

Implications of Nahj al-Balāghah and Humanistic Psychology for Designing a Model of Affective Education

Hoda Dashti 

Mahdi Mahmodi  *

Sadegh Rezaei 

PhD Student in Philosophy of Education, Islamic Azad University, Tehran Branch.

Associate Professor, Department of Educational Sciences, Payam Noor University, Tehran, Iran.

Associate Professor, Department of Educational Sciences, Amin University, Tehran, Iran.

Abstract

Affective education is essential for holistic development. However, existing models like Social and Emotional Learning (SEL) often neglect the spiritual dimension, particularly in Islamic contexts. This study aimed to identify the foundations of Islamic affective education through a thematic analysis of Nahj al-Balāghah, compare them with humanistic psychology, and propose an integrated model linking spiritual and psychological dimensions. This qualitative study employed thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). Data were collected from primary Islamic sources (the Qur'an, Nahj al-Balāghah) and key works in humanistic psychology (Rogers, Maslow, Frankl). Trustworthiness was ensured through intercoder agreement (Cohen's kappa = 0.85) and expert validation.. Analysis revealed four foundational principles: (1) inner purification (tazkiyah), (2) balance between reason and emotion, (3) Divine love (ihsān), and (4) social responsibility. These form a four-dimensional model comprising cognitive-affective, moral-affective, social-affective, and Divine-affective dimensions. Comparative analysis showed a key teleological difference: the Islamic model aims for "nearness to God" (qurb ilā Allāh), whereas humanistic psychology emphasizes "self-actualization." Consequently, emotional regulation in the Islamic framework shifts from a self-centered to a spirituality-oriented paradigm.. The proposed model bridges the gap between secular and spiritual approaches to affective education. By integrating transcendent and contemporary dimensions, it offers a culturally responsive framework that addresses not only psychological needs but also spiritual aspirations. Its application in formal curricula may foster balanced, empathetic individuals deeply rooted in spirituality, contributing to holistic human development in Islamic contexts and beyond.

Keywords: Islamic Emotional Education, Nahj al-Balagha, Humanistic Psychology, Curriculum Development, Spiritual Education

* Corresponding Author: mahmodi86@pnu.ac.ir.

How to Cite: Dashti, H., Mahmodi, M., & Rezaei, S. (2025). Implications of Nahj al-Balāghah and Humanistic Psychology for Designing a Model of Affective Education, *Qualitative Research in Curriculum*, 6(21), 1-21.
<https://doi.org/10.22054/qric.2026.89932.454>



© 2025 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press



دلالت‌های نهج‌البلاغه و روان‌شناسی انسان‌گرا در طراحی الگوی تربیت عاطفی

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، واحد علوم تحقیقات تهران، ایران.

هدی دشتی

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

مهدی محمودی *

دانشیار علوم تربیتی، دانشگاه امین، تهران.

صادق رضایی

چکیده

با وجود شناخته شدن تربیت عاطفی به عنوان مؤلفه‌ای اساسی در رشد همه‌جانبه، مدل‌های رایج غربی مانند «یادگیری اجتماعی-عاطفی»، بعد معنوی را که در بافت‌هایی مانند جوامع اسلامی ضروری است، نادیده می‌گیرند. این پژوهش با هدف تبیین مبانی تربیت عاطفی اسلامی از طریق تحلیل مضامین نهج‌البلاغه و مقایسه آن با روان‌شناسی انسان‌گرا و ارائه الگویی یکپارچه که ابعاد معنوی و روان‌شناختی را پیوند می‌زند، انجام شد. مطالعه حاضر با روش کیفی و رویکرد تحلیل مضمون (براون و کلارک، ۲۰۰۶) انجام گرفت. داده‌ها از منابع اولیه اسلامی (قرآن، نهج‌البلاغه) و متون روان‌شناسی انسان‌گرا (راجرز، مازلو، فرانکل) گردآوری و کدگذاری شدند. اعتبار یافته‌ها از طریق توافق بین کدگذاران (کاپای کوهن ۰.۸۵) و اعتبارسنجی متخصصان تأمین گردید. تحلیل داده‌ها چهار اصل بنیادین را به عنوان مبانی تربیت عاطفی اسلامی آشکار ساخت: ۱) پالایش درون (تزکیه)، ۲) تعادل عقل و عاطفه، ۳) محبت الهی (احسان) و ۴) مسئولیت‌پذیری اجتماعی. این اصول، اساس الگوی چهاربعدی «شناختی-عاطفی»، «اخلاقی-عاطفی»، «اجتماعی-عاطفی» و «الهی-عاطفی» را تشکیل می‌دهند. تحلیل تطبیقی، تفاوت غایت‌شناختی بنیادین را در تمرکز بر «قرب الهی» در الگوی اسلامی در مقابل «خودشکوفایی» در روان‌شناسی انسان‌گرا نشان داد. الگوی پیشنهادی با تلفیق ابعاد متعالی و معاصر، شکاف نظری بین رویکردهای سکولار و معنوی در تربیت عاطفی را پر می‌کند. کاربرد این الگو در برنامه‌های درسی رسمی می‌تواند به پرورش افرادی متعادل، هم‌دل و ریشه‌دار در معنویت بینجامد و چارچوبی پاسخگو به فرهنگ ارائه دهد که علاوه بر نیازهای روان‌شناختی، آرمان‌های معنوی را نیز پوشش می‌دهد. کلیدواژه‌ها: تربیت عاطفی اسلامی، توسعه برنامه‌درسی، تربیت معنوی، روان‌شناسی انسان‌گرا، نهج‌البلاغه

* نویسنده مسئول: mahmodi86@pnu.ac.ir

استناد به این مقاله: دشتی، هدی، محمودی، مهدی، و رضایی، صادق. (۱۴۰۴). دلالت‌های نهج‌البلاغه و روان‌شناسی انسان‌گرا در طراحی الگوی تربیت عاطفی. فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۲۱(۶)، ۲۱-۱.

<https://doi.org/10.22054/qric.2026.89932.454>

© ۲۰۲۵ دانشگاه علامه طباطبائی

ناشر: دانشگاه علامه طباطبائی



مقدمه

رشد سریع پژوهش‌ها در حوزه روان‌شناسی مثبت‌نگر و علوم اعصاب هیجانی در دو دهه اخیر، توجه به تربیت عاطفی را به یکی از اولویت‌های نظام‌های آموزشی جهانی تبدیل کرده است. (سلیگمن^۱، ۲۰۱۱). مدل‌های متعددی از جمله هوش هیجانی (گلمان^۲، ۱۹۹۵)، یادگیری اجتماعی-عاطفی (کاسل^۳، ۲۰۲۰) و شایستگی‌های هیجانی (میکولاژک^۴، ۲۰۲۰) توسعه یافته‌اند که همگی بر نقش محوری مهارت‌های عاطفی در موفقیت تحصیلی، شغلی و زندگی اجتماعی تأکید دارند. با این وجود، نقد اصلی به این مدل‌ها، غفلت از ابعاد معنوی و فرافردی در تربیت عاطفی است. (وانگ و دیگران^۵، ۲۰۲۳).

اگرچه اخیراً پژوهش‌هایی به بررسی ارتباط میان معنویت و سلامت هیجانی پرداخته‌اند (کوئین^۶، ۲۰۱۸)، اما این مطالعات عمدتاً در چارچوب‌های سکولار و بدون اتکا به متون دینی صورت گرفته‌اند. این در حالی است که در بسیاری از فرهنگ‌ها، به ویژه جوامع اسلامی، مفاهیم عاطفی و معنوی در هم تنیده‌اند (روسمن و کوئل^۷، ۲۰۱۸).

در حوزه مطالعات اسلامی، پژوهش‌های محدودی به استخراج نظام‌مند مبانی تربیت عاطفی از متون اصیل اسلامی پرداخته‌اند. علی (۲۰۲۳) و رازک و همکاران (۲۰۱۸) به ترتیب به بررسی یادگیری اجتماعی-عاطفی و نقد روان‌شناسی انسان‌گرا از دیدگاه اسلامی پرداخته‌اند، اما این مطالعات فاقد مدل جامع و چندبعدی هستند. در پژوهش‌های داخلی نیز اگرچه آثار ارزشمندی مانند مطالعات ساده‌قزاده و همکاران (۱۴۰۲) و هاشمی و صاحب‌الزمانی (۱۴۰۲) وجود دارد، اما این تحقیقات عمدتاً به جنبه‌های خاصی از تربیت عاطفی پرداخته و فاقد چارچوب نظری نظام‌مند هستند.

نهج‌البلاغه به عنوان یکی از غنی‌ترین متون اسلامی، با دارا بودن مضامین عمیق و تربیتی، می‌تواند منبع ارزشمندی برای تدوین چنین مدلی باشد. اما تاکنون مطالعه‌ای که به صورت نظام‌مند به استخراج و تدوین مدلی جامع برای تربیت عاطفی از این کتاب بپردازد، انجام نشده است.

1. Seligman
2. Goleman
3. CASEL
4. Mikolajczak
5. Wang et al
6. Koenig
7. Rothman& Coyle

شکاف پژوهشی و اهداف مطالعه: مطالعات پیشین آغاز به کاوش تربیت عاطفی از منظر اسلامی کرده‌اند (برای مثال، علی، ۲۰۲۳؛ رازک و همکاران، ۲۰۱۸) و پژوهش‌های دیگری بر ارزش درمانی متون دینی تأکید نموده‌اند (بائر و همکاران، ۲۰۲۱). با این حال، این مطالعات غالباً فاقد یک مدل جامع و نظام‌مند مستخرج مستقیم از منابع اولیه اسلامی هستند یا ارائه یک تحلیل تطبیقی دقیق با نظریه‌های روان‌شناسی غربی تثبیت‌شده را با شکست مواجه کرده‌اند. در نتیجه، شکافی معنادار در ادبیات موجود وجود دارد: فقدان یک مدل تربیت عاطفی مستخرج از نهج‌البلاغه که هم بر پایه نظری مستحکم باشد و هم از نظر عملیاتی تعریف شده باشد، و در عین حال هر دو ویژگی تطبیقی و کاربردی را دارا باشد. این پژوهش در صدد است تا این شکاف را از طریق موارد زیر پر کند:

۱. تبیین مبانی فلسفی و انسان‌شناختی تربیت عاطفی در نهج‌البلاغه
۲. شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌های آن با روان‌شناسی انسان‌گرا
۳. طراحی الگوی برنامه درسی تلفیقی برای دوره متوسطه
۴. ارائه راهکارهای اجرایی برای نظام آموزشی ایران

روش

روش پژوهش: این پژوهش با رویکرد کیفی طراحی و اجرا شد و روش تحلیل داده‌ها در آن تحلیل مضمون انتخاب گردید؛ روشی که به‌ویژه بر اساس چارچوب شناخته‌شده براون و کلارک قابل اجرا و مستدل است و شش مرحله نظام‌مند آشنایی با داده‌ها، تولید کدهای اولیه، جستجوی مضامین، بازبینی مضامین، تعریف و نام‌گذاری مضامین و تولید گزارش را شامل می‌شود (براون و کلارک^۱، ۲۰۰۶). انتخاب تحلیل مضمون به دلیل انعطاف‌پذیری نظری، قابلیت استخراج مضامین عمیق از متن و مناسب بودن برای تحلیل متون میان‌رشته‌ای به‌ویژه برای تلفیق متون اسلامی و نظریات روان‌شناختی مدنظر قرار گرفت و تحلیل بر اساس راهنمای عملیاتی این روش انجام شد تا وضوح، تکرارپذیری منطقی و شفافیت در استدلال فراهم آید (براون و کلارک، ۲۰۰۶).

جامعه و منابع پژوهش: داده‌های مورد تحلیل در این پژوهش از دو قلمرو اصلی گردآوری شد تا منظر میان‌رشته‌ای تربیت عاطفی از دیدگاه اسلامی و روان‌شناختی فراهم آید. قلمرو نخست شامل منابع اسلامی است: قرآن کریم، نهج‌البلاغه (گردآوری‌شده توسط

1. Braun & Clarke

سید رضی) و گزیده‌ای از آثار فلاسفه و عرفای اسلامی نظیر «احیاء علوم‌الدین» (غزالی) و «الأسفار الأربعة» (ملاصدرا)، و نیز آثار معاصرانی چون علامه طباطبائی و شهید مطهری که متن‌های زمینه‌ساز فهم مفهومی تربیت عاطفی در متن دینی مدنظر قرار گرفتند. قلمرو دوم شامل منابع روان‌شناختی و تربیتی بود: نظریات بنیادین روان‌شناسی انسان‌گرا (مانند راجرز و مزلو و فرنکل)، ادبیات هوش هیجانی و چارچوب‌های یادگیری اجتماعی-عاطفی که توسط سازمان‌هایی مانند کاسل^۱ تدوین شده‌اند؛ این طیف منابع، امکان مقایسه مفهومی و هم‌نشانی الگوهای اخلاقی-روانی را در تبیین «تربیت عاطفی» فراهم ساخت. روش انتخاب منابع بر پایه معیارهای اعتبار متنی (نسخه‌های معتبر و چاپ‌های شناخته‌شده)، ارتباط مفهومی با موضوع پژوهش و نمایندگی کامل طیف دیدگاهی اتخاذ شد برای شرح چارچوب کاسل و نقش آن در مهارت‌های اجتماعی-عاطفی، مراجع رسمی کاسل مورد استفاده قرار گرفت. فرآیند تحلیل داده‌ها: فرآیند تحلیل به صورت گام به گام براساس مدل شش مرحله‌ای براون و کلارک اجرا شد. در مرحله نخست (آشنایی با داده‌ها) تمام متون منتخب بارها و با تمرکز متن محور خوانده و یادداشت برداری توصیفی و بازتابی انجام شد تا حس کلی متن و ایده‌های اولیه به دست آید.

در مرحله دوم (تولید کدهای اولیه)، پژوهشگران تمامی گزاره‌ها و مقولات مرتبط با تربیت عاطفی را به صورت کدهای مختصر و قابل بازشناسی ثبت نمودند؛ به عنوان مثال در جدول ۱، برای حکمت ۳۲۹ نهج‌البلاغه کد «تزکیه باطن» اختصاص یافت «مَنْ أَصْلَحَ سِرِّيرَتُهُ أَصْلَحَ اللَّهُ عَلائِقَتَهُ». در مرحله سوم (جستجوی مضامین)، کدهای اولیه سازماندهی و هم‌راستا شدند و شبکه‌ای از مضامین بالقوه شکل گرفت تا پیوندهای مفهومی آشکار شوند؛ در این مرحله، هم‌افزایی میان مضامین اسلامی و مؤلفه‌های نظریه‌های روان‌شناختی جستجو شد تا مضامین میان‌رشته‌ای استخراج گردند.

مرحله چهارم شامل بازبینی مضامین در دو سطح تطبیق هر مضمون با کدهای اولیه و بررسی انسجام هر مضمون نسبت به کل مجموعه داده‌ها بود که به حفظ اعتبار داخلی و جداسازی مناسب مفهومی کمک نمود.

سپس در مرحله پنجم، هر مضمون تعریف‌پذیر و نام‌گذاری شد و دامنه مفهومی آن مشخص گردید تا از هم‌پوشانی و ابهام جلوگیری شود. نهایتاً در مرحله ششم گزارش نهایی

تدوین شد که در آن مضامین شناسایی شده با نمونه‌هایی از متن مبسوطاً پیوند داده شده و تبیین گردید. این فرایند دقیقاً مطابق دستورالعمل‌های کاربردی تحلیل مضمون انجام شد تا سهولت ردیابی تحلیلی برای داوران و خوانندگان فراهم آید.

راهکارهای تضمین اعتبار و پایایی: برای تقویت اعتبار و پایایی نتایج، مجموعه‌ای از راهبردهای متعارف و پذیرفته‌شده در پژوهش‌های کیفی به کار گرفته شد. نخست، مثلث‌سازی داده‌ها و روش‌ها اجرا شد؛ از منابع متنوع (متون اصلی دینی، تفاسیر معتبر، آثار ثانویه و متون نظری روان‌شناختی) استفاده شد و برای افزایش پختگی تحلیلی، روش‌های تحلیلی تکمیلی مانند تحلیل محتوا و مقایسه تطبیقی در کنار تحلیل مضمون به کار گرفته شدند تا یافته‌ها از زوایای متفاوت تأیید شوند. دوم، بازبینی توسط هم‌تا انجام شد؛ فرایند تحلیل و مجموعه یافته‌ها در اختیار سه تن از متخصصان فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی قرار گرفت و بازخوردهای تخصصی آنان به صورت سیستماتیک در اصلاح تحلیل نهایی لحاظ شد تا سوگیری‌های محقق کاهش یابد.

سوم، برای سنجش سازگاری کدگذاری میان محققان، فرآیند توافق بین کدگذاران پیاده شد: یک کدگذار مستقل آموزش دیده و نمونه‌ای از داده‌ها به صورت موازی کدگذاری شد و شاخص توافق کاپای کوهن محاسبه گردید که مقدار ۰٫۸۵ گزارش شد؛ این رقم نشان‌دهنده سطح قابل‌قبولی از تطابق و پایایی در فرایند کدگذاری است. چهارم، بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان انجام شد؛ نتایج و تفسیرهای اولیه برای دو تن از متخصصان نهج‌البلاغه ارائه شد و تطابق برداشت‌های پژوهش با مفاهیم متن اصلی توسط ایشان تأیید گردید.

پنجم، به منظور تضمین شفافیت روش‌شناختی، تمامی مراحل گردآوری و تحلیل داده‌ها به صورت گام‌به‌گام مستند گردید. این امر امکان ارزیابی دقیق و بازبینی مستقل یافته‌ها را برای داوران و پژوهشگران فراهم ساخت. مجموعه این راهبردها، اعتبار و اتکاپذیری یافته‌ها را به طور چشمگیری ارتقا بخشید و با استانداردهای پذیرفته‌شده در پژوهش‌های کیفی همسو بود.

یافته‌ها

۱. مبانی انسان‌شناختی در تربیت عاطفی اسلامی: بنیادهای نظری یک پارادایم یکپارچه در کانون فلسفه تربیتی اسلام، تصویری یک‌پارچه و چندسطحی از انسان قرار دارد که در آن، ابعاد گوناگون وجودی او از جمله عقل، عاطفه و جسم در یک رابطه دیالکتیکی و تکامل‌یابنده با یکدیگر قرار دارند. این نگاه کل‌نگر^۱ در تقابل با رویکردهای تقلیل‌گرایانه مدرن قرار می‌گیرد که غالباً به جزء‌نگری^۲ مبتلا هستند. برخلاف رویکردهای دوگانه‌انگارانه دکارتی که عاطفه را در تقابل با عقل می‌گذارند، در منظومه فکری اسلامی، عواطف سالم، محرک و زمینه‌ساز حرکت عقلانی و پل عبور به سمت ادراکات معنوی هستند. غزالی به‌درستی قلب را به چراغ معرفت و محبت را به روغن آن تشبیه می‌کند (غزالی، ۱۳۷۵، ج. ۳، ص. ۴۵). این استعاره نشان می‌دهد که عقل^۳ از عواطف مثبت و جهت‌دار، فاقد گرمای حیات و توان روشنایی‌بخشی است. از سوی دیگر، حکمت متعالیه ملاصدرا (۱۳۸۲، ج. ۸، ص. ۲۲۴) این فرآیند را در قالب سیر تکاملی نفس از مرتبه نباتی و حیوانی به سوی نفس ناطقه (عقلانی) و در نهایت، نفس قدسی (فراعقلانی) صورت‌بندی می‌کند. در این سیر تکاملی (حرکت جوهری)، عواطف نه سرکوب، بلکه هدایت، تصعید و معنادار می‌شوند تا در خدمت کمال‌نهایی انسان قرار گیرند. این مبانی، زیرساخت نظری مستحکمی برای فهم جایگاه محوری عاطفه در تربیت دینی فراهم می‌آورد و نشان می‌دهد که تربیت عاطفی، نه یک موضوع حاشیه‌ای یا مکمل، بلکه جریان اصلی و زیرساخت تحول انسان در تمامی ساحت‌ها است. از منظر معرفت‌شناختی، این الگو عقلانیتی عاطفی^۴ را پیشنهاد می‌کند که در آن، شناخت از دل تجارب عاطفی اصیل و پالایش‌یافته سربرمی‌آورد.

۲. نظام تربیت عاطفی در نهج‌البلاغه: تحلیل مضامین نهج‌البلاغه یک معماری مفهومی چهار رکنی را برای نظام تربیت عاطفی اسلامی آشکار ساخته است. این ارکان، که از دل متون استخراج شده‌اند، یک چارچوب ساخت‌یافته از مبانی تا اهداف را تشکیل می‌دهند و در واقع، مضامین سازمان‌دهنده^۵ این پژوهش را شکل می‌دهند:

1. Holistic
2. Reductionism
3. devoid
4. Emotional Rationality
5. Organizing Themes

تزکیه و پالایش درون: این رکن، بر اصل پیشینی بودن باطن بر ظاهر تأکید دارد. مستند به حکمت ۳۲۹ نهج‌البلاغه: «مَنْ أَصْلَحَ سِرِّرَتَهُ أَصْلَحَ اللَّهُ عِلَّانِيَّتَهُ». این گزاره یک قانون تربیتی-روان‌شناختی کلیدی را بیان می‌کند: هر تغییر پایدار در رفتار بیرونی (علانیت)، مستلزم یک دگرگونی درونی (سریرت) است. این نگاه، با نظریه شناخت اجتماعی-هیجانی^۱ که بر نقش محوری فرایندهای درونی در رفتار تأکید دارد، هم‌خوانی دارد، اما آن را به سطحی متعالی ارتقا می‌دهد. بنابراین، هدف غایی تربیت عاطفی در این رکن، تنها مدیریت هیجانات نیست، بلکه ایجاد یک دگرگونی وجودی^۲ در قلب و نفس انسان است.

تعادل عقل و عاطفه: این رکن، به رابطه دیالکتیکی عقل و عاطفه می‌پردازد. مستند به حکمت ۳۶۷: «الْعَقْلُ صَدِيقُ الْمَرْحَمَةِ، وَالْجَهْلُ عَدُوُّهَا»، در این نگاه، عقل و عاطفه دو متحد (اصدقاء) هستند، نه دو رقیب. عقل، عاطفه را از افراط و تفریط باز می‌دارد و به آن جهت می‌دهد و عاطفه سالم، به عقل، انگیزه، عمق، پویایی و قوه محرکه می‌بخشد. (مرحمت) مهربانی توأم با شفقت و دلسوزی (نمونه‌ای از عاطفه‌ای است که توسط عقل، جهت یافته و حکیمانه شده است. این دیدگاه، پاسخی به شکاف تئوریک موجود در روان‌شناسی معاصر بین خرد و هیجان است و الگویی از هوش هیجانی یکپارچه ارائه می‌دهد.

محبت الهی و احسان: این رکن، محرک اصلی و سوخت پیش‌برنده تربیت عاطفی را تشکیل می‌دهد. بر طبق خطبه ۱۹۳: «زَكَاةُ الْعِلْمِ نَشْرُهُ، وَزَكَاةُ الْحِلْمِ الْإِحْتِمَالُ»، محبت به خدا و خلق، موتور محرکه تبدیل معرفت به عمل است. نشر علم و احتمال (تحمل دیگران)، تجلی‌های عینی عواطف مثبتی هستند که ریشه در محبت الهی دارند. این رکن، ایجاد یک فضای امن عاطفی مبتنی بر محبت و احسان را ضروری می‌داند. از منظر روان‌شناسی مثبت‌نگر، این موضوع با مفاهیم مهربانی و شکوفایی مرتبط است، اما در چارچوب اسلامی، این مفاهیم در یک نظام معنایی والاتر و با انگیزه‌ای متعالی (قرب الهی) تعریف می‌شوند.

مسئولیت‌پذیری اجتماعی: این رکن، عاطفه را از حصار فردیت خارج کرده و آن را در عرصه اجتماعی عینیت می‌بخشد. بر اساس خطبه‌های متعدد از جمله خطبه ۱۹۳، عواطفی مانند هم‌دلی و محبت، زمانی به کمال می‌رسند که به عمل مسئولانه و خدمت به جامعه تبدیل شوند. تربیت عاطفی اسلامی، عاطفه‌ای متعهد، مسئول و عمل‌گرا می‌پرورد که خود را در

1. Social-Emotional Cognition
2. Existential Transformation

قبال رنج دیگران مسئول می‌داند. این نگاه، هم‌دلی را از یک احساس منفعل به هم‌دلی فعال یا شفقت عمل‌محور ارتقا می‌دهد.

این یافته‌ها با پژوهش‌های تجربی معاصر نیز همخوانی دارند. برای نمونه، مطالعات هاشمی و صاحب‌الزمانی (۱۴۰۲) نشان می‌دهند که آموزش مفاهیم نهج‌البلاغه می‌تواند به طور معناداری بر شاخص‌های هوش هیجانی و کاهش پرخاش‌گری تأثیر بگذارد. این هم پوشانی یافته‌های کیفی و کمی، اعتبار بیرونی^۱ و قابلیت کاربردی الگوی استخراج شده را به خوبی نشان می‌دهد و گویای پتانسیل بالای این الگو برای ایجاد تغییرات مثبت در زمینه‌های تربیتی است.

۳. روان‌شناسی انسان‌گرا: روان‌شناسی انسان‌گرا به درستی بر عاملیت، کرامت ذاتی و ظرفیت رشد درونی انسان تأکید می‌ورزد. مفاهیمی چون خودشکوفایی^۲ (مزلو، ۱۹۴۳) و تمایل ذاتی به رشد^۳ (راجرز، ۱۹۵۱)، دستاوردهای بزرگی برای درک ماهیت انسان و گامی فراتر از جبرگرایی رفتارگرایی و روان‌کاوی کلاسیک محسوب می‌شوند. رویکرد تربیتی مبتنی بر این مکتب با ایجاد فضای غیرقضاوتی، تمرکز بر تجربه ذهنی فراگیر و نقش تسهیل‌گری معلم، تحول‌شگرفی در پداگوژی ایجاد کرد.

با این حال، از منظر فلسفه تربیتی اسلامی و بر اساس یافته‌های این پژوهش، این مکتب با چند کاستی بنیادین روبرو است:

فردگرایی افراطی^۴: محور قرار دادن خود به عنوان منبع نهایی ارزش‌ها و معنا، می‌تواند به نوعی خودمحوری^۵ و غفلت از ابعاد فرافردی (مانند جامعه، تاریخ و به ویژه خدا) بینجامد. در این پارادایم، دیگری اغلب به عنوان بستری برای تحقق خود دیده می‌شود. فقدان چارچوب اخلاقی عینی^۶: در این رویکرد، خود فرد و تجربه زیسته او، نهایتاً معیار نهایی درستی و نادرستی می‌شود. این نسبی‌گرایی اخلاقی^۷، فاقد یک قطب‌نمای اخلاقی ثابت و فرافردی است که بتواند عواطف و تمایلات را در مسیری متعالی هدایت و گاه، محدود کند.

-
1. External Validity
 2. Self-Actualization
 3. Actualizing Tendency
 4. Radical Individualism
 5. Egoism
 6. Lack of an Objective Ethical Framework
 7. Moral Relativism

غایتی محدود و دنیوی^۱: خودشکوفایی، به عنوان غایت نهایی، حتی اگر شامل خلاقیت و نوع‌دوستی شود، عمدتاً در چارچوب رضایت و تحقق خویشتن دنیوی^۲ تعریف می‌شود و از غایت متعالی قرب الهی^۳ و زندگی ابدی غافل است. این امر می‌تواند به یک اومانیزم سکولار بسته^۴ منجر شود.

این کاستی‌ها، ضرورت بازخوانی انتقادی و تلفیق هوشمندانه این یافته‌ها را در چارچوب جامع‌تر و غنی‌تر جهان‌بینی اسلامی ایجاب می‌کند. به بیان دیگر، می‌توان از دستاوردهای روش‌شناختی و فنون کاربردی روان‌شناسی انسان‌گرا بهره برد، اما محتوا و غایت آن را در چارچوب هستی‌شناسی و ارزش‌شناسی اسلامی بازتعریف نمود.

۴. الگوی چهاربعدی تربیت عاطفی: یافته‌های این پژوهش منجر به طراحی یک الگوی چهاربعدی برای تربیت عاطفی شده است که نه تنها ابعاد مختلف وجود انسان را پوشش می‌دهد، بلکه روابط سیستماتیک و سلسله‌مراتبی بین این ابعاد را به خوبی تبیین می‌نماید. این الگو از یک منطق درونی بسیار قوی برخوردار است که بر مبنای سیر تکاملی انسان در منظومه فکری اسلامی طراحی شده است.

تعقل در عاطفه: این بعد، پایه‌ای‌ترین سطح تربیت عاطفی محسوب می‌شود که در آن، رابطه دیالکتیکی عقل و عاطفه مورد توجه قرار می‌گیرد. بر اساس حکمت ۳۹۱ نهج‌البلاغه، «لَا خَيْرَ فِي عَقْلٍ لَيْسَ مَعَهُ وَعَظٌ»، این بعد بر ضرورت همراهی عاطفه با عقل تأکید دارد. منظور از وعظ در اینجا صرفاً موعظه لفظی نیست، بلکه به آن جنبه عاطفی و انگیزشی اشاره دارد که باید همواره با خردورزی همراه باشد. در این سطح، هدف اصلی پرورش توانایی بازاندیشی هیجانی است، به این معنا که فرد قادر باشد هیجانات خود را نه به عنوان پدیده‌هایی غریزی و غیرقابل کنترل، بلکه به عنوان موضوعی برای تأمل و مذاقه عقلانی مورد بررسی قرار دهد. این فرآیند شامل شناسایی دقیق هیجانات، تحلیل ریشه‌ها و عوامل برانگیزاننده آنها، و در نهایت ارزیابی این هیجانات بر اساس معیارهای عقلانی و ارزشی است. در واقع، این بعد زمینه‌ساز شکل‌گیری نوعی خرد عملی است که در آن عاطفه و عقل در یک رابطه تعاملی سازنده قرار می‌گیرند.

-
1. Immanent and Worldly Telos
 2. Worldly Self
 3. Proximity to God
 4. Closed Secular Humanism

تزکیه نفس: این بعد که بر اساس حکمت ۳۲۹ نهج‌البلاغه «مَنْ أَصْلَحَ سِرِّرَتَهُ أَصْلَحَ اللَّهُ عِلَّانِيَّتَهُ» شکل گرفته است، به عمیق‌ترین سطح تحول در حوزه تربیت عاطفی مربوط می‌شود. در این مرحله، هدف صرفاً مدیریت هیجانات نیست، بلکه دگرگونی کیفی در سرشت و ماهیت هیجانات است. این بعد بر پالایش درون از رذایل اخلاقی و آراستن آن به فضایل تأکید دارد. در این فرآیند، هیجاناتی مانند خشم، حسد و کینه نهفته مورد بازسازی و تصعید قرار می‌گیرند و به هیجاناتی سازنده و متعالی تبدیل می‌شوند. برای نمونه، خشم کنترل‌نشده به غضب برای خدا و تسامح در برابر ظلم تبدیل می‌شود. این تحول، مستلزم تمرینات مستمر و برنامه‌ریزی شده اخلاقی است که در متون اسلامی تحت عنوان مجاهدت نفس از آن یاد شده است. در این سطح، هیجانات به ملکات نفسانی پایدار تبدیل می‌شوند که بخشی از هویت اخلاقی فرد را تشکیل می‌دهند.

احسان و مسئولیت: این بعد که بر مبنای خطبه ۱۹۳ نهج‌البلاغه «زَكَاةُ الْعِلْمِ نَشْرُهُ، وَ زَكَاةُ الْحِلْمِ الاحْتِمَالُ» استوار شده است، بر تجلی عواطف در عرصه عمل اجتماعی تأکید دارد. در این سطح، عواطف پالایش‌یافته و عقلانی‌شده در قالب مسئولیت‌پذیری اجتماعی و خدمت به دیگران متجلی می‌شوند. مفهوم زکات در این بیان، به‌درستی نشان‌دهنده آن است که عواطف زمانی به کمال واقعی می‌رسند که نقش اجتماعی خود را ایفا کنند. همان‌طور که زکات مال موجب رشد و پاکی آن می‌شود، زکات عاطفه نیز در گرو بهره‌گیری از آن در جهت خدمت به جامعه است. این بعد، هم‌دلی را از یک احساس منفعل به یک کنش فعال تبدیل می‌کند. به عبارت دیگر، فرد نه تنها رنج دیگران را درک می‌کند، بلکه خود را مسئول کاهش این رنج می‌داند و در این مسیر اقدام عملی انجام می‌دهد. این بعد از تربیت عاطفی، شهروندانی مسئول و متعهد پرورش می‌دهد که عاطفه خود را در مسیر سازندگی اجتماعی به کار می‌گیرند.

خدا‌محوری: این بعد که بر اساس آیه «أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ» و با استشهاد به کلام امام علی (ع) شکل گرفته است، جهت‌دهنده و غایت‌بخش تمام ابعاد دیگر تربیت عاطفی است. در این سطح، تمامی عواطف در جهت شناخت، عشق و تقرب به خدا سامان می‌یابند. این بعد به تربیت عاطفی، عمق متافیزیکی می‌بخشد و آن را از دیدگاه‌های مادی‌گرایانه متمایز می‌سازد. در این نگاه، عواطف مثبت مانند محبت، امید و شکر، زمانی به کمال واقعی خود می‌رسند که معطوف به خداوند شوند. حتی عواطف به ظاهر منفی مانند خشم و اندوه

نیز زمانی مشروع و سازنده خواهند بود که در مسیر الهی قرار گیرند. آرامش نهایی قلب که در این آیه به آن اشاره شده است، محصول این ارتباط است. این بعد نشان می‌دهد که انسان تا زمانی که به مبدأ متعالی خود متصل نشود، قادر به تجربه آرامش پایدار نخواهد بود. بنابراین، تمامی مراحل تربیت عاطفی در نهایت باید به این سمت جهت‌گیری شوند.

۵. مقایسه تطبیقی با روان‌شناسی انسان‌گرا: مقایسه نظام‌مند این دو رویکرد نشان می‌دهد که اگرچه روان‌شناسی انسان‌گرا و تربیت عاطفی اسلامی در توجه به کرامت ذاتی انسان و تأکید بر رشد درونی مشترک هستند، اما در مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و غایت‌شناختی، تفاوت‌های بنیادینی دارند. این تفاوت‌ها به حدی است که می‌توان از دو پارادایم کاملاً متمایز سخن گفت.

از منظر هستی‌شناختی، روان‌شناسی انسان‌گرا بر اساس یک جهان‌بینی سکولار و اومانیستی شکل گرفته است که در آن، خداوند به عنوان مبدأ و مقصد عالم جایگاهی ندارد. در مقابل، تربیت عاطفی اسلامی بر مبنای جهان‌بینی توحیدی استوار است که در آن، خداوند محور اصلی هستی است. این تفاوت بنیادین، مستقیماً بر فهم ماهیت انسان تأثیر می‌گذارد. در انسان‌گرایی، انسان موجودی خودبنیاد تعریف می‌شود که غایت نهایی او در خودش نهفته است، در حالی که نگاه اسلامی، انسان موجودی *الله‌بنیاد* است که کمال نهایی او در گرو ارتباط با مبدأ متعالی خود است.

از منظر انسان‌شناختی، روان‌شناسی انسان‌گرا عواطف را به عنوان نیروهای طبیعی در جهت بقا و رشد خود فرد تفسیر می‌کند. حتی عواطفی مانند نوع‌دوستی و هم‌دلی نیز در نهایت در خدمت تحقق خود فرد قرار می‌گیرند. در مقابل، در تربیت عاطفی اسلامی، عواطف ظرفیت‌های الهی هستند که برای رشد انسان در مسیر قرب به خداوند به او داده شده‌اند. بنابراین، عواطف زمانی به کمال واقعی خود می‌رسند که در این مسیر به کار گرفته شوند.

از منظر غایت‌شناختی، خودشکوفایی در روان‌شناسی انسان‌گرا به عنوان بالاترین هدف مطرح می‌شود. حتی اگر این خودشکوفایی شامل خلاقیت و نوع‌دوستی نیز باشد، در نهایت در چارچوب تحقق استعدادهای فردی معنا می‌یابد. در مقابل، در تربیت عاطفی اسلامی، غایت نهایی، *قرب الهی* است که هم شامل رشد فردی می‌شود و هم فراتر از آن می‌رود. در

این نگاه، رشد فردی نه به عنوان هدف نهایی، بلکه به عنوان وسیله‌ای برای تحقق هدف والا تر یعنی تقرب به خداوند مورد توجه قرار می‌گیرد.

این تفاوت‌های بنیادین مستقیماً بر راهبردهای تربیتی تأثیر می‌گذارند. برای مثال، پذیرش بی‌قید و شرط که در روان‌شناسی انسان‌گرا مطرح می‌شود، در چارچوب اسلامی نمی‌تواند به معنای تأیید همه تمایلات درونی باشد، بلکه باید در قالب محبت هدایت‌گر بازتعریف شود؛ محبتی که فرد را می‌پذیرد، اما او را در مسیر تزکیه و رشد اخلاقی، همراهی و راهنمایی می‌کند. به عبارت دیگر، در نگاه اسلامی، پذیرش فرد به معنای تأیید تمام رفتارها و تمایلات او نیست، بلکه به معنای احترام به کرامت ذاتی او در عین برنامه‌ریزی برای رشد و تعالی او است.

جدول ۲. مقایسه تطبیقی مبانی تربیت عاطفی از دیدگاه روان‌شناسی انسان‌گرا و فلسفه اسلامی مبتنی بر

نهج‌البلاغه

روان‌شناسی انسان‌گرا	فلسفه تربیت اسلامی (شواهد نهج‌البلاغه)	محور مقایسه
اومانیزم سکولار متمرکز بر تجربه بشر (راجرز، ۱۹۶۱) - جهان‌بینی مبتنی بر امر طبیعی	توحیدمحوری: «أَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَحْدَهُ» (خطبه ۱) - جهان‌بینی مبتنی بر امر قدسی	مبنای هستی‌شناختی
تمایل ذاتی به خودشکوفایی (راجرز، ۱۹۵۱) - عواطف، نیروهای طبیعی در جهت بقا و رشد	قلب به مثابه مرکز عواطف: «مَعْدِنُ الرَّحْمَةِ الْقَلْبُ» (حکمت ۳۶۹) - عواطف، ظرفیت‌های الهی برای رشد	ماهیت عواطف
نظام ارزشی درونی: تجربه شخصی (مزلو، ۱۹۶۸) - ارزش‌ها امری ذاتی و برساخته خود	نظام ارزشی الهی: «مَنْ أَصْبَحَ وَالدُّنْيَا أَكْبَرُ هَمِّهِ» (حکمت ۳۵۹) - ارزش‌ها امری عینی و وحیانی	منبع ارزش‌گذاری
خودشکوفایی و تحقق استعدادها (مزلو، ۱۹۴۳) - غایت درون‌جهانی (Immanent)	قرب الهی و تزکیه نفس: «تَزَكِيَةُ النَّفْسِ» (خطبه ۱۹۳) - غایت فراطبیعی (Transcendent)	غایت تربیت
ایجاد فضای غیرقضوتی و پذیرش بی‌قید و شرط (راجرز، ۱۹۷۵) - رویکرد غیرمداخله‌گرایانه	تربیت توأمان عقل و عاطفه: «العقل صَدِيقُ المَرَحْمَةِ» (حکمت ۳۶۷) - رویکرد تعادلی و هدایت‌گر	راهبردهای تربیتی
فضای خودابرازی و تحقق فردیت (مزلو، ۱۹۶۲) - جامعه بستر خودشکوفایی	عرصه آزمایش و مسئولیت‌پذیری: «الناس صنفان...» (خطبه ۲۸) - جامعه بستر تکلیف و تعهد	کارکردهای اجتماعی

روان‌شناسی انسان‌گرا	فلسفه تربیت اسلامی (شواهد نهج البلاغه)	محور مقایسه
خودآگاهی، خلاقیت و رضایت از خود (راجرز، ۱۹۶۱) - موفقیت در گرو تحقق خود	آرامش درونی و عمل صالح: «أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ» (رعد: ۲۸) - موفقیت در گرو ارتباط با ماوراء	شاخص موفقیت
تجربه زیسته فردی و خرد شخصی (فرانکل، ۱۹۵۹) - خرد تجربی (Empirical Reason)	عقل سلیم و وحی: «مَنْ أَصْلَحَ سِرِّيرَتَهُ» (حکمت ۳۲۹) - خرد وحیانی (Revealed Reason)	منبع شناخت
رابطه افقی انسان-انسان (راجرز، ۱۹۷۵) - ارتباط دوضلعی	رابطه عمودی انسان-خدا و رابطه افقی انسان-انسان: «زَكَاةُ الْعِلْمِ نَشْرُهُ» (خطبه ۱۹۳) - الگوی ارتباطی - ارتباط سه‌ضلعی	

همان‌طور که جدول به وضوح نشان می‌دهد، نقطه تمایز اساسی در جهت‌گیری غایت‌شناختی است. در انسان‌گرایی، حرکت به سمت درون (خود) جهت‌گیری می‌کند، در حالی که در تربیت اسلامی، حرکت به سمت بالا (خدا) جهت‌گیری دارد. این تفاوت بنیادین، مستقیماً بر همه مؤلفه‌های تربیتی سایه می‌افکند. برای مثال، «پذیرش بی‌قید و شرط» راجرزی، در چارچوب اسلامی نمی‌تواند به معنای تأیید همه تمایلات درونی باشد، بلکه در قالب محبت هدایت‌گر بازتعریف می‌شود؛ محبتی که ضمن پذیرش فرد، او را در مسیر تزکیه و رشد اخلاقی همراهی و راهنمایی می‌کند. به عبارت دیگر، شرط این پذیرش، هدایت به سوی کمال است.

جدول ۳. نمونه‌هایی عینی از فعالیت‌های برنامه‌درسی مبتنی بر الگو

مهارت‌های مرتبط	فعالیت تربیت عاطفی (متناسب با یکی از ابعاد چهارگانه)	درس
تفکر انتقادی، هم‌دلی، مهارت‌های ارتباطی	تحلیل گروهی خطبه ۱۹۳ درباره زکات علم و گفت‌وگو درباره مصادیق نشر علم و حلم در زندگی دانش‌آموزان (بعد اجتماعی-عاطفی)	ادبیات فارسی
خلاقیت، بیان هنری، هیجانات، حساسیت به زیبایی‌شناسی متعالی	خلق آثار هنری (نقاشی، نمایش، عکس) با موضوع «محبت الهی» و «نشانه‌های زیبایی خداوند در آفرینش» (بعد الهی-عاطفی)	هنر
مسئولیت‌پذیری اجتماعی، حل مسئله، کار گروهی	طراحی و اجرای پروژه عملی «خدمت به خلق» در محله یا مدرسه (مانند پاک‌سازی محیط، کمک به سالمندان) و ارائه گزارش تجربیات و احساسات (بعد اجتماعی-عاطفی)	علوم اجتماعی

مهارت‌های مرتبط	فعالیت تربیت عاطفی (متناسب با یکی از ابعاد چهارگانه)	درس
خودآگاهی، بازاندیشی، نظارت برخویشتن ^۱	تمرین عملی «مراقبه نفس» و خودارزیابی روزانه بر اساس حکمت ۳۲۹ (بررسی ارتباط صلاح ظاهرو باطن در اتفاقات روز) (بعد اخلاقی-عاطفی)	معارف اسلامی
خودنظم‌دهی هیجانی، حل تعارض، انعطاف‌پذیری شناختی	ایفای نقش ۲ برای مدیریت خشم و حل تعارض، با الهام از سیره عملی امام علی (ع) در عفو و گذشت (مانند ماجرای جنگ صفین) (بعد شناختی-عاطفی)	تفکر و سبک زندگی
صداقت علمی، انصاف، تفکر نظام‌مند	طرح مسائل و سناریوهایی که در آن‌ها «انصاف»، «دقت» و «صداقت» در گزارش داده‌ها (به عنوان مصداقی از حکمت ۳۶۷) مورد بحث قرار گیرد (بعد شناختی-عاطفی / اخلاقی)	ریاضیات / علوم

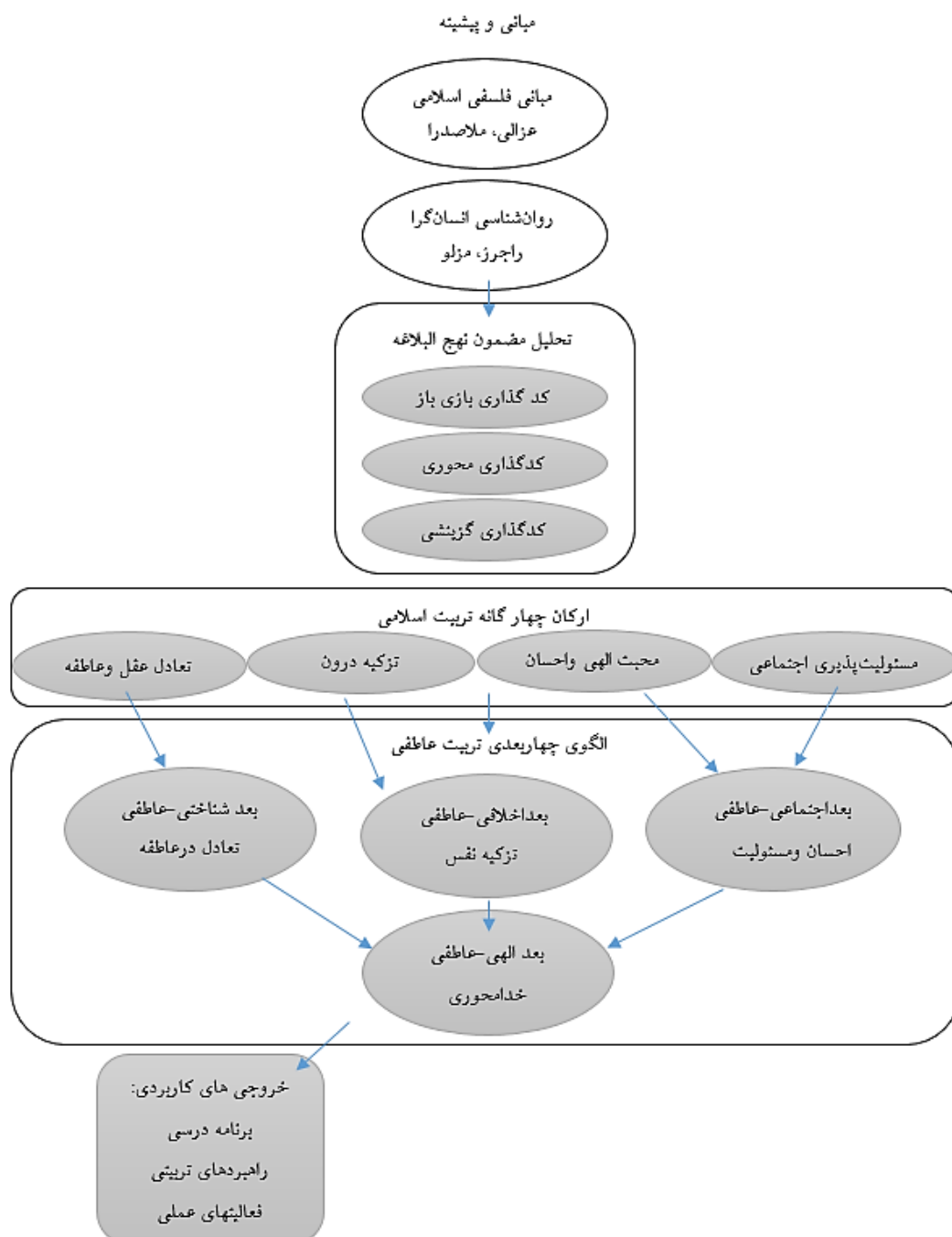
۶. الگوی شماتیک تحلیل مضمون و نظام تربیت عاطفی در نهج‌البلاغه

الگوی چهاربعدی ارائه‌شده، از چنان انسجام و عینیتی برخوردار است که می‌توان آن را به راحتی به فعالیت‌های عینی، جذاب و قابل ارزیابی در برنامه‌درسی تبدیل کرد. این امر مستلزم یک تحول در رویکرد برنامه‌ریزی درسی از حالت دانش‌محور صرف به سوی رویکرد تربیت تمام‌ساحتی^۳ است. چنین تحولی، برنامه‌درسی پنهان^۴ مبتنی بر روابط عاطفی-اخلاقی و فضای کلی مدرسه را نیز دربرمی‌گیرد. جدول ۳ نمونه‌هایی عینی و قابل اجرا را در چارچوب طراحی برنامه‌درسی^۵ (برنامه‌ریزی از مقاصد به فعالیت‌ها) ارائه می‌نماید.

در ادامه، الگوی شماتیک و حرفه‌ای از فرآیند تحلیل و الگوی نهایی ارائه می‌شود. این مدل گرافیکی، روابط پویا و سلسله‌مراتبی بین مبانی، ارکان، ابعاد و خروجی‌های الگو را به تصویر می‌کشد:

1. Self-Monitoring
2. Role-playing
3. Whole-Person Education
4. Hidden Curriculum
5. Backward

تصویر ۱. الگوی مفهومی تربیت عاطفی



این الگو حاصل تلفیق نظام‌مند دو سنت معرفتی یعنی فلسفه اسلامی و روان‌شناسی انسان‌گرا در بستر تحلیل مضمون متون دینی است. هدف از این تحلیل، دستیابی به ساختاری چندسطحی است که بتواند پیوند میان مبانی نظری، فرایند تحلیل داده‌ها، ارکان معنایی هستند.

برنامه درسی شامل طراحی محتوای آموزشی، فعالیت‌های یادگیری و تجربیات تربیتی است که هر یک از ابعاد چهارگانه را مورد توجه قرار می‌دهند. راهبردهای تربیتی شامل روش‌ها و فنونی است که مریبان برای تحقق اهداف تربیت عاطفی به کار می‌گیرند. این راهبردها باید متناسب با هر یک از ابعاد چهارگانه طراحی شوند. فعالیت‌های عملی شامل پروژه‌ها، تمرین‌ها و موقعیت‌های یادگیری است که دانش‌آموزان را در معرض تجربیات عاطفی معنادار قرار می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با استخراج و ارائه «الگوی چهاربعدی تربیت عاطفی» از متن نهج‌البلاغه، گامی بنیادین در تدوین یک پارادایم تربیتی یکپارچه برمی‌دارد که همسو با جهان‌بینی اسلامی است. یافته‌های این تحقیق، صرفاً افزودن یک بُعد معنوی به مدل‌های موجود نیست، بلکه ارائه یک ساختار غایت‌شناختی و معرفت‌شناختی بدیل است که مفاهیم پایه در تربیت عاطفی از مدیریت هیجان تا هم‌دلی را در منظومه‌ای معنادار بازتعریف می‌کند. در این بخش، یافته‌ها در تقابل با پارادایم‌های مسلط روان‌شناختی قرار گرفته و پیامدهای نظری و عملی این گذار از «غایت‌شناسی درون‌جهانی» به «فراطبیعی» به طور انتقادی واکاوی می‌شود.

اساسی‌ترین تمایزی که از مقایسه تطبیقی این پژوهش سر برآورد، تفاوت در غایت‌نهایی تربیت عاطفی است. روان‌شناسی انسان‌گرا، با تکیه بر آرای بنیادین راجرز (۱۹۵۱) و مزلو (۱۹۴۳)، «خودشکوفایی» را به عنوان اوج تکامل فردی قلمداد می‌کند. در این نگاه، عواطف عمدتاً در خدمت تحقق استعدادهای ذاتی و ارضای نیازهای سلسله‌مراتبی «خود» قرار می‌گیرند و حتی مفاهیمی چون خلاقیت و نوع‌دوستی نیز در نهایت ذیل رضایت و تحقق فردی تعریف می‌شوند (راجرز، ۱۹۶۱).

در تقابلی ژرف و ساختارشکن، الگوی مستخرج از نهج‌البلاغه، «عالی نفس از طریق قرب به خدا» را به عنوان غایت غایی پیشنهاد می‌دهد. این الگو، تنظیم هیجانات را از یک

«هدف نهایی» به یک «وسیله متعالی» تبدیل می‌کند. ابعاد «تزکیه نفس» و «خدامحوری»، هیجانات را نه برای آرامش فردی صرف، بلکه به عنوان ابزاری برای پالایش روح و برقراری ارتباط وجودی با مبدأ هستی بازتعریف می‌کنند. این یافته، در واقع، پاسخی اسلامی به انتقادات درون‌سنتی در خود روان‌شناسی غرب محسوب می‌شود. فرانکل (۱۹۵۹) با طرح «اراده معطوف به معنا»، آن را بنیادی‌تر از «اراده معطوف به لذت» یا حتی خودشکوفایی دانست. به طور مشابه، روان‌شناسی مثبت‌نگر متأخر نیز به کاوش در مفاهیمی چون «تعالی» و «معناداری» به عنوان سازه‌هایی فراتر از رضایت شخصی پرداخته است (کافمن، ۲۰۲۰؛ وونگ، ۲۰۱۱). الگوی حاضر، با ارائه یک چارچوب متافیزیکی مستحکم و مبتنی بر وحی، ادعا می‌کند که تعادل عاطفی پایدار، نه با نگاه انقباضی به درون، که با نگاه انبساطی به سوی امر متعالی حاصل می‌شود. این ادعا توسط شواهد رو به رشد تجربی که ارتباط مثبت بین دین‌داری و شاخص‌هایی چون بهزیستی روان‌شناختی، رضایت از زندگی و تاب‌آوری را نشان می‌دهند، پشتیبانی می‌شود (کونینگ و همکاران، ۲۰۱۲). از این منظر، یافته‌های پژوهشی مانند تحقیق صادق‌زاده و همکاران (۱۴۰۳) که نشان داد آموزش مفاهیم نهج‌البلاغه به طور معناداری بر بهبود هوش هیجانی و کاهش پرخاشگری تأثیر دارد، در چارچوب الگوی حاضر نه به عنوان هدف نهایی، بلکه به مثابه محصول جانبی یک فرآیند متعالی‌گرای عمیق‌تر تبیین می‌شود.

«بعد شناختی-عاطفی» الگوی حاضر که بر تلفیق دیالکتیکی «عقل» و «وَعظ» تأکید دارد، در ظاهر با سازه «هوش هیجانی» در روان‌شناسی مدرن (گلنن، ۱۹۹۵) هم‌پوشانی دارد که هر دو بر ضرورت شناسایی، درک و مدیریت عواطف تأکید می‌کنند.

اما، تحلیل مضامین نهج‌البلاغه این مفهوم را در بستری اخلاقی و غایت‌شناختی غنی‌تر جای می‌دهد. تأکید امام علی (ع) بر این که «لَا خَيْرَ فِي عَقْلٍ لَيْسَ مَعَهُ وَعْظٌ» (حکمت ۳۹۱)، آشکار می‌سازد که خردورزی فاقد بعد عاطفی پالایش‌یافته و جهت‌دار، ناقص و بی‌ثمر است. در این نگاه، مدیریت شناختی هیجان یک «مهارت فنی» و خنثی نیست، بلکه همواره در خدمت «تشخیص حقیقت» و «عمل اخلاقی» قرار می‌گیرد. این دیدگاه پلی راهبردی بین قلمروهای اغلب مجزای «هوش هیجانی» و «تربیت شخصیت» ایجاد می‌کند. این یکپارچگی، پاسخی مستقیم به یکی از نقدهای اصلی وارد بر برنامه‌های رایج یادگیری اجتماعی-عاطفی است که گاهی به آموزش مهارت‌هایی می‌پردازند که فاقد یک چارچوب اخلاقی منسجم

و جهت‌دهنده هستند (برکوویتز و بیر، ۲۰۰۴). الگوی اسلامی، شایستگی شناختی-عاطفی را به عنوان پیش‌نیاز ضروری برای تشخیص اخلاقی و رشد معنوی قلمداد می‌کند و از این رو، مسیر تکاملی یکپارچه‌تری را طراحی می‌نماید.

«بعد اجتماعی-عاطفی» الگو که بر محور «احسان» و «مسئولیت‌پذیری اجتماعی» استوار است، از نظر موضوعی با مؤلفه‌های «مهارت‌های رابطه‌ای» و «آگاهی اجتماعی» در چارچوب‌های مدرن مشترک است.

ارتقای بنیادینی که الگوی اسلامی ارائه می‌دهد، در «منبع انگیزشی» این رفتارها نهفته است. در برنامه‌های سکولار، رفتار نوع‌دوستانه عمدتاً با استدلال‌های مبتنی بر همکاری اجتماعی و رفاه جمعی ترویج می‌شود. در حالی که این دلایل به خودی خود ارزشمندند، الگوی اسلامی انگیزه‌ای عمیق‌تر و پایدارتر را پیشنهاد می‌کند: خدمت به خلق، تجلی عینی محبت الهی و خود، عبادتی است که مسیری برای تقرب به خداوند محسوب می‌شود («زکاة العلمِ نُشْرُهُ» - خطبه ۱۹۳). این تبدیل «مسئولیت اجتماعی» به «تکلیف دینی» و «عبادت»، بار معنایی و انگیزشی کنش اجتماعی را به طور کیفی متحول می‌سازد و با پژوهش‌های مربوط به انگیزش درونی و فعالیت‌های معنادار هم‌سو است (دسی و رایان، ۲۰۰۰).

«بعد الهی-عاطفی»، نقطه تمایز نهایی و غایت‌بخش این الگو است که مستقیماً به «خلاً معنوی» موجود در روان‌شناسی معاصر می‌پردازد. اگرچه روان‌شناسی انسان‌گرا و مثبت‌نگر به ترتیب بر «خرد شخصی» و «معناداری» تأکید دارند، این الگوها عمدتاً در چارچوبی درون‌جهانی و مبتنی بر خود باقی می‌مانند. الگوی اسلامی یک «منبع عینی، متعالی و نامتناهی» برای معنا و آرامش ارائه می‌دهد: «أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ» (رعد: ۲۸). این بعد، تمامی عواطف انسان را در گسترده‌ترین زمینه ممکن یعنی رابطه وجودی او با خدا قرار می‌دهد و آن‌ها را بازتعریف، جهت‌دهی و تصعید می‌کند. این نگاه، پاسخی ساختاریافته به نیاز فطری بشر برای ارتباط با حقیقتی فراتر از خود است.

تعارض منافع

نویسندگان مقاله هیچ گونه تعارض منافی را گزارش نکرده‌اند.

منابع

- قرآن کریم. (بدون تاریخ). (م. م. فولادوند، مترجم). دارالقرآن الکریم.
- نهج البلاغه. (۱۳۸۴). (س. رضی، گردآورنده؛ م. دشتی، مترجم). مؤسسه امیرالمؤمنین غزالی، م. (۱۳۷۵). احیاء علوم‌الدین (ج. ۳، ترجمه ا. آرام). علمی و فرهنگی
- ملاصدرا. (۱۳۸۲). الأسفار الأربعة (ج. ۸). مؤسسه مطالعات اسلامی
- مطهری، م. (۱۳۷۴). تعلیم و تربیت در اسلام. صدرا
- هاشمی، س. ا.، و صاحب‌الزمانی، م. (۱۴۰۲). امنیت روانی به عنوان بستر تربیت عاطفی از دیدگاه اسلامی. مطالعات تربیت اسلامی، ۱۱ (۲)، ۶۷-۸۹
- صادق‌زاده، م.، ادریسی، ف.، صائینی، م. ح.، و مراد زنجانی، ح. (۱۴۰۲). بررسی اثربخشی مؤلفه‌های تربیتی و اخلاقی نهج‌البلاغه بر هوش هیجانی و پرخاشگری دانش‌آموزان. مجله مطالعات روان‌شناختی نوجوان و جوان، ۴ (۸)، ۱۲۴-۱۳۱.

References

- Abdul Razak, M. A., Haneef, S. S. S., & Mustapha, M. (2018). Human nature and education: An analysis between Western and Islamic psychologies. Paper presented at the Seminar on Selected Views on Human Nature and their Implications on Education, Gombak, Malaysia.
- Ali, S. (2023). Social and emotional learning: A literature review from Islamic perspective. *Current Perspectives in Educational Research*, 6(1), 54-62.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). Research-based character education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 72-85.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- CASEL. (2020). The CASEL guide to schoolwide social and emotional learning. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Frankl, V. E. (1959). *Man's search for meaning*. Beacon Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Kaufman, S. B. (2020). *Transcend: The new science of self-actualization*. TarcherPerigee.
- Koenig, H. G. (2018). Religion and mental health: Research and clinical applications. *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731-1744.
- Koenig, H. G., McCullough, M. E., & Larson, D. B. (2012). *Handbook of religion and health* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Maslow, A. H. (1962). *Toward a psychology of being* (1st ed.). Van Nostrand.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). Van Nostrand.

- Mikolajczak, M. (2020). Emotional competence: A comprehensive framework. *Emotion Review*, 12(3), 45–58.
- Razak, M. I. A., Halim, M. A. S. A., & Zain, M. Z. (2018). Humanistic psychology and its limitations from the Islamic perspective. *International Journal of Islamic Thought*, 13(1), 22–31.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2–10.
- Rothman, A., & Coyle, A. (2018). Toward a framework for Islamic psychology and psychotherapy: An Islamic model of the soul. *Journal of Religion and Health*, 57(5), 1731–1744.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Wang, L., Zhang, Y., & Li, M. (2023). Integrating spirituality in emotional education: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 35(2), 123–145.
- Wong, P. T. P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. **Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 52*(2), 69–81.