

## 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.



## راهکارهای رشد ابعاد سرشتی - عاطفی وجدان اخلاقی در دانش‌آموزان\*

حسین دیبا  ID

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 سازنده 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 - عاطفی وجدان اخلاقی در دانش‌آموزان بررسی شود؛ زیرا عواطف سازنده 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 - 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 - 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: ۱۴۰۴/۰۲/۲۰ • تاریخ اصلاح: ۱۴۰۴/۰۵/۲۵ • تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۱۵ • تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۷/۰۹

© ۲۰۲۵ «نویسندگان دارنده حق مؤلف مقاله 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 سازنده وجدان اخلاقی نظیر همدلی می‌توانند با روابط محبت‌آمیز میان مربی و دانش‌آموز رشد یابد.

### کلیدواژه‌ها

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

## مقدمه

برای واژه وجدان در فرهنگ‌های لغت عرب، معانی مختلفی بیان شده است. برخی وجدان را از ریشه وجد می‌دانند که معنای اصلی آن یافتن چیزی است (ابن فارس، ۱۴۰۴ق، ج ۳، ص ۵۵۶). وجدان اخلاقی حقیقتی انکارنشدنی در نهاد آدمیان است که نه تنها متون دینی و وحیانی وجود این ودیعه 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 صحنه عمل کارساز نباشد و شخص، مرتکب رفتاری غیراخلاقی شود، با استمرار همان دو احساس و سرزنش درونی راه را برای ارتکاب دوباره 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 پابندی 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 به صورت 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 ذاتی بودن 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 دوره سنی بوده است. از آنجا که مدرسه در امتداد خانه می‌تواند

زمینه‌های رشد اخلاقی را فراهم آورد، مسئله اساسی این تحقیق، بررسی و تبیین عوامل رشد وجدان اخلاقی در مدرسه برای دانش آموزان است و از آنجا که 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 - عاطفی وجدان اخلاقی در دانش آموزان 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 حوزه 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، زمینه بهره‌برداری در دیگر مقاطع را نیز دارد.

### ۱. بسترهای سرشتی و عاطفی رشد وجدان اخلاقی

ظرفیت‌های انگیزشی وجدان اخلاقی به‌طور عمده، از زمینه‌های عاطفی - هیجانی متأثر است که این زمینه‌ها نیز با سرشت‌های خلقی در کودکان و دانش آموزان در تعامل‌اند. مهم‌ترین عوامل عاطفی - 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 نحوه شکل‌گیری وجدان اخلاقی‌اند که در این میان، سرشت ناظر به ساختاری است که متأثر از جنبه‌های فیزیولوژیکی در بخش‌های عصبی و غدد درون‌ریز، سامان‌دهنده تفاوت‌های فردی در واکنش‌پذیری‌ها نسبت به محرک‌ها است و از دیگر سو، عواطف و هیجانانگ‌ساختی 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 هیجانانگ‌نیرومند شکل می‌گیرد. در اینجا، به نحوه 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 روان‌تحلیلگری، گناه محصول تعارضات درون‌روانی دانسته شده است. به‌طور دقیق‌تر، گناه سلاحي 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 همه 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 هیجان‌ها مختلفی در شکل‌گیری وجدان اخلاقی در کودکان در محیط خانه و مدرسه مؤثر است، در میان عواطف مختلف، احساس گناه و شرم از مهم‌ترین عواطفی است که سازنده مؤلفه‌های اصلی کارکرد وجدان اخلاقی است. اهمیت این دو احساس در شکل‌گیری وجدان اخلاقی فراوان است و به عقیده برخی صاحب‌نظران، اساساً مبنا و ساختار اصلی حقیقتی که از آن به‌مثابه وجدان اخلاقی یاد می‌کنیم، همان انفعالاتی است که از آنها به تجربه احساس گناه تعبیر می‌کنیم (Hart, 1992, p. 143). این پاسخ‌های عاطفی به‌مثابه مکانیسم‌های بازخورد درونی عمل می‌کنند که افراد را به سوی 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، نه تنها کارکرد منفی در این زمینه ندارد، بلکه از آن جهت که از مؤلفه‌های اصلی رشد وجدان اخلاقی است، می‌تواند زمینه 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 زمره 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 به‌مثابه 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.

۱۲۷

اخلاق و روانشناسی

راهکارهای رشد ایجاد سرشتی - عاطفی وجدان اخلاقی در دانش‌آموزان

#### 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، آشنا کردن کودکان و دانش‌آموزان با ماهیت عواطفی است که آنها را درک می‌کنند. امروزه در برخی کشورها برنامه‌ای آموزشی و تربیتی با عنوان اختصاراً SEL<sup>۱</sup> 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 مشاهده 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

گفت و گوی معمولی احساسات خود را به اشتراک می گذارند و مریبان ضمن آن، دانش آموزان را در بیان احساسات خود راهنمایی می کنند و نیز خواندن کتاب هایی که بر احساسات و خود آگاهی قهرمانان داستان تمرکز دارند و دانش آموزان با راهنمایی مریبان درباره احساسات شخصیت های داستان ها بحث می کنند، از بازی های خاصی به شکل ویژه استفاده می شود (Baker, 2006). درباره درک احساساتی نظیر پشیمانی که مرتبط با وجدان اخلاقی است، اینکه دانش آموز بداند احساس گناه و شرم چیست و چه تفاوتی با دیگر عواطف نظیر خجالت کشیدن و مانند آن دارد، واجد اهمیت است. همچنین آگاهی از تمایز میان اقسام مختلف شرم - از جمله تفاوت میان احساس شرم از عمل غیر اخلاقی، شرمی که ناشی از وجود نقصان یا عدم تناسب برخی اعضای بدن دارد، و شرمی که به دلیل انتساب فرد به یکی از خویشاوندان خاطی یا خلافکار شکل می گیرد - امری ضروری است. همچنین باید بداند که آیا دراصل، احساس گناه امر مطلوبی است یا نه و اگر در قالبی خاص و به صورت 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 مریبان قرار گیرد.

جنبه دیگری که می تواند آگاهی دانش آموزان را به کارکردهای مثبت و مهم احساس گناه و شرم در رشد اخلاقی تقویت کند، استفاده از باورهای اعتقادی است که زمینه آن، با آشنا کردن آنها با متون دینی اعم از آیات و روایات و ادعیه ای که در آنها پشیمانی از لغزش ها و خطاهای اخلاقی امری ممدوح و مسیری برای نجات و رستگاری شمرده شده است، فراهم می آید. در این زمینه می توان از داستان های قرآنی بهره جست و در قالب تربیت الگویی، داستان کسانی که در قرآن از آنها نام برده شده که به واسطه پشیمانی از خطا مشمول بخشش و عفو خداوند، یا پذیرش عذرخواهی از سوی دیگر انسان هایی که حقی از آنها زائل شده است، قرار گرفته اند، نظیر قصه حضرت یونس (بقره، ۸۷-۸۸) و یا پشیمانی برادران یوسف (یوسف، ۹۷) برای دانش آموزان بازخوانی شود و نکات آموزنده آنها مورد تأکید قرار گیرد.

افزون بر آنچه بیان شد، مریبان می توانند در بحث های گروهی، درباره جنبه های

عاطفی مرتبط با اخلاق صحبت کنند و در مورد ماهیت احساسات پیشین و پسین در تصمیم‌گیری‌های اخلاقی توضیح دهند و ضمن آن برای برجسته کردن ارتباط میان احساسات با رفتار اخلاقی، به ماهیت احساساتی مانند گناه و شرمی که به صورت 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 دوره‌ای 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 مریان 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 عاطفی 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 آزارنده بعد از ارتکاب خطا صحبت کند. این گفت‌وگوها زمینه‌ساز تقویت نگرانی و آشفته‌گی 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).

#### ۱-۲-۱. 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. از آنجا که 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 وارد شده به خود یا دیگران شود، در معرض تجربه احساس گناه و شرم قرار می‌گیرد. این ظرفیت چنانچه با دقت از سوی مربیان مورد توجه و بهره‌برداری قرار گیرد، می‌تواند زمینه رشد، یادگیری و تغییرات مثبت را فراهم آورد؛ در مقابل، مواجهه نادرست با آن ممکن است به تضعیف یا تخریب جهت‌گیری اخلاقی دانش‌آموز بینجامد. شرمساری ناشی از خطا نباید به واسطه انگ‌خوردن، درنهایت به گوشه‌گیری، انزوا و کنار کشیدن دانش‌آموز منجر شود، بلکه اتخاذ رویکردی مناسب می‌تواند باعث ادغام شخص در محیط اجتماعی پس از ارتکاب خطا و بازسازی آسیب‌ها شود و بدین وسیله وجدان اخلاقی و رشد شخصی را در دانش‌آموزان ارتقا دهد.

در این مسیر، نخستین گام آگاه کردن دانش‌آموز به آثار عمل غیر اخلاقی 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. بدین وسیله این گروه از دانش‌آموزان تشویق شوند تا در آینده و در موارد مشابه، از راه‌حل‌های معقول و اخلاقی، غیرخسونت‌آمیز و محترمانه استفاده کنند. با این روش و با متأثر شدن دانش‌آموز از پیامد رفتار غیراخلاقی‌اش، زمینه شرم‌سازنده (و نه مخرب) فراهم می‌آید. این فرایند یعنی روبه‌روسازی و میانجی‌گری برای تسهیل گفت‌وگو در میان دانش‌آموزان متأثر از درگیری، زمینه همدلی و تفاهم بین طرفین را نیز فراهم می‌آورد و بدین وسیله می‌توان بر ترمیم آسیب، تقویت همدلی و یافتن راه‌حلی که به نفع همه افراد درگیر باشد، تمرکز کرد. این فرایند با تفصیل فراوانی که در مباحث عدالت ترمیمی همراه ارائه تکنیک‌های خاص توضیح داده شده است (دیا، ۱۴۰۲، صص ۷۵-۸۷)، می‌تواند توسط مربیان مدارس مورد الگوبرداری قرار گیرد. نتیجه استفاده از این روش، ضمن تقویت احساس پشیمانی از خطاهای اخلاقی، ترمیم آسیب، ایجاد تفاهم، و ادغام دوباره دانش‌آموزان در مدرسه و جامعه خواهد بود. همچنین این رویکرد ضمن پاسخگو نگه داشتن 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 خسونت و دنباله‌دار شدن خطاها جلوگیری می‌کند. در کنار این موارد باید فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان خطاکار فراهم شود تا در خلوت خود درباره انتخاب‌ها و رفتارهای خود و تأثیر آنها بر دیگران تأمل کنند. در این روش، به‌جای تمرکز بر تنبیه که بر اساس «نظریه اسناد» فرصت را برای رشد و یادگیری از دانش‌آموز می‌گیرد، شخص خطاکار فرصت پیدا می‌کند تا از اشتباهات خود درس بگیرد و زمینه رشد برای او فراهم آید.

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

مدرسه میان دانش آموزان و حتی مربیان اشاره شود. درحقیقت، یکی از محصولات تحقق شرم و پشیمانی درباره خطاهایی است که به سبب آن به دیگران آسیب وارد شده است. در این مورد اولیای مدارس باید انتظارات روشنی را درباره عذرخواهی و مسئولیت پذیری 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 دانش آموزان درباره اهمیت عذرخواهی در ترمیم روابط، از طریق اذعان به آسیب وارد شده و ارتقای رشد شخصی، آموزش داده شود و به آنها کمک شود تا تأثیر مثبت مسئولیت پذیری 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 معذرت خواهی از شخص مادون و حتی هم سطح از مواردی است که بار روانی زیادی را بر شخص تحمیل می کند و دانش آموزان با مشاهده و تقلید می توانند به ارزش و سهولت آن پی ببرند. در این فرایند، باید مؤلفه های یک عذرخواهی مؤثر، از جمله لحن گفتاری و الگوی بدنی، ابراز پشیمانی، مسئولیت پذیری، جبران خسارت و یادگیری از تجربه، به دانش آموزان منتقل شود و درباره اجرای نحوه عذرخواهی از سوی مربیان ضمن شیوه و قالبی واقعی، همدلانه و غیرنمایشی، راهنمایی های لازم به دانش آموزان ارائه شود.

#### ۱-۲. احساس ترس

ترس در انسان ها و کودکان ناظر به یک واکنش هیجانی طبیعی و محافظتی به تهدیدها، خطرها یا موقعیت های ناآشناست و در خصوص کودکان به ایشان کمک می کند تا از آسیب های احتمالی دوری کنند. جفری گری ترس را به صورت واکنشی عاطفی، فیزیولوژیکی و رفتاری در برابر وقوع یا احتمال وقوع تهدید تعریف می کند. ترس هیجانی چندبعدی است که می تواند 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 - به ویژه سیستم‌هایی که به هشدار، اجتناب از آسیب و کنترل پاسخ - باشد. گری همچنین تأکید می‌کند که ترس می‌تواند ذاتی (ژنتیکی، تکاملی) یا اکتسابی (آموخته شده) باشد و شدت ترس میان افراد متفاوت است (Gray, 1987, p. 5).

محققان از ترس، و اضطراب ناشی از آن به مثابه عوامل کمک‌کننده به توسعه وجدان اخلاقی یاد می‌کنند. این احساس می‌تواند به کودکان کمک کند محتاط باشند تا با محیط خود سازگار شوند. سرشت ترس به خودی خود و در سطح طبیعی - یعنی تا زمانی که به صورت یک اختلال روانی بروز نکند و سبب آسیب جدی به تعادل روانی کودک نشود - نمی‌تواند اختلالی در رشد و پدیدایی وجدان اخلاقی ایجاد کند. شدت این پدیده سرشتی به تدریج و با افزایش سن کاهش می‌یابد؛ با این حال، تحقیقات نشان می‌دهد برخی از کودکان به طور طبیعی و سرشتی ترسو تر 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 (Konkabayeva et al., 2016, p. 8519). مریان باید توجه داشته باشد که هر کودک خلق و خوی منحصر به فردی دارد و نباید در قضاوت‌های خود دچار تعمیم شوند.

چنان‌که اشاره شد در تحقیقات روان‌شناسی اخلاق، ترس، و اضطراب ناشی از آن به مثابه عوامل کمک‌کننده به توسعه وجدان اخلاقی شناخته شده است. یافته‌های این تحقیقات این ادعای نظری را اثبات می‌کند که در کودکان، خلق و خوی مرتبط با ترس و اضطراب نقش مهمی در توسعه درونی‌سازی اخلاق در قالب وجدان اخلاقی دارد. آسندورف<sup>۱</sup> و نونر وینکلر<sup>۲</sup> 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 مطالعه<sup>۱</sup> مهم، روثبارت<sup>۱</sup> و همکارانش گزارش دادند که میزان ترس و هیجانات منفی و عواطف آزارنده مرتبط با آن - از جمله احساس گناه و شرم - که در دوران کودکی اولیه اندازه‌گیری شده بودند می‌توانند ویژگی‌های اخلاقی را در دوران کودکی میانی پیش‌بینی کنند. در مجموع، این داده‌ها به روشنی 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 درباره دانش‌آموزان استفاده می‌کنند و شیوه‌های غیرقهری و ملایم‌تری را به کار می‌گیرند، مربیانی پرورش می‌دهند که در روابط متقابل خود از علاقه و حساسیت همدلانه 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 به‌مثابه مؤلفه‌ای اساسی برای شکل‌گیری وجدان اخلاقی دانش‌آموزان مطرح شد، مربیان باید از از شرمساری یا تحقیر عمومی به‌مثابه 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، دغدغه مربیان باید توسعه 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؛ از این رو مربیان باید از تحمیل باورها یا ارزش‌های شخصی خود به دانش‌آموزان خودداری کنند.

1. Rothbart

### ۱-۲-۱. تفاوت‌های سرشتی درباره ترس

محور دیگری که درباره احساس ترس باید مورد توجه مریبان در تربیت وجدان اخلاقی دانش‌آموزان باشد، ناظر به جنبه 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 مریبان 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 درونی شدن 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 انگیزه کافی برای التزام به وجدان اخلاقی را ایجاد نکند و شیوه‌های انضباطی غیرملایم نیز به جهت آسیب‌زا بودن نمی‌تواند مورد نظر باشد. در نتیجه، 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 بهره‌جست؛ 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 رابطه نزدیک با دانش‌آموز است. کوچانسکا در تحقیقات خود این نکته را به نشان داده که می‌توان درباره دانش‌آموزانی با سرشت نترس، وجدان اخلاقی را با دل‌بستگی ناشی از احساس ایمنی و حساس بودن و خونگر می‌تقویت کرد (Thompson, 2016, p. 175).

### ۱-۳. همدلی

شاید نزدیک‌ترین لغت به همدلی در فرهنگ اسلامی، واژه «مواسات» باشد که از یک سو به معنای مساوی قرار دادن دیگری در امکانات خود است (فیروزآبادی، ۱۴۱۵ق، ج ۴، ص ۲۹۹) و از سوی دیگر، در معنایی عام‌تر، ناظر به همدلی، یاری‌رساندن، دل‌داری، تسلی‌بخشی و کمک کردن 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

«مُوَاسَاةُ الْإِخْوَانِ فِي اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ» (همراهی کردن با برادران دینی در راه خدا) (استرآبادی، ۱۳۹۸، ص ۷۷) و گاه به‌طور خاص، ناظر به انفاق است، مانند «مُوَاسَاةُ الْأَخِ فِي الْمَالِ»، (همراهی کردن با برادر دینی در مسائل مالی) (کلینی، ۱۳۸۷، ج ۳، 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 به‌مثابه یک مفهوم کلیدی در مباحث رشد اخلاقی و روان‌شناسی اخلاق مطرح شده است. مارتین هافمن و بتسون تاکنون تحقیقات گسترده‌ای درباره آن در این حوزه 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 ذهن خوانی شخص همدل نسبت به شخص مورد همدلی است. از این منظر، همدلی عمیق‌تر مستلزم آن است که زندگی اشخاص دیگر در افقی گسترده‌تر و در چارچوبی وسیع‌تر از حیث زمان، مکان و شرایط تصور شود. در جنبه عاطفی، شخص همدل با اتکا به شهود خود نسبت به حالات احساسی اش، 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. فطری بودن همدلی در انسان‌ها

یکی از ظرفیت‌های عاطفی وجدان اخلاقی همدلی است که برای اثبات ذاتی بودن 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 صبغه غیراکتسابی و ذاتی وجدان اخلاقی در انسان‌هاست. مطالعات نشان می‌دهد که نوزادان چندماهه وقتی صدای گریه 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، درباره کودکان نوپا نیز شواهد فراوانی از رفتارهای همدلانه و تسکین‌دهنده، نظیر نوازش و محبت کردن، در موقعیت‌های ناراحتی دیگران، به چشم می‌خورد. کارولین زاهان-واکسلر 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 زنان مادرشان به جایی برخورد می‌کند یا وقتی که آزمایشگر انگشتش در گیره گیر می‌افتد، در قالب نوازش پاسخ می‌دهند. نتایج این تحقیقات در یک مقاله مستقل با عنوان «کودک اخلاقی»<sup>۱</sup> تشریح شده است (Wynn & Bloom, 2014, p. 436).

۱۳۷

اخلاق و روانشناسی

راهکارهای رشد ابعاد سرشتی - عاطفی وجدان اخلاقی در دانش‌آموزان

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

عواطف همدلانه به شدت تحت تأثیر روابط کودک با مراقبان و مربیان است؛ از این رو کیفیت روابط عاطفی با آنها تأثیر فراوانی در نحوه رشد وجدان اخلاقی در این بخش دارد. این روابط در قالب‌های پرشمار و گوناگونی قابل بررسی است که یکی از آنها دلبستگی ایمن<sup>۲</sup> 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 پایه رابطه 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 حوزه روان‌شناسی اخلاق، از جمله 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 اولیه زندگی آغاز می‌شود و تا مراحل مختلف کودکی و حتی نوجوانی امتداد می‌یابد. دل‌بستگی ایمن علاوه بر آنکه بر ریش مناسب زمینه‌های روانی همدلی تأثیر دارد، بر رشد برخی سیستم‌های عصبی - مغزی مثل آمیگدالا که با توانمندی انسان در درک دیگران که به‌طور مستقیم با همدلی مرتبط است، تأثیرگذار است (Thompson, 2016, p. 175). نظریه 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 نظریه دل‌بستگی، «دل‌بستگی» به پیوندی عاطفی اطلاق می‌شود که میان یک فرد و یک شخصیت دل‌بسته - که به‌طور معمول، یک مراقب و مربی است - شکل می‌گیرد. چنین پیوندهایی ممکن است میان دو بزرگسال نیز برقرار شود. بالبی در این کتاب، بر اهمیت پیوندهای عاطفی تأکید می‌کند. به عقیده 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، از جمله درونی‌شدن ارزش‌های اخلاقی، مقاومت آنها در مقابل وسوسه هنجارشکنی، و گرایش آنان به پذیرش مشتاقانه خواسته‌های مربیان. این مطالعات با بررسی عامل و متغیر واسطه، شامل جنبه‌های سرشتی، نحوه گفت‌وگو درباره 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 پیش‌بینی‌کننده قوی درباره 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 فراهم آوردن 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 فراهم آوردن محیطی بدون قضاوت، با برقراری ارتباطات معنادار از طریق وقت گذاشتن برای شناخت فردی دانش‌آموزان و نشان دادن علاقه واقعی به زندگی، تجربه‌ها و دیدگاه‌های آنها، گوش دادن فعال و همدلانه مربیان به افکار و نگرانی‌های دانش‌آموزان و در دسترس بودن آنها، همگی زمینه استمرار تأثیرگذاری دل‌بستگی ایمن را در جهت رشد وجدان اخلاقی در مدرسه فراهم

می‌کند. در میان عوامل ذکر شده ممکن است تأثیر گذارترین راهبرد بر رشد دلبستگی و همدلی، کیفیت گفت‌وگوی مربی با متربی باشد. تحقیقات فراوانی اهمیت گفت‌وگوی مربی را در متن رابطه 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 از آن‌روست که در نظریه دلبستگی گفته شده است مربیانی که روابط ایمن با متربیانشان دارند از سبک‌های ارتباطی بازتر و صادقانه‌تری برخوردارند و همین امر، نحوه گفت‌وگوها را به‌شکل مطلوب‌تری هدایت می‌کند (Kahn JR., 2005, p. 466). در مواردی که اعمال متربی به وسیله 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 درباره 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 زیرپا گذاشتن 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 حوزه رشد وجدان اخلاقی نشان داده‌اند که دلبستگی ایمن تأثیر مستقیمی بر درونی‌شدن هنجارهای اخلاقی و مقاومت متربی‌ان در مقابل وسوسه 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 حوزه 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 درونی کردن هنجارهای اجتماعی و ارزش‌های اخلاقی دارند که به رشد وجدان اخلاقی منجر می‌شود. میزان قوت دانش‌آموزان درباره 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 (Tiberio 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 می‌توانند دانش‌آموزانی را که با مشکلات بیشتری مواجه می‌شوند، حمایت کند.

## نتیجه‌گیری

وجدان اخلاقی دارای ابعاد عاطفی - هیجانی است که نقش مهمی در زمینه‌انگیزش 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. مریبان و اولیای مدارس می‌توانند با آگاهی و استفاده از روش‌های تربیتی مؤثر، زمینه 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. مریبان در مدارس سهم مهمی در رشد به سامان این عواطف مهم در بازدارندگی از خطاهای اخلاقی دارند. مریبان در ابتدا باید دانش‌آموزان را با چیستی این عواطف که در عین آزارنده‌بودن، سازنده و تضمین‌کننده 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، مریبان 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 مریبان به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان به‌لحاظ سرشتی، برای نوع استفاده از این ظرفیت‌های عاطفی ضروری است. نحوه تعامل مریبان 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 به‌مثابه 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. همدلی‌گرایی 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 - به گونه‌ای که هم روابط میان مربیان و دانش‌آموزان و هم تعاملات میان خود دانش‌آموزان را در بر گیرد - می‌توانند ظرفیت وجدان اخلاقی را در معرض رشد و بالندگی قرار دهند.

۱۴۳

اخلاق و روانشناسی

راهکارهای رشد ابعاد سرشتی - عاطفی وجدان اخلاقی در دانش‌آموزان

## فهرست منابع

\* قرآن کریم

ابن فارس، احمد. (۱۴۰۴ق). معجم مقاییس اللغة. قم: مکتب الاعلام الاسلامی.  
افرام بستانی، فواد. (۱۳۷۶). فرهنگ ابجدی الفبایی عربی - فارسی (مترجم: رضا مهبیار). تهران:  
اسلامی.

جعفری، محمدتقی. (۱۳۸۱). وجدان. قم: انتشارات تهذیب.  
جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۸۱). دین شناسی. قم: نشر اسراء.  
دیبا، حسین. (۱۴۰۲). تأثیر رشد اخلاقی در درک عدالت کیفری. قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ  
اسلامی.

فیروزآبادی، محمد بن یعقوب. (۱۴۱۵ق). القاموس المحيط (ج ۴). بیروت: دار الکتب العلمیة.  
کلینی، محمد بن یعقوب، (۱۴۰۷ق). الکافی (محقق و مصحح: غفاری، علی اکبر). 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 Study 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.
- Tiberio, 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.