

A Phenomenological Study of Religious Self-Control in Adolescents in Situations of Anger¹

Abdollahad Eslami

Assistant Professor, Department of psychology, Institute of Ethics and Education, Qom, Iran.
 Email: eslami.ahad@gmail.com; Orcid: 0009-0000-5479-2742



Abstract

The present study aimed to explore the phenomenon of religious self-control based on Islamic sources in situations of anger among adolescents in the city of Qom. To examine this form of self-control grounded in Islamic teachings, a semi-structured interview was employed. The interview questions were designed according to religious texts, and the content validity of the extracted components and interview script was confirmed by experts. For conducting the interviews, a sample group of 123 male students aged 13 to 18 from schools in Qom was selected using the cluster sampling method. After conducting the interviews, four experts scored the interview texts. Both qualitative and quantitative content analysis methods were used to analyze the responses. Based on the theoretical framework derived from Islamic sources, five levels of self-control were identified: Level 1: Absence or weakness of self-control. Level 2: Personal-social self-control. Level 3: Theoretical God-oriented self-control with weak practical commitment. Level 4: Theoretical-practical God-oriented self-control based on divine fear and hope. Level 5:

-
1. Eslami, A. (2025). A Phenomenological Study of Religious self-Control in Adolescents in Situations of Anger. *Ethics and Psychology*, 1(1), pp. 185-222.
<https://doi.org/10.22081/jmp.2025.71149.1004>

* **Publisher:** Islamic Propagation Office of the Seminary of Qom (Islamic Sciences and Culture Academy, Qom, Iran). ***Type of article:** Specialized Article

▣ **Received:** 2025/05/09 • **Revised:** 2025/07/15 • **Accepted:** 2025/07/19 • **Published online:** 2025/08/04



Theoretical-practical God-oriented self-control rooted in divine love. According to the findings, it appears that with increasing age, the overall score of religious self-control in situations of anger does not necessarily rise. However, within the cognitive and emotional-affective components, two sub-stages of adolescence can be identified. In the second sub-stage (ages 16 to 18), adolescents with self-control provide higher-level and more developed responses compared to those in the first sub-stage (ages 13 to 15).

Keywords

Self-control, Islamic sources, development, anger, adolescence



پدیدارشناسی خودمهارگری دینی نوجوانان در موقعیت خشم^۱

عبدالاحد اسلامی

استادیار، گروه روان‌شناسی، مؤسسه آموزش عالی اخلاق و تربیت، قم، ایران.
Email: eslami.ahad@gmail.com; Orcid: 0009-0000-5479-2742

چکیده

پژوهش حاضر درصدد آن بود که خودمهارگری مبتنی بر منابع اسلامی در موقعیت خشم در میان نوجوانان شهر قم را پدیدارشناسی نماید. برای پدیدارشناسی خودمهارگری مبتنی بر آموزه‌های اسلامی در نوجوانان از ابزار مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته، استفاده شد. پرسش‌های مصاحبه بر اساس متون دینی تنظیم گردید و روایی محتوایی مؤلفه‌های استخراج شده و متن پرسش‌های مصاحبه به تأیید کارشناسان رسید. برای اجرای مصاحبه یک گروه نمونه شامل ۱۲۳ نفر از دانش‌آموزان پسر ۱۳ تا ۱۸ ساله مدارس شهر قم، با روش نمونه‌برداری خوشه‌ای انتخاب گردید. پس از اجرای مصاحبه، چهار کارشناس، متن مصاحبه را نمره‌گذاری کردند. برای تحلیل متن مصاحبه‌ها از روش تحلیل محتوای کیفی و کمی بهره گرفته شد. بر اساس مبانی نظری که از منابع دینی برداشت شد، ۵ سطح برای خودمهارگری به دست آمد... سطح اول نبود خودمهارگری یا خودمهارگری ضعیف، سطح دوم خودمهارگری شخصی - اجتماعی، سطح سوم خودمهارگری خداگرایانه نظری با التزام عملی ضعیف، سطح چهارم خودمهارگری خداگرایانه نظری - عملی مبتنی بر خوف و رجاء الهی و سطح پنجم خودمهارگری خداگرایانه نظری - عملی حُبّی. بر اساس یافته‌ها به نظر می‌آید که با

۱. اسلامی، عبدالاحد. (۱۴۰۴). پدیدارشناسی خودمهارگری دینی نوجوانان در موقعیت خشم. اخلاق و روانشناسی، ۱۸۵-۲۲۲.

<https://doi.org/10.22081/jmp.2025.71149.1004>

□ نوع مقاله: تخصصی؛ ناشر: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم (پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، قم، ایران) © نویسندگان

□ تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۱۹ • تاریخ اصلاح: ۱۴۰۴/۰۴/۲۴ • تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۲۸ • تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۵/۱۳

© The Authors



<http://jmp.isca.ac.ir>

افزایش سن، نمره کلی خودمهارگری دینی در موقعیت خشم افزایش نمی‌یابد، ولی در مؤلفه‌های شناختی و عاطفی - هیجانی دو زیرمرحله می‌توان برای نوجوانی تصور کرد. در زیرمرحله دوم نوجوانی (۱۶ تا ۱۸ سال)، نوجوانانی که خودمهارگری دارند، در مقایسه با زیرمرحله اول (۱۳ تا ۱۵)، پاسخ‌های سطح بالاتر و تحول یافته‌تر می‌دهند.

کلیدواژه‌ها

خودمهارگری، منابع اسلامی، تحول، خشم و نوجوانی.

«خودمهارگری»^۱ به عنوان توانایی عالی انسانی برای یک زندگی ارزشمند، امری حتمی و اجتناب‌ناپذیر است. این ویژگی کلیدی وجود آدمی را از دیگر گونه‌های حیوانی متمایز می‌سازد (Kross, E. & Mischel, 2010, p. 28). به بیان دیگر، خودمهارگری افراد را قادر می‌سازد بر روی ابعاد فردی و اجتماعی زندگی خود، مهار ارادی داشته باشند (Mead, 1930, p. 380). خودمهارگری در سطوح مختلف کاربرد دارد و امروزه تقریباً مشکلات شخصی و اجتماعی افراد، مستلزم نوعی شکست در خودمهارگری تلقی می‌شود (بامیستر و دیگران، ۲۰۰۷، ص ۵۱۷).

برای خودمهارگری تعاریف گوناگونی بیان شده است. ظرفیت تغییر پاسخ‌ها به منظور قرارداد آنها در راستای استانداردها، ارزش‌ها و اخلاقیات برای اهداف بلندمدت (Duckworth & Kren, 2011)، ظرفیت فرد برای غلبه کردن و بازداری تکانه‌های غیرقابل پذیرش و نامطلوب و نظم‌دادن به رفتارها، تفکرات و هیجانات خود (Tangney, Baumeister & Luzzio Boone, 2004) از جمله تعاریف ارائه‌شده در زمینه اصطلاح «خودمهارگری» می‌باشند.

مسئله خودمهارگری، از زمان فیلسوفان یونان مورد توجه و بحث بوده است. امروزه موضوع خودمهارگری نه فقط در روان‌شناسی، بلکه در حوزه‌های اقتصاد، سیاست و فلسفه نیز مطرح شده است (Hofmann, et al, 2009). در روان‌شناسی نوین، خودمهارگری و مفاهیم مرتبط با آن، از مدت‌ها پیش، مورد توجه نظریه‌پردازان عرصه روان‌شناسی قرار گرفته است (Kruglanski & Körtge, 2010, p. 297). در سال‌های اخیر، پژوهش در موضوع خودمهارگری با رشد فزاینده‌ای مواجه بوده است.

در رویکرد روان‌تحلیل‌گری، موضوع مهار خویشستن، جایگاهی ویژه دارد و در نظریه فروید، مهار خویشستن خویش، از سوی پایگاه «من» انجام می‌شود. در رویکرد شناختی پیاز، توانمندی برای مهار خویشستن در قالب تحول اراده و اخلاق خودپیر و در

1. self control

کودکان و مسئله هماهنگ‌سازی اجتماعی قابل تبیین است و رویکرد شناختی - اجتماعی بندورا نیز در بیان موضوع خودنظم‌بخشی، می‌تواند پلی ارتباطی بین نظرات تحلیلی درباره اراده و نظرات نوین خودمهارگری در سال‌های اخیر به شمار آید (رفیعی‌هنر، ۱۳۹۵، صص ۷۲ - ۷۳ و صص ۱۲۲ - ۱۲۳).

در آموزه‌های دینی، همواره انسان‌ها از پیروی از هوای نفس و وسوسه شیطانی برحذر داشته شده‌اند (کهف، ۲۸ و طه، ۱۶)^۱ و پیروی از آن در تعارض با هدایت در راه خدا محسوب شده است (ص، ۲۶ و قصص، ۵۰).^۲ در متون دینی نیز، علمای اخلاق و مفسران قرآن با استفاده از آیات قرآن کریم، موانع تکامل انسان و عوامل سقوط وی را در هوای نفس، دنیا و شیطان خلاصه کرده‌اند (مصباح یزدی، ج ۱، ۱۳۸۰، ص ۱۹۵). انسان خویشتن‌دار، توان بازداري رفتارهای ناشایست و واداری به رفتارهای شایسته را دارد؛ از این رو می‌تواند نفس خود را مهار و رفتارهایش را تنظیم کند (پسندیده، ۱۳۸۹، ص ۳۵).

از سوی دیگر «نوجوانی» معرف دوره تغییرات عمیقی است که کودک را از بزرگسال جدا می‌سازد (منصور، ۱۳۸۹، ص ۲۰۹). سال‌های نوجوانی با مرحله عملیات صوری پیازه مطابقت دارد و در خلال شکل‌گیری آن است که ظرفیت فکر کردن به صورت انتزاعی به وجود می‌آید (منصور، ۱۳۸۹، ص ۲۱۵). نوجوانی نیز با آسیب‌ها و خطراتی همراه است. یکی از آسیب‌های اجتماعی، پرخاشگری است که در جامعه رو به افزایش است. به همین جهت، پرخاشگری یک مسئله اجتماعی و یکی از موضوعات اساسی بهداشت روانی به‌شمار می‌آید (وکیلی، ۱۳۸۶، ص ۳۹). اگرچه ساختار خشم مشترکاتی با پرخاشگری

۱. وَاصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْعَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ وَلَا تَعْدُ عَيْنَاكَ عَنْهُمْ تُرِيدَ زِينَةَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَلَا تُطِعْ مَنْ أَغْفَلْنَا قَلْبَهُ عَنْ ذِكْرِنَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ وَكَانَ أَمْرُهُ فُرُطًا (کهف، ۲۸)؛ فَلَا يَصُدُّكَ عَنْهَا مَنْ لَا يُؤْمِنُ بِهَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ فَتَوْدَى (طه، ۱۶).

۲. يَا دَاوُودُ إِنَّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الْأَرْضِ فَاحْكُم بَيْنَ النَّاسِ بِالْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعِ الْهَوَى فَيُضِلَّكَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ إِنَّ الَّذِينَ يَضِلُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ بِمَا نَسُوا يَوْمَ الْحِسَابِ (ص، ۲۶)؛ فَإِنْ لَمْ يَسْتَجِيبُوا لَكَ فَاعْلَمْ أَنَّهُمْ لَا يُسْمِعُونَ أَهْوَاءَهُمْ وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنْ اتَّبَعَ هَوَاهُ بِغَيْرِ هُدًى مِنَ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ (کهف، ۵۰).

و خصومت دارد، اما این اصطلاحات با هم مترادف نیستند. دلوکیو و الیوری عنوان می‌کنند که خصومت به نگرش پرخاشگرانه اطلاق می‌شود که فرد را به سوی رفتار پرخاشگرانه هدایت می‌کند. درحالی که پرخاشگری به رفتار قابل مشاهده و به قصد آسیب رساندن اطلاق می‌شود. خشم یک حالت هیجانی یا احساس درونی ناشی از برانگیختگی فیزیولوژیکی است (نوبدی، ۱۳۸۷)؛ بنابراین، برای جداکردن این سه مفهوم، می‌توان خشم را به‌عنوان یک هیجان، خصومت را به‌عنوان یک نگرش، پرخاشگری را به‌عنوان رفتار در نظر گرفت. خشم به‌عنوان یک حالت هیجانی توصیف می‌شود که شالوده خصومت و پرخاشگری را تشکیل می‌دهد (نوبدی، ۱۳۸۷).

از سوی دیگر باید توجه داشت که تقوا، هم در پیشگیری از غضب کمک می‌کند و هم در مهار و درمان آن. افراد باتقوا، توان بازداري بالایی در ابراز غضب دارند؛ یعنی زود خشمگین نمی‌شوند و اگر در موردی هم خشمگین شدند، سریع می‌توانند غضب خود را مهار کنند. قرآن می‌فرماید: «به سوی آمرزش پروردگار خود و بهشتی بشتابید که پهنای آن [به اندازه] آسمان‌ها و زمین است و برای پرهیزگاران آماده شده است. [پرهیزکاران] کسانی [هستند] که در توانگری و تنگدستی انفاق می‌کنند و خشم خود را فرو می‌خورند و از خطای مردم درمی‌گذرند و خدا نیکوکاران را دوست دارد (آل عمران، ۱۳۳ و ۱۳۴).

مراجعه به متون دینی، نشان می‌دهد که قلمرو حلم، غضب است؛ بدین معنا که وقتی غضب کنترل و مهار شود، به آن حالت «حلم» می‌گویند. حلیم کسی است که بتواند غضب خود را مهار کند. بنابراین، حلم به معنای خوشتن‌داری در مقام غضب است (پسندیده، ۱۳۸۸، ص ۱۷۶). حلم در ارتباط میان فردی معنا پیدا می‌کند. بر اساس آموزه‌های دینی، بردباری علاوه بر آرامشی که نصیب انسان می‌کند (حلوئی، ۱۴۰۸ق، ص ۱۴۶)، به نفوذ اجتماعی، دوست‌یابی، جلب توجه مثبت و محبوبیت بیشتر فرد (ابن‌ابی‌الدید، ۱۴۰۴ق، ج ۱۹، ص ۴۸، ح ۲۲۴؛ ص ۶۱، ج ۲۰، ح ۴۱۸؛ کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۲، ص ۱۱۲) کمک می‌کند.

۱. پیشینه پژوهش

با نگاهی به پژوهش‌های با رویکرد دینی در زمینه خودمهارگری چند پژوهش عمده را می‌توان مشاهده کرد. پسندیده (۱۳۸۹)، ساختار خویشتنداری اخلاقی را در کتاب اخلاق‌پژوهی حدیثی بررسی کرده است و بر این باور است که عامل اصلی خویشتنداری اخلاقی، عقل است. شجاعی (۱۳۸۸) در کتاب درآمدی بر روان‌شناسی تنظیم رفتار، با رویکرد اسلامی اصول و قواعد تنظیم رفتار را تبیین کرده است. رفیعی‌هنر (۱۳۹۰) بر اساس مطالعه نظری، برای خودمهارگری مقیاس طراحی کرده است؛ همچنین رفیعی‌هنر (۱۳۹۵) مدل مفهومی خودمهارگری اسلامی را ارائه کرده است. شناخت و بازدارندگی از نگاه این پژوهشگر مؤلفه‌های اصلی خودمهارگری هستند. عباسی (۱۳۹۶) نیز مدلی برای خویشتنداری ارائه کرده است و دو مؤلفه اصلی آن را «مهارگری» و «تاب‌آوری» قرار داده است. اسلامی (۱۴۰۰) از میان ۱۰ کلمه مرتبط با خودمهارگری در منابع دینی، بر اساس نظر کارشناسان «تقوا» را نزدیک‌ترین معادل برای خودمهارگری به دست آورد؛ همچنین، برای خودمهارگری مؤلفه شناختی با سازوکارهای هدف‌شناسی، خودنظارت‌گری، حزم، عبرت و تجربه؛ ب) مؤلفه عاطفی هیجانی، با سازوکار خوف، رجا، محبت، کرامت و حیا؛ ج) مؤلفه رفتاری، با سازوکار صبر و شکر را شناسایی کرده است.

بنابراین بر اساس آموزه‌های دینی، خودمهارگری در مقابل وسوسه‌ها، کشش‌ها و لذت‌های لحظه‌ای که انسان را از اهداف متعالی دور می‌کند، ارزش و اهمیت فراوانی دارد. وابستگی سازه‌های دینی به ویژگی‌ها و ساختارهای فرهنگی و دینی، مبتنی‌بودن بودن یافته‌های خودمهارگری در روان‌شناسی بر پژوهش‌های انجام‌شده در جوامع غربی و غیردینی، متأثربودن بودن آنها از مفاهیم دیگر ادیان و سرانجام، ضرورت توجه به خصوصیات آموزه‌های دینی و نوع آموزش‌هایی که در جامعه اسلامی وجود دارد، ضرورت بررسی خودمهارگری در منابع دینی را در قشر نوجوان اجتناب‌ناپذیر می‌کند (اسلامی، ۱۳۹۸، ص ۱۰). هدف پژوهش

پدیدارشناسی^۱، توضیح صریح و شناسایی پدیده‌ها است؛ آنگونه که در موقعیتی خاص به واسطه افراد ادراک می‌شوند. در این پژوهش نیز با توجه به اهمیت موضوع و مقطع سنی، نیاز به بررسی پدیدارشناسانه تحول خودمهارگری نوجوان اجتناب‌ناپذیر است؛ بنابراین، پژوهش حاضر در صدد بررسی تحول خودمهارگری دینی نوجوانان در موقعیت خشم می‌باشد تا از لحاظ تجربی تحولات نوجوانی را در خودمهارگری دینی در موقعیت خشم توصیف کند و تبیین و تحلیل خود را از توصیف‌ها و مشاهدات ارائه نماید و در صورت وجود مراحل، آن را بررسی و ارزیابی نماید تا معلوم شود خودمهارگری در موقعیت خشم در نوجوانان، همچون دیگر ظرفیت‌های موجود در انسان چگونه دستخوش تغییر و تحول قرار می‌گیرد و طی چه مراحل به سطوح بالاتر می‌رسد. کاری که به شکل کامل به آن پرداخته نشده است.

۱۹۳

اخلاق و روان‌شناسی

پدیدارشناسی خودمهارگری دینی نوجوان در موقعیت خشم

۲. روش پژوهش

پژوهش بر پایه یک طرح پژوهشی کیفی انجام پذیرفت. روش کیفی در بین روان‌شناسان تحولی‌نگر برای بررسی تحول در مفاهیم و کنش‌های اجرایی، کاری متداول است. تحقیقات تحولی به بررسی روندها و تحول پدیده‌های مورد بررسی در طول زمان می‌پردازد (سرمد و دیگران، ۱۳۸۷، صص ۸۲ - ۸۳). روش کیفی^۲ در روان‌شناسی بر درک و تفسیر تجربیات، احساسات و معانی ذهنی افراد تمرکز دارد. برخلاف روش‌های کمی که به اندازه‌گیری آماری و عدد و رقم می‌پردازند، روش کیفی به تحلیل عمیق و توصیف پدیده‌ها از دیدگاه شرکت‌کنندگان توجه دارد. یکی از روش‌های مهم تحقیق در رویکرد کیفی روش پدیدارشناسی^۳ است. این روش زیرمجموعه‌ای از

1. phenomenology

2. Qualitative Research

3. Phenomenology

روش‌های کیفی است که به توصیف تجربیات زیسته از دیدگاه فردی می‌پردازد. این روش بر مبنای فلسفه ادموند هوسرل^۱ شکل گرفته و هدف آن کشف ماهیت تجربه‌های آگاهی است.

این پژوهش در دو مرحله صورت پذیرفت:

الف) تدوین متن مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته

هدف از این مرحله آن است که بر اساس مؤلفه‌های به دست آمده از کلمه معادل خودمهارگری در منابع اسلامی که در پژوهش اسلامی (۱۴۰۰) به دست آمده است، متن مصاحبه تهیه شود تا تحول خودمهارگری نوجوانان به شکل تجربی مورد بررسی قرار گیرد.

به منظور ساماندهی و تدوین مصاحبه، ابتدا یافته‌های پژوهشی و مبانی نظری مربوط به خودمهارگری مورد بررسی قرار گرفت که در این میان بررسی و پژوهش در میان منابع و متون دینی و روان‌شناختی انجام شد تا اطلاعات و منابع لازم و متناسب با ساختار فرهنگی و دینی منطبق با آموزه‌های اسلامی به دست آید.

برای تهیه متن مصاحبه لازم بود که نوجوان در موقعیت تعارض قرار داده شود و از او پرسیده شود که در چنین شرایطی چه رفتاری انجام می‌دهد و انگیزه‌های او و اصول عملیاتی خودمهارگری او بررسی گردد. به این منظور داستانی که ناظر به موقعیت خشم که نوجوان در آنها با تعارض مواجه می‌شود، انتخاب شد و به واسطه پژوهشگر برای این موقعیت‌ها طراحی گردید و تصمیم گرفته شد که خودمهارگری نوجوانان مورد مطالعه بر پایه این موقعیت که در متن داستان آمده است، اندازه‌گیری شوند. علت انتخاب روش داستان‌گویی برای ارزیابی خودمهارگری نوجوان این بود که پرسش به شکل مستقیم پرسیده نشود و از مقاومت نوجوان کاسته شود و جاذبه داستان کار پژوهش را آسان نماید و همچنین فرد راحت

1. Husserl, E.

بتواند انگیزه‌های خود را برای رفتار خود در فضای عینی و ملموس بیان کند.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به نظر کارشناسان از دو ضریب نسبی روایی محتوا^۱ (CVR) و شاخص روایی محتوا^۲ (CVI)، استفاده شد. برای جمع‌آوری نظرات کارشناسان از فرم مشخصات استفاده شد که بر اساس نظر سیف (۱۳۹۰، ص ۱۷۱) در آن محتوای موضوع و ابعاد مختلف آن به خوبی منعکس می‌شود. جامعه آماری این بخش پژوهش را کارشناسانی تشکیل می‌دادند که تحصیلات حوزوی در حد درس خارج داشتند و در زمینه روان‌شناسی تحصیل کرده بودند و در موضوع نوجوان تألیف یا مشاوره داشتند. کارشناسان به گونه غیرتصادفی انتخاب شدند. ۵۳/۳ درصد کارشناسان پاسخ‌دهنده به فرم روایی محتوایی دارای مدرک دکتری هستند. ۴۶/۷ درصد کارشناسان نیز دارای قبولی امتحان جامع و کارشناسی ارشد بودند.

ب) پدیدارشناسی خودمهارگری نوجوانان

هدف از این مرحله پدیدارشناسی خودمهارگری نوجوانان بود. به این منظور لازم بود که از نوجوانان مصاحبه انجام گیرد تا تحول خودمهارگری آنها در موقعیت خشم بررسی شود.

جامعه آماری این پژوهش را همه دانش‌آموزان پسر ۱۳ تا ۱۸ سال دبیرستان‌های دوره اول و دوم شهر قم تشکیل می‌دهد. با توجه به گستره سنی (۱۳ تا ۱۸ سال) که شامل ۶ گروه سنی و پایه تحصیلی است و دبیرستان دوره اول و دوم را در برمی‌گیرد، از این جامعه و بر پایه هدف و طرح پژوهش یک گروه نمونه شامل ۱۲۳ نفر دانش‌آموز انتخاب شد. ۴۹/۶ درصد دانش‌آموزان مورد مصاحبه از دبیرستان دوره اول و ۵۰/۴ درصد از دبیرستان دوره دوم هستند.

1. Content Validity Ratio

2. Content Validity Index

با اینکه در روش کیفی پدیدارشناسی تا حد اشباع نمونه‌گیری کافی بود، ولی برای تعمیم‌دادن بیشتر، روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای چندمرحله‌ای^۱ انتخاب شد. روش انتخاب نمونه بدین روش بوده است که ابتدا از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر قم، به شکل قرعه ناحیه ۴ انتخاب گردید. در مرحله پس از این ناحیه آموزشی ۶ مدرسه انتخاب شدند. مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته به شکل انفرادی با دانش‌آموزان انجام گرفت.

با توجه به ماهیت تحولی مطالعه حاضر، داده‌های پژوهش بر پایه روش بالینی^۲ و از طریق مصاحبه^۳ انفرادی نیمه‌ساخت‌یافته (نیمه‌هدایت‌شده)^۴ انجام می‌گیرد. این پژوهش با به کارگرفتن مصاحبه، تحلیل آماری اطلاعات جمع‌آوری شده از نمونه معرف جمعیت یا از کل افراد جمعیت، دیدگاه‌ها، نگرش‌ها، باورها، رفتارها و ویژگی‌های جمعیت مورد مطالعه را توصیف می‌کند (لطف‌آبادی، ۱۳۹۰، ص ۱۰۰).

به منظور تسهیل درک بیشتر نسبت به پاسخ مصاحبه‌شوندگان و انطباق آنها با موقعیت خشم در داستان، داده‌ها به شکل کیفی مورد بررسی قرار گرفت. در این پژوهش از روش تحلیل محتوا برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شده است. کار به این صورت بوده است که پس از اجرای مصاحبه و تحلیل محتوا^۵، نمره‌گذاری در مورد پرسش‌های مصاحبه انجام گرفت و ارزیابی و تحلیل شد. تجزیه و تحلیل پاسخ‌های گزارش شده به صورت کمی درآمدند. به منظور درجه‌بندی مصاحبه‌شوندگان، متن کامل هر مصاحبه، بر اساس راهنمای نمره‌گذاری به واسطه چهار متخصص رشته‌های روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و عالمان دینی و آشنا به مسائل تحولی با مدرک دکتری تخصصی به گونه مستقل درجه‌بندی شد.

1. multistage cluster

2. clinical method

3. interview

4. Semi – structured - imstructured

5. content analysis

پرسش‌های پژوهش و متن مصاحبه

داستان ناظر به خودمهارگری در حوزه رفتار پرخاشگرانه (خشم) مطرح گردید. روایی محتوایی موضوعات، داستان و پرسش‌های مربوط تأیید شد و برای اجرا کامل گردید. داستان این موضوع نوع رفتار نوجوان، انگیزه‌ها، صبر، خودنظارت‌گری و بیان تجارب و عبرت‌ها و سطح خودمهارگری او را ارزیابی و بررسی می‌کند. تعداد پرسش‌ها به تناسب داستان بین ۵ تا ۶ می‌باشد. پرسش‌های این داستان در جدول ۱ نشان داده شده است. داستان نیز قبل از جدول بیان گردیده است.

داستان خشم

مسعود هم درسخوان بود و هم ورزش رزمی کار می‌کرد و پیشرفت خوبی کرده بود. این مسئله را در مدرسه فقط سینا می‌دانست. از سوی دیگر بهرام هم در کلاسبسیار با مسعود مشکل داشت. یک روز مدرسه که تعطیل شد به علت شلوغی و ازدحامی که دم در کلاس بود، دست مسعود بطور غیرعمدی به کیف بهرام خورد و وسائل بهرام زمین ریخت. مسعود گفت: «ببخشید عمدی نبود» و خواست به بهرام در جمع کردن وسائل کمک کند. بهرام با تنیدی دست او را رد کرد و گفت: «مگه کوری؟! عذرخواهی تو به چه دردم می‌خوره. اگه مثل آدم راه می‌رفتی این طوری نمی‌شد». مسعود چیزی نگفت و با ناراحتی به سمت منزلشان رفت. بهرام نسبت به مسعود احساس حسادت می‌کرد و می‌خواست هر جور شده زهر خودش را بریزه. چند روز بعد در زنگ ورزش و در فوتبال، مسعود پس از یک بازی زیبا و درپیل چند نفر در یک موقعیت تک‌به‌تک با دروازه‌بان قرار گرفت که با تکل شدید بهرام از پشت، روی آسفالت مدرسه زمین خورد و زانویش آسیب دید، شلوارش پاره شد و دستش نیز خونی شد. بهرام نزدیک رفت و با نیشخند گفت: «ببخشید عمدی نبود. این برای این بود که آدم بشی!» و خندید و کمی دورتر ایستاد. سینا دست مسعود را گرفت و آرام بلندش کرد و درگوشی گفت: «مسعود تو رزمی کاری. این بهترین فرصت برای ادب کردن و رو کم کنی این بهرام نامرده. چرا معطلی؟».

جدول شماره ۱: پرسش‌های مصاحبه برای ارزیابی خودمهارگری در موقعیت خشم

شماره	متن پرسش
۱	شما جای مسعود بودی در چنین شرایطی چه رفتاری می‌کردی؟ چرا؟ (رفتار)
۲	اگر چندین مرتبه این داستان پیش بیاید، مرتبه چندم می‌زنی؟ (دوام)
۳	به این فکر نمی‌افتی که عفو ش کنی؟ (شناخت)
۴	اگر وقتی طرف مقابل را بزنی، آن شب عذاب وجدان یا پشیمانی یا ناراحتی داری؟ (احساس و هیجان)
۵	این مطالب را از کجا به دست آورده‌ای؟ یا دیده‌ای؟ یا خودت تجربه کرده‌ای؟ (عبرت و تجربه)

با توجه به اینکه هدف این پژوهش بررسی تحول خودمهارگری با رویکرد اسلامی در نوجوانان است، برای شناسایی و کشف تحول آن، ابتدای باید تقوا (خودمهارگری با رویکرد اسلامی) سطح‌بندی شود، تا مسیر نمره‌گذاری متن مصاحبه‌های نوجوانان بر اساس نگاه دینی، هموار گردد. به این منظور به نظر می‌رسد با برداشت از منابع اسلامی و همچنین بر اساس پژوهش اسلامی (۱۴۰۰) و مؤلفه‌های یافته شده، می‌توان ۵ سطح را برای تقوای الهی (خودمهارگری با رویکرد اسلامی) در نظر گرفت. ملاک سطح‌بندی افراد، بر اساس بررسی سه مؤلفه تقوای الهی و میزان به کارگیری سازوکارهای این سه مؤلفه است.

قرآن اولین منبعی است که موضوع درجه‌پذیری، ذومراتب‌بودن بودن و مراحل تقوا را مطرح کرده است. آیاتی از قرآن کریم به گونه‌ای بیانگر درجات تقوا و بالاترین مرتبه آن یعنی تقوای خاص الخاص است: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ حَقَّ تَقَاتِهِ وَ لَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنتُمْ مُسْلِمُونَ» (آل عمران، ۱۰۳)؛ همچنین امیر مؤمنان می‌فرمایند: «إِنَّ قَوْمًا عَبَدُوا اللَّهَ رَغْبَةً فَتِلْكَ عِبَادَةُ التَّجَارِ، وَإِنَّ قَوْمًا عَبَدُوا اللَّهَ رَهْبَةً فَتِلْكَ عِبَادَةُ الْعَبِيدِ، وَإِنَّ قَوْمًا عَبَدُوا اللَّهَ شُكْرًا فَتِلْكَ عِبَادَةُ الْأَحْرَارِ» (نهج البلاغه، حکمت ۲۳۷). در این گفتار حکیمانه انگیزه‌های عبادت را به صورت بسیار لطیف، زیبا و دقیق بیان فرموده و مردم را به سه گروه تقسیم می‌کند. با توجه به این مستندات و البته مطالب مشابه می‌توان سطح‌بندی را چنین در نظر گرفت:

بر این اساس افرادی که خودمهارگری ضعیف داشته باشند، در سطح اول قرار می‌گیرند.

از سطح دوم تا سطح پنجم فرد خودمهارگری را دارد و بر اساس میزان پایبندی و باورهای او سطوح دو تا پنج، درجه‌بندی می‌گردد. فردی که خودمهارگری خداگرایانه ندارد و انگیزه رفتار خودمهارگرایانه او، اهداف شخصی و اجتماعی می‌باشد، در سطح دوم قرار می‌گیرد. امام صادق علیه السلام می‌فرمایند: «خداوند هیچ عملی را جز با شناخت نپذیرد و هیچ شناختی را جز با عمل. پس هر که شناخت پیدا کند، آن شناخت او را به عمل رهنمون شود و کسی که عمل نکند، شناخت ندارد» (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۱، ص ۴۴)؛ بنابراین با استفاده از این روایت و مضامین مشابه در منابع اسلامی، فردی که رفتار خودمهارگرانه او بدون معرفت الهی انجام می‌شود، در مرتبه پایین خودمهارگری است. از سوی دیگر، افرادی که شناخت و عاطفه و هیجانشان سمت و سوی خداگرایانه داشته باشد، بر اساس التزام عملی و نوع استفاده از سازوکارهای شناختی و عاطفی – هیجانی در سطوح ۳ تا ۵ قرار می‌گیرند؛ همچنین سطح تعالی یافته خودمهارگری در سطح چهارم و به‌ویژه در سطح پنجم خود را نشان می‌دهد. فرد در سطوح بالا خودمهارگری را با انگیزه خداگرایانه انجام می‌دهد و به سازوکارهای مؤلفه‌های تقوا مجهز است و در خودمهارگری خود از آنان استفاده می‌کند.

جدول شماره ۲: سطوح خودمهارگری با رویکرد اسلامی

مرحله	نام مرحله	توصیف
۱	عدم خودمهارگری یا خودمهارگری ضعیف	شناخت و التزام ضعیف
۲	خودمهارگری شخصی – اجتماعی	شناخت ضعیف و التزام متوسط یا خوب
۳	خودمهارگری خداگرایانه نظری با التزام عملی ضعیف	شناخت متوسط و التزام ضعیف
۴	خودمهارگری خداگرایانه نظری – عملی مبتنی بر خوف و رجاء الهی	شناخت و التزام متوسط یا خوب
۵	خودمهارگری خداگرایانه نظری – عملی حُبّی	شناخت و التزام بسیار خوب

یافته‌ها

به منظور بررسی روایی ابزار پژوهش حاضر، پس از فهرست کردن پرسش‌های مصاحبه از طریق ادبیات موضوع، مرتبط بودن بودن داستان و پرسش‌های مربوط و همچنین ضروری بودن بودن آنها در قالب پرسشنامه‌ای از متخصصان مربوطه پرسیده شد. ۱۲ متخصص نظر خود را در مورد میزان هماهنگی محتوای ابزار اندازه‌گیری و هدف پژوهش روایی محتوایی بیان کردند. در نتیجه بررسی متخصصان، اصلاحات لازم در پرسش‌های مصاحبه انجام گردید. بر اساس تعداد متخصصینی که پرسش‌ها را مورد ارزیابی قرار داده‌اند، دست کم مقدار CVR قابل قبول بر اساس جدول، ۴۹ درصد بود. نتایج نشان می‌دهد که داستان از روایی محتوایی قابل قبولی برخوردار هستند.

به منظور اطمینان نسبت به اعتبار درجه‌بندی نمره‌گذاران از روش همبستگی درون طبقه‌ای^۱ (ICC) استفاده شد. این روش برای بررسی اعتبار بین دو یا چند درجه‌بندی کننده در مواقعی به کار می‌رود که مقیاس نمره گذاری فاصله‌ای یا طبقه‌ای مرتب شده باشد. افزون بر این همبستگی درون طبقه‌ای به عنوان نسبت واریانس بین گروه‌ها به واریانس کل در نظر گرفته می‌شود. اگر بین مصاحبه‌گران واریانس وجود نداشته باشد (یعنی درجه‌بندی کنندگان نمره یکسانی به هر شرکت کننده داده باشند)، ضریب برابر یک خواهد بود و نشان می‌دهد اعتبار بین درجه‌بندی کنندگان کامل است.

جدول شماره ۳: ضرایب همبستگی بین طبقه‌ای برای داستان موقعیت هشتم

داستان		حد بالا	حد پایین	فاصله اطمینان
هشتم	ضریب اعتبار اندازه واحد	۰/۷۶	۰/۸۳	۹۹ درصد
	ضریب اعتبار اندازه متوسط	۰/۹۳	۰/۹۵	۹۹ درصد

چنانچه در جدول ۳ مشاهده می‌شود، برای داستان دو ضریب اعتبار برآورد شده است. ضریب اعتبار اندازه واحد بیانگر اعتبار درجه‌بندی یک داور واحد است. در این

1. intraclass correlation coefficient

ضریب واحد تحلیل نمره‌های انفرادی (و نه میانگین نمره‌ها) است. مقدار این ضریب برای داستان «خشم» برابر ۰/۷۶ است و از لحاظ آماری در سطح کمتر از ۰/۰۱ معنادار است که به گونه کلی نشان می‌دهد همگونی بین نمره‌ها در یک داور یا درجه‌بندی کننده مطلوب است.

در ضریب اعتبار اندازه‌های متوسط که در واقع نزدیک به آلفای کرونباخ است. واحد تحلیل میانگین همه درجه‌ها یا نمره‌هاست. این ضریب بیانگر اعتبار میانگین درجه‌بندی یا نمره‌هایی است که همه درجه‌بندی کنندگان داده‌اند. مقدار این ضریب همان‌طور که در جدول بالا قابل مشاهده است برای داستان برابر ۰/۹۳ است و از لحاظ آماری معنادار است که نشان می‌دهد بین چهار داور پژوهش حاضر سطح بسیار بالایی از همگونی درونی وجود دارد. به منظور برآورد همبستگی بین نظرات داوران در داستان از ضریب همبستگی پیرسون^۱ نیز در این پژوهش استفاده شد و در جدول زیر نشان داده شده است.

چنانچه در جدول ۴ دیده می‌شود بین نظرات داوران در داستان با فاصله اطمینان ۹۹ درصد همبستگی بالایی وجود دارد و این مطلب ما را نسبت به اعتبار نظر آنان در نمره‌گذاری داستان خودمهارگری در موقعیت خشم مطمئن می‌کند و نشان می‌دهد که همبستگی پیرسون بین داوران در درجه‌بندی متن مصاحبه‌ها معنادار است و همچون همبستگی درون طبقه‌ای از همگونی به نسبت بالایی برخوردار است.

جدول شماره ۴ ضرایب همبستگی نمره‌گذاری داوران در داستان خشم

داوران	۱	۲	۳	۴
۱	-			
۲	۰/۷۸۶	-		
۳	۰/۷۷۲	۰/۷۲۹	-	
۴	۰/۷۹۱	۰/۷۹۳	۰/۷۵۵	-

1. Pearson Correlation Coefficient

همان‌طور که گفته شد در پژوهش اسلامی (۱۴۰۰) به سه مؤلفه شناختی، عاطفی و رفتاری برای خودمهارگری مبتنی بر منابع اسلامی اشاره شده است که هر کدام سازوکارهایی را با خود برای خودمهارگری دارند. بر این اساس یافته‌ها را با توجه به مؤلفه‌ها ارائه می‌گردد.

مؤلفه شناختی

پاسخ‌های مرتبط با مؤلفه شناختی در داستان خشم در جدول ۵ دیده می‌شود. پاسخ‌ها بر اساس سطوح پنجگانه دسته‌بندی شده است. همان‌گونه که در جدول مشاهده می‌شود، برخی پاسخ مشترک همه سنین است و برخی منحصر در گروه سنی دوره اول دبیرستان و در برخی دیگر فراوانی یک گروه سنی مثلاً دوره دوم دبیرستان بیشتر است.

جدول شماره ۵: پاسخ‌های مرتبط با مؤلفه شناختی در داستان خشم

پاسخ‌های سطح ۱ شناختی		
مشترک	عدم عذرخواهی فرد مقابل	تحقیر او و اثبات خودم
	تحقیر من جلوی دوستان	با بقیه این کار را می‌کند
	زیر بار زور نمی‌روم	-
دوره اول بیشتر	پرو شدن و بی ادبی فرد مقابل	دلم خنک شود
منحصر دوره اول	قصاص - گرفتن حقم	عمدی زده
منحصر دوره دوم	عصبی هستم دعوایی هستم	-
پاسخ‌های سطح ۲ شناختی		
مشترک	بازی بوده	-
دوره اول بیشتر	اخلاق ورزشکاری و خوبی بخشش	-
دوره دوم بیشتر	تا فرد به اشتباهاتش پی ببرد	عاقبت بد و اتفاق بد

در مؤلفه شناختی پاسخ‌های سطح بالاتر دیده نمی‌شود. هرچند در بیان تجارب و عبرت‌ها رگه‌هایی از سطوح بالاتر دیده می‌شود.

مؤلفه عاطفی - هیجانی

پاسخ‌های مرتبط با مؤلفه عاطفی - هیجانی در داستان خشم در جدول شماره ۶ دیده می‌شود. پاسخ‌ها مبتنی بر سطوح پنج‌گانه دسته‌بندی شده است. همان‌گونه که در جدول دیده می‌شود.

جدول شماره ۶: پاسخ‌های مرتبط با مؤلفه عاطفی در داستان خشم

پاسخ‌های سطح ۱ عاطفی		
منحصر دوره اول	اذیتم می‌کند	-
پاسخ‌های سطح ۲ عاطفی		
مشترک	حیا از دیگران	-
دوره اول بیشتر	دیگر دوستی	دل خنک شدن به روش دیگر مثل نشان دادن پیشرفت خودشان یا زدن گل در مسابقه
دوره دوم بیشتر	از دعوا بدم میاد	-
پاسخ‌های سطح ۳ و ۴ عاطفی		
دوره اول بیشتر	گناه است	به خدا می‌سپارمش - امید به خدا
پاسخ‌های سطح ۵ عاطفی		
مشترک	به خاطر خدا عصبانی نمی‌شوم.	-
منحصر دوره اول	به خاطر امام حسین (علیه السلام) در گیر نمی‌شوم.	-

این قسمت اختصاص به مشخصه‌های آمار توصیفی نمرات خودمهارگری نوجوانان به تفکیک سن در داستان موقعیت خشم دارد که در جدول شماره ۶ نشان داده شده است. خودمهارگری در این داستان به تناسب شناخت و التزام فرد نسبت به اوامر و نواهی الهی در یک مقیاس ۵ درجه‌ای نمره گذاری شده است.

جدول شماره ۷: مشخصه‌های آمار توصیفی داستان خشم

سن	حجم نمونه	میانگین	انحراف استاندارد	کمینه	بیشینه	دامنه	شفه و توکی
۱۳	۲۰	۲/۶۸	۰/۸۲	۱/۵۰	۴/۰۰	۲/۵۰	تفاوت معنادار نیست.
۱۴	۲۱	۲/۳۵	۱/۰۴	۱/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰	تفاوت معنادار نیست.
۱۵	۲۰	۲/۰۰	۰/۷۷	۱/۰۰	۳/۵۰	۲/۵۰	تفاوت معنادار نیست.
۱۶	۲۰	۲/۲۳	۰/۸۵	۱/۰۰	۴/۷۵	۳/۷۵	تفاوت معنادار نیست.
۱۷	۲۱	۱/۹۸	۰/۷۸	۱/۰۰	۳/۵۰	۲/۵۰	تفاوت معنادار نیست.
۱۸	۲۱	۱/۹۲	۰/۷۶	۱/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰	تفاوت معنادار نیست.
۱۳ - ۱۸	۱۲۳	۲/۱۲	۰/۸۷	۱/۰۰	۴/۷۵	۳/۷۵	

چنانچه در جدول ۷ ملاحظه می‌شود، بیشترین میانگین (۲/۶۸) متعلق به گروه سنی ۱۳ سال با انحراف استاندارد ۰/۸۲ می‌باشد و کمترین میانگین (۱/۹۲) مربوط به گروه سنی ۱۸ سال با انحراف استاندارد ۰/۸۷ است. کمینه نمرات ۱ و بیشینه نمرات ۴/۷۵ است که ۳/۷۵ دامنه را شاهد هستیم. نمرات بیشینه متعلق به گروه سنی ۱۶ سال است. خودمهارگری نوجوانان ۱۷ و ۱۸ ساله پایین‌تر از میانگین ارزیابی شده است. علاوه بر این، نتایج آزمون تحلیل واریانس برای مقایسه میانگین‌های ۶ گروه سنی بیانگر این مسئله است که خودمهارگری بین گروه‌ها در این داستان تفاوت معناداری ندارد (117) $F = 2/386$, $P > 0.05$, $t(5) = 2/386$. میانگین نمره‌ها با افزایش سن گروه نمونه افزایش نمی‌یابد.

جدول شماره ۸: فراوانی و درصد نمره‌های خودمهارگری داستان خشم بر اساس درجه‌بندی داوران

نمره (سطح)	توصیف	دامنه	تعداد	درصد
۱	شناخت و التزام ضعیف	۱ - ۱/۲۵	۲۳	۱۸/۷
۲	شناخت ضعیف و التزام خوب	۱/۵ - ۲/۲۵	۵۸	۴۷/۲
۳	شناخت متوسط و التزام ضعیف	۲/۵ - ۳/۲۵	۲۷	۲۱/۹
۴	شناخت و التزام متوسط یا خوب	۳/۵ - ۴/۲۵	۱۴	۱۱/۴
۵	شناخت و التزام بسیار خوب	۴/۵ - ۵	۱	۰/۸
جمع		۱ - ۵	۱۲۳	۱۰۰/۰

نتیجه‌گیری

متن مصاحبه نیمه سازمان‌یافته در پژوهش پدیدارشناسی خودمهارگری دینی نوجوان در موقعیت خشم روایی محتوایی را در هر دو شاخص CVI و CVR از کارشناسان دینی و روان‌شناسی کسب نمود که نشانه اعتبار ابزار پژوهش می‌باشد.

با توجه به تحلیل کمی داده‌ها مشخص شد که بین گروه‌های سنی تفاوت معناداری وجود ندارد و با افزایش سن، سطح و نمره خودمهارگری در موقعیت خشم بالا نمی‌رود. از آنجا که داوران کارشناس با استفاده از راهنمای نمره گذاری سه مؤلفه خودمهارگری با رویکرد اسلامی را با هم در نظر گرفته‌اند و نمره گذاری تفکیکی صورت پذیرفته است، در تبیین چنین وضعیتی به نظر می‌آید که ترکیب سه مؤلفه رفتاری، شناختی و عاطفی - هیجانی در این نبود تفاوت معنادار میانگین‌ها دخیل بوده است. وقتی سه مؤلفه با هم نمره گذاری می‌گردد، ما با افزایش سن، تحول خودمهارگری را نمی‌بینیم؛ بنابراین در صورت تفکیک مؤلفه‌ها ما در دو مؤلفه، تحول و دو زیرمرحله را خواهیم داشت و در مؤلفه سوم (مؤلفه رفتاری) شاهد تحول نخواهیم بود. دقت در متن مصاحبه نشان می‌دهد که با افزایش سن در مؤلفه رفتاری خودمهارگری افزایش نمی‌یابد. در بعضی مواقع حتی نوجوان در سن پایین، عملکرد رفتاری بهتری را در مقایسه با نوجوان با سن

بالا نشان می‌دهد. ولی در دو مؤلفه دیگر (شناختی و عاطفی - هیجانی) با افزایش سن خودمهارگری با تحول همراه است. می‌توان نوجوانی را یک مرحله دانست و آن را به دو زیرمرحله اول که متضمن سن ۱۳ تا ۱۵ سال و زیرمرحله دوم که شامل ۱۶ تا ۱۸ ساله‌ها است، تقسیم کرد. در این بخش به تحول شناختی و عاطفی - هیجانی خودمهارگری با رویکرد اسلامی در مرحله نوجوانی و مقایسه دو زیرمرحله اول و دوم پرداخته می‌شود.

از آنجا که مؤلفه شناختی دارای ۵ سازوکار است، در متن مصاحبه اکثر سازوکارها با تحول روبرو هستند. هر چند نوجوان زیرمرحله دوم در رفتار خودمهارگری بالاتر در مقایسه با زیرمرحله اول ندارد، ولی نوجوانان خودمهارگر این زیرمرحله پاسخ‌های تحول‌یافته‌تر و تعالی‌یافته‌تری را مطرح کرده‌اند که نشان از تحول در این مؤلفه دارد. تحول در چهار سازوکار هدف‌شناسی، حزم، تجربه و عبرت در این بخش ارائه می‌گردد.

تحول در هدف‌شناسی

با افزایش سن شاهد تحول هدف‌شناسی (دینداری) در نوجوان هستیم. عمیق‌تر شدن فهم آموزه‌های دینی و افزوده‌شدن اصطلاحات دینی خاص به گنجینه واژگان دینی، استدلال‌های قوی و استناد به آیات و روایات از ویژگی نوجوان در زیرمرحله دوم است. جملات و عباراتی در زیرمرحله دوم بیان شده که در میان ۶۲ نفر نوجوان دوره اول دبیرستان چنین پاسخ‌هایی دیده نمی‌شود. عبارات و جملاتی نظیر:

۱. تفکیک حق‌الله از حق‌الناس.

۲. اشاره به ستارالعیوب بودن بودن خدا.

۳. تبدیل کلمه «نزدیک‌شدن به خدا» به کلمه «تقرب به خدا» در سنین بالاتر.

این عبارات مختص نوجوانان زیرمرحله دوم است. این تفاوت را چه ناشی از یادگیری بدانیم و چه افزایش سن، نشان از آن دارد که نوجوان در زیرمرحله دوم به سمت فهم و درک بالای دینی سوق پیدا می‌کند.

بعضی از پاسخ‌های نوجوانان در هر دو زیرمرحله مشاهده می‌شود، ولی فراوانی آن در زیرمرحله دوم به طور معناداری بالاتر از زیرمرحله اول است.

تحول در حزم (تفکر آینده‌نگر)

حزم (دوراندیشی) و تفکر آینده‌نگر در زیرمرحله دوم در بیشتر موقعیت‌های داستانی بیشتر از زیرمرحله اول است. این تفکر آینده‌نگر را در چند بخش می‌توان مشاهده کرد:

نوجوانان زیرمرحله دوم دوراندیشی خود را معطوف به عواقب بد عمل در آینده زندگی شخصی کرده‌اند که پاسخ‌های پخته‌تر و تحول‌یافته‌تری را در مقایسه با نوجوان زیرمرحله اول شاهدیم. به نمونه‌هایی از تفاوت در پاسخ‌های دو زیرمرحله اشاره می‌شود.

پاسخ‌هایی نظیر «سر خودش میاد - اخراج و کم‌شدن انضباط - شدت لجبازی و دعوا و ادامه‌دار شدن - ترس از آسیب جسمانی - تمرکز و تفکر بر موضوع و مهار خشم - مراجعه به مراجع ذیصلاح و عواقب و دردهای کار» در جواب‌های هر دو زیرمرحله دیده می‌شود، ولی فراوانی پاسخ‌ها در زیرمرحله دوم، دو برابر زیرمرحله اول است.

تجربه و عبرت

استاد به سیره معصومان، علمای دین و شهدا در هر دو زیرمرحله دیده می‌شود. تفاوت در این است که مستندات و استنباط مطالب در زیرمرحله دوم کامل‌تر و رشد یافته‌تر بیان می‌شود. به عنوان مثال در داستان خشم، با مقایسه پاسخ‌های نوجوانان ۱۴ تا ۱۶ ساله، دیده می‌شود که به مرور پاسخ‌ها کامل‌تر و مستندتر می‌گردد. در زیرمرحله دوم اثرات بد کارهای گناه، بهتر تحلیل می‌شود. در زیرمرحله دوم نکاتی به عنوان تجربه یا عبرت بیان می‌گردد که در پاسخ‌های ۶۲ نفر نوجوان ۱۳ تا ۱۵ سال زیرمرحله اول، به هیچ وجه قابل مشاهده نیست.

تفاوت‌های شناختی دیگر در دو زیرمرحله نوجوانی

تفاوت تفکر عینی و انتزاعی

در تفاوت دو زیرمرحله پاسخ‌های انتزاعی و عینی نیز دیده می‌شود که با بالاتر رفتن سن، پاسخ‌های انتزاعی نمود بیشتری پیدا می‌کنند. نوجوان زیرمرحله دوم از مثال و ضرب‌المثل برای بیان منظور خود استفاده خوبی کرده است. قیاسات و استنتاج‌های پخته‌تری ارائه می‌کند. نوجوانان زیرمرحله اول بیشتر پاسخ‌های عینی و مصداقی می‌دهند. هرچند پاسخ‌های انتزاعی نیز در میان آنها دیده می‌شود، ولی در مقایسه با زیرمرحله دوم این تفاوت مشهود است.

تحول عاطفی - هیجانی

در پاسخ‌های نوجوانان زیرمرحله اول ترس از عذاب جهنم و قیامت و همچنین ترس از گناه و نافرمانی بیشتر از نوجوانان زیرمرحله دوم است.

بررسی تحول خودمهارگری با لحاظ هر سه مؤلفه

داوران کارشناس با استفاده از راهنمای نمره‌گذاری سه مؤلفه خودمهارگری با رویکرد اسلامی را با هم در نظر گرفته‌اند و نمره‌گذاری تفکیکی در مؤلفه‌ها صورت پذیرفته است. با توجه به تحلیل کمی داده‌ها در مجموع سه مؤلفه خودمهارگری با رویکرد اسلامی، مشخص شد که بین گروه‌های سنی تفاوت معناداری وجود ندارد و با افزایش سن، سطح و نمره خودمهارگری بالا نمی‌رود.

بررسی انگیزه خودمهارگری ضعیف

با نگاهی به نمرات نوجوانان در موقعیت خشم، خودمهارگری ضعیف را به میزان ۶ درصد مشاهده می‌کنیم. به نظر می‌آید متولیان تربیتی با تدوین برنامه‌های تربیتی در صدد جبران ضعف‌های این نوجوانان که گاهی ناخواسته از محیط بر آنان تحمیل شده است، بر آیند (لطف‌آبادی، ۱۳۹۴). معتقد است، این افراد پرخاشگر برای حل مشکل خود

نیاز به رشد اعتقادی و ارزشی و اخلاقی دارند و باید نیاز به یک قدرت برتر از خودشان را که می‌تواند خداوند، انسانیت، زندگی اجتماعی سالم، فرهنگ و اخلاق باشد، احساس کنند.

بررسی تحول خودمهارگری با لحاظ تفکیک سه مؤلفه

اگر مؤلفه‌های خودمهارگری را تفکیکی و جداگانه ملاحظه کنیم، شاهد تحول در دو مؤلفه از سه مؤلفه خواهیم بود و با افزایش سن، تحول خودمهارگری را می‌بینیم. می‌توان نوجوانی را یک مرحله دانست و آن را به دو زیرمرحله اول که متضمن سن ۱۳ تا ۱۵ سال و زیرمرحله دوم که شامل ۱۶ تا ۱۸ ساله‌ها است، تقسیم کرد. چنین تقسیمی به واسطه روان‌شناسان انجام پذیرفته است. برای مثال منصور (۱۳۸۹) دوره نوجوانی را به سه زیرمرحله تقسیم کرده است: مرحله پیش‌نوجوانی، مرحله در خود فرو رفتن و مرحله از خود برون آمدن؛ همچنین لطف‌آبادی (۱۳۹۴) نوجوانی را به سه زیرمرحله فاصله گرفتن (۱۲ تا ۱۴ سالگی)، جدایی تدارکاتی (۱۵ تا ۱۷ سالگی) و ورود به مناسبات اجتماعی (۱۸ تا ۲۰ سالگی) تقسیم کرده است. در این بخش به بررسی تحول مؤلفه‌های خودمهارگری با رویکرد اسلامی به شکل تفکیکی می‌پردازیم:

تحول مؤلفه رفتاری خودمهارگری با رویکرد اسلامی

دقت در متن مصاحبه نشان می‌دهد که با افزایش سن در مؤلفه رفتاری خودمهارگری افزایش نمی‌یابد. در بعضی مواقع حتی نوجوان در سن پایین، عملکرد رفتاری بهتری را در مقایسه با نوجوان با سن بالا نشان می‌دهد. اگر چه توازن بین تحول اخلاقی و عقلی، انکارناپذیر است، نمی‌توان این نکته را تأیید کرد که یک سطح بالای عقلی الزاما به درجه بالایی از تحول اخلاقی منجر می‌شود. از این جاست که پژوهشگران (برای مثال، برگر^۱، ۲۰۰۱) به این نتیجه رسیده‌اند که کودکان واجد تراز عقلی

1. Berger, K.S.

بالا تر از متوسط، می توانند مانند کودکان دیگر، دارای یک سطح اخلاقی نوسانی باشند (به نقل از: دادستان، ۱۳۸۶، ص ۲۵۷). چه بسا افرادی از نظر رشد شناختی در مرحله تفکر انتزاعی هستند، اما قضاوت ها و عملکردهای آنان در سطح اخلاق پیش قراردادی است؛ همچنین دیده می شود که استدلال و رفتار اخلاقی گروه وسیعی از بزرگسالان تنها در محدوده قوانینی است که اجتماع نزدیک به آن برایشان وضع کرده است و این افراد قادر به تحلیل و بازنگری قوانین موجود نیستند (لطف آبادی، ۱۳۹۴، ص ۱۵۲).

تحول مؤلفه شناختی خودمهارگری با رویکرد اسلامی

ما در پاسخ های نوجوانان در تمامی مراحل مصاحبه شاهد عملیات صوری پیاژه هستیم. در واقع لازم نیست اشیا و رویدادهای عینی وجود داشته باشد. در عوض از طریق تأمل درونی به قواعد منطقی کلی تری پی می برند. در مصاحبه ها نوجوانان وقتی با موقعیت ها روبرو می شوند با نظریه ای کلی درباره عوامل احتمالی که ممکن است بر نتیجه تأثیر بگذارند شروع می کنند و از فرضیه ها (پیش بینی های) خاصی درباره آنچه ممکن است روی دهد، نتیجه گیری می کنند. بعد این فرضیه ها را به صورت منظم آزمایش می کنند تا ببینند کدام یک در دنیای واقعی نتیجه بخش است. در این پژوهش نوجوانانی که تجربه خودمهارگری داشتند، در موقعیت های مورد پرسش انتزاعی تر هم پاسخ می دادند. برک^۱ (۲۰۰۷) بیان می دارد افرادی در موقعیت هایی به صورت انتزاعی فکر می کنند که تجربه زیادی در آنها داشته باشند. وقتی که دانشجویان درس هایی را که در دانشگاه می گذرانند، استدلال عملیات صوری آنها در ارتباط با محتوای درس هایی که گرفته اند بهبود می یابد. پس تجربه در این نوع استدلال نقش مهمی دارد. نوجوان از محدودیت عناصر عینی رهایی می یابد. او در مصاحبه از مثال، قیاس، ضرب المثل، استعاره و کنایه ها استفاده می کند. این نکته در زیرمرحله دوم قوت بیشتری پیدا می کند. البته نوجوانان زیرمرحله اول هنوز از پاسخ های عینی و مصداقی استفاده

1. L. E. Berk

می‌کنند. آثار اولیه پیازه حاکی از آن بود که مرحله تفکر عملیات صوری در سال‌های ۱۱ تا ۱۴ سالگی به انجام می‌رسد، اما بعدها او به این نتیجه رسید که دستیابی به تمام ویژگی‌های این مرحله از تفکر ممکن است تا سال‌های ۱۵ الی ۱۸ سالگی نیز به طول بینجامد (لطف‌آبادی، ۱۳۹۴، ص ۱۱۱). با بالاتر رفتن سن، در این پژوهش پاسخ‌های انتزاعی نمود بیشتری پیدا می‌کند و قیاسات و استنتاج‌های پخته‌تری ارائه می‌شود؛ برای نمونه نوجوان ۱۷ و ۱۸ ساله، دیدن فیلم را به مواد مخدر و اعتیاد تشبیه می‌کند و استدلال خود را کامل می‌نماید. نوجوان با استفاده از قیاس و ضرب‌المثل نگاه خود به ازدواج و ارتباط‌های خیابانی را بهتر تبیین و تشریح می‌کند. از نگاه ویگوتسکی توانایی تکمیلی استفاده از قیاس و استعاره نیز در دوره نوجوانی رشد می‌کند و سطح تفکر فرد را بالاتر می‌برد. در واقع، توانایی ارتباط‌دادن و هماهنگ‌کردن معانی کلمات مختلف در یک نظام منطقی ساده، در حکم کلیدی برای پیشرفت تفکر انتزاعی است (لطف‌آبادی، ۱۳۹۴، ص ۱۱۹).

حزم (تفکر آینده‌نگر)

حزم (دوراندیشی) و تفکر آینده‌نگر در زیرمرحله دوم در بیشتر موقعیت‌های داستانی بیشتر از زیرمرحله اول است. این تفکر آینده‌نگر را در چند بخش می‌توان مشاهده کرد:

پنج ویژگی اساسی تفکر دوره نوجوانی را به شرح زیر مشخص کرده است. با مرور متن مصاحبه‌های این پژوهش مشخص می‌گردد که در همه این پنج ویژگی نوجوان زیرمرحله دوم پاسخ‌های بهتری می‌دهد و تفکر او انتزاعی‌تر عمل می‌کند. این پنج ویژگی که در زیرمرحله دوم قوی‌تر است، به شرح ذیل است:

الف) تفکر درباره ممکنات؛ ب) تفکر آینده‌نگر^۱؛ ج) تفکر با کمک فرضیات^۲؛

1. thinking ahead

2. thinking through hypotheses

د) اندیشیدن به تفکر^۱ و ه) تفکر در ورای حدود قراردادی^۲ (لطف آبادی، ۱۳۹۴، صص ۱۰۱-۱۰۲).

نوجوانان زیرمرحله دوم دوران‌دیشی خود را معطوف به عواقب بد عمل در آینده زندگی شخصی کرده‌اند که در مقایسه با نوجوان زیرمرحله اول پاسخ‌های پخته‌تر و تحول‌یافته‌تری را شاهدیم.

نوجوان از مرحله‌ای می‌گذرد که در طی آن توانایی نامحدودی به فکر خود نسبت می‌دهد، رؤیای آینده‌ای پیروز را در سر می‌پروراند و ایجاد دگرگونی در جهان بر اساس فکر را به مثابه یک عمل تغییردهنده واقعیت به خودی خود در نظر می‌گیرد (دادستان، ۱۳۸۶، ص ۱۰۶). در اکثریت موقعیت خشم تفکر آینده‌نگر و دوران‌دیشانه در زیرمرحله دوم بهتر و پخته‌تر دیده می‌شود. ظهور تفکر صوری این امکان را به نوجوان می‌دهد تا احتمالات را درک کرده و علاوه بر گذشته و حال، آینده را هم در نظر بگیرد. این آگاهی‌های تازه مستقیماً با علائق شدید نوجوان به آینده خود - خیالپردازی و اندیشه برای انتخاب سبک زندگی و شغل - در رابطه است (بیابانگرد، ۱۳۷۹، ص ۸۶).

هدف‌شناسی

دبس (۱۳۸۸) معتقد است دوره ۱۶ سال به بعد دوره‌ای است که به طور معمول آدمی در آن یا ایمان خود را از دست می‌دهد یا آن را نگه می‌دارد یا آن را به دست می‌آورد. دین نوعی زندگانی می‌شود که کامل‌ترین جلوه آن خود را وقف دین کردن^۳ است. از سوی دیگر تقلید از خانواده برای اعتقادات در سنین پایین زیادتر است.

با افزایش سن شاهد تحول هدف‌شناسی در نوجوان هستیم. عمیق‌تر شدن فهم آموزه‌های دینی و افزوده‌شدن اصطلاحات دینی خاص به گنجینه واژگان دینی، استدلال‌های قوی و استناد به آیات و روایات از ویژگی نوجوان در زیرمرحله دوم است.

-
1. thinking about thought
 2. thinking beyond conventional limits
 3. vocation

تجربه و عبرت

استناد به سیره معصومان (علیهم‌السلام)، علمای دین و شهدا در هر دو زیرمرحله دیده می‌شود. تفاوت در این است که مستندات و استنباط مطالب در زیرمرحله دوم کامل‌تر و رشدیافته‌تر بیان می‌شود. برای مثال در داستان خشم، با مقایسه پاسخ‌های نوجوانان ۱۴ تا ۱۶ ساله، دیده می‌شود که به مرور پاسخ‌ها کامل‌تر و مستندتر می‌گردد:

تفاوت‌های اخلاقی در دو زیرمرحله نوجوانی

می‌توان دیگرپیروی و خودپیروی را در پاسخ‌های نوجوانان مشاهده کرد. در زیرمرحله دوم پاسخ‌ها در این موضوع پخته‌تر به نظر می‌رسند. به سن قانونی و تشخیص مصالح اشاره می‌گردد. به عبارت دیگر، نوجوان در جهت خودپیروی تحول یافته و خواهان خودمختاری است. برای خود مقیاسی از ارزش‌ها بنا می‌کند. پیش از آنکه با محیط خانوادگی، حرفه‌ای و فرهنگی در آمیزد می‌کوشد خود را با یک «واقعیت اجتماعی قابل تصور و از نظر او ممکن» که دورتر از واقعیت‌های کنونی است سازش دهد. نوجوان خود را با بزرگسالان یکسان می‌داند و به این می‌اندیشد که در جامعه بزرگسالان وارد شود، اما با خود «نقشه زندگی» و «طرح‌های تغییر و اصلاح جامعه» را همراه داشته باشد و در آن به کار بندد (منصور، ۱۳۸۹، ص ۲۱۴).

تحول عاطفی - هیجانی خودمهارگری با رویکرد اسلامی

در تحول عاطفی - هیجانی نیز هر ۵ سازوکار این مؤلفه را می‌توان با نگاه تحولی نگریست و بین دو زیرمرحله تفاوت‌ها را مشاهده کرد.

خوف

خوف از عذاب جهنم و قیامت و ترس از گناه و نافرمانی بیشتر از نوجوانان زیرمرحله دوم است. هر چند فراوانی خوف در خودمهارگری نوجوان زیرمرحله دوم کمتر دیده می‌شود، ولی پاسخ‌ها تحول یافته‌تر است. در زیرمرحله دوم عبارت «ترس از

خدا»، توجه به فرشتگان عذاب و حسابرسی قیامت با توجه بیشتری بیان می‌شود. به نظر می‌رسد خودمهارگری نوجوان زیرمرحله اول، رنگ و بوی خوفی دارد و خویشتن‌داری به خاطر خوف از عذاب الهی محور مهمی را به خود اختصاص می‌دهد.

کرامت (خودارزش‌گذاری)

نوجوان زیرمرحله دوم بیشتر از نوجوان سنین پایین ابراز می‌کند که از این کار بدش می‌آید و هیچ علاقه‌ای ندارد.

حیا

حیا از دیگران برای نوجوان زیرمرحله دوم مختص به حیا از همسالان است. اطاعت‌پذیری و دنباله‌روی نوجوان از والدین به تدریج کاهش می‌یابد و می‌خواهد مستقل‌تر عمل کند، گرایش به دوستان و همسالان بیشتر می‌شود و می‌خواهد به آنان نشان دهد که فردی آزاد و مستقل است (جراره، ۱۳۹۲، ص ۹۴). از سوی دیگر حیا در زیرمرحله دوم، بیشتر به همسالان معطوف است تا مسئولین مدرسه؛ همچنین حیا و شرم از دوستان با افزایش سن نمود بیشتری دارد. با توجه به این نتیجه پژوهش می‌توان برداشت کرد که در نیمه دوره نوجوانی فرد مایل است بداند دیگران درباره او چه می‌اندیشند و به این طریق او خود را در آینه دیگران نظاره می‌کند تا هویت اجتماعی خویش را تثبیت کند. ارزشیابی دیگران خاصه همسالان و دوستان نوجوان، آغاز حرکت او به سوی روابط متقابل پیشرفته اجتماعی است (لطف‌آبادی، ۱۳۹۴، ص ۱۴۲).

حیا از امامان معصوم علیهم‌السلام در بعضی موقعیت‌های داستانی مشاهده می‌شود که فراوانی آن در نوجوان زیرمرحله دوم است؛ همچنین بحث نظارت امام معصوم علیهم‌السلام بر اعمال منحصر در ۱۸ ساله‌ها است که سطح بالاتری از دینداری را نشان می‌دهد.

بر اساس یافته‌های این پژوهش به نظر می‌رسد متولیان تربیتی باید در زمینه مؤلفه رفتاری نوجوانان سنین بالا اندیشه کنند که یقیناً تقویت باورهای شناختی، توجه به محرک‌های محیطی و شناخت کامل مؤلفه عاطفی – هیجانی راهگشای خوبی برای این

هدف خواهد بود. آموزش به والدین و ارتباط مدرسه با والدین در این زمینه مؤثر خواهد بود. با قرار گرفتن دوره نوجوانی در چرخه تحول، بحران‌هایی که پس از کودکی و قبل از ورود به بزرگسالی در نوجوانان بروز می‌کنند، اینک از دامنه‌های گوناگون بر اساس نظریه بزرگ قابل فهمند. با بروز فکر انتزاعی یا عملیات صوری (بر اساس نظام پیاژه) و بازپدیدآوری رابطه مثلی در پهنه اجتماعی (بر اساس نظام فروید) و بحران دستیابی به هویت (بر اساس نظام اریکسون) می‌توان حق برخورداری از تحول در دوره‌ای به نام نوجوانی را از زاویه پرورشی دارای اهمیت دانست و سرمایه‌گذاری برای هموارسازی این راه و جلوگیری از به هدر رفتن نیروهای بالقوه جوامع را از نخستین ضرورت‌های سازماندهی‌های اجتماعی و فرهنگی قلمداد کرد (منصور، ۱۳۸۹، ص ۲۱۵).

رشد ارزش‌ها و باورهای اخلاقی پدیده بسیار پیچیده است و باید جوانب مختلف شناختی، عاطفی، رفتاری و فرهنگی - اجتماعی آن را مورد توجه قرار داد. مشکلات اخلاقی نوجوانان و درمان آنها را نیز نباید کار ساده‌ای تلقی کرد. بسیاری از نوجوانان مشکل‌دار، دچار رشد نیافتگی و خودمحوری هستند. آنان هنوز نفهمیده‌اند که رفتارهایشان چه تأثیری را بر سایر افراد می‌گذارد. اطاعت آنان از قوانین هنوز به دلیل نظارت افراد قدرتمند و ترس از تنبیه است و می‌دانیم که این نوع رفتار مربوط به مرحله اخلاق پیش‌قراردادی است. با توجه به آنچه در مدارس می‌گذرد و قوانین مدنی موجود و عملکردهای دستگاه قضایی، این نوجوانان به زودی یاد می‌گیرند که می‌توانند برخی از قوانین موجود را نادیده بگیرند، اموال افراد دیگر را برای خود بردارند و سایرین را مورد تهدید بدنی قرار دهند بدون آنکه تحت پیگرد قرار گیرند (لطف‌آبادی، ۱۳۹۴، ص ۱۵۴). پیچیدگی و دشواری شکل‌گیری نظام ارزشی و معنوی جدید موجب می‌شود که اکثریت نوجوانان و جوانان به بازنگری‌های سطحی و آسان اکتفا می‌کنند؛ اما اقلیتی از آنان به سطوح عالی‌تری از حیات معنوی و ارزشی دست می‌یابند (لطف‌آبادی، ۱۳۹۴، ص ۱۵۷)؛ بنابراین متولیان تربیتی در بررسی خودمهارگری نوجوانان نباید از عوامل مؤثر بر مؤلفه‌های رفتاری، عاطفی - هیجانی و شناختی مثل ویژگی‌های جسمانی، شخصیتی و روانی فرد، استعدادها، علائق و رغبت‌ها، انگیزه‌ها و نگرش‌های فرد و همچنین عوامل

محیطی همچون خانواده، مدرسه، گروه‌های مذهبی، اجتماعی، ورزشی، سیاسی و دیگر موقعیت‌های اجتماعی غافل شوند.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش اجرای روش مقطعی است. چراکه در این گونه طرح‌ها هر مصاحبه‌شونده فقط یک مرتبه مورد مشاهده و اندازه‌گیری قرار می‌گیرد. نمونه آماری این پژوهش از میان جامعه دانش‌آموزان پسر شهر قم به‌دست آمده است. محدودیت دیگر این پژوهش استفاده از روش مصاحبه است. احتمال دارد مصاحبه‌شوندگان در انجام مصاحبه و موقعیت‌های چهره‌به‌چهره با یک مصاحبه‌گر، از ارائه پاسخ‌های واقعی خودداری کرده و تلاش کنند تا پاسخ‌های مطلوب (از نظر اجتماعی) ارائه دهند.

فهرست منابع

* قرآن کریم، (۱۳۷۸)، ترجمه: ناصر مکارم شیرازی، قم: انتشارات مدرسه الامام علی بن ابی طالب (ع).
 ابی طالب (ع).

** نهج البلاغه، (۱۳۹۵)، سید رضی، محمد بن حسین، ترجمه: محمد دشتی، تهران: پیام عدالت.
 ابن ابی الحدید، عزالدین عبدالحمید. (۱۴۰۴ ق). شرح نهج البلاغه (۲۰ جلدی). قم: انتشارات کتابخانه آیت الله مرعشی نجفی (ع).

اسلامی، عبد الاحد. (۱۳۹۸). خودمهارگری در منابع اسلامی و بررسی تحول آن در دوره نوجوانی. رساله دکتری رشته: روان‌شناسی مؤسسه آموزشی - پژوهشی امام خمینی (ع).

اسلامی، عبد الاحد؛ احمدی، محمدرضا؛ نوذری، محمود نوذری و بشیری، ابوالقاسم. (۱۴۰۰). معادل‌یابی و شناسایی مؤلفه‌ها و سازوکارهای خودمهارگری در منابع اسلامی. روان‌شناسی و دین. ۱۴ (پیاپی ۵۴). صص ۷-۲۸.

بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۷۹). روان‌شناسی نوجوان (چاپ چهارم). تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

پسندیده، عباس. (۱۳۸۸). غنچه‌های شرم؛ نگاهی نو به مفهوم حیا. قم: دارالحديث.

پسندیده، عباس. (۱۳۸۹). اخلاق‌پژوهی حدیثی (چاپ دوم). تهران: سمت و دارالحديث.

جراره، جمشید. (۱۳۹۲). جریان‌های فکری و عاطفی کودکان و نوجوانان. تهران: آوای نور.

حلوانی، حسین بن محمد. (۱۴۰۸ق). نزهة الناظر و تنبيه الخاطر. قم: مدرسه امام مهدی (ع).

دادستان، پریرخ. (۱۳۸۶). روان‌شناسی مرضی تحولی از کودکی تا بزرگسالی (ج ۲، چاپ ششم). تهران: سمت.

دبس، موریس. (۱۳۸۸). مراحل تربیت (مترجم: محمدعلی کاردان، چاپ دوازدهم). تهران: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران.

- رفیعی هنر، حمید. (۱۳۹۰). ساخت مقیاس خودمهارگری بر اساس منابع اسلامی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی. قم: مؤسسه امام خمینی علیه‌السلام.
- رفیعی هنر، حمید. (۱۳۹۵). روان‌شناسی مهار خویشتن با نگرش اسلامی. قم: مؤسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی علیه‌السلام.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۸۷). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری (چاپ شانزدهم). تهران: نشر آگه.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۰). ساختن ابزارهای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهشی در روانشناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر دیدار.
- شجاعی، محمد صادق. (۱۳۸۸). درآمدی بر روان‌شناسی تنظیم رفتار با رویکرد اسلامی. قم: سازمان چاپ و نشر دارالحديث.
- عباسی، مهدی؛ عباس، پسندیده. (۱۳۹۶). مفهوم‌شناسی در مفاهیم دینی با رویکرد روان‌شناختی: مراحل و شیوه اجرا. پژوهشنامه روانشناسی اسلامی، ۳(۶)، صص ۷-۴۲.
- کلینی، محمد بن یعقوب. (۱۴۰۷ ق). اصول کافی (محقق: علی‌اکبر غفاری). بیروت: دار صعب و دار التعارف.
- لطف‌آبادی، حسین. (۱۳۹۰). روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی (چاپ دوم). قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- لطف‌آبادی، حسین. (۱۳۹۴). روان‌شناسی رشد؛ نوجوانی. جوانی و بزرگسالی (چاپ چهاردهم). تهران: سمت.
- مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۰). اخلاق در قرآن (چاپ دوم). قم: انتشارات مؤسسه امام خمینی علیه‌السلام.
- منصور، محمود. (۱۳۸۹). روان‌شناسی ژنتیک: تحول روانی از تولد تا پیری (چاپ یازدهم). تهران: سمت.
- نویدی، احد. (۱۳۸۷). تأثیر آموزش مدیریت خشم بر مهارت‌های سازگاری پسران دوره متوسطه شهر تهران. روان‌پژشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۴(۴)، صص ۳۹۴ - ۴۰۳.

وکیلی، پریش. (۱۳۸۶). ارزیابی تأثیر آموزش مهارت حل مسئله در مهار خشم نوجوانان پسر ۱۵ - ۱۲ ساله. اندیشه و رفتار، ۲(۶)، صص ۳۹ - ۵۰.

Berk, Laura E. (2007). *Development Through the Lifespan* (4rd Ed). Boston: ablongman.

Baumeister, F. Vohs, D., and Tice, D. (2007). The Strength Model of Self-Control. *Association for Psychological Science*, 16(6), pp. 351-355.

Duckworth, A. L. & Kren, M. L. (2011). A Meta analysis of the convergent validity of self-control measures. *Journal of Research in Personality*. 453, pp. 259-268.

Hofmann, W. et al. (2009). Impulse and Self-Control From a Dual Systems Perspective. *Perspect Psychol Sci*, 4(2). pp. 162-76.

Kross, E. & Mischel, W. (2010). From stimulus control to self-control: Towards an integrative understanding of the processes underlying willpower. In R. Hassin & K. Ochsner & Y. Trope (Eds.). *Self Control in Society, Mind, and Brain* (pp. 428-446). New York: Oxford University Press.

Kruglanski, A. W. & Köpetz, C. (2010). Unpacking the Self-Control Dilemma and Its Modes of Resolution . In R. Hassin & K. Ochsner & Y. Trope (Eds.). *Self Control in Society, Mind, and Brain* (pp. 297-311). New York: Oxford University Press.

Mead, N., Alquist J. L. & Baumeister, R. (2010). Ego Depletion and the Limited Resource Model of Self-Control. in R. Hassin & K. Ochsner & Y. Trope (eds.). *Self Control in Society, Mind, and Brain*, New York: Oxford University Press.

Tangney, J. P., Baumeister, R. F. & Luzio Boone, A. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of personality and social psychology*. 72(2). pp. 271-322.

References

- Abbasi, M., & Pasandideh, A. (2017). Conceptualization in religious concepts with a psychological approach: Steps and methods of implementation. *Islamic Psychology Research Journal*, 3(6), pp. 7-42. [In Persian]
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Association for Psychological Science*, 16(6), pp. 351-355.
- Berk, L. E. (2007). *Development through the lifespan* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Biabangard, E. (2000). *Adolescent psychology* (4th ed.). Tehran: Islamic Culture Publication Office. [In Persian]
- Dadsetan, P. (2007). *Developmental psychopathology from childhood to adulthood* (Vol. 2, 6th ed.). Tehran: SAMT. [In Persian]
- Debesse, M. (2009). *The stages of education* (M. A. Kardan, Trans., 12th ed.). Tehran: University of Tehran Press. [In Persian]
- Duckworth, A. L., & Kern, M. L. (2011). A meta-analysis of the convergent validity of self-control measures. *Journal of Research in Personality*, 45(3), pp. 259-268.
- Eslami, A. (2019). *Self-regulation in Islamic sources and its developmental transformation during adolescence* (Doctoral dissertation). Imam Khomeini Educational and Research Institute. [In Persian]
- Eslami, A., Ahmadi, M. R., Nowzari, M., & Bashiri, A. (2021). Equivalence and identification of components and mechanisms of self-regulation in Islamic sources. *Psychology and Religion*, 14(54), pp. 7-28. [In Persian]
- Halwani, H. (1988). *Nuzhat al-nazir wa tanbih al-khatir*. Qom: Imam Mahdi School. [In Arabic]
- Hofmann, W., Friese, M., & Strack, F. (2009). Impulse and self-control from a dual-systems perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 4(2), pp. 162-176.
- Ibn Abi al-Hadid, 'I. A. (1984). *Sharh Nahj al-balagha* (Vols. 1-20). Qom: Ayatollah Marashi Najafi Library. [In Arabic]

- Jarareh, J. (2013). *Intellectual and emotional currents in children and adolescents*. Tehran: Avaye Noor. [In Persian]
- Kross, E., & Mischel, W. (2010). From stimulus control to self-control: Toward an integrative understanding of the processes underlying willpower. In R. Hassin, K. Ochsner, & Y. Trope (Eds.), *Self control in society, mind, and brain* (pp. 428-446). New York: Oxford University Press.
- Kruglanski, A. W., & Köpetz, C. (2010). Unpacking the self-control dilemma and its modes of resolution. In R. Hassin, K. Ochsner, & Y. Trope (Eds.), *Self control in society, mind, and brain* (pp. 297-311). New York: Oxford University Press.
- Kulayni, M. ibn Y. (1987). *Al-Usul al-kafi* (A. A. Ghaffari, Ed.). Beirut: Dar Saeb & Dar al-Ta'aruf. [In Arabic]
- Lotf Abadi, H. (2011). *Research methodology in psychology and educational sciences* (2nd ed.). Qom: Research Institute for Hawzah and University. [In Persian]
- Lotf Abadi, H. (2015). *Developmental psychology: Adolescence, youth, and adulthood* (14th ed.). Tehran: SAMT. [In Persian]
- Makarem Shirazi, N. (Trans.). (1999). *The Holy Quran*. Qom: Madreseh al-Imam Ali ibn Abi Talib. [In Persian]
- Mansour, M. (2010). *Genetic psychology: Psychological development from birth to old age* (11th ed.). Tehran: SAMT. [In Persian]
- Mead, N. L., Alquist, J. L., & Baumeister, R. F. (2010). Ego depletion and the limited resource model of self-control. In R. Hassin, K. Ochsner, & Y. Trope (Eds.), *Self control in society, mind, and brain* (pp. 375-390). New York: Oxford University Press.
- Mesbah Yazdi, M. T. (2001). *Ethics in the Quran* (2nd ed.). Qom: Imam Khomeini Institute. [In Persian]
- Navidi, A. (2008). The effect of anger management training on adaptive skills of secondary school boys in Tehran. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 14(4), pp. 394-403. [In Persian]

- Pasandideh, A. (2009). *Buds of modesty: A new look at the concept of haya*. Qom: Dar al-Hadith. [In Persian]
- Pasandideh, A. (2010). *Hadith-based ethical inquiry* (2nd ed.). Tehran: SAMT & Dar al-Hadith. [In Persian]
- Rafiei Honar, H. (2011). *Developing a self-regulation scale based on Islamic sources* (Master's thesis). Imam Khomeini Institute, Qom. [In Persian]
- Rafiei Honar, H. (2016). *The psychology of self-regulation from an Islamic perspective*. Qom: Imam Khomeini Educational and Research Institute. [In Persian]
- Sarmad, Z., Bazargan, A., & Hejazi, E. (2008). *Research methods in behavioral sciences* (16th ed.). Tehran: Agah. [In Persian]
- Seif, A. A. (2011). *Developing instruments for measuring research variables in psychology and educational sciences*. Tehran: Didar. [In Persian]
- Sharif al-Radi, M. (2016). *Nahj al-balagha* (Dashti, M. Trans.). Tehran: Payam-e Edalat. [In Persian]
- Shojaei, M. S. (2009). *An introduction to behavior regulation psychology with an Islamic approach*. Qom: Dar al-Hadith. [In Persian]
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), pp. 271-322.
- Vakili, P. (2007). Evaluating the effect of problem-solving skill training on anger management in boys aged 12-15. *Andisheh va Raftar*, 2(6), pp. 39-50. [In Persian]