhs.v3i06.380

WHO. (2023). *Mental health data and statistics*. Retrieved from https://www.who.int/data/gho/data/themes/mental-health

Ethics and Psychology
ISSN: 7645-3115

Insightful and Orientational Methods for Cultivating the Virtue of Gratitude in Surah Al-Rahman*

Fatemeh Vojdani[1] **Alireza Golmohammadpour Lori**[2]
1. Associate Professor, Faculty of Theology and Religions, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran (**Corresponding Author**).
f_vojdani@sbu.ac.ir
2. MA in Teaching Islamic Doctrines, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
agol64430@gmail.com

Abstract

Gratitude is one of the important virtues in theology, ethics, and positive psychology. Despite extensive research on the concept of gratitude, there are still many gaps regarding how to strengthen it. Islamic sources appear to be useful for this purpose. The aim of the present study is to examine gratitude in Surah Al-Rahman from an educational perspective. To this end, qualitative content analysis of Surah Al-Rahman was employed. Based on the findings, the educational methods include two general categories: cultivating cognitions (involving strengthening the recognition and acknowledgement of blessings; and strengthening the recognition and acknowledgement of the benefactor) and cultivating orientations (involving strengthening divine love, enhancing sensitivity and responsibility, reproaching the ungrateful person, repetition and emphasis, warning the ungrateful, and encouraging and urging the grateful, with the

* Vojdani, F; Golmohammadpour Lori, A. (2025). Insightful and Orientational Methods for Cultivating the Virtue of Gratitude in Surah Al-Rahman. *Ethics and Psychology, 1*(2), pp. 39-64. https://doi.org/10.22081/jmp.2026.73164.1018

* **Type of article**: Specialized; **Publisher:** Islamic Sciences and Culture Academy.
▣ **Received:** 2025/05/15●**Revised:** 2025/07/20●**Accepted:** 2025/08/20●**Published online:** 2025/10/01

© 2025
authors retain the copyright and full publishing rights

intermingling of the manifestation of mercy and threats with the predominance of mercy). Therefore, on the one hand, God corrects and strengthens the necessary cognitive foundations for grateful behavior, and on the other hand, in the realm of orientation, He uses a combination of positive emotions such as love, eagerness, and hope, and negative emotions such as guilt, shame, remorse, and fear, to correct the moral vice of ingratitude and to encourage and strengthen gratitude.

Keywords
Thanksgiving, Gratitude, Surah Al-Rahman, Education, Holy Quran.

ISSN: ۷۶۴۵-۳۱۱۵

شیوه‌های بینشی و گرایشی پرورش فضیلت شکر در سورهٔ الرحمن*

فاطمه وجدانی[۱] علیرضا گل‌محمدپور لری[۲]

۱. دانشیار، دانشکده الهیات و ادیان، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران (**نویسنده مسئول**).
f_vojdani@sbu.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد مدرسی معارف اسلامی. دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
agol64430@gmail.com

چکیده

از فضایل مهم در الهیات و اخلاق و روان‌شناسی مثبت‌نگر، فضیلت شکر است. باوجود تحقیقات زیاد دربارهٔ مفهوم شکر، هنوز خلأهای زیادی در مورد چگونگی تقویت آن وجود دارد. به نظر می‌رسد که منابع اسلامی، برای این منظور مفید باشند. هدف تحقیق حاضر بررسی شکر در سورهٔ الرحمن، با نگاه تربیتی است. برای این کار، از تحلیل محتوای کیفی سورهٔ الرحمن استفاده شد. بر اساس یافته‌ها، شیوه‌های تربیتی شامل دو دستهٔ کلیِ پرورش شناخت‌ها (مشتمل بر تقویت شناخت و تصدیق نعمت؛ و تقویت شناخت و تصدیق منعم) و پرورش گرایش‌ها (مشتمل بر تقویت حب الهی، تقویت حساسیت و مسئولیت‌پذیری، سرزنش انسان ناسپاس، تکرار و تأکید، انذار ناسپاسان و تشویق و ترغیب شاکران، درهم‌آمیختگی اظهار رحمت و تهدید با غلبهٔ رحمت) به دست آمد. بنابراین خداوند از یک سو، مبادی شناختی لازم برای رفتار قدرشناسانه را اصلاح و تقویت می‌کند و از سوی دیگر، در زمینهٔ گرایشی از ترکیبی از عواطف مثبت مانند عشق، شوق و امید، و عواطف منفی چون احساس گناه، شرم، ندامت و ترس، برای اصلاح رذیلهٔ اخلاقی ناسپاسی و ترغیب و تقویت شکر استفاده می‌کند.

کلیدواژه‌ها

سپاسگزاری، شکر، سورهٔ الرحمن، تربیت، قرآن کریم.

* وجدانی، فاطمه؛ گل‌محمدپور لری، علیرضا. (۱۴۰۴). شیوه‌های بینشی و گرایشی پرورش فضیلت شکر در سورهٔ الرحمن. اخلاق و روان شناسی، ۱(۲)، صص ۳۹-۶۴.
https://doi.org/10.22081/jmp.2026.73164.1018

▣ **نوع مقاله:** تخصصی؛ **ناشر:** پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.

▣ **تاریخ دریافت:** ۱۴۰۴/۰۲/۲۵ ● **تاریخ اصلاح:** ۱۴۰۴/۰۴/۳۰ ● **تاریخ پذیرش:** ۱۴۰۴/۰۵/۳۰ ● **تاریخ انتشار آنلاین:** ۱۴۰۴/۰۷/۰۹

© ۲۰۲۵ «نویسندگان دارندهٔ حق‌مؤلف مقالهٔ خود بدون محدودیت هستند»

مقدمه

از فضایل اخلاقی مهم، فضیلت «شکر» است. شکر تاریخچه‌ای طولانی در الهیات و اخلاق دارد. اجماع نظر جهانی میان اندیشمندان اخلاقی و دینی بر این است که انسان‌ها ملزم به ابراز قدردانی در پاسخ به منافع دریافتی هستند (پیترسون و سلیگمن، ۱۴۰۰، ص ۷۹۹). در اخلاق اسلامی، شکر منعم از دستورهای عام اسلام است (جوادی آملی، ۱۳۹۴، ص ۲۹۲)؛ و در عین حال امری فطری است (مکارم شیرازی، ۱۳۹۲، ج۳، ص ۵۵) که فریضه‌بودن شکر را عقل برهانی می‌فهمد؛ گرچه دلیل نقلی نیز آن را تأیید می‌کند (جوادی آملی، ۱۳۹۴، ص ۲۹۲).

شکر می‌تواند هم در برابر خدماتی باشد که از سوی دیگران دریافت می‌شود و هم در قبال نعمت‌ها و الطاف الهی باشد.[۱] اگرچه همهٔ نعمت‌ها در اصل، از آن خداوند است و دیگران تنها واسطهٔ رسیدن به نعمت‌ها هستند (داودی، ۱۳۹۳، ص ۷۳). لذا شکر خالق موجب نورانیت باطن (مکارم شیرازی، ۱۳۹۲، ج۳، ص ۵۵)، جلب محبت خداوند[۲] و افزایش و دوام نعمت در زندگی دنیا[۳] می‌شود.

از دیدگاه آیت‌الله جوادی آملی شکر آن است که انسان به نعمت منعم همراه با اجلال و تعظیم او اعتراف کند، سراسر جهان اعم از آفاق و انفس و عالم و آدم را نعمت خدا بداند و آگاه باشد که کنار سفرهٔ خدا نشسته است و این نعمت‌ها را بجا مصرف

۱. «وَ وَصَّينَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَينِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيك إِلَى الْمَصِيرُ؛ و انسان را دربارهٔ پدر و مادرش سفارش کردیم. مادرش به او حامله شد؛ [درحالی‌که] سستی به روی سستی [به او دست می‌داد] و بازگرفتنش [از شیر] در دو سال است [و سفارش کردیم] که برای من و پدر و مادرت سپاسگزاری کن. بازگشت [همه] فقط به‌سوی من است» (لقمان، ۱۴).

۲. «حقیقتاً خداوند هر قلب محزون و هر بندهٔ سپاسگزار و قدردان را دوست می‌دارد» (کلینی، ۱۴۱۴ق، ج۲، ص ۹۹، ح ۳۰).

۳. «وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكمْ لَئِنْ شَكرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكمْ وَلَئِنْ كفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ؛ و [نیز یاد کنید] هنگامی را که پروردگارتان اعلام کرد که اگر سپاسگزاری کنید، قطعاً [نعمتِ] خود را بر شما می‌افزایم، و اگر ناسپاسی کنید، بی‌تردید عذابم سخت است» (ابراهیم، ۷).

امام صادق علیه‌السلام: «آن را که بر تو نعمتی داده است، سپاس بگزار و بر آن که سپاس می‌گذارد، نعمت ده که هرگاه نعمت‌ها سپاسگزاری شوند، زوال نمی‌پذیرند و هرگاه ناسپاسی شوند، دوام نمی‌یابند. شُکر موجب زیادی نعمت و مانع دگرگونی آنهاست» (کلینی، ۱۳۶۵، ج۲، ص ۹۴).

کند (جوادی آملی، ۱۳۹۴، ص ۲۹۲). صاحب‌نظران، شکر را دارای ارکانی می‌دانند: معرفت منعم (شامل شناخت صفات شایستهٔ او و درک گسترهٔ نعمت‌هایش)، حالت خضوع و تواضع که ثمرهٔ این معرفت است، عملی که ثمرهٔ این حالت است، و نشاط عمل (فیض کاشانی به نقل از محدثی، ۱۳۹۴، ص ۱۸۱). در تعبیری دیگر، شکر مشتمل بر سه عنصر شناختی، قلبی و رفتاری است (غزالی، ۱۳۶۸، ج۲، ص ۳۶۰). عنصر شناختی شکر این است که انسان بداند همهٔ نعمت‌ها از آن خداوند است و دیگران تنها واسطه میان خداوند و اویند تا نعمت‌ها به او برسد. عنصر قلبی آن است که انسان با مشاهدهٔ نعمت‌های الهی دل‌شاد شود و عنصر عملی نیز آن است که نعمت‌های الهی را در راهی که او دستور داده است، به کار برد (داودی، ۱۳۹۳، ص ۷۳). بنابراین می‌توان گفت شکر در اخلاق اسلامی، دارای مؤلفه‌های درونی (شناختی و گرایشی) و ظهور و بروز بیرونی (جوارحی) است.

افزون بر الهیات و اخلاق، شکر[1] در روان‌شناسی مثبت‌نگر نیز به‌مثابهٔ یکی از توانمندی‌های منش و فضیلت‌های انسانی مطرح شده است (پیترسون و سلیگمن، ۱۴۰۰). پیترسون و سلیگمن قدردانی را به‌مثابهٔ ترکیبی از حس شکرگزاری، لذت و شادمانی در واکنش به دریافت یک هدیه می‌دانند. از منظر آنان، قدردانی محصول درک این نکته است که فرد از اعمال فرد دیگر بهره می‌برد؛ یعنی فرد اذعان می‌کند که از دیگری هدیه می‌گیرد و دربارهٔ ارزش آن هدیه فهم، دریافت، حق‌شناسی و قدردانی دارد (پیترسون و سلیگمن، ۱۴۰۰، ص ۷۹۷). بنابراین احساسی است مبتنی بر یک ادراک.

مکاله و همکاران[2] (۲۰۰۱) قدردانی را عاطفه‌ای اخلاقی می‌دانند؛ بدین معنا که قدردانی کارکرد انگیزشی اخلاقی دارد؛ یعنی فرد شاکر را برمی‌انگیزد تا در قبال نیکوکار و دیگر افراد، رفتار جامعه‌پسندانه‌ای داشته باشد؛ و نیز از کارکرد تقویت‌کنندهٔ اخلاقی برخوردار است؛ یعنی وقتی ابراز می‌شود، نیکوکاران را تشویق می‌کند که در آینده به‌صورت اخلاقی رفتار کنند.

1. Gratitude Construct
2. McCullouh et al.

قدردانی نه‌تنها یک احساس مثبت است،[1] بلکه به‌مثابهٔ یک فضیلت،[2] نوعی بدهی[3] یا وظیفه[4] نیز تئوریزه شده است. زمانی که شکر را یک فضیلت در نظر بگیریم، آن را چیزی بیش از تجربهٔ یک احساس (مانند خوشحالی) می‌دانیم. درواقع، اگر کسی فقط از دریافت خیرخواهی، خوشحال باشد، اما تمایل به جبران صادقانه نداشته باشد، ممکن است حتی او را فردی ناسپاس بدانیم. برعکس، کسی را می‌توان دارای فضیلت قدردانی دانست که نه‌تنها از اینکه دیگری به او خیرخواهانه سود رسانده است، خوشحال می‌شود، بلکه تمایل به جبران لطف دارد و صادقانه ـ به‌دلیل آن لطف ـ ابراز قدردانی می‌کند و به انجام عمل متناسب با آن مبادرت می‌ورزد؛ ازاین‌رو پاسخ سپاسگزارانهٔ عامل فضیلت‌مند، گاهی به‌مثابهٔ یک بدهی یا وظیفهٔ سپاسگزاری تئوریزه می‌شود (Roberts & Telech, 2019).

شایان ذکر است که شکر به‌مثابهٔ صفت، در قالب شکری پیوسته و پایدار ابراز می‌شود که صرف‌نظر از شرایط زمانی و موقعیتی حفظ می‌گردد (پیترسون و سلیگمن، ۱۴۰۰، ص ۷۹۸).

فیتس جرالد[5] (۱۹۹۸) سه مؤلفه برای شکر بیان می‌کند: حس صمیمانهٔ قدرشناسی از کسی یا چیزی، حس حسن‌نیت[6] به کسی یا چیزی، و آمادگی برای عملی برخاسته از آن حق‌شناسی و حسن‌نیت. فرد قدردان آنچه را از سخاوت فرد دیگر دریافت کرده است، تصدیق می‌کند.

طبق یافتهٔ تحقیقات میدانی، افراد شاکر، سطوح بالاتری از هیجان مثبت، رضایت از زندگی، نشاط و خوش‌بینی، و سطوح پایین‌تری از افسردگی و استرس را گزارش می‌کنند (McCullouh etal., 2002). قدردانی نه‌تنها به بهزیستی روان‌شناختی و شادی کمک می‌کند (Behzadipour et al., 2019)، بلکه برای سلامت جسمی نیز مفید است (Hill et al., 2013)

1. positive emotion
2. virtue
3. debt
4. duty
5. Fitzgerald
6. Goodwill

و از بسیاری رفتارها همچون اعتیاد به سیگار، مواد مخدر و الکل، رفتارهای ضد اجتماعی و رفتارهای جنسی پرخطر جلوگیری می‌کند (Kendler et al., 2003; Ma et al, 2013). بنابراین شکر می‌تواند گمشدهٔ بشر امروز باشد.

شکر به دو صورتِ قدردانی شخصی (تشکر از فرد دیگر) و قدردانی فراشخصی (مانند قدردانی از خدا) دسته‌بندی شده است. مزلو با اشاره به قدردانی فراشخصی بیان می‌کند که افراد در حین و بعد از تجارب اوج، به‌طور منحصربه‌فردی احساس خوش‌اقبالی، کامیابی و جذبه می‌کنند. افراد دین‌دار به‌طور معمول احساس قدردانی در برابر خدای خود دارند و این احساس، آنها را به‌سوی انجام عبادت، شکرگزاری، ستودن، تمجیدکردن، نذرکردن و دیگر واکنش‌های مطابق با چارچوب دینیِ مرسوم سوق می‌دهد (Maslow, 1964, pp. 67-68).

مسئله این است که باوجود اینکه تاکنون نکات ارزشمندی دربارهٔ شکر به دست آمده، کمتر به بررسی و تبیین ریشه‌های آن پرداخته شده است (پیترسون و سلیگمن، ۱۴۰۰، ص ۸۰۱). چنین خلأهای معرفتی، مسیر تقویت این فضیلت اخلاقی را با دشواری مواجه می‌کند.

به نظر می‌رسد که باوجود منابع اصیل اسلامی، به‌ویژه قرآن کریم می‌توان در مورد فضیلت شکر، نکات دقیق و درخور توجهی به دست آورد و در اختیار علاقمندان تربیت اخلاقی قرار داد.

در میان سوره‌های قرآن کریم، سورهٔ «الرحمن» مشتمل بر نعمت‌های معنوی و مادی خداوند است؛ به‌طوری که می‌توان این سوره را «سورهٔ رحمت» یا «سورهٔ نعمت» نامید (مکارم شیرازی، ۱۳۸۷، ج۲۳، ص ۸۹). بنابراین بررسی این سوره می‌تواند نکات تربیتی ارزشمندی دربارهٔ فضیلت اخلاقی شکر نعمت در اختیار ما قرار دهد. هدف این پژوهش، بررسی فضیلت شکر در سورهٔ الرحمن با نگاه تربیتی، و درنهایت، ارتقا فضیلت شکرگزاری در انسان‌هاست.

در این تحقیق به دو پرسش پاسخ داده می‌شود: ۱) در سورهٔ الرحمن برای پرورش

شکر از چه شیوه‌های بینشی استفاده شده است؟ ۲) در این سوره کدام شیوه‌های گرایشی برای پرورش شکر به کار رفته است؟

پیش از این نیز برخی محققان به بررسی و مطالعهٔ سورهٔ الرحمن از نگاه ادبی (رحیملو و طیب حسینی، ۱۳۹۹؛ احمدی، ۱۴۰۰؛ رقیبی و نورائی، زیر چاپ)، زبان‌شناسی (رحمتی و قیطوری، ۱۴۰۰؛ شاهرخی شهرکی، ۱۴۰۱)؛ زیبایی‌شناسی (رضوان و زرین‌پور، ۱۳۹۲) و هنری (بمانیان و همکاران، ۱۳۹۰؛ موسوی لر و یاقوتی، ۱۳۹۲؛ کاشف بناب و همکاران، ۱۴۰۲) پرداخته‌اند. بنابراین پژوهش‌های قبلی برای پاسخگویی به پرسش‌های این تحقیق کافی نیست؛ ازاین‌رو انجام یک پژوهش جدید با هدف پاسخ به این پرسش‌ها، امری ضروری به نظر می‌رسد. روش تحقیق، تحلیل محتوای کیفی است. برای این کار، محتوای سورهٔ الرحمن ـ به کمک تفاسیر المیزان، تسنیم، نمونه و نور ـ مورد تحلیل قرار گرفت. با توجه به پرسش‌های تحقیق، فیش‌برداری لازم انجام شد. داده‌ها دسته‌بندی و کدگذاری شدند و درنهایت، در دو محور شیوه‌های بینشی و گرایشی سامان‌دهی شدند.

۱. شیوه‌های تربیتی سورهٔ الرحمن در ارتباط با «شکر»

سورهٔ الرحمن پنجاه‌وپنجمین سورهٔ قرآن است که ۷۸ آیه دارد و به احتمال بیشتر مکی است. این سوره تنها سوره‌ای است که بعد از بسم‌الله، با یکی از اسمای خدای عزوجل آغاز می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج۱۹، ص ۱۵۵). این سوره دو فصل دارد: فصل اول مربوط به دنیا و نعمت‌های دنیاست، فصل دوم مربوط به انتقال از دنیا به برزخ و صحنهٔ قیامت است (جوادی آملی، ۱۳۹۶/۰۹/۰۵). به مناسبت تمرکز این سوره بر ذکر نعمت‌های گستردهٔ الهی، با نام رحمان آغاز شده که نشانگر رحمت گسترده و عمومی خدا (بر مؤمن و کافر) است، و در آخر نیز با آیهٔ «تَبارَکَ اسْمُ رَبِّکَ ذِی الْجَلالِ وَ الْإِکرامِ» پایان می‌یابد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج۱۹، ص ۱۵۶). این سوره افزون بر در اختیار نهادن حکمت نظری، حکمت عملی و باید و نبایدهای فراوانی را نیز به انسان می‌آموزد (جوادی آملی، ۱۳۹۶/۰۸/۰۳) که یکی از آنها شکر نعمت است.

متخصصان برای قرآن کریم دو نوع کارکردِ معرفت‌بخشی (اصلاح بینش‌های بشر

دربارهٔ واقعیت‌های عالم) و انگیزشی (ترغیب او به‌سوی اصلاح خود و نیل به کمال وجودی) قائل‌اند (سعیدی روشن، ۱۳۹۰، ص ۱۹۵). در مورد سورهٔ الرحمن نیز تأثیر آیات به همین صورت است؛ به‌گونه‌ای که پس از بررسی آیات و تفاسیر آنها و با توجه به یافته‌ها، شیوه‌های تربیتی مربوط به پرورش شکر به دو دستهٔ کلی تقسیم می‌شود. این یافته بیانگر آن است که اکتفا به اصلاح و تقویت یکی از دو ساحت شناخت و عاطفه، و غفلت از دیگری، تربیتی ناقص و نه چندان مؤثر را به دنبال خواهد داشت.

۲. پرورش شناخت‌ها

قرآن کریم شکرگزاری از خداوند را نتیجهٔ حکمت و فرزانگی می‌داند: «وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ أَنِ اشْكُرْ لِلَّهِ وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ؛ و به‌راستی ما به لقمان حکمت عطا کردیم که نسبت به خدا سپاسگزار و شاکر باش و هرکه سپاس گزارد، تنها به سود خود سپاس می‌گزارد، و هرکه ناسپاسی کند، [به خدا زیان نمی‌زند؛ زیرا] خدا بی‌نیاز و ستوده است (لقمان، ۱۲). می‌دانیم که یکی از مبادی مهم رفتار آگاهانه و ارادی، مبدأ معرفتی است؛ ازاین‌رو خداوند در سورهٔ الرحمن به‌صورت اساسی، به تنظیم و اصلاح مبدأ شناختی این رفتار اخلاقی می‌پردازد. این معرفت‌افزایی در سورهٔ ذکرشده، به چند گونه انجام شده است:

۲-۱. تقویت شناخت و تصدیق نعمت

خداوند در سورهٔ الرحمن بر نعمت‌ها تصریح می‌کند و ۳۱ بار بعد از ذکر آلاء و نعمت‌های الهی از مخاطبان می‌پرسد: کدام‌یک از نعمت‌های پروردگارتان را انکار می‌کنید؟ این ذکر تفصیلی و مکرر نشان می‌دهد که چیزی در عالم نیست که برای انسان سودمند نباشد و برای او نعمت نباشد (جوادی آملی، ۱۳۹۶/۰۸/۰۸). آنچه در عالم (دنیا و آخرت) هست، چه عینش و چه اثرش، از نعمت‌ها و آلای خدای تعالی است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج۱۹، ص ۱۵۵). چنین آموزشی، نگاه انسان را به جهان تغییر می‌دهد؛ زیرا هنگامی‌که مهندس عالم «الرحمن» است، هر کاری که انجام می‌دهد ـ که نمونه‌هایی از آن در این

سورهٔ ذکر شده است ـ ، همگی بدون استثنا، خوب، عادلانه و از روی رحمت است (جوادی آملی، ۱۳۹۶/۰۷/۲۶). پدیده‌هایی همچون سیل و زلزله هم در کل نظام عالم، «رحمت» و برکت است و چیزی در عالم به‌مثابهٔ «غضب» نیست. اساساً «رحمت»، پیشرو و امام است و «غضب» مأموم است (جوادی آملی، ۱۳۹۶/۰۹/۰۸). وجود جهنم و گرفتارشدن طاغی به قانون الهی نیز ظهور عدل خداست و نعمت الهی است (جوادی آملی، ۱۳۹۶/۰۹/۰۴)، به‌خصوص که وسیلهٔ بیداری و تربیت گناهکاران، و تشویق و دلگرمی مؤمنان نیز است (مکارم شیرازی، ۱۳۸۷، ج۲۳، ص ۱۴۶). بدین‌ترتیب، این سوره کثرت و گستردگی و مداومت نعمت‌های الهی را به بندگانش گوشزد می‌کند (غفاری، ۱۴۰۰).

افزون بر این، خداوند در این سوره، ضمن شناساندن نظام منسجم عالم هستی و ربط دنیا با آخرت (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج۱۹، ص ۱۵۵)، با ذکر نعمت‌های دنیا و آخرت می‌خواهد تفاوت نعمت‌ها را نیز بفهماند و برساند که همهٔ نعمت‌های عالم دنیا دگرگون‌شدنی هستند و شما هیچ‌کدام از نِعَم این عالم را با خود نمی‌برید. نعمت‌ها و لوازم آن عالم با اینجا متفاوت است و آن لوازم را اینجا باید تهیه کنید (جوادی آملی، ۱۳۹۶/۰۸/۱۰؛ جوادی آملی، ۱۳۹۶/۰۸/۱۵). بنابراین خداوند معرفت کامل و دقیقی دربارهٔ گستردگی و انواع نعمت‌ها در اختیار انسان قرار می‌دهد.

از آنجا که کوتاهی در شکرگزاری و گرایش به ناسپاسی تا حد زیادی از نبود معرفت کامل در برابر نعمت‌ها و نیندیشیدن به آنهاست (مکارم شیرازی، ۱۳۹۲، ج۳، ص ۷۰)، نخستین راه دستیابی به شکرگزاری نیز معرفت و تفکر در صنایع الهی و در انواع نعمت‌های ظاهری و باطنی دانسته شده است (نراقی، ۱۳۹۰، ص ۸۱۰؛ مکارم شیرازی، ۱۳۹۲، ج۳، ص ۷۲). این سوره نیز در همین راستا، انسان فراموشکار، غافل و مغرور را بیدار می‌کند (مکارم شیرازی، ۱۳۷۱، ج۲۳، ص ۱۱۴) و می‌خواهد که از بندگان، بر وجود نعمت‌ها تصدیق و اقرار بگیرد و مانع مهم«تکذیب»[1] را از میان بردارد.

۱. تکذیب آن است که دیگری را به دروغ نسبت دهی و بگویی که دروغ می‌گویی، یا به معنی نسبت کذب و انکار است (قرشی، ۱۳۷۶، ج۶، ص ۹۸).

۲-۲. تقویت شناخت و تصدیق منعم

این سوره علاوه‌بر شناساندن خود نعمت‌ها، منعم و ولی نعمت را نیز معرفی می‌کند؛ زیرا شناخت نعمت‌ها، نردبان معرفت‌الله است (مکارم شیرازی، ۱۳۷۱، ج۲۳، ص ۱۱۴). این سوره چند نکته را دربارهٔ خدای تعالی به مخاطب می‌فهماند که خدای رحمان نه‌تنها همه‌چیز را آفریده، بلکه به بهترین و نیکوترین وجه ممکن، و همچنین از روی نظم و عدل آفریده است (جوادی آملی، ۱۳۹۶/۰۸/۰۲). خداوند رحمان صاحب نعمت غیرمتناهی، و فیاض مطلق است؛ رحمت و احسان او شامل هر مضطری با حفظ حکمت و مصلحت می‌شود (ارفع، ۱۳۷۴، ص ۱۶۴).[1] شناخت و تأمل در صفات و افعال الهی به معنای درک این حقیقت است که خداوند نعمت‌های زیادی به انسان عطا کرده است و می‌تواند این انعام و اعطا را در دنیا ادامه دهد و بر نعمت‌های دنیوی بیفزاید؛ همچنین می‌تواند انسان را از نعمت‌های والاتر و بیشتر در عالم آخرت بهره‌مند کند. چنین معرفتی در انسان یک حالت خاص روانی پدید می‌آورد؛ یعنی حالت شکر و سپاس که در رفتارهای او نمود می‌یابد؛ به‌گونه‌ای که انسان شاکر به خدا احترام می‌گذارد، با زبان قدردانی می‌کند، او را عبادت می‌کند و در عمل تلاش می‌کند تا رفتارش درخور احسان او باشد (مصباح یزدی، ۱۳۸۹، ج۱، صص ۳۳۳-۳۳۴). این معرفت نقش مهمی در تقویت ایمان بندگان دارد. امام خمینی‌ؒ می‌فرمایند که تا بنده، ایمان قلبی نیاورد به اینکه «لا مؤثر فی الوجود الا الله»، و تا زمانی که کدورت شرک و شک در قلب او باشد، شکر حق را چنان که شاید و باید نمی‌تواند انجام دهد. کسی که نظر به اسباب دارد و تأثیر موجودات را مستقل می‌داند و نعم را به ولی‌نعم و صاحب آن ارجاع نمی‌کند، کفران نعمت حق‌تعالی کرده است؛ زیرا همهٔ نعم از اوست و برای کسی نعمتی نیست تا منعم باشد، بلکه هستی عالم از اوست و دیگری را هستی‌ای نیست تا چیزی به او منسوب شود (موسوی خمینی، ۱۳۹۷، صص ۲۵۸-۲۵۹). بنابراین تقویت پایه‌های

۱. مراد از رحمت خداوند، احسان، انعام و فضل اوست (راغب اصفهانی، ۱۳۷۶، ص ۱۶۸).

معرفتی و ایمانی، مبنای محکمی برای احساس قدردانی و رفتار شاکرانه فراهم می‌کند.[1]

۳. پرورش گرایش‌ها

علاوه‌بر تقویت بعد شناختی، در این سوره می‌توان نشانه‌ها و راهکارهای دیگری هم دربارهٔ چگونگی ترغیب و انگیزه‌بخشی به افراد در راستای رفتارهای قدرشناسانه یافت. در ادامه، به برخی از آنها اشاره می‌شود.

۳-۱. تقویت حب الهی

درک عالم هستی به‌مثابهٔ نعمت الهی، از یک سو، نگرش و احساس مثبتی به پدیده‌های عالم در ما شکل می‌دهد، و از سوی دیگر، معرفت به اوج رحمت، سخاوت و بخشندگی خداوند، موجبات پیدایش عشق، محبت، و درنهایت، خضوع و خشوع بیشتری در برابر او ایجاد می‌کند.

خداوند علاوه‌بر ذکر پشت‌هم الطاف و نعمت‌های خود، از طریق استفاده از الفاظ مهربانانه‌ای همچون «ربکما»، عواطف مثبت مضاعفی در مخاطب ایجاد می‌کند. خداوند هم موضع ربوبیت (خیرخواهی و رشددهندگی) خود را نشان می‌دهد و هم با کاربرد ضمیر «کُمَا» در رَبِّکُمَا، فضای ارتباطی صمیمانه‌تری بین رب و مربوب فراهم می‌کند. برخی پژوهشگران نیز این طور دریافته‌اند که در آیهٔ «فَبِأَیِّ آلاءِ رَبِّکُمَا تُکَذِّبَانِ» وضعیت گفت‌وگو به‌صورتی است که در مقایسه با آیات پیشین، ابژه‌های منتشر جای خود را به سوژه متمرکز، یعنی انسان داده‌اند و به‌علاوه، استفاده از بیان پرسشی و دوم شخص در متن این آیه، فضایی گفت‌وگویی را ایجاد کرده است که در آن، گفته‌پرداز (خداوند) در هر گفته در پی جلب توجه مخاطب روی یکی از عناصر گفته است و نتیجهٔ این

۱. برخی افراد قدردانی را نتیجهٔ ادراک شگفتی، حیرت و احترام می‌دانند و معتقدند که بینش‌های جدید می‌توانند افق دید افراد را گسترش دهند و منجر به قدردانی، شگفتی و احترام شوند (Büssing et al., 2024). واینر (۱۹۸۵) نیز بیان می‌دارد که قدردانی یک فرایند شناختی دو مرحله‌ای است: الف) تشخیص اینکه چیزی مثبت به دست آمده است. ب) تشخیص اینکه دیگری، به‌مثابهٔ یک منبع خارجی، در این دستیابی مؤثر است.

فضای گفتمانی، ایجاد شرایط عاطفی و احساسی در گفتمان است (شریفی و نجم‌الدین، ۱۳۹۳). عشق و محبت به خداوند، زمینهٔ تبعیت از اوامر الهی و استفادهٔ درست از نعمت‌ها (یعنی شکر عملی) را فراهم می‌کند.

۳-۲. تقویت حساسیت و مسئولیت‌پذیری

در سورهٔ الرحمن، هدف خداوند از توصیف نعمت‌های بیکرانش، تنها معرفی جهان هستی، شناساندن ذات خداوند، و نمایش هنرنمایی پروردگار در برابر انسان‌ها نیست، بلکه پرورش انسان یعنی خلیفه‌پروری است. خداوند با مطرح‌کردن جهان‌بینی، جهان‌دانی و جهان‌آرایی (عدل و نظم) می‌خواهد بفرماید من شما و این‌همه نعمت برای شما را به بهترین وجه آفریدم، شما نیز خلیفهٔ من هستید، باید همچون دیگر موجودات عالم، وظیفه‌شناس و بندهٔ من باشید، از گناهان اجتناب کنید، به بهترین وجه زندگی کنید، بهترین اعمال را در زندگی انجام دهید، و جامعه را به بهترین وجه اداره کنید (جوادی آملی، ۱۳۹۶/۰۷/۳۰؛ جوادی آملی، ۱۳۹۶/۰۸/۰۱). بنابراین اگر انسان، خالق، پروردگار و ولی‌نعمت خود را به‌درستی بشناسد و همچنین دربارهٔ هدف خلقت، انعام و احسان الهی آگاهی یابد و به آنها مؤمن باشد، آنگاه سنگینی مسئولیت خود را برای زندگی‌ای شایسته و جلب رضایت منعم درک خواهد کرد.

۳-۳. سرزنش انسان ناسپاس

یکی از نکات قابل توجه این سوره، ترجیع‌بند پربرکت «فَبِأَیِّ آلاءِ رَبِّکُمَا تُکَذِّبَانِ» است (جوادی آملی، ۱۳۹۶/۰۹/۱۸) که خداوند ۳۱ بار بعد از ذکر نعمت‌های الهی از انسان می‌پرسد کدام‌یک از نعمت‌های پروردگارتان را انکار می‌کنید؟

در قرآن کریم پرسش‌های گوناگونی، ازجمله استفهام تأکیدی، تقریری، تحضیضی، انکاری و توبیخی یا سرزنشی و ... به کار رفته است (مکارم شیرازی، ۱۳۷۱، ج۲۶، ص ۲۱۷). آیهٔ «فَبِأَیِّ آلاءِ رَبِّکُمَا تُکَذِّبَانِ»، علاوه‌بر اینکه استفهام تقریری است و خداوند اقرار بر نعمت‌ها را از بندگان می‌گیرد (مکارم شیرازی، ۱۳۸۷، ج۲۳، ص ۸۹)، استفهام توبیخی

هـم اسـت و خـدای تعـالی، انسـان‌ها را بـه‌دلیل تکـذیب آیـات و نعمت‌هـای الهـی، سرزنش می‌کند (قرائتی، ۱۳۸۸، ج۹، ص ۳۸۷) و بارها مورد عتاب قرار می‌دهـد (طباطبـایی، ۱۳۷۴، ج۱۹، ص ۱۵۵).

سرزنش، نوعی «گفتار-کنش»[1] است که کسـی را بـه‌دلیل سـهل‌انگاری و پیامـدهای ناشی از آن، به‌طور فعالانه هدف رفتاری شـبیه «انتقـاد»[2] ـ و البتـه شـدیدتر از آن ـ قـرار می‌دهیم؛ بـه‌این‌ترتیب کـه او را از خطـابودن کـارش آگـاه مـی‌کنیم و اعتـراض و عـدم رضایت خود را به اطلاع او می‌رسـانیم (Simion, 2021). ایـن کـار بـه قصـد اصـلاح انجـام می‌شود (Smith, 2013). البته برای اینکه سرزنش مؤثر باشد، نیازمند رعایت ظرایف بسیاری است (نک: وجدانی و گل‌محمدپور لری، ۱۴۰۲)؛ در اینجا بیان چند نکته، مفید به نظر می‌رسد:

نکتهٔ اول، سرزنشْ زمانی بجا (منصفانه، اخلاقی و منطقی) است کـه خطاکـار بـه‌طور آگاهانـه و ارادی مرتکـب خطـا شـده باشـد (Simion, 2021 ؛Pickard, 2013). بـه اعتقـاد کارشناسان، تأکید و تکرار در آیهٔ «فَبِأَیِّ آلاءِ رَبِّکُمَا تُکَذِّبَانِ» مـا را بـه ایـن نکتـه سـوق می‌دهد که خطاب این آیهٔ شریفه به موجود مختار است؛ موجـود مختـاری کـه خداونـد توانمندی‌ها، زیرساخت‌ها و پایه‌های اختیـار و انتخـاب‌گری، ازجملـه عقـل را در نهـاد و ساختار او قرار داده اسـت تـا راهـش را بشناسـد و خـودش انتخـاب کنـد؛ ازایـن‌رو از او می‌پرسد که باوجود داشتن عقل، چگونه می‌تواند این‌همه نعمتی کـه عـالم را فـرا گرفتـه است، ببیند و بازهم آنها را تکذیب کند؟! (دولتی، ۱۴۰۲).

نکتهٔ دوم، شرط اثرگذاری سرزنش این است که فـرد خـاطی، اهمیـت اخلاقـی کـار بدی را که انجام داده یا کار خوبی را که ترک کـرده اسـت، بـه‌خوبی درک کنـد و بـه اشتباه خود پی ببرد (Fricker, 2016). آیهٔ «فَبِأَیِّ آلاءِ رَبِّکمـا تُکـذِّبانِ» نیـز اسـتفهام تقریـری است؛ یعنی خداوند به‌گونـه‌ای نعمت‌هـای خـود را تشـریح می‌کنـد کـه بـرای مخاطـب ادراک کامل به دست می‌آید و جـای انکـار بـاقی نمی‌مانـد. بـه بیـان علامـه طباطبـایی،

1. Speech-Act
2. Criticism

خداونـد در ایـن سـوره یکی‌یکـی نعمت‌هـا و احسـانش را بـرای بنـده می‌شـمارد و بی‌همتابودن آنها را یادآور می‌شـود؛ بـاوجوداین، جـای تعجـب اسـت کـه بـازهم بنـده، احسان او را انکار کند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج۱۹، ص ۱۶۰). همچنین به بیان شـیخ طبرسـی، وقتـی انسان از این نعمت‌ها در زندگی استفاده می‌کند، ممکن نیست موردی از این نعمت‌هـا را انکار نماید (طبرسی، بی‌تا، ج۲۴، ص ۶۶). در تعبیری دیگر، وقتی انسان متوجـه شـود ایـن نعـم الهی که خداوند عنایت فرموده، تماماً از قدرت او خارج است، کدام‌یک از نعم الهـی را می‌تواند انکار کند و جهل ورزد و تکذیب کند؟ نمی‌تواند انکـار کنـد (طیـب، ۱۳۶۹، ج۱۲، ص ۳۷۴)؛ ازاین‌رو هر بار که انسان این آیه را می‌خواند، باید تصـدیق کنـد کـه «لَا بِشَـیْءٍ مِنْ آلَائِکَ رَبِّ أُکَذِّبُ؛ هیچ‌یک از نعمت‌های الهی را تکـذیب نمـی‌کنم» (جـوادی آملـی، ۱۳۹۶/۰۸/۰۸). البته برخی مفسران نیز معتقدند که انکار مربوط به نعمـت‌بودن و سـودآوری این اشیا نیست، بلکه انکار منعم و مبدأ فـاعلی اسـت، ماننـد اعتقـاد بـه بی‌صـاحب بـودن نعمت‌ها (تفکر الحادی) یـا دارای اربـاب متفرقـون بـودن آنهـا (جـوادی آملـی، ۱۳۹۶/۰۸/۰۹)؛ درحالی‌که خداوند آگاه می‌کند که همهٔ موجودات نعمت‌اند و منعم آنها خداست.[1]

نکتهٔ سوم، سرزنش زمانی تـأثیر مثبـت دارد کـه از روی خیرخـواهی و بـا حسـن‌نیت انجام شود، نه آنکه ریشه در کینه‌توزی و دشمنی یا بیـان عیـب دیگـری داشـته باشـد. در سورهٔ الرحمن نیز خداوند صحبت خود را ـ علاوه بر «بسم الله الرحمن الرحیم»ـ با کلمـهٔ «الرحمن» آغاز می‌کند و سپس، نعمت‌هـا و الطـاف خـود را بیـان می‌کنـد. وقتـی انسـان متوجه شود که در برابر چنین پروردگار منـان و بـاعظمتی، دچـار قدرناشناسـی و کفـران نعمت است، احساس شرمسـاری و پشـیمانی می‌کنـد؛ ازایـن‌رو صـاحب‌نظران نیـز بـرای سرزنش، افزون بر کارکرد معرفتی (آگاهی‌بخشی دربـارهٔ کـار خطـا)، کـارکرد عـاطفی

۱. میرباقری (۱۳۹۴) نیز مراتب و مراحل شُکر نعمت را شـامل مـوارد ذیـل دانسـته اسـت: توجـه‌داشـتن بـه نعمـت، مستندنکردن نعمت‌ها به خود، مستندنکردن نعمت‌ها بـه اسـباب و مقـدمات، مسـتندکردن نعمت‌هـا بـه خداونـد، درک هدف خداوند از اعطای نعمت‌ها و امکانات ظاهری و باطنی، استفادهٔ صحیح از نعمت در راستای اهـداف الهی، احساس عجز از شکرگزاری خداوند، و فهم اینکه خداوند بـی‌نیـاز از شُـکر بنـدگان اسـت (و شُـکرکردن انسان برای رشد و کمال خود اوست).

(احساس پشیمانی) نیز قائل‌اند (Fricker, 2016)؛ و هر دوی اینها برای بازگشت به مسیر درست، و جبران خطا ضروری هستند (Vojdani & Golmohamdpour Lori, 2024).

۳-۴. تکرار و تأکید

در این سوره، خداوند هر بار پس از بیان نعمت‌ها، انسان ناسپاس را مورد سرزنش و عتاب قرار می‌دهد و عبارت «فَبِأَیِّ آلَاءِ رَبِّکُمَا تُکَذِّبَانِ» را ۳۱ بار تکرار می‌کند. به‌طورکلی، تکرار در قرآن کریم نه‌تنها بیهوده، ملال‌آور و ناسازگار با فصاحت و بلاغت و اعجاز نیست، بلکه از فنون بلاغت و از محسنات کلام به شمار می‌آید و اهداف و اغراض حکیمانه‌ای دارد (محمودی صاحبی، ۱۳۹۶). برخی اهداف تکرار در قرآن عبارت‌اند از: مدح و بزرگداشت، اظهار درد و اندوه، تعظیم و تهدید، تحقیر و تحکم، و ترغیب مخاطب در قبول کلام (حیدری، ۱۴۰۱).

در مورد تکرار آیهٔ «فَبِأَیِّ آلَاءِ رَبِّکُمَا تُکَذِّبَانِ» نیز به بیان شیخ طبرسی، با توجه به نعمت‌های متفاوتی که بیان شده است و اختلاف آنچه به آن اقرار گرفته می‌شود، تکرار در آن خوب است (و مثل آن در کلام عرب و اشعار ایشان زیاد است) (طبرسی، بی‌تا، ج۲۴، ص ۶۶). این تکرار، یادآور کثرت، تنوع و مداومت نعمت‌های الهی است و توجه انسان را به عظمت خالق منان جلب می‌کند (غفاری، ۱۴۰۰). به تعبیر دیگر، تکرار پرسش‌های پی‌درپی همراه با انتقاد، به دلیل آن است که هر نعمتی برای خود تصدیق و تکذیبی دارد (قرائتی، ۱۳۸۸، ج۹، صص ۳۸۳-۳۸۵). طبق یافتهٔ پژوهشگران، تعبیر یادشده تکراری نیست و تعبیر آلاء در این ۳۱ آیه به معنای یکسان نیست (رقیبی و نورائی، زیر چاپ). بنابراین این تکرار نه‌تنها منافاتی با فصاحت ندارد، بلکه خود، یکی از فنون فصاحت است (مکارم شیرازی، ۱۳۸۷، ص ۲۳) و با توجه به غفلت انسان می‌تواند در بیداری او هم مؤثر باشد. درواقع تکرار موضوعات مهم برای فرهنگ‌سازی ضروری است، به‌ویژه با توجه به اینکه کمالات اخلاقی در صورت تکرار، در روح انسان ماندگار و ملکه می‌شوند؛ آیهٔ «فَبِأَیِّ آلَاءِ رَبِّکُمَا تُکَذِّبَانِ» نیز از این جهت تکرار شده است (قرائتی، ۱۳۸۸، ج۹، صص ۳۸۳-۳۸۵). طبق یافتهٔ یکی دیگر از پژوهشگران، وجود آیهٔ پرتکرار «فَبِأَیِّ آلَاءِ

رَبِّکما تُکذِّبانِ» باعث ایجاد ریتم و ضرب‌آهنگ تند در گفتمان سوره و درنتیجه، باعث تثبیت و تحکیم موضوع سورهٔ الرحمن (تذکر و یادآوری نعمت‌ها) در ذهن و دل مؤمنان می‌شود (شریفی و نجم‌الدین، ۱۳۹۳). بدین‌ترتیب، این آیه در هر بار ذکر نعمت توسط خداوند، علاوه‌بر اشاره مستقیم به همان نعمت خاص، می‌تواند نشان‌دهندهٔ اهمیت موضوع و جهت تثبیت آموزه‌های سوره نیز باشد.

۳-۵. انذار ناسپاسان و تشویق و ترغیب شاکران

در سورهٔ الرحمن، خداوند از طریق آگاهی‌بخشی و هشدارهای شدید و بیدارکننده در برابر عذاب‌های آینده (مکارم شیرازی، ۱۳۸۷، ج۲۳، ص ۱۵۸)، ناسپاسان را از انجام رفتار زشت بازمی‌دارد. این هشدارها هم باعث دوری از گناه می‌شود و هم مانع شقاوت ابدی می‌گردد (طبرسی، بی‌تا، ج۲۴، ص ۹۹؛ قرائتی، ۱۳۸۸، ج۹، ص ۳۹۸). در مقابل، با بیان مشروح و گستردهٔ نعمت‌های بهشتی، دل‌های مؤمنان را غرق سرور، شوق و امید می‌کند و غبار غم را از دل‌ها برمی‌دارد (مکارم شیرازی،۱۳۷۱، ج۲۳، ص ۸۹). بنابراین هم به انذار ناسپاسان و هم به تشویق و دلگرم‌کردن شاکران توجه شده است.

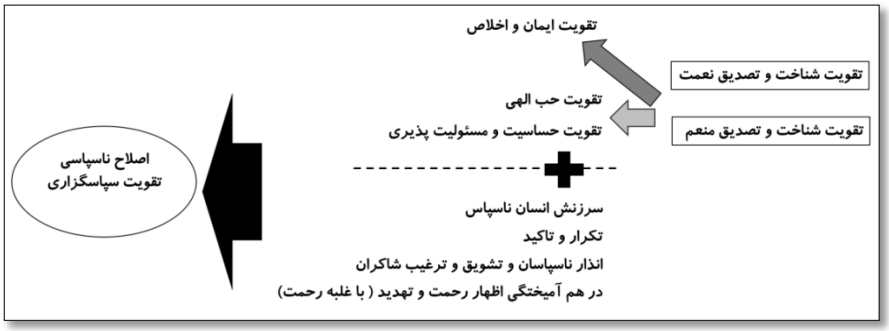
۳-۶. درهم آمیختگی اظهار رحمت و تهدید (با غلبهٔ رحمت)

انسان به‌لحاظ عاطفی، موجودی ظریف و حساس است و ازاین‌رو لازم است که حتی مجرم گناهکار برای اصلاح و تربیت، میان خوف و رجا نگه داشته شود تا نه بر گناهان جسور شود و نه یکسره از رحمت خداوند ناامید گردد. در این سوره شاهد درهم‌آمیختگی اظهار رحمت و تهدید از جانب پروردگار هستیم (مکارم شیرازی، ۱۳۸۷، ج۲۳، ص ۱۴۶)، البته با غلبهٔ رحمت. در بخشی از سوره، اشارهٔ کوتاهی به سرنوشت مجرمان و مجازات‌های دردناک آنها شده است؛ ولی با توجه به اینکه اساس سوره بر بیان رحمت الهی است، در این بخش توضیح زیادی داده نشده، به‌عکس، نعمت‌های بهشتی به‌طور مشروح و گسترده آمده و دل‌های مؤمنان را غرق سرور، امید و شوق نموده است (مکارم شیرازی، ۱۳۸۷، ج۲۳، ص ۸۹). طبق یک پژوهش انجام‌شده نیز روند آیات

به این صورت است که گفتمان آیهٔ «فَبِأَی آلاءِ رَبِّکما تُکذِّبانِ» از الگوی تنشی صعودی پیروی می‌کند؛ به این معنا که هرچه در سورهٔ الرحمن به پیش می‌رویم، شاهد افزایش درگیری احساس و ادراک مخاطب و افزایش فشارهای عاطفی و برانگیختگی احساسی تا پایان آن هستیم، و درنهایت، بیان نام خدا و صفت رحمانیت او همچون مرهمی بر ذهن و ادارک مؤمن راستین می‌نشیند و فشار عاطفی مثبت ایجاد می‌کند (شریفی و نجم‌الدین، ۱۳۹۳)؛ ازاین‌رو این سوره با هیجان مثبت به پایان می‌رسد.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش، نکات تربیتی سورهٔ الرحمن ناظر به پرورش شکر مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که خداوند در این سوره به‌گونه‌ای حکیمانه و هنرمندانه، مبادی شناختی و انگیزشی رفتار قدرشناسانه را اصلاح و تقویت می‌کند؛ در حوزهٔ شناختی به تبیین دقیق نعمت‌های عالم هستی، و همچنین منعم می‌پردازد، و در بعد گرایشی نیز با ظرافتی کامل، از ترکیبی از عواطف مثبت مانند عشق، شوق و امید، و عواطف منفی همچون احساس گناه، شرم، ندامت و ترس، برای اصلاح رذیلهٔ اخلاقی ناسپاسی، و ترغیب و تقویت فضیلت سپاسگزاری استفاده می‌کند. با توجه به یافته‌ها می‌توان این تأثیرگذاری را به‌صورت زیر نشان داد:



با توجه به این یافته، در پرورش انسان شاکر، نه توضیح و تبیین به تنهایی، انسان را سپاسگزار می‌کند و نه اکتفا به تحمیل فشار عاطفی یا عادت‌سازی، بدون تجهیز او به

حکمت نظری و عملی، رفتار ریشه‌دار و پرمغزی ایجاد می‌کند. پس توجه به هر دو بعد شناختی و گرایشی متربی لازم است.

در مورد بعد گرایشی، جالب توجه است که باوجود سرزنش‌ها و عتاب‌های تند و مکرر و توزیع‌شده در کل سوره ـ که می‌کوشد انسان ناسپاس را متوجه زشتی خطای خود کند ـ، و همچنین با وجود اشاره به عذاب‌های اخروی برای ناسپاسان، سوره در ابتدا، با بیان رحمت الهی شروع می‌شود، در میانه، به نعمت‌های بهشتی می‌پردازد و درنهایت، با اکرام الهی پایان می‌پذیرد. بنابراین می‌توان گفت که در این سوره، غلبه با رحمت است؛ به‌طوری که فرد گناهکار در عین تجربهٔ احساس گناه، شرم و ندامت به‌دلیل ناسپاسی در برابر رب رحمان، از احساس عشق و شوق بازگشت به آغوش پروردگار ارحم‌الراحمین لبریز شود.

فهرست منابع

* قرآن کریم.

احمدی، اسماعیل. (۱۴۰۰). کاربرد و بررسی اغراض ثانوی جملات پرسشی (علم معانی) در سورهٔ الرحمن. نهمین همایش ملی متن‌پژوهی ادبی. قابل دسترس در:

https://civilica.com/doc//1245570

ارفع، سید کاظم. (۱۳۷۴). اسماء الحسنی و سیر و سلوک الی الله. تهران: انتشارات فیض کاشانی.

بمانیان، محمدرضا؛ انصاری، مجتبی؛ نقره‌کار، عبدالحمید؛ و وثیق، بهزاد. (۱۳۹۰). حکمت عناصر معماری منظر در بهشت قرآنی با تأکید بر سورهٔ مبارکهٔ الرحمن. فصلنامه صفه، ۲۱(۲)، صص ۵-۱۴.

https://doi.org/20.1001.1.1683870.1390.21.2.1.1

پیترسون، کریستوفر؛ سلیگمن، مارتین. (۱۴۰۰). طبقه‌بندی توانمندی‌های منش و فضیلت‌های انسانی. تهران: رشد.

جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۹۴). دانش و روش بندگی. قم: اسراء.

جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۹۶/۰۷/۲۶). درس تفسیر سورهٔ الرحمن. جلسهٔ ۳ [سخنرانی]. قابل دسترس در:

https://esra.ir

جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۹۶/۰۷/۳۰). درس تفسیر سورهٔ الرحمن. جلسهٔ ۵ [سخنرانی]. قابل دسترس در:

https://esra.ir

جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۹۶/۰۸/۰۱). درس تفسیر سورهٔ الرحمن. جلسهٔ ۶ [سخنرانی]. قابل دسترس در:

https://esra.ir

جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۹۶/۰۸/۰۲). درس تفسیر سورهٔ الرحمن. جلسهٔ ۷ [سخنرانی]. قابل دسترس در:
https://esra.ir
جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۹۶/۰۸/۰۳). درس تفسیر سورهٔ الرحمن. جلسهٔ ۸ [سخنرانی]. قابل دسترس در:
https://esra.ir
جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۹۶/۰۸/۰۸). درس تفسیر سورهٔ الرحمن. جلسهٔ ۱۱[سخنرانی]. قابل دسترس در:
https://esra.ir
جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۹۶/۰۸/۱۰). درس تفسیر سورهٔ الرحمن. جلسهٔ ۱۳ [سخنرانی]. بازیابی‌شده از
https://esra.ir
جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۹۶/۰۸/۱۵). درس تفسیر سورهٔ الرحمن. جلسهٔ ۱۵[سخنرانی]. قابل دسترس در:
https://esra.ir
جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۹۶/۰۹/۰۴). درس تفسیر سورهٔ الرحمن. جلسهٔ ۱۷[سخنرانی]. قابل دسترس در:
https://esra.ir
جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۹۶/۰۹/۰۵). درس تفسیر سورهٔ الرحمن. جلسهٔ ۱۸[سخنرانی]. قابل دسترس در:
https://esra.ir
جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۹۶/۰۹/۰۸). درس تفسیر سورهٔ الرحمن. جلسهٔ ۲۰ [سخنرانی]. قابل دسترس در:
https://esra.ir
جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۹۶/۰۹/۱۸). درس تفسیر سورهٔ الرحمن. جلسهٔ ۲۵ [سخنرانی]. قابل دسترس در:
https://esra.ir

داودی، محمد. (۱۳۹۳). اخلاق اسلامی (مبانی و مفاهیم). قم: معارف.

دولتی، کریم. (۱۴۰۲/۰۶/۰۸). تکرار «فبِأَیِّ آلَاءِ رَبِّکُمَا تُکَذِّبَانِ» نشانه‌ای بر اختیار انسان است [خبرگزاری بین‌المللی قرآن (ایکنا). کد خبر: ۴۱۶۴۴۶۶]. قابل دسترس در:
https://iqna.ir/fa/amp/news/4164466

راغب اصفهانی، حسین بن محمد. (۱۳۷۶). معجم مفردات الفاظ القرآن (محقق: ندیم مرعشلی). تهران: مرتضوی.

رحمتی، طیبه؛ قیطوری، عامر. (۱۴۰۰). بررسی ساختار وجه سورهٔ الرحمن بر اساس نظریهٔ نقشی نظام‌مند هلیدی. دوفصلنامهٔ پژوهش‌های زبان‌شناختی قرآن، ۱۰(۱)، صص ۱۲۱-۱۳۳.
https://doi.org/10.22108/NRGS.2021.124933.1578

رحیملو، عباس؛ طیب حسینی، سید محمود. (۱۳۹۹). بازتفسیر انسجامی «فیهن» در سورهٔ الرحمن با شناخت شگرد ادبی تجرید و استخدام. فصلنامهٔ پژوهش‌های ادبی ـ قرآنی، ۸(۱)، صص ۲۵-۴۹.
https://doi.org/20.1001.1.23452234.1399.8.1.2.7

رضوان، هادی؛ زرین‌پور، داوود. (۱۳۹۲). بررسی زیبایی‌شناسی مقابله و فاصله در سورهٔ الرحمن. دوفصلنامهٔ تحقیقات علوم قرآن و حدیث دانشگاه الزهرا، ۱۰(۱)، صص ۵۷-۷۴.
https://doi.org/10.22051/TQH.2014.900

رقیبی، المیرا؛ نورائی، محسن. (زیر چاپ). بازخوانی ادبی ـ تفسیری آیهٔ «فَبِأَیِّ آلاءِ رَبِّکُما تُکَذِّبانِ» با تمرکز بر «تکرار» و «ترجیع». دوفصلنامهٔ مطالعات سبک‌شناختی قرآن کریم، ۹(۱۷).
https://doi.org/10.22034/sshq.2025.512148.1535

سعیدی روشن، محمدباقر. (۱۳۹۰). زبان قرآن از منظر کارکردشناسی. فصلنامهٔ مطالعات تفسیری، ۲(۵)، صص ۱۶۳-۱۹۰.
https://doi.org/20.1001.1.22287256.1390.2.5.6.5

شاهرخی شهرکی، مریم. (۱۴۰۱). بررسی گفتمان سورهٔ الرحمن از منظر زبان‌شناسی و نشانه‌شناسی اجتماعی و انعکاس آن در نگاره‌های معراج‌نامهٔ شاهرخی. فصلنامهٔ مطالعات هنر اسلامی، ۱۹(۴۷)، صص ۶۸۹-۷۱۰.
https://doi.org/10.22034/ias.2023.383212.2155

شریفی، حدیث؛ نجم‌الدین، فؤاد. (۱۳۹۳). تحلیل نشانه‌شناختی گفتمانی سورهٔ الرحمن (مبتنی بر الگوی تنشی). دوفصلنامهٔ پژوهشنامهٔ تفسیر و زبان قرآن، ۳(۱)، صص ۴۷-۷۲.
https://doi.org/quran.journals.pnu.ac.ir/article_1636.html

حیدری، لیلا. (۱۴۰۱). بررسی اسلوب تکرار در جزء ۲۷ و ۲۹ قرآن کریم (استاد راهنما: سید اسماعیل حسینی اجداد نیاکی). پایانامهٔ منتشرنشدهٔ کارشناسی ارشد، دانشگاه گیلان، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی، گروه زبان و ادبیات عربی.

طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۷۴). ترجمهٔ تفسیر المیزان (مترجم: محمدباقر موسوی، ج۱۹). قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزهٔ علمیهٔ قم.

طبرسی، فضل بن حسن. (بی‌تا). ترجمهٔ تفسیر مجمع البیان (مترجم و نگارش: احمد بهشتی، مصحح و تنظیم: موسوی دامغانی، ج۲۴). تهران: انتشارات فراهانی.

طیب، عبدالحسین. (۱۳۶۹). اطیب البیان فی تفسیر القرآن (ج۱۲). تهران: کتابفروشی اسلام.

غزالی، ابوحامد محمد. (۱۳۶۸). کیمیای سعادت (به کوشش حسین خدیوجم، ج۲). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

غفاری، عبدالغفار. (۱۴۰۰/۰۴/۱۹). فلسفهٔ تکرار برخی آیات در قرآن [گفت‌وگو با خبرگزاری ایکنا. کد خبر: ۳۹۸۲۴۵۶]. قابل دسترس:
https://www.google.com/amp/s/iqna.ir/fa/amp/news/3982456

قرائتی، محسن. (۱۳۸۸). تفسیر نور (ج۹). تهران: مرکز فرهنگی درس‌هایی از قرآن.

قرشی، سید علی‌اکبر. (۱۳۷۶). قاموس قرآن (ج۶). تهران: دارالکتب الاسلامیه.

کاشف بناب، حسین؛ رضوی‌پور، سید فضل‌الله؛ محمدی، حسن؛ و نجف‌پور، جعفر. (۱۴۰۲). هنر سازه‌های مفید در سوره‌های الرحمن، حدید و حشر. فصلنامهٔ پژوهش‌های اعتقادی کلامی، ۱۳(۱)، صص ۱۶۱-۱۹۰.
https://civilica.com/doc//1880884

کلینی، محمد بن یعقوب. (۱۳۶۵). الکافی (ج۲). تهران: دارالکتب الاسلامیه.

کلینی، محمد بن یعقوب. (۱۴۱۴ق). الکافی (ج۲). بیروت: دارالاضواء.

محمودی صاحبی، مصطفی. (۱۳۹۶). بررسی مسئلهٔ تکرار قصه‌ها در قرآن با تأکید بر پاسخ به شبهات مستشرقان (استاد راهنما: محمدعلی مجد فقیهی). رسالهٔ دکتری، دانشگاه معارف اسلامی قم، مدرسی معارف اسلامی، گرایش قرآن و متون اسلامی.

محدثی، جواد. (۱۳۹۴). بر کرانهٔ شرح چهل حدیث امام خمینی. تهران: مؤسسهٔ تنظیم و نشر آثار امام خمینی.

مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۹). اخلاق در قرآن (ج۱). قم: انتشارات مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

مکارم شیرازی، ناصر. (۱۳۹۲). اخلاق در قرآن (ج۳). قم: انتشارات امام علی بن ابی‌طالب.

مکارم شیرازی، ناصر. (۱۳۷۱). تفسیر نمونه (ج۲۳). تهران: دارالکتب الإسلامیه.

مکارم شیرازی، ناصر و همکاران. (۱۳۸۷). تفسیر نمونه. تفسیر و بررسی تازه‌ای دربارهٔ قرآن مجید با درنظرگرفتن نیازها، خواست‌ها، پرسش‌ها، مکتب‌ها و مسائل روز (ج۲۳). تهران: دارالکتب الاسلامیه.

موسوی خمینی، سید روح‌الله. (۱۳۹۷). خلاصهٔ کتاب چهل حدیث (تلخیص و تبیین: اصغر مددی). قم: معرفت.

موسوی لر، اشرف‌السادات؛ یاقوتی، سپیده. (۱۳۹۲). مقارنهٔ تصویری آیات آلاء الرحمن قرآن کریم با نظریهٔ تصویرپردازی سید قطب. فصلنامهٔ مطالعات هنر اسلامی، ۱۰(۱۹)، صص ۲۰-۲۴.

https://civilica.com/doc//1004752

میرباقری، مهدی. (۱۳۹۴/۰۵/۱۴). مقامات و مراتب شکر [سخنرانی]. قابل دسترس در: https://ahlolbait.com/content/16867

نراقی، احمد. (۱۳۹۰). معراج السعاده. تهران: انتشارات پیام آزادی.

وجدانی، فاطمه؛ گل‌محمدپور لری، علیرضا. (۱۴۰۲). تأملی در امکان و الزامات کاربرد "ملامت" به‌مثابهٔ یک شیوهٔ اصلاح اخلاقی. فصلنامهٔ مطالعات اخلاق کاربردی، ۱۳(۴)، صص ۴۱-۶۳.

https://doi.org/10.22081/JARE.2024.68003.1873

Behzadipour, S., Sadeghi, A., & Sepahmansour, M. (2019). A Study on the Effect of Gratitude on Happiness and Well Being. *Biquarterly Iranian Journal of Health Psychology*, 1(2), pp. 65-72. https://ijohp.journals.pnu.ac.ir/article_3949.html

Büssing, A., Weit, M., & Baumann, K. (2024). Experiences of Awe and Gratitude and Related Triggers Among Religious Brothers and Sisters: Findings from a Cross-Sectional Study in Germany. *Journal of Religion and Health*, 63, pp. 1880–1904. https://doi.org//link.springer.com/article/10.1007/s10943-023-01983-5

Fitzgerald, P. (1998). Gratitude and Justice. *Ethics*, 109(1), pp. 119-153. https://doi.org/10.1086/233876

Fricker, M. (2016). What's the point of blame? A paradigm-based explanation. *Nous*, *50*(1), pp. 165–183. Doi: https://www.jstor.org/stable/43828961

Hill, P. L., Allemand, M., & Roberts, B. W. (2013). Examining the pathways between gratitude and selfrated physical health across adulthood. *Personality and individual differences*, 54(1), pp. 92-96. https://doi.org//10.1016/j.paid.2012.08.011

Kendler, K. S., Liu, X.-Q., Gardner, C. O., McCullough, M. E., Larson, D., & Prescott, C. A. (2003). Dimensions of religiosity and their relationship to lifetime psychiatric and substance use disorders. *American Journal of Psychiatry*, 160(3), pp. 496-503. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.160.3.496

Ma, M., Kibler, J. L., & Sly, K. (2013). Gratitude is associated with greater levels of protective factors and lower levels of risks in African American adolescents. *Journal of adolescence*, 36(5), pp. 983-991. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.012

Maslow, A. H. (1964*). Religions, values, and peak experiences*. Ohio state university: Penguin Books Limited.

McCullouh, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. (2002). The grateful disposision: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality*, 82, pp. 112-127. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112

McCullouh, M. E., Kilpatrick, S., Emmons, R. A., & Larson, D. B. (2001). Gratitude as moral affect. *Psychological Bulletin*, 127, pp. 249-266. https://doi.org/emmons.faculty.ucdavis.edu/wp-content/uploads/sites/90/2015/08/2001_1-Is-Gratitude-a-Moral-Affect.pdf

Pickard, H. (2013). Irrational Blame. *Analysis*, 73(4), pp. 1-10. https://doi.org/10.1093/analys/ant075

Roberts, R., & Telech, D. (2019). The Emotion-Virtue-Debt Triad of Gratitude: An Introduction to The Moral Psychology of Gratitude. In *The Moral Psychology of Gratitude* (R. Roberts & D. Telech, Eds.). London: Rowman & Littlefield International Ltd.

Simion, M. (2021). Blame as performance. *Synthese*, 199, pp. 7595–7614. https://doi.org/link.springer.com/article/10.1007/s11229-021-03130-7

Smith, A. M. (2013). Moral blame and moral protest. Coates and Tognazzini, 2013, pp. 27–48. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199860821.003.0002

Vojdani, F, & Golmohamdpour Lori, A. (2024). The aims and components of educational blame emphasizing Allameh Tabatabai's viewpoints in Tafsir Al-Mizan. *A Research Journal on Qur'anic Knowledge*, 15(56), pp. 139-172. https://doi.org/10.22054/rjqk.2024.77492.2921

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), pp. 548-573. https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548

Ethics and Psychology
ISSN: 7645-3115

Cognitive Architecture of Fast Moral Judgments: A Psychological Analysis of Moral Intuitions and Mental Heuristics*

Hossein Rezaei[1] **Mohsen Javadi**[2]

1. PhD Student, Department of Ethics, University of Qom, Qom, Iran (**Corresponding Author**).
dr.hosein.rezaei110@gmail.com
2. Professor, Department of Ethics, Faculty of Theology and Islamic Teachings, University of Qom, Qom, Iran.
javadi_m@ir.ac.qom

Abstract

In today's complex world, full of choices, human moral judgments often arise from fast, automatic, and emotional processes known as "moral intuitions." Using a descriptive-analytical method and based on theoretical frameworks of cognitive psychology and neuroscience, this research analyzes the nature, mechanisms, and validity of these intuitions. According to Haidt's Social Intuitionist Model, moral reasoning primarily plays a post-hoc justificatory role, and judgments are formed in the mind prior to any logical reflection. The dual-process theory reinforces this model by viewing intuitions as stemming from "System 1" (fast, emotional, and unconscious) in contrast to the rational reasoning system of "System 2" (slow, analytical, and conscious). The primary driving force behind the formation of moral intuitions is "moral heuristics"; simplified mental rules that facilitate decision-making under conditions of uncertainty through

* Rezaei, H.; Javadi, M. (2025). Cognitive Architecture of Fast Moral Judgments; A Psychological Analysis of Moral Intuitions and Mental Heuristics. *Ethics and Psychology, 1*(2), pp. 65-95. https://doi.org/10.22081/jmp.2026.72533.1015

* **Type of article**: Specialized; **Publisher:** Islamic Sciences and Culture Academy.

▣ **Received:** 2025/05/31●**Revised:** 2025/07/31●**Accepted:** 2025/08/31●**Published online:** 2025/10/01

© 2025
authors retain the copyright and full publishing rights

the unconscious substitution of complex target attributes with simpler cues. Rooted in evolutionary, cognitive, and cultural levels, these heuristics can be classified into four categories: rule-based, discriminatory-emotional, intention-based, and superficially consequentialist. Although these mechanisms are evolutionarily efficient and essential for social life, they are prone to systematic errors and susceptibility to momentary emotions and diverse cultural contexts. The present article argues that while intuitions and heuristics constitute the foundation of our moral cognitive architecture, achieving a valid judgment requires critical review by deliberative reasoning and cross-cultural dialogue.

Keywords
Moral Intuition, Moral Heuristic, Social Intuitionist Model, Dual-Process Theory, Moral Judgment, Jonathan Haidt.

اخلاق و روان‌شناسی
ISSN: ۷۶۴۵-۳۱۱۵

معماری شناختی قضاوت‌های اخلاقی سریع؛ تحلیل روان‌شناختی شهود اخلاقی و میانبرهای ذهنی*

حسین رضائی [۱] محسن جوادی [۲]

۱. دانشجوی دکتری، دانشکده فلسفه اخلاق، دانشگاه قم، قم، ایران (نویسنده مسئول).
dr.hosein.rezaei110@gmail.com

۲. استاد، گروه فلسفه اخلاق، دانشکده الهیات و معارف اسلامی، دانشگاه قم، قم، ایران.
javadi_m@ir.ac.qom

چکیده

قضاوت‌های اخلاقی انسان در دنیای پیچیده و پرانتخاب امروز، اغلب برآمده از فرایندهایی سریع، خودکار و هیجانی‌اند که با عنوان «شهود اخلاقی» شناخته می‌شوند. این پژوهش با استفاده از روش توصیفی ـ تحلیلی و مبتنی بر چارچوب‌های نظری روان‌شناسی شناختی و علوم اعصاب، به تحلیل ماهیت، مکانیزم‌ها و اعتبار این شهودها می‌پردازد. بر اساس مدل شهودگرایی اجتماعی هایت، استدلال اخلاقی به‌طور عمده نقش توجیه پسینی دارد و داوری‌ها پیش‌از هرگونه تأمل منطقی، در ذهن شکل می‌گیرند. نظریهٔ دوفرایندی، این مدل را تقویت می‌کند که شهودها را برآمده از «سیستم ۱» (سریع، هیجانی و ناخودآگاه) در تقابل با نظام استدلال عقلانی «سیستم ۲» (کند، تحلیلی و خودآگاه) می‌داند. موتور محرک اصلی شکل‌گیری شهودهای اخلاقی، «میانبرهای اخلاقی» هستند؛ قواعد ساده‌سازی‌شدهٔ ذهنی که از طریق جایگزینی ناخودآگاه، ویژگی‌های پیچیدهٔ هدف با نشانه‌های ساده‌تر، تصمیم‌گیری در شرایط عدم قطعیت را تسهیل

* رضائی، حسین؛ جوادی، محسن. (۱۴۰۴). معماری شناختی قضاوت‌های اخلاقی سریع؛ تحلیل روان‌شناختی شهود اخلاقی و میانبرهای ذهنی. اخلاق و روان شناسی، ۱(۲)، صص ۶۵-۹۵.
https://doi.org/10.22081/jmp.2026.72533.1015

نوع مقاله: تخصصی؛ ناشر: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۱۰ ● تاریخ اصلاح: ۱۴۰۴/۰۵/۱۰ ● تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۱۰ ● تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۷/۰۹

© ۲۰۲۵ «نویسندگان دارندهٔ حق‌مؤلف مقالهٔ خود بدون محدودیت هستند»

می‌کنند. این میانبرها در سطوح تکاملی، شناختی و فرهنگی ریشه دارند و در قالب‌های چهارگانهٔ قاعده‌بنیاد، تبعیضی ـ هیجانی، نیت‌محور و پیامدگرایانهٔ سطحی قابل طبقه‌بندی‌اند. اگرچه این سازوکارها از نظر تکاملی، کارآمد و برای زیست اجتماعی ضروری‌اند، مستعد خطاهای سیستماتیک و تأثیرپذیری از هیجانات لحظه‌ای و زمینه‌های فرهنگی متفاوت هستند. مقالهٔ حاضر استدلال می‌کند که شهود و میانبر، اگرچه شالودهٔ معماری شناخت اخلاقی ما را تشکیل می‌دهند، برای دستیابی به قضاوتی معتبر، مستلزم بازنگری انتقادی توسط عقلانیت استدلالی و گفت‌وگوی بین فرهنگی هستند.

کلیدواژه‌ها

شهود اخلاقی، میانبر اخلاقی، مدل شهودگرایی اجتماعی، نظریهٔ دوفرایندی، قضاوت اخلاقی، جاناتان هایت.

مقدمه

در گسترهٔ پیچیدهٔ کنش و اندیشهٔ اخلاقی، یکی از ژرف‌ترین اسرار پدیده‌ای است که هرکس روزانه بارها آن را تجربه می‌کند، بی‌آنکه لزوماً از سازوکارش آگاه باشد: توانایی قضاوت‌های فوری، قطعی و اغلب فارغ از استدلال صریح دربارهٔ «درست» و «نادرست». انسانی که ساعت‌ها برای انتخاب یک کالا تأمل می‌کند، در کسری از ثانیه و بر اساس «حسی درونی»، اقدام به دفاع از یک ارزش اخلاقی یا محکوم‌کردن عملی ناپسند می‌نماید. این پدیدهٔ شگفت‌انگیز که از آن با عنوان «شهود اخلاقی» یاد می‌شود، پارادوکس بنیادینی را پیشِ‌روی ما می‌نهد. چگونه است که مهم‌ترین داوری‌های زندگی ما که سرشار از پیچیدگی‌های مفهومی و موقعیتی‌اند، گاهی در نبود هرگونه استدلال آشکاری شکل می‌گیرند و بااین‌حال، از چنان قدرتی برخوردارند که همهٔ تعلل‌های عقلانی را تحت‌الشعاع قرار می‌دهند؟

کاروان اندیشهٔ بشری از فیلسوفان کلاسیک تا روان‌شناسان معاصر، پاسخ‌های متفاوتی به این پرسش داده‌اند. در یک سو، سنت عقل‌گرایانه قضاوت اخلاقی را فرایندی استدلالی و مبتنی بر اصول جهان‌شمول می‌پندارد که در آن، نقش احساسات چون مانعی بیش نیست. در سوی دیگر، هیوم با طنینی رسا اعلام داشت که «عقل، بردهٔ احساسات است» (Hume, 1739, p. 266) و عاطفه را موتور محرک اصلی رفتار اخلاقی برشمرد. بااین‌حال، انقلاب شناختی قرن بیستم‌ویکم افق تازه‌ای را گشود و این مناقشهٔ دیرینه را از قلمرو انتزاع فلسفی به آزمایشگاه‌های علوم تجربی کشاند.

امروزه با ظهور «روان‌شناسی اخلاق» به‌مثابهٔ دانشی میان‌رشته‌ای، پرسش از چیستی شهودهای اخلاقی،[1] به پرسشی از «چگونگی» تبدیل شده است. پرسش این نیست که آیا عقل یا احساس در اخلاق حاکم است، بلکه این است که معماری شناختی مغز انسان

1. Moral Intuitions

چگونه طراحی شده است تا در مواجهه با موقعیت‌های اخلاقی فوری، چنین واکنش‌های سریع و قدرتمندی را تولید کند. اینجاست که مفاهیم بنیادینی مانند «مدل شهودگرایی اجتماعی» هایت و «نظریهٔ دوفرایندی» پردازش شناختی، نقشهٔ راهی برای کاوش در ساحت پنهان ذهن اخلاقی ارائه می‌دهند. مسئلهٔ محوری این مقاله، واکاوی همین سازوکارهای پنهان، به‌ویژه تبیین نقش «میانبرهای اخلاقی»[1] به‌مثابهٔ چرخ‌دنده‌های این نظام شناختی است. میانبرها قواعد ساده‌سازی‌شده‌ای‌اند که ذهن برای پیمودن مسیرهای کوتاه در قضاوت، از آنها بهره می‌گیرد.

این پژوهش با استفاده از روش توصیفی ـ تحلیلی و با اتکا بر منابع کتابخانه‌ای معتبر در حیطهٔ روان‌شناسی اخلاق، علوم اعصاب شناختی و فلسفهٔ اخلاق، با تأکید بر مدل شهودگرایی اجتماعی هایت و نظریهٔ دوفرایندی کانمن و گرین انجام شده است. روش گردآوری داده‌ها، اسنادی و روش تحلیل داده‌ها، کیفی و مبتنی بر تحلیل محتوای استنتاجی است. این مقاله در پی آن است تا با واکاوی رابطهٔ دیالکتیکی «شهود» به‌مثابهٔ محصول نهایی و «میانبر» به‌منزلهٔ فرایند تولیدکننده، به این پرسش‌های اساسی پاسخ گوید که ماهیت شهود و میانبر اخلاقی چیست؟ آیا می‌توان به این قضاوت‌های سریع اعتماد کرد؟ در چه شرایطی این سیستم کارآمد، به خطا می‌گراید؟ و چه نسبتی بین این شهودهای تکامل‌یافته و عقلانیت نقاد برقرار است؟

پاسخ به این پرسش‌ها، نه‌تنها درک ما از جهت‌نمای اخلاقی ذهن را عمق می‌بخشد، بلکه پیامدهای ملموسی در عرصه‌هایی چون تربیت اخلاقی، طراحی نهادهای اجتماعی و فهم کشمکش‌های ایدئولوژیک در جهان امروز به همراه خواهد داشت. این مقاله ابتدا به خاستگاه روان‌شناسی اخلاق اشاره می‌کند، سپس شهودهای اخلاقی و میان‌برهای اخلاقی را تحلیل می‌نماید و با عبور از دوگانه‌سازی‌های ساده‌انگارانه، در پی ترسیم تصویری یکپارچه و مبتنی بر شواهد تجربی از معماری پیچیدهٔ قضاوت اخلاقی انسان، درنهایت به جمع‌بندی و نتیجه‌گیری می‌پردازد.

1. Moral Heuristics

۱. تاریخچه و زمینه‌های شکل‌گیری روان‌شناسی اخلاق

تا مدت‌ها بررسی مسائل اخلاقی در قلمرو فلسفه باقی مانده بود. فیلسوفان اخلاق از دوران ارسطو، کانت و میل تا متفکران معاصر تلاش کردند معیارهای رفتار درست را از طریق استدلال عقلانی تبیین کنند. در این سنت، اخلاق امری عقل‌محور و انتزاعی تصور می‌شد که می‌توان درباره‌اش بدون ارجاع به تجربهٔ زیستهٔ انسان‌ها داوری کرد (Audi, 2009, p.21). بااین‌حال، از اوایل قرن بیستم، به‌ویژه با گسترش روان‌شناسی تجربی، این پرسش پدید آمد که آیا انسان‌ها در واقعیت نیز به همان شیوه‌ای قضاوت می‌کنند که فیلسوفان فرض می‌کنند؟ این انتقاد، به‌ویژه از سوی روان‌شناسان اجتماعی و شناختی، سرآغاز شکل‌گیری شاخه‌ای نو به نام روان‌شناسی اخلاق شد که می‌کوشد به‌جای «بایدها»، «چگونگی» شکل‌گیری داوری‌های اخلاقی را توضیح دهد (Nichols, 2004).

نخستین گام‌های پیوند میان روان‌شناسی و اخلاق در آثار ژان پیاژه دیده می‌شود که رشد اخلاقی کودکان را بخشی از فرایند رشد شناختی آنان می‌دانست. پس از او، لارنس کلبرگ نظریهٔ مراحل رشد قضاوت اخلاقی را ارائه کرد. در این الگو، قضاوت اخلاقی به‌منزلهٔ نتیجهٔ استدلال عقلانی و استنتاج از اصول جهان‌شمول تلقی شد. کلبرگ با استفاده از روش‌های مصاحبه‌ای، کودکان و نوجوانان را در موقعیت‌های اخلاقی قرار می‌داد تا سطح استدلالشان را بسنجد. هرچند نظریهٔ او گامی مهم در تجربی‌کردن اخلاق بود، اما به‌تدریج نقدهایی بر آن وارد شد، ازجمله بی‌توجهی به نقش هیجان، شهود، زمینهٔ فرهنگی و عوامل ناخودآگاه (Haidt, 2001, p.829).

در پرتو این تحولات، روان‌شناسی اخلاق به دانشی میان‌رشته‌ای، در مرز میان فلسفه، روان‌شناسی شناختی، علوم اعصاب و حتی انسان‌شناسی فرهنگی بدل شد. این دانش با استفاده از روش‌هایی مانند آزمایش‌های رفتاری، سنجش واکنش‌های فیزیولوژیک و تصویربرداری مغزی می‌کوشد سازوکارهای واقعی قضاوت و رفتار اخلاقی را آشکار سازد؛ ازاین‌رو روان‌شناسی اخلاق را می‌توان واکنشی به محدودیت‌های فلسفهٔ اخلاق

سنتی دانست؛ تلاشی برای فهم واقعیت روانی انسان اخلاقی و نه‌تنها استنتاج عقلانی معیارهای باید و نباید.

پدیدآمدن روان‌شناسی اخلاق، مرز میان فلسفه و علم تجربی را در مطالعهٔ اخلاق بازتعریف کرد. این دانش با تأکید بر مشاهده و تجربه نشان داد که شهودهای اخلاقی و میانبرها در قضاوت‌های روزمره نقشی محوری دارند و الگوهای عقل‌گرایانهٔ کلاسیک (نظیر دیدگاه کلبرگ) نمی‌توانند همهٔ پیچیدگی رفتار اخلاقی را توضیح دهند (Haidt, 2012, p.60). از همین‌جا، راه برای مدل‌های جدیدی مانند نظریهٔ شهودگرایی اجتماعی و مدل دوفرایندی[1] تصمیم‌گیری اخلاقی گشوده شد که در ادامهٔ مقاله بررسی می‌شوند.

۲. شهودهای اخلاقی

در چارچوب نظریهٔ «مدل شهودگرایی اجتماعی»[2] که توسط جاناتان هایت ارائه شد، قضاوت‌های اخلاقی به‌طور عمده محصول واکنش‌های شهودی، هیجانی و غیرتأملی‌اند، و استدلال اخلاقی نقشی ثانویه و توجیه‌کنندهٔ پسینی[3] در این داوری‌ها ایفا می‌کند. به بیان دیگر، «عقل وکیل مدافع احساس است، نه قاضی آن» (Haidt, 2001, p.817). این مدل در تقابل با دیدگاه‌های عقل‌گرایانهٔ کلاسیک قرار دارد که قضاوت اخلاقی را نتیجهٔ استدلال آگاهانه و سنجیده می‌دانستند.

در تبیین شناختی این پدیده، نظریهٔ دوفرایندی[4] قضاوت اخلاقی تمایز روشنی میان دو نظام پردازش ذهنی قائل می‌شود: سیستم ۱ که سریع، خودکار، عاطفی و غیرآگاهانه است. سیستم ۲ که کُند، آگاهانه و مبتنی بر منطق است (Kahneman, 2011; Greene et al., 2008, p.1145). شهود اخلاقی در این چارچوب، معادل

۱. سیستم دوفرایندی «اتوماتیک» و «دستی» کانمن که معادل سیستم ۱ و ۲ گرین هستند.

2. Social Intuitionist Model

3. Post-hoc Rationalization

4. Dual-Process Theory

عملکرد سیستم ۱ تلقی می‌شود؛ درحالی‌که استدلال اخلاقی بیانگر فعالیت سیستم ۲ است. مطابق این دیدگاه، داوری‌های اخلاقی در بسیاری از موارد، پیش از هرگونه تأمل عقلانی، از طریق واکنش‌های هیجانی فوری پدید می‌آیند، و استدلال تنها برای توجیه پسینی آنها به کار گرفته می‌شود.

هایت (۲۰۱۲) در اثر خود به نام ذهن درستکار[1] این ایده را با عنوان «اصل اول» چنین تبیین می‌کند: «شهودها مقدم‌اند و استدلال در مرتبهٔ دوم می‌آید». به بیان او، شهودهای اخلاقی به‌صورت ناگهانی در آگاهی ظهور می‌کنند و فرد پیش از هرگونه فرایند عقلانی، احساس درست یا نادرست بودن کنش را تجربه می‌کند. مثال مشهور وی، داستان رابطهٔ جنسی میان خواهر و برادر است که در آن، بیشتر پاسخ‌دهندگان فوراً آن را «نادرست» می‌دانند، بی‌آنکه بتوانند دلیل عقلانی قابل قبولی برای این قضاوت ارائه دهند (Haidt, 2001, p. 818). این پدیده که به «بهت اخلاقی»[2] معروف شده است، نشان می‌دهد که شهودهای اخلاقی پیش از استدلال شکل می‌گیرند و اغلب ریشه در واکنش‌های عاطفی‌ای چون انزجار، خشم یا شرم دارند؛ واکنش‌هایی که خود به‌شدت از بافتار فکری، فرهنگی اجتماعی نیز تأثیر می‌پذیرند.

دیوید پیزارو و پائول بلوم نیز با تأکید بر ماهیت خودکار و سریع شهود بیان می‌کنند که شهودهای اخلاقی منبع اصلی قضاوت‌های اخلاقی‌اند و تفکر آگاهانه به‌طور عمده برای ساخت توجیه‌های پسینی به‌کار می‌رود (Pizarro & Bloom, 2003, p.194). از منظر روان‌شناسی شناختی، شهود، فرایندی غیرآگاهانه است که از تعامل میان تجربه‌های زیسته، عواطف و الگوهای یادگیری‌شده به دست می‌آید (Gigerenzer, 2023, p.31). در این چارچوب، شهود نه به‌منزلهٔ حدس کورکورانه بلکه به‌مثابهٔ نوعی پردازش سریع و

۱. با نام کامل ذهن درستکار: چرا افراد خوب توسط سیاست و مذهب تقسیم می‌شوند؟ که یک کتاب در حوزهٔ روان‌شناسی اجتماعی است و به اخلاق انسانی و نسبت آن به سیاست و دین می‌پردازد.

2. moral dumbfounding

کارآمد اطلاعات در شرایط پیچیده و زمانِ محدود فهمیده می‌شود.

گرین (Greene et al., 2001) مجموعه‌ای از آزمایش‌های کلاسیک را برای بررسی نقش هیجان و استدلال در قضاوت‌های اخلاقی طراحی کرد. او ۶۰ موقعیت اخلاقی را در سه دستهٔ اصلی تنظیم کرد که مهم‌ترین نمونه‌های این موقعیت‌ها در جدول نشان داده شده‌اند.

نوع موقعیت اخلاقی	نام معما	شرح موقعیت اخلاقی
موقعیت‌های اخلاقی شخصی (Moral-Personal) توأم با درگیری هیجانی قوی و تماس مستقیم با دیگران	معمای پل عابر پیاده	آیا فردی را از روی پل به پایین پرتاب می‌کنید تا تراموا متوقف شود و پنج نفر نجات یابند؟
	معمای قایق نجات	آیا افراد را از قایق در حال غرق شدن به درون آب پرتاب می‌کنید تا قایق سبک شود و بقیه نجات یابند؟
	معمای دزدیدن اعضا	آیا اعضای بدن یک فرد سالم را بدون رضایت او برمی‌دارید تا پنج بیمار نجات یابند؟
	معمای نوزاد گریان	آیا نوزاد خود را خفه می‌کنید تا از فاش‌شدن پناهگاه گروهی به دشمن جلوگیری کنید؟
موقعیت‌های اخلاقی غیرشخصی (Moral-Impersonal) فاقد تماس مستقیم و درگیری هیجانی شدید	معمای تراموا	آیا اهرمی را می‌کشید تا تراموا به مسیر دیگری برود و یک نفر به‌جای پنج نفر کشته شود؟
	معمای کیف گم‌شده	آیا پول موجود در کیف گم‌شده را نگه می‌دارید یا به صاحبش بازمی گردانید؟
	معمای رأی‌گیری	آیا به سیاستی رأی می‌دهید که سبب مرگ عده‌ای می‌شود؛ اما در کل منفعت بیشتری دارد؟
	معمای تراموا با حلقه	آیا در نقشه‌ای که مسیر ریل قطار به‌صورت حلقه به پنج نفر بازمی‌گردد، بازهم اهرم را می‌کشید؟

نوع موقعیت اخلاقی	نام معما	شرح موقعیت اخلاقی
موقعیت‌های نااخلاقی (Non-Moral) پایش هیجان در موقعیت فاقد محتوای اخلاقی	معمای کوپن خرید	آیا از کوپن تخفیف قدیمی استفاده می‌کنید یا کوپن جدید می‌خرید؟
	معمای وسیلهٔ نقلیه	آیا با توجه به وجود ترافیک با اتوبوس به سفر می‌روید یا قطار؟
	معمای انتخاب مسیر سفر	آیا برای سفر مسیر کوتاه‌تر اما شلوغ‌تر را انتخاب می‌کنید یا مسیر طولانی‌تر اما خلوت‌تر؟

محور پژوهش گرین تفاوت در قضاوت اخلاقی میان این سه نوع موقعیت بود؛ برای نمونه در معمای تراموا، فرد می‌تواند با کشیدن اهرمی مسیر حرکت قطار را تغییر دهد تا به‌جای برخورد با پنج نفر، تنها یک نفر کشته شود. بیشتر شرکت‌کنندگان در آزمایش این عمل را اخلاقاً قابل قبول (درست) می‌دانستند؛ زیرا به‌طور مستقیم، به نجات جان پنج انسان در برابر یک جان منجر می‌شود. بااین‌حال، در معمای پل عابر پیاده که فرد باید انسانی را به‌طور مستقیم از روی پل به مسیر قطار پرتاب کند تا پنج نفر نجات یابند، اکثریت این کنش را غیراخلاقی (نادرست) می‌دانند.

گرین از این تفاوت نتیجه گرفت که در موقعیت‌های شخصی ـ که با تماس فیزیکی مستقیم، نیت آسیب‌رسانی، و برانگیختگی هیجانی شدید همراه‌اند ـ سامانه‌های هیجانی مغز ـ سیستم ۱ ـ فعال می‌شوند و واکنش شهودی غالب می‌گردد. در مقابل، موقعیت‌های غیرشخصی کمتر برانگیزانندهٔ پاسخ‌های عاطفی است و بیشتر تحت کنترل فرایندهای عقلانی و سنجشگرانه قرار دارند. این تمایز نشان می‌دهد که هیجان، نقش سیستماتیکی در قضاوت اخلاقی ایفا می‌کند و همچنین چرا افراد در موقعیت‌های به‌ظاهر مشابه، قضاوت‌هایی متفاوت ارائه می‌دهند (Greene et al., 2004, p. 389; Greene et al., 2001, p. 2105).

از منظر زیست‌روان‌شناختی، این نتایج بیانگر آن است که شهودهای اخلاقی دارای ریشه‌های تکاملی‌اند و از پاسخ‌های انطباقی مغز به موقعیت‌های تهدیدکننده یا همکاری‌محور در تاریخ فرگشتی انسان ناشی می‌شوند. گرین و همکارانش با استفاده از

«تصویربرداری تشدید مغناطیسی کارکردی»[1] نشان دادند که در تصمیم‌گیری‌های اخلاقی شخصی، نواحی مرتبط با هیجان مانند آمیگدال،[2] قشر پیش‌پیشانی میانی[3] و قشر سینگولیت قدامی[4] فعال می‌شوند؛ درحالی‌که موقعیت‌های غیرشخصی، بیشتر نواحی مربوط به استدلال شناختی را درگیر می‌کنند (Greene et al., 2001, p. 2106).

در پیوستار این جریان پژوهشی، آرمسترانگ، یانگ و کوشمن (Sinnott-Armstrong et al., 2010) در مقالهٔ مهم خود با عنوان «شهود اخلاقی» به بررسی مکانیزم‌های عصب‌شناختی شهود اخلاقی پرداختند. آنان با استفاده از داده‌های تصویربرداری مغزی نشان دادند که قضاوت‌های شهودی اخلاقی حاصل تعامل پویا میان سامانه‌های هیجانی زیرقشری ـ ازجمله آمیگدال ـ و نواحی قشری مسئول کنترل شناختی هستند. در این میان، نقش قشر پیش‌پیشانی جانبی (DLPFC) در تعدیل و مهار واکنش‌های عاطفی اولیه برجسته شد.

یافته‌های این پژوهش‌ها تصویری چندلایه از قضاوت اخلاقی ارائه می‌دهند؛ تصویری که در آن تصمیم‌های اخلاقی نه محصول صرفِ استدلال منطقی، بلکه حاصل تعامل پیچیدهٔ میان نظام‌های سریع و هیجانی با نظام‌های کُند و تأملی مغز هستند. بدین‌ترتیب، شواهد تجربی از مدل هایت و یافته‌های عصب‌شناختی گرین و همکارانش حمایت می‌کنند و نشان می‌دهند که شهودهای اخلاقی در بنیان خود مبتنی بر فرایندهای سریع، هیجانی و ناخودآگاه‌اند؛ درحالی‌که استدلال اخلاقی به‌طور معمول، نقشی توجیه‌گرانه و پسینی دارد.

برای درک عمیق‌تر سازوکار تولید این قضاوت‌های آنی و واکنش‌های شبه‌غریزی، لازم است به مفهوم «اکتشاف/میانبرهای اخلاقی» پرداخته شود؛ سازوکارهایی شناختی که به فرد امکان می‌دهند در مواجهه با موقعیت‌های پیچیدهٔ اخلاقی، به تصمیم‌های سریع و سازگارانه دست یابد.

1. fMRI
2. Amygdala
3. Medial Prefrontal Cortex
4. Anterior Cingulate Cortex

۳. میانبرهای اخلاقی

مفهوم «میانبر اخلاقی» یا «اکتشاف اخلاقی» در امتداد پژوهش‌های روان‌شناسی قضاوت و تصمیم‌گیری شکل گرفته است و به قواعد ساده‌سازی‌شده‌ای اطلاق می‌شود که ذهن انسان برای تسهیل در تصمیم‌گیری‌های اخلاقی پیچیده، از آنها استفاده می‌کند. این مفهوم نخستین بار در آثار سانستین مطرح شد که آن را نوعی میانبر ذهنی یا قاعده‌های سرانگشتی اخلاقی دانست. این قواعد صریح یا نانوشته اخلاقی در اغلب موقعیت‌های روزمره به تصمیم‌های کارآمد منجر می‌شوند؛ اما در شرایط غیرمعمول یا استثنایی می‌توانند به بروز خطاهای نظام‌مند و قابل پیش‌بینی در قضاوت‌های اخلاقی، سیاسی و حقوقی بینجامند؛ خطاهایی که از منظر اخلاقی یا عقلانی ناموجه‌اند (Sunstein, 2005, p.539). به بیان دیگر، میانبرهای اخلاقی راهبردهایی‌اند که به‌طور معمول، در بافت‌های رایج به نفع تصمیم‌گیری سریع و سازگارانه عمل می‌کنند؛ اما در موقعیت‌هایی که از الگوی معمول فاصله دارند، ممکن است به داوری‌های نادرست منتهی شوند.

میانبرهای اخلاقی با سازوکار «جایگزینی ناخودآگاه صفات»[1] تبیین می‌شوند (Sinnott-Armstrong et al., 2010, p.256). در این فرایند، ذهن به‌جای ارزیابی مستقیم یک ویژگی هدف که دستیابی به آن دشوار است ـ برای نمونه، میزان «نادرستی اخلاقی» یک عمل ـ به‌طور ناخودآگاه، از ویژگی جایگزین یا اکتشافی که دسترسی آسان‌تری دارد استفاده می‌کند. به عبارت دیگر، وقتی انسان در برابر پرسشی دشوار، مبهم یا چندوجهی قرار می‌گیرد، ذهن به‌صورت ناخودآگاه، پرسش یا ویژگی اصلی (هدف) را با پرسش یا ویژگی ساده‌تر (جایگزین) تعویض می‌کند، و پاسخ به آن پرسش ساده‌تر را به‌جای پاسخ به پرسش اصلی ارائه می‌دهد که در این سازوکار، ذهن تلاش نمی‌کند پاسخ دقیق بدهد، بلکه پاسخی سریع و «قابل قبول» تولید می‌کند؛ برای مثال فرد در موقعیت دوراهی اخلاقی «آیا دروغ گفتن در این موقعیت خاص، از

1. Unconscious Attribute Substitution

نظر اخلاقی موجه است؟» قرار می‌گیرد، ذهن شهودی و هیجانی به‌جای تحلیل عقلانی همهٔ متغیرها، به‌دنبال نشانه‌های ساده‌تر می‌گردد. سیستم ۱ به‌صورت ناخودآگاه، پرسش دشوار را با پرسشی ساده‌تر جایگزین می‌کند. در این موقعیت خاص، پرسش دشوار این است که «آیا دروغ‌گفتن برای نجات جان دیگری موجه است؟» و پرسش جایگزین آن است که «آیا دروغ‌گفتن بد است؟». درنتیجه فرد پاسخ خود را بر اساس پاسخ به پرسش ساده‌تر «بله، دروغ بد است» بیان می‌کند، بدون آنکه به شرایط خاص بیندیشد. پس از قضاوت اولیه، سیستم عقلانی (سیستم ۲) وارد عمل می‌شود تا برای قضاوت شهودی و میانبری ذهن توجیه عقلانی بسازد، نه اینکه آن را اصلاح کند (Haidt, 2001, p.828).

بدین‌ترتیب، افراد اغلب به‌جای تحلیل منطقی و دقیق پیامدهای اخلاقی، به نشانه‌های هیجانی، فرهنگی یا حسی ساده‌تر متکی می‌شوند و بر اساس آن، قضاوت اخلاقی می‌کنند. این جایگزینی ناخودآگاه سبب می‌شود بسیاری از قضاوت‌های اخلاقی به‌صورت خودکار، سریع و شهودی رخ دهند، بی‌آنکه فرد بتواند دلایل آگاهانه و تحلیلی برای آنها بیان کند که به‌نوعی همان پدیدهٔ بهت اخلاقی است.

۴. تحلیل منشأ و سازوکار پیدایش میانبرها

پرسش بنیادین در تحلیل منشأ میانبرهای اخلاقی، این است که چرا و چگونه ذهن انسان تمایل دارد مسیرهای کوتاه‌تری برای قضاوت و تصمیم‌گیری انتخاب کند. چنانچه بیان شد، بر اساس دیدگاه کانمن و فردریک و سپس گرین، ذهن انسان در مواجهه با مسئله‌های پیچیده، از دو نظام پردازشی متمایز بهره می‌گیرد: سیستم ۱ (سریع، خودکار و شهودی) و سیستم ۲ (کند، تأملی و استدلالی). سیستم ۱ وظیفه دارد تا در شرایط دشوارِ تصمیم‌گیری که قضاوت دربارهٔ آن مستلزم تحلیل دقیق، اطلاعات گسترده یا درگیری هیجانی بالاست و غالب موقعیت‌های روزمره را شامل می‌شود، توسط پدیدهٔ «جایگزینی»، پاسخ‌های فوری و کارآمد ارائه دهد؛ زیرا

هدف آن صرفه‌جویی در زمان، منابع شناختی و حفظ انرژی ذهنی است.

به‌طورکلی، منشأ میانبرهای اخلاقی را می‌توان در سه سطح تحلیل کرد:

۱. سطح تکاملی: مغز انسان در طول تاریخ تکامل، در شرایطی شکل گرفته که سرعت واکنش، بیش از دقت تحلیلی، ارزش بقا داشته است. واکنش سریع در برابر خطر یا تشخیص سریع چهرهٔ تهدیدگر، ارزش زیستی بیشتری نسبت به تحلیل طولانی و دقیق داشته است (Cosmides & Tooby, 1992, p.198). از این منظر، میانبرهای اخلاقی بازمانده‌ای از سازوکارهای تکاملی واکنش‌سریع به پدیده‌های اجتماعی هستند.

۲. سطح شناختی: در سطح شناختی، میانبرها کارکردی در اقتصاد ذهنی دارند. ازآنجاکه ظرفیت پردازش آگاهانه محدود است، مغز ترجیح می‌دهد با استفاده از الگوها، شباهت‌ها و نمونه‌های آشنا، بار شناختی خود را کاهش دهد. این همان سازوکاری است که در میانبر «نمایندگی» یا «دسترس‌پذیری» دیده می‌شود. در قضاوت‌های اخلاقی نیز افراد به‌طور معمول، به‌جای ارزیابی پیامدها، به شباهت وضعیت کنونی با موارد قبلی که «احساس بد یا خوب» ایجاد کرده‌اند، تکیه می‌کنند.

۳. سطح اجتماعی و فرهنگی: میانبرهای اخلاقی همچنین در تعامل با هنجارهای فرهنگی شکل می‌گیرند. جامعه از طریق آموزش، رسانه و زبان، الگوهایی از «خوب» و «بد» را در ذهن فرد تثبیت می‌کند. درنتیجه، واکنش اخلاقی فرد نه بر پایهٔ تفکر فلسفی، بلکه بر اساس فعال‌شدن سریع این الگوهای ذهنی صورت می‌گیرد؛ برای مثال در فرهنگ‌های جمع‌گراتر، واکنش شهودی به خیانت یا بی‌وفایی ممکن است شدیدتر باشد؛ زیرا نقض وفاداری در حافظهٔ فرهنگی آن جامعه، بار هیجانی قوی‌تری دارد.

کارکرد هم‌زمان این سه سطح در کنار یکدیگر، شبکه‌ای پیچیده از میانبرهای اخلاقی را می‌سازد.

۵. طبقه‌بندی و تحلیل انواع میانبرهای اخلاقی

طبق دسته‌بندی اولیهٔ کاس سانستین (Sunstein, 2005) و بازخوانی و گسترش آن توسط فِیری کوشمن (Cushman, 2013)، میانبرهای اخلاقی را می‌توان به چند دستهٔ کلان تقسیم کرد که هریک بر نوعی از ساده‌سازی شناختی یا هیجانی در فرایند قضاوت اخلاقی تکیه دارند. این میانبرها، همان قواعد سرانگشتی ذهن‌اند که در بسیاری از موقعیت‌ها، هدایت‌گر رفتارهای اخلاقی سازگارانه هستند؛ اما در موقعیت‌های استثنایی ممکن است به قضاوت‌های نادرست یا حتی ناسازگار با اصول عقلانی منجر شوند (Sunstein, 2005, p.539; Cushman, 2013, p.281).

میانبرها را می‌توان در چهار دسته اصلی بررسی کرد:

۵-۱. میانبر قاعده‌مند

در این نوع، یک قاعدهٔ اخلاقی کلی و مطلق ـ بدون درنظرگرفتن استثناها یا زمینه‌های خاص ـ به همهٔ موقعیت‌ها تعمیم داده می‌شود؛ برای نمونه باور مطلق به اینکه «دروغ‌گفتن همیشه بد است» مصداق بارز میانبر قاعده‌مند است. چنین قاعده‌ای در شرایط عادی به ثبات رفتاری و صداقت منجر می‌شود؛ اما در موقعیت‌های غیرعادی ـ مانند دروغ‌گفتن برای نجات جان فردی بی‌گناه ـ می‌تواند نتیجه‌ای غیراخلاقی در پی داشته باشد. این میانبر از منظر شناختی، حاصل اتکای سیستم ۱ (سیستم شهودی) بر قواعد تثبیت‌شدهٔ اجتماعی و اخلاقی است که به‌صورت خودکار و بی‌تأمل فعال می‌شود.

۵-۲. میانبر تبعیضی یا هیجانی

در این حالت، قضاوت اخلاقی بر اساس دایرهٔ هیجانی و اجتماعی نزدیک فرد شکل می‌گیرد. به بیان دیگر، احساسات نسبت به گروه خودی[1] و بیگانگان[2] به‌طور

1. in-group
2. out-group

ناخودآگاه قضاوت را هدایت می‌کند؛ برای مثال شخصی ممکن است نجات کودک خود را بر نجات چند کودک غریبه ترجیح دهد؛ گرچه از منظر فایده‌گرایانه، گزینهٔ دوم خیر بیشتری تولید می‌کند. این نوع میانبر، نشان‌دهندهٔ ریشه‌های تکاملی همدلی گزینشی در انسان است که به همبستگی درون‌گروهی کمک می‌کند؛ اما در سطح کلان اجتماعی می‌تواند به سوگیری اخلاقی بینجامد (Cosmides & Tooby, 1992, p.199).

۵-۳. میانبر نیت‌محور

تمرکز این میانبر بر «قصد» عامل اخلاقی است، نه بر نتیجهٔ عمل. در این دیدگاه، فردی که نیت نیک دارد ـ حتی اگر ناخواسته نتیجهٔ کارش مضر باشد ـ اخلاقی‌تر از کسی که نیت نادرست دارد ـ ولی نتیجهٔ کارش مفید است ـ ، تلقی می‌شود؛ برای مثال اگر فردی به‌طور تصادفی به دیگری آسیب برساند، در اغلب موارد قضاوت عمومی او را غیراخلاقی نمی‌داند؛ زیرا قصد آسیب نداشته است. این میانبر، به‌ویژه در اخلاق وظیفه‌گرایانه ریشه دارد و در مغز، با فعال‌سازی نواحی مرتبط با پردازش نیت و همدلی (مانند اتصال گیجگاهی ـ آهیانه ای[1]) همراه است (Greene, 2008, p.49).

۵-۴. میانبر پیامدگرایانهٔ سطحی

این میانبر در تضاد با نیت‌محوری است و تنها بر پیامد فوری و آشکار یک رفتار تمرکز دارد، بدون توجه به زمینه یا انگیزهٔ کنشگر؛ برای مثال «سود مالی فوری یک اقدام، ولو غیراخلاقی»، یا «پرهیز از عملی که فوراً زیان‌بار به نظر می‌رسد» نمونه‌هایی از این نوع میانبرند. در چنین مواردی، ذهن به‌جای ارزیابی بلندمدت و پیچیدهٔ نتایج، تنها بر پاداش یا مجازات آنی تمرکز می‌کند؛ فرایندی که با فعالیت نواحی پاداش‌محور مغز در ارتباط است (Slovic, 2002, p.412).

1. temporoparietal junction

نوع میانبر اخلاقی	تعریف	مثال
میانبر قاعده‌مند Rule-Based Heuristic	اطلاق قاعدهٔ اخلاقی مطلق به تمام موارد	دروغ گفتن همیشه بد است
میانبر تبعیضی/هیجانی Affective/Parochial Heuristic	قضاوت بر اساس گروه‌بندی اجتماعی یا هیجانی	نجات کودک خود در برابر چند فرد غریبه
میانبر نیت‌محور Intent-Based Heuristic	تمرکز صرف بر قصد عامل، نه نتیجه	فرد نیت بدی نداشت، پس کارش اخلاقی است
میانبر پیامدگرایانهٔ سطحی Superficial Consequential Heuristic	توجه صرف به نتیجهٔ فوری	سود مالی فوری یک اقدام، ولو غیراخلاقی

۶. تحلیل ارتباط میان شهود اخلاقی و میانبرهای اخلاقی

رابطهٔ میان شهود اخلاقی و میانبر اخلاقی را می‌توان رابطه‌ای ساختاری، کارکردی و علّی دانست که در روان‌شناسی شناختی و اخلاق تجربی، به‌ویژه در چارچوب نظریهٔ دوفرایندی پردازش، جایگاه بنیادینی دارد. به‌عبارتی، میانبرها سازوکارهای شناختی هستند که ذهن از طریق آنها فرایند قضاوت اخلاقی را ساده‌سازی می‌کند، و شهودها، محصول نهایی و آگاه‌شده این فرایند ناخودآگاه هستند.

۶-۱. شهود به‌مثابهٔ پیامد فرایند میانبر

در سطح نظری، میانبرها فرایندهای ذهنی ساده‌ساز هستند که در ارزیابی‌های پیچیده، از طریق جایگزینی ناخودآگاه ویژگی عمل می‌کنند (Cushman, 2013, p. 281; Sunstein, 2005, p. 539). در این فرایند، فرد به‌جای ارزیابی مستقیم «ویژگی هدف» ـ مانند درستی یا نادرستی اخلاقی یک کنش ـ ، ناخودآگاه آن را با «ویژگی میانبر» ـ مانند

شدت هیجان منفی یا میزان آسیب‌پذیری قربانی ـ جایگزین می‌کند (Sinnott-Armstrong et al., 2010, p. 257). نتیجهٔ این جایگزینی، در سطح آگاهی، به‌صورت یک شهود اخلاقی قاطع و فوری بروز می‌کند.

از این منظر، میانبر (قاعده‌ای ذهنی و ساده‌سازی‌شده که پیچیدگی شناختی را کاهش می‌دهد)، فرایند است و شهود (قضاوت یا باور اخلاقی ناگهانی و باثباتی که از فرایند میانبر ناشی می‌شود)، نتیجه است. ناآگاهی از فرایند، ذات شهود است؛ یعنی فرد نمی‌داند که قضاوت او حاصل جایگزینی ناخودآگاه بوده است، و همین ناآگاهی، وجه اصلی تمایز شهود از استدلال آگاهانه است (Sinnott-Armstrong et al., 2010, p. 257).

۶-۲. جایگاه شهود و میانبر در نظریهٔ دوفرایندی پردازش شناختی

طبق نظریهٔ دوفرایندی پردازش شناختی گرین، ذهن انسان به دو سیستم متمایزِ سیستم شهودی و سیستم تحلیلی تقسیم می‌شود (Greene et al., 2004, p. 395). میانبرها ابزارهای عملکردی سیستم ۱ هستند و به‌وسیلهٔ آن، ذهن در مواجهه با مسائل اخلاقی پیچیده، به پاسخ‌های سریع و احساسی دست می‌یابد؛ ازاین‌رو شهود اخلاقی صورت پدیداری همان فرایند میانبر در سطح آگاهی است. به تعبیر دیگر، آنچه ما به‌مثابهٔ «احساس درونی دربارهٔ درست یا نادرست بودن یک کنش» تجربه می‌کنیم، بازتاب آگاهانه سازوکارهای ناخودآگاه سیستم ۱ است که از میانبرهای اخلاقی بهره می‌گیرد (Haidt, 2001, p. 824; Sunstein, 2005, p. 541).

نمونه‌ای از این فرایند در میانبرهای عاطفی مشاهده می‌شود (Slovic, 2002, p. 413). به این صورت که هنگامی که تصور یک عمل اخلاقی سبب احساس منفی در فرد می‌شود، ذهن بلافاصله آن عمل را «نادرست» داوری می‌کند، بی‌آنکه فرایند استدلالی دقیقی در میان باشد. این واکنش هیجانی همان شهود اخلاقی است که از سازوکار میانبر عاطفی ناشی می‌شود.

۶-۳. ویژگی‌های کارکردی و پیامدهای شناختی

ماهیت رابطه میان شهود و میانبر، ویژگی‌های شناختی خاصی را برای هردو تبیین می‌کند:

- سرعت و سهولت: چون شهودها حاصل جایگزینی ناخودآگاه‌اند، در زمانی بسیار کوتاه و بدون تلاش استدلالی شکل می‌گیرند (Sinnott-Armstrong et al., 2010, p. 260).
- کارایی در شرایط عادی: این میانبرها اغلب در موقعیت‌های روزمره عملکرد مطلوبی دارند و به‌مثابهٔ سازوکارهای تکاملی بهینه برای تصمیم‌گیری سریع شکل گرفته‌اند(Sunstein, 2005, p. 539) .
- خطاپذیری در شرایط استثنایی: بااین‌حال، در موقعیت‌های نادر و پیچیده ـ مانند معمای اخلاقی «پل عابر پیاده» یا «نوزاد گریان» ـ این قواعد ساده‌انگارانه ممکن است به خطاهای سیستماتیک و قضاوت‌های به‌ظاهر «پوچ» منجر شوند (Greene et al., 2008).

۶-۴. تبیین سه‌سطحی آرمسترانگ و همکاران

پژوهش‌های عصب‌روان‌شناختی آرمسترانگ، یانگ و کوشمن نشان می‌دهد که قضاوت‌های اخلاقی بر اساس سه سطح پی‌درپی عمل می‌کنند:

۱. سطح هیجانی: واکنش‌های اولیه و ناخودآگاه ـ مانند انزجار از خشونت ـ ؛
۲. سطح میانبرها: فعال‌سازی قواعد سادهٔ اخلاقی جایگزین ـ مانند «قتل همیشه بد است» ـ ؛
۳. سطح استدلال: بازنگری احتمالی نسبت به قضاوت اولیه (سیستم ۱) با دخالت سیستم تحلیلی عقلانی/استدلالی (سیستم ۲).

در این مدل، میانبرهای اخلاقی حلقهٔ واسط میان هیجان و استدلال هستند. آنها به ذهن اجازه می‌دهند تا هیجان را به قضاوت اخلاقی تبدیل کند، بی‌آنکه مسیر استدلالی طولانی را طی نماید. بدین‌ترتیب، میانبرها هم بنیان شهودند و هم واسطهٔ پیوند هیجان و عقلانیت در اخلاق.

می‌توان گفت شهود اخلاقی صورت آگاهانهٔ میانبرهای اخلاقی در ذهن انسان است.

میانبرها قواعد ساده‌سازی‌شده‌ای‌اند که نظام شناختی انسان آن را ناخودآگاه برای تصمیم‌گیری سریع در موقعیت‌های اخلاقی به کار می‌گیرد، و شهود، تجربهٔ پدیداری و عاطفی همان فرایند در سطح آگاهی است. این دو پدیده در کنار هم، ساختار بنیادین قضاوت‌های اخلاقی انسانی را شکل می‌دهند؛ ساختاری که در آن، سرعت، هیجان و کارایی اغلب بر عمق و استدلال تقدم دارند.

۷. نقدهای داوری مبتنی بر روش شهود و میانبر اخلاقی و پاسخ‌های آن

باوجود غنای نظری و تجربی در تبیین شهود و میانبرهای اخلاقی، این رویکرد نیز با چالش‌ها و نقدهای قابل‌توجهی روبه‌روست. نخستین و بنیادی‌ترین نقد، به مسئلهٔ اعتبار معرفتی شهود و میانبرهای اخلاقی مربوط می‌شود. منتقدانی چون آیودی (۲۰۰۹) و مِی[1] (۲۰۱۸) استدلال می‌کنند که اگر داوری‌های اخلاقی بر واکنش‌های ناخودآگاه و هیجانی متکی باشند، آنگاه چگونه می‌توان میان قضاوت‌های معتبر و خطاپذیر تمایز نهاد. ازآنجاکه شهودها و میانبرها اغلب غیرآگاهانه و غیر قابل استدلال‌اند، اعتبار معرفتی آنها در قیاس با استدلال عقلانی محل تردید است. همچنین، از منظر معرفت‌شناسی اخلاق، این پرسش مطرح می‌شود که آیا شهود می‌تواند دلیلی موجه برای باور اخلاقی باشد. اگر پاسخ منفی باشد، نظریهٔ شهودگرایی به دوری در استدلال یا «عاطفه‌گرایی غیر قابل آزمون» فرو می‌غلتد (Bloom, 2013, p.185).

مدافعان نظریهٔ شهود و میانبر اخلاقی معتقدند نباید آنها را به‌مثابهٔ «استدلال قطعی» پذیرفت، بلکه باید از آنها به‌منزلهٔ شواهد مقدم یا منابع اولیه و انطباقی شناخت اخلاقی که به بازبینی عقلانی و اجتماعی نیازمندند، تلقی کرد. همان‌طور که ادراک حسی در معرفت تجربی نقشی مقدم ولی قابل آزمون دارد، شهود اخلاقی نیز می‌تواند در صورت مواجهه با استدلال یا شواهد نقض‌کننده اصلاح شود (Cushman, 2013, p.285; Audi, 2009, p.23; Haidt, 2001, p.827). بنابراین «اعتبار» شهود، شرطی است؛ یعنی تا زمانی که

1. May

نقد عقلانی یا شواهد تجربی آن را نقض نکند، معتبرند.

یکی از نقدهای مهم، به نسبی‌گرایی فرهنگی بازمی‌گردد. اگر شهودها و میانبرهای اخلاقی محصول واکنش‌های هیجانی و یادگیری فرهنگی‌اند، آنگاه اخلاق نمی‌تواند جهان‌شمول باشد. پژوهش‌های میان‌فرهنگی (Nichols, 2004; Haidt & Joseph, 2004) نشان داده‌اند که محتوای شهودهای اخلاقی در جوامع مختلف تفاوت اساسی دارد؛ برای مثال احساس «انزجار» در فرهنگ‌های شرقی ممکن است با مفاهیمی مانند «طهارت و پاکی» و «تقدس و احترام سنت‌ها و آئین‌ها» پیوند یابد؛ درحالی‌که در جوامع لیبرال غربی، محور شهود اخلاقی بیشتر بر «عدالت» و «آسیب‌نرساندن» متمرکز است. این تفاوت‌ها نشان می‌دهد که میانبرهای اخلاقی نیز در چارچوب‌های فرهنگی خاص شکل می‌گیرند و بنابراین تنوع فرهنگی در شهود، چالشی برای هر نظریهٔ جهان‌شمول اخلاقی است.

پاسخِ مدافعان به چالش مواجهه با نسبی‌گرایی فرهنگی این است که باید بین «قالب‌های زیستی و شناختیِ تولید شهود» و «محتوای فرهنگیِ شهودها» تمایز گذاشت. قالب‌ها ـ مثلاً توانمندی همدلی، واکنش انزجار، پردازش تهدید ـ تا حدی جهان‌شمول‌اند؛ اما فرهنگ محتوای آنها را شکل می‌دهد (Nichols, 2004, p.34; Haidt, 2012, p.73). بنابراین نظریهٔ شهود و میانبر اخلاقی نوعی جهان‌شمولی صوری با محتوای فرهنگی متغیر ارائه می‌دهد. این دیدگاه امکان گفت‌وگوی میان‌فرهنگی را باز می‌گذارد؛ یعنی می‌توان محتوای شهودها را مورد بررسی و نقد متقابل قرار داد؛ درحالی‌که ساختارهای زیستی مشترک را به‌مثابهٔ نقطهٔ شروع فهم متقابل پذیرفت.

نقد دیگر از سوی روان‌شناسان شناختی مطرح شده است که بر سوگیری‌ها و خطاهای سیستماتیک سیستم ۱ تأکید دارند (Sunstein, 2005, p. 539; Kahneman & Frederick, 2002, p.70). این دیدگاه بیان می‌کند که شهود و میانبرهای اخلاقی اگرچه کارکردی انطباقی دارند، در موقعیت‌های خاص، به تصمیم‌های ناهماهنگ و غیرمنطقی منجر می‌شوند. نمونهٔ مشهور این پدیده در «مسئلهٔ تراموا» (Greene et al., 2001, p.2106) مشاهده شد. شرکت‌کنندگان تمایل داشتند از فداکردن یک فرد برای نجات پنج نفر خودداری کنند، حتی با علم به اینکه نتیجهٔ نهایی سبب نجات جان بیشتری می‌شود. این ناسازگاری

نشان‌دهندهٔ سلطهٔ هیجان بر عقل در قضاوت‌های اخلاقی است. همچنین آزمایش‌های ویتلی و هایت (Wheatley & Haidt, 2005, p.781) نشان داد که تحریک احساس انزجار از طریق هیپنوتیزم باعث شد افراد رفتارهای بی‌ضرر ـ مانند بی‌احترامی جزئی ـ را نیز غیراخلاقی تلقی کنند. این یافته‌ها آشکار می‌کنند که قضاوت شهودی و میانبرهای اخلاقی می‌توانند به‌شدت وابسته به حالت هیجانی لحظه‌ای باشند و درنتیجه، قابلیت اعتماد معرفتی آنها را تضعیف می‌کنند.

دفاع‌کنندگان می‌پذیرند که میانبرها مستعد سوگیری‌اند؛ اما این خطاها نه دلیلی بر حذف شهود، که دلیلی برای آموزشِ «نقدِ شهودی» و تقویتِ نقش سیستم ۲ است؛ یعنی راهبرد مناسب «ترکیب» است که با حفظ مزایای کارآمدی شهود در موقعیت‌های روزمره توأمان درپی تقویت مکانیزم‌های بازنگری تحلیلی (آموزشِ تفکر نقاد، چارچوب‌های تصمیم‌سازی، گفت‌وگوهای میان‌فردی) برای مواجهه با موقعیت‌های استثنایی یا پیچیده است (Kahneman, 2011, p. 39; Sunstein, 2005, p. 539).

از منظر عصب–فلسفی، برخی منتقدان هشدار داده‌اند که فروکاست قضاوت اخلاقی به فعالیت‌های عصبی و واکنش‌های هیجانی می‌تواند به تقلیل‌گرایی زیستی[1] منجر شود (Woodward & Allman, 2007, p. 188). هرچند داده‌های fMRI ارتباط میان نواحی هیجانی مغز و داوری اخلاقی را نشان داده‌اند (Greene et al., 2001, p. 2107; Koenigs et al., 2007, p. 910)، اما هنوز نمی‌توان نتیجه گرفت که این همبستگی‌ها علت واقعی قضاوت اخلاقی‌اند. اخلاق انسانی پدیده‌ای چندسطحی است که شامل معنا، نیت، تفسیر و بافت فرهنگی نیز می‌شود. بنابراین هر تبیینی که قضاوت اخلاقی را تنها به واکنش‌های عصبی یا میانبرهای شناختی فروکاهد، بخشی از حقیقت را نادیده می‌گیرد.

مدافعان چندسطحی‌نگر پاسخ می‌دهند که شواهد عصبی تنها بخشی از توضیح‌اند و نباید جای تبیین‌های فرهنگی، معناساز و نیت‌محور را بگیرند. مدل‌های جامع، سطح زیستی، سطح شناختی و سطح فرهنگی را تلفیق می‌کنند؛ یعنی نه تقلیل‌گرایی صرف

1. Biological Reductionism

زیستی و نه انکار نقش عصب‌شناسی، بلکه هم‌افزایی سطوح برای فهم کامل‌تر اخلاق انسانی (Sinnott- Armstrong et al., 2010, p. 259; Woodward & Allman, 2007, p. 189).

در سطح نظری، برخی فیلسوفان (Audi, 2009) به ابهام در مرز میان شهود و میانبر اخلاقی اشاره کرده‌اند. آیا میانبر اخلاقی تنها نوعی شهود عقلانی‌شده یا سازوکاری متمایز در سطح شناختی است؟ اگر این دو سازوکار هم‌پوشانی کامل دارند، تفکیک مفهومی میان آنها بی‌معنا خواهد بود؛ اما اگر کاملاً مستقل باشند، باید بتوان مواردی یافت که یکی بدون دیگری عمل کند. تاکنون شواهد تجربی کافی برای تعیین نسبت دقیق این دو وجود ندارد.

درنهایت، بسیاری از فیلسوفان اخلاق سنتی استدلال می‌کنند که نظریهٔ شهود و میانبر اخلاقی، نقش عقل و استدلال اخلاقی را به حاشیه می‌راند. اگر داوری اخلاقی تنها حاصل واکنش‌های عاطفی و میانبرهای شناختی باشد، دیگر چه جایگاهی برای استدلال اخلاقی باقی می‌ماند؟ دیدگاه شهودی و میانبری، در تضاد با سنت‌های عقل‌گرایانهٔ اخلاقی از ارسطو تا کانت است که فضیلت اخلاقی را حاصل توازن میان احساس و عقل می‌داند (Audi, 2009, p.30).

فلسفه‌های شهودگرای جدیدتر، مانند «شهودگرایی تعدیل‌شده» پیشنهاد می‌کنند به‌جای حذف عقل، آن را بازتعریف کنیم. عقل در مقام «بازبین، تعدیل‌کننده و داور بین‌فردی» عمل می‌کند؛ یعنی نقش عقل در فرایند اخلاقی اغلب اجتماعی و بازاندیشی است، نه‌تنها محاسبهٔ فردی اصول انتزاعی. این پاسخ، هم‌زمان با به رسمیت شناختن نقش پیش‌استدلالی شهود، سازوکار معقولی برای حفظ نقش انتقادی استدلال فراهم می‌آورد (Cushman, 2013, p.282; May, 2018, p.77).

نتیجهٔ اینکه شواهد نظری و تجربی نشان می‌دهد که شهود اخلاقی و میانبرهای اخلاقی اجزای سازنده و سازگارِ معماری قضاوت اخلاقی انسان‌اند. آنها امکان تصمیم‌گیری سریع و سازگارانه در محیط‌های اجتماعی پیچیده را فراهم می‌آورند؛ اما هم‌زمان مستعد سوگیری‌ها و خطاهای نظام‌مند می‌شوند و برای تبدیل‌شدن به یک

زیربنای قابل اتکا برای داوری اخلاقی، به سازوکارهای بازبینی عقلانی و گفت‌وگوهای بین‌فردی و بین‌فرهنگی نیازمندند.

نتیجه‌گیری

ذهن انسان هنگام داوری اخلاقی، اغلب نه از مسیر استدلال تحلیلی و منطقی، بلکه از مسیر پردازش سریع، خودکار و هیجانی به تصمیم می‌رسد. هایت این فرایند را در قالب مدل شهودگرایی اجتماعی توضیح می‌دهد؛ مدلی که طبق آن، استدلال عقلانی اغلب پس از شکل‌گیری قضاوت شهودی ظاهر می‌شود تا آن را توجیه کند، نه اینکه آن را ایجاد نماید. نظریهٔ دوفرایندی بهترین بستر برای تبیین ارتباط میان این دو پدیده است. بر اساس این نظریه، سیستم ۱ که سریع و شهودی است، به شهود اخلاقی و میانبرهای اخلاقی متکی است؛ درحالی‌که سیستم ۲ که کُند و استدلالی است، مسئول بازنگری و کنترل این واکنش‌های اولیه است.

شهود اخلاقی و میانبرهای شناختی، هردو، در بستر عملکرد سیستم ۱ شکل می‌گیرند؛ با این تفاوت که شهود اخلاقی واکنشی هیجانی و ارزشی نسبت به رفتارهاست؛ درحالی‌که میانبر اخلاقی راهبردی ذهنی برای تصمیم‌گیری سریع در موقعیت‌های پیچیده است. از منظر عصب‌شناختی، این فرایندها به شبکه‌های هیجانی مغز، ازجمله آمیگدال و قشر پیش‌پیشانی میانی[1] مرتبط‌اند که طبق پژوهش‌های تصویربرداری مغزی، هنگام تصمیم‌گیری‌های اخلاقی فعال می‌شوند.

کانمن و فردریک توضیح داده‌اند که ذهن انسان در مواجهه با پرسش‌های پیچیده، اغلب توسط «جایگزینی ویژگی»، آنها را با پرسش‌های ساده‌تر جایگزین می‌کند. همچنین در اخلاق، هنگامی‌که فاعل اخلاقی[2] با یک دوراهی اخلاقی[3] مواجه

1. mPFC
2. Moral agent
3. Moral dilemma

است ـ مثل تصمیم‌گیری دربارهٔ دروغ‌گفتن برای نجات جان کسی ـ ، ذهن او پرسش پیچیدهٔ «آیا این کنش اخلاقاً موجه است؟» را با پرسش سادهٔ «آیا دروغ‌گفتن بد است؟» جایگزین می‌کند. نتیجهٔ این جانشینی، قضاوتی سریع اما گاه نادرست است.

میانبرها در اغلب موارد کارآمدند؛ اما در موقعیت‌های خاص ممکن است به خطاهای اخلاقی منجر شوند؛ پدیده‌ای که سانستین آن را «پارادوکس کارآمدی و خطاپذیری» نامیده است و آن را یکی از منابع اصلی خطاهای اخلاقی سیستماتیک در قضاوت انسان می‌داند؛ زیرا از فرایند ساده‌سازی بیش از حد نشئت می‌گیرد و باوجود همین خطاپذیری، این مکانیزم‌ها بنیان هوش اخلاقی طبیعی انسان را تشکیل می‌دهند. از منظر تکاملی، این میانبرها حاصل انتخاب طبیعی‌اند؛ زیرا تصمیم‌گیری سریع در موقعیت‌های خطرناک ـ مانند تشخیص خیانت، خشونت یا تهدید ـ مزیت بقا داشته است. به همین دلیل، میانبرهای اخلاقی اغلب با هیجانات بنیادین مانند ترس، خشم و انزجار در هم تنیده‌اند. بنابراین شهود اخلاقی و میانبر اخلاقی، دو سازوکار تکاملی و هماهنگ برای سازگاری اجتماعی و تصمیم‌گیری سریع هستند و تعامل این دو سازوکار نشان می‌دهد که قضاوت‌های اخلاقیِ انسان محصول هم‌افزایی احساس و عقل است که در خدمت بهینه‌سازی منابع ذهنی عمل می‌کنند؛ یعنی کاهش بار شناختی در شرایطی که پردازش تحلیلی ـ سیستم ۲ ـ زمان‌بر یا ناکارآمد است. مکانیزم تعامل سیستم‌ها را می‌توان در قالب «مدل نظارت تعدیل‌گر» تبیین کرد. به این صورت که سیستم ۲ نه به صورت دائم، بلکه در مواقع ضروری «تعارض درونی»، «بالابودن هزینهٔ خطا» و «مواجهه با موقعیت‌های نوپدید» وارد عمل می‌شود و خروجی سیستم ۱ را بازبینی می‌کند. این نظارت مبتنی بر نشانه‌هایی مانند احساس تعارض شناختی، حضور زمان کافی و دسترسی به منابع شناختی است.

پذیرش نقش شهود و میانبر در اخلاق به معنای نفی عقل نیست، بلکه بازشناسایی واقعیتی است روان‌شناختی و زیستی که باید با خرد انتقادی همراه شود. درنتیجه، مسیر مطلوب نه حذف شهود که توانمندسازی توأمان بینش شهودی و استدلال‌ورزی عقلی است؛ جایی که شهود، انگیزه و جهت اولیه را فراهم می‌آورد و عقل، اعتبارسنجی و

تنظیم نهایی را انجام می‌دهد. این ترکیب، چشم‌اندازی عملی و انسانی را برای زیست اخلاقی در دنیای پیچیدهٔ امروز ارائه می‌کند.

از محدودیت‌های این پژوهش این است که تمرکز بر تحلیل کیفی، شناسایی کمّی سهم عوامل مختلف در شکل‌گیری شهودها را منتفی می‌کند. ضمن اینکه این پژوهش به‌دلیل محدودیت حجمی با تأکید بر نظریات هایت، کانمن و گرین و نظرات پیرامون آن انجام شده است و به چارچوب‌های نظری رقیب، مکمل یا جایگزین مانند «شهودگرایی تعدیل‌شده» جاشوا مِی و «رویکرد بوم‌شناختی» گرد گیگرنزر چندان پرداخته نشده است که مستلزم بررسی در پژوهش‌های آتی است. همچنین عمدهٔ شواهد ارائه‌شده از بافت فرهنگی غرب استقرا شده‌اند و تعمیم‌پذیری آنها به مطالعات بین‌فرهنگی بیشتری نیازمند است و درنهایت، ماهیت خودگزارشی داده‌ها در بسیاری از آزمایش‌های پایه می‌تواند تحت تأثیر سوگیری‌های اجتماعی قرار گیرد که نیازمند لحاظ این نکات در صحت‌سنجی نتایج و بومی‌سازی آزمایش‌ها جهت کاربست آن در جامعهٔ هدف است.

توجه به شهودگرایی و میانبر اخلاقی پیامدهای عملی بسیار مهمی به همراه دارد؛ برای نمونه در آموزش اخلاق، بر پرورش «حساسیت اخلاقی»، «خودآگاهی احساسی» و «مهارت‌های بازنگری عقلانی» ـ به منزلهٔ ترکیبی از هوش هیجانی و تفکر انتقادی ـ تأکید می‌ورزد. در سیاست‌گذاری، کاربست این دیدگاه مستلزم طراحی پیام‌های اخلاقی و سیاست‌های عمومی‌ای است که بر «ترکیب انگیزش شهودی و ارائهٔ دلایل عقلانی» و نیز «فعال‌سازی شهودهای مثبت جمعی» همراه با استدلال شفاف استوار باشند (نه‌تنها متکی بر موعظهٔ خشک عقلانی). در تحقیقات کاربردی، این رویکرد می‌تواند به توسعهٔ ابزارها و مداخلات مشاوره‌ای و تربیتی ـ مانند تمرین‌های کاهش سوگیری و آموزش همدلانه ـ در جهت اصلاح یا تعدیل شهودهایی بینجامد که پیامدهای منفی اجتماعی دارند. همچنین آگاهی از میانبرهای تبعیضی ـ هیجانی می‌تواند در آموزش قضات برای کاهش سوگیری در پرونده‌های مرتبط با گروه‌های قومی ـ مذهبی مختلف در نظام قضایی، مؤثر باشد. در نظام سلامت، شناخت میانبر نیت‌محور می‌تواند درک

بهتری از واکنش‌های عمومی نسبت به خطاهای پزشکی غیرعمدی فراهم آورد. در فضای مجازی، طراحی سکوها می‌تواند با فعال‌سازی عمدی سیستم ۲، از طریق وادارسازی کاربر به «تأمل پیش از انتشار»، از قضاوت‌های شتاب‌زدهٔ مبتنی بر میانبرهای عاطفی در ارسال پیام‌ها بکاهد.

فهرست منابع

Audi, R. (2009). *The good in the right: A theory of intuition and intrinsic value*. New Jersey, United States: Princeton University Press.

Bloom, P. (2013). *Just babies: The origins of good and evil*. New York City, U.S.: Crown.

Cushman, F. (2013). Action, outcome, and value: A dual-system framework for morality. *Personality and Social Psychology Review*, 17(3), pp. 273-292. https://doi.org/10.1177/1088868312462464

Gigerenzer, G. (2023). *The Intelligence of Intuition*. Cambridge, England: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009304887

Greene, J. D., & Morelli, S. A., & Lowenberg, K., & Nystrom, L. E., & Cohen, J. D. (2008). Cognitive load selectively interferes with utilitarian moral judgment. *Cognition*, 107(3), pp. 1144-1154. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.11.004

Greene, J. D. (2008). The secret joke of Kant's soul (W. Sinnott-Armstrong, Ed.). In *Moral Psychology, Vol. 3: The Neuroscience of Morality: Emotion, Disease, and Development,* pp. 35-79. Cambridge, England: MIT Press.

Greene, J. D., Nystrom, L. E., Engell, A. D., Darley, J. M., & Cohen, J. D. (2004). The neural bases of cognitive conflict and control in moral judgment. *Neuron*, 44(2), pp. 389-400. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2004.09.027

Greene, J. D., & Sommerville, R. B., & Nystrom, L. E., & Darley, J. M., & Cohen, J. D. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment. *Science*, 293(5537), pp. 2105-2108. https://doi.org/10.1126/science.1062872

Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), pp. 814-834. https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.4.814

Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. New York: Pantheon Books.

Hume, D. (1739). *A treatise of human nature* (D. F. Norton & M. J. Norton, Eds. 2007). Oxford, England: Oxford University Press.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Kahneman, D., & Frederick, S. (2002). Representativeness revisited: Attribute substitution in intuitive judgment (T. Gilovich, D. Griffin, & D. Kahneman, Eds.). In *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment,* pp. 49-81. Cambridge University Press.

Koenigs, M., & Young, L., & Adolphs, R., & Tranel, D., & Cushman, F., & Hauser, M., & Damasio, A. (2007). Damage to the prefrontal cortex increases utilitarian moral judgments. *Nature*, 446(7138), pp. 908-911. https://doi.org/10.1038/nature05631

May, J. (2018). *Regard for reason in the moral mind*. Oxford, England: Oxford University Press.

Nichols, S. (2004). *Sentimental rules: On the natural foundations of moral judgment*. Oxford, England: Oxford University Press.

Pizarro, D. A., & Bloom, P. (2003). The intelligence of the moral emotions: A comment on Haidt (2001). *Psychological Review*, 110(1), pp. 193-196. https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.1.193

Sinnott-Armstrong, W., & Young, L., & Cushman, F. (2010). Moral intuitions (M. Doris Ed.). In *JThe moral psychology handbook,* pp. 246-272. Oxford, England: Oxford University Press.

Sunstein, C. R. (2005). Moral heuristics. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(4), pp. 531-542. https://doi.org/10.1017/S0140525X05000099

Slovic, P. (2002). *Heuristics and biases*. New York: Cambridge University Press.

Wheatley, T., & Haidt, J. (2005). Hypnotic disgust makes moral judgments more severe. *Psychological Science*, 16(10), pp. 780-784. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01614.x

Cosmides, L., & Tooby, J. (1992). *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*. Oxford, England: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780195060232.003.0005

Woodward, J., & Allman, J. (2007). Moral intuition: Its neural substrates and normative significance. *Journal of Physiology-Paris*, 101(4-6), pp. 179-202. https://doi.org/10.1016/j.jphysparis.2007.12.003

Ethics and Psychology
ISSN: 7645-3115

Ethics Education in the Curricula of Psychology Disciplines in Iranian Universities*

Mohammad Taghi Tabik[1] **Naser Aghababaei**[2]

1. Assistant Professor, Department of Psychology, University of Quran and Hadith, Qom, Iran (**Corresponding Author**).
mtabik@gmail.com
2. Assistant Professor, Department of Psychology, University of Quran and Hadith, Tehran, Iran.
naseragha@gmail.com

Abstract

The purpose of the present study is to examine the status of ethics education within the framework of curricula for psychology students in Iran. To this end, all active psychology curricula at the Ministry of Science, Research, and Technology of the Islamic Republic of Iran were examined using quantitative content analysis. The findings indicate that a total of 14 course titles related to ethics education were identified across 13 psychology disciplines; including 9 courses on "Professional Ethics" and 6 courses on "Moral Psychology." In addition to the aforementioned 14 courses, the topic of ethics is referenced in the syllabus of 86 other courses. A total of 177 ethical components extracted from the syllabi of 100 psychology courses were categorized into four themes: moral dimensions of the human, the content of moral science, moral disciplines, and the relationship between ethics and other matters. These findings

* Tabik, M. T.; Aghababaei, N. (2025). Ethics Education in the Curricula of Psychology Disciplines in Iranian Universities. *Ethics and Psychology, 1*(2), pp. 96-118. https://doi.org/10.22081/jmp.2026.72931.1017

* **Type of article**: Specialized; **Publisher:** Islamic Sciences and Culture Academy.

▣ **Received:** 2025/06/05●**Revised:** 2025/08/05●**Accepted:** 2025/08/31●**Published online:** 2025/10/01

© 2025
authors retain the copyright and full publishing rights

demonstrate that ethics education has been addressed in most psychology disciplines in the Iranian higher education system. As an exploratory and preliminary study, the present research has provided a general overview of the state of ethics education in psychology curricula in Iran and has offered suggestions for ethics education at the undergraduate level in psychology.

Keywords
Ethics Education, Psychology Education, Moral Psychology, Professional Ethics, Curriculum.

ISSN: ۷۶۴۵-۳۱۱۵

آموزش اخلاق در برنامه‌های درسی رشته‌های روان‌شناسی در دانشگاه‌های ایران*

محمدتقی تبیک[۱] ناصر آقابابائی[۲]

۱. استادیار، گروه روان شناسی، دانشگاه قرآن و حدیث، قم، ایران (**نویسنده مسئول**).
mtabik@gmail.com

۲. استادیار، گروه روان شناسی، دانشگاه قرآن و حدیث، تهران، ایران.
naseragha@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی وضعیت آموزش اخلاق در چارچوب برنامه‌های درسی، به دانشجویان رشته‌های روان‌شناسی در ایران بود. بدین منظور، همهٔ برنامه‌های درسی روان‌شناسی فعال در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری جمهوری اسلامی ایران با روش تحلیل محتوای کمّی بررسی شدند. یافته‌ها حاکی از آن بود که درمجموع ۱۴ عنوان درسی مرتبط با آموزش اخلاق در ۱۳ رشتهٔ روان‌شناسی شناسایی شده‌اند؛ شامل ۹ درس «اخلاق حرفه‌ای» و ۶ درس «روان‌شناسی اخلاق». افزون بر ۱۴ درس یادشده، در سرفصل ۸۶ درس دیگر به موضوع اخلاق اشاره شده است. مجموع ۱۷۷ مؤلفهٔ اخلاقی استخراج‌شده از سرفصل‌های ۱۰۰ درس روان‌شناسی، در چهار مقوله گنجانده شدند: ابعاد اخلاقی انسان، محتوای علم اخلاق، رشته‌های اخلاقی، و ارتباط اخلاق با دیگر امور. این یافته‌ها نشان می‌دهند در بیشتر رشته‌های روان‌شناسی در نظام

* تبیک، محمدتقی؛ آقابابائی، ناصر. (۱۴۰۴). آموزش اخلاق در برنامه‌های درسی رشته‌های روان‌شناسی در دانشگاه‌های ایران. اخلاق و روان شناسی، ۱(۲)، صص ۹۶-۱۱۸.
https://doi.org/10.22081/jmp.2026.72931.1017

نوع مقاله: تخصصی؛ **ناشر:** پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۱۵ ● **تاریخ اصلاح:** ۱۴۰۴/۰۵/۱۵ ● **تاریخ پذیرش:** ۱۴۰۴/۰۶/۱۰ ● **تاریخ انتشار آنلاین:** ۱۴۰۴/۰۷/۰۹

© ۲۰۲۵ «نویسندگان دارندهٔ حق‌مؤلف مقالهٔ خود بدون محدودیت هستند»

آموزش عالی ایران، به آموزش اخلاق توجه شده است. مطالعهٔ حاضر به‌مثابهٔ پژوهشی اکتشافی و مقدماتی، تصویری کلی از وضعیت آموزش اخلاق در برنامه‌های درسی روان‌شناسی در ایران فراهم کرده و پیشنهادهایی برای آموزش اخلاق در مقطع کارشناسی روان‌شناسی ارائه نموده است.

کلیدواژه‌ها

آموزش اخلاق، آموزش روان‌شناسی، روان‌شناسی اخلاق، اخلاق حرفه‌ای، برنامهٔ درسی.

مقدمه

آموزش اخلاق به دانشجویان کارشناسی روان‌شناسی طی سال‌های اخیر به یکی از موضوعات محوری سازمان‌های حرفه‌ای در این حوزه تبدیل شده است. این تمرکز از طریق چندین ابتکارعمل قابل مشاهده است. انجمن روان‌شناسی آمریکا دستورالعمل‌های «رشتهٔ روان‌شناسی در مقطع کارشناسی: نسخهٔ ۲/۰» (۲۰۱۳م) را به‌مثابهٔ به‌روزرسانی توصیه‌های پیشین و اولیه‌اش منتشر کرد. نسخهٔ ۲/۰ به‌طور مشخص، هدفی را دوباره معرفی کرد که بر ملاحظات اخلاقی تأکید داشت: هدف ۳: مسئولیت اخلاقی و اجتماعی در دنیایی متنوع. این دستورالعمل‌ها نتایج مورد انتظار، شاخص‌ها در سطوح پایه و کارشناسی، ویژگی‌های مرتبط و راهبردهای ارزیابی را مشخص کرده‌اند. به‌طور مشابه، انجمن روان‌شناسی بریتانیا، راهنمای «تدریس و سنجش شایستگی اخلاقی در آموزش روان‌شناسی» (۲۰۱۵م) را منتشر کرد که اطلاعات دقیقی را در اختیار اعضای هیئت‌علمی قرار می‌دهد، شامل محتوای اخلاقی در سطوح مختلف آموزشی و روش‌های تدریس و ارزیابی یادگیری دانشجویان. افزون بر این، «استانداردهای بازنگری‌شدهٔ اعتباربخشی برنامه‌های روان‌شناسی در استرالیا» (۲۰۱۷م) اهمیت درک اخلاق را به‌مثابهٔ یکی از شایستگی‌های اساسی در برنامه‌های مقطع کارشناسی مورد تأکید قرار می‌دهد. این مسئله از آن جهت اهمیت دارد که آموزش اخلاق از سال ۱۹۹۵م در برنامه‌های کارشناسی و تحصیلات تکمیلی روان‌شناسی در استرالیا الزامی است. درمجموع، این چارچوب‌ها نقش اساسی آموزش اخلاق در پرورش دانش‌آموختگان روان‌شناسی شایسته و مسئولیت‌پذیر اجتماعی را برجسته می‌کنند.

یکی از هدف‌های محوری در برنامهٔ درسی کارشناسی روان‌شناسی بر پایهٔ نسخهٔ سوم راهنمای انجمن روان‌شناسی آمریکا (۲۰۲۳م) تأکید بر «ارزش‌ها در علم روان‌شناسی» است. این هدف بر توسعه و نهادینه‌سازی اصول اخلاقی، مسئولیت اجتماعی، و حساسیت فرهنگی در میان دانشجویان روان‌شناسی تمرکز دارد. در سطح مقدماتی، دانشجویان با مفاهیم پایه‌ای اخلاقی همچون رعایت اصل «عدم آسیب‌رسانی، حفظ حریم خصوصی، و پایبندی به صداقت علمی» آشنا می‌شوند. همچنین آنان یاد

می‌گیرند که تنوع فردی و فرهنگی چگونه بر تجربه‌های انسانی و تعاملات اجتماعی اثر می‌گذارد و چرا توجه به این تفاوت‌ها برای تفسیر صحیح پدیده‌های روان‌شناختی ضروری است. در سطح پیشرفته، انتظار می‌رود دانشجویان بتوانند اصول اخلاقی را به‌طور عملی در «پژوهش، فعالیت‌های آموزشی و موقعیت‌های حرفه‌ای» به کار گیرند. آنان باید بتوانند تعارض‌های اخلاقی را تحلیل کنند، در تعاملات بین‌فردی و میان‌فرهنگی به شیوه‌ای عادلانه و محترمانه رفتار نمایند، و در تصمیم‌گیری‌های اجتماعی و حرفه‌ای نقش فعال ایفا کنند. بخش دیگری از این هدف بر «کاربرد روان‌شناسی در ارتقای کیفیت زندگی و بهبود جامعه» متمرکز است. در این زمینه، دانشجویان ابتدا با ظرفیت روان‌شناسی برای ارتقای آسایش فردی و اجتماعی آشنا می‌شوند و در مراحل پیشرفته‌تر می‌آموزند چگونه از اصول روان‌شناسی برای مواجهه با مسائل کلان اجتماعی نظیر «فقر، سلامت عمومی، تبعیض، مهاجرت و پایداری اجتماعی» بهره بگیرند. افزون بر این، تربیت دانشجویانی که بتوانند در سیاست‌گذاری عمومی و فعالیت‌های مدنی نقش مؤثر ایفا کنند، بخشی از رسالت این هدف است. بنابراین هدف سوم با ترکیب سه مؤلفهٔ اساسی شامل «رعایت استانداردهای اخلاقی، توسعهٔ حساسیت میان‌فرهنگی و اجتماعی، و به‌کارگیری روان‌شناسی برای بهبود جامعه»، دانشجویان را به‌سوی تبدیل‌شدن به متخصصانی مسئولیت‌پذیر، اخلاق‌مدار، و متعهد به عدالت اجتماعی هدایت می‌کند. این هدف پیوندی میان دانش نظری و ارزش‌های انسانی ایجاد می‌کند و به روان‌شناسی به‌مثابهٔ ابزاری برای «ایجاد تغییر مثبت در سطح فردی و جمعی» معنا می‌بخشد.

بررسی منابع موجود نشان می‌دهد بخش عمده‌ای از آثار نوشتاریِ مرتبط با آموزش روان‌شناسی بر موضوعاتی همچون آموزش مبتنی بر اصول اخلاقی (Landrum & McCarthy, 2012; Hogan & Kimmel, 1992)، صداقت علمی (Prohaska, 2012)، منشورهای افتخار تحصیلی (Schwartz et al., 2012)، و آموزش اخلاق در دروس پژوهشی متمرکز است. از دغدغه‌های اساسی در حوزهٔ آموزش روان‌شناسی، فقدان شواهد کافی مبنی بر آموزش نظام‌مند اخلاق در مقطع کارشناسی است. این در حالی است که نهادهای معتبر علمی همچون

انجمن روان‌شناسی آمریکا (۲۰۱۳م) و پژوهشگران پرشماری (Dunn et al., 2010; Halpern, 2010; Landrum & McCarthy, 2012) بر ضرورت گنجاندن مباحث اخلاقی در برنامهٔ درسی تأکید کرده‌اند. به‌طور خاص، سازمان‌های بریتانیا و استرالیا توصیه کرده‌اند که الگوهای آموزشی روان‌شناسی در مقطع کارشناسی به‌صورت صریح دربردارندهٔ مؤلفه‌های اخلاقی باشند (Hulme, 2014; Hulme et al., 2015). بااین‌حال، تاکنون مستندات کافی دربارهٔ شیوه‌های آموزش این مفاهیم و میزان اثربخشی آموزش اخلاق در دسترس نیست. شایان توجه است که نتایج دو پژوهش اخیر در ایالات متحده دربارهٔ مؤسسات آموزش عالی مذهبی نشان می‌دهند که حتی در دانشگاه‌های با رویکرد دینی نیز دروس مستقل اخلاق در برنامهٔ کارشناسی روان‌شناسی کمتر به چشم می‌خورد؛ برای مثال فقط ۱۳ درصد از برنامه‌های دانشگاه‌های فرانسیسکن چنین درسی ارائه می‌دهند (Ruiz et al., 2019) و این رقم در مؤسسات یسوعی ۲۳ درصد گزارش شده است (Plant & Pistorese, 2017).

مسائل اخلاقی، ازجمله مشکلات و تنگناهای اخلاقی، در همهٔ فعالیت‌های حرفه‌ای روان‌شناسان، اعم از فعالیت‌های علمی و آموزشی، صادق است. شواهد نشان می‌دهند مسائل اخلاقی اغلب ماهیتی چندوجهی دارند و می‌توانند چالش‌های قابل توجهی در ابعاد فکری، عاطفی، بین‌فردی، و اجتماعی ایجاد کنند (Rossiter et al., 2002). افزون بر این، پتانسیل رفتار غیراخلاقی و ایجاد آسیب، محدود به عدهٔ انگشت‌شماری از روان‌شناسان نیست و می‌تواند در همهٔ افراد فعال در این حوزه وجود داشته باشد. اگرچه به‌طور معمول فرض می‌شود که فعالیت‌های علمی و حرفه‌ای روان‌شناسان به‌طور ذاتی، مفید و سازنده‌اند، شواهد نشان می‌دهند این فرض همیشه صادق نیست؛ ازاین‌رو برای پیشگیری از اقدامات غیراخلاقی و آسیب‌های احتمالی ناشی از آن، ضروری است که مسائل اخلاقی موجود در فعالیت‌های روزمرهٔ حرفه‌ای شناسایی و مورد بحث قرار گیرند. درضمن، پژوهش‌ها حاکی از آن است که آگاهی از ارزش‌ها، اصول و استانداردهای اخلاقی نقش مهمی در گرفتن تصمیم‌های اخلاقیِ صحیح و اجرای عمل حرفه‌ایِ اخلاق‌مدار دارد؛ درحالی‌که نارسایی‌ها و لغزش‌های اخلاقی به‌طور عمده، ناشی از فقدان آگاهی یا غفلت فردی‌اند (Pope & Vasquez, 1991).

نظام‌نامهٔ اخلاق انجمن روان‌شناسی امریکا (۲۰۱۷م) شامل شش بخش استاندارد کلی است که بر همهٔ فعالیت‌های روان‌شناسی اعمال می‌شود: ۱) حل مسائل اخلاقی؛ ۲) شایستگی؛ ۳) روابط انسانی؛ ۴) حفظ حریم خصوصی و محرمانگی؛ ۵) تبلیغات و دیگر بیانیه‌های عمومی؛ ۶) نگهداری سوابق و تعیین هزینه‌ها. این استانداردها به‌گونه‌ای تدوین شده‌اند که دامنهٔ وسیعی از فعالیت‌های علمی و حرفه‌ای روان‌شناسان را پوشش دهند. چهار بخش تکمیلی نیز وجود دارد که به فعالیت‌های تخصصی روان‌شناسان اختصاص یافته است: ۱) آموزش و تربیت؛ ۲) پژوهش و انتشار؛ ۳) ارزیابی؛ ۴) درمان. این دسته‌بندی امکان انطباق دقیق‌تر استانداردهای اخلاقی با حوزه‌های مختلف حرفه‌ای و علمی روان‌شناسی را فراهم می‌آورد.

در کنار منابع و اسناد مهم بین‌المللیِ ناظر به اهمیت و ضرورت توجه به آموزش اخلاق، «نقشهٔ جامع علمی کشور» مجموعه‌ای جامع، هماهنگ، پویا، و آینده‌نگر شامل مبانی، هدف‌ها، سیاست‌ها، راهبردها، ساختارها، و الزامات تحول راهبردی علم و فناوری مبتنی بر ارزش‌های اسلامی برای دستیابی به هدف‌های چشم‌انداز ۲۰سالهٔ ایران است. در این سند بر اخلاق‌محوری و تقویت اخلاق در آحاد جامعه، به‌ویژه نسل جوان، بر اخلاق کاربردی در علوم انسانی و معارف اسلامی، و همچنین نهادینه‌کردن مدیریت دانش و ابتنای مدیریت جامعه بر اخلاق و دانش تأکید شده است. همچنین بر تعمیق، ترویج، و احترام به ارزش‌های اصیل اسلامی و ایرانی، و اخلاق حرفه‌ای، و بهره‌برداری از ذخایر غنی فرهنگی و همچنین نقش اعضای هیئت علمی در تربیت اخلاقی دانشجویان تأکید خاص شده است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۹).

قانون تشکیل سازمان نظام روان‌شناسی و مشاورهٔ جمهوری اسلامی ایران در مادهٔ ۲، حمایت از حقوق مراجعان و حقوق صنفی روان‌شناسان و مشاوران را از هدف‌های آن سازمان دانسته است. مادهٔ ۱۲ این قانون یکی از وظایف شورای مرکزی را تشکیل هیئت رسیدگی به تخلفات صنفی و حرفه‌ای شاغلان حرفه‌های روان‌شناسی و مشاوره برشمرده است و در تبصرهٔ یک مادهٔ ۱۹ نیز یکی از تخلفاتی که سبب محکومیت اعضای سازمان می‌شود، تخلف از شئون حرفه‌ای و صنفی ـ به معنای عدول از اصول نظام‌نامهٔ اخلاق

حرفه‌ای روان‌شناسی و مشاوره ـ قلمداد کرده است. نظام‌نامهٔ اخلاق حرفه‌ای سازمان نظام روان‌شناسی و مشاورهٔ جمهوری اسلامی ایران با ارج‌نهادن به زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی، و با الهام از تعالیم دینی و با توجه به تنوع فرهنگ‌ها و گستردگی خدمات روان‌شناختی و مشاوره‌ای، و با درنظرگرفتن دستاوردهای علمی و تخصصی روان‌شناسان و مشاوران در ایران و جهان، و با هدف تأمین حقوق مراجعان و استفاده‌کنندگان از خدمات روان‌شناسی و مشاوره و همچنین برای تأمین حقوق روان‌شناسان و مشاوران، و حفظ شئون حرفه‌ای و منزلت اجتماعی ایشان تدوین شده است. هدف این نظام‌نامه تعیین استانداردها و ضوابط اخلاقی برای فعالیت‌های حرفه‌ای روان‌شناسان و مشاوران و تصریح حقوق مراجعان یا استفاده‌کنندگان از خدمات روان‌شناسی و مشاوره و متخصصان است. این نظام‌نامه دو بخش دارد: «اصول عمومی اخلاق حرفه‌ای» و «استانداردها و ضوابط اخلاق حرفه‌ای». اصول عمومی اخلاق حرفه‌ای ذیل شش اصل «احترام به شأن و آزادی انسان و تکریم شخصیت مراجعان»، «وظیفه‌شناسی و مسئولیت‌پذیری»، «ارائهٔ خدمات مؤثر و اجتناب از آسیب‌رسانی اجتماعی»، «اصل عدم تبعیض»، «اصل توجه به رفاه دیگران»، و اصل «توجه به نظام ارزش‌های جامعه» تشریح شده است. همچنین استانداردها و ضوابط اخلاق حرفه‌ای بر اساس ده مورد «صلاحیت»، «مسئولیت»، «روابط حرفه‌ای»، «رازداری»، «سنجش، ارزیابی، و تفسیر آزمون‌های روان‌شناختی»، «مداخله‌های روان‌شناختی»، «آموزش، کارورزی و نظارت»، «پژوهش و انتشار»، «تبلیغات و خدمات عمومی»، و «حل‌وفصل مسائل و تعارض‌های اخلاقی» توضیح داده شده است.

با توجه به آنچه در باب اهمیت آموزش اخلاق به دانشجویان روان‌شناسی گذشت، پژوهش حاضر درصدد بررسی نگاه برنامه‌ریزان آموزش رشته‌های روان‌شناسی برآمد. برنامه‌های درسی سندهای مهم آموزشی‌اند و ارزیابی آنها لازمهٔ یک نظام آموزشی پویا است. هدف پژوهش حاضر بررسی موضوع اخلاق در برنامه‌های درسی روان‌شناسی است که در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری فعال‌اند.

روش

در این پژوهش، از روش تحلیل محتوای کمّی استفاده شد. ابتدا مؤلفه‌های مرتبط با اخلاق از عنوان‌ها و سرفصل‌های همهٔ برنامه‌های درسی رشته‌های روان‌شناسی مقاطع مختلف کارشناسی و تحصیلات تکمیلی فعال ـ در هنگام انجام پژوهش، در تابستان سال ۱۴۰۴ ـ در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری جمهوری اسلامی ایران استخراج شد. سپس این مؤلفه‌ها مقوله‌بندی گردید. یکی از مهم‌ترین کاربردهای تحلیل محتوا آشکارکردن مقاصد و تأکیدهای افراد است. تحلیلِ پیام‌های زبانی به کشف معانی، اولویت‌ها، نگرش‌ها، و شیوه‌های درک و سازمان‌دهی جهان رهنمون می‌شود. در تحلیل محتوا می‌توان از هر منبعی برای تحلیل استفاده کرد و پژوهشگر نمی‌تواند همهٔ مقولات تحلیل و نحوهٔ بیانشان پیش از گردآوری داده‌ها را پیش‌بینی کند. بنابراین پژوهش حاضر فرضیهٔ خاصی را دنبال نخواهد کرد. مراحل تحلیل محتوا شامل شناخت مسئله، ساخت پیکره، تدوین مقوله‌ها، انتخاب واحدهای تحلیل، شمارش، و تفسیر است (Akhter et al., 2019). بنابراین با شناخت مسئله، مقولات استخراج شدند. سپس مقولات استخراج‌شده با تکیه بر نظر و رأی نویسندگان مقاله توضیح داده شدند.

یافته‌ها

در سطح اولِ تحلیل، همهٔ درس‌های روان‌شناسی ـ اعم از دروس اصلی/پایه، تخصصی، و اختیاریِ روان‌شناسی ـ مربوط به اخلاق از میان برنامه‌های درسی روان‌شناسی فعال در وزارت علوم جمهوری اسلامی ایران استخراج شدند (این برنامه‌ها در وبگاه وزارت یادشده در دسترس همگان‌اند). در این راستا، ۱۵ رشته مربوط به مقطع دکتری روان‌شناسی، ۲۴ رشته مربوط به مقطع کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی، و ۴ رشته مربوط به مقطع کارشناسی روان‌شناسی بررسی شدند. همان‌طور که در جدول شمارهٔ ۱ ملاحظه می‌شود، درمجموع، در سیزده رشتهٔ روان‌شناسی، ۱۴ درس روان‌شناختیِ مرتبط با اخلاق وجود دارند. از میان این ۱۴ درس، ۸ مورد، آشکارا «اخلاق حرفه‌ای»اند و ۶ مورد به‌صراحت «روان‌شناسی اخلاق»اند. شایان ذکر است که درس «مبانی روان‌شناختی تربیت اخلاقی» به حوزهٔ «روان‌شناسی اخلاق» تعلق دارد و نه حوزهٔ «اخلاق کاربردی».

جدول ۱: عنوان‌های درس‌های مرتبط

با اخلاق در برنامه‌های درسی روان‌شناسی وزارت علوم

نام رشته	عنوان درس
دکتری خانواده و سلامت جنسی	مبانی فقهی و حقوقی اسلام و اخلاق حرفه‌ای در مسائل جنسی
دکتری روان‌شناسی تربیتی	مبانی روان‌شناختی تربیت اخلاقی
دکتری روان‌شناسی صنعتی و سازمانی	اخلاق حرفه‌ای و معنویت در سازمان از دیدگاه اسلام
دکتری روان‌شناسی ورزشی	اخلاق و ملاحظات حرفه‌ای در روان‌شناسی ورزشی
کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی اسلامی گرایش مثبت‌گرا	روان‌شناسی اخلاق
کارشناسی‌ارشد اسلام و روان‌شناسی اجتماعی	روان‌شناسی اخلاق
کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی اسلامی	روان‌شناسی اخلاق با نگرش به منابع اسلامی
کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی بالینی	اخلاق حرفه‌ای در روان‌شناسی بالینی
کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی دین	روان‌شناسی اخلاق
کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی سلامت	اخلاق حرفه‌ای در روان‌شناسی سلامت
کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی ورزشی	اخلاق و ملاحظات حرفه‌ای در روان‌شناسی ورزشی
کارشناسی‌ارشد سنجش و اندازه‌گیری	اخلاق در سنجش و یادگیری
کارشناسی روان‌شناسی	۱. روان‌شناسی اخلاق؛ ۲. اخلاق حرفه‌ای

در سطح دومِ تحلیل، سرفصل‌های همهٔ دروس تخصصی برنامه‌های درسی روان‌شناسی فعال در وزارت علوم بررسی شدند. در این مرحله به‌دنبال محتوای مرتبط با اخلاق در سرفصل دروس روان‌شناسی بودیم، خواه نام درس دربردارندهٔ واژهٔ اخلاق باشد و خواه نباشد. نتایج نشان دادند در بسیاری از دروسی که نام اخلاق را نمی‌توان در آنها یافت، به اخلاق اشاره شده است. در سرفصل ۸۶ عنوان درس روان‌شناسی ـ افزون بر ۱۴ عنوان درس ذکرشده در جدول شمارهٔ ۱ ـ به اخلاق اشاره شده است. محتوای سرفصل این دروس ـ درمجموع ۱۰۰ درس ـ شامل ۱۷۷ مؤلفهٔ مربوط به اخلاق است که می‌توان آنها را در چهار مقوله دسته‌بندی کرد (جدول ۲). مقولهٔ اول ابعاد اخلاقی انسان است و شامل مواردی مانند احساسات اخلاقی، تحول اخلاقی، رفتارهای اخلاقی، و رگه‌های اخلاقی می‌شود. مقولهٔ دوم به محتوای علم اخلاق اشاره دارد و مواردی مانند اصول اخلاقی، ضوابط اخلاقی، و معیارهای اخلاقی شاخص‌های بیانگر این مقوله‌اند. مقولهٔ سوم رشته‌های اخلاقی است که افزون بر روان‌شناسی اخلاق، اخلاق پزشکی، و اخلاق کار را در بر می‌گیرد. مقولهٔ چهارم به ارتباط اخلاق با دیگر قلمروهای دانشی یا رفتاری اشاره دارد.

جدول ۲: محتوای مرتبط با اخلاق
در برنامه‌های درسی رشته‌های روان‌شناسی و دسته‌بندی آن

مقوله‌ها و محتوای مرتبط با اخلاق (و فراوانی آن)			
مقولهٔ اول: ابعاد اخلاقی انسان (۵۰)			
وجدان اخلاقی (۲)	ابعاد اخلاقی	احساسات اخلاقی	اخلاق اجتماعی (۲)
اخلاق بندگی	ارادهٔ اخلاقی	ارزش‌های اخلاقی (۴)	تحول اخلاقی (۱۳)
تربیت اخلاقی (۴)	تصمیم‌گیری اخلاقی (۲)	تعارضات اخلاقی (۳)	خودشناسی اخلاقی
رفتارهای اخلاقی (۵)	رگه‌های اخلاقی	سلامت اخلاقی	فضایل اخلاقی (۴)
قضاوت‌های اخلاقی	مشکلات اخلاقی	نابهنجاری‌های اخلاقی	هویت اخلاقی

مقولهٔ دوم: محتوای علم اخلاق (۶۷)			
اخلاق (۵)	اخلاق اسلامی	اخلاقیات	اصول اخلاقی (۸)
آموزه‌های اخلاقی	تحلیل مفهومی اخلاق	روی‌آوردهای اخلاقی	ضوابط اخلاقی (۲)
قواعد و قوانین اخلاقی	مباحث اخلاقی (۴)	مسائل اخلاقی (۲۴)	مسئولیت‌های اخلاقی (۲)
معیارهای اخلاقی (۵)	مکارم اساسی اخلاق	ملاحظات اخلاقی (۱۲)	موضوعات اخلاقی
مقولهٔ سوم: رشته‌های اخلاقی (۵۴)			
اخلاق پزشکی (۲)	اخلاق پژوهش (۱۴)	اخلاق حرفه‌ای (۲۹)	اخلاق کار (۲)
اخلاق کاربردی	روان‌شناسی اخلاق (۶)		
مقولهٔ چهارم: ارتباط اخلاق با دیگر امور (۱۰)			
اخلاق و بهداشت روانی (۲)	پیامدهای اخلاقی	ترویج اخلاقی	رابطهٔ اخلاق با بهداشت روانی
روان‌سنجی و اخلاق	روان‌شناسی اجتماعی و اخلاق	کمیتهٔ اخلاق	اخلاق سلامت (۲)

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، در رشتهٔ روان‌شناسی بالینی دکتری مصوب سال ۱۳۹۹، هیچ برنامه‌ای برای آموزش کدهای اخلاقی دیده نشد. در مقطع کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی بالینی مصوب سال ۱۳۹۹، عنوان درسی اخلاق حرفه‌ای گنجانده شده است. در مقطع کارشناسی‌ارشد رشتهٔ روان‌شناسی بالینی گرایش کودک و نوجوان، مصوب سال ۱۳۸۱ و رشتهٔ روان‌شناسی بالینی خانواده، هیچ عنوان درسی و حتی سرفصل‌های ذیل عناوین درسی که اشاره به بحث اخلاق ـ اعم از مباحث نظری و کاربردی ـ داشته باشد، وجود ندارد. همچنین در مقطع کارشناسی‌ارشد رشتهٔ روان‌شناسی بالینی ـ ویژهٔ جامعة المصطفی العالمیه ـ ، نیز هیچ عنوان درسی برای اخلاق نظری و کاربردی وجود

ندارد؛ حتی سرفصلی هم به بحث اخلاق اختصاص داده نشده است.

در رشتهٔ روان‌شناسی مقطع کارشناسی، مصوب سال ۱۴۰۳، دروس «اخلاق حرفه‌ای» و «روان‌شناسی اخلاق» جزو دروس اختیاری‌اند. اختیاری‌بودن این دروس بدین معناست که دپارتمان مربوط در هر دانشگاه اختیار دارد که این دو درس را به دانشجویان مقطع کارشناسی ارائه ندهد. همچنین در رشتهٔ معارف اسلامی و روان‌شناسی، مقطع کارشناسی، ویژهٔ مؤسسهٔ آموزشی ـ پژوهشی امام خمینی، مصوب سال ۱۴۰۱، هیچ عنوان درسی ذیل مباحث اخلاقی، اعم از اخلاق حرفه‌ای و روان‌شناسی اخلاق وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به بررسی و ارزیابی برنامه‌های درسی روان‌شناسی در ایران پرداخت. هدف ارزیابی برنامهٔ درسی کمک به تصمیم‌گیری دربارهٔ برگزاری برنامهٔ درسی، گسترش و ادامهٔ آن، یا اصلاح آن است. ضروری است همهٔ ابعاد و عناصر برنامه‌های درسی بررسی شوند و بر پایهٔ این بررسی، اصلاحات لازم در برنامه یا اجزای آن انجام شود. از طریق ارزیابی می‌توان کارایی برنامه‌های درسی را افزود و نظامی برای بهبود مستمر برنامه‌های درسی طراحی کرد. ارزیابی از برنامهٔ درسی ممکن است شامل ارزیابی کامل برنامه یا جنبهٔ کوچکی از آن باشد (مؤمنی مهمویی، ۱۳۸۸). در پژوهش حاضر، بر یک جنبه از برنامه‌های درسی روان‌شناسی یعنی نحوهٔ توجه آنها به موضوع آموزش اخلاق متمرکز شده است.

اولین مقوله در تحلیل حاضر، ابعاد اخلاقی انسان بود. ابعاد اخلاقی انسان از اساسی‌ترین وجوه وجودی او به شمار می‌آید. پرسش دربارهٔ چگونگی رشد، هدایت، و کمال اخلاقی از دیرباز مورد توجه فلاسفه، روان‌شناسان، و مربیان بوده است. سه مقولهٔ کلیدی در این زمینه، تحول اخلاقی ـ به‌مثابهٔ تحول بهنجار و طبیعی ظرفیت‌ها و توانمندی‌های اخلاقی ـ ، تربیت اخلاقی ـ به‌مثابهٔ پرورش آگاهانهٔ این ظرفیت‌ها و توانمندی‌ها ـ و فضیلت اخلاقی ـ به‌مثابهٔ ثمرهٔ تحول و تربیت اخلاقی ـ است. انسان از

بدو تولد توانایی‌ها و ظرفیت‌هایی برای فهم درست و نادرست دارد که با رشد شناختی و اجتماعی دگرگون می‌شوند. تحول اخلاقی بستر طبیعی و زیستی است که زمینهٔ پرورش اخلاقی را فراهم می‌آورد. رشد طبیعی به‌تنهایی کافی نیست؛ زیرا محیط و الگوهای اجتماعی می‌توانند این مسیر را منحرف یا تقویت کنند. به همین دلیل، تربیت اخلاقی به‌مثابهٔ فرایندی آگاهانه و هدفمند، نقش راهبری دارد. وقتی ظرفیت‌های تحول اخلاقی در بستر تربیت درست رشد کنند، نتیجهٔ آن شکل‌گیری فضیلت‌های پایدار است. فضیلت اخلاقی نشان‌دهندهٔ درونی‌شدن ارزش‌ها و پایداری در عمل به آنهاست. ابعاد اخلاقی انسان را می‌توان بر اساس دیدگاه چهارمؤلفه‌ای جیمز رست نیز توضیح داد. به باور وی، اخلاق انسانی به شناخت درست و نادرست محدود نمی‌شود، بلکه فرایندی چندبُعدی است که برای تحقق در عمل، به مجموعه‌ای از مهارت‌ها، انگیزه‌ها، و توانایی‌ها نیازمند است. جیمز رست (۱۹۸۶م) با الهام از نظریهٔ مراحل تحول اخلاقی کلبرگ، الگویی چهارمؤلفه‌ای برای تبیین رفتار اخلاقی ارائه داد (Rest, 1986). الگوی چهارمؤلفه‌ای رست (Narvaez & Rest, 1995) نشان می‌دهد رفتار اخلاقی فرایندی پیچیده و چندبُعدی است. این فرایند شامل تشخیص موقعیت اخلاقی (حساسیت)، انتخاب درست‌ترین اقدام (قضاوت)، ترجیح ارزش‌های اخلاقی بر دیگر ارزش‌ها (انگیزش)، و توانایی پایبندی به این انتخاب در عمل (منش اخلاقی) است. بر این پایه، برای پرورش اخلاق در انسان، توجه به هر چهار مؤلفه ضروری است. الگوی چهارمولفه‌ای اخلاق می‌تواند مبنای تدوین اخلاق کاربردی و اخلاق حرفه‌ای در حوزه‌ها و مشاغل مختلف در جامعه باشد؛ برای نمونه انجمن روان‌شناختی بریتانیا، در کتابچهٔ راهنمای تدریس و سنجش صلاحیت اخلاقی در آموزش روان‌شناسی (۲۰۱۵م) الگوی چهارمؤلفه‌ای اخلاق را مبنای آموزش و سنجش اخلاقی دانشجویان قرار داده و کوشیده است تا سطوح مختلف این چهار مؤلفه را در مقاطع کارشناسی و تحصیلات تکمیلی رشتهٔ روان‌شناسی بگنجاند.

بر پایهٔ یافته‌های پژوهش حاضر، محتوای علم اخلاق، دومین مقولهٔ به دست آمده است. علم اخلاق به‌مثابهٔ دانشی که به بررسی مبانی، ارزش‌ها، و قواعد رفتار انسانی

می‌پردازد، ابعاد و بخش‌های گوناگونی دارد. برای درک بهتر این علم، می‌توان آن را به بخش‌هایی چون اصول اخلاقی، آموزه‌های اخلاقی، قواعد اخلاقی، مسائل اخلاقی، و مفاهیم و معیارهای اخلاقی تقسیم کرد. هریک از این بخش‌ها، نقشی متمایز در نظام اخلاقی ایفا می‌کنند و در کنار یکدیگر، ساختاری منسجم را شکل می‌دهند. اصول اخلاقی بنیادهای کلی و فراگیری‌اند که زیربنای دیگر آموزه‌ها و قواعد اخلاقی قرار می‌گیرند. این اصول، جهت‌دهندهٔ قضاوت‌های اخلاقی‌اند و معیار نهایی برای ارزیابی درست یا نادرست بودن اعمال به شمار می‌آیند. نمونه‌هایی از این اصول، عدالت، خیرخواهی، و احترام به کرامت انسان است. آموزه‌های اخلاقی مجموعه‌ای از تعالیم و ارزش‌ها دربارهٔ فضایل و رذایل‌اند. این آموزه‌ها توضیح می‌دهند چه رگه‌هایی پسندیده ـ مانند صداقت، شجاعت، و تواضع ـ و چه رگه‌هایی ناپسند ـ مانند دروغ، بخل، و تکبر ـ هستند. آموزه‌های اخلاقی بیش از آنکه جنبهٔ دستوری داشته باشند، به پرورش شخصیت اخلاقی و شکل‌دهی منش انسان کمک می‌کنند. قواعد اخلاقی دستورالعمل‌ها و باید و نبایدهایی‌اند که رفتار فرد را در موقعیت‌های خاص هدایت می‌کنند. این قواعد نسبت به اصول کلی‌تر، جزئی‌تر، و عملی‌ترند و بیشتر ناظر به زندگی روزمره‌اند. مثال‌هایی از قواعد اخلاقی، «دروغ نگو»، «به وعده وفا کن»، و «به نیازمندان کمک کن» است. مسائل اخلاقی پرسش‌ها و چالش‌هایی‌اند که در زمینه‌های مختلف فردی و اجتماعی دربارهٔ درستی یا نادرستی اعمال مطرح می‌شوند. این مسائل می‌توانند نظری یا کاربردی باشند و در حوزه‌هایی چون اخلاق پزشکی، اخلاق زیست‌محیطی، یا اخلاق رسانه‌ای ظهور یابند؛ برای مثال پرسش دربارهٔ اخلاقی‌بودن اتانازی (آقابابائی، ۱۳۹۲) یا محدودیت‌های اخلاقی در استفاده از هوش مصنوعی نمونه‌هایی از مسائل اخلاقی معاصر هستند.

مفاهیم اخلاقی واژگانی همچون «خوب»، «بد»، «عدالت»، و «فضیلت» هستند که زبان اخلاق را می‌سازند و ابزار اندیشه و گفت‌وگو در این حوزه‌اند. معیارهای اخلاقی نیز ضوابطی‌اند که بر پایهٔ آنها می‌توان ارزش اخلاقی یک عمل یا صفت را سنجید. مکاتب اخلاقی مختلف معیارهای متفاوتی پیشنهاد کرده‌اند، ازجمله پیامدگرایی

(درستی عمل بر پایهٔ نتایج آن)، وظیفه‌گرایی (تأکید بر تکلیف و قاعده) و فضیلت‌گرایی (تمرکز بر منش و شخصیت عامل). بخش‌های مختلف علم اخلاق، از اصول کلی تا مسائل کاربردی و معیارهای قضاوت، شبکهٔ به‌هم‌پیوسته‌ای را شکل می‌دهند. اصول اخلاقی زیربنا هستند. آموزه‌ها به پرورش منش می‌پردازند. قواعد به رفتارهای عملی جهت می‌دهند. مسائل چالش‌های واقعی را نشان می‌دهند و مفاهیم و معیارها ابزار تحلیل و سنجش در اختیار می‌گذارند. چنین ساختاری جامعیت علم اخلاق را تضمین می‌کند و آن را از جنبهٔ نظری و عملی غنا می‌بخشد.

یکی از مقوله‌ها در پژوهش حاضر، «رشته‌های اخلاقی» بود. رشته‌های اخلاقی را می‌توان به دو دستهٔ کلی نظری و کاربردی تقسیم کرد. مهم‌ترین مباحث نظری و فلسفی در اخلاق و دربارهٔ اخلاق که می‌تواند مبنای رشته‌های آکادمیک مرتبط با اخلاق نظری قرار گیرد، «فرااخلاق یا اخلاق تحلیلی» است که به مباحثی اخلاقی می‌پردازد که بیشتر جنبهٔ مفهومی دارند. «اخلاق دستوری یا هنجاری» که بیشتر به جنبه‌های مصداقی مباحث اخلاقی می‌پردازد. «اخلاق توصیفی» که به مباحثی اخلاقی می‌پردازد که در جامعهٔ خاصی رواج دارند یا اینکه مشترک میان همهٔ انسان‌ها هستند. درنهایت، «علم‌النفس اخلاقی» یا همان روان‌شناسی اخلاق که مجموعه‌ای از مباحثی فلسفی و تجربی ناظر به امور نفسانی و روانی را در بر می‌گیرد که آدمی، در مقام فاعل و عامل اخلاقی یا در مقام ناظر و داور اخلاقی، با آنها سروکار دارد.

اخلاق کاربردی درواقع، شعبه و شاخه‌ای از اخلاق هنجاری است که به‌تدریج عملاً خود به حوزهٔ پژوهش مستقلی تبدیل شده است. گرچه به‌لحاظ نظری هیچ‌گاه نمی‌تواند جدا از نظریهٔ اخلاقی که در اخلاق هنجاری انتخاب می‌شود، به حیات خود ادامه دهد. در اخلاق هنجاری برآنیم تا پایه‌ای‌ترین احکام اخلاق و عام‌ترین معیار خوب و بد، و درست و نادرست را ارائه دهیم؛ اما اخلاق کاربردی به بحث از هنجارهای اخلاقی در موارد خاص و کاربردی می‌پردازد: آیا مجازات اعدام در ملأعام اخلاقی است؟ آیا می‌توان شخصی را که امیدی به زنده ماندنش وجود ندارد، برای مبتلانشدن به درد و رنج مضاعف از بین برد؟ آیا اخلاقاً می‌توان به دلایل مختلف امنیتی قداستِ حریم

زندگی شخص افراد را شکست؟ (آقابابائی، ۱۳۹۲؛ شمالی، ۱۳۸۹). بنابراین اخلاق کاربردی شامل بررسی مسائل خاص و بحث‌برانگیز در زمینه‌های مختلف مانند پزشکی، تجارت، محیط زیست، و فناوری است و می‌کوشد نظریه‌ها و اصول اخلاقی را در موقعیت‌های دنیای واقعی به کار گیرد. اخلاق کاربردی به طیف گسترده‌ای از مسائل اخلاقی در زمینه‌های مختلف می‌پردازد. تأکید آن بر معضلات عملی و پرسش‌هایی اخلاقی است که در زندگی روزمره پیش می‌آیند. نمونه‌هایی از آن شامل اتانازی، حقوق حیوانات، و اخلاق زیست‌محیطی است. اخلاق کاربردی اغلب از رشته‌های مختلف، ازجمله حقوق، سیاست و جامعه‌شناسی برای پرداختن به مسائل پیچیدهٔ اخلاقی بهره می‌برد. هدف اخلاق کاربردی ارائهٔ راهنمایی در مورد نحوهٔ عمل اخلاقی در موقعیت‌های خاص است که اغلب به توصیه‌های سیاستی یا چارچوب‌هایی برای تصمیم‌گیری منجر می‌شود.

در مقایسهٔ میان اخلاق کاربردی و اخلاق حرفه‌ای می‌توان چنین گفت که «اخلاق حرفه‌ای» به‌طور خاص، به اصول و معیارهای اخلاقی اشاره دارد که رفتار درست و نادرست افراد را در یک حرفهٔ خاص ـ مثلاً حقوق، پزشکی، و مهندسی ـ روشن می‌کند. تأکید اخلاق حرفه‌ای بر مسئولیت‌ها و رفتارهای مورد انتظار از متخصصان در نقش‌هایشان است. این شامل نظام‌نامه‌های رفتاری، وظایف در قبال مراجعان یا بیماران، و تعهدات اخلاقی به عموم می‌شود. اخلاق حرفه‌ای اغلب در دستورالعمل‌های رسمی یا نظام‌نامه‌های اخلاقیِ تدوین‌شدهٔ سازمان‌های حرفه‌ای ـ برای مثال، انجمن روان‌شناسی آمریکا برای روان‌شناسان ـ تدوین می‌شود. اخلاق حرفه‌ای بیشتر بر استانداردهای اخلاقی خاص حرفه متمرکز است. هدف اخلاق حرفه‌ای این است که اطمینان حاصل شود متخصصان در عمل خود، صداقت، پاسخگویی، و استانداردهای اخلاقی را رعایت می‌کنند و اعتماد و احترام را در حوزه‌های خود تقویت می‌کنند. با همهٔ این تفاوت‌های ذکرشده میان اخلاق کاربردی و اخلاق حرفه‌ای، در حال حاضر، رشته‌ای دانشگاهی با نام اخلاق حرفه‌ای وجود ندارد، و درنتیجه، به‌لحاظ تقسیم‌بندی آکادمیک، اخلاق حرفه‌ای ذیل اخلاق کاربردی قرار دارد. در حال حاضر، در دانشگاه‌های ایران، رشته‌های مرتبط با اخلاق، مانند اخلاق اسلامی، فلسفهٔ اخلاق، اخلاق کاربردی، تربیت

اخلاقی، الهیات اخلاقی، و اخلاق زیستی در مقطع کارشناسی‌ارشد، و رشته فلسفهٔ اخلاق در دورهٔ دکتری در حال برگزاری است.

یافتهٔ دیگر پژوهش حاضر که شایان توجه است اختیاری‌بودن دروس اخلاق حرفه‌ای و روان‌شناسی اخلاق در مقطع کارشناسی رشتهٔ روان‌شناسی و تلویحات و ملزومات این امر است. اختیاری‌بودن این دروس بدین معناست که دپارتمان مربوط اختیار دارد که این دو درس را به دانشجویان خود، در مقطع کارشناسی ارائه ندهد؛ درحالی‌که انجمن‌های مهم روان‌شناسی در دنیا، بر ضرورت گنجاندن درس اخلاق حرفه‌ای در مقطع کارشناسی روان‌شناسی تأکید دارند؛ برای نمونه انجمن روان‌شناسی آمریکا (۲۰۱۳م) در راهنمای آموزشی رشتهٔ روان‌شناسی در مقطع کارشناسی، بر ضرورت آموزش «اخلاق حرفه‌ای» به‌مثابهٔ بخشی جدایی‌ناپذیر از برنامهٔ درسی تأکید کرده است. در این سند، هدف سوم با عنوان «مسئولیت اخلاقی و اجتماعی در جهانی متنوع» مطرح می‌شود که به موجب آن دانشجویان موظف‌اند رفتارهایی متناسب با اصول اخلاقی و مسئولیت اجتماعی از خود نشان دهند. دانشجویان باید با مقررات رسمی و چارچوب‌های اخلاقی روان‌شناسی ـ ازجمله نظام‌نامهٔ اخلاقی انجمن روان‌شناسی امریکا ـ آشنا شوند و مفاهیمی چون محرمانگی، رضایت آگاهانه، صداقت علمی، و تعارض منافع را درک کنند. همچنین انتظار می‌رود در پایان دورهٔ کارشناسی، دانش‌آموختگان بتوانند استانداردهای اخلاقی را در ارزیابی پژوهش‌ها و کاربردهای روان‌شناسی به کار گیرند، حساسیت بیشتری به مسائل اجتماعی و فرهنگی نشان دهند، و تأثیر رفتار حرفه‌ای خود را بر افراد و جامعه با رویکردی مسئولانه و منصفانه در نظر بگیرند. این تأکید نشان می‌دهد گذراندن درس اخلاق حرفه‌ای برای دانشجویان روان‌شناسی، نه‌تنها شرطی آموزشی، بلکه پیش‌شرطی ضروری برای ارتقای صلاحیت علمی و حرفه‌ای آنان است.

درضمن، یافته‌های ما نشان داد که در سه رشتهٔ دکترای روان‌شناسی بالینی و کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی بالینی و روان‌شناسی بالینی خانواده ـ ویژهٔ جامعه المصطفی العالمیه ـ هیچ واحد یا سرفصل اخلاقی ارائه نشده است. دربارهٔ علت احتمالی غفلت

برنامه‌ریزان این سه رشته فقط می‌توان گمانه‌زنی کرد. شاید تکیهٔ برخی از برنامه‌ریزان ـ به‌خصوص دربارهٔ جامعه المصطفی العالمیه ـ بر منابع اسلامی، پرداختن جداگانه به موضوع اخلاق را در نظر آنان غیرضروری کرده باشد؛ زیرا که دین به‌مثابهٔ لنگرگاه اخلاقی عمل می‌کند و ازاین‌رو با تأکید بر آموزش‌های اسلامی یا روان‌شناسی اسلامی، برنامه‌ریزان به ارائهٔ درس روان‌شناسی اخلاق یا اخلاق حرفه‌ای نیازی ندیدند. به‌هرحال، بررسی ادبیات جهانی در زمینهٔ آموزش اخلاق در مقطع کارشناسی در رشته‌های پرستاری، مدیریت و کسب‌وکار، مهندسی و روان‌شناسی نشان‌دهندهٔ این نکته است که برای ارتقای سطح کیفی آموزش و سنجش اخلاق به دانشجویان، دست‌کم باید به سه محور اساسی بیشتر توجه کرد: ۱) شیوهٔ ارائهٔ مباحث اخلاقی: یعنی تعیین زمان و مکان مناسب برای ادغام اخلاق در برنامهٔ درسی؛ ۲) راهبردهای آموزشی: یعنی نحوه و روش‌های به‌کارگیری در آموزش اخلاق؛ ۳) آماده‌سازی استادان و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها که منظور از آن، ارتقای توانمندی استادان دانشگاه در تدریس مباحث اخلاق به دانشجویان است.

پژوهش حاضر محدود به بررسی سرفصل‌های رشته‌های روان‌شناسی بود که اکنون در وزارت علوم فعال‌اند. رشته‌های روان‌شناسی فعال در وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی در این پژوهش بررسی نشدند. درضمن، در باب اینکه مشاوره گرایشی از روان‌شناسی است یا نه، اختلاف‌نظر وجود دارد؛ ازاین‌رو رشته‌های مشاوره نیز در پژوهش حاضر بررسی نشدند. پژوهش‌های آینده می‌توانند سرفصل رشته‌های یادشده و رشته‌های دیگر را بررسی کنند.

فهرست منابع

آقابابائی، ناصر. (۱۳۹۲). قضاوت اخلاقی و شخصیت: پرونده‌ای برای اتانازی. معرفت اخلاقی، (۱۴)، صص ۱۱۰-۱۲۳.

سازمان نظام روان‌شناسی و مشاورهٔ جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۸۶). نظام‌نامهٔ اخلاق حرفه‌ای روان‌شناسان و مشاوران.

شمالی، محمدعلی. (۱۳۸۹). تأملی دربارهٔ حوزه‌های مختلف مطالعات اخلاقی. رویش اخلاق و تربیت، ۱(۳)، صص ۷-۲۶.

شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۸۹). سند نقشهٔ جامع علمی کشور.

مؤمنی مهمویی، محسن. (۱۳۸۸). ارزشیابی برنامهٔ درسی در آموزش عالی. راهبردهای آموزش، ۲(۲)، صص ۷۱-۷۷.

Akhter, S., Pauyo, T., & Khan, M. (2019). What is the difference between a systematic review and a meta-analysis? (V. Musahl et al. Eds.). *Basic methods handbook for clinical orthopedic research: A practical guide and case based research approach,* pp. 331-342. Springer.

American Psychological Association. (2013). *APA guidelines for the undergraduate psychology major: Version 2.0.* Washington, DC: Author. https://doi.org/10.1037/e567232013-001.

American Psychological Association. (2023). *APA guidelines for the Undergraduate Psychology Major Version 3.0: Empowering people to make a difference in their lives and communities*. USA: Author.

American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Washington, DC: Author. https://www.apa.org/ethics/code

Australian Psychology Accreditation Council. (2017). *Accreditation standards for psychology programs*. Melbourne, Australia: Author.

British Psychological Society. (2015). *Guidelines on teaching and assessment of ethical competence in psychology education*. Leicester, UK: Author.

Dunn, D. S., Halonen, J. S., & Smith, R. A. (2010). *Teaching critical thinking in psychology: A handbook of best practices*. Wiley-Blackwell.

Halpern, D. F. (2010). *Undergraduate education in psychology: A blueprint for the future of the discipline*. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/12063-000

Hogan, J. D., & Kimmel, E. B. (1992). Integrating ethics into the undergraduate psychology curriculum. *Teaching of Psychology*, 19(4), pp. 231-234. https://doi.org/10.1207/s15328023top1904_3

Hulme, J. A. (2014). Integrating ethics into the undergraduate psychology curriculum in the UK. *Psychology Teaching Review*, 20(2), pp. 3-10.

Hulme, J. A., & Cotton, D. R. E., & Stevens, M. (2015). Teaching ethics in undergraduate psychology curricula: The UK perspective. *Psychology Learning & Teaching*, 14(2), pp. 131-143. https://doi.org/10.1177/1475725715573735

Landrum, R. E., & McCarthy, M. A. (2012). Teaching ethics across the psychology curriculum: A case study approach. *Teaching of Psychology*, 39(4), pp. 241-244. https://doi.org/10.1177/0098628312456626

Narvaez, D., & Rest, J. (1995). The four components of acting morally (W. Kurtines & J. Gewirtz, Eds.). *Moral Behavior and Moral Development*. New York: McGraw-Hill.

Plant, E. A., & Pistorese, B. (2017). Jesuit higher education and the teaching of ethics in undergraduate psychology programs. *Jesuit Higher Education: A Journal*, 6(2), pp. 53-65.

Pope, K. S., & Vasquez, M. J. T. (1991). *Ethics in psychotherapy and counseling: A practical guide for psychologists*. Jossey-Bass.

Prohaska, V. (2012). Academic integrity: The role of student honor codes (D. S. Dunn, R. A. R. Gurung, K. Naufel, & J. H. Wilson, Eds.). *Controversy in the psychology classroom: Using hot topics to foster student engagement,* pp. 161-174. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13749-016

Rest, J. (1986). *Moral Development: Advances in Research and Theory*. New York: Praeger.

Rossiter, A., Walsh-Bowers, R., & Prilleltensky, I. (2002). Ethics as a guide in psychology. Canadian Psychology. *Psychologie canadienne*, 43(4), pp. 235-245. https://doi.org/10.1037/h0086910

Ruiz, C. J., Brown, M. T., & Terry, C. (2019). Ethics education in Franciscan undergraduate psychology programs: A content analysis. *Journal of Psychology and Theology*, 47(4), pp. 278-289. https://doi.org/10.1177/0091647119880104

Schwartz, B. M., & Tatum, H. E., & Hageman, M. C. (2012). Honor codes and academic integrity: A social psychological perspective. *Ethics & Behavior*, 23(2), pp. 135-151. https://doi.org/10.1080/10508422.2012.728470

Ethics and Psychology
ISSN: 7645-3115

Strategies for the Growth of Character-Emotional Dimensions of Moral Conscience in Students*

Hosein Diba
Assistant Professor, Department of Education, Research Center for Ethics and Spirituality, Islamic Sciences and Culture Academy, Qom, Iran.
hoseindiba@gmail.com

Abstract

Moral conscience in humans guarantees individuals' commitment and adherence to moral norms. The most important constituent element of conscience is its emotional aspects. Since the school environment, as an extension of the home's educational space, offers highly favorable conditions for the growth of these emotional grounds, it is necessary to examine strategies for fostering the character-emotional dimensions of moral conscience in students; because the emotions constituting conscience and the character traits associated with them, in addition to being innate qualities, also possess the capacity for growth and educability. Accordingly, the main question of this research, pursued through exploring religious teachings and examining research in moral psychology using thematic analysis and a descriptive-analytical approach, is: what are the strategies for the growth of the character-emotional dimensions of moral conscience in students? Investigating and explaining these strategies can serve as an effective guide for school principals in the

* Diba, Hosein. (2025). Strategies for the Growth of Character-Emotional Dimensions of Moral Conscience in Students. *Ethics and Psychology, 1*(2), pp. 119-146.
https://doi.org/10.22081/jmp.2026.72079.1008

* **Type of article**: Specialized; **Publisher:** Islamic Sciences and Culture Academy.
Received: 2025/06/10●**Revised:** 2025/08/16●**Accepted:** 2025/09/05●**Published online:** 2025/10/01

© 2025
authors retain the copyright and full publishing rights

moral education of students. Based on the findings of this library research, the most important educational strategies in this regard involve attending to the cultivation of constructive shame, taking into account the differences among students in character dimensions, which can pave the way for rectifying past moral errors and preventing their recurrence in the future. Furthermore, positive emotions constituting moral conscience, such as empathy, can be fostered through affectionate relationships between the educator and the student.

Keywords
Character, Emotions, Strategies, Growth, Moral Conscience, Students.

ISSN: ۷۶۴۵-۳۱۱۵

راهکارهای رشد ابعاد سرشتی ـ عاطفی وجدان اخلاقی در دانش‌آموزان*

حسین دیبا
استادیار، گروه تربیت، پژوهشکده اخلاق و معنویت، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، قم، ایران.
hoseindiba@gmail.com

چکیده

وجدان اخلاقی در انسان‌ها ضامن التزام و پایبندی افراد به هنجارهای اخلاقی است. مهم‌ترین عنصر سازندۀ وجدان، جنبه‌های عاطفی است و از آنجاکه محیط مدرسه در امتداد فضای تربیتی خانه شرایط بسیار مساعدی را برای رشد این زمینه‌های عاطفی در بر دارد، ضروری است که راهکارهای رشد ابعاد سرشتی ـ عاطفی وجدان اخلاقی در دانش‌آموزان بررسی شود؛ زیرا عواطف سازندۀ وجدان و سرشت‌های مرتبط با آنها افزون بر خصلت‌های ذاتی، از قابلیت رشد و تربیت‌پذیری نیز برخوردار هستند. بر این اساس، پرسش اصلی این تحقیق که از طریق کاوش در آموزه‌های دینی و بررسی تحقیقات در روان‌شناسی اخلاق با استفاده از تحلیل مضمون و رویکرد تحلیلی - توصیفی پی گرفته شده ، آن است که راهکارهای رشد ابعاد سرشتی ـ عاطفی وجدان اخلاقی در دانش‌آموزان چه مواردی است. بررسی و تبیین این راهکارها می‌تواند راهنمایی مؤثر برای اولیای مدارس جهت تربیت اخلاقی دانش‌آموزان باشد. بر اساس یافته‌های این تحقیق

* دیبا، حسین. (۱۴۰۴). راهکارهای رشد ابعاد سرشتی ـ عاطفی وجدان اخلاقی در دانش‌آموزان. اخلاق و روان‌شناسی، ۱(۲)، صص ۱۱۹-۱۴۶.
https://doi.org/10.22081/jmp.2026.72079.1008

نوع مقاله: تخصصی؛ ناشر: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۲۰ ● تاریخ اصلاح: ۱۴۰۴/۰۵/۲۵ ● تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۱۵ ● تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۷/۰۹

© ۲۰۲۵ «نویسندگان دارندۀ حق‌مؤلف مقالۀ خود بدون محدودیت هستند»

کتابخانه‌ای، مهم‌ترین راهکارهای تربیتی در این زمینه، اهتمام به پرورش شرم سازنده با توجه به تفاوت دانش‌آموزان در ابعاد سرشتی است که می‌تواند زمینه‌ساز جبران خطاهای اخلاقی گذشته و بازدارندگی از تکرار آن در آینده باشد. همچنین هیجانات مثبت سازندهٔ وجدان اخلاقی نظیر همدلی می‌توانند با روابط محبت‌آمیز میان مربی و دانش‌آموز رشد یابد.

کلیدواژه‌ها

سرشت، عواطف، راهکارها، رشد، وجدان اخلاقی، دانش‌آموزان.

مقدمه

برای واژهٔ وجدان در فرهنگ‌های لغت عرب، معانی مختلفی بیان شده است. برخی وجدان را از ریشهٔ وجد می‌دانند که معنای اصلی آن یافتن چیزی است (ابن‌فارس، ۱۴۰۴ق، ج۳، ص ۵۵۶). وجدان اخلاقی حقیقتی انکارنشدنی در نهاد آدمیان است که نه‌تنها متون دینی و وحیانی وجود این ودیعهٔ الهی را در انسان‌ها مطرح کرده، بلکه شهودهای درونی و مشاهدات تجربی نیز وجود آن را به اثبات رسانده‌اند. در فرهنگ اسلامی، مفهوم وجدان اخلاقی ناظر به ندایی فطری درون انسان‌هاست که با ایجاد احساس شرم و گناه، در هنگام ارتکاب رذایل اخلاقی به انسان نهیب می‌زند و چنان‌که این فریادها در صحنهٔ عمل کارساز نباشد و شخص، مرتکب رفتاری غیراخلاقی شود، با استمرار همان دو احساس و سرزنش درونی راه را برای ارتکاب دوبارهٔ عمل غیراخلاقی تنگ می‌کند (جوادی آملی، ۱۳۸۱، ص ۱۵۰). اگرچه اصطلاح وجدان اخلاقی در قالب همین الفاظ در متون دینی اعم از قرآن و روایات مورد استفاده قرار نگرفته است، اما کارکردها و ویژگی‌های وجدان اخلاقی در قالب مفاهیم و اصطلاحات دیگر در قرآن و روایات بسامد فراوانی دارد (جعفری، ۱۳۸۱، ص ۳۰). انسان‌ها به برخی ارزش‌های اساسی اخلاقی، شناختی درونی و غیرآموختنی دارند و در کنار آن، گرایشی احساسی به پایبندی به این ارزش‌ها نیز وجود دارد که تمرکز اصلی این مقاله بر آن است. افزون بر این شهودات، یافته‌های تجربی در مطالعاتی که روی نوزادان و کودکان انجام پذیرفته وجود چنین ظرفیتی را در ابعاد شناختی و انگیزشی به‌صورت ذاتی و غیراکتسابی به اثبات می‌رساند (Wynn & Bloom, 2014, p. 438). تحقق چنین احساسی در نوزادان پیش از اینکه کودک قابلیت اندیشه‌ورزی داشته باشد یا تحت تأثیر تربیت اخلاقی والدین و یا فرهنگ عمومی قرار گرفته باشد، دلیلی بر ذاتی‌بودن و استقلال منبع چنین احساسی است. بر اساس اینکه وجدان اخلاقی سامانه‌ای مستقل در وجود انسان از کودکی است، بررسی اینکه چه عواملی در رشد آن دخالت دارد، موضوع مباحث گسترده‌ای در روان‌شناسی اخلاق شده است.

با توجه به اینکه آغاز رشد وجدان اخلاقی در کودکی است، تمرکز تحقیقات به‌طور عمده، بر این دورهٔ سنی بوده است. ازآنجاکه مدرسه در امتداد خانه می‌تواند

زمینه‌های رشد اخلاقی را فراهم آورد، مسئلهٔ اساسی این تحقیق، بررسی و تبیین عوامل رشد وجدان اخلاقی در مدرسه برای دانش‌آموزان است و از آنجاکه در میان عوامل پرشمار، زمینه‌های سرشتی و عاطفی نقش مهم‌تری در رشد وجدان اخلاقی دارند، تمرکز اصلی این تحقیق بر تبیین راهکارهای رشد ابعاد سرشتی ـ عاطفی وجدان اخلاقی در دانش‌آموزان است. همان‌طور که زمینه‌های رشد وجدان اخلاقی در بستر محیط خانه اقتضائات خاص خود را دارد و والدین باید از سازوکارهای متناسب برای رشد آن بهره بگیرند، چگونگی رشد وجدان اخلاقی در مدرسه نیز توضیحات مخصوص به خود را دارد. در این مقاله، ظرفیت‌های ذکرشده بر اساس نتایج پژوهش‌های تجربی که در حوزهٔ روان‌شناسی اخلاق انجام پذیرفته است با بررسی کتابخانه‌ای بر اساس کتاب‌ها و مقالات موجود مورد توصیف و تحلیل قرار خواهد گرفت و پس از آن، نتایج توصیه‌ای آنها نیز استخراج خواهد شد. در این میان، قابلیت‌های توصیه‌ای این مباحث اگرچه در مقطع ابتدایی واجد دلالت‌های بیشتری است، اما بسیاری از راهکارها با توجه به اقتضائات خاص، زمینهٔ بهره‌برداری در دیگر مقاطع را نیز دارد.

۱. بسترهای سرشتی و عاطفی رشد وجدان اخلاقی

ظرفیت‌های انگیزشی وجدان اخلاقی به‌طور عمده، از زمینه‌های عاطفی ـ هیجانی متأثر است که این زمینه‌ها نیز با سرشت‌های خلقی در کودکان و دانش‌آموزان در تعامل‌اند. مهم‌ترین عوامل عاطفی ـ هیجانی وجدان اخلاقی برای التزام به هنجارهای اخلاقی، احساس پشیمانی از خطاهای اخلاقی و تمایل عاطفی برای مهربانی به دیگران است که خود متأثر از زمینه‌های عاطفی دیگر نظیر دلبستگی ایمن است و در طول زندگی این قابلیت را دارند که در مسیر رشد قرار گیرند. در این میان، عملکرد این عواطف می‌تواند متأثر از عوامل سرشتی نظیر ترسو یا نترس بودن کودک، مهارگری تلاشگر، واکنش‌گری و تحریک‌پذیری در انسان باشد. ماهیت این عواطف و سرشت‌ها و نقش آنها در کارکرد وجدان اخلاقی و نیز ترابط آنها با یکدیگر و چگونگی رشد آنها،

موضوع مطالعات تجربی گسترده‌ای در روان‌شناسی اخلاق بوده است. سرشت‌ها و عواطف دو عامل مهم در نحوهٔ شکل‌گیری وجدان اخلاقی‌اند که در این میان، سرشتْ ناظر به ساختاری است که متأثر از جنبه‌های فیزیولوزیکی در بخش‌های عصبی و غدد درون‌ریز، سامان‌دهندهٔ تفاوت‌های فردی در واکنش‌پذیری‌ها نسبت به محرک‌ها است و از دیگر سو، عواطف و هیجاناتْ ساحتی مستقل در وجود انسانی هستند که برخلاف مکانیزم‌های شناختی، ظرفیتی خودبه‌خودی در سامان‌دادن رفتارها و واکنش‌ها دارند و در عین حال، متأثر از شناخت‌ها و سرشت‌های هر فرد هستند. در مباحث وجدان‌پژوهی، بسیاری از صاحب‌نظران بر این باورند که وجدان اخلاقی، به‌طور عمده از طریق عواطف و هیجانات نیرومند شکل می‌گیرد. در اینجا، به نحوهٔ تأثیرگذاری این عواطف در رشد وجدان اخلاقی و راهکارهای تقویت آنها در محیط مدرسه خواهیم پرداخت.

۱-۱. احساس گناه و شرم

احساس گناه نوعی پریشانی عاطفی برانگیخته شده است که با ترس و خشم متمایز است و عاملی رایج در تصمیمات رفتاری است. احساس گناه را می‌توان از ترس از مجازات متمایز کرد. در گناه، پریشانی مربوط به خود عمل است، نه انتظار پیامدهای عمل؛ یعنی ممکن است فرد در مواردی که هیچ احتمال مجازات و در نتیجه، هیچ ترسی وجود ندارد، به‌روشنی احساس گناه کند. آگاهی از اینکه کسی به دیگری آسیب رسانده است، حتی اگر قربانی در موقعیتی نباشد که بتواند تلافی کند، ممکن است برای ایجاد احساس گناه کافی باشد. در روان تحلیلگری، گناه محصول تعارضات درون روانی دانسته شده است. به‌طور دقیق‌تر، گناه سلاحی است که توسط فراخود برای تأثیرگذاری بر تصمیمات خود استفاده می‌شود. از این دیدگاه، احساس اخلاقی گناه، بیان تنش میان خود و فراخود است. کلبرگ احساس گناه را خودتنبیهی و خودداوری توصیف کرد. اگرچه مفهوم او از احساس گناه که مبتنی بر شکل‌گیری استانداردهای اخلاقی درونی است، احتمالاً شامل کسب استانداردها از دیگران است. بر اساس همهٔ این دیدگاه‌ها، منظور از احساس گناه، حالت عاطفی

ناخوشایند فرد است که با اعتراضات احتمالی به اعمال، بی‌عملی، شرایط یا نیات او مرتبط است (Baumeister, 1994, p. 244).

اگرچه عواطف و هیجانات مختلفی در شکل‌گیری وجدان اخلاقی در کودکی در محیط خانه و مدرسه مؤثر است، در میان عواطف مختلف، احساس گناه و شرم از مهم‌ترین عواطفی است که سازندهٔ مؤلفه‌های اصلی کارکرد وجدان اخلاقی است. اهمیت این دو احساس در شکل‌گیری وجدان اخلاقی فراوان است و به عقیدهٔ برخی صاحب‌نظران، اساساً مبنا و ساختار اصلی حقیقتی که از آن به‌مثابهٔ وجدان اخلاقی یاد می‌کنیم، همان انفعالاتی است که از آنها به تجربهٔ احساس گناه تعبیر می‌کنیم (Hart, 1992, p. 143). این پاسخ‌های عاطفی به‌مثابهٔ مکانیسم‌های بازخورد درونی عمل می‌کنند که افراد را به‌سوی درک و پذیرش اشتباه خود هدایت می‌کنند. ناراحتی عاطفی افراد را وادار می‌کند تا اگر دچار خطا شدند، اعمال خود را بازبینی و ارزیابی کنند و این واکنش، به تفکر اخلاقی و تمایل به اصلاح یا جبران رفتارشان منجر می‌شود. احساس گناه معتدل، نه شدید، نه‌تنها کارکرد منفی در این زمینه ندارد، بلکه از آن جهت که از مؤلفه‌های اصلی رشد وجدان اخلاقی است، می‌تواند زمینهٔ رشد خصلت‌های مثبت و مهم اخلاقی نظیر نوع‌دوستی و مسئولیت‌پذیری را در کودکان و دانش‌آموزان تقویت و رفتار سازگارانه در مدرسه و خانه را در رابطه با والدین، معلمان و دوستان، نهادینه کند. در مقابل، دانش‌آموزانی که در احساس گناه دچار نقص و ضعف باشند، ممکن است دچار فقدان همدلی و ضعف در درک احساسات و رفاه دیگران شوند؛ زیرا عدم حس گناه، بی‌عاطفگی و بی‌احساسی را همراه با سطوح مختلفی از بی‌رحمی به دنبال خواهد داشت و ممکن است به همین جهت دانش‌آموز در محیط مدرسه، دست به رفتارهایی بزند که به دیگر دانش‌آموزان آسیب برساند؛ ضمن آنکه این دسته از افراد به لحاظ شخصیتی نیز مستعد افسردگی و اضطراب نیز هستند (Kochanska & Aksan, 2006, pp. 1606-1607). باید توجه داشت که احساس شرم و گناه در زمرهٔ ناراحتی‌های عاطفی قرار دارد و این ناراحتی عاطفی افزون بر ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان برای جبران گذشته، به شکل‌گیری قطب‌نمای اخلاقی ایشان و توانایی آنها

برای رفتارها و تصمیم‌گیری‌های اخلاقی‌شان در موقعیت‌های آینده نیز کمک می‌کند. این ناراحتی آگاهی آنها را از مسائل اخلاقی افزایش می‌دهد و آنها را وادار می‌کند تا پیامدهای اخلاقی اعمال خود را از پیش در نظر بگیرند. ناراحتی عاطفی ناشی از انحراف از معیارهای اخلاقی می‌تواند به‌مثابهٔ نیروی محرکه در فرایند خودتنظیمی دانش‌آموزان عمل کند و آنها را به همسوسازی رفتارهای خود با باورهای اخلاقی‌شان ترغیب نماید؛ امری که به تقویت حس درستکاری و فرایند رشد وجدان اخلاقی قوی می‌انجامد. بر این اساس می‌توان گفت احساس شرم در قالب یک ناراحتی عاطفی به درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی کمک می‌کند و اگر دانش‌آموزان در پاسخ به تخلفات اخلاقی، ناراحتی عاطفی را تجربه کنند، انگیزه پیدا می‌کنند تا از اعمالی که باعث ناراحتی دیگران می‌شود اجتناب کنند. باید به دانش‌آموزان آموخت که ناراحتی عاطفی ناشی از خطاکاری، عاملی سازنده و بخشی طبیعی از رشد اخلاقی است تا آنها از آن بهره بگیرند و در مقابل آن رویکردی مناسب داشته باشند.

۱-۱-۱. راهکارهای تربیتی رشد مناسب احساس گناه در دانش‌آموزان

در مراحل تربیت اخلاقی و در عرصه‌ای که بخواهیم با استفاده از عواطف و هیجانات، رشد وجدان اخلاقی را تسهیل کنیم، نخستین قدم، آشناکردن کودکان و دانش‌آموزان با ماهیت عواطفی است که آنها را درک می‌کنند. امروزه در برخی کشورها برنامه‌ای آموزشی و تربیتی با عنوان اختصاری SEL [1] در مدارس اجرا می‌شود که هدفش آن است که به دانش‌آموزان در هر سنی کمک کند تا احساسات خود را بهتر درک کنند و نشانه‌های آن احساسات را به‌طور کامل، در خود بشناسند و در صورت مشاهدهٔ احساسات مشابه در دیگران، واکنش مناسب و در صورت لزوم با آنها همدلی نشان دهند. این برنامه در بخشی که مربوط به درک عواطف و احساسات خود است، افزون بر برنامه‌های هفتگی یا روزانه که در آن، دانش‌آموزان در یک

1. social-emotional learning

گفت‌وگوی معمولی احساسات خود را به اشتراک می‌گذارند و مربیان ضمن آن، دانش‌آموزان را در بیان احساسات خود راهنمایی می‌کنند و نیز خواندن کتاب‌هایی که بر احساسات و خودآگاهی قهرمانان داستان تمرکز دارند و دانش‌آموزان با راهنمایی مربیان دربارهٔ احساسات شخصیت‌های داستان‌ها بحث می‌کنند، از بازی‌های خاصی به‌شکل ویژه استفاده می‌شود (Baker, 2006). دربارهٔ درک احساساتی نظیر پشیمانی که مرتبط با وجدان اخلاقی است، اینکه دانش‌آموز بداند احساس گناه و شرم چیست و چه تفاوتی با دیگر عواطف نظیر خجالت‌کشیدن و مانند آن دارد، واجد اهمیت است. همچنین آگاهی از تمایز میان اقسام مختلف شرم ـ ازجمله تفاوت میان احساس شرم از عمل غیراخلاقی، شرمی که ناشی از وجود نقصان یا عدم تناسب برخی اعضای بدن دارد، و شرمی که به‌دلیل انتساب فرد به یکی از خویشاوندان خاطی یا خلافکار شکل می‌گیرد ـ امری ضروری است. همچنین باید بداند که آیا دراصل، احساس گناه امر مطلوبی است یا نه و اگر در قالبی خاص و به‌صورت مقید مطلوب است، در چه مواردی باید از آن استقبال کند و چگونه برای رشد اخلاقی باید از آن بهره جوید. اینها، همگی اموری هستند که باید مورد توجه مربیان قرار گیرد.

جنبهٔ دیگری که می‌تواند آگاهی دانش‌آموزان را به کارکردهای مثبت و مهم احساس گناه و شرم در رشد اخلاقی تقویت کند، استفاده از باورهای اعتقادی است که زمینهٔ آن، با آشناکردن آنها با متون دینی اعم از آیات و روایات و ادعیه‌ای که در آنها پشیمانی از لغزش‌ها و خطاهای اخلاقی امری ممدوح و مسیری برای نجات و رستگاری شمرده شده است، فراهم می‌آید. در این زمینه می‌توان از داستان‌های قرآنی بهره جست و در قالب تربیت الگویی، داستان کسانی که در قرآن از آنها نام برده شده که به‌واسطهٔ پشیمانی از خطا مشمول بخشش و عفو خداوند، یا پذیرش عذرخواهی از سوی دیگر انسان‌هایی که حقی از آنها زائل شده است، قرار گرفته‌اند، نظیر قصهٔ حضرت یونس (بقره، ۸۷-۸۸) و یا پشیمانی برادران یوسف (یوسف، ۹۷) برای دانش‌آموزان بازخوانی شود و نکات آموزندهٔ آنها مورد تأکید قرار گیرد.

افزون بر آنچه بیان شد، مربیان می‌توانند در بحث‌های گروهی، دربارهٔ جنبه‌های

عاطفی مرتبط با اخلاق صحبت کنند و در مورد ماهیت احساسات پیشین و پسین در تصمیم‌گیری‌های اخلاقی توضیح دهند و ضمن آن برای برجسته‌کردن ارتباط میان احساسات با رفتار اخلاقی، به ماهیت احساساتی مانند گناه و شرمی که به‌صورت پسینی از اعمال غیراخلاقی ناشی می‌شوند و نیز به احساس غروری که ناشی از ترک خطای اخلاقی پدید می‌آید، بپردازند. همچنین پرداختن به موضوعات اخلاقی رایج در محیط مدرسه می‌تواند زمینه‌ای مناسب برای شکل‌گیری گفت‌وگوی عمومی باشد؛ برای مثال در این زمینه می‌توان دانش‌آموزان را در یک بحث گروهی دربارهٔ یک معضل اخلاقی، مانند تقلب در آزمون، شرکت داد و از دانش‌آموزان پرسید که اگر در دوراهی رعایت صداقت و تخطی از آن، تقلب را انتخاب کنند، حین عمل و بعد از آن، چه احساسی خواهند داشت و در مقابل، اگر تصمیم بگیرند صادق باشند، چه احساسی خواهند داشت. مثال‌های دیگر برای بحث گروهی می‌تواند احساسات ناشی از بازگرداندن یا در مقابل، تملک نادرست اموال مفقودشده و نیز مشارکت افراد در ازبین‌بردن ظلم و یا ارتکاب بی‌عدالتی باشد.

در قالبی دیگر مربیان می‌توانند دانش‌آموزان را به گروه‌های کوچک تقسیم کنند و سناریوهای اخلاقی مختلفی متضمن خطاهای اخلاقی را در قالب نمایشنامه به هریک از گروه‌ها اختصاص دهند و از آنها بخواهند تا موقعیت‌ها را به نمایش بگذارند و دربارهٔ احساساتی که در طول نقش‌آفرینی تجربه کرده‌اند، صحبت کنند و در این زمینه، در مورد ناراحتی عاطفیِ بالقوه‌ای که ممکن است در صورت تضاد اعمالشان با ارزش‌های اخلاقی‌شان تجربه کنند، بحث شود و در ضمن آن، آنها را تشویق کنند تا توضیح دهند که چگونه این احساسات بر تصمیمات و رفتار آنها در حال و آینده می‌تواند تأثیر بگذارد. همچنین در مواردی که به احساسات دانش‌آموزان آسیبی وارد نشود و مفسده‌ای در میان نباشد می‌توان از نمونه‌های واقعی و خاطرات و تجربیات خود دانش‌آموزان از خطاها و اعمال اخلاقی و دربارهٔ احساسات مرتبط با این اعمال بحث کرد و از دانش‌آموزان خواست تا دربارهٔ اینکه چرا این احساسات ممکن است در چنین موقعیت‌هایی به وجود بیایند، فکر کنند. چنین فرایندی همچنین می‌تواند از طریق دعوت

سخنران مهمانی که یک معضل اخلاقی را تجربه کرده یا با یک تصمیم اخلاقی دشوار روبه‌رو بوده و احتمالاً مرتکب خطا شده و مشکل او مخفی نمانده است، انجام پذیرد و شخص از حالت‌های آزارندهٔ بعد از ارتکاب خطا صحبت کند. این گفت‌وگوها زمینه‌ساز تقویت نگرانی و آشفتگی پسینی ناشی از رفتار خطا می‌شود و با برانگیختن احساسات شرم و گناه می‌تواند دانش‌آموز را به جبران اشتباه و ایجاد انگیزه برای مقاومت در برابر وسوسه‌های تکرار عمل نادرست در آینده ترغیب کند (Thompson et al., 2005, p. 278).

۱-۱-۲. تأثیر کیفیت مواجهه با خطاهای اخلاقی دانش‌آموزان در رشد مناسب احساس گناه

کیفیت مواجهه با خطاهای اخلاقی دانش‌آموزان در محیط مدرسه، یکی از موقعیت‌های تأثیرگذار در تربیت و تنظیم احساسات وجدان اخلاقی آنهاست. ازآنجاکه در بسیاری مواقع افراد از پیامدهای رفتار خود بر دیگران آگاه نیستند، هنگامی که خطای اخلاقی دانش‌آموز در محیط مدرسه برای اولیای مدارس و یا دیگر دانش‌آموزان آشکار می‌شود، در صورتی که شخص خطاکار متوجه آسیب‌های واردشده به خود یا دیگران شود، در معرض تجربهٔ احساس گناه و شرم قرار می‌گیرد. این ظرفیت چنانچه با دقت از سوی مربیان مورد توجه و بهره‌برداری قرار گیرد، می‌تواند زمینهٔ رشد، یادگیری و تغییرات مثبت را فراهم آورد؛ در مقابل، مواجههٔ نادرست با آن ممکن است به تضعیف یا تخریب جهت‌گیری اخلاقی دانش‌آموز بینجامد. شرمساری ناشی از خطا نباید به‌واسطهٔ انگ‌خوردن، درنهایت به گوشه‌گیری، انزوا و و کنارکشیدن دانش‌آموز منجر شود، بلکه اتخاذ رویکردی مناسب می‌تواند باعث ادغام شخص در محیط اجتماعی پس از ارتکاب خطا و بازسازی آسیب‌ها شود و بدین‌وسیله وجدان اخلاقی و رشد شخصی را در دانش‌آموزان ارتقا دهد.

در این مسیر، نخستین گام آگاه‌کردن دانش‌آموز به آثار عمل غیراخلاقی و آسیب‌های آن است. اگر این آسیب متوجه دیگران بوده است، مربی می‌تواند از طریق

تسهیل گفت‌وگو و میانجی‌گری و با استفاده از شیوه‌های ترمیمی که در مباحث عدالت کیفری مفصل مورد بحث قرار گرفته است، با ابزاری مانند تشکیل محافل گفت‌وگوهای مسالمت‌جویانه و صلح‌آمیز با حضور افرادی که هریک به‌نوعی درگیر رفتار غیراخلاقی بوده‌اند، دانش‌آموز خطاکار را به عوارض فعل خود، هنگامی که آسیب‌دیدگان، آسیب‌های واردشده به خود را شرح می‌دهند، بیشتر آگاه کنند. بدین‌وسیله این گروه از دانش‌آموزان تشویق شوند تا در آینده و در موارد مشابه، از راه‌حل‌های معقول و اخلاقی، غیرخشونت‌آمیز و محترمانه استفاده کنند. با این روش و با متأثرشدن دانش‌آموز از پیامد رفتار غیراخلاقی‌اش، زمینهٔ شرم سازنده (و نه مخرب) فراهم می‌آید. این فرایند یعنی روبه‌روسازی و میانجی‌گری برای تسهیل گفت‌وگو در میان دانش‌آموزان متأثر از درگیری، زمینهٔ همدلی و تفاهم بین طرفین را نیز فراهم می‌آوردو بدین‌وسیله می‌توان بر ترمیم آسیب، تقویت همدلی و یافتن راه‌حل‌هایی که به نفع همهٔ افراد درگیر باشد، تمرکز کرد. این فرایند با تفصیل فراوانی که در مباحث عدالت ترمیمی همراه ارائهٔ تکنیک‌های خاص توضیح داده شده است (دیبا، ۱۴۰۲، صص ۷۵-۸۷)، می‌تواند توسط مربیان مدارس مورد الگوبرداری قرار گیرد. نتیجهٔ استفاده از این روش، ضمن تقویت احساس پشیمانی از خطاهای اخلاقی، ترمیم آسیب، ایجاد تفاهم، و ادغام دوبارهٔ دانش‌آموزان در مدرسه و جامعه خواهد بود. همچنین این رویکرد ضمن پاسخگو نگه‌داشتن افراد در قبال خطاهایشان، فرصت‌هایی برای تأمل، همدلی و تشفی خاطر آسیب‌دیدگان را فراهم می‌آورد و از این طریق با کاهش حس انتقام‌جویی، از تشدید فرهنگ خشونت و دنباله‌دارشدن خطاها جلوگیری می‌کند. در کنار این موارد باید فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان خطاکار فراهم شود تا در خلوت خود دربارهٔ انتخاب‌ها و رفتارهای خود و تأثیر آنها بر دیگران تأمل کنند. در این روش، به‌جای تمرکز بر تنبیه که بر اساس «نظریهٔ اسناد» فرصت را برای رشد و یادگیری از دانش‌آموز می‌گیرد، شخص خطاکار فرصت پیدا می‌کند تا از اشتباهات خود درس بگیرد و زمینهٔ رشد برای او فراهم آید.

در پایان این بحث لازم است به ضرورت فرهنگ‌سازی التزام به «معذرت‌خواهی» در

مدرسه میان دانش‌آموزان و حتی مربیان اشاره شود. درحقیقت، یکی از محصولات تحقق شرم و پشیمانی دربارهٔ خطاهایی است که به سبب آن به دیگران آسیب وارد شده است. در این مورد اولیای مدارس باید انتظارات روشنی را دربارهٔ عذرخواهی و مسئولیت‌پذیری در قبال اعمال خود را در محیط مدرسه تبیین کنند تا همگان بدانند که عذرخواهی یک رفتار ارزشمند و قابل احترام است. در این راستا، باید به دانش‌آموزان دربارهٔ اهمیت عذرخواهی در ترمیم روابط، از طریق اذعان به آسیب واردشده و ارتقای رشد شخصی، آموزش داده شود و به آنها کمک شود تا تأثیر مثبت مسئولیت‌پذیری اقدامات خود را درک کنند. همچنین باید الگوی عذرخواهی صادقانه از طریق اعتراف به اشتباهات خود و عذرخواهی در مواقع لزوم از سوی مربیان ارائه شود؛ زیرا اظهار پشیمانی و معذرت‌خواهی از شخص مادون و حتی هم‌سطح از مواردی است که بار روانی زیادی را بر شخص تحمیل می‌کند و دانش‌آموزان با مشاهده و تقلید می‌توانند به ارزش و سهولت آن پی ببرند. در این فرایند، باید مؤلفه‌های یک عذرخواهی مؤثر، ازجمله لحن گفتاری و الگوی بدنی، ابراز پشیمانی، مسئولیت‌پذیری، جبران خسارت و یادگیری از تجربه، به دانش‌آموزان منتقل شود و دربارهٔ اجرای نحوهٔ عذرخواهی از سوی مربیان ضمن شیوه و قالبی واقعی، همدلانه و غیرنمایشی، راهنمایی‌های لازم به دانش‌آموزان ارائه شود.

۱-۲. احساس ترس

ترس در انسان‌ها و کودکان ناظر به یک واکنش هیجانی طبیعی و محافظتی به تهدیدها، خطرها یا موقعیت‌های ناآشناست و در خصوص کودکان به ایشان کمک می‌کند تا از آسیب‌های احتمالی دوری کنند. جفری گری ترس را به‌صورت واکنشی عاطفی، فیزیولوژیکی و رفتاری در برابر وقوع یا احتمال وقوع تهدید تعریف می‌کند. ترس هیجانی چندبعدی است که می‌تواند شامل ادراک یا شناخت موقعیتی خطرناک یا تهدیدآمیز، واکنش فیزیولوژیکی (مانند افزایش ضربان قلب، تنش عصبی، تنظیمات هورمونی)، واکنش رفتاری (گریختن، مقابله، اجتناب، یا توقف رفتار) و واکنش سیستم

عصبی مرکزی ـ به‌ویژه سیستم‌هایی که به هشدار، اجتناب از آسیب و کنترل پاسخ ـ باشد. گری همچنین تأکید می‌کند که ترس می‌تواند ذاتی (ژنتیکی، تکاملی) یا اکتسابی (آموخته‌شده) باشد و شدت ترس میان افراد متفاوت است (Gray, 1987, p. 5).

محققان از ترس، و اضطراب ناشی از آن به‌مثابهٔ عوامل کمک‌کننده به توسعهٔ وجدان اخلاقی یاد می‌کنند. این احساس می‌تواند به کودکان کمک کند محتاط باشند تا با محیط خود سازگار شوند. سرشت ترس به‌خودی‌خود و در سطح طبیعی ـ یعنی تا زمانی که به‌صورت یک اختلال روانی بروز نکند و سبب آسیب جدی به تعادل روانی کودک نشود ـ نمی‌تواند اختلالی در رشد و پدیدایی وجدان اخلاقی ایجاد کند. شدت این پدیدهٔ سرشتی به‌تدریج و با افزایش سن کاهش می‌یابد؛ بااین‌حال، تحقیقات نشان می‌دهد برخی از کودکان به‌طور طبیعی و سرشتی ترسوتر از برخی دیگر هستند و چنین تفاوت‌هایی در میزان ترس، باید در راهکارهای تربیتی در رشد وجدان مورد توجه قرار گیرد (Nicastro, 1999, pp. 392-393). برای مراقبان و والدین بسیار مهم است که ترس‌های کودکان را درک کنند و صبور باشند. تشویق ارتباط باز و ایجاد یک محیط امن و حمایت‌کننده می‌تواند به کودکان کمک کند تا نگرانی‌های خود را بیان کنند و یاد بگیرند که ترس خود را به روش‌های سالم مدیریت کنند (Konkabayevaa et al., 2016, p. 8519). مربیان باید توجه داشته باشند که هر کودک خلق‌وخوی منحصربه‌فردی دارد و نباید در قضاوت‌های خود دچار تعمیم شوند.

چنان‌که اشاره شد در تحقیقات روان‌شناسی اخلاق، ترس، و اضطراب ناشی از آن به‌مثابهٔ عوامل کمک‌کننده به توسعهٔ وجدان اخلاقی شناخته شده است. یافته‌های این تحقیقات این ادعای نظری را اثبات می‌کند که در کودکان، خلق‌وخوی مرتبط با ترس و اضطراب نقش مهمی در توسعهٔ درونی‌سازی اخلاق در قالب وجدان اخلاقی دارد. آسندورپف[1] و نونر وینکلر[2] در تحقیقات خود نشان دادند کودکانی که سطح پایین‌تری

1. Asendorpf
2. Nunner Winkler

از گرایش‌های مبتنی بر ترس دارند، با احتمال بیشتری رفتارهای هنجارشکنانه از خود بروز می‌دهند. در یک مطالعهٔ مهم، روتابارت[1] و همکارانش گزارش دادند که میزان ترس و هیجانات منفی و عواطف آزارندهٔ مرتبط با آن ـ ازجمله احساس گناه و شرم ـ که در دوران کودکی اولیه اندازه‌گیری شده بودند می‌توانند ویژگی‌های اخلاقی را در دوران کودکی میانی پیش‌بینی کنند. درمجموع، این داده‌ها به‌روشنی بر اهمیت تأثیر میزان اضطراب ناشی از عوامل مختلفی نظیر ترس، برای درونی‌سازی اخلاق در قالب وجدان اخلاقی دلالت می‌کنند (Kochanska, 1995, p. 611). تحقیقات نشان می‌دهد ترس ناشی از ابراز قدرت مربی برای رشد وجدان اخلاقی چندان سودمند نیست. بر اساس این تحقیقات، مربیانی که کمتر از شیوه‌های مبتنی بر ابراز قدرت دربارهٔ دانش‌آموزان استفاده می‌کنند و شیوه‌های غیرقهری و ملایم‌تری را به کار می‌گیرند، متربیانی پرورش می‌دهند که در روابط متقابل خود از علاقه و حساسیت همدلانهٔ بیشتری برخوردارند. مداخلات مبتنی بر ابراز قدرت و اجبار، هرچند ممکن است به اطاعت موقعیتی و موقت دانش‌آموزان بینجامد، در بلندمدت می‌تواند موجبات ناکامی و گاهی خودسری آنان را نیز فراهم کند (Kochanska, 1997, p. 96). اگرچه در مبحث قبلی احساس شرم به‌مثابهٔ مؤلفه‌ای اساسی برای شکل‌گیری وجدان اخلاقی دانش‌آموزان مطرح شد، مربیان باید از از شرمساری یا تحقیر عمومی به‌مثابهٔ تنبیه و یک تاکتیک انضباطی خودداری کنند. بیرون‌کشیدن دانش‌آموزان از کلاس و صف و انتقاد علنی از آنها به‌دلیل تخلفات اخلاقی می‌تواند به عزت‌نفس آنها آسیب برساند و مانع رشد اخلاقی آنها شود و یک محیط تربیتی منفی ایجاد کند. بر این اساس، دغدغهٔ مربیان باید توسعهٔ احترام و همدلی باشد و در عمل، توجه به حریم خصوصی آنها را در مواجهه با رفتارهای اخلاقی ترویج کنند. باید توجه داشت که احساس ترس منحصراً ناشی از تنبیه نیست، بلکه تحمیل باورهای شخصی از موضع قدرت نیز متابعت از روی ترس را به دنبال دارد؛ ازاین‌رو مربیان باید از تحمیل باورها یا ارزش‌های شخصی خود به دانش‌آموزان خودداری کنند.

1. Rothbart

۱-۲-۱. تفاوت‌های سرشتی دربارهٔ ترس

محور دیگری که دربارهٔ احساس ترس باید مورد توجه مربیان در تربیت وجدان اخلاقی دانش‌آموزان باشد، ناظر به جنبهٔ سرشتی آن است که به‌رغم نکات منفی قبلی می‌تواند تأثیر مثبت بر رشد وجدان اخلاقی داشته باشد. درباره دانش‌آموزانی که سرشت ایشان با ترس بیشتری همراه است، اقدامات انضباطی ملایم مربیان موثرتر خواهد بود و در مقابل، شدت عمل در برابر این دسته از دانش‌آموزان، درک آنها از واقعیات هنجاری را مختل می‌کند و باعث تغییر و درونی‌شدن رفتار نمی‌شود؛ اما این مسئله برای دانش‌آموزان با سرشت نترس، متفاوت است و اقدامات انضباطی ملایم به جهت عدم بازدارندگی در مقابل چنین روحیه‌هایی، احتمالاً انگیزهٔ کافی برای التزام به وجدان اخلاقی را ایجاد نکند و شیوه‌های انضباطی غیرملایم نیز به جهت آسیب‌زابودن نمی‌تواند مورد نظر باشد. درنتیجه، پیشنهاد می‌شود که برای این دسته از دانش‌آموزان جهت رشد و ثبات وجدان اخلاقی و تقویت احساس گناه، از سازوکاری جایگزین و مناسب مبتنی بر ظرفیت‌های شناختی بهره جست؛ زیرا این روش با مشکلاتی مانند برانگیختگی اضطرابی، همراه نیست و بر تصمیم‌های اخلاقی تأثیر نامناسب نمی‌گذارد (Kochanska & Aksan, 2006, p. 1603). راهکار دیگر از طریق ایجاد رابطهٔ نزدیک با دانش‌آموز است. کوچانسکا در تحقیقات خود این نکته را به نشان داده که می‌توان دربارهٔ دانش‌آموزانی با سرشت نترس، وجدان اخلاقی را با دلبستگی ناشی از احساس ایمنی و حساس‌بودن و خونگرمی تقویت کرد (Thompson, 2016, p. 175).

۱-۳. همدلی

شاید نزدیک‌ترین لغت به همدلی در فرهنگ اسلامی، واژهٔ «مواسات» باشد که از یک‌سو به معنای مساوی قراردادن دیگری در امکانات خود است (فیروزآبادی، ۱۴۱۵ق، ج۴، ص ۲۹۹) و از سوی دیگر، در معنایی عام‌تر، ناظر به همدلی، یاری‌رساندن، دلداری، تسلی‌بخشی و کمک‌کردن است (افرام بستانی، ۱۳۷۶، ص ۱۶۴). در روایات نیز متناسب با این دو معنا، مواسات گاه در معنایی عام و فراتر از صرف مساعدت مالی آمده است، نظیر

«مُؤَاسَاةُ الْإِخْوَانِ فِی اللهِ عَزَّوَجَل» (همراهی کردن با برادران دینی در راه خدا) (استرآبادی، ۱۳۹۸، ص ۷۷) و گاه به‌طور خاص، ناظر به انفاق است، مانند «مُؤَاسَاة الْأَخِ فِی الْمَال» ، (همراهی کردن با برادر دینی در مسائل مالی) (کلینی، ۱۳۸۷، ج۳، ص ۴۳۵). همدلی در معنای اصطلاحی خود در روان‌شناسی اخلاق، بر جنبه‌ای خاص از ارتباط با دیگران تأکید دارد و آن، توانایی درک احساس و فکر دیگران است؛ به این معنا که فرد بتواند خود را جای دیگری بگذارد و دنیا را از چشم او ببیند (Hoffman, 2000, p. 4).

در دهه‌های اخیر مفهوم همدلی به‌مثابهٔ یک مفهوم کلیدی در مباحث رشد اخلاقی و روان‌شناسی اخلاق مطرح شده است. مارتین هافمن و بتسون تاکنون تحقیقات گسترده‌ای دربارهٔ آن در این حوزهٔ دانشی انجام داده‌اند. کلبرگ که از پیشگامان مباحث رشد اخلاقی است، مفهوم «اتخاذ دیدگاه دیگری» را که امری ملازم همدلی است، مورد توجه قرار داده است و آن را یکی از عوامل مهم رشد اخلاقی می‌داند (Kohlberg, 1981, pp. 141-142). همدلی مشتمل بر جنبه‌های شناختی و عاطفی است. عنصر شناختی همدلی که از آن به «اتخاذ دیدگاه دیگری» یا «اتخاذ نقش» یاد می‌شود، ناظر به توانایی ذهن‌خوانی شخص همدل نسبت به شخصِ مورد همدلی است. از این منظر، همدلیِ عمیق‌تر مستلزم آن است که زندگی اشخاص دیگر در افقی گسترده‌تر و در چارچوبی وسیع‌تر از حیث زمان، مکان و شرایط تصور شود. در جنبهٔ عاطفی، شخص همدل با اتکا به شهود خود نسبت به حالات احساسی‌اش، با احساسات شخص مورد همدلی ارتباط برقرار می‌کند تا دریابد که اگر خود در همان موقعیت قرار می‌گرفت، چه احساسی را تجربه می‌کرد (Batson et al., 1977, p. 754).

۱-۳-۱. فطری‌بودن همدلی در انسان‌ها

یکی از ظرفیت‌های عاطفی وجدان اخلاقی همدلی است که برای اثبات ذاتی‌بودن وجدان اخلاقی نیز به آن استناد می‌شود؛ زیرا بررسی‌های آزمایشگاهی دلالت بر آن دارند که چنین ظرفیتی از بدو تولد با انسان همراه است و تا پایان عمر نیز از او جدا نمی‌شوند. این بررسی‌های تجربی شواهد روشنی به دست می‌دهد که این ظرفیت حتی

در روزهای آغازین زندگی و پیش از هرگونه اثرپذیری از محیط خارجی، در نوزادان وجود دارد. این بهترین دلیل بر صبغهٔ غیراکتسابی و ذاتی وجدان اخلاقی در انسان‌هاست. مطالعات نشان می‌دهد که نوزادان چندماهه وقتی صدای گریهٔ کودکان دیگر را می‌شنوند، مضطرب می‌شوند و گریه می‌کنند که این موضوع با صدها مورد آزمایشی و با حذف عوامل مزاحم، تأیید شده است. افزون بر این، دربارهٔ کودکان نوپا نیز شواهد فراوانی از رفتارهای همدلانه و تسکین‌دهنده، نظیر نوازش و محبت کردن، در موقعیت‌های ناراحتی دیگران، به چشم می‌خورد. کارولین زاهان‌ـواکسلر و همکارانش مطالعات مهمی انجام داده‌اند که این موارد را به آزمایش گذاشتند و دریافتند که چطور کودکان به درد ایجادشده در افراد پیرامونشان مانند زمانی که زانوان مادرشان به جایی برخورد می‌کند یا وقتی که آزمایشگر انگشتش در گیره گیر می‌افتد، در قالب نوازش پاسخ می‌دهند. نتایج این تحقیقات در یک مقالهٔ مستقل با عنوان «کودک اخلاقی»[1] تشریح شده است (Wynn & Bloom, 2014, p. 436).

۱-۳-۲. تأثیر کیفیت رابطهٔ مراقبان و مربیان در رشد همدلی

عواطف همدلانه به‌شدت تحت تأثیر روابط کودک با مراقبان و مربیان است؛ ازاین‌رو کیفیت روابط عاطفی با آنها تأثیر فراوانی در نحوهٔ رشد وجدان اخلاقی در این بخش دارد. این روابط در قالب‌های پرشمار و گوناگونی قابل بررسی است که یکی از آنها دلبستگی ایمن[2] است. آنها بر این باورند که دلبستگی ایمن یکی از دو شاخص مهم ارتباطی در رشد وجدان اخلاقی در کنار شاخص جهت‌گیری علاقه‌مندی متقابل است که بر پایهٔ رابطهٔ مثبت بنا می‌شود (Thompson et al., 2005, p. 283). بنابراین لازم است مربیان توجه داشته باشند که عوامل شناختی و عاطفی به‌تنهایی و بدون همراهی عامل سومی به نام ارتباطات نمی‌توانند رشد وجدان اخلاقی را به‌صورت مطلوب تحقق بخشند. تحقیقات طولی محققان حوزهٔ روان‌شناسی اخلاق، ازجمله تحقیقات تامپسون ثابت

1. The Moral Baby
2. security of attachment

کرده است که عوامل ارتباطی در کنار عوامل شناختی و عاطفی در رشد وجدان اخلاقی تأثیرگذار است و واجد نقشی بی‌بدیل است (Thompson et al., 2005, p. 267). دلبستگی ایمن ناظر بر پیوند عاطفی میان کودک با مراقبان و مربیان اوست.

در دلبستگی ایمن کودکان از روابط اعتمادآمیز و اطمینان‌بخش با بزرگسالان برخوردارند. این رابطه از مراحل اولیهٔ زندگی آغاز می‌شود و تا مراحل مختلف کودکی و حتی نوجوانی امتداد می‌یابد. دلبستگی ایمن علاوه بر آنکه بر رسش مناسب زمینه‌های روانی همدلی تاثیر دارد، بر رشد برخی سیستم‌های عصبی ـ مغزی مثل آمیگدالا که با توانمندی انسان در درک دیگران که به‌طور مستقیم با همدلی مرتبط است، تأثیرگذار است (Thompson, 2016, p. 175). نظریهٔ دلبستگی یک دیدگاه روان‌شناختی است که جان بالبی، روان‌شناس بریتانیایی آن را در سال ۱۹۵۸م در ضمن مقاله‌ای مطرح کرد و سپس در کتاب خود دلبستگی و ازدست‌دادن (Bowlby, 1969)، آن را بسط داد. او در این کتاب، دلبستگی را به‌صورت عام، ارتباط روانی پایدار میان انسان‌ها توصیف کرد. در نظریهٔ دلبستگی، «دلبستگی» به پیوندی عاطفی اطلاق می‌شود که میان یک فرد و یک شخصیت دلبسته ـ که به‌طور معمول، یک مراقب و مربی است ـ شکل می‌گیرد. چنین پیوندهایی ممکن است میان دو بزرگسال نیز برقرار شود. بالبی در این کتاب، بر اهمیت پیوندهای عاطفی تأکید می‌کند. به عقیدهٔ او، وقتی کودکی در حضور مراقب خود احساس آرامش خاطر و امنیت کند، احتمال بیشتری دارد که جهان را کشف کند و رشد نماید (Bowlby, 1969).

روان‌شناسان اخلاق ثابت کرده‌اند که دلبستگی ایمن تأثیری مستقیم بر شکل‌گیری مؤلفه‌های وجدان اخلاقی دارد، ازجمله درونی‌شدن ارزش‌های اخلاقی، مقاومت آنها در مقابل وسوسهٔ هنجارشکنی، و گرایش آنان به پذیرش مشتاقانهٔ خواسته‌های مربیان. این مطالعات با بررسی عامل و متغیر واسطه، شامل جنبه‌های سرشتی، نحوهٔ گفت‌وگو دربارهٔ احساسات و هنجارهای اخلاقی، آشنایی کودکان با انتظارات رفتاری، درک بهتر از عواطف، به‌ویژه عواطف منفی، کامل شده است. در تحقیقات تامپسون این مطلب به اثبات رسید که دلبستگی ایمن در کودکان یک پیش‌بینی‌کنندهٔ قوی دربارهٔ میزان

پایبندی آنها به هنجارهای اخلاقی و مقاومتشان در شرایط وسوسه‌انگیز است و این همان کارکرد وجدان اخلاقی در غیاب ناظران بیرونی است (Thompson et al., 2003, p. 159). همچنین کوچانسکا بر این باور است که امنیت در دلبستگی ممکن است کودک را مشتاق پذیرش خواسته‌های مربیان کند. یک کودک ایمن در برابر توصیه‌های اخلاقی، متمایل به همکاری و پذیرش داوطلبانه است و الگوبرداری می‌کند (Turiel, 2008, p. 803).

۱-۳-۳. عوامل رشد همدلی در مدرسه

اگرچه مسئولیت اولیه و ابتدایی برای ایجاد روابط مناسب برای رشد وجدان اخلاقی در قالب دلبستگی ایمن بر عهده خانواده و در محیط خانه است، اما در ادامه، مدارس و مربیان نیز می‌توانند استمراربخش این مسیر رشدی برای وجدان اخلاقی باشند و نقش موثری در حمایت و تقویت دلبستگی ایمن برای پرورش وجدان اخلاقی ایفا کنند. تشویق روابط مثبت میان دانش‌آموزان و معلمان، همراه ترویج ارتباطات مبتنی بر اعتماد و همدلی، فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا آنها در چارچوب حفظ حدود حرفه‌ای و پرهیز از افراط، با همسالان و معلمان خود روابطی گرم و سالم برقرار کنند. بر این اساس، نظام آموزش و پرورش باید زمینه‌های ایجاد روابط مستحکم و محبت‌آمیز را میان دانش‌آموزان و معلمان فراهم آورد و معلمان را تشویق کند تا روابط مراقبتی و حمایتی با دانش‌آموزان خود برقرار کنند.

روابط محبت‌آمیز میان معلم و دانش‌آموز از طریق ایجاد یک محیط حمایتی و قابل اعتماد و فراهم‌آوردن فضایی در کلاس و مدرسه که در آن دانش‌آموزان احساس امنیت، ارزشمندی و حمایت کنند، شکل می‌گیرد. ایجاد روابط مثبت با دانش‌آموزان مبتنی بر اعتماد، تأکید بر ارتباطات غیرتحکمی و فراهم‌آوردن محیطی بدون قضاوت، با برقراری ارتباطات معنادار از طریق وقت‌گذاشتن برای شناخت فردی دانش‌آموزان و نشان‌دادن علاقهٔ واقعی به زندگی، تجربه‌ها و دیدگاه‌های آنها ، گوش‌دادن فعال و همدلانهٔ مربیان به افکار و نگرانی‌های دانش‌آموزان و دردسترس‌بودن آنها، همگی زمینهٔ استمرار تأثیرگذاری دلبستگی ایمن را در جهت رشد وجدان اخلاقی در مدرسه فراهم

می‌کند. در میان عوامل ذکرشده ممکن است تأثیرگذارترین راهبرد بر رشد دلبستگی و همدلی، کیفیت گفت‌وگوی مربی با متربی باشد. تحقیقات فراوانی اهمیت گفت‌وگوی مربی را در متن رابطهٔ گرم و ایمن نشان می‌دهد. در این پژوهش‌ها ثابت شده است مربیانی که متربیانشان به آنان دلبستگی همراه با احساس ایمنی دارند، به‌طور معمول تبیین مسائل را به‌اجمال برگزار نمی‌کنند و از سبک تفصیلی‌تری در گفت‌وگو بهره می‌برند. چنین خصوصیتی ازآن‌روست که در نظریهٔ دلبستگی گفته شده است مربیانی که روابط ایمن با متربیانشان دارند از سبک‌های ارتباطی بازتر و صادقانه‌تری برخوردارند و همین امر، نحوهٔ گفت‌وگوها را به‌شکل مطلوب‌تری هدایت می‌کند (Kahn JR., 2005, p. 466). در مواردی که اعمال متربی به‌وسیلهٔ شخص مورد دلبستگی ناکام گذاشته شود و پذیرفته نشود، او با انتظارات رفتاری و هنجارهای اخلاقی مربیان آشنا می‌شود. این تجربه‌ها برای متربیان آگاهی نوظهوری دربارهٔ این واقعیت رشدی ایجاد می‌کند که دیگران ممکن است در مواجهه با رخدادها، سوگیری‌های ذهنی متفاوتی با او داشته باشند (Verbeek, 2005, p. 424).

مدرسه و کلاس دارای نقاط خلأ فراوانی به‌لحاظ نظارت مربیان و اولیای مدارس است و همین ویژگی شرایط مناسبی برای وسوسه‌شدن دانش‌آموزان برای زیرپاگذاشتن هنجارهای اخلاقی فراهم می‌آورد. یکی از آثار تحقق رابطه‌ای صمیمی و همراه با دلبستگی ایمن میان مربیان و دانش‌آموزان، تقویت ظرفیت‌های خودکنترلی در مقابل وسوسه‌هایی است که دانش‌آموزان را در غیاب ناظران بیرونی به هنجارشکنی دعوت می‌کنند. تحقیقات فراوانی در حوزهٔ رشد وجدان اخلاقی نشان داده‌اند که دلبستگی ایمن تأثیر مستقیمی بر درونی‌شدن هنجارهای اخلاقی و مقاومت متربیان در مقابل وسوسهٔ هنجارشکنی دارد و این رابطه، زمینه‌ساز آن است که دانش‌آموزان همدلانه مشتاق پذیرش خواسته‌های مربیان در رعایت هنجارهای اخلاقی شوند. (Thompson et al., 2003, p. 159).

آنچه به تبیین این مسئله کمک می‌کند، توجه به مباحثی است که با عنوان «مهارگری تلاشگر» مطرح می‌شود. این اصطلاح ناظر به ظرفیتی درونی در به‌کارگیری

سازوکارهای کنترل اختیاری از سوی فرد برای سرکوب پاسخ‌های غالب به نفع پاسخ‌های غیرغالب است. ارتباط این عامل با وجدان اخلاقی در کودکان آن است که رفتار اخلاقی اغلب مستلزم آن است که کودک در مقابل انجام عملی که تمایل به آن دارد، اما از انجام آن منع شده است، مقاومت کند و در برابر آن خوددار باشد. به باور کوچانسکا و بسیاری دیگر از محققان حوزهٔ روان‌شناسی اخلاق، کسانی که از نظر مهارگری تلاشگر در سطح بالایی قرار داشته باشند، از قدرت بیشتری در مهار خود برای مقاومت در برابر تکانه‌های ممنوع برخوردارند و می‌توان از آنها انتظار داشت تا بیش از دیگران متابعت اخلاقی داشته باشند (Thompson et al., 2005, p. 280). این افراد توانایی بیشتری در درونی‌کردن هنجارهای اجتماعی و ارزش‌های اخلاقی دارند که به رشد وجدان اخلاقی منجر می‌شود. میزان قوت دانش‌آموزان دربارهٔ این سرشت در محیط مدرسه، تابع کیفیت رابطهٔ مربیان با دانش‌آموزان است (Thompson, 2012, p. 426). دانش‌آموزانی که در مهارگری تلاشگر از ظرفیت مناسبی برخوردارند، می‌توانند از منافع زودگذر برای مصالح بزرگ‌تر و پایدارتر صرف‌نظر کنند.

بدون شک وجود چنین خصلتی که حلم، دوراندیشی و انضباط شخصی را به دنبال می‌آورد، با ایجاد محیط مناسب فرهنگی در مدارس مرتبط است. نکتهٔ مهمی که این بحث را به بحث حاضر پیوند می‌زند آن است که در تحقیقات فراوانی نشان داده شده است که همراهی و رفتار محبت‌آمیز مربیان پاسخگو و حمایت‌گر می‌تواند با سطوح بالاتری از کنترل تلاشگرانه در دانش‌آموزان مرتبط باشد و مهارت‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان را توسعه بخشد (Tiberioa et al., 2016, pp. 837-853). اگرچه در تقویت فضای الفت و دلبستگی ایمن، باید همهٔ دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرند، دانش‌آموزانی که ممکن است با شرایط چالش‌برانگیز یا آسیب‌های روحی روبه‌رو باشند، باید به‌طور ویژه شناسایی شوند و مورد حمایت بیشتری قرار گیرند. خدمات مشاوره، گروه‌های حمایت از هم‌کلاسی‌ها، برنامه‌های راهنمایی برای ارائهٔ حمایت عاطفی، همگی می‌تواند دانش‌آموزانی را که با مشکلات بیشتری مواجه می‌شوند، حمایت کند.

نتیجه‌گیری

وجدان اخلاقی دارای ابعاد عاطفی ـ هیجانی است که نقش مهمی در زمینهٔ انگیزش التزام به هنجارهای اخلاقی دارند. مهم‌ترین زمان رشد و پرورش این مؤلفه‌های حیاتی در تحقق وجدان اخلاقی، دوران کودکی و نوجوانی است. اگرچه آغاز این فرایند رشدی در محیط خانه شکل می‌گیرد، در امتداد آن، فضای مدرسه می‌تواند نقش بسزایی در تکمیل این ظرفیت‌ها ایفا کند. مربیان و اولیای مدارس می‌توانند با آگاهی و استفاده از روش‌های تربیتی مؤثر، زمینهٔ رشد عواطف مرتبط با وجدان اخلاقی را فراهم آورند.

مهم‌ترین زمینه‌های عاطفی وجدان اخلاقی عبارت است از احساس پشیمانی که چگونگی کارکرد آن متأثر از زمینه‌های سرشتی خاصی چون نگرانی و ترس است. مربیان در مدارس سهم مهمی در رشدِ به سامان این عواطف مهم در بازدارندگی از خطاهای اخلاقی دارند. مربیان در ابتدا باید دانش‌آموزان را با چیستی این عواطف که در عین آزارنده‌بودن، سازنده و تضمین‌کنندهٔ پایبندی شخص به اخلاق است، آشنا کنند تا آنها حس بدی به آن نداشته باشند و آن را ندای الهی برای قرارگرفتن در کسب فضایل اخلاقی بدانند. در این مسیر، مربیان می‌توانند از تکنیک‌های یادگیری نظیر گفت‌وگوهای گروهی و فردی و استفاده از بزنگاه‌های عینی در محیط مدرسه برای تقویت این عواطف و احساسات بهره بگیرند. در این میان، توجه مربیان به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان به‌لحاظ سرشتی، برای نوع استفاده از این ظرفیت‌های عاطفی ضروری است. نحوهٔ تعامل مربیان با دانش‌آموزان جسور و بی‌باک برای تقویت این عواطف آزارنده، با دانش‌آموزانی که تا حدود زیادی محافظه‌کار و محتاط هستند، باید بسیار متفاوت باشد.

در کنار این عواطف آزارنده، برخی جنبه‌های هیجانی مثبت نظیر همدلی در کیفیت رشد وجدان اخلاقی مؤثر است. همدلی به‌مثابهٔ یک خصلت ذاتی که از اولین روزهای حیات انسان همراه اوست، قابلیت رشد دارد و این ظرفیت در بستر محیطی که سرشار از محبت و دلبستگی باشد، بارور می‌شود. همدلی گرایش ذاتی به درک دیگران و

برطرف کردن رنج و محنت آنهاست. چنانچه مربیان در مدارس بتوانند فضایی سرشار از محبت و الفت در قالب محیطی مراقبتی و حمایتی فراهم کنند ـ به‌گونه‌ای که هم روابط میان مربیان و دانش‌آموزان و هم تعاملات میان خودِ دانش‌آموزان را در بر گیرد ـ می‌توانند ظرفیت وجدان اخلاقی را در معرض رشد و بالندگی قرار دهند.

فهرست منابع

* قرآن کریم

ابن‌فارس، احمد. (۱۴۰۴ق). معجم مقاییس اللغة. قم: مکتب الاعلام الاسلامی.

افرام بستانی، فؤاد. (۱۳۷۶). فرهنگ ابجدی الفبایی عربی ـ فارسی (مترجم: رضا مهیار). تهران: اسلامی.

جعفری، محمدتقی. (۱۳۸۱). وجدان. قم: انتشارات تهذیب.

جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۸۱). دین‌شناسی. قم: نشر اسرا.

دیبا، حسین. (۱۴۰۲). تأثیر رشد اخلاقی در درک عدالت کیفری. قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.

فیروزآبادی، محمد بن یعقوب. (۱۴۱۵ق). القاموس المحیط (ج۴). بیروت: دار الکتب العلمیة.

کلینی، محمد بن یعقوب،(۱۴۰۷ ق). الکافی (محقق و مصحح: غفاری، علی‌اکبر). تهران: دار الکتب الإسلامیة.

Baker, J. (2006).*The Social Skills Picture Book: For High School and Beyond*. usa: Future Horizons

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*. London: Penguin Books.

Batson, C. D., Early, S. & G. Salvarini. (1997). Perspective Taking: Imagining how Another Feels versus Imagining how You Would Feel. *Personality and Social Personality Bulletin,* 23, pp. 751-758.

Baumeister, R. F. (1994). Guilt: An Interpersonal Approach. *Psychological Bulletin*, 115, pp. 243-267.

Gray, J. A. (1987). *The psychology of fear and stress*. London: Cambridge University Press.

Hart, D. A. (1992). *Becoming Men, The Development of Aspirations, Values, and Adaptational Styles*. usa: Springer.

Hoffman, M. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. London: Cambridge University Press.

Kahn JR., Peter H. (2005). Nature and Moral Development (M. Killen & J. G. Smetana, Eds.). *Handbook of Moral Development*. (1st ed., pp. 461-480). New York: psychology press.

Kochanska, G. (1997). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: Implications for early socialization. *Child Development*, pp. 94-112

Kochanska, G. (1995). Children's Temperament, Mothers' Discipline, and Security of Attachment: Multiple Pathways to Emerging Internalization. Child Development, 66, pp. 597-615.

Kochanska, G. & Aksan, N. (2006). Children's Conscience and Self-Regulation. *Journal of Personality*, 74, pp. 1587-1618.

Kohlberg, L. (1981). From Is to Ought: how to commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Stady of Moral Development (L. Kohlberg, Ed.). *Essays on Mral Development* (Vol. 1, pp. 1-23). San Francisco, CA: Harper & Row.

Konkabayevaa, A., Beybitkhan, E., Dakhbaya, D. & Zaryana, Y. (2016). Research of Fears of Preschool Age Children. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11, pp. 517-8535.

Nicastro, E. (1999). Children's Fears. *Journal of Pediatric Nursing*, 14, pp. 392-402.

Tiberioa, S., Capaldia, M., Kerra, D. & Bertrandc, M. (2016). Parenting and the Development of Effortful Control from Early Childhood to Early Adolescence: A Transactional Developmental Model. *Development and Psychopathology*, 28(03), pp. 837-853.

Thompson, R., Laible, D. J. & Ontai, L. (2003). Early Understandings of Emotion, Morality, and Self: Developing a Working Model. *Advances in child development and behavior,* 31, pp. 137-171.

Thompson ,R. A., Meyer, Sara & McGinley, Meredith. (2005), Understanding Values in Relationships; The Development of Conscience (M. Killen & J. G. Smetana, Eds.). *Handbook of Moral Development*. (1st ed., pp. 267-298). New York: psychology press.

Thompson, R. (2016). Early Foundations: Conscience and the Development of Moral Character (M. Killen & J. G. Smetana, Eds.) *handbook of moral development* (2nd ed., pp. 89-108). New York: Psychology Press.

Thompson, R. (2012). Whither the Pre conventional Child? Toward a LifeSpan Moral Development Theory. *Child Development Perspectives*, 6(4), pp. 423-429.

Turiel, E. (2008). The Development of Morality (W. Damon & R. M. Lerner, Eds.). *Child and Adolescent Development An Advanced Course* (pp. 473-518). Hoboken, NJ: Wiley & Sons, Inc.

Verbeek, Peter. (2005), Everyone's Monkey: Primate Moral Roots (M. Killen & J. G. Smetana, Eds.). *Handbook of Moral Development*. (1st ed., pp. 423-460). New York: psychology press.

Wynn, K. & Bloom, P. (2014). The Moral Baby (M. Killen & J. G. Smetana, Eds.). *Handbook of Moral Development* (2nd ed., pp. 435-453). New York, NY: psychology press.

Ethics and Psychology
ISSN: 7645-3115

Psychological Analysis of Self-Regulation with Ramadan Fasting*

Mohammad Hossein Ghadiri[1] **Mohammad Javad Fadaei**[2]
1. MA Graduate, Imam Khomeini Institute, Qom, Iran (**Corresponding Author**).
mh.gh110@gmail.com
2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Ethics and Pedagogy Institute for Higher Education, Qom, Iran.
F2942984@gmail.com

Abstract

The purpose of this research is to explain and psychologically analyze the components and potentials of fasting—especially the fast of Ramadan—as a preparatory, accelerating, and sustaining factor for self-regulation based on the teachings of Verse 183 of Surah Al-Baqarah; a verse that introduces fasting as the origin and factor shaping self-regulation. This research is qualitative in nature and was conducted using thematic analysis with a descriptive-analytical approach. The keywords "Fasting," "Taqwa (Islamic Self-Regulation)," and "Psychological Self-Regulation" were conceptually described. Thematic analysis was performed on textual sources using three-stage coding (including open, axial, and selective coding). The findings showed that fasting in various physical, behavioral, cognitive, emotional, imaginative, and interpersonal dimensions provides a suitable ground for strengthening self-regulation. Furthermore, there is a substantive difference in terms of level and depth (generality and detail)

* Ghadiri, M. H.; Fadaei, M. J. (2025). Psychological Analysis of Self-Regulation with Ramadan Fasting. *Ethics and Psychology, 1*(2), pp. 147-189.
https://doi.org/10.22081/jmp.2026.72806.1014

* **Type of article**: Specialized; **Publisher:** Islamic Sciences and Culture Academy.
Received: 2025/06/15●**Revised:** 2025/08/16●**Accepted:** 2025/09/05●**Published online:** 2025/10/01

© 2025
authors retain the copyright and full publishing rights

between "abstinence in fasting" and "Taqwa." It was also argued that the effectiveness of fasting, similar to a therapeutic protocol or a regular exercise program, depends on the individual entering the "fasting program" with a comprehensive and holistic attitude, rather than a minimal and formalistic approach.

Keywords
Ramadan Fasting, Taqwa (Islamic Self-Regulation), Self-Regulation, Psychological Analysis, Thematic Analysis.

ISSN: ۷۶۴۵-۳۱۱۵

تحلیل روان‌شناختی خودمهارگری با روزهٔ ماه رمضان*

محمدحسین قدیری[۱] محمدجواد فدایی[۲]

۱. کارشناسی ارشد، موسسه امام خمینی قم، قم، ایران **(نویسنده مسئول)**.
mh.gh110@gmail.com

۲. استادیار، گروه آموزشی علوم تربیتی، موسسه آموزش عالی اخلاق و تربیت ، قم، ایران.
F2942984@gmail.com

چکیده

هدف این پژوهش، تبیین و تحلیل روان‌شناختی مؤلفه‌ها و پتانسیل‌های روزه‌داری ـ به‌ویژهٔ روزهٔ ماه رمضان ـ به‌مثابهٔ عاملی زمینه‌ساز، تسریع‌کننده و تداوم‌بخش خودمهارگری بر اساس آموزهٔ آیهٔ ۱۸۳ سورهٔ بقره است؛ آیه‌ای که روزه را منشأ و عامل شکل‌گیری خودمهارگری معرفی می‌کند. این پژوهش از نوع کیفی بوده و با استفاده از تحلیل مضمون انجام شده است که رویکردی توصیفی-تحلیلی دارد. کلیدواژه‌های «روزه»، «تقوا (خودمهارگری اسلامی)»، و «خودمهارگری روان‌شناختی» مورد توصیف مفهومی قرار گرفتند. تحلیل مضمون با استفاده از کدگذاری سه‌مرحله‌ای (شامل کدگذاری باز، محوری و انتخابی) روی منابع متنی انجام شد. یافته‌ها نشان دادند که روزه‌داری در ابعاد مختلف جسمی، رفتاری، شناختی، هیجانی، تجسمی و بین فردی، زمینه‌ای مناسب برای تقویت خودمهارگری فراهم می‌کند. همچنین میان «خودداری در روزه» و «تقوا» تفاوتی ماهوی ازنظر سطح و عمق (اجمال و

* قدیری، محمدحسین؛ فدایی، محمدجواد. (۱۴۰۴). تحلیل روان‌شناختی خودمهارگری با روزهٔ ماه رمضان. اخلاق و روان‌شناسی، ۱(۲)، صص ۱۴۷-۱۸۹.

https://doi.org/10.22081/jmp.2026.72806.1014

نوع مقاله: تخصصی؛ **ناشر:** پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۲۵ ● **تاریخ اصلاح:** ۱۴۰۴/۰۵/۲۵ ● **تاریخ پذیرش:** ۱۴۰۴/۰۶/۱۵ ● **تاریخ انتشار آنلاین:** ۱۴۰۴/۰۷/۰۹

© ۲۰۲۵ «نویسندگان دارندهٔ حق‌مؤلف مقالهٔ خود بدون محدودیت هستند»

تفصیل) وجود دارد. همچنین استدلال شد که اثربخشی روزه مانند یک پروتکل درمانی یا برنامهٔ ورزشی منظم، بسته به ورود فرد به «برنامهٔ روزه» با نگرشی جامع و کل‌نگر است، نه با رویکردی حداقلی و صوری.

کلیدواژه‌ها

روزهٔ ماه رمضان، تقوا (خودمهارگری اسلامی)، خودمهارگری، تحلیل روان‌شناختی، تحلیل مضمون.

مقدمه

قرآن، روزه را عامل مؤثر در ایجاد تقوا و خودمهارگری بر شمرده است[1] (بقره، ۱۸۳). خودمهارگری از تمایلات فطری انسان و از ارکان مهم زندگی عاقلانه و موفقیت‌های فردی و اجتماعی است. نیاز به مهارت خودمهارگری مورد تأکید دین، مکاتب تربیتی و روان‌شناسی است (مطهری، ج۲۳، ۱۳۸۹، ص ۶۹۲). ارزش یک چیز، آن وقت معلوم می‌شود که ببینیم آیا چیز دیگری می‌تواند جای آن را بگیرد یا نه؟ ازآنجاکه هیچ جایگزین مناسبی برای تقوا و خودنگهداری وجود ندارد، ارزش والای آن روشن می‌شود (آمدی، ۱۴۱۰ق، ج۲، ص ۱۵۳).[2] به‌دلیل همین ارزش است که خداوند وصال خود را پاداش روزه‌دار متقی معرفی کرده است (بخاری، ۱۴۱۲ق، ج۲، ص ۲۲۸). بنابراین مهم و ضروری است که گزارهٔ وحیانی و معتبر «روزه سبب خودمهارگری است» بررسی و تحلیل علمی شود. این گزاره مثل همهٔ گزاره‌ها از یک موضوع (روزه) و محمول (خودمهارگری) و رابطهٔ بین آن دو تشکیل شده است. با تحلیل روان‌شناختی، عوامل زمینه‌ساز، برانگیزاننده، تسریع‌کننده و تداوم‌بخش، و نیز پتانسیل‌های نهفته در موضوع (روزه و فرایند روزه‌داری[3] ماه رمضان) که در خودمهارگری مؤثر است، کشف می‌شود. پرسش‌های فرعی این پژوهش به شرح زیر است:

- معنی تقوا چیست؟
- تمایز تقوا با خودمهارگری روان‌شناختی در چیست؟
- اگر روزه خودش ترک و خودداری است چه فرقی با تقوا (خودمهارگری) دارد؟

گزارهٔ معتبر وحیانی این است که «روزه سبب تقوا/خودمهارگری است»؛ اما درعمل، مشاهده می‌شود که مسلمانان ـ در برخی ابعاد ـ تفاوت چشمگیری در سطح خودمهارگری با دیگران ندارند. این تناقض (یا شکاف بین پتانسیل اعلام‌شده و نتیجهٔ مشاهده‌شده) نیاز به تحلیل روان‌شناختی عمیق دارد تا عوامل و مکانیزم‌های درونی روزه

۱. «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ».
۲. «التقوی لاعِوضَ عنه و لاخَلَف فیه».

4. fast

که این پتانسیل را به تحقق می‌رسانند، روشن شود. با توجه به اینکه خودمهارگری در آموزهٔ یادشده مهم است، محقق به پژوهشی دربارهٔ این آموزه دست نیافت. البته دربارهٔ خودمهارگری از منظر روان‌شناسی و اسلام پژوهش‌هایی وجود دارد (رفیعی‌هنر، ۱۳۹۵، ص ۵۲).

این پرسش‌ها باید به هستهٔ اصلی مقاله (تبیین روان‌شناختی مکانیزم اثرگذاری) بپردازند:

- عوامل و مؤلفه‌های نهفته در فرایند روزه‌داری ماه رمضان (از منظر جسمی، شناختی و هیجانی) که به‌طور مستقیم به تقویت خودمهارگری منجر می‌شوند، کدام‌اند؟
- تفاوت ماهوی میان «خودداری روزمره» ـ به‌مثابهٔ عادت ـ و «تقوا/خودمهارگری دینی» ـ به‌مثابهٔ نیت الهی و هدف غایی ـ در بستر روزه‌داری چیست؟

این پرسش‌ها باید به تعریف مفاهیم کلیدی و حل ابهامات مطرح‌شده در مقدمه بپردازند:

- مفهوم «تقوا» در ادبیات دینی ـ با تأکید بر جنبهٔ کنترلی ـ چگونه تعریف می‌شود و چه همپوشانی‌ها و تمایزهایی با مفهوم «خودمهارگری روان‌شناختی» دارد؟
- چه عواملی ـ زمینه‌ساز، تسریع‌کننده، تداوم‌بخش ـ در فرایند روزه‌داری، پتانسیل این آموزه را به تحقق عملی خودمهارگری ارتقا می‌دهند؟
- چالش عدم تفاوت چشمگیر در خودمهارگری عمومی مسلمانان در مقایسه با دیگر جوامع، ناشی از کدام نقصان در ورود به «برنامهٔ جامع روزه» است؟

این پژوهش بر مبنای روش کیفی و رویکرد تحلیل مضمون انجام شد که ماهیتی توصیفی-تحلیلی دارد. هدف این روش، ابتدا توصیف مفاهیم و سپس کشف و تحلیل عمیق لایه‌های معنایی برای استخراج الگوهای پنهان است. سه مفهوم اساسی «روزه»، «تقوا (خودمهارگری اسلامی)»، و «خودمهارگری روان‌شناختی» بررسی و توصیف شد. در بخش تحلیل، تمرکز بر کشف، تحلیل و گزارش الگوها (مضمون‌ها) بود. با تحلیل مضمونی عوامل زمینه‌ساز، تسریع‌کننده و برانگیزاننده و تداوم‌بخش و نیز پتانسیل‌های

جسمی، رفتاری، شناختی، هیجانی، تجسمی و بین فردی نهفته در روزه که در تکوین و تحول خودمهارگری مؤثر است، کشف شد. مراحل تحلیل مضمون با استفاده از کدگذاری سه‌مرحله‌ای روی منابع متنی انجام شد که شامل آیات، متون تفسیری، احادیث، مقالات روان‌شناسی اسلامی و مطالعات مرتبط با روزه‌داری بودند.

الف) کدگذاری باز: متون، دقیق مطالعه شد و مفاهیم اولیه استخراج شد و کلماتی چون «امساک»، «صبر»، «نگه‌داشتن زبان»، «تغییر ریتم خواب» به‌مثابهٔ کد استخراج شدند.

ب) کدگذاری محوری: کدهای باز به دسته‌های وسیع‌تری سازمان‌دهی شدند که نشان‌دهندهٔ ابعاد مختلف تأثیر روزه بر فرد بودند. در این مرحله، محقق به‌دنبال یافتن روابط میان کدها بود. درنتیجه، دسته‌هایی مانند «کنترل محرک‌های بیرونی»، «تنظیم هیجانات درونی»، و «تغییر نظام باورها» شکل گرفتند.

ج) کدگذاری انتخابی: یک مقولهٔ محوری انتخاب شد که همهٔ مضامین دیگر را در خود جای می‌داد. این مقولهٔ محوری، همان «روزه به‌مثابهٔ محرک جامع تنظیم‌کنندهٔ خودمهارگری» بود که اثربخشی آن در سطوح مختلف خودمهارگری قابل مشاهده است.

۱. توضیح سه واژهٔ کلیدی پژوهش

ازآنجاکه توضیح واژگان کلیدی بحث، به انسجام منطقی و درونی و فهم دقیق نوشتار کمک می‌کند، سه واژهٔ کلیدی روزهٔ ماه رمضان، تقوا، پروتکل روزه (مکتب روزه) تعریف و توصیف می‌شوند.

۱-۱. روزهٔ ماه مبارک رمضان

صوم و صیام در لغت به معنی روزه،[۴] مطلق ترک و خودداری کردن مانند خودداری

4. fast

از غذا، نوشیدن، نکاح و سخن گفت و ... است (ابن‌منظور، ۱۴۱۰ق، ج۱۲، ص ۳۵۰). فقها برای روزه تعاریف پرشماری بیان کرده‌اند. در تعریفی آمده، روزه بین متشرعه امر معروف و مشهوری است. بنابراین نباید خیلی در تعریف روزه توقف کرد (نوری همدانی، ۱۳۸۸)؛ ولی در این پژوهش چون در مقام توصیف و تحلیل هستیم، لازم است معنی فقهی روزه بیان شود. روزه از نظر فقهی، به معنی بازداری امیال از مبطلات روزه [از طلوع فجر تا زمان افطار] با نیت الهی است[1] (محقق حلی، ۱۴۰۸ق، ص ۱۶۸).

ریاضت‌های غیرشرعی و روزه‌هایی مثل روزهٔ سکوت، روزه‌درمانی طبی، روزهٔ اعتراض و اعتصاب غذا، گرسنگی‌ها یا اختیاری و اجباری و روزهٔ وصال،[2] از جهتی سبب تقویت اراده و تسلط بر نفس، هوس و تکانه‌ها می‌شوند؛ اما جامعیت پروتکل روزهٔ اسلامی در ابعاد مختلف جسمی، شناختی، عاطفی، جسمی، اجتماعی، الهی و معنوی را با توجه به اصل تدریج، سن، جنسیت، ظرفیت جسمانی و ظرافت روان‌شناختی ندارند. حضرت علی علیه‌السلام برای روزه درجاتی بیان می‌کند: روزهٔ شرعی، روزهٔ اخلاقی و روزهٔ عرفانی (افقی و محمدی ری‌شهری، ۱۳۹۳، ج۱، ص ۱۵۳). در جدول شمارهٔ ۲ این رتبه‌بندی به‌تفصیل نمایان است.

۱-۲. تقوا (خودمهارگری)

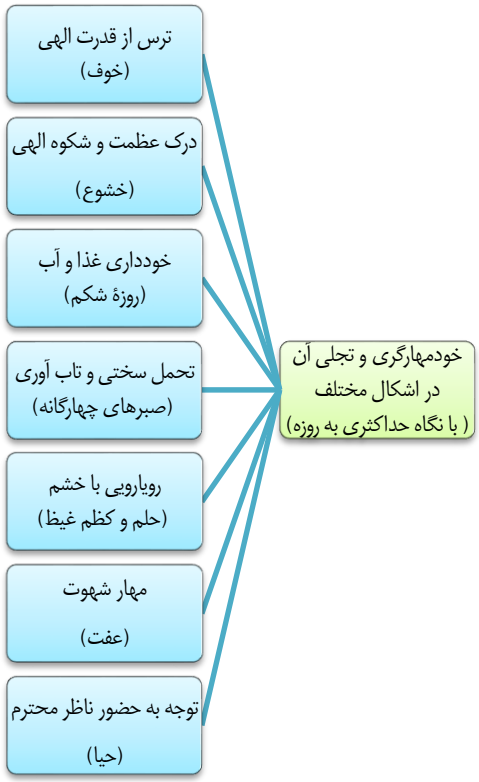
تقوا از نظر لغوی، مصدر، و از کلمهٔ وَقَی به معنی حفظ، صیانت، نگهداری و دفع خطر از چیزی به‌وسیلهٔ چیز دیگر است. راغب اصفهانی در کتاب مفردات قرآن می‌گوید: «وقایة عبارت است از محافظت یک چیزی از هر چیز که به او زیان می‌رساند. تقوا یعنی نفس را از آنچه برایش خطرزاست محفوظ داریم» (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ص ۸۸۱). بنابراین ترجمهٔ صحیح تقوا، خودنگهداری و خویشتن‌داری است، نه ترس و پرهیز (مطهری، ۱۳۶۸، ص ۱۷). تقوا در قرآن و حدیث، عامل سعادت و رستگاری است و به

۱. الصوم: الکف عن المفطرات مع النیة.
۲. نیت روزه از طلوع فجر تا سحر یا دو روز پیاپی روزه‌گرفتن (بدون افطار و شام) است. البته اگر بدون نیت هم چنین چیزی اتفاق بیفتد، مشکلی ندارد.

معنی اجتناب، تسلط بر شهوات، ترک شهوت و لذات، دوری از گناه و انجام واجبات آمده است. تقوا از مفاهیم عام اخلاقی، و شامل فضایل و رذایل است که به‌صورت صفت و ملکه‌ای نفسانی است. ویژگی کلیدی تقوا این است که به هیچ حوزهٔ خاصی از حوزه‌های زندگی اختصاص ندارد، بلکه بر همهٔ ساحت‌های وجودی انسان (اندیشه و رفتار) تأثیرگذار است. تقوای در برنامهٔ جامع روزه به‌صورت خاص و عملیاتی در قالب مفاهیمی چون صبر، عفاف، خوف، خشوع، حیا متجلی می‌شود (نک: پسندیده، ۱۳۹۶، ص ۳۴). نمودار (۱) را بنگرید.

۱-۳. خودمهارگری دینی و روان‌شناختی

در روان‌شناسی، مفاهیمی چون قدرت اراده، خودداری، خودانضباط‌دهی، مهار من، و تاب‌آوری من، یا مترادف مفهوم خودمهارگری یا از نتایج و نشانه‌های آن هستند (رفیعی‌هنر، ۱۳۹۵، ص ۵۲). مؤلفه‌های اساسی خودکنترلی در روان‌شناسی شامل خودنظارتی، خودارزیابی، و خودتقویتی است (دیماتئو، ۱۳۷۸، ج۱، ص ۱۶۵). برخی منابع، دو مرحلهٔ خودهدایتی و خودالگوسازی را به آن افزوده‌اند (ورکمن و کاتز، ۱۳۸۳، صص ۴۱-۵۸). مفهوم خودمهارگری در روان‌شناسی از جهات زیادی با مفهوم تقوا (خودمهارگری دینی، خودتربیتی، خوداصلاحی و اراده) همسان است با این تفاوت که در خودمهارگری دینی، «نیت و انگیزهٔ الهی» مثل خون در کالبد جریان دارد. مؤلفه‌های اصلی خودمهارگری دینی یا خودتربیتی شامل مشارطه، مُسارعه، مجاهده، مراقبه، محاسبه، معاتبه و معاقبه است (قدیری، ۱۳۸۹، ص ۷۸). در یک جمع‌بندی می‌توان خودمهارگری از منظر دین و روان‌شناسی را چنین تعریف کرد که خودمهارگری توانایی هشیارانهٔ تنظیم رفتار، هیجانات، عادات، رفتار و امیال تکانشی برای کسب لذت و سود طولانی مدت در راستای اهداف و ارزش‌هاست. با این تعریف، با اشاره به ارزش‌ها، انگیزه و نیت الهی که در خودمهارگری دینی (روزه) ضروری است، مد نظر گرفته شده است (نک: پورافکاری، ۱۳۷۳، ج۲، ص ۱۳۶۳؛ رفیعی‌هنر، ۱۳۹۵، ص ۵۳).



نمودار (۱) (پسندیده، ۱۳۹۶، صص ۳۷-۴۸)

تـذکر: صـبرهای چهارگانـه، صـبر در نعمـت (سرکشـی‌نکردن)، طاعـت، مصـیبت، معصیت است.

جدول (۱) (اقتباس از ورکمن و کاتز، ۱۳۸۳، صص ۴۱-۵۸؛ رفیعی‌هنر، ۱۳۹۵، ص ۵۳)

مراحل مهارت‌یابی در خودمهارگری		
روان‌شناسی	۱. خودنظارتی، ۲. خودارزیابی، ۳. خودتقویتی	۴. خودهدایتی، ۵. خودالگوسازی
اسلام	۱. مشارطه، ۲. مُسارعه، ۳. مجاهده، ۴. مراقبه، ۵. محاسبه، ۶. معاتبه، ۷. معاقبه.	

۲. روزه بسان یک پروتکل

پروتکل[1] اینجا به معنی بسته و طرح کامل و جامع روزه در یک ماه رمضان است. روزه در اسلام برخلاف ریاضت، یک عبادت رفتاری خاص نیست، بلکه ابعاد مختلف (جسمی، شناختی، رفتاری، عاطفی، اجتماعی و ...) دارد. به همین دلیل، اندیشمندان اسلامی از آن به‌مثابهٔ مدرسه و مکتب روزه یاد می‌کنند (سعدات، ۱۴۳۷ق، صص ۳۰، ۷۰). برنامهٔ جامع و پروتکل‌گونهٔ روزه‌داری ماه مبارک رمضان به‌طور دقیق تدوین شده است که شامل تعیین معیارهای واجد شرایط بودن (از نظر سن، سلامت جسمی و روانی)، تعداد روزهای تمرین، معرفی تسهیل‌گرها، تعیین عایق‌ها، و همچنین جزئیات مربوط به رخصت‌ها و جریمه‌ها (قضا و کفاره) است. در لایه‌های عبادت معین شده است که چه چیزهایی جزء احکام (واجبات و محرمات) و چه چیزهایی جزء آداب و مستحبات است و چه چیزهایی اسرار و بواطن عرفانی روزه است. متناسب هر لایهٔ عبادت، مراتب و انواع تقوا (خودمهارگری) شکل می‌گیرد:

- تقوای ضعیف (گوشه‌نشینی و رهبانیت) و تقوای قوی؛
- بازدارنده و وادارنده[2] (مصباح یزدی، ۱۳۹۴، صص ۷۱، ۷۸؛ رفیعی‌هنر و همکاران، ۱۳۹۹، ص ۴۹؛ نک: محیسن، ۱۴۲۳ق، ص ۴۰)؛
- منبع کنترل درونی و منبع کنترل بیرونی (شجاعی، ۱۳۹۷، ص ۳۷)؛
- تاجران، بردگان، آزادگان (نهج‌البلاغه، حکمت ۲۳۷)؛
- عام، خاص و اخص (فیض کاشانی، ۱۳۷۲، ج۲، ص ۱۸۶)؛
- تقوای خاص (تجلی عملی تقوا در صبر، عفاف، حیا، خوف، خشوع، خشم و ...) و تقوای عام (پسندیده، ۱۳۹۶، ص ۳۴).

1. Protocol

۲. به‌طور معمول، در تحقیقات مربوط به مفهوم تقوا، بر بعد بازدارندگی تأکید شده و به بعد وادارندگی توجه نشده است. دفع ضرر از جلب منفعت اولی‌تر است؛ ولی نباید از بخش وادارندگی تقوا هم غفلت کرد.

جدول (۲) (اقتباس از ملکی تبریزی، ۱۳۸۴، صص ۸۸-۱۰۰؛

افقی و محمدی ری‌شهری، ۱۳۹۳، ج۱، ص ۱۵۳)

مراتب روزه	نگاه به روزه	روزهٔ شرعی ـ عرفانی	لایه‌های عبادات	محل بحث	مراتب خودمهارگری (تقوا)
عام (روزهٔ شرعی)	حداقلی	بازداشتن شکم و حفظ دامن از مفطرات عمومی روزه	احکام	بخش واجبات و محرمات رسالهٔ عملیه	متوسط (درجه ۳)
خواص (روزهٔ اخلاقی)	حد وسطی	ترک مفطرات و بازداشتن گوش، چشم، زبان، دست و دیگر اعضا و جوارح از گناه	آداب	کتاب‌های اخلاقی و بخش مستحبات رسالهٔ عملیه	خوب (درجه ۲)
اخص (عرفا) (روزهٔ عرفانی)	حداکثری	مهار قلب و فکر از افکار دنیوی و همت‌های پست (نگهداری از ما سوی الله)	اسرار	کتاب‌های عرفان	عالی (درجه ۱)

۳. یافته‌های پژوهش

با کمک از روش تحقیقِ یادشده (رویکرد تحلیل مضمونی و مفهمومی)، پتانسیل‌های مستقیم و غیرمستقیم، و عوامل (زمینه‌ساز، تسریع کننده و برانگیزاننده و تداوم‌بخش) موجود در برنامهٔ روزه و فرایند روزه‌داری با تأکید بر روزهٔ ماه مبارک رمضان تحلیل شد. این تحلیل در ابعاد جسمی، رفتاری، شناختی، هیجانی، تجسمی، و بین فردی نمایان

گردید. این ابعاد متعامل و مکمل و با همپوشی زیادی که دارند، مراحل تحول و تکوین خودمهارگری را نشان می‌دهند.

۳-۱. عوامل و پتانسیل‌های جسمی در پروتکل روزه

آگاهی از توصیه‌ها و احکام مربوط به جسم، نقش مهمی در تسهیل روزه‌داری و احساس کنترل فشارهای روزه‌داری و احساس امنیت دارند. پیامبر خدا ﷺ فرمود: «چهار چیز است که هرکه آنها را انجام دهد، بر روزه‌داری، نیرو می‌یابد: آغاز افطارش با آب باشد؛ سحری‌خوردن و خواب نیمروز (خواب قیلوله) را ترک نکند؛ و بوی خوش ببوید» (هندی، ۱۳۹۷، ج۸، ص ۵۲۵). نیز فرمود: «اگر خطر ضعف وجود دارد، با زبان روزه حمام نروید و حجامت نکنید» (افقی و محمدی ری‌شهری، ۱۳۹۳، ج۲، ص ۲۸۳). نیز فرمود: «عَجِّلُوا الإفطارَ وأَخِّرُوا السَّحورَ؛ در خوردن افطاری شتاب و در خوردن سحری تأخیر کنید» (هندی، ۱۳۹۷، ج۸، ص ۵۱۰).

۳-۲. عوامل و پتانسیل‌های رفتاری در پروتکل روزه

مهم‌ترین عوامل و پتانسیل‌های رفتاری به شرح زیر است:

الف) تقویت مثبت: تقویت مثبت،[1] نوعی شرطی‌کردن عامل است که در آن احتمال افزایش و استمرار رفتار مطلوب مثل روزه به دلیل پیامدهای مثبت که در زمان مناسب در پی آن رفتار می‌آیند، بالا می‌رود (امیدوار، ۱۳۸۵، ص ۵۸). بر اساس روایات و باور مسلمانان به کلام الهی و سخنان ائمه، برخی تقویت‌های مثبتی که روزه‌داران از سوی خود یا دیگران دریافت می‌کنند عبارت‌اند از: ۱) تشویق کلامی و غیرکلامی کودک به روزه‌گرفتن با تکنیک شکل‌دهی (به قول عامه کلّه‌گنجشکی)؛ ۲) احساس کارآمدی و ارزشمندی پس از موفقیت در روزه‌گرفتن؛ ۳) حس افزایش سلامت

1. positive reinforcement

جسمی و روانی حاصل از روزه؛ ۴) توجه به اجر و پاداش‌های اخروی و احساس نزدیکی به خداوند (قدیری، ۱۳۸۹، ص ۷۸).

ب) تقویت منفی: تقویت منفی،[1] نوعی شرطی‌کردن عامل است که با بروز یک رفتار مطلوب (مثل روزه) محرک آزاردهنده کاهش می‌یابد یا متوقف می‌شود (امیدوار، ۱۳۸۵، ص ۵۸). برخی تقویت‌های منفی که روزه‌داران ممکن است در ماه مبارک دریافت کنند عبارت‌اند از: ۱) اجتناب از روزه‌خوردن برای دوری از عدم تأیید و چهرهٔ عبوس دیگران؛ ۲) ترغیب به روزه برای اجتناب از احساس نارضایتی از فرم بدن و بالابودن چربی خون و قند.

مرخصی‌دادن به زندانی یا سربازی که روزه گرفته است، نوعی تقویت منفی، و برای افرادی که روزه نگرفته بودند نوعی تنبیه است. امام علی علیه‌السلام می‌فرماید: «اَزْجُرِ الْمُسِیءَ بِثَوَابِ الْمُحْسِنِ؛ شخص بدکار را با پاداش‌دادن به نیکوکار تنبیه کن» (نهج‌البلاغه، حکمت ۱۶۸).

ج) تنبیه مثبت: تنبیه مثبت یکی از روش‌های شرطی‌کردن عامل است که در آن میزان بروز یک رفتار نامطلوب (مثل روزه‌خوردن) با عرضهٔ یک محرک آزارنده کاهش می‌یابد (بلاک و هرسن، ۱۳۸۴، ص ۱۳۷). کفاره‌های جمع و مفردهٔ تعزیر روزه‌خوار در ملأعام، انفرادی زندانی به‌دلیل روزه‌خواری، مؤاخذهٔ روزه‌خواری نوجوان یکی دو سال قبل از بلوغش ... .

د) تنبیه منفی: تنبیه منفی یکی از روش‌های شرطی‌کردن عامل است که در آن میزان بروز یک رفتار نامطلوب (مثل روزه‌خوردن) با حذف یک محرک خوشایند قطع می‌شود یا کاهش می‌یابد (بلاک و هرسن، ۱۳۸۴، ص ۱۳۸). لغوشدن مرخصی زندانی یا سرباز به‌دلیل روزه‌خواری.

د) شکل‌دهی: یکی از پتانسیل‌های روان‌شناختی که در برنامه‌های روزه‌داری وجود دارد و سبب تمرین گام‌به‌گام خودکنترلی و خویشتن‌داری می‌شود، تکنیک «شکل‌دهی»[2]

1. negative reinforcement
2. response shaping

است. نمی‌توان عادات مثبت را یک دفعه ایجاد کرد وعادات منفی را یکجا تـرک کـرد. فن شکل‌دهی، آموزش تدریجی و گام‌به‌گام یک رفتار جدید با تقویت پیاپی رفتارهـای مشابه تا رسیدن به رفتار مطلوب است. با فـن شـکل‌دهـی، مقـدار، شـکل، دوام و شـدت رفتار را می‌توان به میزان دلخـواه تغییـر داد (دیمـاتئو، ۱۳۷۸، ج۱، ص ۱۶۷؛ امیـدوار، ۱۳۸۵، ص ۷۹). روایات پرشماری مـا را بـرای تمرین‌دهـی و عـادت‌دهی کودکـان و نوجوانـان بـه روزه به‌شکل تدریجی و مطابق با توانایی جسمی آنها تشویق کرده‌اند؛ برای مثال در روایتی از امام صادق علیه‌السلام می‌خوانیم، ما کودکانمان را در هفت‌سالگی به روزه‌گـرفتن، بـه انـدازه‌ای که توان آن را دارند، نصف روز، بیشتر یا کمتر توصیه و تشویق می‌کنیم. هرگاه تشـنگی و گرسنگی بر آنها غلبه کرد، افطار می‌کنند تا به روزه «عـادت کننـد» و تـوان روزه‌داری بیابند.[1] شما کودکانتان را در نه‌سالگی به روزه‌گرفتن، به هر اندازه که می‌توانند توصـیه و تشویق کنید. هرگاه تشنگی بر آنها غلبه کرد، افطار کنند. در برخی روایات آمـده اسـت که حدود یکی دو سال قبل از بلوغ، اگر فرزند با داشتن شرایط جسـمانی از روزه‌گـرفتن کامل شانه خالی کرد، والدین لازم است او را مؤاخذه کننـد (ابن‌بابویـه، ۱۴۱۳ق، ج۱، ص ۲۸۰؛ داوودی و اعرافی، ۱۳۹۷، ص ۱۵۴). با توجـه بـه نکـات بـالا، کلیـت روزهٔ کلّه‌گنجشـکی مـورد تأکید دین و مطابق تکنیک شکل‌دهی است. همچنین بر اساس تکنیک شکل‌دهی، برای رسیدن به مراتب عالی روزه‌داری از مراحل ابتدایی (روزهٔ عـوام) شـروع مـی‌کنیم تـا بـه روزهٔ عرفـانی برسـیم. هرچـه بیشـتر و موفقیـت‌آمیزتر رفتـار جدیـدی را اجـرا کنـیم، محرک‌هـای محیطـی بیشـتری (گروه‌هـا و افـراد حمایت‌کننـده) سـبب برانگیختگـی و یادآوری اجرای آن می‌شوند (دیماتئو، ۱۳۷۸، ج۱، ص ۱۶۷؛ Mischel, 2014, p. 22).

هـ) تعمیم: تقویت پاسخ‌دهی به یک محرک خـاص، ممکـن اسـت بـه محرک‌هـای مشابه آن نیز تعمیم یابد. پیامبر صلی‌الله‌علیه‌وآله به جوانان متدین کـه تجربـهٔ خودمهـارگری در برنامـهٔ روزه را داشتند، می‌فرمود که اگر شرایط ازدواج برایتان مهیاست، با ازدواج ایمـان خـود را حفظ کنید و اگر نه، از برنامهٔ مداومت بر روزه ـ که خودش یک پروتکـل پیشـگیرانهٔ

۱. «حَتَّی یَتَعَوَّدُوا اَلصَّوْمَ وَ یُطِیقُوهُ ...».

جامع است ـ برای مهار جنسی خود کمک بگیرید (کلینی، ۱۴۱۰ق، ج۵، ص ۵۶۴). سعدی در گلستان می‌گوید:

دو درویش خراسانی ملازم صحبت یکدیگر سفر کردندی. یکی ضعیف بود که هر دو شب، افطار کردی و دگری قوی که روزی سه بار خوردی، قضا را بر در شهری به تهمت جاسوسی گرفتار آمدند. هردو را به خانه‌ای کردند و در به گل برآوردند. بعد از دو هفته معلوم شد که بی‌گناه‌اند. قوی را دیدند که مرده، و ضعیف جان سالم به در برده. در این عجب ماندند. حکیمی گفت: خلاف این عجب بودی، یکی بسیارخوار بود، طاقت بینوایی نیاورد و به سختی هلاک شد، وین دگر خویشتن‌دار بود، لاجرم بر عادت خویش صبر کرد و سلامت ماند (خزائلی، ۱۳۶۳، ص ۴۲۳).

و) خاموش‌زدایی: خاموشی عبارت از تضعیف یا حذف یک رفتار با قطع تقویت‌کننده‌ها (تشویق کلامی، هدیه، جایزه و ...) است. امیر مؤمنان علیه‌السلام به مالک‌اشتر می‌فرماید: «نیکوکار و بدکار نزد تو یکسان نباشد؛ زیرا یکسان‌انگاری موجب ترک نیکوکاری خوبان و تداوم بدکاری نااهلان خواهد شد» (نهج‌البلاغه، نامهٔ ۵۲-۵۷۱). در جامعه و خانوادهٔ اسلامی نباید به روزهٔ دیگران به‌خصوص کودکان و نوجوانان بی‌تفاوت باشیم.

ز) خودتقویتی و خودتنبیهی: خودتقویتی و خودتنبیهی، نوعی روش «خودتنظیم‌گری» است که در آن فرد برای انجام معیارهایی که آنها را درست تلقی می‌کند، از آنها کمک می‌گیرد. فرد در خودتنبیهی می‌کوشد تا رفتارهای نامطلوب خویش را از طریق پیامدهای آزاردهنده کاهش دهد. رایج‌ترین شکل «کنترل خود» مستلزم سه مرحله است: ۱. نظارت بر خود؛ ۲. ارزیابی خویشتن؛ ۳. خودتقویتی (پاداش و تنبیه) (دیماتئو، ۱۳۷۸، ج۱، ص ۱۶۶؛ بلاک و هرسن، ۱۳۸۴، ص ۱۳۷). این برنامه از جهات زیادی شبیه روش مُرابطهٔ مستمر (خودکشیکی یا خودتربیتی) است که در اخلاق و عرفان مطرح شده است. در احادیث، تأکید زیادی شده است که «روزانه» در همهٔ ماه‌های سال، دربارهٔ اعمال خود نظارت و ارزیابی داشته باشیم و در صورت عملکرد منفی، معاتبه و معاقبه

(خودتحریمی و خودتنبیهی) گفتاری و رفتاری داشته باشیم و هنگام عملکرد مثبت، با گفتار و رفتار، خود را تقویت کنیم و خدا را سپاس بگوییم (آقاتهرانی، ۱۳۹۰، صص ۱۰۵-۱۱۲). آیت‌الله العظمی بروجردی﵀ متناسب با مقام عرفانی خود، نذر سنگینی کرده بود که اگر بی‌مورد عصبانی شود، یکسال روزه بگیرد (نیشابوری، ۱۳۸۹، ص ۱۸۹). شهید رجایی گفته بود: «عهد کرده‌ام هیچ‌وقت قبل از نماز، ناهار نخورم. اگر زمانی ناهار را قبل از نماز بخورم، یک روز روزه می‌گیرم» (افروز، ۱۳۹۷، ص ۲۹). حضرت علی﵇ برای توبهٔ حقیقی شش مرحله نام می‌برد؛ در مرحلهٔ پنجم، توبه‌کننده باید با ریاضت‌های جسمی، امساک از غذاهای مقوی و لذیذ و کارهای لذت‌بخش دنیوی، و گرفتن روزهٔ مستحبی یا روزهٔ واجب، اگر بر عهده دارد، گوشت روییده از معاصی یا در ایام معاصی را ذوب کند (موسوی خمینی، ۱۳۸۰، ص ۲۷۸).

ح) اعلام عمومی:[1] وقتی که قصد یا برنامهٔ روزه‌گرفتن ما یا کودکانمان، به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم، اعلام عمومی شود، احتمال اینکه طبق برنامهٔ روزه، خودمهارگری داشته باشیم و به بهانه‌های مختلف اهمال‌کاری نکنیم، زیادتر است (دیماتئو، ۱۳۷۸، ج۱، ص ۱۶۰؛ بلاک و هرسن، ۱۳۸۴، ص ۵۷).

ط) قرارداد مشروط: یکی از شیوه‌های رفتاری که برای کاهش رفتار منفی یا افزایش میزان رفتار مثبت به کار برده می‌شود، قرارداد مشروط است. انسان روزه‌دار بر اساس نگرش ایمانی به‌طور ضمنی متعهد می‌شود که دستورات دین و احکام آن را رعایت کند و خداوند نیز متعهد می‌شود که تلاش و عمل هیچ‌کس را بدون اجر و پاسخ نگذارد. باید میان کار و مزد آن تناسب باشد. ارزش روزه وصف‌نشدنی است؛ پاداش آن نیز چنین است؛ خداوند فرمود: «خود من [وصال من] پاداش روزه‌ام» (جوادی آملی، ۱۳۸۱، ص۲۷). مؤمنِ مکلف می‌داند که اگر روزه‌اش را عمدی باطل کند، باید به عنوان جریمهٔ سنگین، کفاره دهد و قضای روزه‌اش را به جا آورد. بنابراین برای فرار از جریمه تلاش می‌کند در ماه مبارک رمضان از مفطرات خودداری کند. پیمان‌ها و قرادادها

1. public posting

اغلب بیانگر رابطه (اگر ... آنگاه) میان رفتار و پیامد آن هستند (بلاک و هرسن، ۱۳۸۴، ص ۳۰۵؛ امیدوار، ۱۳۸۵، ص ۵۸). البته حتی اگر تعهد رفتاری و قصد جدی باشد، احتمال شکست برای بسیاری از افراد وجود دارد؛ زیرا تغییر رفتار و عادت امر سختی است (دیماتئو، ۱۳۷۸، ج۱، ص ۱۶۱). آیات و روایات با تأکید بر خودکارآمدی و احساس ارزشمندی و فواید روزه، فردی را که در اجرای آن قصور کرده است، با برچسب «روزه‌خوار بی‌اراده و پست» خطاب نمی‌کنند. درعوض، او را با ارائهٔ راهکار توبه (شامل اظهار ندامت و قصد جبران) و فواید آن (مانند محبوب خداشدن) به گروه خودمهارگران تحت حمایت الهی بازمی‌گرداند (زمر، ۵۳؛ توبه، ۱۲۳).

ی) مُسارعه: شکاف میان تصمیم و اجرای برنامه معمولاً با نیروهایی درونی مانند تسویف (تأخیرانداختن) و اهمال‌کاری، و تمایل به حس راحت‌طلبی و حس گریز از چالش پر می‌شود. امام علی علیه‌السلام می‌فرماید: «آنکه فرصت دارد، تعلل می‌ورزد»[1] (نهج‌البلاغه، حکمت ۲۸۵). یکی از مراحل برنامه‌های مرابطه یا خودتنظیم‌گری، مُسارعه است (قدیری، ۱۳۸۹، ص ۷۸). اجبار روزه‌داریِ دقیق و مستمر در ماه رمضان، از لحظهٔ سحر روز اول تا افطار روز پایانی، مانند یک پروتکل زمانی انعطاف‌ناپذیر عمل می‌کند. این ساختار، راه را بر هرگونه اهمال‌کاری، تعلل (موکول‌کردن به بعد) و سستی می‌بندد. اگر این قاطعیت و شتاب در عمل (مسارعه) توسط چارچوب زمانی تعیین نمی‌شد و انتخاب به زمان دلخواه موکول می‌شد، این فریضه به‌سادگی به تعویق می‌افتاد و احتمالاً به آخرین ماه سال موکول می‌شد.

ک) کنترل محرک:[2] حضور یا عدم حضور برخی محرک‌ها، در فراوانی رفتار مطلوب یا کاهش رفتار نامطلوب تأثیر دارد. کنترل محرک دو نوع است:

- کنترل محرک منفی: تعطیلی رستوران‌ها و اغذیه‌فروشی‌ها در ایام ماه مبارک، و پخت‌وپز نکردن وسط روز می‌تواند زمینه‌ساز ورود افراد، به‌خصوص کودکان و

۱. «کُلُّ مُؤَجَّلٍ یَتَعَلَّلُ بِالتَّسْوِیف».

2. Stimulus control

نوجوانـان در برنامـۀ جـامع خودنگهـداری در ایـام مـاه مبـارک شـود. نخـوردن و ننوشیدن جلوی روزه‌دار، یا دوری از افراد یا مجلسی کـه در آن روزه می‌خورنـد، نیز از این باب است. مردی خدمت امیر مؤمنان علیه‌السلام آمد و گفت: «ای امیر مؤمنـان! آیا در حال روزه می‌توانم ببوسم؟ به او فرمود: روزه‌ات را پاک بدار؛ همانـا آغـاز جنگ، با سیلی است»[1] (هندی، ۱۳۹۷، ج۱، ص ۳۸۶).

- کنتـرل محـرک مثبـت: افطـاری‌دادن بـه روزه‌داران و همنشـینی بـا روزه‌داران، بـه عنوان محرک مثبت عمل می‌کند.

ل) مواجهه و پیشگیری از پاسخ:[2] اغلب انسـان‌ها بـا عـادت بدغـذایی و بـدخوابی شرطی شده‌اند؛ به‌گونه‌ای که به‌دلیل تحریکات عصبی، خود را ناگزیر می‌یابند کـه مـثلاً ساعت ۱۳ ناهار بخورند، هرچند ساعت ده صبحانه خورده باشند. مقاومـت در برابـر ایـن عادات شرطی‌شده با تنش درونی و اضـطراب همـراه اسـت. وقتـی در پروتکـل و برنامـۀ رفتاری، شناختی، عاطفی و اجتماعی روزه با این عادات بد مواجهه می‌شـویم و در برابـر وسوسۀ عـادات مقاومـت مـی‌کنیم، روزبـه‌روز تـنش کمتـر، قـدرت عـادت شکسـته‌تر و قدرت خودمهارگری زیادتر می‌شود. روزه‌دار می‌یابد همان‌گونه که عادات بد به‌تـدریج شکل می‌گیرند، رسیدن به عادات خوب هم مثل کنترل هوس و نفس، در قالـب تـدریج رخ می‌دهد (نک: رگو، ۱۴۰۰، ص ۱۶۹).

م) پیشوازرفتن: ورزشـکاران بـا تمـرین مـنظم، اردوهـای ورزشـی و تصویرسـازی ذهنـی، از قبـل خـود را از نظـر ذهنـی و جسـمی بـرای روز مبـارزه و مسـابقه آمـاده می‌کننـد. توصـیه بـه کم‌خـوری، اداکـردن روزه‌هـای قضـا، اسـتفاده از تمثیل‌هـایی ماننـد درخـت طـوبی و درخـت زقـوم در مـاه شـعبان، انجـام روزه‌هـای مسـتحبی بـا ادعیه، فضـایل و برکـات و ثواب‌هـای فـراوان به‌خصـوص در ماه‌هـای رجـب و شـعبان، زمینه‌ای روانی و جسـمی بـرای آمـادگی فـرد در برنامـۀ خودمهـارگری در مـاه مبـارک

۱. «عِفَّ صَومَکَ؛ فَإنَّ بَدءَ القِتالِ اللَّطامُ».

2. Response prevention & Exposure

رمضان فراهم می‌کند. توصیه‌های اخلاقی و عرفی برای روزهٔ پیشواز در دین مسیحیت هم وجود دارد (Hickey, 2006, p. 71).

۳-۳. عوامل و پتانسیل‌های شناختی در پروتکل روزه

مهم‌ترین عوامل و پتانسیل‌های شناختی به شرح زیر است:

الف) نگرش ایمانی: هر رفتار ناشی از یک یا چند نگرش است. مثلث نگرش ایمانی سه بعد عاطفی، شناختی و رفتاری دارد. این نگرش به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم، از طریق حالت‌های روان‌شناختی فرد بر رفتار او تأثیر می‌گذارد (آذربایجانی و همکاران، ۱۳۸۵، ص ۱۶۵). در اینجا تأکید بر بعد شناختی است؛ زیرا فهم و یقین ایمانی است که احساس مثبت و رفتار درست را پدید می‌آورد. دربارهٔ روزه دو نگرش در میان افراد وجود دارد: گروهی ماه مبارک را ماهی پرمشقت و همراه با رنج می‌دانند، و گروهی دیگر، آن را سرشار از برکت و لذت می‌پندارند و ارزش معنوی آن را فراتر از سختی‌هایش می‌بینند. هرقدر نگرش ایمانی قوی‌تر باشد، خودمهارگری روزه قوی‌تر وسختی روزه معنادار و پذیرفتنی‌تر می‌شود. خداوند در ابتدای آیه ۱۸۳ سورهٔ بقره توجه روزه‌گیران را به صفت و نگرشی ایمانی‌شان جهت داده است. امام صادق علیه‌السلام می‌فرماید: «ما ضَعُفَ بدنٌ عمَّا قَوِیتُ علیه النیّة؛ بدن هرگز در برابر قدرت اراده و نیت، اظهار ضعف نمی‌کند» (ابن‌بابویه، ۱۴۱۳ق، ج۱، ص ۴۰۰). ویکتور فرانکل[1] می‌گوید که شجاعت در برخورد با موقعیت دشوار، تجربه با فرد یا امری جدید (مانند عشق و هنر) و کار ارزشمند، سبب کشف معنا می‌شود. او برخلاف فروید، هدف زندگی را گریز از رنج و درد نمی‌داند. از نگاه فرانکل، رنج و سختی اگر به‌دلیل هدفی معین باشد، معنا می‌یابد و پذیرشش خیلی آسان‌تر می‌شود (Frankl, 2006, pp. 6, 86). با نگرش ایمانی قوی، سختی‌ها، رنج‌ها و مشقت‌های تکالیف تشریعی و سختی‌های تکوینی مثل بلاها آسان می‌شود (طباطبایی، ۱۳۶۳، ج۲، ص ۸). نگرش ایمانی کفهٔ اراده را قوی می‌کند تا بر جسم فائق آید. عقل و

1. Viktor Frankl

نگرش ایمانیِ قوی اسیر طبیعت غریزی و عادات نیست و رفتارهای عبادی را به‌صورت ماشین‌وار و ناآگاهانه انجام نمی‌دهد (مطهری، ۱۳۷۷، صص ۸۶، ۱۹۷). امام حسین و یارانشان هرقدر به شهادت نزدیک‌تر می‌شدند، ابتهاج و انبساط روحی بیشتری داشتند. شهدای کربلا در برابر آن‌همه تیر چه احساسی داشتند؟ از روایات فهمیده می‌شود، چیزی شبیه اینکه شما با دو انگشت خود، گوشت انگشت دیگرتان را فشار دهید. چقدر درد می‌آید؟ شهدای کربلا هم در برابر آن‌همه تیر و خنجر و نیزه و دشنه همین احساس را داشتند؛ زیرا وقتی روح متوجه جای دیگر باشد، دردی را احساس نمی‌کند. اگر روح متوجه تن باشد، درد را احساس می‌کند. آن کس که حواسش به بدن است، خستگی و تشنگی و گرسنگی را بیشتر احساس می‌کند و بیشتر رنج می‌برد و آن کس که حواسش متوجه مولایش است، خستگی و گرسنگی و تشنگی را احساس نمی‌کند (ابن‌بابویه، ۱۳۶۱، ص ۲۸۹؛ جوادی آملی، ۱۳۷۲، ص ۱۳۵).

ب) عادت‌شکنی و نیت الهی: خویشتن‌داری و خودمهارگریِ حاصل از عباداتی مثل نماز و روزه، جنبهٔ عادتی تکراری و ناهشیار به خود می‌گیرد. برای رفع روزمرگی و عادت‌زدگی در برنامهٔ جامع روزه‌داری از فنونی استفاده می‌شود، ازجمله یادگیری مستمر؛ یادآوری پیوسته؛ ترغیب به گذر از مرتبهٔ روزهٔ شرعی به روزهٔ اخلاقی و سپس روزهٔ عرفانی؛ و دوری از روزه‌های مضر یا روزه‌گرفتن مسافر (با شرایطی). افرادی که شرعاً نباید روزه بگیرند، اگرچه به تمرین‌های خودداریِ روزه عادت کرده باشند و روزه‌نگرفتن سبب احساس گناه بیمارگون در آنها شود، باید به احساس گناه خود بی‌اعتنا باشند. ما از نظر روانی با روزه‌گرفتن‌های پی‌درپی خو می‌گیریم؛ اما روزهٔ عید فطر این عادت روانی را قیچی می‌کند؛ ازاین‌رو روزهٔ آن روز حرام است (نک: مطهری، ۱۳۷۷، صص ۸۶، ۱۹۷). در آیهٔ **۱۸۳** سورهٔ بقره، قرآن با بیان رابطه میان روزه و خودمهارگری، درواقع یکی از عمده‌ترین انگیزه‌های درونی‌مان را برجسته کرده است؛ زیرا تسلط بر نفس و تقویت اراده که در دستورات دینی با عنوان تقوا و تزکیهٔ نفس آمده، مورد تأکید همهٔ مکاتب تربیتی مادی و الهی است. «برنامه‌های عادت‌شکنی» و «نگرش ایمانی و نیت الهی مستمر در روزه»، عالی‌ترین

خودمهارگری و انگیزهٔ درونی و منبع کنترل درونی را شکل می‌دهند (مطهری، ۱۳۷۷، صص ۸۶، ۱۹۷). اگرچه ویلیام گلاسر با کتاب اعتیاد مثبت نقش انتخاب و منبع درونی را برجسته کرده است، برای عادت‌شکنی برنامه‌ای نداشته است. چنانکه در جدول شمارهٔ ۳ و ۴ آمده است، بسنده‌نکردن به حداقل‌ها، ترغیب به طی مراتب بندگی و روزه‌داری، و تأکید بر منبع کنترل درونی، یعنی درجانزدن و تحول فزاینده و متعالی. بسنده‌نکردن به نگرش اسلامی و تلاش برای رسیدن به نگرش ایمانی و سپس راه‌یافتن نگرش عرفانی(تقوا)، ترغیب به طی مراتب بندگی و درجات روزه‌داری، و تأکید بر منبع کنترل درونی، نقش مؤثری در جلوگیری از درجازدن و تحول فزاینده و متعالی دارد. بنابراین فردی که با «نگرش عرفانی» روزه می‌گیرد، خودمهارگری‌اش در مقایسه با روزه با «نگرش اسلامی» و حتی «نگرش ایمانی» قوی‌تر و بالاتر است.

جدول شمارهٔ ۳: (اقتباس از نهج‌البلاغه، حکمت ۲۳۷)

خودمهارگری دینی	بردگان	بر اساس ترس از تنبیه و عذاب	خودمهارگری خوب
	تاجران	براساس شوق بهشت و طمع پاداش	خودمهارگری خوب
	آزادگان	شایستهٔ عبادات، یافتن خدا و شرم از حضور ناظر	خودمهارگری عالی

جدول شمارهٔ ۴: (اقتباس از شولتز، ۱۴۰۴، ص ۴۱۸)

خودمهارگری روانشناختی	منبع کنترل بیرونی	انگیزش بیرونی بالا (تقلید، جریمه، تقویت، تنبیه، تحریم و ...)	خودمهارگری ضعیف
	منبع کنترل درونی	انگیزش درونی بالا (تمایل فطری، نگرش ایمانی قوی و ...)	خودمهارگری عالی

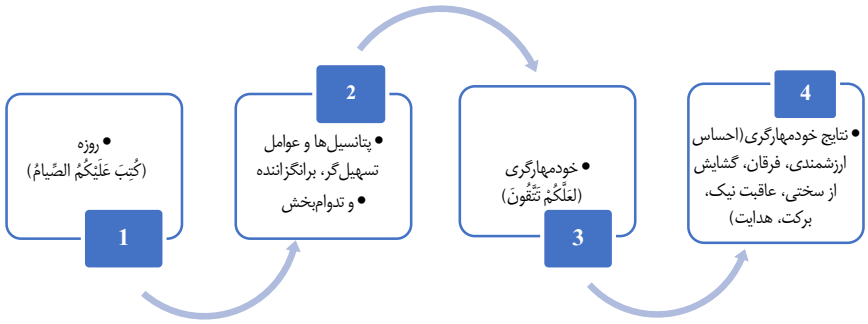
ج) کتاب‌درمانی: کتاب‌درمانی[1] نقش پیشگیرانه و درمانی زیادی در تنظیم افکار و مهار هیجان‌ها، تکانه‌ها و رفتارها دارد (آریا و تبریزی، ۱۳۸۲، ص ۱۴؛ بلاک و هرسن، ۱۳۸۴، ص ۳۱۶). کتابِ مقدس درمانی[2] و مشاورهٔ مبتنی بر کتاب مقدس[3] و مذهب‌درمانی[4] از مباحث کاربردی روان‌شناسی مسیحی است. بر اساس خطبهٔ پیامبرﷺ قبل از ورود به ماه مبارک، مأنوس‌بودن با روایات و ادعیه ـ مشترک و خاص، اوقات شبانه‌روز، ثواب و فضایل و برکات ـ ، ختم قرآن در قالب تلاوت با تدبر روزانه، و بهره‌مندی از تفسیر و محافل دینی، نقش زیادی در تقویت «نگرش ایمانی» و «مهار نفس» و «تحمل فشار روزه» دارند. انسان هرقدر تحت تأثیر پیام‌های اقناع‌کنندهٔ بیشتری قرار بگیرد، احتمال به‌خاطرسپردن و عمل‌کردن او بیشتر است. به این پدیده تأثیر نهفته گویند (دیماتئو، ۱۳۷۸، ج۱، ص ۱۵۵). رضایی در تحقیقی به دست آورد که تلاوت قرآن با تقویت خودمهارگری، رفتارهای پرخطر مصرف مواد و الکل، خشونت و رفتارهای جنسی نوجوانان را کاهش می‌دهد (رضایی و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۹۷).

د) تحلیل هزینه و منفعت: هرچند روزه‌داری با خود هزینه‌های موقتی چون گرسنگی، تشنگی، و ضعف بدنی همراه دارد، اما این مشقات گذرا، در مقابلِ مواهبِ دائمیِ آن ناچیز است. روزه، بستری برای دستیابی به تندرستی، بهره‌مندی از خواص درمانیِ بی‌شمار، و مهم‌تر از همه، تمرینی قدرتمند برای تقویت اراده است. همچنین اثبات علمی آثار سازندهٔ ذهنی، اجتماعی و جسمی روزه، باور روزه‌داران را قوی‌تر هم می‌کند (مقدم‌نیا و مقصودی، ۱۳۸۳، ص ۵۴؛ قدیری صوفی و خامنه، ۱۳۸۴، ص ۳۵؛ صادقی و مظاهری، ۱۳۸۴، ص ۲۹۶). جست‌وجوی عبارت فواید روزه[5] و روزه‌درمانی[6] در اینترنت، ما را با کتاب‌ها، سخنرانی، مقالات علمی بسیار زیادی مواجهه می‌کند. فیثاغورث، بقراط، حارث بن کلده،[7]

1. Bibliotherapy
2. Bible therapy
3. Bible counseling
4. pastoral therapy
5. benefits of fasting
6. Fasting therapy

۷. طبیب معروف زمان بعثت رسول اکرمﷺ.

ابن‌سینا،[1] دکتر الکسیس کارل، فیزیولوژیست و محقق فرانسوی (موسوی راد لاهیجی، ۱۳۹۱، ص ۱۳۱) و دکتر هربرت. م. شلتون[2] در کتاب‌ها و کار بالینی خود از روزه‌درمانی کمک می‌گرفتند (Shelton, 1978, pp.35 , 156). اینکه در احادیث بیان شده که روزه دارای مراتب است و برخی از آن جز گرسنگی و به‌هم‌ریختگی خواب نصیبی نمی‌برند، راه را برای فرد بالغ و عاقل هموار می‌سازد تا با رعایت «احکام»، «آداب» و «اسرار» روزه، بهرهٔ حداکثری از آن ببرد. در جدول شمارهٔ ۱ مراتب روزه و خودمهارگری بیان شده است (جوادی آملی، ۱۳۷۲، صص ۸۴، ۱۱۱). روزه‌های مستحبی در طول سال، نرمش برای آمادگی در برنامهٔ ماه مبارک هم است. پیامبرﷺ موقع افطار می‌فرمود: «بار خدایا! برای تو روزه گرفتیم و با روزیِ تو افطار می‌کنیم؛ پس آن را از ما بپذیر. تشنگی رفت و رگ‌ها [مجدداً] شاداب شد و پاداش بر جای ماند»[3] (کلینی، ۱۴۱۰ق، ج۴، ص ۹۵، ح ۱). بنابراین سود روزه در برابر هزینه‌هایش، به‌ویژه با توجه به نگرش ایمانی، بسیار بیشتر است. فرمول اراده طبق سودها به این صورت است: تصور فایده، تصدیق و درک سودمندی، شوق و رغبت به نتیجهٔ کار و خود کار، شوق مؤکد، تصمیم (مصباح یزدی، ۱۳۹۱، ص ۵۰۸؛ شجاعی، ۱۳۹۷، ص ۱۴۱).



نمودار (۳)

۱. فصلی از کتاب قانون.
۲. نام کتاب ایشان روزه می‌تواند زندگی‌ات را نجات دهد است.
۳. «اللّهُمّ لکَ صُمنا و علی رِزقِکَ أفطَرْنا، فَتَقَبَّلْهُ مِنّا، ذَهَبَ الظَّماءُ، و ابتَلَّتِ العُروقُ، و بَقِیَ الأجرُ».

ه) هنجارمندسازی:[1] بی‌تردید فراگیربودن یک تنیدگی، سختی یا استرس میان مردم، سبب کاهش اضطراب و سختی آن می‌شود. این مفهوم نزدیک به ضرب‌المثلی است که عرب‌ها دارند: «الْبَلِيَّةُ إذا عَمَّتْ طابَتْ؛ سختی و مصیبت وقتی عمومی شود، گوارا و قابل تحمل می‌شود». قرآن می‌فرماید که فرمان روزه مختص شما مسلمانان نیست، در امت‌های پیشین نیز این قانون بوده است. عمل به دستوری که برای همهٔ مسلمانان و حتی امت‌های دیگر بوده، آسان‌تر از دستوری است که تنها برای یک گروه باشد (قرائتی، ۱۳۸۸، ج۱، ص ۲۸۲؛ جوادی آملی و واعظی‌محمدی، ۱۳۹۸، ج۹، ص ۲۷۱). همچنین با اشاره به فواید دنیوی و اخروی روزه، به‌علاوهٔ تخفیف و تسهیلی که در تشریع این حکم رعایت شده است، حدت و شدت میل و استکبار نفسانی فرد را می‌شکند و فرد را مشتاق روزه می‌کند (طباطبایی، ۱۳۶۳، ج۲، ص ۳).

و) اجتناب‌آموزی: این روش بخشی از تکنیک «مهارت‌آموزی» است. «اجتناب‌آموزی»[2] به ما یاد یاد می‌دهد، برای جلوگیری از تنبیه یا رسیدن به تقویت‌ها، از محرک‌هایی اجتناب کنیم (نک: بلاک و هرسن، ۱۳۸۴، ص ۵۲). از نظر شرع مقدس، یادگیری احکام مبتلابه که اغلب به آن نیاز داریم، لازم است؛ زیرا ندانستن آنها سبب ارتکاب حرام و ترک واجب می‌شود. فرد مکلف لازم است قبل نماز و روزه احکام واجب آنها را یاد بگیرد. برخی می‌ترسند که روزه به آنها ضرر جدی وارد کند. اینان اگر احکام و آداب و تسهیل‌گرهای روزه‌داری را بدانند، نگرانی‌شان رفع می‌شود و مطمئن می‌شوند که هنگام ترس از ضرر جدی می‌توانند روزه را افطار کنند (حسینی ۱۳۹۱، ص ۷؛ حسینی، ۱۳۸۵، صص ۲۶-۲۸).

ز) بازسازی شناختی: با تکنیک «بازسازی شناختی»[3] افکار غیرمنطقی را به‌سوی افکار سازنده جهت می‌دهیم. ممکن است به ذهن بیاید که روزه‌گرفتن چه فایده‌ای دارد یا فایده‌اش نسیه است. خداوند در آیهٔ ۱۸۳ سورهٔ بقره می‌فرماید که وجوب روزه، برای

1. Normalization
2. Avoidance training
3. Cognitive restructuring

مهارت‌یابی در خودمهارگری است و مثل طاعات و نیکی‌ها به سود انسان است. فایده‌داشتنِ قدرت خودمهارگری و تقوا مطلبی است که احدی در آن شک ندارد و تمایل فطری افراد و لازمهٔ عقلی زندگی برای کسب موفقیت، خویشتن‌داری است (طباطبایی، ۱۳۶۳، ج۲، ص ۹). همچنین خداوند با بیان فایده‌های تقوا و خودمهارگری، انگیزهٔ شرکت در برنامهٔ روزه را بیشتر می‌کند؛ زیرا انسان فطرتاً سودگرا و زیان‌گریز است. طبق نگرش ایمانی، روزه‌دار برای خود شأن و منزلت والا در نظر می‌گیرد و احساس کرامت می‌کند. در حدیث قدسی آمده که روزه‌دار بداند که خود خدا پاداش روزهٔ اوست[1] و روزه سپر است. او نباید ناسزا بگوید و فریاد بزند و اگر کسی به او فحاشی کرد و یا با او درگیر شد، با خود بگوید من [خویشتن‌دار و] روزه‌ام (بخاری، ۱۴۱۲ق، ج۲، ص ۲۲۸). فنون رفتاری وقتی اثربخش است که گفتارهای درونی مانند «من خویشتن‌دار و روزه‌ام» از خودمهارگری حمایت کنند، نه آنکه در آن اختلال ایجاد کند. گفتارهای درونی منفی خطر سست‌شدن خودمهارگری را به همراه دارد (دیماتئو، ۱۳۷۸، ج۱، ص ۱۵۵).

۳-۴. عوامل و پتانسیل‌های هیجانی در پروتکل روزه

مهم‌ترین عوامل و پتانسیل‌های هیجانی به شرح زیر است:

الف) قدرت موسیقی و نغمه: موزون‌بودن عبارات دعا و قرآن از یک سو، تلاوت و شنیدن قرآن، و مناجات و ادعیه از دیگر سو، وقتی با صدایی دلنشین و نغمات و دستگاه‌های آواز همراه شود، تنیدگی و فشار روزه را کمتر می‌کند. از نغمات و موسیقی در مانور، جنگ، باشگاه‌های ورزشی و زورخانه، فروشگاه‌ها و ... استفاده می‌شود (علوی و قدیری، ۱۳۹۵، ج۴، صص ۵۸-۶۰). همچنین ترتیل زیبا و قرارگرفتن در گروه نمازگزاران و روزه‌داران، نمازهای طولانی و جلسات قرآن با زبان روزه را آسان و لذت‌بخش می‌کند.

ب) تجربهٔ احساسی: افرادی که در برابر تغییر عادات منفی، خود را ناتوان می‌یابند،

---

۱. روزه عالی‌ترین و با اخلاص‌ترین هدیهٔ بنده به خداست و در قبال این هدیه، وصال خدا به او هدیه می‌شود (فاضل لنکرانی، ۱۳۹۶).

عقلاً و با «ذهن منطقی» می‌دانند که این عادات زیان‌های زیادی دارد؛ ولی از نظر قلبی و «ذهن احساسی» نمی‌تواند ترک کند. عالی‌ترین روش برای مقابله با عادات منفی، مواجهه‌سازی و تجربهٔ عملی ترک است (درایدن، ۱۴۰۰، صص ۱۱۷، ۲۱۷). روزه‌دار با استفاده از پتانسیل‌های مختلف روزه، با تجربهٔ ترک، احساس ارزشمندی و خودکارآمدی و اعتماد به نفس می‌کند و می‌یابد که ناتوان نیست و اراده دارد.

ج) تجربهٔ ترک عادت: عادت‌ها هنگام شروع، لذت‌بخش، و موقع تثبیت آنها، لذت‌کُش‌اند. پیامبرﷺ فرمود: «روزه‌دار موقع افطار با نوشیدن و غذاخوردن لذت و شادی تجربه می‌کند» (ابن‌بابویه، ۱۴۱۴ق، ص ۴۵، ح ۴۲).[۱] به‌طور طبیعی افرادی که این لذت را تجربه نکرده‌اند، درک درستی از لذتِ ترک لذت ندارند. سعدی می‌فرماید:

«اگر لذتِ ترک لذت بدانی دگر شهوت نفس، لذت نخوانی»

د) تسهیل روزه‌داری و قدرت کلمات: بررسی‌های انجام‌شده دربارهٔ «ایمنی‌شناسی عصبی روانی»[۲] و «تأثیرات روان و تن» نشانگر این است که کلمات، تأثیر بیوشیمیایی شدیدی در بدن ایجاد می‌کنند. کلمات، به‌ویژه استعاره‌ها و تمثیل‌ها تأثیر فراوانی بر نظام ذهن و روان ما دارند. آنها می‌توانند احساسات ما را تخفیف دهند یا آنها را تشدید کنند. دو بنیانگذار علم برنامه‌ریزی عصبی کلامی (NLP)[۳] ریچارد بندلر[۴] و جان گریندر،[۵] متأثر از پرلز،[۶] میلتون اریکسون،[۷] ویرجینیا ستیر[۸] و نوام چامسکی[۹] بر تأثیر کلمات، به‌ویژه استعاره‌ها و تمثیل‌ها بر ذهن، احساس و رفتار تأکید زیادی کردند. گفته شده است که یک تصویر، قدرت هزار کلمه، و یک استعاره، قدرت هزار تصویر را دارد

۱. «الصّائِمُ یَفرَحُ بِفَرحَتَینِ: حینَ یُفطِرُ فَیَطعَمُ ویَشرَبُ، وحینَ یَلقانی فَأُدخِلُهُ الجَنَّةَ».

2. Psychoneuroimmunology (PNI)

3. Neuro-linguistic Programming.

4. Richard Bandler

5. john Grinder

6. Fritz Perls

7. Milton H Erickson

8. Virginia Satir

9. Noam Chomsky

(Ready, 2010, pp. 11, 33, 268). قدرت کلمات و بار هیجانی واژه‌ها و استعاره‌های به‌کاررفته در آیات و احادیث و ادعیهٔ مرتبط با ماه مبارک رمضان (مانند مفاهیمی چون «سحر»، «روز» و «شب»)، اثر عجیب و شگرفی بر شیوهٔ تفکر، احساس و زندگی روزه‌داران می‌گذارد (نک: جوادی آملی، ۱۳۹۰، ج۹، ص ۲۶۶). در اینجا برای نمونه، به بار هیجانی کلمات در آیات ۱۸۳ تا ۱۸۵ سورهٔ بقره و نقش تسهیل‌گرشان در خودمهارگری اشاره می‌شود:

- لذت در ندا: به‌طورکلی خطاب‌های قرآنی، گاهی برای اهمیت موضوع و گاهی مانند آیهٔ ۱۸۳ به‌دلیل تعظیم مخاطب است.[۱] حضرت صادق علیه‌السلام فرمود: «آن لذتی که در ندا و خطاب (یَا أَیُّهَا الَّذِینَ آمَنُوا) واقع شده است، سختی و مشقت عبادت را برطرف می‌نماید»[۲] (طبرسی، ۱۳۹۰، ج۲، ص ۲۰۰؛ جوادی آملی، ۱۳۹۰، ج۹، ص ۲۶۶).
- تکریم شخصیت: خداوند با هدف توجه‌دادن مؤمنان به صفت و نگرش ایمانی‌شان، آنها را با عبارات «یَا أَیُّهَا الَّذِینَ آمَنُوا» خطاب کرده است، نه با عبارت ای مردم؛ یعنی چون شما به صفت ایمان آراسته شده‌اید، هر حکمی را که از سوی خدایتان می‌آید، بپذیرید؛ هرچند برخلاف خواسته‌ها، و ناسازگار با عاداتتان باشد. بی‌تردید تکریم شخصیت و توجه به ارزش‌مندی مؤمنان انجام عبادت روزه را آسان می‌کند (جوادی آملی، ۱۳۹۰، ج۹، ص ۲۶۶؛ طباطبایی، ۱۳۶۳، ج۲، ص ۶).
- دل و جرأت دادن: در ادامهٔ آیات می‌فرماید: «ایاماً معدوداتٍ»؛[۳] یعنی تکلیف عبادی روزه، وقت چندانی از شما نمی‌گیرد و عملی نیست که همهٔ اوقات و حتی بیشتر اوقاتتان را بگیرد. طبق قواعد عرب، نکره آمدن کلمهٔ ایام، و اتصاف ایام به صفت معدودات برای تکلیف نام‌برده، به معنی ناچیزبودن مشقت آن است. با این کلمات به مکلف در انجام این عبادت دل و جرأت می‌دهد (طباطبایی، ۱۳۶۳، ج۲، ص ۸).

۱. «یَا أَیُّهَا الَّذِینَ آمَنُوا کُتِبَ عَلَیْکُمُ الصِّیَامُ کَمَا کُتِبَ عَلَى الَّذِینَ مِنْ قَبْلِکُمْ لَعَلَّکُمْ تَتَّقُونَ؛ ای اهل ایمان! روزه بر شما مقرر و لازم شده؛ همان‌گونه که بر پیشینیان شما مقرر و لازم شد تا پرهیزکار شوید».
۲. امام صادق علیه‌السلام : «لَذَّةٌ ما فِی النِّداءِ أَزالَ تَعَبَ الْعِبادَةِ وَ الْعَناءِ!».
۳. «[در] روزهایی چند [روزه بگیرید]» (بقره، ۱۸۴).

- حس کنترل: وقتی رویدادِ فشارزا پیش‌بینی‌پذیر باشد، آن فشار از توان و طاقت انسان خارج نیست و بر طول دوره کنترل داشته باشیم احساس آسودگی و قدرت خواهیم داشت. خدا می‌فرماید که ما در این تکلیف روزه رعایت افرادی را که تکلیف برایشان طاقت‌فرسا است مثل بیماران مزمن، پیرزنان و پیرمردان کرده‌ایم. آنها به‌جای روزه، یک مسکین را اطعام کنند. این فدیه آن‌قدر مختصر است که همه، توانایی آن را دارند. هرکس از شما بیمار یا مسافر باشد، تعدادی از روزهای دیگر را روزه بگیرند که آن مانع برطرف شده باشد. سپس اشاره به انگیزهٔ درونی و نکته‌ای روان‌شناختی می‌فرماید: «فَمَن تَطَوَّعَ خَيْرًا فَهُوَ خَيْرٌ لَّهُ»[1] اگر کسی عمل خیری را با رغبت و داوطلبانه انجام دهد، برایش بهتر است از اینکه با کراهت انجام دهد. در آخر نیز خداوند با لحنی محبت‌آمیز می‌فرماید: «برایتان سهولت و آسانی را می‌خواهم، نه دشواری را» (طباطبایی، ۱۳۶۳، ج۲، ص ۸).

هـ) مراقبهٔ متعالی، حضور در لحظه و تجارب غرقگی: مراقبهٔ متعالی[2] یک فن تنش‌زدایی است که بر تکرار مرتب یک کلام مقدس (مانترا) مبتنی است (جان‌بزرگی، ۱۳۸۲، ص ۵۱). ما با حضور در لحظه و تجارب غرقگی، خلسه‌ها و حالات فرح‌بخش را تجربه می‌کنیم. در این وضعیت، خود و افکار ناراحت‌کننده را فراموش می‌کنیم؛ به‌طوری که سختی‌ها را متوجه نمی‌شویم و حس می‌کنیم زمان سریع‌تر می‌گذرد. روزه‌دار با فعالیت‌هایی همچون ذکرگفتن، جزءخوانی، خواندن ادعیه و شنیدن موعظه، تجربهٔ غرقگی و حضور در لحظه و مراقبهٔ متعالی دارد و به‌راحتی سختی روزه را تحمل می‌کند (see: Csikszentmihalyi, 1990, pp. 107-108).

و) تقویت انگیزهٔ درونی: نسبت رفتار و انگیزه مانند اسب و گاری است. وقتی اسب حرکت کند، گاری هم حرکت می‌کند. بنابراین برنامهٔ رفتاری منظم به تقویت انگیزه منجر می‌شود. در مصاحبهٔ انگیزشی،[3] سبک مشاوره‌ایِ مراجع‌محور و رهنمودی است

---

۱. «و هرکه به خواست خودش افزون بر کفارهٔ واجب، بر طعام نیازمند بیفزاید، برایش بهتر است» (بقره، ۱۸۴).

2. Transcendent Meditation

3. Motivational interview

کـه بـا رابطـه‌ای همدلانـه و حمایـت از خودکارآمـدی مراجـع، او را بـه تغییـر رفتـاری علاقه‌منـد می‌کنـد. بسـیاری از مشـاوره‌ها و دارودرمانی‌هـا ابتـر می‌ماننـد؛ چـون نـوع ارتباط با مراجع رباتیک و مکانیکی است. تحقیقـات نشـان داده اسـت کـه وقتـی ضـمن ارتباط حرفه‌ای با درکی همدلانه انگیزهٔ فرد با بیـان منطـق و فوایـد مشـاوره و یـا درمـان افزایش یابد، همراهی مراجع بیشتر می‌شـود. مصـاحبهٔ انگیزشـی مؤلفـه‌های مهمـی ماننـد همدلی، تقویت احساس خودکارآمدی و بیـان فوایـد دارد (Miller & Rollnick, 2013, p. 21). اسـلام بـا درکـی همدلانـه، انگیـزهٔ درونـی افـراد را بـرای حضـور در باشـگاه روزه و پـذیرش سـختی‌ها بـرای تقویـت عضـلات اراده و مجهزشـدن بـه خودمهـارگری، ایـن میل فطـری بشـر بـرای پیشـرفت و زنـدگی عاقلانـه، افـزایش می‌دهـد (طبرسـی، ۱۳۹۰، ج۲، ص ۲۰۰؛ بقره، ۱۸۳). بیـان برکـات و ثـواب و فوایـد (جسـمی، ذهنـی، اجتمـاعی و معنـوی) روزه، سهم زیادی در توجه به شایستگی و تقویت انگیـزه دارد. بـه نکـات روان‌شـناختی حدیث زیر برای تقویت انگیـزه دقـت کنیـد: پیـامبر خـدا ﷺ می‌فرمایـد: «هـر کس یـک روز داوطلبانـه روزه بگیـرد، اگـر بـه انـدازهٔ زمـین، طـلا بـه او داده شـود، اجـر خـود را کامل دریافت نکرده اسـت و فقـط در روز حسـاب اجـر کـاملش را دریافـت می‌کنـد»[1] (ابن‌بابویه ، ۱۳۶۱، ص ۴۰۹).

۳-۵. عوامل و پتانسیل‌های تجسمی در پروتکل روزه

بر اساس تحقیقات لازاروس، تصویرسازی ذهنی هیجانی سـبب کـاهش اضـطراب و افزایش احساس غرور، شایستگی، وقار، محبت، لذت، ابراز وجـود و سـربلندی می‌شـود (بلاک و هرسن، ۱۳۸۴، ص ۱۰۱). احادیث، ادعیهٔ مشترک و خـاص، سـحر، و روز و شـب مـاه رمضان مملو از تصویرسازی‌های ذهنی هیجانی، استعاره و تمثیل‌های تصویرسازند که بـا ایجاد فضـایی روان‌شـناختی، مشـوق و تسـهیل‌گر روزه‌داری‌انـد. برخـی از ایـن تصـاویر عبارت‌اند از: دعوت برای شرکت در مهمانی خداوند رحمان، سرور ماه‌هـا، بهـار قـرآن،

۱. «مَن صامَ یَوما تَطَوُّعا فلو اُعطِیَ مِلءَ الأرضِ ذَهَبا ما وَفّی أجرَهُ دُونَ یَومِ الحِسابِ».

بهار مؤمنان، بهار فقرا، در غل و زنجیر بودن شیطان‌ها، بسته‌بودن در جهنم و بازبودن در بهشت، «ریّان» درِ مخصوص برای ورود روزه‌گیران به بهشت، نزول قرآن، نزول ملائکه و جبرئیل، شب قدر بهتر از هزار شب، وداع با ماه، بوی خوش شب قدر که صورت شیطان را سیاه می‌کند (محمدی ری‌شهری، ۱۳۸۴، صص ۲۹، ۴۶)، من (خدا) پاداش روزه‌ام، سپربودن روزه، خوشبوتر بودن بوی دهان روزه‌دار نزد خداوند از بوی مشک (بخاری، ۱۴۱۲ق، ج۲، ص ۲۲۸)، خواندن یک آیهٔ ثواب یک ختم قرآن، خواب روزه‌دار عبادت و نفسش تسبیح، درود فرستادن فرشتگان و تسبیح‌گفتن اندام‌های فرد روزه‌دار وقتی وارد شود بر افرادی که غذا می‌خورند، خروج روزه‌دار از گناهان مثل روز اول تولد در صورت حفظ زبان و چشم (ابن‌بابویه، بی‌تا، ج۱، صص ۱۲۲، ۱۲۹)، تجسم برزخی روزه با چهره‌ای بسیار زیبا در قبر (کلینی، ۱۴۰۱ق، ج۲، ص ۹۰)، خدا با متقین است[1] (توبه، ۱۲۳). وقتی تجسم ذهنی خوشایند در کنار کارها و تمرین‌های سختی مثل ورزش و روزه قرار می‌گیرد، انگیزه ما را تقویت می‌کنند. در مقابل، تأکید زیاد بر پیام‌های هراس‌انگیز اثر منفی بر مخاطب دارد (دیماتئو، ۱۳۷۸، ج۱، ص ۱۵۳).

۳-۶. عوامل و پتانسیل‌های بین فردی (خانوادگی و اجتماعی) در پروتکل روزه

مهم‌ترین عوامل و پتانسیل‌های بین فردی به شرح زیر است:

الف) یادگیری مشاهده‌ای: طبق نظر بندورا، یادگیری از راه مشاهده، تقلید[2] و همانندسازی و الگوگیری[3] کسب می‌شود. الگوگیری، وسیع‌تر از تقلید و محدودتر از همانندسازی است. کودک و نوجوان با یادگیری مشاهده‌ای، اعمال عبادی مانند نماز و روزه را یاد می‌گیرند و با تشویق اطرافیان، آن عبادات را تکرار می‌کنند. فردی که با دیدن تعزیر روزه‌خوار از روزه‌خواری اجتناب می‌کند، با پردازش اطلاعات اجتماعی به نفع خود عمل کرده است. گاندی در آفریقای جنوبی با روزه‌داری مسلمانان آشنا شد.

۱. انگارهٔ ذهنی از خدا

2. Imitation

3. modeling

از دوستانش درخواست کرد که با مسلمانان در این برنامهٔ تقویت اراده، هم‌نوا شوند (گاندی، ۱۳۶۴، ص ۱۳۰). قرآن می‌فرماید که خود و خانواده خویش را از آتش جهنم حفظ کنید (تحریم، ۶۶). از روش‌های حفظ خانواده، الگوی شایسته شدن، تشویق به نیکی و تقوا (خودمهارگری)، نهی از بی‌تقوایی و گناه است.

ب) همنوایی با گروه: همنوایی با گروه یکی از پیامدهای نفوذ و تسهیل اجتماعی است (فرانزوی، ۱۳۸۵، ص ۱۷۷). مشارکت جمعی در فعالیت‌های سخت، نمونه‌های بارزی از همنوایی رفتاری هستند، مانند نود دقیقه دویدن و تلاش فوتبالیست در تیم، پیاده‌روی اربعین در کنار افراد گوناگون (سالم، معلول، پیر و جوان)، روزه‌گرفتن با مسلمانان دنیا در ماه رمضان. هنگامی که فرد در چارچوب یک گروه اجتماعی یا مذهبی قرار می‌گیرد، همنوایی با دیگران باعث می‌شود که فشارهای ناشی از تشنگی و گرسنگی را کمتر احساس کند.

ج) امر به معروف و نهی از منکر: در این روش، تدابیری اتخاذ شده است تا فرد از ارتکاب رفتارهای ناهنجار منع، و به رفتارهای هنجار ترغیب شود. در فرهنگ اسلام برای مردم حقوق و وظایف متقابلی در نظر گرفته شده است. بر اساس دستورات الهی باید یکدیگر را به حق و صبر توصیه کنیم (عصر، ۳) و در کارهای نیک و خودمهاری همدیگر را یاری کنیم (مائده، ۲).[1] درواقع ما در برابر ایجاد ملکهٔ خویشتن‌داری و خودنگهداری دیگران، در ابعاد مختلف، مسئولیم. ازآنجاکه روزه یکی از بارزترین مصداق‌های صبر است، باید همدیگر را در برنامه‌های جامع خودنگهداری روزه یاری و تشویق کنیم. همچنین امام صادق علیه‌السلام دربارهٔ حمایت از افراد روزه‌دار می‌فرماید: «هرکه روزه‌داری را افطاری دهد، اجرش همانند اجر او باشد»[2] (کلینی، ۱۴۱۰ق، ج۴، ص ۶۸).

۱. «وَ تَواصَوْا بِالْحَقِّ وَ تَواصَوْا بِالصَّبْرِ؛ وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ». صبر چهار قسم است: صبر بر نعمت، صبر بر طاعت، صبر بر معصیت، و صبر بر مصیبت.

۲. «مَن فَطَّرَ صائما فلَهُ مِثلُ أجرِهِ».

۴. تحلیل یافته‌های عوامل شش‌گانه

یافته‌های شش عامل یادشده، در شش گروه زیر تحلیل و تفسیر می‌شوند:

۴-۱. عوامل و پتانسیل‌های جسمی

تسهیل روزه‌داری بر اساس توصیه‌های دینی بر سه عامل جسمی کلیدی استوار است: مدیریت تغذیه، استراحت و احتیاطات بدنی. این توصیه‌ها شامل شروع‌کردن افطار با آب، خوردن سحری و عدم ترک خواب قیلوله (چرت نیم‌روزی) برای حفظ نیرو، و استفاده از بوی خوش برای تقویت روحیه است. همچنین برای جلوگیری از ضعف جسمانی، در شرایط خطر توصیه شده است که روزه‌داران از حمام‌کردن و حجامت‌کردن پرهیز کنند. درنهایت، بر اهمیت شتاب در افطار و تأخیر در خوردن سحری تأکید شده است تا با حس کنترل و امنیت، انرژی بدن در طول روز بهتر مدیریت شود.

۴-۲. عوامل و پتانسیل‌های رفتاری

پروتکل روزه از اصول شرطی‌سازی عامل، برای شکل‌دهی و نگهداری رفتار مطلوب بهره می‌برد. این مکانیسم از طریق دو راهبرد اساسی عمل می‌کند: تقویت مثبت (پاداش‌های اخروی و احساس کارآمدی) و تقویت منفی (اجتناب از نارضایتی). علاوه بر این، با به‌کارگیری تنبیه مثبت و منفی رفتارهای نامطلوب مانند روزه‌خواری کاهش داده می‌شوند. مهم‌ترین پتانسیل این پروتکل، تکنیک شکل‌دهی است که امکان ایجاد تدریجی عادات مطلوب را فراهم می‌کند و این عادات را از طریق تعمیم به سایر ابعاد زندگی گسترش می‌دهد. افزون بر این، پروتکل روزه باعث می‌شود مکانیزم‌های خودتنظیمی فعال شوند. این مکانیزم‌ها شامل اقدامات درونی مانند خودتقویتی و خودتنبیهی شخصی است. در بعد اجتماعی، اعلام عمومی نیت عاملی برای افزایش تعهد فردی به شمار می‌آید. قرارداد مشروط مبتنی بر پاداش و جریمهٔ الهی به‌مثابهٔ یک ساختار بیرونی عمل می‌کنند. مُسارعه (شتاب در شروع خودمهارگری) برای جلوگیری از

اهمال‌کاری به کار گرفته می‌شود، و کنترل محرک‌های محیطی تنظیم‌کنندهٔ اصلی رفتار است. درنهایت، مواجهه و پیشگیری از پاسخ، مقاومت در برابر عادات شرطی‌شده را تقویت می‌کند؛ در حالی که پیشواز رفتن از طریق روزه‌های مستحبی آمادگی لازم را فراهم می‌آورد.

۴-۳. عوامل و پتانسیل‌های شناختی

این عوامل از سطح نگرش ایمانی آغاز می‌شوند و با معنادارکردن سختیِ روزه بر اساس اهداف متعالی، اراده را بر جسم مسلط می‌سازند. این نگرش با نیت الهی مستمر، روزهٔ شرعی (روزهٔ حداقلی) را از عادت ماشینی خارج می‌کند و به مرتبهٔ عرفانی ارتقا می‌دهد که اوج خودمهارگری با منبع کنترل درونی است. همچنین کتاب‌درمانی از طریق پیام‌های اقناع‌کننده و تحلیل هزینه ـ فایده، منافع پایدار روزه را بر هزینه‌های موقت غالب می‌کند؛ درحالی‌که هنجارمندسازی تاریخی، پذیرش تکلیف را آسان می‌نماید. در بُعد عملی، اجتناب‌آموزی با آموزش دقیق احکام، دو کارکرد کلیدی دارد: نخست، نگرانی‌های ناشی از جهل را از میان برمی‌دارد و دوم، بازسازی شناختی افکار غیرمنطقی را اصلاح می‌کند. این فرایند، با تأکید بر سود فطری و آشکار خودمهارگری، زمینه را برای تقویت گفتار درونی حمایتی (مانند «من خویشتن‌دارم») فراهم می‌کند و درنهایت، ارادهٔ فرد را در مواجهه با تحریکات بیرونی پایدار می‌سازد.

۴-۴. عوامل و پتانسیل‌های هیجانی

عوامل هیجانی، سختی‌های روزه را از طریق لذت‌بخشی و تقویت انگیزه تحمل‌پذیر می‌کند. موسیقی و نغمه‌های ادعیه، فشار را کم، و حس مثبت ایجاد می‌کنند. مهم‌تر از آن، تجربهٔ عملی ترک عادت در روزه، خودکارآمدی و حس ارزشمندی فرد را به‌شدت افزایش می‌دهد و توان ارادی او را اثبات می‌کند. همچنین قدرت کلمات و استعاره‌های قرآنی با تکریم شخصیت روزه‌دار (يَآ أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا) و وعدهٔ آسانی، بار روانی تکلیف را سبک می‌کنند. این فرایند با ورود به تجربیات غرقگی هنگام عبادت و

تقویت انگیزهٔ درونی از طریق بیان فواید و ثواب بی‌پایان، بـه اوج می‌رسـد و روزه را بـه یک فرایند لذت‌بخشِ خودتقویت‌کننده تبدیل می‌کند.

۴-۵. عوامل و پتانسیل‌های تجسمی

تصویرسازی ذهنی هیجانی، محرک اصلی روزه‌داری اسـت. متـون دینـی سرشـار از استعاره‌هایی مانند «مهمانی خداوند»، «بهار مؤمنان»، «ریّـان (دروازه بهشـت)»، و «پـاداش الهی» هستند. این تجسم‌های مثبت و خوشایند نـه‌تنها اضـطراب ناشـی از محرومیت‌هـا را کاهش می‌دهند، بلکه با ایجاد وعده‌های بزرگ در آینده (سربلندی و پـاداش اخـروی)، انگیزهٔ درونی فرد برای تقویت خویشتن‌داری در لحظه را به‌شدت افزایش می‌دهند.

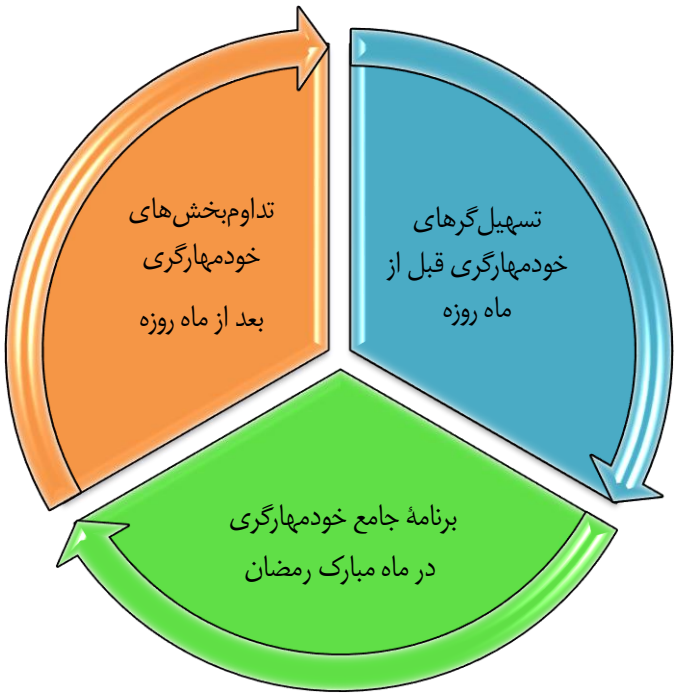
۴-۶. عوامل و پتانسیل‌های بین فردی

روزه به‌مثابـهٔ یـک تعهـد تقویت‌شـدهٔ جمعـی اسـت. پتانسـیل‌های بـین فـردی روزه، خودمهـارگری را از طریـق تـأثیرات اجتمـاعی تثبیـت می‌کننـد. ایـن امـر بـا یـادگیری مشاهده‌ای الگوهای رفتاری صحیح توسط افراد کلیدی شروع می‌شود. سپس، هم‌نـوایی با گروه در انجام هم‌زمان روزه، فشار مثبتی ایجاد می‌کند کـه تحمـل سـختی‌ها را آسـان می‌نماید. درنهایت، چارچوب دینی امر به معروف و نهی از منکر، یک سیسـتم حمـایتی و نظارتی متقابل در جامعه ایجاد می‌کند کـه افـراد را بـه حفـظ خویشـتن‌داری یکـدیگر ملزم می‌نماید و شکست در خودمهارگری را پرهزینه می‌سازد.

۵. به روز کردن خودمهارگری

در ایـن اثـر در درجـهٔ اول مقصـود از روزه، برنامـهٔ پروتکل‌گونـه و جـامع روزه در مـاه مبارک رمضان و روزه‌های مرتبط با آن مثل روزهٔ قضا و روزهٔ کفاره ماه مبارک رمضان است. در درجهٔ بعد، روزه‌های واجب دیگر مثل نذر، عهد، قسم، اسـتیجاری، روزهٔ سـوم ایام اعتکاف، روزهٔ بدل از قربانی حج، روزهٔ قضای پـدر بـر پسـر بزرگ‌تـر و روزه‌هـای مستحبی ایام سال را شامل می‌شود؛ زیرا این روزه‌ها نیز مانند روزهٔ ماه مبارک رمضان بـا

زمینه‌ها و پتانسیل‌های خود، از سویی، تسهیل‌گر، و از سوی دیگر، سبب تحکیم، تثبیت و تسریع شکل‌گیری خویشتن‌داری و خودکنترلی می‌شوند. این روزه‌ها مانند برنامه‌ای برای «به روز کردن خودمهارگری» است که از ماه رمضان به دست آمده است. این چرخه در نمودار (۳) نشان داده شده است.



نمودار (۳)

نتیجه‌گیری

این پژوهش بر مبنای روش کیفی و با استفاده از تحلیل مضمون انجام شده است که رویکردی توصیفی ـ تحلیلی دارد. کلیدواژه‌های «روزه»، «تقوا (خودمهارگری اسلامی)»، و «خودمهارگری روان‌شناختی» مورد توصیف مفهومی قرار گرفتند. بخش

تحلیل بر شناسایی، تحلیل و گزارش الگوها (مضمون‌ها) متمرکز است. از طریق تحلیل مفهومی و روان‌شناختی، عوامل (زمینه‌ساز، تسریع‌کننده، برانگیزاننده و تداوم‌بخش) و پتانسیل‌های (جسمی، رفتاری، شناختی، هیجانی، تجسمی و بین فردی) موجود در روزه که در فرایند تحول و شکل‌گیری خودمهارگری مؤثرند، کشف و استنباط شدند. مراحل تحلیل مضمون با استفاده از کدگذاری سه‌مرحله‌ای روی منابع متنی انجام شد. این منابع شامل متون تفسیری، احادیث، مقالات روان‌شناسی اسلامی و مطالعات مرتبط با روزه‌داری بودند. نتیجه اینکه، روزه‌داری یک فرایند تحول جامع است که نه‌تنها از طریق مهارت‌های رفتاری (شرطی‌سازی و خودتنظیمی) و الزامات جسمی (تنظیم سحری و افطار) پیش می‌رود، بلکه با تقویت ظرفیت‌های شناختی برای تفکر عمیق‌تر و تغییر باورها، به اوج خود می‌رسد. این دگرگونی درونی که با انسجام درونی و تمرکز ذهنی (تجسمی) تقویت می‌شود، زمینه را برای یک کنش مؤثر و اخلاقی در سطح بین فردی فراهم می‌آورد و هدف نهایی از روزهٔ عرفانی را محقق می‌کند.

فهرست منابع

* قرآن کریم

** نهج‌البلاغه

آذربایجانی، مسعود؛ سالاری‌فر، محمدرضا؛ کاویانی آرانی، محمد؛ و موسوی اصل، سید مهدی. (۱۳۸۵). روان‌شناسی اجتماعی با نگرش به منابع اسلامی (چاپ دوم). قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

آریا، عباس؛ تبریزی، مصطفی. (۱۳۸۲). کتاب درمانی. تهران: فراروان.

آقاتهرانی، مرتضی. (۱۳۹۰). بررسی اراده انسان، شناخت عوامل ضعف و قوت. قم: برادر شهیدم.

آمدی، عبدالواحد بن محمد. (۱۴۱۰ق). غرر الحکم و درر الکلم (ج۲، چاپ دوم). قم: دار الکتاب الإسلامی.

ابن‌بابویه، محمد بن علی. (۱۴۱۳ق). من لا یحضره الفقیه (ج۱، چاپ دوم). قم: دفتر انتشارات اسلامی.

ابن‌بابویه، محمد بن علی. (۱۳۶۱). معانی الأخبار (محقق: علی‌اکبر غفاری). قم: مؤسسة النشر الإسلامی.

ابن‌بابویه، محمد بن علی. (۱۴۱۴ق). الخصال (چاپ چهارم). قم: مؤسسة النشر الإسلامی.

ابن‌بابویه، محمد بن علی. (بی‌تا). ثواب الأعمال و عقاب الأعمال (محقق: علی‌اکبر غفاری، ج۱). تهران: مکتبة الصدوق.

ابن‌منظور، محمد بن مکرم. (۱۴۱۰ق). لسان العرب (ج۱۲). بیروت: دار صادر.

ابهری، مجید. (۱۳۹۸/۰۲/۱۸). راز کاهش چشمگیر جرائم و گناهان در ماه مبارک رمضان چیست؟ [اخبار]. قابل دسترس در: https://www.khabarfoori.com

افروز، غلامعلی. (۱۳۹۷). روش‌های پرورش احساس مذهبی "نماز" در کودکان و نوجوانان (چاپ شانزدهم). تهران: انجمن اولیا و مربیان جمهوری اسلامی ایران.

افقی، رسول؛ محمدی ری‌شهری، محمد. (۱۳۹۳). ماه خدا: پژوهشی جامع دربارهٔ ماه مبارک رمضان از نگاه قرآن و حدیث (مترجم: جواد محدثی، ج۱ و ۲، چاپ چهارم). قم: موسسه فرهنگی دار الحدیث.

امیدوار، احمد. (۱۳۸۵). روش تغییر رفتار. مشهد: فراانگیزش.

بخاری، محمد بن اسماعیل. (۱۴۱۲ق). صحیح البخاری (محقق: مصطفی دیب البغا، ج۲، چاپ چهارم). بیروت: دار ابن کثیر.

بلاک، آلن. اس؛ هرسن، مایکل. (۱۳۸۴). فرهنگ شیوه‌های رفتار درمانی (مترجم: سیروس ایزدی و فرهاد ماهر، چاپ دوم). تهران: رشد.

پسندیده، عباس. (۱۳۹۶). پژوهشی در فرهنگ حیا (چاپ دهم). قم: مؤسسهٔ فرهنگی دار الحدیث.

پورافکاری، نصرت‌الله. (۱۳۷۳). فرهنگ جامع روان‌شناسی و روان‌پزشکی (ج۲، چاپ سوم). تهران: فرهنگ معاصر.

تبریزی ملکی، جواد. (۱۳۸۴). المراقبات. قم: نهاوندی.

جان‌بزرگی، مسعود. (۱۳۸۲). شیوه‌های درمان اضطراب و تنیدگی (چاپ دوم). تهران: سمت.

جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۷۲). اسرار عبادات (چاپ چهارم). قم: انتشارات الزهرا.

جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۸۱). حکمت عبادات (چاپ پنجم). قم: اسراء.

جوادی‌آملی، عبدالله؛ واعظی‌محمدی، حسن. (۱۳۹۸). تسنیم: تفسیر قرآن کریم (ج۹، چاپ هفتم). قم: اسراء.

حسینی، سید مجتبی. (۱۳۸۵). احکام روزه (چاپ سوم). قم: معارف.

حسینی، سید مجتبی. (۱۳۹۱). رسالهٔ دانشجویی (چاپ بیست وسوم). قم: معارف.

خزائلی، محمد. (۱۳۶۳). شرح گلستان (چاپ پنجم). تهران: جاویدان.

داوودی، محمد. (۱۳۸۷). نقش معلم در تربیت دینی (چاپ سوم). قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

داوودی، محمد؛ اعرافی، علیرضا. (۱۳۹۷). سیرهٔ تربیتی پیامبر و اهل‌بیت علیهم‌السلام: تربیت دینی (چاپ سیزدهم). قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

درایدن، وندی. (۱۴۰۰). روان‌درمانی تک جلسه‌ای (مترجم: یاسر مدنی). تهران: رشد.

دیماتئو، ام. رابین. (۱۳۷۸). روان‌شناسی سلامت (مترجم: مسعود آذربایجانی، سید مهدی موسوی اصل، محمدرضا سالاری‌فر و اکبر عباسی، ج۱). تهران: سمت.

راغب اصفهانی. (۱۴۱۲ق). المفردات فی غریب القرآن. دمشق: دار القلم، الدار الشامیة.

رضایی، محمد؛ فرخی، نورعلی؛ دارابی، فردین؛ و محمدی، جواد. (۱۳۹۷). تأثیر تلاوت قرآن کریم بر میزان خطرپذیری نوجوانان در مقابل رفتارهای پرخطر. فصلنامهٔ علمی ـ پژوهشی فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۹(۳۵)، صص ۷۹-۹۸.
https://doi.org/10.22054/qccpc.2018.28326.1710

رفیعی‌هنر، حمید. (۱۳۹۵). روان‌شناسی مهار خویشتن با نگرش اسلامی. قم: نشر مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمه‌الله.

رفیعی‌هنر، حمید؛ جان‌بزرگی، مسعود؛ نارویی نصرتی، رحیم؛ و حسن‌آبادی، حمیدرضا. (۱۳۹۹). تحلیل مفاهیم «مضاف نفس» در روایات و تبیین سازه روان‌شناختی خودنظم‌جویی بر اساس آن. فصلنامهٔ علمی ـ پژوهشی علوم حدیث، ۲۵(۹۵)، صص ۲۹-۶۱.
https://doi.org/10.22034/hs.2020.13043

رگو، سایمون. (۱۴۰۰). برنامه‌ها و شیوه‌های درمان وسواس (مترجم: اکرم خمسه و حبیب‌الله قاسم‌زاده). تهران: ارجمند.

سعدات، محمود فتوح محمد. (۱۴۳۷ق). دور الصیام فی تکوین شخصیه الانسان المسلم فی ضوء الکتاب و السنه. ریاض: دار النشر، الألوکة.

شجاعی، محمدصادق. (۱۳۹۷). درآمدی بر روان‌شناسی تنظیم رفتار با رویکرد اسلامی (چاپ چهارم). قم: مؤسسهٔ فرهنگی دار الحدیث.

شولتز، دوآن پی.(۱۴۰۴). نظریه‌های شخصیت (مترجم: یحیی سیدمحمدی، چاپ دهم). تهران: ساوالان.

صادقی، منصوره‌السادات؛ مظاهری محمدعلی. (۱۳۸۴). اثر روزه‌داری بر سلامت روان. مجلهٔ علمی ـ پژوهشی روان‌شناسی، ۹(۳۵) ویژه‌نامهٔ روان‌شناسی و دین، صص ۲۹۲-۳۰۹.

طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۶۳). تفسیر المیزان (ج۲، چاپ سوم). تهران: علامه طباطبایی.

طبرسی، فضل بن حسن. (۱۳۹۰). مجمع البیان فی تفسیر القرآن (مترجم: محمد بیستونی، ج۲). ناشر: فراهانی.

علوی، سید محمدتقی؛ قدیری، محمدحسین. (۱۳۹۵). مشاوره زیر گنبد فیروزه‌ای (ج۴). قم: انتشارات مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی﵀.

غیاثی کرمانی، سید محمدرضا. (۱۳۸۵). گزیده و ترجمهٔ کتاب المراقبات. قم: نشر مؤسسهٔ انتشارات حضور.

فاضل لنکرانی، محمدجواد. (۱۳۹۶/۰۳/۲۳). روزه پاداش شایستهٔ مقام ربوبی؛ نگاهی نو به حدیث شریف «الصَّوْمُ لِی وَ أَنَا أَجْزَی بِه» [گفتمان]. قابل دسترس در: https://fazellankarani.com.

فرانزوی، استیفن. ال. (۱۳۸۵). روان‌شناسی اجتماعی (مترجم: مهرداد فیروزبخت و منصور قنادان، چاپ دوم). تهران: رسا.

فیض کاشانی، محسن. (۱۳۷۲). راه روشن (ترجمهٔ المحجة البیضاء) (ج۲). مشهد: مؤسسهٔ چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی.

قدیری، محمدحسین. (۱۳۸۹). خودکنترلی کودک؛ خمیرمایهٔ خویشتن‌داری اخلاقی (تقوا). دوفصلنامهٔ علمی ـ پژوهشی مطالعات فقه تربیتی، (۱۱)، صص ۷۸-۸۸.

قدیری صوفی، فرهاد؛ خامنه، سعید. (۱۳۸۴). اثرات روزه‌داری ماه رمضان بر میل جنسی: نقش هورمون یا قشر مغز؟. مجلهٔ تخصصی علوم پزشکی گیلان، ۱۴(۵۶)، صص ۳۳-۴۱.

قرائتی، محسن. (۱۳۸۸). تفسیر نور (ج۱). تهران: مرکز فرهنگی درس‌هایی از قرآن.

کلینی رازی، محمد بن یعقوب. (۱۴۱۰ق). الکافی (محقق: علی‌اکبر غفاری، ج۲، ۴ و ۵، چاپ چهارم). بیروت: دار صعب، دار التعارف.

گاندی، مهاتما. (۱۳۶۴). سرگذشت من (مترجم: مسعود برزین). تهران: بهجت.

محقق حلی، نجم‌الدین جعفر بن حسن. (۱۴۰۸ق). شرائع الإسلام فی مسائل الحلال و الحرام (ج۱، چاپ دوم). قم: مؤسسهٔ اسماعیلیان.

محمدی ری‌شهری، محمد. (۱۳۸۴). مراقبات ماه رمضان. قم: دار الحدیث.

محیسن، محمدسالم. (۱۴۲۳ق). الصیام وأثره فی تربیة المسلم. قاهره: دار محیسن.

مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۹۱). آموزش فلسفه (جلد دوم). قم: انتشارات مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی﵀.

مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۹۴). اخلاق در قرآن (چاپ هشتم). قم: انتشارات مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی﵀.

مطهری، مرتضی. (۱۳۶۸). ده گفتار(چاپ پنجم). تهران: صدرا.

مطهری، مرتضی. (۱۳۷۷). تعلیم و تربیت در اسلام (چاپ سی‌ودوم). قم: نشر صدرا.

مطهری، مرتضی. (۱۳۸۹). مجموعه آثار (ج ۲۳). قم: صدرا.

مقدم‌نیا، محمدتقی؛ مقصودی، شاهرخ. (۱۳۸۳). بررسی تأثیر روزه‌داری در ماه رمضان بر میزان اضطراب. مجلهٔ تخصصی علوم پزشکی گیلان، ۱۳(۴۹)، صص ۵۴-۶۰.

موسوی خمینی، سید روح‌الله. (۱۳۸۰). شرح چهل حدیث (چاپ بیست وچهارم). قم: مؤسسهٔ تنظیم و نشر آثار امام خمینی﵀.

موسوی رادلاهیجی، حسین. (۱۳۹۱). روزه درمان بیماری‌های روح و جسم (چاپ هجدهم). قم: الجماعه المدرسین بقم المشرفه، مؤسسهٔ النشر الاسلامی.

نوری همدانی، حسین. (۱۳۸۸/۰۸/۰۲). کتاب الصوم. قابل دسترس در: https://lib.eshia.ir.

نیشابوری، غلامرضا. (۱۳۸۹). صائمان صالح، یا، روزه‌داران راستین (چاپ چهارم). قم: سید جمال‌الدین اسدآبادی.

هندی، علی متقی بن حسام‌الدین. (۱۳۹۷). کنز العمّال فی سنن الأقوال و الأفعال (مصحح: صفوة السقّا، ج۱، ۸). بیروت: مکتبة التراث الإسلامی.

ورکمن، ا. ادوارد؛ کاتز، آلن. ام. (۱۳۸۳). آموزش خودکنترلی رفتار به دانش‌آموزان (مترجم: الهه محمد اسماعیل). تهران: دانژه.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial

Frankl, V. (2006). *Man's Search for Meaning*. Boston: Beacon Press.

Hickey, M. (2006). *The Power of Prayer and Fasting: 21 Days That Can Change Your Life*. New York: Hachette Book Group,.

Miller, W. R., & Rollnick, S. (2013). *Motivational interviewing: Helping people change* (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.

Mischel, W. (2014). *The Marshmallow test: mastering self-control*. New York, NY: Little, Brown, and Company.

Ready, R. (2010). *Neuro-linguistic Programming for dummies*. Chichester, West Sussex, England: John Wiley & Sons, Ltd.

Shelton, H. M. (1978). *Fasting Can Save Your Life*. San Antonio, TX: American Natural Hygiene Society.

Ethics and Psychology
ISSN: 7645-3115

Pathology of Addictive Pornography in Adolescents and Parental Coping Strategies*

Mohammad Mahdi Pourmadani[1] **Alireza Al-e Bouyeh**[2]

1. MA in Applied Ethics, Baqir al-Olum University, Qom, Iran (**Corresponding Author**).
mm.pourmadani@gmail.com

2. Associate Professor, Department of Moral Philosophy, Research Center for Philosophy and Islamic Theology, Islamic Sciences and Culture Academy, Qom, Iran.
a.alebouyeh@isca.ac.ir

Abstract

One of the concerning issues in the realm of child-rearing is adolescents' use of pornographic content. If this behavior persists compulsively and addictively, it can leave widespread negative consequences on various dimensions of an adolescent's life. Responsible and aware parents in the matter of child upbringing do not remain indifferent to this threat and constantly ask what actions can help preserve and support their child should they observe addictive behaviors in the adolescent. The present research, employing a descriptive-documentary approach and using library and virtual sources, has examined the consequences of pornography addiction and offered preventive and therapeutic strategies. The findings indicate that a set of interventions can play an effective role in reducing addictive tendencies and strengthening adolescent capabilities. Such measures are necessary both at the level of modifying

* Pourmadani, M. M.; Al-e Bouyeh, A. (2025). Pathology of Addictive Pornography in Adolescents and Parental Coping Strategies. *Ethics and Psychology*, *1*(2), pp. 190-218. https://doi.org/10.22081/jmp.2026.72530.1011

* **Type of article**: Specialized; **Publisher:** Islamic Sciences and Culture Academy.

Received: 2025/06/20●**Revised:** 2025/08/20●**Accepted:** 2025/09/10●**Published online:** 2025/10/01

© 2025
authors retain the copyright and full publishing rights

individual cognitions and beliefs and in managing and restructuring practical behaviors. In addition to controlling the current situation, such strategies play a significant role in preventing the deepening of behavioral abnormalities.

Keywords
Pornography, Child-rearing, Adolescent, Parenting, Pornography Addiction.

ISSN: ۷۶۴۵-۳۱۱۵

آسیب‌شناسی پورنوگرافی اعتیادی در نوجوانان و شیوه‌های مواجههٔ والدین با آنها*

محمدمهدی پورمدنی[۱] علیرضا آل بویه[۲]

۱. کارشناسی ارشد اخلاق کاربردی، دانشگاه باقرالعلوم(ع)، قم، ایران (**نویسنده مسئول**).
mm.pourmadani@gmail.com

۲. دانشیار، گروه فلسفه اخلاق، پژوهشکده فلسفه و کلام اسلامی، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، قم، ایران.
a.alebouyeh@isca.ac.ir

چکیده

از مسائل نگران‌کننده در حوزهٔ تربیت فرزندان، استفادهٔ نوجوانان از محتواهای پورنوگرافی است. اگر این رفتار به‌شکل اجباری و اعتیادی تداوم یابد، می‌تواند پیامدهای منفی گسترده‌ای بر ابعاد مختلف زندگی نوجوان بر جای گذارد. والدین مسئول و آگاه در امر تربیت فرزند، در برابر این تهدید بی‌تفاوت نمی‌مانند و همواره این پرسش را دارند که در صورت مشاهدهٔ رفتارهای اعتیادگونهٔ نوجوان، چه اقداماتی می‌توانند به حفظ و حمایت از او کمک کند. پژوهش حاضر با رویکرد توصیفی ـ اسنادی و استفاده از منابع کتابخانه‌ای و مجازی، به بررسی پیامدهای اعتیاد به پورنوگرافی و ارائهٔ راهکارهای پیشگیرانه و درمانی پرداخته است. یافته‌ها نشان می‌دهد که مجموعه‌ای از مداخلات می‌تواند نقش مؤثری در کاهش گرایش اعتیادی و تقویت توانمندی‌های نوجوان ایفا کند. این اقدامات، هم در سطح اصلاح شناخت‌ها و باورهای

* پورمدنی، محمدمهدی؛ آل بویه، علیرضا. (۱۴۰۴) آسیب‌شناسی پورنوگرافی اعتیادی در نوجوانان و شیوه‌های مواجههٔ والدین با آنها. اخلاق و روان شناسی، ۱(۲)، صص ۱۹۰-۲۱۸.
https://doi.org/10.22081/jmp.2026.72530.1011

نوع مقاله: تخصصی؛ **ناشر:** پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۳۰ ● **تاریخ اصلاح:** ۱۴۰۴/۰۵/۳۰ ● **تاریخ پذیرش:** ۱۴۰۴/۰۶/۲۰ ● **تاریخ انتشار آنلاین:** ۱۴۰۴/۰۷/۰۹

© ۲۰۲۵ «نویسندگان دارندهٔ حق‌مؤلف مقالهٔ خود بدون محدودیت هستند»

فردی و هم در مدیریت و بازسازی رفتارهای عملی ضرورت دارد. چنین راهکارهایی افزون بر کنترل وضعیت موجود، نقش مهمی در پیشگیری از تعمیق ناهنجاری‌های رفتاری دارند.

کلیدواژه‌ها

پورنوگرافی، فرزندپروری، نوجوان، والدگری، اعتیاد به پورنوگرافی.

مقدمه

انحرافات جنسی از رفتارهای اکتسابی است که مصادیق پرشماری دارد و پورنوگرافی یا همان مشاهدهٔ محتواهای نامناسب، ازجملهٔ مصادیق آن است. این رفتار انحرافی اگر به حالت اعتیاد برسد، آثار مخربی بر رفاه شخصی، سازگاری اجتماعی، کار، زندگی جنسی و روابط خانوادگی دارد؛ زیرا اعتیاد به تماشای پورن ازآن‌رو که سبب اختلال جدی در سلامت روان فرد می‌شود، از حیث میزان خطر، کم‌اهمیت‌تر از اعتیاد به موادی مانند هروئین، کوکائین و .... نیست (Privara & Bob, 2023, p. 643; Rai et al., 2022, p. 1). اعتیاد به پورنوگرافی یک ناهنجاری رفتاری است که نشانه‌اش استفادهٔ اجباری و مکرر از مطالب مستهجن است (Banca et al., 2016, pp. 98-99). فرد معتاد احساس می‌کند که نیاز فوری به آن دارد و احساس تعادل نمی‌کند و به‌جز هنگام تماشا به آرامش نمی‌رسد. امروزه این رفتار بیشتر در بستر فضای مجازی اتفاق می‌افتد. فضای مجازی به جهت برخورداری از برخی ویژگی‌ها، از قبیل گستردگی و در دسترس بودن، سبب شده است فرد به‌طور فزاینده‌ای، زمان طولانی را صرف جست‌وجوی محتوای پورن در فضای مجازی کند.

به دست آوردن اطلاعات بی‌طرفانه و صادقانه از افرادی که از پورنوگرافی استفاده می‌کنند، بسیار سخت است و به همین جهت مشخص‌کردن اینکه آیا فردی به پورنوگرافی اعتیاد پیدا کرده است یا خیر، چندان آسان نیست، به‌ویژه که اعتیاد به پورنوگرافی یک اختلالِ رسمیِ شناخته شده نیست و میان محققان دربارهٔ تعریف اعتیاد به پورنوگرافی یا اصل وجود آن اختلاف نظر وجود دارد. برخی معتقدند استفاده از پورنوگرافی در شمار اختلال‌های رفتار جنسی است؛ اما آن را اعتیاد نمی‌دانند. برخی معتقدند زمانی اختلال است که از پورنوگرافی بیش از حد استفاده شود؛ ازاین‌رو به‌خودی‌خود و به مقدار کم، اختلال نیست (Duffy et al., 2016, pp. 760-761). برخی دیگر معتقدند میان استفادهٔ مکرر از پورنوگرافی و اختلالات جنسی رابطه‌ای وجود دارد؛ اما اینکه آیا استفاده از پورنوگرافی تنها نشانهٔ این اختلال است یا نقشی علّی ایفا می‌کند، تشخیص آن بسیار دشوار است (Kubey, 2009, p. 210). در عین

حال، رید[1] (۱۹۹۴م) معتقد است اعتیاد به پورنوگرافی معیارهای مشخصی دارد که برای تشخیص آن می‌توان از مباحث اعتیاد رفتاری که در راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی[2] طرح شده است، کمک گرفت. او معتقد است بسیاری از انحرافات جنسی اجباری (پارافیلیاها) ریشه در استفاده از پورنوگرافی دارد (Kubey, 2009, p. 211). با این‌همه، برخی مطالعات اخیر نشان داده است ۸٪ از مردان و ۳٪ از زنان در ایالات متحده از اعتیاد به پورنوگرافی رنج می‌برند (Nasser, 2021, p344).

در این مقاله، به‌صورت مسئله‌محور و بر اساس نمونه‌ها و شواهد واقعی که از والدین و یا فرزندان آنها دریافت شده است، با رویکرد توصیفی ـ اسنادی و استفاده از منابع کتابخانه‌ای و مجازی، به بررسی آسیب‌های پورنوگرافی اعتیادی در نوجوان[3] پرداخته می‌شود و راهکارهایی برای مواجهۀ والدین با آن ارائه می‌گردد. پژوهش‌هایی به‌صورت کلی در این زمینه انجام شده است؛ اما پژوهشی که به‌صورت مسئله‌محور و بر اساس نمونه و شواهد واقعی به بررسی چالش‌ها و آسیب‌ها پرداخته باشد و راهکار منسجم ارائه کرده باشد، یافت نشد. پرهیز از طرح مسائل کلی و تمرکز بر بیان نمونه‌ها و شواهد واقعی و ارائۀ شیوه‌های مواجهۀ والدین می‌تواند وجه تمایز و نوآورانۀ این پژوهش با دیگر موارد باشد.

۱. آسیب‌های اعتیاد به پورنوگرافی

اعتیاد به پورنوگرافی آثار زیان‌باری در زندگی فرد دارد و هم زندگی فردی و اجتماعی

1. Reed

۲. راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (Diagnostic and Statistical Manual of Psychiatric Disorders) که به‌اختصار (DSM) خوانده می‌شود، یک زبان مشترک و استاندارد برای طبقه‌بندی اختلالات روانی ارائه می‌کند که آن را انجمن روان‌پزشکی آمریکا تهیه کرده است.

۳. اگرچه محققان بر تعریف دقیقی از سن نوجوانی وفاق ندارند، طبق برخی تعاریف از دورۀ نوجوانی از ۱۰سالگی شروع می‌شود و تا اواخر ۲۵ یا ۲۶ سالگی به پایان می‌رسد. برخی معتقدند نوجوانی اکنون از ۱۰ تا ۲۴ سالگی طول می‌کشد؛ اما سازمان جهانی بهداشت به‌طور رسمی، یک نوجوان را فردی بین ۱۵ تا ۱۹ سال تعریف می‌کند.

و هم مسئولیت‌های کاری او را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ به‌گونه‌ای که فرد در انجام درست وظایف و دستیابی به اهداف خود ناتوان می‌شود. در ادامه، به برخی از آسیب‌های اعتیاد به محتواهای نامناسب جنسی اشاره می‌شود.

۱-۱. درگیری‌های ذهنی مداوم

درگیری دائمی ذهنی، یکی از آثار مواجههٔ مکرر و اعتیادی به محتوای نامناسب جنسی است. درواقع مشاهده‌گر به این نوع از محتواها وابستگی پیدا می‌کند و ترک آن برایش بسیار دشوار خواهد بود. در چنین شرایطی، حتی اگر فرد مشاهده‌گر ارادهٔ مدیریت فکر و ذهنش را نیز داشته باشد، توان غلبه بر آن را نخواهد داشت. این وضعیت گاهی به اندازه‌ای اسفناک است که نوجوان، خودش از خانواده‌اش درخواست می‌کند که دسترسی‌هایش را محدود کنند تا بتواند بر این وضعیت غلبه کند. پسری هفده‌ساله می‌گوید: «آنقدر اعتیاد پیدا کرده‌ام که توی این ماه که امتحان دارم مجبورم خودم گوشی‌ام را به خانواده بدهم تا اینترنتم را قطع کنند، چون خودم نمی‌توانم و به‌سمت گوشی میرم». دختری شانزده‌ساله دربارهٔ رفتارهای اعتیادی ناشی از مداومت بر جست‌وجوی محتواهای پورن می‌گوید: «وقتی دنبال این مسائل باشی، یه جور اعتیاد میاره برای آدم. مدام می‌خواد بیشتر ببینه. بیشتر سرچ کنه. بعد باعث میشه فکر آدم محدود بشه به همون چارچوب مطالب غیراخلاقی دیگه. خارج از این چارچوب چیزی نمی‌بینه» (خلج‌آبادی فراهانی و زاده‌محمدی، ۱۳۹۸،ص۷۴-۷۵).

۱-۲. تقویت تصویرسازی ذهنی

تقویت تصویرسازی ذهنی در حوزهٔ مسائل جنسی، از دیگر نشانه‌های رفتارهای اعتیادی است که سبب می‌شود فرد برای پرداختن به عادی‌ترین کارهای خودش نیز ناتوان شود تا جایی که همهٔ رفتارها و برداشت‌هایش از رفتار دیگران، رنگ و بوی تخیلات جنسی دارد. پسر نوجوان شانزده‌ساله‌ای می‌گفت: «مدتی است دیگه نمی‌توانم مثل قبل به دخترخاله‌ام نگاه کنم. هر وقت بهش نگاه می‌کنم، تصاویر دیگه‌ای توی

ذهنم میاد. یه وقتایی که دورهمی خانوادگی داریم به‌قدری نگاهش می‌کنم یا بهش زل می‌زنم که خودش هم متوجه نگاه‌های نامتعارفم میشه. قبلاً این جوری نبودم. همیشه مثل یک خواهر باهاش رفتار می‌کردم. همهٔ اینها از وقتی شروع شد که فیلم‌های پورن رو می‌بینم. دائماً اون فیلم‌ها رو با واقعیت‌های بیرونی مقایسه می‌کنم. همه چی رو در ذهن خودم یه جوری بازسازی می‌کنم. همهٔ افراد رو در وضعیت فیلم و عکس‌هایی که دیدم تصور می‌کنم. می‌دونم اشتباه هست؛ اما نمی‌تونم کنترلش کنم. از این وضعیتم خیلی احساس گناه می‌کنم» (شرح‌حال مراجع نگارنده در مشاوره‌های اخلاقی).

۱-۳. افسردگی شدید

ازجمله آسیب‌های اعتیاد به محتواهای نامناسب جنسی، درگیری عاطفی و هیجانی شدید ناشی از روابط عاطفی نافرجامی است که عاقبتش اختلالات روانی نظیر افسردگی شدید است. تماشای زیاد این‌گونه محتواها سبب سوگیری تفکرات و تصورات ذهنی در فرد می‌شود و او را به رفتاری برگرفته از مشاهداتش سوق می‌دهد، غافل از اینکه نتیجهٔ این الگوگیری ذهنی، آسیب شدید روحی و روانی است. دختر پانزده‌ساله‌ای در شرح‌حال خودنوشته‌اش این‌گونه اظهار کرده بود: «شروع آشنایی من با فیلم و عکس پورنوگرافی از جمع دوستان همسال خودم بود؛ اما خیلی زود به عادتی روزانه تبدیل شد. رفتارام تغییر کرده. اون دختر شاد و شاداب قبل نیستم. دیگه بر درس‌هام تمرکز ندارم. دوست ندارم توی جمع‌های خانوادگی شرکت کنم. ساعت‌ها درِ اتاقم را می‌بندم و غرق در این محتواها می‌شوم. یه مدتی تلاش کردم با رابطهٔ واقعی یه جایگزین براش پیدا کنم؛ اما اون هم بعد از سوءاستفاده‌اش منو رها کرد و رفت. خیلی سخته. هر روز ناآروم‌تر میشم و خواب‌های آشفته و افکار مزاحم، آرامش منو گرفته. احساس گناه و اضطراب زندگی من رو فلج کرده. نمی‌دانم چه بلایی سر من آمده. اصلاً حالم خوب نیست. نمی‌تونم برای هرکسی هم بگم که حالم بده. از قضاوت شدن می‌ترسم» (شرح‌حال مراجع نگارنده در مشاوره‌های اخلاقی).

برخی یافته‌ها نیز نشان می‌دهند که تماشای پورنوگرافی در دوران نوجوانی ممکن

است به دلیل کلیشه‌های جنسی غیرواقعی پورنوگرافی، بر شکل‌گیری هویت و روابط جنسی، نقش‌ها، روابط، کمال‌گرایی فیزیکی و تصویر بدنی غیرواقعی تأثیر منفی بگذارد؛ زیرا استفاده از پورنوگرافی فرهنگ غیرطبیعی و غیرواقعی «جنس‌گرایی» و «نارضایتی» از بدن را در مخاطب ایجاد می‌کند. ادامهٔ این روند، افسردگی و اضطراب را به دنبال خواهد داشت (Privara & Bob, 2023, p. 643).

۱-۴. احساس گناه افراطی

اگرچه احساس گناه در بین نوجوانان از شدت و ضعف مختلفی برخوردار است، کلیت آن انکارشدنی نیست. برخی نوجوانان بعد از تکرار مشاهده، دچار عذاب‌وجدان می‌شوند و خود را به جهت ناهنجاری رفتارشان سرزنش می‌کنند. دختری هجده‌ساله دربارهٔ تجربهٔ خودش از حس گناه بعد از مواجهه با محتواهای پورن می‌گفت: «هر بار پس از تماشای این محتواها، احساسی سنگین از عذاب‌وجدان می‌گرفتم. همیشه خودم رو انسان خطاکاری می‌دونستم. مدام با خودم زمزمه می‌کردم که چرا چنین رفتاری از من سر زده و خودم را به‌خاطر تکرار آن سرزنش می‌کردم. احساس گناه وحشتناکی رو تجربه کردم. از همه چی ناامید شده بودم. با خودم می‌گفتم خدا منو نمی‌بخشه. اصلاً امیدی به بخشیده‌شدن نداشتم. به همین خاطر، برام اهمیتی نداشت چه می‌کنم و یا عاقبت کارم چی میشه. دیگه هر کاری رو می‌کردم» (شرح‌حال مراجِع نگارنده در مشاوره‌های اخلاقی).

۱-۵. کاهش کیفیت و رضایت‌مندی در روابط زناشویی آینده

کاهش کیفیت و رضایت‌مندی در روابط زناشویی آینده، از آسیب‌های اعتیاد به پورنوگرافی است. بر اساس برخی تحقیقات، مواجههٔ بلندمدت با پورنوگرافی ممکن است سبب کاهش رضایت از شریک زندگی و افت کیفیت زندگی جنسی در برخی افراد شود. مصرف پورنوگرافی سبب مقایسهٔ صمیمیت جنسی می‌شود؛ یعنی مصرف‌کنندگان بین آنچه که دارند، با آنچه پورنوگرافی به آنها نشان می‌دهد،

مقایسه می‌کنند. هرچه مقدار مصرف بیشتر باشد، این آسیب جدی‌تر و بیشتر خواهد بود؛ همان‌گونه که ارائهٔ محتواهای عاشقانه و تحریک‌کننده در دیگر رسانه‌ها نیز می‌تواند زمینهٔ مقایسه‌ها و نارضایتی‌ها را در دایرهٔ گسترده‌تری از مخاطبان ایجاد کند (Kubey, 2009, p. 212). بر اساس پژوهشی دیگر، استفاده از پورنوگرافی از طریق تأثیرگذاری مستقیم بر تعهد زناشویی، سبب کاهش کیفیت و رضایت از روابط همسران می‌شود و با شکل‌دادن افکار منفی نسبت به همسر و شریک زندگی آینده، به تضعیف بنیان خانواده می‌انجامد (Lambert et al., 2012, p. 410). تحقیق دیگری نیز نشان می‌دهد استفاده از پورنوگرافی سبب کاهش کیفیت روابط زناشویی و درنهایت، به عدم رضایت زوجین از روابطشان منتهی می‌شود. این مطالعات نشان می‌دهند مصرف پورنوگرافی ثبات عاطفی و روابط ازدواج‌ها و خانواده‌ها را تهدید می‌کند(Schneider, 2007, pp. 56-57) . این مطالعات نشان می‌دهد که استفاده از پورنوگرافی، ازجمله سکس سایبری، به‌طور قابل توجهی، با کاهش رضایت جنسی زناشویی و صمیمیت جنسی مرتبط است (Whitty, 2003, pp. 576-577). این آثار دربارهٔ نوجوان نیز جاری است؛ زیرا پورنوگرافی به جهت قدرت تخریب زیاد و عمیقی که در روح و روان نوجوان دارد، با ارائهٔ تصویریِ الگوی نادرست از رابطهٔ جنسی، نقش موثری در تغییر نگرش‌ها و رفتارهای جنسی نوجوان دارد و سبب تحریف کمیت و کیفیت روابط جنسی نوجوان از همسر و شریک زندگی آینده می‌شود.

۱-۶. تشدید هجوم افکار وسواسی و اجباری بر مشاهدهٔ فیلم‌های پورن

برخی تحقیقات نشان می‌دهد بین افکار وسواسی و گرایش فرد به پورنوگرافی رابطهٔ جدی وجود دارد (Shrivastava et al., 2022, p. 6)؛ زیرا عمدهٔ مطلب در وسواس‌های فکری تحریک فرد با استفاده از منابع پاداش‌محور است که سبب تحریک فرد به انجام و تکرار رفتار می‌شود. پورنوگرافی از این قاعده خارج نیست؛ زیرا هر منبعی که بتواند مدار پاداش را در یک فرد تحریک کند، می‌تواند اعتیادآور شود (Grassi et al., 2015, p. 269). رای و همکارانش در پژوهش خود، شیوع معناداری از اعتیاد به اینترنت و استفاده از

پورنوگرافی را در افراد مبتلا به وسواس فکری نشان دادند (Rai et al., 2022, p. 1).

۲. راهکارهای مواجههٔ والدین با اعتیاد پورنوگرافی فرزندان نوجوان

ظهور و بروز رفتارهای اعتیادی دلایل پرشماری می‌تواند داشته باشد که بدون بررسی و توجه به این عوامل، نمی‌توان به نتیجه‌بخش بودن اقدامات پیشگیرانه و یا درمانی کاهندهٔ اعتیاد، امیدوار بود. بخشی از این عوامل در حوزهٔ شناخت و باور، و برخی در حوزهٔ رفتار فرد است. به‌طور طبیعی، راهکارهایی هم که برای مواجهه با آن پیشنهاد می‌شوند، درمان‌های شناختی و رفتاری هستند. در ذیل به برخی از این راهکارهای درمان و پیشگیری خواهیم پرداخت.

۲-۱. استفاده از درمان‌های شناختی ـ رفتاری (CBT)

درمان شناختی رفتاری (CBT) یک روش علمی است که می‌تواند به نوجوانان در غلبه بر وسوسهٔ مصرف محتوای پورنوگرافی کمک کند. این رویکرد بر یک اصل ساده اما قدرتمند استوار است: افکار، احساسات و رفتارهای ما به‌هم‌پیوسته هستند. یک فکر منفی می‌تواند یک کشش درونی را برانگیزد و آن احساس، منجر به یک رفتار ناسالم شود. درمان‌های شناختی ـ رفتاری با هدف شکستن این چرخهٔ معیوب، به نوجوان می‌آموزد که چگونه افکار تحریف‌شدهٔ خود را شناسایی کند، باورهای ناسالم را به چالش بکشد و در نهایت، پاسخ‌های رفتاری جدید و سازگارانه‌ای را جایگزین کند. تصور کنید نوجوان هر بار که در خانه تنها می‌ماند، با هجوم افکار وسواسی برای مشاهدهٔ محتوای پورنوگرافی مواجه می‌شود. این موقعیت برای او به یک محرک تبدیل شده است. او باور دارد که اگر در این موقعیت قرار گیرد، حتماً تسلیم خواهد شد و هیچ کنترلی بر امیال خود ندارد. این باور نادرست، احساس ناتوانی او را تشدید می‌کند و درنهایت، او را به‌سوی آن رفتار سوق می‌دهد. درمان شناختی رفتاری از طریق تکنیک‌های مختلفی به نوجوان کمک می‌کند تا این چرخه را تغییر دهد. جاناتان

استوارت آبراموویتز، روان‌شناس بالینی،[1] برنامهٔ درمان شناختی ـ رفتاری را ذیل چهار تکنیک تعریف می‌کند (آبراموویتز، ۲۰۰۹م، ص ۱۱۸):

۲-۱-۱. بازسازی شناختی

یکی از مؤثرترین این تکنیک‌ها، بازسازی شناختی است. اصلاح خودپندارها کمک زیادی در بازسازی شناختی نوجوان و درنتیجه، اصلاح و مدیریت رفتار اعتیادی پورنوگرافی نوجوان دارد؛ زیرا خودپنداره تصوری است که هر انسان از خودش دارد و بر اساس آن، خود را توصیف و ارزیابی می‌کند. لازمهٔ این کار اصلاح سیستم فکری و اندیشه‌ای و ارتقای سطح دانش و شناخت نوجوان است؛ زیرا چگونگی عملکرد سیستم میل و رغبت در افراد به چگونگی سیستم فکر و شناخت آنها بستگی دارد. به همین جهت، لازم است والدین برای تغییر رفتار فرزند خود آگاهی و شناخت او را اصلاح کنند. در غالب موارد الگوی شناختی نوجوان از دو انگاره پیروی می‌کند: پایداری دنیا و ارزشمندی دنیا. نوجوانی که دنیا را ارزشمند می‌داند و به ناپایداربودن آن نمی‌اندیشد، زمینهٔ بیشتری برای گرایش به رفتارهای نادرست دارد؛ زیرا همهٔ اهتمامش دنیا و پایداری لذت‌های دنیوی می‌شود؛ به‌گونه‌ای که به غیر آن فکر نمی‌کند. در این گونه موارد باید هر دو انگاره را مورد نقد قرار داد تا باورهای نوجوان تغییر کند. این مهم در روایات نیز مورد تأکید قرار گرفته است. امام علی علیه‌السلام می‌فرماید: «به آنچه که تمام‌شدنی و زوال‌پذیر است، زهد بورز؛ چراکه نه آن برای تو می‌ماند و نه تو برایش می‌مانی»[2] (تمیمی‌آمدی، ۱۴۱۰ق، ص ۶۵۷). اگر نظام شناختی فرزند اصلاح شود، می‌توان امیدوار بود تا رفتارهای اعتیادی او نیز مدیریت، یا از آنها پیشگیری شود. به همین جهت است که در روایات ما به نقش اساسی آگاهی و شناخت (یقین) در مدیریت امیال درونی ما اشاره

۱. جاناتان استوارت آبراموویتز (Jonathan Stuart Abramowitz)، روان‌شناس بالینی آمریکایی و استاد گروه روان‌شناسی و علوم اعصاب در دانشگاه کارولینای شمالی در چاپل هیل است. او متخصص وسواس و اختلالات اضطرابی است که آثارش بسیار مورد استناد قرار گرفته است.

۲. قال علی علیه‌السلام: «لِیکُن زُهدُکَ فیما ینفَدُ ویزولُ، فَإنَّهُ لا یبقی لَکَ ولا تَبقی لَهُ».

شده و زهد نتیجهٔ شناخت و یقین دانسته شده است[1] (تمیمی‌آمدی، ۱۴۱۰ق، ص ۴۵۹).

البته قبل از به‌کارگیری این راهکار لازم است والدین الگوی شناختی فرزند نوجوان خود را محک بزنند و بفهمند از چه الگویی پیروی می‌کند. درک الگوی شناختیِ نوجوانی که به استفاده از پورنوگرافی اعتیاد پیدا کرده است، می‌تواند کمک زیادی به اقدام بعدی والدین داشته باشد. طراحی یک برنامهٔ کاربردی (و نه نظری) شناخت‌محور می‌تواند افزون بر انگیزه‌سازی، آگاهی و بصیرت نوجوان را دربارهٔ ماهیت دنیا و لذت‌های دنیایی افزایش دهد. اصلاح باورها سبب تعدیل در امیال خواهد شد. خلاصهٔ سخن آنکه در این مرحله، از نوجوان خواسته می‌شود تا باورهایش را زیر سؤال ببرد؛ برای مثال نوجوان باور دارد که بدون دیدن پورنوگرافی نمی‌توانم آرام شوم. مربی از او می‌پرسد: آیا هیچ‌وقت پیش آمده است که در چنین موقعیتی قرار گرفته باشی و بالاخره توانسته باشی مقاومت کنی؟ یا اگر دوستی چنین مشکلی داشت، به او چه توصیه‌ای می‌کردی؟ این پرسش‌ها به او کمک می‌کند تا متوجه شود این افکار، واقعیت مطلق نیستند، بلکه تنها تفسیرهای ذهنی او هستند. سپس به او آموزش داده می‌شود در این موقعیت‌ها باید با این افکار و وسوسه‌ها روبه‌رو شود؛ اما به‌جای پاسخ به خواسته‌های نفسانی، پاسخی صحیح و درخور به آن بدهد. برای این کار کافی است در مواجهه با این افکار منفی، آنها را با جملات مثبت و واقع‌بینانه جایگزین کند؛ برای مثال «این فقط یک وسوسهٔ موقتی است و من توانایی کنترل آن را دارم. آرامش واقعی از طریق ورزش، صحبت با یک دوست یا پیگیری یک سرگرمی نیز به دست می‌آید». همچنین نوجوان می‌آموزد در صورت لزوم با طرح تردیدهای خود در این موقعیت‌ها، از والدین خود یا مشاوران امین کمک بگیرد.

۲-۱-۲. مواجهه‌سازی تدریجی

تکنیک دیگر، مواجهه‌سازی تدریجی است. در این روش، به‌جای اجتناب کامل از موقعیت‌های محرک که تنها ترس را تقویت می‌کند، از نوجوان خواسته می‌شود به‌صورت

۱. قال علی علیه‌السلام: «الزُّهدُ ثَمَرَةُ اليَقين».

برنامه‌ریزی‌شده و کنترل‌شده با آن موقعیت‌ها روبه‌رو شود؛ برای مثال از او خواسته می‌شود عمداً و برای مدتی کوتاه در خانه تنها بماند؛ درحالی‌که تلفن همراه یا لپ‌تاپش نیز در دسترس است؛ اما در این باره، یک برنامه از پیش‌تعیین‌شده دارد: او با خود عهد می‌بندد که به‌جای سرزدن به سایت‌های ممنوع، یک ویدئوی آموزشی مورد علاقه‌اش را تماشا کند یا یک فصل از یک کتاب جذاب را بخواند. هدف این است که او به‌طور عملی، ثابت کند که می‌تواند در معرض یک محرک قوی قرار گیرد و در عین حال، انتخاب رفتاری متفاوتی داشته باشد. این موفقیت‌های کوچک، به‌تدریج باور «من نمی‌توانم مقاومت کنم» را تضعیف و باور «من می‌توانم موقعیت را مدیریت کنم» را تقویت می‌نماید.

۲-۱-۳. مواجههٔ ذهنی

برای مقابله با افکار وسواسی که به‌طور ناگهانی و در هر مکانی هجوم می‌آورند، تکنیک مواجههٔ ذهنی به کار گرفته می‌شود. فرض کنید نوجوان در حال مطالعه است که ناگهان فکر «اگر الآن فیلم پورن نبینم، تمام شب ذهنم درگیر خواهد ماند، به سراغش می‌آید». از آنجاکه امکان مواجههٔ عملی در اینجا وجود ندارد، از او خواسته می‌شود چشمانش را ببندد و عمداً آن صحنهٔ وسوسه‌انگیز را در ذهن خود مجسم کند. سپس باید بدون پیش‌فرض ذهنی، فقط شاهد ظهور و افول آن میل درونی باشد. به او آموزش داده می‌شود که به خود بگوید: «این فقط یک فکر است. مثل یک ابر در آسمان می‌آید و می‌رود. من مجبور نیستم به آن عمل کنم». با تکرار این تمرین، ذهن می‌آموزد که ارتباط بین این فکر وسواسی و احساس درونی را قطع کند و از شدت آن بکاهد.

۲-۱-۴. بازداری پاسخ

تکنیک بازداری پاسخ[1] به نوجوان کمک می‌کند تا بین «احساس میل» و

۱. بازداری پاسخ که به معنی توانایی فرد در نظارت و کنترل پاسخ است، یک مهارت شناختی است که به فرد کمک می‌کند تا در مواقع چالش‌برانگیز، عقلانیت خود را حفظ کند. این مهارت، وقتی فرد با شرایط دشوار یا تنش‌آور روبه‌رو می‌شود، او را از واکنش‌های ناخودآگاه کنترل می‌کند. درواقع کنترل خود در شرایط و موقعیت‌های ناخوشایند است.

«عمل‌کردن» فاصله بیندازد. وقتی نوجوان تبلیغ یا پیامی مرتبط با پورنوگرافی دریافت می‌کند و تمایل شدیدی برای کلیک‌کردن روی آن پیدا می‌کند، این تکنیک به کار می‌آید. به‌جای عمل فوری، به او آموزش داده می‌شود که مکث کند و به خود یادآوری کند: «این فقط یک احساس است، نه یک فرمان. من مجبور نیستم از آن پیروی کنم».[1] سپس بلافاصله باید توجه خود را به یک فعالیت جایگزین و سالم معطوف کند؛ برای مثال حرکات ورزشی انجام دهد، یک لیوان آب بنوشد یا با یکی از اعضای خانواده صحبت کند. این عمل ساده، به ذهن می‌آموزد که این میل‌ها آنی و زودگذر هستند و اگر به آنها پاسخ داده نشود، پس از چند دقیقه از شدتشان کاسته می‌شود.

در مجموع، درمان شناختی رفتاری به نوجوان نمی‌گوید که وسوسه وجود ندارد، بلکه به او می‌آموزد که چگونه یک ناظر آگاه بر افکار و احساسات خود باشد و با به‌کارگیری ابزارهای عملی، قدرت انتخاب خود را باز پس گیرد. این فرایند، مهارت‌های مقابله‌ای را در او نهادینه می‌کند که نه تنها در غلبه بر پورنوگرافی، بلکه در مدیریت بسیاری از چالش‌های زندگی در آینده نیز برای او مفید خواهد بود.

۲-۲. تقویت دین‌داری با هدف مدیریت استفادهٔ نوجوان از پورنوگرافی

هاردی، استیلمن، کوین و ریج (۲۰۱۳م) دربارهٔ رابطهٔ میان نوجوان دین‌دار و استفاده از پورنوگرافی، پژوهشی انجام دادند که نمونهٔ آنها مشتمل بر یک گروه نمونه از ۴۱۹ نوجوان (۱۵–۱۸ سال) بود. فرضیهٔ آنها بر این بود که دین‌داری (درک دینی) با افزایش خودتنظیمی، ایجاد نگرش محافظه‌کارانه نسبت به استفاده از پورنوگرافی و اعمال نوعی کنترل اجتماعی علیه آن، از نوجوانان در برابر استفاده از پورنوگرافی محافظت می‌کند. ایشان با استفاده از روش تجزیه و تحلیل رگرسیون نشان دادند که

۱. مراد، انواع الگوهای رفتاری هستند که افراد مبتلا به اختلال وسواسی اجباری در تلاش برای مقابله با افکار وسواسی می‌گیرند و سبب احساس ایمنی و اطمینان و کاهش اضطراب می‌شوند.

تقیـدات دینـی و دیـن‌داری بـا تماشـای عمـدی، رابطـهٔ منفـی دارد و نوجـوان را از مواجهـهٔ عمـدی بـا پورنـوگرافی محافظـت می‌کنـد. روان‌شناسـان معتقدنـد اعتیـاد بـه پورنـوگرافی شـبیه بـه اعتیـاد بـه فضـای مجـازی و اینترنـت اسـت. بـه همـین جهـت، در بسیاری از موارد اعتیـاد بـه پورنـوگرافی در فضـای مجـازی بـه جهـت ویژگی‌هـایی کـه دارد ـ نظیر گستردگی و در دسترس بـودن ـ ، از اعتیـاد بـه آن در غیـر ایـن فضـا بیشـتر است (Nasser, 2021, p. 345).

والدین می‌توانند برای تقویت دین‌داری در مـدیریت اعتیـاد بـه پورنـوگرافی آنهـا از یک مجموعه اقداماتی ترکیبی اسـتفاده کننـد کـه شـامل الگوسـازی، ایجـاد تجربـه‌های مثبت دینی، گفـت‌وگوی آزاد، تقویـت هویـت دینـی و پیونـد معنویـت بـا مهارت‌هـای خودکنترلی است. این رویکرد هم نوجـوان را از نظـر روانـی مقـاوم‌تر می‌کنـد و هـم در عمل، احتمال گرایش او به پورنوگرافی را کاهش می‌دهد؛ زیـرا تقویـت دیـن‌داری تنهـا با سـخن‌گفتن و توصیـهٔ مسـتقیم منتقـل نمی‌شـود، بلکـه والـدین بایـد آن را در زنـدگی روزمرهٔ نوجوان نهادینه کنند.

الف) الگوسازی عملی: نوجوانان، دین‌داری را بیشتر از رفتـار والـدین می‌آموزنـد؛ برای مثال وقتی پـدر نمـاز خـود را اول وقـت می‌خوانـد یـا مـادر بـا آرامـش و صـداقت رفتـار می‌کنـد، در واقـع آنهـا عبـادت، دعـا، حضـور در مناسـک دینـی، رعایـت اخلاق و پاکـدامنی را در زنـدگی واقعـی نشـان می‌دهنـد و نوجـوان بـه‌طور ناخودآگـاه آنهـا را به‌مثابـهٔ بخشـی از هویـت خـود می‌پـذیرد. ایـن پـذیرش در بزنگـاه لغزش‌هـا، نقشی بازدارنده در برابر رفتارهای پرخطـر ـ ازجملـه اسـتفاده از پورنـوگرافی ـ در میـان نوجوان ایفا می‌کند

ب) ایجاد پیوند عاطفی با تجربه‌های دینی: اگر دیـن‌داری بـرای نوجـوان، تنهـا مجموعه‌ای از باید و نباید باشد، در اغلب موارد آن را نخواهد پـذیرفت. والـدین وظیفـه دارند معنویت را بـه تجربـه‌های لـذت‌بخش پیونـد بزننـد. سـفرهای زیـارتی خـانوادگی، شرکت در مراسم مذهبی با نشـاط، جلسـات دوسـتانه بـا همسـالان دیـن‌دار، نمونـه‌ای از

اقداماتی است که باعث می‌شود نوجوان احساس کند دین پناهگاه آرامش و نشاط است، نه محدودیت همراه با خشونت.

ج) گفت‌وگوی آزاد و به دور از قضاوت با نوجوان: والدین باید زمینهٔ گفت‌وگوی امن با نوجوان دربارهٔ پرسش‌ها و تردیدهای دینی‌اش فراهم کنند. نوجوانی که نتواند پرسش‌هایش را آزادانه بپرسد، پاسخ را در منابع ناسالم ـ از جمله فضای مجازی و شبکه‌های غیردینی ـ جست‌وجو خواهد کرد. گفت‌وگوی صمیمی می‌تواند به تقویت درک عقلانی و انتخاب آگاهانهٔ دین‌داری کمک کند.

د) تقویت هویت دینی به مثابهٔ سپر روانی: نوجوانانی که هویت دینی روشن‌تری دارند، در برابر وسوسه‌ها مقاومت بیشتری نشان می‌دهند. والدین می‌توانند با تشویق نوجوان به نقش‌آفرینی در فعالیت‌های دینی ـ ازجمله همکاری در هیئت‌ها، گروه‌های فرهنگی، کارهای خیرخواهانه ـ به او احساس هویت و کارآمدی بدهند.

ه) پیوند دین‌داری با مهارت‌های خودکنترلی: همان‌طور که در پژوهش هاردی و همکارانش نیز گذشت، تأثیرگذاری دین‌داری در نوجوان از طریق افزایش خودتنظیمی است. والدین می‌توانند با تشویق نوجوان به روزه‌داری به مثابهٔ تمرین کنترل نفس، استفاده از ذکر و دعا برای کاهش استرس، و ترغیب به دادن صدقه و انجام کارهای خیر به منزلهٔ جایگزینی سالم برای انرژی منفی، دین‌داری را به مهارت‌های عملی پیوند دهند.

نکتهٔ مهمی که باید به آن توجه شود این است که نوجوان دین‌دار لزوماً کسی نیست که تحت فشار و اجبار تربیت شده باشد؛ از این‌رو والدین باید در تمام فرایند، حضور نظارتی خود را نشان دهند؛ اما در عین حال، با اعتمادسازی، نوجوان احساس کند این نظارت برای حمایت است، نه کنترل صرف.

۲-۳. آموزش استفادهٔ ایمن و مسئولانه از فضای مجازی به نوجوان

استفاده از پورنوگرافی می‌تواند سبک زندگی نوجوانان را به‌ویژه از نظر عادات جنسی تحت تأثیر قرار دهد و بر نگرش‌ها و رفتارهای جنسی آنها تأثیر بسزایی داشته

باشد. مجلهٔ بین‌المللی پزشکی و سلامت نوجوانان[1] در سال ۲۰۱۶م، پژوهشی با عنوان «نوجوانان و پورن وب: دورهٔ جدیدی از تمایلات جنسی» منتشر کرد. در این پژوهش، محققان مطالعه‌ای را با هدف درک و تحلیل فراوانی، مدت زمان و نحوهٔ ادراک استفاده از پورن وب در میان دانش‌آموزان دبیرستانیِ ایتالیایی انجام دادند. ایشان از ۱۵۶۵ دانش‌آموز ایتالیایی که در سال آخر دبیرستان درس می‌خواندند برای شرکت در این مطالعه دعوت کرده بودند. ۱۴۹۲ نفر با تکمیل یک نظرسنجی ناشناس موافقت کردند. نتایج به‌دست‌آمده در این پژوهش نشان داد همهٔ نوجوانان دبیرستانی تقریباً روزانه به اینترنت دسترسی دارند. در میان افرادی که مورد بررسی قرار گرفتند، ۱۱۶۳ نفر (۷۷/۹٪) از کاربران اینترنت به مصرف مطالب مستهجن اذعان داشتند و از این تعداد، ۹۳ نفر (۸٪) روزانه به وب سایت‌های مستهجن دسترسی دارند، ۶۸۶ نفر (۵۹٪) که به این سایت‌ها دسترسی دارند، همیشه مصرف پورنوگرافی تحریک‌کننده دارند، ۲۵۵ نفر (۲۱/۹٪) آن را عادت می‌دانند، ۱۱۶ نفر (۱۰٪) گزارش می‌دهند که علاقهٔ جنسی نسبت به شرکای بالقوهٔ زندگی واقعی را کاهش می‌دهد و ۱۰۶ نفر (۹/۱٪) نوعی اعتیاد را گزارش می‌کنند. افزون بر این، ۱۹٪ از مصرف‌کنندگان کلی پورنوگرافی را یک پاسخ جنسی غیرطبیعی می‌دانند؛ در حالی‌که این درصد در میان مصرف‌کنندگان معمولی به ۲۵/۱٪ افزایش می‌یابد. این گزارش نشان می‌دهد آموزش استفادهٔ ایمن و مسئولانه از اینترنت و محتویات آن به کاربران فضای مجازی، به‌ویژه کاربران جوان ضروری است. در غیر این صورت، به جهت دسترسی‌هایی که غالب نوجوانان به فضای مجازی دارند، در معرض آسیب پورنوگرافی خواهند بود. افزون بر این، افزایش پویش‌ها و فعالیت‌هایی با محوریت آموزش عمومی نیز به ارتقای سطح آگاهی و دانش نوجوانان و نیز والدین آنها دربارهٔ مسائل جنسی کمک می‌کند (Pizzol et al., 2016).

۱. مجلهٔ علمی بین‌المللی (*The International Journal of Adolescent Medicine and Health* (IJAMH)) بین‌رشته‌ای است که هدف آن انتشار تحقیقات اصلی در همهٔ جنبه‌های ارتقا و بهبود سلامت و رفاه نوجوانان است (www.degruyter.com/journal/key/ijamh/html).

۲-۴. ایجاد رابطهٔ درست و منطقی مبتنی بر صمیمیت با فرزندان

کاربران پورنوگرافی، گسسته‌شدن پیوندهای روحی و عاطفی میان اعضای خانواده را از مهم‌ترین علل گرایش خود به استفاده از پورنوگرافی معرفی می‌کنند. این نوجوانان به‌طور معمول، احساس تنهایی می‌کنند و از استرس فراوان رنج می‌برند. برخی تحقیقات این ادعا را تأیید می‌کنند و نشان می‌دهند بین اختلال در روابط صمیمانه و اعتیاد به پورنوگرافی رابطهٔ مثبت معناداری وجود دارد (اسماعیلی و همکاران، ۱۴۰۰، ص۷۱). واینستین، زولک، بابکین، کوهن و لوجویا (۲۰۱۵م) در مطالعه‌ای نشان داده‌اند که استفاده از پورنوگرافی آنلاین و دیگر فعالیت‌های جنسی اینترنتی برای افرادی که فاقد توانایی ایجاد روابط صمیمی هستند، به منزلهٔ جایگزین عمل می‌کند؛ جایگزینی که فاقد گرمی، محبت و تعهد واقعی است. یافته‌های این پژوهش بیانگر آن است که میان اعتیاد به پورنوگرافی و پیامدهای ناشی از نبود صمیمیت در روابط خانوادگی، رابطه‌ای دوسویه وجود دارد (Weinstein et al., 2015, p. 1). آستل، لئونهارد و ویلیبی در پژوهش خود که در سال ۲۰۲۰م انجام شد، به این نتیجه رسیدند که کیفیت روابط در خانواده، به‌ویژه تعامل و ارتباط والدین با فرزندان نقش مؤثر و بسزایی در پیش‌بینی رفتارهای جنسی آیندهٔ فرد، از جمله استمنا و استفاده از پورنوگرافی دارد (اسماعیلی و همکاران، ۱۴۰۰، ص ۶۵). با توجه به این موارد می‌توان گفت ارتقای سطح کیفی ارتباط اعضای خانواده و از جمله رابطهٔ درست و منطقی مبتنی بر صمیمیت والدین با فرزندان نقش موثری در ترک پورنوگرافی فرزند دارد. لازمهٔ این اقدام، اختصاص زمان بیشتری برای فرزندان است که سبب ارتباط تعاملی قوی و مؤثر با فرزندان می‌شود. در این صورت، والدین فرصت دارند مسائل مختلف و متناسب با سن فرزندان خود را به ایشان منتقل کنند. در عوض، فرزندان نیز دربارهٔ مسائل زندگی خود با والدین گفت‌وگو می‌کنند و از آنها راهنمایی دریافت می‌نماید. البته مسائل جنسی از این قاعده مستثنا نیست. ارتباط تعاملی خوب و مؤثر میان والدین و فرزندان، این امکان را برای والدین فراهم می‌کند تا بتوانند دربارهٔ مسائل جنسی با فرزندان خود صحبت کنند و آگاهی‌های لازم در این زمینه را به ایشان منتقل نمایند. در این تعاملات، رفتارهای نظارتی والدین با فرزندان رشد کمّی و کیفی

چشمگیری پیدا می‌کند. در نتیجه، والدین باید در هر موقعیتی که حمایت و مداخله لازم است، حضور فعال داشته باشند و به‌موقع به فرزند خود کمک کنند (قویدل حیدری، ۱۳۹۴، ص ۵). همچنین ارتباط خوب و موثر میان والدین و فرزندان نوجوان سبب می‌شود به جهت اطمینان خاطر و حمایتی که از سوی والدین دریافت می‌کنند، احساس تنهایی، افسردگی، اضطراب و استرس از آنها دور شود، و صفات مثبتی چون احساس ارزشمندی، اعتمادبه‌نفس، و آرامش جایگزین آن گردد.

۲-۵. تعدیل لذت‌طلبی

همان‌گونه که در ابتدای بحث راهکارها بیان شد، یکی از عوامل ظهور و بروز رفتارهای اعتیادی نقص در مباحث شناختی و باورهای نوجوان است. گرچه گسترهٔ مباحث شناختی و باورها نیز زیاد است، یکی از مهم‌ترین مواردی که در حوزهٔ مباحث شناختی مطرح است و ارتباط مستقیمی با مسئلهٔ اعتیاد دارد، لذت‌طلبی است. دربارهٔ حقیقت لذت دیدگاه‌های متفاوتی از سوی اندیشمندان و فیلسوفان ارائه شده است؛ اما در تعریفی، لذت به حالتی ادراکی گفته می‌شود که هنگام یافتن امور دلخواه، برای فرد حاصل می‌شود، به شرط آنکه آن نیروی ادراکی خاص در فرد باشد تا بتواند هم مطلوبیت و هم خود آن مطلوب را درک کند (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، صص ۱۶۲-۱۶۳).

برخی معتقدند لذت‌گرایی عامل گرایش به اعتیاد است؛ به این معنا که لذت‌گرایی یک رویکرد در سبک زندگی برخی افراد است. در این سبک از زندگی همه چیز بر اساس لذت ارزش‌گذاری می‌شود. حاصل این ارزش‌گذاری، انحراف در الگوی اسباب شادی و نشاط است. این خطا در ارزش‌گذاری سبب می‌شود فرد به‌اشتباه تمایل پیدا کند رفتاری را تکرار کند که گمان می‌کند برای او شادی و نشاط به همراه دارد. این تکرار زمینه را برای اعتیاد فراهم می‌کند (کیومرثی اسکویی، ۱۳۹۲، ص ۲۶).

یانگ معتقد است لذت‌بخشی برخی رفتارها سبب اعتیاد به آنها می‌شود، و با توجه به اینکه اینترنت و دیگر رسانه‌های دیجیتال تجربه‌های لذت‌بخش قابل توجهی تولید

می‌کنند، این وسایل قابلیت ایجاد اعتیاد را دارند. استفاده از پورنوگرافی، از جملهٔ این تجربه‌هاست که ماهیتش لذت‌بخشی است. این لذت‌بخشی همانند دیگر رفتارهایی که پیامد خوشایند دارند، میل به تکرار را در فرد ایجاد می‌کند؛ زیرا هر رفتاری که با تقویت مثبت همراه باشد، به افزایش احتمال تکرار آن می‌انجامد. منطق لذت و لذت‌گرایی در سبک زندگی سبب می‌شود انسان‌ها دچار خوش‌گذرانی و لهو و لعب شوند، و اعتیاد از مصادیق خوشگذرانی است. در ادبیات اسلامی، این سبک از زندگی «فرح»[1] نامیده می‌شود. این حالت در انسان به جهت ترشح هورمون دوپامین است. دوپامین هورمونی است که در هنگام لذت در بدن ترشح می‌شود. تحقیقات نشان می‌دهد آنچه سبب اعتیاد به رفتاری از قبیل تماشای محتوای پورن می‌شود، تناوب و آزادشدن غیر قابل پیش‌بینی دوپامین است (یانگ، ۱۳۹۸، صص ۲۷۶-۲۸۲).

ضعف آگاهی‌های شناختی و رفتاری سبب می‌شود لذت‌طلبی و کام‌جویی در زندگی انسان نقش محوری پیدا کند. در این صورت، لذتی که می‌تواند عامل رشد و ارتقای زیست انسان باشد، به آسیب تبدیل می‌شود. بنابراین برای اینکه بتوان از اعتیاد به یک رفتاری پیشگیری کرد، باید رویکرد فرد را به آن مسئله تغییر داد؛ زیرا تا رویکرد افراد تغییر نکند، امکان گرایش به رفتارهای اعتیادی همچنان به مثابهٔ یک محرک قوی وجود خواهد داشت. در چنین وضعیتی، معیار ارزیابی انسان از عملکرد خویش لذت است، نه خیر و سعادت[2] (کیومرثی اسکویی، ۱۳۹۲، ص ۲۸). امیر مؤمنان علیه‌السلام در نامه‌ای خطاب به ابن‌عباس می‌فرماید: «... نباید بهترین چیز در نزد تو از دنیایت، رسیدن به لذتی و یا گرفتن انتقامی باشد، بلکه باید خاموش‌ساختن باطلی و یا زنده‌ساختن حقی باشد و باید خوشحالی‌ات برای چیزی باشد که (برای فردایت) پیش فرستاده‌ای، و افسوست به‌خاطر چیزی باشد که به جا گذاشته‌ای تا دیگری بهره‌مند گردد (و تو حسابش را پس بدهی)،

۱. روم، ۳۶؛ هود، ۹-۱۰.

۲. فلسفهٔ اسلامی زندگی، نه فلسفهٔ عیش و لذت است و نه فلسفهٔ رنج و محنت. فلسفهٔ اسلام در زندگی، فلسفهٔ «خیر» است. فرد مسلمان اصالتاً نه به‌دنبال لذت است و نه به‌دنبال محنت، بلکه به‌دنبال خیر و سعادت است، خواه در لذت باشد و خواه در محنت.

و غمت برای پس از مرگ باشد»[1] (نهج‌البلاغه، نامهٔ ۶۶). بنابراین برای تغییر رویکردها، باید آگاهی‌های فرد و سطح اطلاعات او را افزایش داد و ماهیت رویکردی که اصالت را به زندگی با محوریت لذت‌گرایی می‌دهد، برای فرد تبیین کرد. این تبیین به او کمک می‌کند تا ضمن آشنایی با ماهیت زیست بر مبنای لذت و لذت‌گرایی بفهمد همهٔ زندگی لذت و محنت نیست تا در موقعیت لذت، دچار بدمستی و سرکشی شود و در موقعیت محنت، دچار بی‌تابی گردد؛ همچنین او تلاش خواهد کرد تا با اصلاح باورها و دریافت اطلاعات لازم به لحاظ شناختی، زمینهٔ دوری از اعتیاد را برای خویش فراهم کند.

اگر نوجوان بفهمد و حقیقت امر را درک کند که لذت‌جویی حتی اگر با لذت مجاز هم باشد به جهت آفت‌های پرشماری که دارد ـ از قبیل تحریک قوهٔ حرص و آزمندی در انسان ـ، عطشی سیری‌ناپذیر را در انسان به وجود خواهد آورد که در صورت کامیابی و دستیابی به آن امر لذت‌بخش، آن موضوع به یک هدف تبدیل خواهد شد، طبعاً در پاسخ به لذت‌طلبی نفس خود، به این نتیجه خواهد رسید که هرچند ممکن است نفس، طلبی داشته باشد، اما هر طلبی ارزش پاسخ ندارد و هر طلبی که بر محور اشباع‌شدن از لذت بچرخد، برخلاف ظاهرش امری پُرمخاطره خواهد بود. او باید تلاش کند تا بتواند خویش را از دام لذت‌طلبی‌ها برهاند. این جمله از زبان افرادی که اعتیاد به محتواهای نامناسب جنسی و پورنوگرافی پیدا کرده‌اند، فراوان شنیده می‌شود که اگر فقط یک بار به‌طور کامل ببینم، دیگر نخواهم دید؛ اما واقعیت این است که نتیجه به عکس است و هیچ‌گاه آن یک بار فرا نخواهد رسید و او هیچ‌گاه رضایت لازم را پیدا نخواهد کرد. بنابراین برای اینکه انسان بتواند رفتارهای اعتیادی خود را اصلاح کند، لازم است داوری‌اش دربارهٔ وضعیت خود را از معادلهٔ افراط در لذت‌خواهی[2]

۱. «... فَلا یَکُن أفضَلُ ما نِلتَ فی نَفسِکَ مِن دُنیاکَ بُلوغَ لَذَّة أو شِفاءَ غَیظٍ، ولکِن إطفاءَ باطِلٍ أو إحیاءَ حَقٍّ، وَلیَکُن سُرورَکَ بِما قَدَّمتَ، وأسَفُکَ عَلی ما خَلَّفتَ، وهَمُّکَ فیما بَعدَ المَوت».

۲. به این معنا که اگر در زندگی لذت (و خوشی) بود، زندگی خوبی دارم و اگر محنت بود، فلاکت و بیچارگی زندگی را فرا گرفته است. تکرار عمل که فرد را به لذت‌های غیرواقعی می‌رساند ـ لذت‌هایی که تنها به‌ظاهر خوشایندند، اما درحقیقت چنین نیستند ـ می‌تواند زمینه‌ساز اعتیاد شود.

خـارج کنـد و آن را بـه نقطـهٔ اعتـدال رفتـاری برسـاند. تعـدیل لـذت‌جـویی از بهتـرین اقدامات برای رسیدن به این مقصود است؛ زیرا به اعتدال در واکنش‌هـا در موقعیت‌هـای مختلف کمک می‌کند. رسیدن به این نقطهٔ اعتـدالی، راهکارهـایی دارد کـه در ذیـل بـه آنها اشاره می‌شود.

۲-۵-۱. تنظیم میل و رغبت درونی

انسانی که گرفتار اعتیاد می‌شود، در مدیریت علایق خـویش دچـار افـراط و تفـریط شده است؛ از این‌رو همواره در پی تأمین لذت خویش اسـت کـه بـه دام اعتیـاد می‌افتـد، فرقی هم ندارد که لذت خویش را در وجود امری بداند یا در فقدان آن. مهـم آن اسـت که او به لذت خویش برسد. بنابراین چون میل و اراده‌اش بر تأمین لـذت خـویش اسـت، به هر بهانه به‌دنبال آن است و ایـن تکـرار تـأمین میـل و خواسـته، رفتـاری اعتیـادی از او می‌سازد. در چنین موقعیتی برای درمان این رفتار اعتیادی، باید رغبت و میل درونـی فـرد تنظیم شود؛ زیرا گرچه اصل رغبت و بی‌رغبتی به چه چیزی اختیـاری نیسـت، امـا تنظـیم این دو، به اختیار انسان است و اتفاقاً همین امر (عدم تنظیم در رغبـت و بی‌رغبتـی) زمینـهٔ گرایش به اعتیاد را فراهم کرده است؛ زیرا افرادی کـه در هـر موضـوعی گرفتـار اعتیـاد شده‌اند، رغبت فوق‌العاده‌ای به لذت‌های دنیایی دارند؛ ازاین‌رو در پی تأمین لذت، یـا در سوگ از دست‌دادن لذت، به دام اعتیاد می‌افتند. راهکار حل این مشکل نیز تنظیم میـل و رغبت به لذت‌های دنیایی است. مدیریت تمـایلات انسـانی سـبب می‌شـود فـرد بـیش از اندازه به‌دنبال لذت‌ها نباشد و درنتیجه، اعتیادی شـکل نگیـرد و حتـی زمینـهٔ گـرایش بـه اعتیاد نیز کاهش می‌یابد. این همان چیزی است که در معارف دینی، بـا عنـوان «زهـد» از آن یاد می‌شود.[1]

۱. زهد در ادبیات دینی به معنای «بی‌رغبتی» است (جوهری، ۱۹۸۵م). البته بی‌رغبتـی بـه معنـای تـرک دنیـا نیسـت، بلکه مراد، مدیریت تمایل و امیال درونی است تا فرد گرفتار وابستگی نشود؛ زیـرا وابسـتگی نـوعی از رفتارهـای اعتیادی است که سبب می‌شود فرد توان ترک آن را نداشته باشد.

۲-۵-۲. توجه به پیامدها

از دیگر کاربست‌های تعدیل رفتارهای لذت‌جویانه، توجه به پیامد رفتارهاست. انسان‌ها تابع یک اصل عقلانی هستند که حکم می‌کند هرآنچه پیامد منفی و زیان داشته باشد، باید از آن گریزان بود. اگر والدین بتوانند با بیان واقعیت دنیا و امور زیان‌باری که آیندهٔ انسان را تهدید می‌کنند، درک و شناخت نوجوان را نسبت به لذت‌های دنیا و پیامدهای آن تقویت کنند، به‌طور عادی، قوهٔ عاقلهٔ اوتحریک می‌شود تا از آن پرهیز کند. این کار زمینهٔ تعدیل رفتارهای اعتیادی را در نوجوان پدید خواهد آورد. امام علی علیه‌السلام می‌فرماید: «دانا کسی است که از دنیا بگریزد، نه آنکه به دنیا بگراید؛ زیرا دانایی او رهنمونش می‌سازد که دنیا زهری کشنده است و همین، او را به گریختن از مهلکه وامی‌دارد. پس اگر زهر را بخورد، مردم می‌فهمند که او در آنچه می‌گوید، صادق نیست»[1] (دیلمی، ۱۴۱۲ق، ص ۴۱۲). بنابراین والدین می‌توانند برای تغییر رویکردها و باورهای نوجوان خود از روش تبیین پیامدهای منفی استفاده از پورنوگرافی و اعتیاد به آن کمک بگیرند. استفاده از الگوی تحلیل سود و ضرر بهترین کاربست برای والدین برای ارزیابی رفتارها و رسیدن به مقصود است. البته برای اینکه این نظام تحلیل سود و زیان یا همان نظام ارزیابی به‌خوبی نتیجه دهد، لازم است والدین قبل از ورود به نظام ارزیابی و تحلیل سود و منفعت، نظام فکری و ارزشی نوجوانشان را نیز که بناست بر پایهٔ آن ارزش‌گذاری شود و سود و زیان از آن استخراج شود، اصلاح کنند. اگر نظام فکری و اندیشه‌ای نوجوان لذت‌گرا باشد، ارزیابی رفتارهایش با رویکرد لذت‌گرایی خواهد بود.

۲-۵-۳. یاد مرگ

در معارف دینی از یاد مرگ به‌مثابهٔ «منهدم‌کنندهٔ لذت‌ها» یاد شده است. اگر انسان

۱. قَال علی علیه‌السلام: «العالِمُ هُوَ الهارِبُ مِنَ الدُّنیا لاَ الرّاغِبُ فی‌ها؛ لِأَنَّ عِلمَهُ دَلَّ عَلی أَنَّهُ سَمٌّ قاتِلٌ فَحَمَلَهُ عَنِ الهَرَبِ مِنَ الهَلَکَةِ، فَإِذَا التَقَمَ السَّمَّ عَرَفَ النّاسُ أَنَّهُ کاذِبٌ فیما یَقولُ».

به این باور و شناخت برسد که مرگ میان او و لذت‌ها فاصله خواهد انداخت، رفتارهای مبتنی بر رویکرد لذت‌جویی در او به اعتدال خواهد رسید؛ زیرا یاد مرگ سبب کاهش طغیان و سرکشی‌های نفس می‌شود. آیات و روایات فراوانی هستند که به این مهم اشاره دارند. پیامبر خداﷺ با تأکید بر نقش یاد مرگ در تعدیل لذت‌جویی، به تأثیر آن در دو موقعیت خوشایند و ناخوشایند اشاره می‌کند و می‌فرماید: «زیاد به فکر و یاد منهدم‌کنندهٔ لذت‌ها، "مرگ" باشید؛ زیرا که شما اگر در تنگی معیشت و زندگی باشید، آن را بر شما گسترش و وسعت می‌دهد، سپس خوشنود و راضی می‌شوید به آن زندگی، و پابرجا و ثابت‌قدم می‌گردید و اگر شما بی‌نیاز و ثروتمند باشید، آن ثروت در نظرتان مبغوض می‌شود، سپس جود و بخشش می‌کنید»[1] (دیلمی، ۱۴۱۲ق، ص ۴۸). طبق این روایات، یاد مرگ پدیده‌ای است که، چه در خوشی و چه در سختی، انسان را در نقطهٔ اعتدال نگه می‌دارد. همین شیوه می‌تواند در اعتدال رفتارهای اعتیادی مؤثر باشد و آن را مدیریت، و یا از آن پیشگیری کند.

خلاصه آنکه از مهم‌ترین عواملی که سبب می‌شود فرد به استفاده از پورنوگرافی یا هر رفتار دیگر اعتیاد پیدا کند، رویکرد لذت‌جویی در زندگی است. هنگامی که نظام ارزشی و فکری نوجوان، فلسفهٔ زندگی بر لذت و لذت‌گرایی پایه‌گذاری شده باشد، انسان را در خوشی و ناخوشی به‌سوی اعتیاد سوق می‌دهد. اصلاح نظام فکری و ارزشی نوجوان با ارتقای سطح آگاهی‌ها و افزایش سطح شناخت و دانش او، از راهکارهایی است که والدین می‌توانند به کمک آن رفتارهای اعتیادی نوجوان به استفاده از پورنوگرافی را تغییر دهند. ارائهٔ اطلاعات کافی به فرد معتاد یا در معرض اعتیاد، سبب می‌شود رویکرد او تغییر کند. اسلام از آغاز، مدار زندگی را بر لذت قرار نداده و با تقسیم لذت به مثبت و منفی، استفاده از نوع مثبت آن را جزئی از زندگی خوب دانسته و منفی آن را سبب ویرانی شمرده است. این همان چیزی است که امروزه

۱. قَالَ رَسُولُ اللهﷺ: «أَكْثِرُوا مِنْ ذِكْرِ هَادِمِ اللَّذَّاتِ فَإِنَّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ فِي ضِيقٍ وَسَّعَهُ عَلَيْكُمْ فَرَضِيتُمْ بِهِ فَأَثْبَتُّمْ وَ إِنْ كُنْتُمْ فِي غِنًى بَغَّضَهُ إِلَيْكُمْ فَجُدْتُمْ بِهِ فَأُجِرْتُمْ».

روان‌شناسان بر آن تأکید می‌کنند و معتقدند مدار زندگی نباید بر لذت صِرف قرار گیرد.

نتیجه‌گیری

آسیب‌های اعتیاد به پورنوگرافی نوجوان و شیوه‌های مواجهۀ والدین با آنها از آن در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. نتیجۀ پژوهش‌ها نشان داد آسیب‌های اعتیاد به استفاده از پورنوگرافی در شئون مختلف زندگی فردی و اجتماعی تأثیرگذار است. درگیری‌های ذهنی مداوم، تقویت تصویرسازی ذهنی، افزایش استرس و اضطراب، افسردگی شدید، هجوم افکار وسواسی و اجباری بر مشاهدۀ فیلم‌های پورن، ازجمله آسیب‌های اعتیاد در استفاده از پورنوگرافی است. اقدام برای درمان‌های شناختی ـ رفتاری (CBT)، تقویت دین‌داری در مدیریت استفاده از پورنوگرافی نوجوان، ایجاد رابطۀ درست و منطقی مبتنی بر صمیمیت با فرزندان، آموزش استفاده ایمن و مسئولانه از فضای مجازی و محتویات آن به نوجوان، اصلاح خودپنداره‌ها، تعدیل لذت‌طلبی، از راهکارهایی بودند که در این پژوهش برای نحوۀ مواجهۀ والدین با پورنوگرافی اعتیادی فرزند نوجوان خود پیشنهاد شد.

فهرست منابع

* قرآن کریم

آبراموویتز، جاناتان استوارت. (۱۳۹۸). چیرگی بر اختلال وسواسی اجباری در ۱۰ گام (مترجم: فاطمه قدیری). تهران: کتاب ارجمند.

شریف‌الرضی، محمد بن حسین. (۱۴۱۴ق). نهج‌البلاغه (مصحح: صبحی صالح). قم: مؤسسة دارالهجرة.

اسماعیلی، عاصم؛ فرحبخش، کیومرث؛ و شریعتمدار، آسیه. (۱۴۰۰). پیش‌بینی تمایزی اعتیاد به پورنوگرافی: بر اساس کیفیت ارتباطی خانوادهٔ اصلی و مشکلات در برقراری صمیمیت. ماهنامهٔ علمی رویش روان‌شناسی، ۱۰(۱۰)، صص ۶۳-۷۳.

الجوهری، اسماعیل بن حماد. (۱۹۸۵م). الصحاح للغة. بیروت: امیری.

خلج‌آبادی فراهانی، فریده؛ زاده‌محمدی، علی. (۱۳۹۸). مواجهه با پورنوگرافی در اینترنت و تأثیرات روان‌شناختی بر نوجوانان در شهر تهران. دوفصلنامهٔ علمی ـ پژوهشی رسانه و فرهنگ، ۹(۲)، صص ۵۵-۹۰. https://doi.org/10.30465/ismc.2020.5075

دیلمی. حسن بن محمد. (۱۴۱۲ق). ارشاد القلوب. قم: الشریف الرضی.

قویدل حیدری، محبوبه. (۱۳۹۴). پیش‌بینی سطح رفتار جنسی نوجوانان: گرمی و کنترل خانواده. دومین کنفرانس ملی و اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در علوم انسانی (صص ۱–۶). تهران.

کیومرثی اسکویی، محمدرضا. (۱۳۹۲). درآمدی بر پیشگیری از اعتیاد با رویکرد اسلامی. قم: انتشارات دارالحدیث.

مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۹۲). نقد و بررسی مکاتب اخلاقی. قم: انتشارات موسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمه‌الله.

یانگ، کیمبرلی اس. (۱۳۹۸). اعتیاد به اینترنت (مترجمان: ربابه سلیمانی، سمیه شکرگذار، سید محسن ضمیر، و معصومه اللهی). رشت: سمام.

Duffy, A., Dawson, D. L, & das Nair, R. (2016). Pornography addiction in adults: a systematic review of definitions and reported impact. *Sexual Medicine*, 13(5), pp.760-777. https://doi.org/10.1016/j.jsxm.2016.03.002

Banca, P., Morris, L. S., Mitchell, S., Harrison, N. A., Potenza, M. N., & Voon, V. (2016). Novelty, conditioning and attentional bias to sexual rewards. *Journal of Psychiatric Research*,72, pp. 91-101. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires. 2015.10.017

Grassi, G., Pallanti, S., Righi, L., Figee, M., Mantione, M., Denys, D., Piccagliani, D., Rossi, A., & Stratta, P. (2015). Think twice: Impulsivity and decision making in obsessive – compulsive disorder. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(4), pp. 263-272. https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.039

Kubey, R. W. (2009). Addiction to Pornography: Its Psychological and Behavioral Implications. In *The Praeger International Collection on Addictions, Vol. 4: Behavioral addictions from concept to compulsion,* pp. 209-216.

Lambert, N. M., Negash, S., Stillman, T. F., Olmstead, S. B., & Fincham, F. D. (2012). A Love That Doesn't Last: Pornography Consumption and Weakened Commitment to One's Romantic Partner. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 31(4), pp. 410-436. https://doi.org/10.1521/jscp.2012.31.4.410

Nasser, D. A. S. (2021). Teenagers' Addiction to Pornography. *Psychology and Education Journal*, 58(1), pp. 979-993. https://doi.org/10.17762/pae.v58i1.847

Pizzol, D., Bertoldo, A., & Foresta, C. (2016). Adolescents and web porn: a new era of sexuality. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 28(2), pp. 169-173. https://doi.org/10.1515/ijamh-2015-0003

Privara, M., & Bob, P. (2023). Pornography Consumption and Cognitive-Affective Distress. *Nervous and Mental Disease*, 211(8), pp. 641-646. https://doi.org/ 10.1097/NMD.0000000000001669

Rai, D., Jaisoorya, T. S., Narayanaswamy, J. C., Arumugham, S. S., & Reddy, Y. C. J. (2022). Behavioural addictions in obsessive compulsive disorder – Prevalence

and clinical correlates. *Psychiatry Research Communications*, 2(1), Article 100016. https://doi.org/10.1016/j.psycom.2021.100016

Schneider, J. P. (2007). Effects of cybersex addiction on the family: Results of a survey. *Sexual Addiction and Compulsivity*, 7(1–2), pp. 31-58. https://doi.org/10.1080/10720160008400206

Shrivastava, T., Agarwal, P., Vora, V., & Sethi, Y. (2022). Aggravation of Obsessive-Compulsive Disorder Due to Excessive Porn Consumption : A Case Report. *Cureus Journal of Medical Science*, 14(12), pp. 10-16. https://doi.org/10.7759/cureus.33018

Weinstein, A., Zolek, R., Babkin, A., Cohen, K., & Lejoyeux, M. (2015). Factors predicting cybersex use and difficulties in forming intimate relationships among male and female users of cybersex. *Frontiers in Psychiatry*, 6(MAR), pp. 1-8. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2015.00054

Whitty, M. T. (2003). Pushing the Wrong Buttons: Men's and Women's Attitudes toward Online and Offline Infidelity. *Cyberpsychology and Behavior*, 6(6), pp. 569-579. https://doi.org/10.1089/109493103322725342

Editorial board

(Persian Alphabetical Order)

Masood Azarbayejani
Professor, Institute of Islamic Studies and Culture

Hassan Boosaliki
Assistant Professor, Institute of Islamic Studies and Culture

Masood Janbozorghi
Professor, Institute of Islamic Studies and Culture

Hamid Rafiei-Honar
Assistant Professor, Institute of Islamic Studies and Culture

Mehdi Alizadeh
Assistant Professor, Institute of Islamic Studies and Culture

Hamid Maleki
Deputy Dean of Qom Seminary

Abdullah Motamedi
Professor at Allameh Tabatabaei University

Mansour Nasiri
Associate Professor at Tehran University

Fatemeh Vojdani
Associate Professor at Shahid Beheshti University

Reviewers of This Volume

Naser Aghababaei, Sayyed Mohsen Asghari Nekah, Hassan Boosaliki, Sayyed Mohammad Hoseini Souraki, Sayyed Abolfazl Hoseini Nasab, Hossein Diba, Hamid RafieiHonar, Hassan Roshan, Sayyed Morteza Saadatmand Ivori, Raham Sharaf, Mahdi Alizadeh, Mahdi Fasihi Ramandi, Mohammadreza Karimi, and Abdullah Motamedi.



J

Ethics and Psychology

Vol. 1, No. 2, Autumn & Winter, 2025

2

Islamic Sciences and Culture Academy

(Ethics and Spirituality Research Institute)

www.isca.ac.ir

Manager in Charge:

Najaf Lakzaei

Editor in Chief:

Mahdi Alizadeh

Secretary of the Board:

Hassan Boosaliki

Translator of Abstractes and References:

Mohammad Reza Amouhosseini

Tel.:+ 98 25 31156855 / 31156912 • P.O. Box.: 37185/3688

imp.isca.ac.ir

http://jmp.isca.ac.ir

راهنمای اشتراک مجلات تخصصی
دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم

ضمن تشکر از حسن انتخاب شما

مرکز توزیع مجلات تخصصی دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم عهده دار توزیع و اشتراک مجلات ذیل می‌باشد. لطفاً پس از انتخاب مجله مورد نظر، فرم ذیل را تکمیل کرده و به نشانی ارسال فرمایید.

فرم اشتراک

جستارهای فقهی و اصولی	آینه پژوهش	نقد و نظر	فقه	حوزه
یک سال اشتراک ۸۰۰،۰۰۰ریال	یک سال اشتراک ۹۶۰/۰۰۰ ریال	یک سال اشتراک ۱/۴۰۰/۰۰۰ ریال	یک سال اشتراک ۱/۴۰۰/۰۰۰ ریال	یک سال اشتراک ۸۰۰/۰۰۰ ریال

آیین حکمت	تاریخ اسلام	علوم سیاسی	اسلام و مطالعات اجتماعی	پژوهشهای قرآنی
یک سال اشتراک ۳۲۰/۰۰۰ ریال	یک سال اشتراک ۳۲۰/۰۰۰ ریال	یک سال اشتراک ۳۲۰/۰۰۰ ریال	یک سال اشتراک ۱/۴۰۰/۰۰۰ ریال	یک سال اشتراک ۱/۴۰۰/۰۰۰ ریال

نام: نهاد: شرکت:
نام و نام خانوادگی:
تاریخ تولد:
نام پدر:
میزان تحصیلات:

نشانی:
استان:
شهرستان:
خیابان:
کوچه:
پلاک:
کد پستی:
صندوق پستی:
رایانامه:
کد اشتراک قبل:
پیش شماره:
تلفن ثابت:
تلفن همراه:

هزینه‌های بسته‌بندی و ارسال به عنوان تخفیف محاسبه شده است.

قم، چهارراه شهدا، ابتدای خیابان معلم، نشر پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی
کدپستی: ۳۷۱۵۶-۱۶۴۳۹ تلفن: ۳۷۱۱۶۶۶۷-۰۲۵
شماره پیامک: ۳۰۰۰۲۷۰۲۵۰۰۰۰۰ رایانامه: magazine@isca.ac.ir

شماره حساب سیبا بانک ملی ۰۱۰۹۱۴۶۰۶۱۰۰۵ نشر پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی