

## **Religiosity Interactional Program for University Students: Development and validation**

Mohammad Khodayarifard<sup>1</sup>, Bagher GhobariBonab<sup>2</sup>, Mohsen Shokouhi Yekta<sup>2</sup>, Behrouz TahmasbKazemi<sup>3</sup>, Alinaghi Faghihi<sup>4</sup>, Masood Azarbajani<sup>5</sup>, Saeid AkbariZardkhaneh<sup>6</sup>, GholamAli Afrooz<sup>2</sup>, Khosrow Bagheri<sup>7</sup>, Morteza Manteghi<sup>8</sup>, HamidReza Ayatollahi<sup>9</sup>, Ziae Hashemi<sup>10</sup>, Rouhollah Shahabi<sup>11</sup>, Seyyed Mohsen Fatemi<sup>12</sup>, Abdolrahim Gavahi<sup>13</sup>, Younes Nourbakhsh<sup>10</sup>, Soheyla Fartash<sup>14</sup>, Alireza ShojaeiZand<sup>15</sup>, Vali Allah Farzad<sup>16</sup>, Seyyed Jafar Vaezi<sup>17</sup>, Milad Ghorbani vanajami<sup>18</sup>, Saeid Zandi<sup>19</sup>, Saeed Sajjadi Anari<sup>20</sup>, Soraya Alavinezhad<sup>20</sup>

<sup>1</sup> Professor, Department of Educational Psychology and Counseling, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran

<sup>2</sup> Professor, Department of Exceptional Children, Faculty of Psychology & Education, University of Tehran, Tehran, Iran

<sup>3</sup> PhD Management, Department of strategic Management, Faculty of Management, Supreme National Defence University, Tehran, Iran

<sup>4</sup> Associate Professor, Faculty of Psychology and Education, Qom University, Qom, Iran

<sup>5</sup> Associate Professor, Department of Psychology, School of Behavioral Science, Research Institute of Hawzah & University, Qom, Iran

<sup>6</sup> Assistant Professor, Department of Educational and Developmental Psychology, Faculty of Psychology and Education, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

<sup>7</sup> Professor, Department of Social and Philosophical Foundations of Education, Faculty of Psychology & Education, University of Tehran, Tehran, Iran.

<sup>8</sup> Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Education, Kharazmei University, Karaj, Iran

<sup>9</sup> Professor, Department of Philosophy, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran

<sup>10</sup> Associate Professor, Department of Sociology, Faculty of Social Science, University of Tehran, Tehran, Iran.

<sup>11</sup> Assistant Professor, Department of Psychology, School of Ethic and Education, Institute of Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran

<sup>12</sup> Professor, Department of Psychology, Faculty of Education, University of Harvard, Massachusetts, USA.

<sup>13</sup> Assistant Professor, Department of Comparative Theology, Institute for Study Religions In World, Tehran, Iran

<sup>14</sup> Assistant Professor, Department of Education, College of Nasibeh Farhangian University, Tehran, Iran

<sup>15</sup> Associate Professor, Department of Sociology, Faculty of Humanities, Modares University, Tehran, Iran

<sup>16</sup> Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, Karaj, Iran

<sup>17</sup> Associate Professor, Department of Clinical Psychology, Faculty of Behavioral Sciences and Mental Health, Psychiatric Institute of Tehran, Tehran, Iran

<sup>18</sup> M.A. in Counseling, Department of Educational psychology and Counseling, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran

<sup>19</sup> PhD Student, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran

<sup>20</sup> PhD Student, Department of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran

## **Abstract**

So far a variety of programs have been executed on religious education but effectiveness of them is doubtful. Therefore it is necessary to arrange some kind of religious education so that it could enable us to empirically examine its effectiveness. To address this necessity the aim of this study was development and validation of the religiosity interactional program for University students. The research was an applied quasi-experimental study with pretest-posttest design and control group (multiple groups with one control group). The experimental group consisted of 117 students selected by convenience method which fell under ten experimental groups, each receiving training for one part of the educational package. The Religiosity Scale Short Form was used for assessment of religiosity and its components. Results showed that the religiosity interactional package had significant effect on religious beliefs and behaviors but no effect on the score of general religious practice and the religious emotions. Results also proved that the ten levels of religiosity education were not significantly different from each other in terms of their effect on components of religiosity. The effectiveness of the educational package on the religious belief and behavior may be clarified by concepts such as the influence of appearance on inner world, brotherhood, social support, modeling for moral or religious life and the equivalence of spirituality and religiosity from Islamic point of view. This study also proved that there are serious restrictions in application of an empirical method to examine the effectiveness of the religious education program, which could influence the results of the study.

**Keywords:** religion education, religiosity, religion enhancement, religion interaction program, University students

## برنامه تعاملات دینداری دانشجویان: ساخت و روایی یابی

محمد خدایاری فرد<sup>۱\*</sup>، باقر غباری بناب<sup>۲</sup>، محسن شکوهی یکتا<sup>۳</sup>، بهروز طهماسب کاظمی<sup>۴</sup>، علی نقی فقیهی<sup>۵</sup>، مسعود آذربایجانی<sup>۶</sup>، سعید اکبری زردخانه<sup>۷</sup>، غلامعلی افروز<sup>۸</sup>، خسرو باقری نوع پرست<sup>۹</sup>، مرتضی منطقی<sup>۱۰</sup>، حمیدرضا آیت الهی<sup>۱۱</sup>، سید ضیاء هاشمی<sup>۱۲</sup>، روح الله شهابی<sup>۱۳</sup>، سید محسن فاطمی<sup>۱۴</sup>، عبدالرحیم گواهی<sup>۱۵</sup>، یونس نوربخش<sup>۱۶</sup>، سهیلا فرناش<sup>۱۷</sup>، علیرضا شجاعی زند<sup>۱۸</sup>، ولی الله فرزاد<sup>۱۹</sup>، سید جعفر واعظی<sup>۲۰</sup>، میلاد قربانی وناجمی<sup>۲۱</sup>، سعید زندی<sup>۲۲</sup>، سعید سجادی اناری<sup>۲۳</sup>، ثریا علوی نژاد<sup>۲۴</sup>

<sup>۱</sup> استاد گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

<sup>۲</sup> استاد گروه کودکان استثنایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

<sup>۳</sup> دکتری گروه مدیریت راهبردی، دانشکده مدیریت، دانشگاه عالی دفاع ملی، تهران، ایران

<sup>۴</sup> دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه قم، قم، ایران

<sup>۵</sup> دانشیار گروه روانشناسی، پژوهشکده علوم رفتاری، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، قم، ایران

<sup>۶</sup> استاد گروه روانشناسی تربیتی و تحولی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

<sup>۷</sup> استاد گروه مبانی فلسفی و اجتماعی آموزش و پرورش، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

<sup>۸</sup> دانشیار گروه روانشناسی عمومی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، کرج، ایران

<sup>۹</sup> استاد گروه فلسفه، دانشکده ادبیات فارسی و زبان های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

<sup>۱۰</sup> دانشیار گروه جامعه شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

<sup>۱۱</sup> استاد گروه روانشناسی، پژوهشکده اخلاق و تربیت، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران

<sup>۱۲</sup> استاد گروه روانشناسی، دانشکده آموزش، دانشگاه هاروارد، ایالت ماساچوست، آمریکا

<sup>۱۳</sup> استادیار گروه دین شناسی تطبیقی، مرکز پژوهش ادیان جهان، تهران، ایران

<sup>۱۴</sup> استاد گروه علوم تربیتی، پردیس نسیم، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

<sup>۱۵</sup> دانشیار گروه جامعه شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

<sup>۱۶</sup> دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، کرج، ایران

<sup>۱۷</sup> دانشیار گروه روانشناسی بالینی، دانشکده علوم رفتاری و سلامت روان، انستیتو روانپزشکی تهران، تهران، ایران

<sup>۱۸</sup> کارشناس ارشد گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

<sup>۱۹</sup> دانشجوی دکتری گروه مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

<sup>۲۰</sup> دانشجوی دکتری گروه کودکان استثنایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

## چکیده

تا کنون برنامه های بسیاری در زمینه تربیت دینی و ارتقای دینداری در کشور طراحی و اجرا شده است؛ اما درباره اثربخش بودن این برنامه ها از لحاظ پژوهشی، تردید است. به همین دلیل، بنیانگذاری نوعی تربیت دینی، برای آزمودن اثربخشی آن به لحاظ تجربی، لازم است. به منظور پرداختن به این ضرورت، هدف پژوهش، ساخت و روایی یابی برنامه آموزشی تعاملات دینداری برای دانشجویان بود. پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ نحوه گردآوری داده ها، نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون پس آزمون با گروه کنترل (چند گروهی با یک گروه کنترل) بود. گروه آزمایش شامل ۱۱۷ دانشجو بود که به روش در دسترس انتخاب شدند و در قالب ده گروه آزمایشی، هر یک با یکی از خرده بسته های بسته مذکور آزموده شدند. به منظور سنجش دینداری و مؤلفه های آن از فرم کوتاه مقیاس دینداری خدایاری فرد و همکاران استفاده شد. نتایج نشان دادند بسته آموزشی مذکور بر باورها و رفتارهای دینی اثر معنادار دارد؛ اما بر نمره دینداری کلی و عواطف دینی اثر معناداری ندارد. اثربخشی بسته آموزشی بر باورها و رفتارهای دینی را می توان با مفاهیم تأثیر ظاهر بر باطن، تولی و برادری، حمایت اجتماعی، سرمشق گیری معنوی یا دینی و ترادف معنویت و دینداری در نگاه اسلامی، تبیین کرد. همچنین این مطالعه نشان داد در کاربرد روش تجربی برای بررسی اثربخشی برنامه تربیت دینی، محدودیت های جدی وجود دارد؛ به گونه ای که این محدودیت ها نوعی آسیب شناسی است که بر نتایج مطالعه تأثیر می گذارد.

**واژه های کلیدی:** ارتقای دینداری، برنامه تعاملات دینداری، تربیت دینی، دانشجو

## مقدمه

اثربخش بوده است یا خیر. نحوه پاسخ‌دهی به این پرسش درخصوص برنامه‌های تربیت دینی دارای برخی ملاحظات یا غفلت‌های اساسی بوده است. در برنامه درسی آموزش دینی که در مراکز آموزشی کشور اجرا می‌شود، روش سنجش مبتنی بر پاسخ‌دهی به پرسش‌های پایان دوره از شرکت‌کنندگان است. این روش به جای کمک به اعتلای دینداری در شرکت‌کنندگان در دوره، موجب تنزل تربیت دینی در حد دین‌دانی یا اطلاع‌آموزی درباره محتوای تاریخی، کلامی و فقهی دین اسلام شده است (وقاری زمهریر، امین خندقی، سعیدی رضوانی، موحدی محصل طوسی، ۱۳۹۵)؛ ضمن آنکه در چنین روشی، به وجوه عاطفی و عملی دینداری به نفع وجه شناختی غفلت می‌شود (موحدی محصل طوسی، مهرمحمدی، صادق‌زاده قمصری و نقی‌زاده، ۱۳۹۲).

شاید مشهورترین رویکرد برای قضاوت درباره کارآمدی آموزش دینی، مشاهده رفتار افراد دیندار باشد؛ برای مثال پیروان یک دین به‌خصوص، تا چه اندازه به قوانین آن دین در امر ازدواج، روابط اجتماعی، پیدا کردن شغل، عبادت و انجام آیین و شعائر دینی پایبندند یا مشاهده عملکرد افراد در موقعیت‌های مختلف و بررسی انطباق آن با مبانی دینداری باشد (صمدی، ۱۳۹۴)؛ با این حال، مبتنی بر چنین روش‌هایی شاید همچنان نتوان به روشنی به سؤال اثربخشی برنامه تربیت دینی پاسخ داد. علاوه بر این، مرور شواهد پژوهشی نشان می‌دهد از روش‌های دیگری نیز برای ارزیابی برنامه تربیت دینی استفاده شده است؛ برای مثال فنکورت (۲۰۱۰) یک الگوی خودسنجی<sup>۵</sup> را برای سنجش برنامه تربیت دینی پیشنهاد کرده است؛ مشروط به آنکه همراه با عنصر تأمل<sup>۶</sup> باشد که در چنین روشی نیز بیم پرهیز از بیان مکنونات قلبی بیش از سایر روش‌ها وجود دارد.

به واسطه ماهیت فطری و نیز کارکردهای دین در زندگی شخصی و اجتماعی انسانی (برای مثال معنادهی به زندگی، شلانت و همکاران، ۲۰۰۸) تربیت دینی همواره شایان توجه بوده است. شاید نخستین و سنتی‌ترین روش در تربیت دینی، روش تبلیغی باشد که در آن، یک مبلغ درباره باورهای دینی به افراد اطلاعات می‌دهد. این روش با نقدهایی روبه‌رو بوده و آن، تحریک‌کننده<sup>۱</sup> و تبلیغاتی دیده شده است. برخلاف رویکرد تبلیغی سنتی، در روش ارتقای تحول و آگاهی معنوی<sup>۲</sup> که نوعی رویکرد ضمنی<sup>۳</sup> محسوب می‌شود، به گستره‌ای از تجارب و سؤالاتی به روش‌های مختلف توجه و پاسخ داده می‌شود که هر فردی ممکن است درباره معنا و غایت زندگی با آن مواجه شود (دیویس و فرانسیس، ۲۰۰۷). علاوه بر این دو، در روش تفسیری<sup>۴</sup> این اعتقاد وجود دارد که بازنمایی دینی، گونه‌گونی زیادی دارد و در تربیت دینی یادگیرنده می‌تواند برای به دست آوردن نزدیک‌ترین معنای خود، زبان به کار گرفته شده مؤمنان به یک دین را با نزدیک‌ترین زبان خودش به آنها مقایسه کند و بازنمایی دینی جدیدی بسازد (جکسون، ۲۰۱۶).

به نظر می‌رسد در کنار چگونگی تربیت دینی یا نحوه اجرای آن، آنچه اهمیت ویژه دارد، روش تعیین کارآمدی یا اثربخشی برنامه اتخاذشده برای تربیت دینی است؛ نباید فراموش کرد هر برنامه تربیتی مشتمل بر سه گام اساسی است: برنامه یا محتوایی که آموزش داده می‌شود، پداگوژی یا فرایند آموزش و یادگیری و سنجش یا روشی که تأیید می‌کند یادگیری اتفاق افتاده است یا خیر (ویز، هیوارد و پانديا، ۲۰۱۶). به عبارت دیگر، در مرحله سنجش، این سؤال اساسی درخور توجه قرار می‌گیرد که آیا برنامه تربیتی اجراشده

<sup>۱</sup>. indoctrinatory

<sup>۲</sup>. spiritual development and awareness

<sup>۳</sup>. implicit

<sup>۴</sup>. interpretative

<sup>۵</sup>. self assessment

<sup>۶</sup>. reflective element

در کشور ما با آنکه سازمان‌ها و نهادهای مختلف برای افزایش سطح دینداری دانشجویان، برنامه‌های مختلفی را طراحی و اجرا کرده‌اند (از جمله برگزاری اجلاس‌ها و همایش‌های مختلف، برگزاری مراسم مختلف در مناسبت‌های دینی، توزیع کتابچه‌ها و نشر کتاب و طرح‌هایی مانند پرسمان)، اثربخشی این طرح‌ها و برنامه‌ها به‌طور جدی، بررسی تجربی یا اساساً به‌تئیه برنامه‌تربیت دینی توجه نشده است؛ آنگونه که بتوان اثربخشی آن را بررسی کرد. در یکی از محدود مطالعات تجربی انجام‌شده در این زمینه، رضایی و جان‌بزرگی (۱۳۹۲) به‌منظور ارتقای نگرش دینی در زندانیان، اصولی که از منظر اسلام در تنظیم رفتار نقش اساسی دارند، استخراج کردند و به آموزش آنها پرداختند. این اصول شامل خداشناسی، تعهد، تجربه، عبرت، حزم، حیا، محبت و صبر بود. اگرچه نتایج این مطالعه نشان دادند نگرش دینی گروه آزمایش، پس از اجرای جلسات آموزشی نسبت به پیش از آن افزایش داشته است، این مطالعه نه برای ارتقای دینداری، به‌منظور بررسی اثربخشی ارتقای نگرش دینی بر رفتار مجرمانه تنظیم شده بود و به همین دلیل نیز اصول آموزش داده‌شده در برنامه آموزشی چنین جهت‌گیری را داشته است (برای مثال، آموزش عبرت و صبر). با وجود محدودیت منابع در زمینه بررسی اثربخشی برنامه‌های ارتقای دینداری در کشور، پژوهش‌های خارجی زیادی چنین رویکرد پژوهشی را برای ارتقای دینداری و معنویت شایان توجه قرار داده‌اند. اولسون، تیسدال، دیویس و پارک (۲۰۱۶) در یک مطالعه تجربی، اثربخشی یک برنامه ده‌هفته‌ای را بر تصور از خداوند و دلبستگی به او بررسی کردند. نتایج آماری اگرچه حاکی از معنادار نبودن یافته‌ها بود، اعضای گروه آزمایش در مصاحبه‌های کیفی گزارش کردند تصور از خدا و دلبستگی به او پس از آموزش بیشتر شده است؛ با این حال در مطالعات دیگر تیسدال و همکاران (۱۹۹۷) و چستون، پیدمونت، انس و لاوین (۲۰۰۳)، یانگ،

کیم، پارک، سئو و سوینتون (۲۰۱۱) نشان دادند به‌ترتیب روان‌درمانی چندبعدی یکپارچه معنوی<sup>۱</sup>، روان‌درمانی سنتی فردی<sup>۲</sup>، آموزش معنویت بر تغییر تصور از خدا یا بهزیستی معنوی<sup>۳</sup> و یکپارچگی معنوی<sup>۴</sup> اثربخش است. نمونه پژوهش‌های برمن<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۰۶) و ریچارد، امان، هدبرگ، ترمن و باودن (۲۰۰۶) متشکل از گروه‌های مرتبط با حرفه سلامت بود که ارتقای معنادار در بهزیستی و یکپارچگی معنوی را تأیید کرد. روشن است هم بسته آموزشی و هم متغیر وابسته و هم گروه نمونه این مطالعات جای بحث دارند. بسته آموزشی این مطالعات با تأکیدات معنوی دارای جهت‌گیری درمانی بوده است و همچنین، اثربخشی آن را بر تصور از خدا یا معنویت در مفهوم فرهنگی گروه نمونه مطالعه و نه دینداری به‌عنوان سازه چندبعدی بررسی کرده‌اند.

روش تربیت دینی در قالب برنامه درسی (برای مثال درس اخلاق اسلامی ۱ و ۲ در دانشگاه‌های کشور) تربیت دینی، روش دیگری بود که اگرچه اثربخشی آن بررسی نشد، محتوای برنامه نقد شد؛ برای مثال مضامین حاوی پند و اندرز (افکاری، ۱۳۹۳) از مهم‌ترین نقدها در این زمینه بوده‌اند. براساس آنچه گفته شد ضرورت نوعی نوآوری در تربیت دینی و سنجش آن احساس شده است؛ به گونه‌ای که توأمان هم بتوان اثربخشی آموزش ارائه‌شده را به لحاظ تجربی آزمود و هم از محاسن کاربرد ارزشیابی تفسیرگرا و فرایندمحور در برنامه تربیت دینی سود جست. ساخت و روایی‌یابی چنین برنامه‌ای با بررسی فرضیه‌های زیر شایان توجه قرار گرفته است:

فرضیه ۱: برنامه تعاملات دینداری بر دینداری کلی دانشجویان اثربخش است.

<sup>1</sup>. spirituality integrated multimodal psychotherapy

<sup>2</sup>. traditional individual psychotherapy

<sup>3</sup>. spiritual well being

<sup>4</sup>. spiritual integrity

<sup>5</sup>. Bormann

ابزار سنجش: نسخه کوتاه مقیاس دینداری خدایاری فرد و همکاران (۱۳۹۲): این نسخه ۴۰ ماده دارد و پاسخ‌دهی به آیتم‌های آن در طیف لیکرت شش درجه‌ای (۰ = هرگز تا ۵ = همیشه) صورت می‌گیرد. نتایج حاصل از تحلیل ماده، سپس تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی نشان دادند مقیاس دارای ساختار عاملی سه مؤلفه‌ای باور، عواطف و رفتار دینی است. ضرایب اعتبار<sup>۲</sup> مؤلفه‌های آن ۰/۹۲ برای باور دینی، ۰/۸۱ برای عواطف دینی، ۰/۹۱ برای رفتار دینی و ۰/۹۱ برای کل مقیاس گزارش شده‌اند. در ساخت مقیاس از هر دو نوع روایی محتوایی استفاده شده است. برای تعیین روایی صوری<sup>۳</sup> مقیاس، سؤالات به دوازده نفر از متخصصان صاحب نظر در حوزه‌های روانشناسی، روان‌سنجی و دینی که سابقه اجرای طرح پژوهشی در این زمینه را داشتند، ارائه شدند تا درباره هر سؤال در مؤلفه‌ها نظر خود را براساس میزان تناسب هر سؤال روی طیف چهار درجه‌ای مشخص کنند (۴ نشان‌دهنده بالاترین درجه تناسب و ۱ نشان‌دهنده پایین‌ترین درجه تناسب). تحلیل توزیع درصدی نظرهای متخصصان براساس توافق ۸۰ درصدی اعضای گروه برای تناسب سؤال انتخابی موجب شد ۱۳۴ سؤال از مجموعه ۱۸۵ سؤال فرم الف و ۱۱۴ سؤال از مجموعه ۱۶۵ سؤال فرم ب به/عنوان سؤالات دارای روایی صوری انتخاب شوند.

روایی منطقی<sup>۴</sup> سؤالات، تعریف دقیق متغیرها و طرح منطقی سؤالات سطوح مهم پدیده دینداری است که براساس تعریف دقیق ساختار دینداری انجام شد. ساختار نظری دینداری در این مقیاس، براساس آیات، احادیث و مراجعه به کتاب‌های شهید مطهری و شهید صدر دقیقاً، تعریف و براساس مؤلفه‌های اصلی این ساختار، سؤالات متناظر با آن طرح شده است. درواقع

فرضیه ۲: برنامه تعاملات دینداری بر باور دینی دانشجویان اثربخش است.

فرضیه ۳: برنامه تعاملات دینداری بر عواطف دینی دانشجویان اثربخش است.

فرضیه ۴: برنامه تعاملات دینداری بر رفتار دینی دانشجویان اثربخش است.

## روش

روش پژوهش جامعه آماری و نمونه: این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها، شبه‌آزمایشی<sup>۱</sup> و از نوع چندگروهی با یک گروه کنترل (همانند طرح چندگروهی سالمون) بوده است. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه‌های شهر تهران بود که از این جامعه ۱۴۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. انتخاب از طریق فراخوان و علاقه‌مندی به مشارکت در پژوهش بوده است؛ به این ترتیب که ابتدا با درج خیر و فراخوان در وبسایت‌های دانشگاهی و توزیع بروشور از علاقه‌مندان برای ثبت نام دعوت به عمل آمد. ثبت نام به صورت اینترنتی، تلفنی یا حضوری انجام گرفت. در ابتدا قرار بود برای هر یک از برنامه‌های تدوین شده حدود ۴۰ شرکت‌کننده جذب شود و افراد شرکت‌کننده به شیوه تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شوند؛ ولی به دلیل به حد نصاب نرسیدن گروه آزمایش و کنترل برخی از گروهها به ۲۰ نفر، مطالعه با ۱۰ گروه آزمایشی (۲ گروه ۳ نفر؛ ۳ گروه ۷ نفر؛ ۵ گروه دیگر ۸، ۱۷، ۱۸، ۲۰ و ۲۷ نفر) و صرفاً یک گروه کنترل (۲۳ نفر) انجام گرفت. بر اساس این، در مجموع گروه نمونه مطالعه حاضر شامل ۱۱۷ نفر گروه آزمایش در ۱۰ خرده گروه و ۲۳ نفر گروه کنترل بوده است. اطلاعات جمعیت‌شناختی اعضای گروه نمونه در جدول ۱ آمده‌اند:

<sup>۲</sup>. reliability

<sup>۳</sup>. face Validity

<sup>۴</sup>. logical Validity

<sup>۱</sup>. quasi-experimental

در پژوهش مربوط به ساخت این ابزار، تلاش منظم و جامعی به منظور تعریف اجزای تشکیل‌دهنده سازه دینداری صورت گرفت که براساس آن بتوان اندازه‌گیری دقیق و همه‌جانبه‌ای از پدیده دینداری در جامعه هدف داشت (خدایاری فرد و همکاران، ۱۳۹۲).

### جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی اعضای گروه نمونه

متغیر	گروه آزمایش	گروه کنترل	متغیر	گروه آزمایش	گروه کنترل
جنسیت	دختر	۷۷	۱۸	مجرد	۹۳
	پسر	۴۰	۵	متاهل	۲۴
	کارشناسی	۳۸	۹	متوسط به پایین	۱۲
	ارشد	۷۱	۱۱	متوسط	۸۱
	دکتری	۸	۲	متوسط به بالا	۲۴
				وضعیت تاهل	
				وضعیت اقتصادی	

کنید به نکویی سامانی، ۱۳۸۶) ساخته شده است. به منظور بررسی روایی بسته تعاملاتی دینداری، ابتدا محتوای هر یک از سطوح این بسته در شورای عمومی متشکل از ۳۴ نفر از متخصصان دارای مطالعات مرتبط با دینداری در حوزه‌های مختلف از جمله جامعه‌شناسی، روانشناسی، فلسفه، علوم تربیتی، ارائه می‌شد و افراد دیدگاه‌های خود درباره محتوای بسته را ارائه می‌کردند. پس از اعمال دیدگاه‌های متخصصان، بسته در یک شورای تخصصی محدودتر متشکل از ۱۲ نفر از همان گروه شورای عمومی، مجدد بررسی می‌شد تا از اعمال دیدگاه‌های شورای عمومی اطمینان حاصل شود. با توجه به اینکه این طرح، سومین مطالعه مقدماتی از مطالعات طراحی برنامه‌های تعاملی با رویکرد روانشناختی، تربیتی و اجتماعی به منظور اعتلای دینداری در دانشجویان بوده، روند ساخت بسته آموزشی حاضر با اتکا به تجربه دو مطالعه قبلی و به شرح زیر انجام گرفته است:

۱) اصلاح و آماده‌سازی کارگاه‌های برگزار شده در مطالعات مقدماتی یکم و دوم: ابتدا محتوای کارگاه‌های برگزار شده در مطالعات مقدماتی، پایش شد و براساس آن در محتوا و فرایند اجرای کارگاهها اصلاحاتی به عمل آمد.

روش اجرا و تحلیل: بسته آموزشی استفاده شده در این مطالعه «بسته آموزشی تعاملات دینداری» بود. این بسته آموزشی با مرور آسیب‌های تربیت دینی در دنیای معاصر و ضرورت پرداختن به شیوه‌های نوین تربیت دینی در راستای اعتلای میزان دینداری دانشجویان طراحی شده است. این بسته در ده سطح شامل خلاقیت در ارتباطات بین فردی و پدیدآیی رفتارهای متعالی (درباره روابط بین فردی و دینداری نگاه کنید به حمدان، ۲۰۱۰؛ ابراهیم‌نژاد، ۱۳۹۳؛ جوادی آملی، ۱۳۸۷؛ هال، هانوم و اسپلاگ، ۲۰۰۵؛ کاویانی و همکاران، ۱۳۹۳)؛ مهارت‌های زندگی سالم (درباره سبک زندگی سالم و تربیت دینی نگاه کنید به باقری، ۱۳۸۰)؛ چالش عقل و دین (درباره تأکید بر تعقل در تربیت دینی نگاه کنید به به محسنیان‌راد، ۱۳۸۵؛ دهقان سیمکانی، ۱۳۹۱ و سروش، ۱۳۷۸)؛ سبک زندگی پیامبر اکرم (ص) (درباره سرمشق‌گیری دینی و معنوی نگاه کنید به امان و ترسون، ۲۰۰۳؛ بندورا، ۲۰۰۳؛ مکارم‌شیرازی و همکاران، ۱۳۸۷)؛ رشد و بالندگی معنوی و پرورش هوش معنوی (گرجزونک، ۲۰۱۰؛ ادو، ۲۰۰۵؛ روستیر، ۲۰۱۰)؛ انسان و سعادت؛ نسبت دین و حالات معنوی؛ ارزش‌های دینی در چارچوب تحلیل فیلم؛ و جلوه‌های دینداری و زندگی مدرن (نگاه



برنامه‌های مطالعات در حال اجرا در طرح، گردآوری داده‌های کمی و کیفی برای ارزشیابی کارگاه، تحلیل کمی و کیفی داده‌های جمع‌آوری شده، تدوین کتابچه‌های راهنمای مدرس کارگاهها، مناسب‌سازی و تدوین حرفه‌ای فیلم‌های آموزشی استاندارد و برگزاری جلسات نقد طرح بوده‌اند. در کلیه کارگاهها دست کم از دو دستیار آموزشی دارای تحصیلات کارشناسی ارشد، دانشجوی دکتری یا دکتری به‌منظور تسهیل‌گری و تهیه گزارش‌های جلسه به جلسه استفاده می‌شد. قالب کلی برنامه تعاملاتی و عنوان‌های بررسی شده در هر جلسه، در پیوست مقاله آمده‌اند.

#### یافته‌ها

برای بررسی فرضیه اول پژوهش یعنی اثربخش بودن برنامه تعاملات دینداری بر دینداری کلی دانشجویان، از تحلیل کواریانس تک‌متغیره استفاده شده است. مفروضه همگنی شیب رگرسیون برای انجام تحلیل کواریانس تک‌متغیره تأیید نشد. مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون شاپیرو و ویلک<sup>۱</sup> ( $Z = 0/96$ ؛  $P > 0/05$ ) رد نشد؛ اما فرض صفر آزمون لوین مبنی بر همگنی واریانس دو گروه در متغیر ملاک رد نشد ( $F = 2/4$ ،  $P = 0/119$ )<sup>۱</sup>. بر اساس این، مفروضه همگنی واریانس گروهها رعایت شده است. درباره رعایت نشدن مفروضه نرمال بودن توزیع، سرمد (۱۳۸۴: ۱۴۰) معتقد است آزمون F نسبت به پیش فرض نرمال بودن توانمند است؛ حتی گاهی توزیع، تفاوت چشمگیری با نرمال بودن داشته باشد. با مشاهده یک نمونه ۵۰ تایی یا بیشتر، توزیع تقریباً نرمالی براساس قضیه حد مرکزی حاصل می‌شود. بر اساس این، ادامه روند تحلیل بلا مانع منظور شد. نتایج آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیره در جدول ۲ آمده‌اند.

۲) دعوت از صاحب‌نظران برای طراحی و تدوین کارگاههای آموزشی جدید: در این مرحله، از افراد متخصص و صاحب‌نظر شناخته‌شده در حوزه برنامه‌های ارتقای دینداری دعوت شد برنامه‌های آموزشی تعاملاتی جدیدی را طراحی کنند. برای ایجاد هماهنگی، ضوابط و چارچوب طراحی برنامه، تدوین و در اختیار این افراد قرار گرفت.

۳) ارائه محتوای کارگاه توسط طراح برنامه در جمع گروه پژوهشی: صاحب‌نظران پس از تهیه محتوای آموزشی و برنامه کارگاه، هر یک از آنها در یک جلسه با حضور تمام اعضای گروه پژوهشی شرکت کردند و برنامه آموزشی کارگاه مربوط به خود را توضیح دادند؛ سایرین به نقد و بررسی آن برنامه می‌پرداختند. در نهایت با انجام موارد اصلاحی، محتوای برنامه آموزشی نهایی می‌شد (خلاصه محتوای کارگاهها در پیوست آمده است). پس از این مرحله، از شرکت‌کنندگان به شرح ذکر شده در قبل، ثبت‌نام به عمل آمد و اجرای برنامه آموزشی شروع شد. روند اجرای آموزش به این ترتیب بود که از همه داوطلبان نام‌نویسی شده در یک روز به‌خصوص دعوت به عمل آمد و در یکی از گروههای ده‌گانه آزمایش و گروه کنترل جایگزین شدند و برنامه زمان‌بندی شرکت در کارگاهها در اختیار آنها قرار گرفت. کارگاهها در ۱۰ یا ۱۲ جلسه تنظیم و به‌صورت هفته‌ای یک جلسه اجرا شد. در جلسه نخست هر کارگاه، اهداف پژوهش و شرح علمی فرایند انجام کارگاه برای شرکت‌کنندگان به تفصیل توضیح داده شد. دانشجویان شرکت‌کننده نیز یک قرارداد اخلاقی مبنی بر حضور مؤثر و حداقل ده‌جلسه‌ای را امضا کردند. آنها در جلسه نخست و پایانی کارگاه، ابزار استفاده‌شده در پژوهش را تکمیل کردند.

سایر مراحل اجرای برنامه شامل مکالمه شرکت‌کنندگان با مجری و تیم پژوهشی و دسترسی به

<sup>۱</sup>. Shapiro -Wilk

## جدول ۲. خلاصه یافته‌های آزمون اثر بین‌آزمودنی میانگین دینداری کل

منبع تغییرات	نوع سوم مجموع مجذورات	درجه آزادی	نسبت F	سطح معناداری	مجذور ایثای سهمی	توان آماری
پیش‌آزمون	۲۹۷۵۳/۲۴	۱	۱۸۷/۹۷	۰/۰۰۰	۰/۵۷۸	۱
گروه	۱۶۴/۸۲	۱	۱/۰۴	۰/۳۰۹	۰/۰۰۸	۰/۱۷۳
خطا	۲۱۶۸۴/۶۸	۱۳۷				
کل	۲۸۷۸۸۵۹/۰۶	۱۴۰				

نتایج نشان دادند اگرچه نیمرخ میانگین دینداری کل افراد شرکت‌کننده در مطالعه در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون افزایش یافته است ( $F(1, 137) = 7/64$ ) =  $135/70 - 143/34$  (MD)، این میانگین تفاوت معناداری با میانگین گروه کنترل نداشته است ( $\eta^2 = 0/02$ ) و  $p > 0/05$  و  $df = (1, 137)$  و  $F = 0/125$  و متغیر گروه‌بندی یا مداخله، تنها توانسته است ۰/۲ درصد از تفاوت دو گروه را تبیین کند. بر اساس این، فرضیه اول پژوهش مبنی بر اثربخشی برنامه تعاملات دینداری بر دینداری کل تأیید نمی‌شود.

در ادامه با استفاده از تحلیل کواریانس چندمتغیره، این موضوع بررسی شده است که آیا بین نیمرخ مؤلفه‌های دینداری (شامل باورها، عواطف و رفتارهای دینی) پیش و پس از شرکت در آموزش در مقایسه با گروه کنترل تفاوت معنادار وجود دارد یا خیر. در اینجا نیز اگرچه مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها رد شده است، فرض صفر آزمون لوین مبنی بر همگنی واریانس گروهها در هر سه متغیر باورهای دینی ( $P = 0/29$ )، رفتارهای دینی ( $F(1, 137) = 1/11$ )،

نتایج در جدول ۳ آمده‌اند.

## جدول ۳. خلاصه یافته‌های آزمون اثر بین‌آزمودنی میانگین مؤلفه‌های دینداری

متغیر وابسته	نوع سوم مجموع مجذورات	درجات آزادی	نسبت F	سطح معناداری	مجذور ایثای سهمی	توان آماری
باور دینی	۱۵۹۲/۰۳	۱	۵۹/۰۳	۰/۰۰	۰/۳۰۴	۱
رفتار دینی	۲۹۵/۰۳	۱	۸/۵۳	۰/۰۰	۰/۰۶۰	۰/۸۲۷
عاطفه دینی	۱/۲۶	۱	۰/۰۵۴	۰/۸۱	۰/۰۰۰	۰/۰۵۶

می‌توان در قالب مفهوم تأثیر ظاهر بر باطن تبیین کرد. به اعتقاد باقری (۱۳۸۷)، منظور از ظاهر همه امور، مشهودی است که از انسان سر می‌زند و این امور مشهود بر لایه‌های زیرین باطن انسان تأثیر می‌گذارند و در واقع «دست‌اندرکار نقش‌زنی بر باطن انسان» باشند. باقری، ظاهرسازی را زمانی مذموم می‌داند که متوجه مردم باشد و در غیر این صورت آن را متوجه درون و مایه تحول باطن می‌داند. براساس این اصل، چنانچه بخواهیم در باطن فردی تغییر و تحول پدید آوریم، باید سبک زندگی او به گونه‌ای مطلوب تنظیم شود تا بتوان احساسات، افکار و تصمیم‌گیری‌های معین و مطلوبی را در درون او ایجاد کرد. در سخنی از امام صادق (ع) درباره پیامبر آمده است «کان رسول الله (ص) یا کل آكله العبد و یجلس جلسه العبد ... تواضعاً لله تبارک و تعالی»؛ شیوه رسول خدا (ص) این بود که همچون بندگان غذا می‌خورد و به هیأت بندگان می‌نشست. این سبب فروتنی نسبت به خداوند تبارک و تعالی بود (روضه کافی، نقل از میزان الحکمه ج ۹: ۶۶۵). این حدیث بیان‌کننده این موضوع است که رعایت ظاهر، موجب بندگی در درون می‌شود و بندگی که حالتی باطنی است، تنها در همراهی با ظاهر دوام می‌آورد. بر اساس این، می‌توان نتیجه گرفت آموزش مهارت‌های زندگی سالم در قالب غیرمستقیم دینی، موجب ارتقای دینداری درونی می‌شود.

روابط بین فردی: اثرگذاری آموزش روابط بین فردی بر دینداری را می‌توان با مفاهیم دینی تولی و حمایت اجتماعی تبیین کرد. به عبارت دیگر، آموزش روابط بین فردی در قالبی دینی با اثرگذاری بر احساس تولی و تقویت حمایت اجتماعی ادراک شده موجب ارتقای دینداری می‌شود. تولی دربرگیرنده عاطفه، کمک و حمایت متقابل است و به معنای کمک، ایفای تعهد و علاقه‌مند بودن است. تولی بُعد اساسی از ایمان

با توجه به نتایج ارائه شده در جدول ۳، فرضیه ۲ و ۴ مبنی بر اثربخش بودن برنامه تعاملات دینداری بر افزایش باور و رفتار دینی رد نشد؛ اما فرضیه ۳ مبنی بر اثربخشی این برنامه بر عواطف دینی تأیید نشد.

## بحث

نتایج این پژوهش نشان دادند برنامه آموزشی تعاملات دینداری توانسته است اثر معناداری بر باور دینی و رفتار دینی شرکت‌کنندگان در دوره آموزشی داشته باشد. در ادامه، اثربخشی این برنامه آموزشی تبیین خواهد شد. همچنین با توجه به اینکه این پژوهش نخستین پژوهشی بوده که اثربخشی یک بسته آموزشی را بر دینداری مطالعه کرده است، به برخی از محدودیت‌ها و چالش‌های مواجه شده با آن، در پایان اشاره خواهد شد.

از چشم‌انداز اسلامی، دینداری مقوله‌ای پیچیده است که بر شئون متفاوت و گسترده زندگی تأثیر می‌گذارد و به نظر می‌رسد توجه توأمان به تعداد بیشتری از این ابعاد متفاوت، احتمال اثربخشی برنامه تربیت دینی را افزایش می‌دهد. پژوهش حاضر چنین نگاهی به تربیت دینی داشته است و اثربخشی بسته آموزشی بر مؤلفه‌های باور و رفتار دینی می‌تواند معلول توجه توأمان به ابعاد متفاوتی باشد. در ادامه، هر یک از این ابعاد آموزشی و مشارکت آنها در اثربخشی بسته آموزشی تبیین می‌شوند.

مهارت‌های زندگی سالم: رابطه دینداری و سبک زندگی سالم را می‌توان تعاملی و متقابل دانست؛ اگرچه دینداری می‌تواند به زندگی معنا ببخشد و بر ادراک از درد و نشانه‌ها و باورها درباره علل بیماری تأثیر بگذارد و چارچوبی را شکل دهد که در آن افراد زندگی و تجاربشان را معنا می‌دهند (شلانت و همکاران، ۲۰۰۸). همچنین اثرگذاری سبک زندگی سالم بر دینداری را

است که بر مبنای آن یک مؤمن، پیامبر (ص) و پیروان او را به خاطر خدا دوست بدارد و آنها دوست، محافظت‌کننده و حمایت‌کننده یکدیگر باشند (یوتز، ۲۰۱۰). با توجه به موارد کاربرد این کلمه در قرآن کریم، اصل واحد و مفهوم مشترک مشتقات ماده تولی، قرب و نزدیکی یا دوستی و محبت است که از آثار آن یاری‌رساندن و پشتیبانی کردن است (ابراهیم‌نژاد، ۱۳۹۳). چنین پیوندی در بین آدمیان چنانچه مبتنی بر آموزه‌های اسلامی باشد و بر رضای به خدا تکیه داشته باشد، انسان‌ها را به یکدیگر پیوند می‌دهد؛ آنچنان که بر همه پیوندهای دیگر تأثیر می‌گذارد (جوادی آملی، ۱۳۸۷). همچنین، امروزه شواهد پژوهشی به خوبی نشان داده است کارکرد بهینه افراد در محیط‌های به لحاظ اجتماعی حمایت‌شده روی می‌دهد. حمایت اجتماعی شامل ابعاد مختلفی از جمله حمایت هیجانی (برای مثال صمیمیت و تعلق‌پذیری)، حمایت ابزاری (برای مثال کمک مالی) و حمایت عاطفی است (هال، هانوم و اسپلاگ، ۲۰۰۵). در اسلام به این موارد بارها تأکید شده است. درباره حمایت ابزاری در اسلام بر حمایت مالی نیازمندان تأکید زیادی شده است؛ وضع مالیات‌های واجب یعنی خمس و زکات و توصیه به صدقه، انفاق، وقف و قرض این تأکید را به خوبی نشان می‌دهد.

«و همانان که در اموالشان حقی معلوم است برای سائل و محروم»<sup>۱</sup> (معارج: ۲۴ و ۲۵).

«آنان که به غیب ایمان می‌آورند و نماز را بر پا می‌دارند و از آنچه به ایشان روزی داده‌ایم انفاق می‌کنند»<sup>۲</sup> (بقره: ۳).

علاوه بر حمایت مالی، در منابع اسلامی موارد زیادی به طور مستقیم و غیرمستقیم بر حمایت عاطفی و

بدنی دیگران تأکید کرده‌اند؛ از جمله رسیدگی به حال ایتم و دست کشیدن بر سر آنها، توصیه به مردان درباره توجه به همسران خود، عیادت بیماران و توجه خاص به سالمندان به خصوص والدین و خویشاوندان (کاوینی و همکاران، ۱۳۹۳).

سبک زندگی پیامبر: اثرگذاری آموزش سبک زندگی پیامبر بر دینداری با استفاده از مفهوم «سرمشق‌گیری معنوی یا دینی» تبیین‌پذیر است. در سرمشق‌گیری دینی، افراد می‌توانند با سرمشق‌گیری از زندگی یا اعمال یک الگوی دینی در گذشته رشد دینی داشته باشند (امان و ترسون، ۲۰۰۳). این موضوع از این حیث حائز اهمیت است که بندورا (۲۰۰۳) مبدع یادگیری مشاهده‌ای، به یادگیری مشاهده‌ای انتزاعی نیز معتقد بود؛ به این معنا که مشاهده‌کننده اصول یا استانداردهای شامل‌شده در افکار و اعمال نشان داده شده به وسیله دیگران را استخراج کند و به محض کسب اصول، آنها را برای تولید مثال‌های جدیدی از رفتار به کار ببرد؛ رفتارهایی که فراتر از آن چیزی است که دیده، خوانده یا شنیده‌اند. پیامبر اکرم (ص) الگوی دینی مناسبی از حیث اخلاقی، رفتاری و شخصیتی است و در قرآن کریم نیز عیناً از پیامبر (ص) به عنوان الگو اشاره شده است (احزاب: ۲۱)<sup>۳</sup>. منظور از الگو بودن پیامبر آن است که رسول خدا (ص) در ابعاد سه‌گانه اعتقادات، اخلاقیات و اعمال، الگوی کامل انسان است. اندیشه توحیدی آن حضرت، ایمان، توکل، اخلاص، شجاعت، پاکی، صداقت، کار و کوشش، نظم و نظافت، زهد و تقوا، محبت و مهربانی، عفو و بخشش، همت عالی، استقامت و شکیبایی، هوشیاری و درایت، توجه به خدا، تسلط بر حوادث و مقاومت در برابر سختی‌ها از جمله

<sup>۳</sup> لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا (قطعاً برای شما در [اقتدا به] رسول خدا سرمشقی نیکوست برای آن کس که به خدا و روز بازپسین امید دارد و خدا را فراوان یاد می‌کند).

<sup>۱</sup> وَالَّذِينَ فِي أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ مَّعْلُومٌ لِّلسَّائِلِ وَالْمَحْرُومِ.  
<sup>۲</sup> الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ.

اقتضائات متنوع بسیاری است؛ در جهان معاصر، انسان هر چه بیشتر و بیشتر با گستره متنوعی از انواع اطلاعات قرار گرفته است؛ به گونه‌ای که این اطلاعات انسان را با چالش‌های فکری بسیاری روبه‌رو کرده است. دنیای مدرن مفروضات مادی و دنیایی خود را مبنی بر گسترش منافع مادی گسترش داده است که می‌تواند به زدودن جوهر الهی از طبیعت منجر شود. اصالت‌دادن به رشد اقتصادی و مادی، دوری از هویت فرهنگی خود و تقلیل‌دادن ادراکات و فهم آدمیان به سطح کمی و تجربه‌پذیر، می‌تواند به دشواری در ارتباط معنوی انسان و جهان هستی با مبدأ خود یعنی خداوند متعال، منجر و موجب بی‌معنایی و غیرهدفمندی شود (نکوئی سامانی، ۱۳۸۶). در دو کارگاه یادشده، دلایل نیاز بشر به دین و کارکرد دین در عصر حاضر، تقابل مکاتب نوظهور با ادیان سنتی و افکار چهره‌های نواندیشانه دینی، انقلابی دینداری و معنویت‌گرایی دینداری، بحث و نقد شده‌اند. شرکت‌کنندگان در کارگاه، ضرورت نیاز به وجود دین و آشنایی با گونه‌های دینداری را دلایل اثربخشی آموزش دانستند. ضرورت نیاز به دین آنگونه که آموزه‌های اسلامی بیان می‌کنند، فطری است و بیدار کردن این گرایش فطری در طول آموزش مهم‌ترین دلیل این اثربخشی است.

انسان و سعادت: در این کارگاه آموزشی درباره موضوعاتی مانند توانمندی‌ها، نیازها و خواسته‌های انسان، جایگاه انسان در هستی، رویکرد دینی به خویشتن و نقش قوانین هستی در سعادت بحث و آموزش داده شد. شرکت‌کنندگان در کارگاه نیز مهم‌ترین دلیل اثربخشی کارگاه را پیدا کردن دید دینی نسبت به سعادت انسان توصیف کردند.

پژوهش حاضر نشان داد بسته آموزشی تعاملات دینداری بر مؤلفه عواطف دینی و دینداری کلی، اثر معنادار ندارد. براساس مبانی نظری سنجه دینداری

اموری‌اند که همه مسلمانان باید در این امور، از رسول خدا(ص) الگو و سرمشق بگیرند. کسی که سه حوزه اعتقاد، اخلاق و عمل خود را با پیروی از پیامبر(ص) سامان می‌دهد، آن حضرت را الگوی خویش ساخته و به آیه ۲۱ سوره احزاب عمل کرده است (مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۸۷).

پرورش هوش معنوی / رشد و بالندگی معنوی / نسبت دین و حالات معنوی: پیوند بین معنویت و دینداری را می‌توان روی یک پیوستار تلقی کرد. با نگاه به معنویت از چشم‌انداز جوامع غیردینی<sup>۱</sup>، معنویت فاقد هر نوع جنبه دینی از جمله باور به خداوند یا آخرت است. همچنین معنویت تا حد بسیار زیادی یا به‌طور کامل درون‌دینی تبیین شده است (گرجزونک، ۲۰۱۰)؛ به گونه‌ای که ریشه معنویت در دین دیده می‌شود، تا جایی که جداسازی آن از دین، آن را بی‌معنا می‌سازد (ادو، ۲۰۰۵). در مجموع بین وجه نهادی و شخصی دین تفکیک وجود دارد و اتصاف به وجه نهادی، دینداری و اتصاف به وجه شخصی، معنویت است. بر اساس این، مبتنی بر نگاه جوامع غیردینی، معنویت، متمایز و غیرمترادف با دینداری دیده شده است که می‌تواند درون یا خارج از دینداری ادراک شود (روسیتز، ۲۰۱۰). به عبارت دیگر، می‌توان به معنویت غیرایدئولوژیک و غیردینی قائل بود که در آن تعبد به حداقل برسد و هدف آن بیشتر رهایی از رنج باشد تا رسیدن به خدا؛ اما از چشم‌انداز اسلامی که در سر دیگر پیوستار قرار دارد، تقسیم دین به جوه نهادی و شخصی و به تبع تفکیک دینداری از معنویت پذیرش چندانی ندارد و از این رو تربیت دینی باید به‌طور وسیع دربرگیرنده آموزش‌های معنوی هم باشد.

دین در جهان معاصر / جلوه‌های دینداری و زندگی مدرن: جهان معاصر و زندگی مدرن واجد ویژگی‌ها و

<sup>۱</sup> . secular

استفاده‌شده در پژوهش حاضر، عاطفه دینی شامل دوست داشتن خداوند، خوف از ناخشنودی خدا، احساس عاطفی نسبت به اهل بیت (ع) و احساس عاطفی نسبت به مؤمنان در دو قالب عواطف مثبت و منفی بوده است (خدایاری فرد و همکاران، ۱۳۹۲). محسنیان راد (۱۳۸۵) برای تربیت دینی، ترویج از طریق تحریک عاطفه را در تقابل با ترویج مبتنی بر تعقل قرار داده و معتقد است تأکید بر وجه عاطفی، تمایل به درک عمیق متن کلام و اندیشه خداوند را کاهش می‌دهد و بیشتر به حاشیه می‌پردازد. به عبارت دیگر، ایشان معتقدند در تربیت دینی می‌توان به تقابل تعقل در مقابل هیجان قائل بود که روش‌های تبلیغی مداحی، محرک بخش هیجانی دینداری‌اند. به نظر می‌رسد این تقابل و اعتقاد به کارآمدی وجه عقلانی در مقابل وجه هیجانی به‌طور ضمنی، مدنظر سازندگان بسته آموزشی تعاملات دینداری بوده است و از تقویت مؤلفه هیجانی دینی به روش غیرتبلیغی، آنچنان که درباره دو مؤلفه دیگر صورت گرفته، غفلت شده است. مؤید این موضوع آن است که گروه کانونی در مصاحبه‌های کیفی، بنیانگذاری نوعی تربیت دینی معرفت‌اندیش را ویژگی اصلی و عامل اثربخش برنامه تعاملات دینداری دانسته‌اند. حسب اظهارات آنها، عقل و قوه استدلالی شرکت‌کنندگان مخاطب برنامه بوده است تا عاطفه و هیجان آنها و تلاش به اقناع عقلی و نه اجبار یا تحمیل، ویژگی تمامی کارگاهها بوده است. روشن است در چنین رویکردی هدایت عقل به سوی تقویت ایمان در فرد و دستیابی به حالتی که عقل و ایمان منطبق بر یکدیگر باشند (دهقان سیمکانی، ۱۳۹۱)، به ارتقای دینداری منجر می‌شود. با ورود به عرصه معرفت‌اندیشی، جزم با شک و حیرت عوض می‌شود و با فاصله گرفتن از جزم راه برای ورود به عرصه یقین هموارتر می‌شود. به عبارت دیگر، پرسیدن‌ها و

بازپرسیدن‌ها و بازشناخت‌ها و شک کردن‌ها و اندیشه‌ورزی‌ها موجب می‌شود دلیلی‌بودن، تحقیقی‌بودن و اختیاری و انتخابی‌بودن ویژگی دینداری آنها شود (سروش، ۱۳۷۸). این موضوع از این حیث اهمیت دارد که با حذف نمره عاطفه دینی از نمره کل دینداری، بسته آموزشی اثر معنادار قوی بر نمره دینداری کل پیدا می‌کند و اثربخش نبودن آموزش تعاملات دینداری بر دینداری کل را می‌توان به بی‌توجهی به وجه عاطفه دینی نیز نسبت داد.

نتایج مطالعه حاضر نشان دادند در کاربرد روش تجربی برای بررسی اثربخشی برنامه تربیت دینی، برخی محدودیت‌های جدی وجود دارد؛ به گونه‌ای که این محدودیت‌ها به منزله نوعی آسیب‌شناسی می‌تواند بر نتایج مطالعه تأثیر بگذارد. برخی از مهم‌ترین این محدودیت‌ها عبارت‌اند از: الف) به نظر می‌رسد در جامعه فعلی ما بنا به دلایل اجتماعی (برای مثال اعطای امتیاز اجتماعی در قبال انجام اعمال و مناسک دینی، باقری، ۱۳۸۰: ۳۸)، افراد درباره متغیرهایی مانند دینداری، از بروز مکنونات قلبی و واقعی خود امتناع می‌کنند و با ظاهرسازی و ریاکاری چه‌بسا خود را دیندارتر از آن چیزی که هستند، نشان می‌دهند. ریاکاری اگرچه به‌خودی‌خود آسیب جدی برای برنامه‌های تربیت دینی است (حسین‌زاده و مشرفی، ۱۳۸۹)، از حیث اثرگذاری بر نتایج مطالعات تجربی سبب دیده‌نشدن تغییرات می‌شود و چه‌بسا اثربخشی برنامه آموزشی به لحاظ آماری نشان داده نشود. به عبارت دیگر، فرد مشارکت‌کننده در برنامه تربیت دینی، هم پیش و هم پس از آموزش، خود را در سطح بالایی از دینداری معرفی کند، در نتیجه تغییر بر اثر آموزش در نتایج نشان داده نشود؛ ب) از محدودیت‌های اساسی پژوهش حاضر، خودانتخابی اعضای برخی از گروه‌های آزمایش بوده است. به نظر

مثال با آموزش در موضوعاتی نظیر مثبت‌نگری، عفو و بخشش، خودشناسی، سعادت انسان و تحلیل مفاهیم دینی در فیلم‌های مذهبی، هدف نهایی ارتقای خداشناسی و معاد مدنظر بوده است. ه) عدم تجانس گروهی از حیث مقطع تحصیلی، محدودیت دیگر پژوهش حاضر بود. به دلایل اجرایی، امکان تفکیک آموزش برای دانشجویان مقاطع تحصیلی کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری وجود نداشته است. با توجه به امکان متفاوت بودن برداشت این سه گروه از آموزش‌های داده‌شده، سنجش آنها در قالب یک گروه می‌تواند بر نتایج پژوهش تأثیر بگذارد. و) عدم سنجش متغیر وابسته در مرحله پیگیری، محدودیت مهم دیگر این مطالعه بوده است. این امکان وجود دارد که تغییر در سازه‌هایی مانند دینداری به صورت تدریجی و مدت‌ها پس از آموزش اتفاق بیفتد؛ زیرا زمان می‌برد تا هستی فرد از متعلقات جدید دنیای پدیدارشناسی‌اش اثر پذیرد و به همین دلیل، ورود داده‌های مرحله پیگیری به تحلیل، می‌توانست اطلاعات اضافی در اختیار ما قرار دهد. این مطالعه دو محدودیت دیگر نیز داشت؛ نخست آنکه نمونه پژوهش شامل دانشجویان بوده است و دوم آنکه برخی از مفروضه‌های تحلیل‌های آماری رعایت نشده بود؛ به همین دلیل، تعمیم یافته‌ها می‌باید با احتیاط صورت گیرد.

در مجموع پژوهش حاضر، نخستین پژوهش منسجم در زمینه اثربخشی یک بسته آموزشی بر دینداری دانشجویان بوده است و مهم‌ترین نتیجه آن تأیید اثرگذاری برنامه‌های مداخله‌ای بر ارتقای دینداری است؛ اگرچه این اثرگذاری، اندک و با چالش‌هایی همراه بوده است، این مطالعه، نوعی مطالعه مقدماتی در نظر گرفته شده است که براساس یافته‌های آن، با نگاه به مبانی و نظریه‌های دینی و رفع محدودیت‌های ذکر شده، ارائه و پیشنهاد یک الگوی جامع تربیت دینی

می‌رسد برخی از اعضای گروه نمونه که داوطلبانه در مطالعه شرکت کرده بودند، در سطح بالایی از دینداری قرار داشتند و دینداری از دغدغه‌های مهم آنها بوده است. بالا بودن میانگین نمره دینداری کل این افراد در مرحله پیش‌آزمون می‌تواند مؤید این ادعا باشد. بر اساس این، تغییرات دینداری در این افراد دیده نمی‌شود و این امر ممکن است موجب کم‌برآوردی اثربخشی نتایج در برخی از کارگاه‌ها شده باشد. عکس موضوع نیز صادق است؛ به گونه‌ای که ممکن است افرادی که از دینداری بیشتری برخوردارند، پذیرش بیشتری نیز برای چنین برنامه‌هایی داشته باشند و در نتیجه، موجب بیش‌برآوردی اثربخشی نتایج شود. ج) محدودیت دیگر شایان توجه، مربوط به ویژگی‌های سنجش است که برای سنجش دینداری از آن استفاده شده است. برخی از ماده‌های موجود در مقیاس دینداری خدایاری فرد و همکاران (۱۳۹۲) که از آن برای سنجش دینداری استفاده شده است، قابلیت بازنمایی تغییر حاصل از آموزش را ندارند و در نتیجه به خوبی منعکس‌کننده اثر آموزش بر دینداری نیستند؛ برای مثال، آیتم‌هایی مانند «سعی می‌کنم نمازهای واجب خود را به جماعت بخوانم» و «اگر حکم جهاد صادر شود، در آن شرکت می‌کنم» فاقد ویژگی تغییرپذیری بر اثر آموزش‌اند. د) روند اجرایی مطالعه حاضر نشان داده است در حال حاضر اقبال دانشجویی به‌طور کلی تمایلی به مشارکت در آموزش‌های مستقیم و پیوسته دینی ندارند. شاهد چنین ادعایی، شمار بسیار اندک گروه آزمایش در برخی از مداخله‌های مطالعه حاضر بوده است که با وجود تلاش بسیار و تبلیغات گسترده، گروه اجرایی مطالعه، موفق به جلب مشارکت تعداد کافی نشده‌اند. برای مواجهه با چنین موضوعی، آنچنان که در برخی از کارگاه‌های همین مطالعه نیز مدنظر قرار گرفت، می‌توان از آموزش‌های غیرمستقیم دینی بهره برد؛ برای

رضایی، ا و جان بزرگی، م. (۱۳۹۲). اثربخشی ارتقای نگرش دینی بر رفتار مجرمانه جوانان. *روانشناسی و دین*، ۲۱، ۳۰-۲۰.

سروش، ع. (۱۳۷۸). اصناف دین‌ورزی. *کیان*، ۲۶، ۵۰-۲۲.

سرمد، ز. (۱۳۸۴). *آمار استنباطی: گزیده‌ای از تحلیل‌های آماری تک‌متغیره*. تهران: سمت.  
صمدی، پ. (۱۳۹۴). *تربیت دینی در مدارس*. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

کاوایی، م.، آذربایجانی، م.، سالاری‌فر، م.، ر.، موسوی اصل، س.، م.، عباسی، ا.، تیک، م. ت.، غروی، س.، م. (زیر نظر) (۱۳۹۳). *روانشناسی اجتماعی با نگرش به منابع اسلامی*. تهران: سمت و پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

محسنیان‌راد، م. (۱۳۸۵). *ترویج دین از تحریک عاطفه در رسانه‌های معاصر*، در مقایسه با ترویج مبتنی بر تعقل در صدر اسلام. *مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، ۲ (۵)، ۹۲-۷۵.

مکارم شیرازی، ن.، آشتیانی، م.، امامی، م.، الهامی، د.، ایمانی، ا.، ... و محمدی اشتهاردی، م. (۱۳۸۷). *تفسیر نمونه*. جلد ۱۷. صص ۲۴۵-۲۴۰. قم: دارالکتب اسلامی.

موحدی محصل طوسی، مرضیه؛ مهرمحمدی، محمود؛ صادق‌زاده قمصری، علیرضا؛ نقی‌زاده، حسن (۱۳۹۲). *اصالت‌بخشی به ارزشیابی فرایندمحور در تربیت دینی به جای اتکای بر نتیجه‌محوری براساس آموزه‌های اسلامی*. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۷ (۲۲)، ۲۲-۱.

نکویی سامانی، مهدی (۱۳۸۶). *دین در دنیای مدرن*. معرفت، ۱۶ (۱۲۳)، ۷۸-۵۹.

وقاری زمهریر، زهرا؛ امین خندقی، مقصود؛ سعیدی رضوانی، محمود؛ موحدی محصل طوسی، مرضیه (۱۳۹۵). *تبیین برنامه‌دینی تربیت دینی مبتنی بر*

و اخلاقی از سوی پژوهشگران مطالعه حاضر، مد نظر قرار گرفته است.

## منابع

قرآن کریم. ترجمه محمد مهدی فولادوند، تهران: دفتر مطالعات تاریخ و معارف اسلامی.  
ابراهیم‌نژاد، م. (۱۳۹۳). *بررسی تولی و تبری در اسلام و مهجوریت آن در امت اسلامی*. *سراج منیر*، ۱۶، ۱۵۰-۱۳۱.

افکاری، ف. (۱۳۹۳). *نقد و بررسی رویکردهای تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی در کتاب‌های درسی بخوانیم و بنویسیم، قرآن، هدیه‌های آسمان، تعلیمات اجتماعی و طراحی الگوی برنامه درسی، رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبایی*.

باقری، خ. (۱۳۸۷). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. ج اول، تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان.

باقری، خ. (۱۳۸۰). *آسیب و سلامت در تربیت دینی*. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۶، ۶۰-۱۳.  
جوادی آملی، ع (۱۳۸۷). *فلسفه تولی و تبری از نگاه قرآن و روایات*. *پاسدار اسلام*، ۳۲۵، ۱۰-۶.

حسین‌زاده، ا، م و مشرفی، ه. (۱۳۸۹). *تحلیل عاملی عوامل آسیب‌زای تربیت دینی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی (مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر)*. *زن و مطالعات خانواده*، ۷، ۶۰-۴۱.

خدایاری فرد، م.، شکوهی یکتا، م.، غباری‌بناب، ب.، اکبری‌زردخانه، س.، پاک‌نژاد، م و هومن، ح، ع. (۱۳۹۲). *ساخت فرم کوتاه مقیاس دینداری برای جمعیت دانشجویی (گزارش پژوهشی)*. تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

دهقان سیمکانی، ر. (۱۳۹۱). *تربیت عقلانی، محور اساسی در تربیت دینی*. *پژوهشنامه تربیت تبلیغی*، ۱، ۴۴-۲۳.



- learning engagement. *Journal of Sports Science & Medicine*. 14 (3), 657-668.
- Oman, D., & Thoreson, C. E. (2003). Spiritual modeling: A key to spiritual and religious growth? *The International Journal for the Psychology of Religion*, 13(3), 149-165.
- Olson, T., Tisdale, T. C., Davis, E. B., Park, E. A. (2016). God image narrative therapy: a mixed method investigation of a controlled group based spiritual intervention. *Spirituality in Clinical Practice*, 3(3), 77-91.
- Richards, T. A., Oman, D., Hedberg, J., Thoresen, C. E., & Bowden, J. (2006). A qualitative examination of a spiritually based intervention and self management in the workplace. *Nursing Science Quarterly*, 9 (3), 231-239.
- Rossiter, G. (2010b). Religious education and the changing landscape of spirituality: Through the lens of change in cultural meanings. *Journal of Religious Education*, 58(2), 25-36.
- Shlundt, D., Franklin, M. D., Patel, K., McClellan, L., Larson, C., Niebler, S., & Hargreaves, M. (2008). Religious affiliation and health behaviors and outcomes: data from the Nashville REACH 2010 Project. *American Journal of Health Behavior*. 32 (6), 714-724.
- Tisdale, T. C., Key, T. L., Kemperman, S. R., Cloud, H., Townsend, J., & Okamoto, T. (1997). Impact of treatment on God image and personal adjustment, and correlations of God image to personal adjustment and object relations development. *Journal of Psychology and Theology*, 25, 227-239.
- Utz, A. (2010). *Psychology from Islamic perspective*. Birmingham: International Islamic Publishing House.
- Yong, J., Kim, J., Park, J., Seo, I., & Swinton, J. (2011). Effects of a spirituality training program on the spiritual and psychosocial well being of hospital middle manager nurses in Korea. *Journal of Continuing Education in Nursing*. 42 (6), 280-288.
- Wyse, D., Hayward, L. and Pandya, J. (Eds.) (2016). *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. London: Sage Publications.
- رویکرد تکلیف‌گرا. *مجله پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*. ۶ (۲)، ۸۲-۱۰۶.
- Bandura, A. (2003). On the psychosocial impact and mechanisms of spiritual modeling. *International Journal for the Psychology of Religion*, 13, 167-173.
- Bormann, J. E., Gifford, A. L., Shively, M., Smith, T. L., Redwine, L., ..., Bedding, W. (2006). Effects of spiritual mantram repletion on HIV outcomes; a randomized trial. *Journal of Behavioral Medicine*, 29 (4), 359-376.
- Cheston, S. E., Piedmont, R. L., Eanes, B., & Lavin, L. P. (2003). Changes in clients' image of God over the course of outpatient therapy. *Counseling and Values*, 47, 96 – 108.
- Davies, G., & Francis, L. J. (2007). Three approaches to religious education at key stages one and two wales: how different are church schools? *Journal of Beliefs & Values*, 28 (2): 163-182.
- Eaude, T. (2005). Strangely familiar? Teachers making sense of young children's spiritual development. *Early Years*, 25(3), 237-248.
- Fancourt, N. (2010). I'm less intolerant: reflexive self assessment in religious education. *British Journal of Religious Education*. 32 (3), 291-305.
- Grajczonek, J. (2010). *Spiritual Development and Religious Education in the Early Years: A Review of the Literature*. Queensland Catholic Education Commission, Brisbane.
- Hale, C. J., Hannum, J. W., & Espelage, D. L. (2005). Social support and physical health: The importance of belonging. *Journal of American College Health*, 53, 276-284.
- Jackson, R. (2016). A retrospective Introduction to Religious Education: An Interpretive Approach. *Discourse and Communication for Sustainable Education*. 7 (1), 149-160.
- Mesquita, I., Coutinho, P., De Martin-Silva, L., Parente, B., Faria, M & Afonso, J. (2015). The value of indirect teaching strategies in enhancing student-coaches'