



دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

تهیه و اجرای برنامه‌های فرهنگی - آموزشی با رویکرد روان‌شناختی، تربیتی و اجتماعی به منظور اعتلای دینداری دانشجویان

مجری

دکتر محمد خدایاری فرد

همکاران به ترتیب حروف الفبا

حجت‌الاسلام دکتر مسعود آذربایجانی، دکتر حمیدرضا آیت‌اللهی،
دکتر غلامعلی افروز، دکتر سعید اکبری زردخانه، دکتر خسرو
باقری نوع‌پرست، دکتر علی‌رضا شجاعی زند، دکتر محسن
شکوهی‌یکتا، دکتر باقر غباری‌بناب، دکتر سید محسن فاطمی،
حجت‌الاسلام دکتر علی‌نقی فقیهی، دکتر سهیلا فرتاش، بهروز
طهماسب کاظمی، دکتر عبدالرحیم گواهی، دکتر مرتضی منطقی
و دکتر یونس نوربخش.

مشاوران به ترتیب حروف الفبا

دکتر جلال اسدی‌پور، دکتر جعفر بوالهروی، دکتر هادی بهرامی
احسان، دکتر محسن پاک‌نژاد، دکتر رضا پورحسین، دکتر مه‌سیما
پورشهریاری، دکتر علی‌اصغر پورعزت، دکتر شیوا خلیلی، دکتر
کمال خرازی، حجت‌الاسلام علیرضا رجالی تهرانی، دکتر سید
حسین سراجزاده، دکتر فرامرز سهرابی، دکتر محمدرضا شرفی،
دکتر عذرا شالباف، دکتر ولی‌الله فرزاد، دکتر علی‌رضا فروغی و
دکتر سید جعفر واعظی

دستیاران به ترتیب حروف الفبا

دکتر امیرحسین اتابکی، حسین اجتهادیان، محمدحسن آسایش،
دکتر معصومه حاتمی، علیرضا درّی نوگورانی، دکتر رویا راقیبیان،
قربانی وناجمی، ژاله کیانی، آزاد محمدی، محمدمهدی مولایی،
آرزو مهدی‌زاده، سعید زندی، سعید سجادی، ثریا علوی‌نژاد، میلاد

ناظر علمی

دکتر حسین ابراهیم‌آبادی

کارفرما

معاونت فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

۱۳۹۴

چکیده

پس از رویکرد اسلامی شدن دانشگاه‌ها، تغییرات ظاهری در دانشگاه‌ها تا تغییرات بنیادین از نظر برنامه‌داری و دیگر ارکان آموزش عالی مراد شده است؛ ولی هنوز طرح جامعی برای بررسی و نقد روش‌ها و برنامه‌های جاری برای تربیت دینی دانشجویان و میزان دینداری آنان و ارائه برنامه‌های مناسب برای اعتلای دینداری آنان وجود ندارد. از این رو ضرورت دارد با اجرای طرح حاضر به شناسایی وضع موجود دینداری و سپس طراحی و اجرای برنامه‌های جامع تعاملی روان‌شناختی، تربیتی و اجتماعی برای رسیدن به برنامه چشم‌انداز بیست‌ساله نظام جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۴۰۴ حرکت کرد. در این راستا تاکنون سازمان‌ها و نهادهای مختلف برای افزایش دینداری دانشجویان برنامه‌های مختلفی را طراحی کرده و به اجرا در آورده‌اند؛ ولی بسیاری از این مداخلات از روند استاندارد و قابل دفاع علمی برخوردار نیست و اکثر آن‌ها از مفروضات و شیوه‌های رایج در حوزه‌های علمی تبعیت نمی‌کنند. به عبارت دیگر این مداخلات به لحاظ روش علمی، شکننده بوده‌اند.

طرح حاضر با هدف گسترش مبانی تبلیغ و ترویج دین در راستای دستیابی به مدل آموزشی متناسب با فرهنگ بومی کشور و تهیه مجموعه برنامه‌های فرهنگی با رویکرد روان‌شناختی، تربیتی و اجتماعی به منظور اعتلای دینداری در بین دانشجویان انجام گرفت. این مطالعه از نظر هدف جزو طرح‌های کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها از نوع طرح‌های نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. یازده کارگاه با عناوین خلاقیت در ارتباطات بین‌فردی و پدیدایی رفتارهای متعالی؛ مهارت‌های زندگی سالم؛ چالش عقل و دین؛ سبک زندگی پیامبر اکرم (ص)؛ رشد و بالندگی معنوی؛ پرورش هوش معنوی؛ انسان و سعادت؛ نسبت دین و حالات معنوی؛ ارزش‌های دینی در چارچوب تحلیل روان‌شناختی فیلم؛ دین در جهان معاصر و جلوه‌های دینداری و زندگی مدرن طراحی و تدوین شد. در تدوین هر یک از کارگاه‌های آموزشی یکی از اساتید صاحب تجربه محوریت طراحی کارگاه را بر عهده گرفته و یک تیم کارشناسی ایشان را همراهی کرده‌اند. لذا چهارچوب و محتوای این کارگاه‌ها حاصل تجربه زیسته گروهی از کارشناسان بوده است. سپس با استفاده از شیوه‌های مختلف اطلاع‌رسانی، از بین دانشجویان دانشگاه‌های شهر تهران و روش نمونه‌گیری در دسترس، ۱۷۰ دانشجو (در قالب یازده گروه آزمایش و دو گروه کنترل) انتخاب و در این گروه‌ها وارد شدند. این یازده گروه آزمایش در قالب کارگاه‌های شش تا یازده جلسه‌ای آموزش‌ها را دریافت کردند. برای جمع‌آوری داده‌های کمی پژوهش از: الف) نسخه کوتاه مقیاس دینداری - فرم دانشجویی، ب) مقیاس ارتباطات بین‌فردی، ج) مقیاس مهارت‌های زندگی برای جمعیت دانشجویی، د) مقیاس جهت‌گیری مذهب درون‌سو برون‌سو و ه) مقیاس هوش معنوی استفاده شد. در ضمن برای ارزشیابی کیفیت برگزاری دوره‌ها از مقیاس ارزشیابی مدرسان بهره گرفته شد. داده‌های کیفی پژوهش نیز با استفاده از مدل^۱ SWOT و چهار سؤال: ۱) آیا این کارگاه اثربخش بود یا نه؟ دلایل؟ به چه میزان؟ ۲) جذاب‌ترین و اثرگذارترین موضوعی که در این کارگاه به آن پرداخته شد، چه بود؟ ۳) ضعف‌های (محتوا، فرایند انجام) کارگاه حاضر کدام است؟ ۴) نقاط قوت (محتوا، فرایند انجام) کارگاه انجام‌گرفته کدام است؟

نتایج تحلیل داده‌های کمی با استفاده از روش تحلیل واریانس چندمتغیری برای طرح اندازه‌گیری‌های مکرر نشان داد که نیمرخ میانگین‌های دینداری گروه کل نمونه در بین دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری با هم دارند. این یافته بدین معناست که مداخله دینداری گروه آزمایش را در جهت ارتقای سطح آن تغییر داده است. بررسی نتایج آزمون اثر درون‌آزمودنی‌ها هم نشان داد که مؤلفه‌های رفتار و عاطفه دینی در بین مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری دارند. بالاترین اندازه اثر در بین مؤلفه‌ها مربوط به مؤلفه رفتار دینی است. تحلیل داده‌های گروه‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری نیز نشان داد که بیشتر کارگاه‌ها موجب ارتقای مؤلفه‌های دینداری شده است؛

البته شایان ذکر است در بیشتر این کارگاه‌ها به دلیل پایین بودن حجم گروه‌ها تغییرات حاصل به لحاظ آماری معنادار نبوده و اندازه‌های اثر نیز در حد ضعیف تا متوسط است.

تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از کدگذاری باز و محوری نشان داد شرکت‌کنندگان بر این باورند که کلیه کارگاه‌ها در طیف ده نمره‌ای به میزان ۴ تا ۹ درجه اثربخش بوده است. عمده دلیلی که شرکت‌کنندگان برای اثربخشی کارگاه‌ها بیان کردند فضای منطقی و عقلانی حاکم بر کارگاه‌ها، ارائه مثال‌های واقعی قابل استفاده از زندگی و اطلاعات خوب ارائه شده توسط مدرسان بود. از نقاط قوت کلیه کارگاه‌ها می‌توان به تبحر و برخورد مناسب مدرسان، جو ایمن و به دور از قضاوت، تلاش برای پاسخگویی به سؤالات شرکت‌کنندگان، نظم موجود در تیم اجرایی، مستند بودن مطالب، ایجاد انگیزه بیشتر برای بررسی‌ها و مطالعات بیشتر در زمینه دینداری اشاره شده است. از ضعف‌های این کارگاه‌ها نیز می‌توان به کلی و نظری بودن برخی مطالب، همسان نبودن سطح اطلاعات شرکت‌کنندگان، حضور دوربین فیلم‌برداری، مشخص نبودن محتوا و موضوعات جلسات و کم بودن تعداد شرکت‌کنندگان در برخی از کارگاه‌ها اشاره کرد. بخش‌هایی از محتوای کارگاه‌ها در مقایسه با بخش‌های دیگر جذاب‌تر و قابل استفاده‌تر بوده است. کارگاه‌هایی که در آن‌ها تأکید بیشتری بر انجام کارهای عملی بوده است، موجب رغبت و استقبال بیشتر شرکت‌کنندگان می‌شود.

در مجموع می‌توان گفت که بیشتر کارگاه‌ها توان مناسبی برای ارتقای دینداری دانشجویان دارند و می‌توان از آن‌ها به عنوان مجموعه‌ای فرهنگی برای جامعه دانشجویان کشور استفاده کرد. شایان ذکر است برخی از این کارگاه‌ها مشکلات و محدودیت‌هایی داشتند که رفع آن‌ها می‌تواند مسیر را برای دستیابی به مجموعه‌های اثربخش‌تر هموار کند.

کلیدواژه‌ها: دینداری، ارتقای دینداری، اثربخشی برنامه، اعتلای دینداری، فرهنگی - اجتماعی، آموزش دینی، تربیت دینی، تبلیغ دین، تعلیم آموزه‌های دینی، آموزش‌های فرهنگی

پیشگفتار

تربیت دینی - که در بطن هرگونه تبلیغ دینی قرار دارد، عبارت است از مجموعه فعالیت‌های نظام‌مند و برنامه‌ریزی‌شده نهادهای آموزشی جامعه به‌منظور آموزش بینش، منش و آموزه‌های دینی به افراد، به‌گونه‌ای که در عمل نیز به آن‌ها پایبند باشند (داوودی، ۱۳۸۳). تربیت دینی فرایندی است که ضمن آن تلاش می‌شود تا با بهره‌گیری از آموزه‌های دینی، زمینه‌ای فراهم شود تا متربی در راستای رشد و شکوفایی استعدادهای فطری و دینی گام بردارد (ماهروزاده، ۱۳۸۵). در دایرةالمعارف جهانی، تربیت عبارت است از تربیت دینی و آموزش منظم و برنامه‌ریزی‌شده که سعی دارد در مسائلی همچون وجود خدا، حقیقت هستی و حیات، رابطه فرد با خالق و سایر افراد جامعه بشری، انسان را از اعتقاداتی بهره‌مند کند (توماس^۱، ۱۹۹۴، ترجمه آقازاده، ۱۳۶۳). همچنین تربیت دینی هرگونه فعالیت هدف‌مندی است که در نظام آموزش و پرورش کشور به‌منظور تقویت شناخت و باورهای دینی، گرایش به ارزش‌ها و هنجارهای دینی و التزام عملی به احکام و دستورهای دینی طراحی شده است (صادق‌زاده قمصری، ۱۳۸۰).

لزوم نوآوری در شیوه‌های تبلیغ و تربیت دینی را می‌توان از منظرهای مختلف تبیین کرد. از نظر مبانی دینی، نوآوری با گرایش فطری انسان تطابق دارد. گرایش فطری به حقیقت‌جویی سبب ایجاد نیاز به استدلال و برهان‌گرایی در انسان می‌شود و سؤالات متنوعی را در موقعیت‌های مختلف پیش روی وی قرار می‌دهد. یافتن پاسخ برای این مجموعه پرسش‌ها، نیازمند روش‌های متنوع جست‌وجو و تشخیص حقایق است (اعرافی، ۱۳۹۰). البته نیاز فطری انسان به کمال‌جویی و زیبایی‌شناسی، از عوامل دیگر در این زمینه‌اند (تقوی‌نسب و همکاران، ۱۳۸۸). بررسی شواهد پژوهشی چند دهه اخیر حکایت از آن دارد که آموزش‌های دینی مورد استفاده در مراکز آموزش عالی، در گذر زمان، ضمن آنکه با نوعی مقاومت روبه‌رو بوده‌اند، به لحاظ اثربخشی نیز نوعی افت و کاهش را نشان می‌دهند (علی‌عسگری، ۱۳۷۰؛ سادئی، ۱۳۷۲؛ اسرار، ۱۳۸۰؛ عصاره، ۱۳۸۲). تاکنون سازمان‌ها و نهادهای مختلف برای افزایش سطح دینداری دانشجویان برنامه‌های مختلفی را طراحی کرده و به اجرا در آورده‌اند؛ ولی بسیاری از این مداخلات از روند استاندارد و قابل دفاع علمی برخوردار نیستند و بیشتر آن‌ها از مفروضات و شیوه‌های رایج در یک حوزه علمی تبعیت نمی‌کنند. به عبارت دیگر، این مداخلات به لحاظ روش علمی شکنده‌اند (خدایاری‌فرد و همکاران، ۱۳۹۲).

از سوی دیگر، هرچند پس از ایجاد رویکرد اسلامی شدن دانشگاه‌ها، تغییرات ظاهری در دانشگاه‌ها تا تغییرات بنیادین از نظر برنامه درسی و دیگر ارکان آموزش عالی مراد شده است، هنوز طرح جامعی برای بررسی و نقد روش‌ها و برنامه‌های جاری برای تربیت دینی دانشجویان و میزان دینداری آنان و برنامه‌های مناسب برای اعتلای دینداری آنان ارائه نشده است. از این‌رو ضرورت دارد با اجرای طرح حاضر با شناسایی وضع موجود دینداری و سپس طراحی و اجرای برنامه‌های جامع تعاملی روان‌شناختی، تربیتی و اجتماعی برای رسیدن به برنامه چشم‌انداز بیست‌ساله نظام جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۴۰۴ حرکت کرد.

این مهم بارها در اسناد بالادستی نظام مورد توجه قرار گرفته و بر اهمیت آن تأکید شده است؛ از جمله ماده ۳ فصل اول برنامه پنجم توسعه به‌منظور تعمیق ارزش‌های اسلامی، باورهای دینی و اعتلای معرفت دینی و تقویت هنجارهای فرهنگی و اجتماعی و روحیه کار جمعی، ابتکار، ترویج فرهنگ مقاومت و ایثار، تبلیغ ارزش‌های اسلامی و انقلاب اسلامی، دولت را به اقدامات متعددی موظف کرده است. در سیاست‌های راهبردی اسلامی شدن نیز مراکز آموزشی مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی، ارتقای سطح بینش اسلامی، تقویت ایمان و اعتقاد اسلامی، تهذیب و تزکیه نفس از اهداف عالی سیاست‌های راهبردی شمرده شده است. در نقشه جامع علمی کشور نیز به صورت مختلف و بارها به این مسئله اشاره شده است. برای مثال می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

در مبنای ارزشی و بنیادین نقشه جامع علمی کشور تمامی فعالیت‌های علمی افراد چارچوب اسلامی و دینی به خود می‌گیرد و سلامت معنوی و روحی آحاد جامعه و دانشگاهیان از جمله ارزش‌های بنیادین نقشه شمرده می‌شود؛ از جمله شاخص‌های کلان ارزیابی علم و فناوری شاخص اخلاق و ایمان است که میزان نفوذ فرهنگ و ارزش‌های اسلامی در محیط‌های علمی، میزان پای‌بندی به اعتقادات و باورهای اسلامی، میزان التزام افراد به احکام اسلامی در محیط‌های علمی و میزان رعایت اخلاق حرفه‌ای از جمله شاخص‌های خرد آن شناخته می‌شود؛ راهبرد ملی ۱ از راهبرد کلان ۲ نقشه جامع علمی کشور نیز تقویت نگاه دینی به مقوله علم و فناوری و فریضه قلمداد کردن آن و گسترش و ترویج آموزه‌های قرآن کریم و معصومین (ع) در تربیت علمی و آداب تعلیم و تعلم را مدنظر قرار داده است؛

راهبرد کلان ۵ بر نهادینه کردن نگرش اسلامی به علم و تسریع در فرایندهای اسلامی شدن نهادهای آموزشی و پژوهشی تأکید دارد که تمامی راهبردها و اقدامات ملی متناظر آن نیز در این راستا تدوین شده است؛ راهبرد کلان ۸ نقشه جامع علمی کشور نیز بر تربیت و توانمندسازی سرمایه انسانی و پرورش انسان‌های متقی و متناسب با ارزش‌های اسلامی تأکید دارد.

معاونت فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، اصلی‌ترین متولی وضعیت مؤلفه‌های فرهنگی و اجتماعی در نظام دانشگاهی کشور به‌شمار می‌رود و برنامه‌های متعددی را در طول سال طراحی می‌کند و در دانشگاه‌ها به اجرا در می‌آورد. بخشی از این برنامه‌ها مربوط به برنامه‌ریزی به‌منظور راه‌اندازی و گسترش فعالیت‌های دینی با هدف ارتقای معرفت اسلامی در میان دانشجویان و بروز خلاقیت‌ها و استعداد‌های دینی آنان و همچنین مطالعه مستمر به‌منظور ارائه روش‌های مناسب جهت تعمیق ارزش‌های دینی در برنامه‌های فرهنگی، هنری و اجتماعی است. از این‌رو طرح حاضر «تهیه و اجرای برنامه‌های فرهنگی - آموزشی با رویکرد روان‌شناختی، تربیتی و اجتماعی به‌منظور اعتلای دینداری دانشجویان^۱» با همکاری معاونت فرهنگی و اجتماعی دانشگاه تهران، مرکز مشاوره دانشگاه تهران و در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران اجرا شد. این طرح در اصل سومین مطالعه از سری مطالعات طراحی برنامه‌های تعاملی اعتلای دینداری دانشجویان به‌شمار می‌رود.

محصول این پژوهش مجموعه‌ای از دانش‌های نهان و آشکاری است که می‌تواند دانش‌پژوهان این حوزه را یاری‌رسان باشد. مجموعه‌ای از دی‌وی‌دی‌های کارگاه‌ها تهیه شده است که می‌توان به صورت چند منظوره هم برای تربیت مربیان و مدرسان این دوره‌ها در دانشگاه‌ها و هم برای عرضه به جامعه علمی و دانشگاهی جهت انتقال تجارب و هم برای جامعه دانشجویی جهت بهره‌گیری از آموزه‌های موجود در آن‌ها مورد استفاده قرار داد. در ضمن به‌منظور تسهیل و فراهم‌سازی زمینه استفاده از برنامه‌های طراحی شده در دیگر مراکز آموزش عالی کشور، کتابچه محتوا و راهنمای اجرای کارگاه‌ها به‌همراه فیلم‌های آموزشی تهیه شد تا در اختیار برگزارکنندگان آتی این برنامه‌ها قرار گیرد. در این کتابچه‌ها کوشش شد تا حد امکان و به میزان حوصله بحث، مبنای نظری مباحث کارگاه ارائه شود. بیشتر این کتابچه‌ها در قالب دوازده جلسه‌ای تدوین شده که نیاز است برای اطمینان از اثربخشی کارگاه، به صورت منسجم و یک جلسه در هفته به شرکت‌کنندگان ارائه شود. فرایند تهیه این کتابچه‌ها به این صورت بود که ابتدا کلیه مباحث ارائه‌شده توسط طراح و مدرس برنامه در کارگاه آموزشی پیاده‌سازی و سپس زیر نظر طراح برنامه توسط دستیاران پژوهشی مستندسازی شد و مبنای نظری لازم به آن افزوده شد. حاصل این کوشش یازده کتابچه است که گزارش نهائی آن‌ها پیش روی شماست.

۱. این پژوهش در قالب طرح پژوهشی شماره ۶۹۴۳ به تاریخ ۱۳۹۳/۱۲/۲۰ با استفاده از اعتبارات پژوهشی پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم تحقیقات و فناوری انجام گرفته است.

از آنجا که این پژوهش به روش کاملاً علمی و دانشگاهی در کشور کاری نو و بدون سابقه به حساب می‌آید، بدون یاری همکاران پژوهش ممکن نبود. این عزیزان پرمشغله اغلب و بدون هیچ چشم‌داشتی و با عطش خدمت به جامعه به‌طور مستمر در جلسات طولانی حضور داشتند و از هیچ کمک و همکاری دریغ نکردند. از این‌رو زبان از تشکر و قدردانی قاصر است و امیدوارم خداوند این عزیزان را سلامت عطا فرماید تا جامعه دانشگاهی و دینی کشور بتوانند همچنان از وجود آن‌ها بهره‌مند شوند. از این‌رو به‌منظور قدردانی، تنها اسامی این همکاران به‌ترتیب حروف الفبا ذکر می‌شود.

حجت‌الاسلام دکتر مسعود آذربایجانی، دکتر حمیدرضا آیت‌اللهی، دکتر غلامعلی افروز، دکتر سعید اکبری زردخانه، دکتر خسرو باقری نوع‌پرست، دکتر هادی بهرامی احسان، دکتر محسن پاک‌نژاد، دکتر شیوا خلیلی، دکتر علی‌رضا شجاعی زند، دکتر محسن شکوهی یکتا، دکتر باقر غباری‌بناب، دکتر سید محسن فاطمی، دکتر سهیلا فرتاش، حجت‌الاسلام دکتر علی‌نقی فقیهی، بهروز طهماسب کاظمی، دکتر عبدالرحیم گواهی، دکتر مرتضی منطقی، دکتر یونس نوربخش و دکتر سید جعفر واعظی.

مشاوران طرح نیز که با ارائه مشورت در زمینه‌های علمی و اجرایی تا حد ممکن موجب کاهش خطای احتمالی فرایند پژوهش شدند، سهم عمده‌ای در این پژوهش داشتند. این بزرگواران در هر زمانی که مجری و همکاران طرح به‌سبب فشارهای حاصل از سنگینی کارها، تمرکز شان را از دست می‌دادند، با کمال متانت و آرامش در راستای رفع نیازهای مشورتی یاری‌رسان بودند. اینجانب به هیچ نحو نمی‌توانم این سعه صدرها را جبران نمایم و فقط اسامی این اسوه‌های همکاری و مشاورت را ذکر کرده و از خداوند منان خواستارم که جزای خیر و توفیقات روزافزون به ایشان ارزانی دارد: دکتر جلال اسدی‌پور، دکتر جعفر بوالهروی، دکتر رضا پورحسین، دکتر مه‌سینا پورشهریاری، دکتر علی اصغر پورعزت، دکتر کمال خرازی، حجت‌الاسلام علیرضا رجالی تهرانی، دکتر سید حسین سراج‌زاده، دکتر فرامرز سهرابی، دکتر محمدرضا شرفی، دکتر عذرا شالباف، دکتر ولی‌الله فرزاد، دکتر علی‌رضا فروغی.

دکتر امیر حسین اتابکی، حسین اجتهادیان، محمدحسین آسایش، معصومه حاتمی، علیرضا درّی نوگورانی، دکتر رویا راقیبیان، فریبا روایی، سعید زندی، سعید سجادی، ثریا علوی، میلاد قربانی، ژاله کیانی، آزاد محمدی، محمدمهدی مولایی، آرزو مهدی زاده - به‌عنوان دستیاران طرح - به حق سدّ اول اقدام و انجام فعالیت‌های اجرایی طرح حاضرند. این عزیزان در کل فرایند اجرای پژوهش با سعی و کوشش تمام و نظم قابل ستایش در تهیه کلیه مقدمات علمی و فیزیکی و برگزاری جلسات کارگاه‌ها کمک احوال مجری بودند. البته لازم است در اینجا مراتب سپاسگزاری خود را از مدیر اجرایی طرح جناب آقای دکتر سعید اکبری زردخانه اعلام دارم. زیرا ایشان بودند که با پشتکار زیاد و همت والا، نظارت و پشتیبانی امور اجرایی را بر عهده داشته و امکان ارائه گزارش‌های کتبی و شفاهی طرح را به ناظر، همکاران و مشاوران به‌صورت مرحله به مرحله فراهم کردند.

از سوی دیگر اجرای پژوهشی با این گستردگی، بدون پشت‌گرمی و حمایت‌گری ممکن نبود. در این راستا معاون محترم فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری وقت جناب آقای دکتر سید ضیاء هاشمی با درک عمیق موضوع پژوهش حاضر و هم‌راستایی با نگاه آن، نیز همکاران ایشان جناب آقایان دکتر فریدون رحیم‌زاده - مدیرکل محترم سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی فرهنگی و اجتماعی و دکتر حسین میرزایی - مدیرکل محترم فرهنگی و اجتماعی - سهم شایانی در دادن قوت قلب به مجری و همکاران پژوهش حاضر، به‌منظور ادامه راه داشتند. از این‌رو با افتخار مراتب تشکر و قدردانی را از ایشان ابراز می‌دارم. جا دارد از ریاست محترم سابق پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و ناظر علمی طرح جناب آقای دکتر حسین ابراهیم‌آبادی و همچنین ریاست جدید این

مجموعه جناب آقای دکتر حسین میرزایی به دلیل مساعدت مشفقانه و اظهار نظر عالمانه برای فراهم‌سازی زمینه مالی این پژوهش، کمال امتنان خود را ابراز دارم.

بر خود لازم می‌دانم از معاونت محترم فرهنگی دانشگاه تهران جناب آقای دکتر مجید سرسنگی و مجموعه تحت سرپرستی ایشان، به‌ویژه مدیر کل محترم امور فرهنگی و اجتماعی جناب آقای دکتر جعفر گل‌محمدی برای مساعدت‌های همه‌جانبه اجرایی و اعلان آمادگی کامل برای تهیه مکان محل برگزاری کارگاه‌ها تشکر کنم. از آقای حمید پیروی رئیس محترم مرکز مشاوره دانشگاه تهران نیز که زحمات بسیاری را در هماهنگی‌های اجرایی متقبل شدند، سپاسگزارم. امید است خداوند به کلیه این دانشمندان، عزیزان و دلسوزان جامعه عمر پربرکت و باعزت عطا کند.

دکتر محمد خدایاری فرد

استاد دانشگاه تهران

و مجری طرح

فهرست

عنوان	صفحه
فصل یکم: کلیات پژوهش	۱
مقدمه	۲
بیان مسئله	۳
ضرورت اجرای طرح	۵
اهداف نظری یا کاربردی پژوهش	۷
پرسش اصلی پژوهش	۷
پرسش‌های فرعی پژوهش	۸
تعریف متغیرها	۸
تعریف مفهومی	۸
تعریف عملیاتی	۸
فصل دوم: پیشینه پژوهش	۱۰
دین و مفاهیم مرتبط با آن	۱۱
نظریه‌های دین	۱۲
۱. تبیین دین از دیدگاه فلسفی	۱۲
۲. بنیان‌های زیست‌شناختی دین	۱۴
۳. نظریه‌های رفتاری و تطبیقی	۱۵
۴. نظریه روان‌تحلیلی فروید و دین	۱۵
۵. نظریه اریکسون و دین	۱۶
۶. مکتب تحلیلی یونگ	۱۷
۷. دیدگاه جیمز و دین	۱۸
۸. نظریه‌های انسان‌گرایانه	۱۹
۹. تبیین دین از دیدگاه جامعه‌شناختی	۲۰
تبیین ساختاری دین	۲۱
نظریات صاحب‌نظران غربی	۲۱
ساختار دین از دیدگاه صاحب‌نظران مسلمان	۲۴
دیدگاه ابو‌حامد غزالی	۲۴
دیدگاه شهید محمدباقر صدر	۲۵
کنش‌های دین و دینداری	۲۷
الف) پیامدهای روان‌شناختی دینداری	۲۷
ب) دین و سلامت جسمی	۳۵
ج) کنش انگیزشی دین	۳۹
د) کنش اجتماعی دین	۳۹
تربیت دینی	۴۰

- ۴۱..... تربیت دینی چیست؟
- ۴۴..... تربیت دینی در اسلام
- ۵۱..... چارچوب نظری تربیت دینی (دینداری) در پژوهش حاضر (بر اساس قرآن و حدیث)
- ۵۲..... الف) شناخت دینی
- ۵۴..... ب) عواطف دینی
- ۵۸..... ج) التزام به وظایف دینی
- ۷۳..... پژوهش‌های انجام‌گرفته در حوزه دینداری
- ۷۷..... آسیب‌شناسی تربیت دینی
- ۷۹..... آسیب‌شناسی تربیت دینی در آموزش عالی
- ۸۰..... ۱. دانشگاه - دین
- ۸۰..... الف) ارزش‌های دانشی - اخلاقی
- ۸۴..... ب) اختلال در رابطه دانشگاه - دین: غلبه ارزش‌های مناسکی
- ۸۵..... ج) راه برون‌رفت: تفکیک دین از دینداران
- ۸۷..... ۲. رابطه دانشگاه - تربیت
- ۸۷..... اختلال در رابطه دانشگاه - تربیت: مهندسی رفتار
- ۸۹..... راه برون‌رفت: بازاندیشی اساسی در مفهوم تربیت
- ۸۹..... ۳. رابطه دین - تربیت
- ۸۹..... اختلال در رابطه دین - تربیت: تصلب اسلامی
- ۹۱..... بایدها و نبایدهای تربیت دینی در دانشگاه
- ۹۲..... ضرورت تجدید نظر و نوآوری در تربیت دینی
- ۹۴..... دامنه نوآوری در شیوه‌های تربیت دینی
- ۹۴..... ضرورت نوآوری در شیوه‌های تربیت دینی از منظر مبانی دینی
- ۹۵..... ۱. فطرت
- ۹۵..... ۲. قرآن
- ۹۵..... الف) قرآن و نمودهای نوآوری
- ۹۷..... ب) روش تربیتی قرآن
- ۹۷..... ۳. سیره معصومین
- ۹۷..... ضرورت نوآوری در شیوه‌های تربیت دینی از منظر مبانی فلسفی
- ۹۸..... ۱. معرفت فلسفی
- ۹۸..... ۲. تفکر فلسفی
- ۹۸..... ۳. ارزش‌شناسی فلسفی
- ۹۹..... ضرورت نوآوری در شیوه‌های تربیت دینی از منظر مبانی علمی
- ۹۹..... ۱. روان‌شناسی
- ۱۰۰..... ۲. جامعه‌شناسی

فصل سوم: روش پژوهش ۱۰۳

- ۱۰۴ جامعه آماری، نمونه و نمونه گیری
- ۱۰۴ ابزار پژوهش
- کمی ۱۰۴
- الف) نسخه کوتاه مقیاس دینداری - فرم دانشجویی ۱۰۴
- ب) آزمون‌های مکمل ۱۰۴
- مقیاس ارتباطات بین فردی ۱۰۵
- مقیاس مهارت‌های زندگی برای جمعیت دانشجویی ۱۰۵
- جهت‌گیری مذهب درون سو برون سوی ۱۰۵
- مقیاس هوش معنوی ۱۰۵
- ج) ارزشیابی مدرسان برنامه ۱۰۶
- کیفی ۱۰۶
- الف) مصاحبه کانونی با شرکت‌کنندگان ۱۰۶
- ب) گزارش‌های دستیاران کارگاه‌ها از فرایند جلسات ۱۰۹
- فرایند اجرای پژوهش ۱۰۹

فصل چهارم: یافته‌های پژوهش ۱۱۳

- الف) کل گروه نمونه ۱۱۴
- ب) گروه‌های دوازدهگانه ۱۱۶
- خلاقیت در ارتباطات بین فردی و پدیدآیی رفتارهای متعالی ۱۱۶
- مهارت‌های زندگی سالم ۱۲۰
- چالش عقل و دین ۱۲۶
- سبک زندگی پیامبر اکرم (ص) ۱۳۰
- رشد و بالندگی معنوی ۱۳۴
- پرورش هوش معنوی ۱۳۸
- انسان و سعادت ۱۴۲
- نسبت دین و حالات معنوی ۱۴۶
- ارزش‌های دینی در چارچوب تحلیل روان‌شناختی فیلم ۱۵۰
- جلوه‌های دینداری و زندگی مدرن ۱۵۴

فصل پنجم: بحث و نتیجه‌گیری ۱۵۹

- تبیین یافته‌های پژوهش ۱۶۰
- آموزش خلاقیت در ارتباطات بین فردی و پدیدآیی رفتارهای متعالی ۱۶۱
- آموزش مهارت‌های زندگی سالم ۱۶۴
- کارگاه آموزشی چالش‌های میان عقل و دین ۱۶۵
- سبک زندگی رسول اکرم (ص) ۱۶۵
- آموزش رشد و بالندگی معنوی و پرورش هوش معنوی ۱۶۶

۱۶۷ انسان و سعادت
۱۶۸ نسبت دین و حالات معنوی
۱۶۸ روان‌شناسی فیلم و ارزش‌های دینی
۱۶۹ جلوه‌های دینداری در زندگی مدرن
۱۶۹ محدودیت‌ها
۱۶۹ پیشنهادهای
۱۷۳ منابع
۱۸۸ پیوست یکم: فرم تدوین برنامه‌ی جلسات تعاملاتی
۱۹۱ پیوست دوم: جدول عناوین، اهداف، محتوا جلسات کارگاه‌ها

فصل یکم: کلیات پژوهش

مقدمه

امروزه یکی از دغدغه‌های جاری والدین، روان‌شناسان، جامعه‌شناسان و حاکمان جوامع، پرداختن به این مسئله است که چگونه می‌توان فرزندان سالم، شاداب و موفق پرورش داد که مطابق با هنجارهای خانوادگی و اجتماعی رفتار کنند. به عبارت دیگر سؤال بسیاری از والدین، روان‌شناسان و نظام‌های آموزشی این است که برای داشتن فرزندان با ویژگی‌های شخصیتی و اجتماعی مثبت و مطلوب، باید از چه روش‌هایی استفاده کنیم. بر این اساس، مسئلهٔ تعلیم و تربیت در ادبیات روان‌شناسی جایگاه ویژه‌ای دارد، چراکه چیستی و چگونگی تربیت، نخست با سلامت روانی و جسمانی افراد و خانواده‌ها گره می‌خورد و از این طریق تمام شئون زندگی اجتماعی و آیندهٔ جوامع را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

یکی از ابعاد مهم تعلیم و تربیت در جوامع دیندار، تربیت دینی است. بی‌شک دین یکی از منابع بسیار نیرومند در طول تاریخ زندگی بشر بوده و است (کوئنیگ، ۱، ۱۹۹۸). بر مبنای بسیاری از منابع دینی و اعتقاد بسیاری از فلاسفه و دانشمندان، دین یکی از نیازهای فطری بشر است و همهٔ ابعاد حیات فردی و اجتماعی انسان را دربرمی‌گیرد، از این رو در برخی منابع از این‌گرایش فطری با عنوان غریزهٔ دینی یاد می‌شود (نصری، ۱۳۷۸؛ الیاده، ۱۹۸۷). دین پدیده‌ای مرکب از انواع پدیده‌ها و واقعیات متعدد است. بخشی از پدیده‌ها و واقعیات پیرامون دین، جنبه‌های روان‌شناختی آن و شامل مقوله‌هایی از جمله هیجانات^۱، باورها^۲، ارزش‌ها^۳، رفتارها و محیط اجتماعی است. بر اساس تعداد معانی ارائه‌شده برای دین اندیشمندان مسلمان نیز به دین به‌عنوان پدیده‌ای ساختاری و چندبعدی نگریسته و آن را راه و روشی دانسته‌اند که ابعاد آن، تمامی زندگی انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و او را به یک هدف کلی و متعالی که همانا سعادت و خوشبختی است، رهنمون می‌سازد. به اعتقاد علامه طباطبایی (۱۳۶۳) دین روش مخصوصی در زندگی است که صلاح دنیا را به‌طوری که موافق کمال اخروی و حیات دائمی حقیقی باشد، تأمین می‌کند. جوادی آملی (۱۳۷۷) نیز با استفاده از آیات و روایات، دین را از نظر لغوی به معنای انقیاد، خضوع، پیروی، اطاعت، تسلیم و جزا معرفی می‌کند و آن را متشکل از مجموعهٔ عقاید، اخلاق، قوانین و مقرراتی می‌داند که هدف آن ادارهٔ امور جامعهٔ انسانی و پرورش انسان‌هاست.

به دلیل نفوذ انکارناپذیر دین در حوزه‌های مختلف زندگی انسان و تحت تأثیر قرار دادن ابعاد مختلف جسمانی و روانی - رفتاری او، طبیعی است که مطالعهٔ دین و دینداری مورد توجه روان‌شناسان و جامعه‌شناسان قرار گیرد. در عصر حاضر دین‌پژوهی به شیوهٔ علمی و با استفاده از روش‌های مورد قبول در علوم انسانی یکی از جدیدترین و مورد توجه‌ترین حیطه‌های پژوهشی در رشته‌های علمی و دانشگاهی است. محققان سلامت روانی و جسمی، یافته‌های رو به رشدی پیدا کرده‌اند که حاکی از این است که زندگی معنوی انسان با بهزیستی جسمی و روانی وی رابطه دارد (اوکنار، کوب و اوکنار^۴، ۲۰۰۳). افراد دیندار با موقعیت‌های استرس‌زا سازگارترند؛ میزان پایین‌تری از هیجانات منفی و افسردگی و دردهای جسمانی و میزان بالایی از شادمانی را تجربه می‌کنند؛ اضطراب کمتری دارند؛ از مصرف مواد روان‌گردان و الکل پرهیز می‌کنند؛ از حمایت اجتماعی بالاتری برخوردارند. آن‌ها به دلیل اتخاذ شیوه‌های سالم در زندگی امید به زندگی بالاتری نسبت به افراد عادی دارند. همچنین دینداران متأهل میزان بالاتری از رضایت زناشویی را گزارش می‌دهند (مک کولاف^۵، ۲۰۰۰؛ کوئنیگ و کوهن^۶، ۲۰۰۲؛ ریپنتروپ^۷ و همکاران^۸، ۲۰۰۵؛ سامسون^۹ و همکاران^{۱۰}، ۲۰۰۸؛ وایلان^۱ و همکاران^۱، ۲۰۰۸؛ طاهری، گلی‌نژاد و عموزاد، ۱۳۸۷؛ محقق^۱ و

1. Koenig
2. emotion
3. beliefs
4. values
5. O'Connor & Cobb
6. McCullough
7. Cohen
8. Rippentrop
9. Samson
10. Bierman

همکاران، ۱۳۸۷؛ موسوی و اکبری، ۱۳۸۷، ۱۳۸۸؛ یعقوبیان، کجاف و قمرانی، ۱۳۹۲؛ مقصودزاده و یونسی، ۱۳۹۲). برخی از ادیان مانند اسلام با توصیه اعمال حمایتی خاص مانند شرکت در تشیع جنازه، مجلس ترحیم، پرستاری از ایتم و بازماندگان، مقابله با تنیدگی‌های ناشی از داغدیدگی را تسهیل می‌کنند (جان‌بزرگی، ۱۳۷۸). از سوی دیگر مشخص شده است که دینداری بالینگران نیز در فرایند درمان بیماران تأثیر بسزایی دارد. برای مثال موهر^۲ (۲۰۰۸) نشان داد که معنویت در مهارت‌های مقابله و مداخلات پرستاران در روند کار با بیماران مفید واقع می‌شود. وی با این استدلال که معنویت و مذهب اغلب در مداخلات مربوط به بهداشت روانی در روان‌پزشکی مورد غفلت قرار گرفته است، بیان می‌دارد که به‌منظور برجسته کردن تأثیرات درمانی، پرستاران باید بدانند که از نظر بسیاری از بیماران معنویت عاملی اساسی در زندگی است. بر همین اساس آن‌ها باید نیازهای مربوط به بیانات معنوی بیماران را مورد توجه قرار دهند.

از سوی دیگر امروزه دینداری از مسائل مهم جامعه ما، به‌ویژه جامعه دانشگاهی است که مورد توجه مسئولان نظام و حکومت اسلامی است، زیرا دانشگاه نهادی است که بر تحولات جامعه و رشد فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی تأثیر می‌گذارد. با به‌کارگیری عوامل مؤثر بر دینداری دانشجویان، می‌توان دانشگاه را در مسیر رشد علمی و معنوی هدایت کرد و به تبع آن جامعه را از انحراف بازداشت و زمینه رشد و تعالی همه‌جانبه کشور را فراهم ساخت. بر همین اساس، امام خمینی (ره) «نجات دانشگاه از انحراف را نجات کشور و ملت» دانسته‌اند. از سوی دیگر، دانشگاه به‌عنوان قلب تپنده جامعه، همواره مورد طمع دشمنان برای نفوذ و ضربه زدن به انقلاب بوده است، از این‌رو ایشان با اشاره به این مطلب تأکید می‌کنند که «بالاترین چیزی که دشمنان کشورهای مستضعف و کشورهای اسلامی انگشت رویش گذاشته‌اند، دانشگاه است. برای اینکه آن‌ها خوب می‌دانند که اگر دانشگاه در خدمت آن‌ها باشد، یعنی همه کشور در خدمت آنهاست. دانشگاه است که امور کشور را اداره می‌کند. دانشگاه است که نسل آینده و حال را تربیت می‌کند و اگر چنانچه دانشگاه در اختیار چپاولگرهای شرق و غرب باشد، کشور در اختیار آنهاست»؛ بنابراین، شناسایی عوامل مؤثر بر دینداری و بررسی راه‌های تعمیق دینداری در دانشجویان، ضرورتی ملی و دینی است که پرداختن به آن می‌تواند زمینه استقلال فرهنگی، سیاسی و تعالی معنوی جامعه را فراهم کند. با گسترش معرفت دینی و تعمیق دینداری دانشجویان، می‌توان فضای دانشگاه را از دچار شدن به ابتذال و بی‌تفاوتی و نفوذپذیری در مقابل فرهنگ‌های بیگانه و همچنین آسیب‌پذیری در مقابل انحرافات فکری، مصون نگه‌داشت (فقیهی و شکوهی یکتا، ۱۳۹۲).

بیان مسئله

تربیت دینی - جزء برنامه‌های آموزشی و تربیتی در بسیاری از کشورها است - عبارت است از مجموعه فعالیت‌های نظام‌مند و برنامه‌ریزی‌شده نهادهای آموزشی جامعه به‌منظور آموزش بینش؛ منش و آموزه‌های دین به افراد، به‌گونه‌ای که در عمل نیز به آن‌ها پایبند باشند (داوودی، ۱۳۸۶). تربیت دینی فرایندی است که ضمن آن تلاش می‌شود تا با بهره‌گیری از آموزه‌های دینی، زمینه‌ای فراهم شود که متربی در راستای رشد و شکوفایی استعدادها، فطری و دینی گام بردارد (ماهرزاده، ۱۳۸۵). همچنین تربیت دینی هرگونه فعالیت هدفمندی است که در نظام آموزش و پرورش کشور به‌منظور تقویت شناخت و باورهای دینی، گرایش به ارزش‌ها و هنجارهای دینی و التزام عملی به احکام و دستورهای دینی طراحی شده است (صادق‌زاده قمصری، ۱۳۸۰). در دایره‌المعارف جهانی تربیت نیز در تعریف از تربیت دینی، آموزش منظم و برنامه‌ریزی‌شده که سعی دارد در مسائلی همچون وجود خدا، حقیقت هستی و حیات، رابطه فرد با خالق و با سایر افراد جامعه بشری، انسان را از اعتقاداتی بهره‌مند کند، منظور شده است (توماس^۳، ۱۹۹۴ ترجمه آقازاده، ۱۳۶۳).

تربیت دینی دارای ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری است. سه مؤلفه اصلی دینداری یادشده برای آن دسته از روان‌شناسان اجتماعی که به‌طور عمومی به اهمیت متمایز کردن معرفت (شناخت)، احساسات (عواطف) و اعمال (رفتار) آگاهند، کاملاً آشناست. کاربرد این سه مؤلفه مرکزی در مطالعات دینی موضوع جدیدی نیست. هال^۱ (۱۸۹۱)، استارباک^۲ (۱۸۹۹)، لوبا^۳ (۱۹۱۲) و کورنوال و همکاران (۱۹۸۶) هم بین باورهای دینی، احساسات دینی و اعمال دینی تمایز قائل شده‌اند. مؤلفه شناختی مترادف باور دینی است. ابتدا گلاک^۴ (۱۹۶۲) این مؤلفه را ایدئولوژی نامید. سپس استارک و گلاک (۱۹۶۸) آن را «راست‌آینی» و کینگ و هانت (۱۹۷۵) آن را «ایمان دینی» نامیدند. این مؤلفه دانش، فهم و مهارت‌های تفکر در مورد پدیده‌های دینی را بررسی می‌کند و به فعالیت‌هایی مانند دانستن، شناختن، فهمیدن، اندیشیدن و استدلال کردن مربوط است. مؤلفه عاطفی (هیجانی) با احساسات، انگیزه‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌گذاری دینی مشخص می‌شود و دربرگیرنده احساسات دینی به سمت افراد، موضوعات و مؤسسات دینی است. در نهایت رفتار دینی شامل همه اعمال و حرکات بیرونی مانند وظایف دینی، مشارکت در مراسم و آیین‌های دینی، اعمال خیریه مالی و رفتارهای اخلاقی است. بعد رفتاری به مهارت‌هایی مربوط می‌شود که با اعمال ارادی و هدفدار انسان سروکار دارد (خدایاری فرد و همکاران، ۱۳۸۵؛ ۱۳۸۸؛ ۱۳۹۲).

خدایاری فرد و همکاران (۱۳۹۲) هر یک از عناصر تشکیل‌دهنده سه مؤلفه اساسی را برای فرد مسلمان بر اساس آیات قرآن، روایات اسلامی و دیدگاه دانشمندان مسلمان احصا و در یک الگوی دینداری ارائه کرده‌اند (شکل ۱-۲). این مدل سه مؤلفه بسیار وسیع را در بر می‌گیرد: باور دینی، عواطف دینی و رفتار دینی. به‌علاوه این سه مؤلفه دینداری در دو قلمرو فردی و اجتماعی رخ می‌دهد. از اهداف توسعه مدل دینداری علاوه‌بر ساخت و هنجاریابی مقیاس سنجش دینداری، استفاده از آن به‌عنوان راهنمایی برای برنامه‌ریزی در جهت بهبود مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری بوده است. رویکرد شناختی - رفتاری (در بستر فرهنگ و ارزش‌های بومی) بر دو نوع مداخله تأکید دارد: بازسازی شناختی و آموزش رفتارهای مقابله‌ای. در این رویکرد مدرس بر شناخت، عواطف و رفتار متمرکز می‌شود. او همچنین بر ماهیت خزانه رفتاری مراجعان (مانند کفایت‌ها و کاستی‌ها) و فرایندهای شناختی همراه آن‌ها تأکید می‌کند و دریافت‌های شناختی مراجعان، بخشی از خزانه پیچیده مهارت‌ها در نظر گرفته می‌شود؛ خزانه‌ای که توانایی حل مسئله و دیگر مهارت‌های مقابله‌ای را شامل می‌شود. مفروضه مهم رویکردهای شناختی - رفتاری مدنظر در این پژوهش شامل ۱. دریافت‌های شناختی بر رفتارها اثر می‌گذارد و آن‌ها را تشدید یا تعدیل می‌کند؛ ۲. بین برانگیختگی عاطفی و دریافت‌های شناختی فرد رابطه وجود دارد، می‌باشد (بندورا، ۱۹۷۷؛ بک، ۱۹۷۶؛ الیس، ۱۹۶۲).

تغییر و نوآوری از ویژگی‌های منحصر به فرد عصر حاضر است. انسان دنیای امروز به لحاظ پیچیدگی‌های زندگی، وسعت و سرعت تغییرات با چالش‌های فراوان روبه‌روست که با گذشت زمان این چالش‌ها نیز رو به افزایش است. امروزه جهان و منابع اطلاعاتی به‌صورتی شگرف در حال دگرگونی و تغییر است؛ از این‌رو عصر حاضر را می‌توان دوران نوجویی در شیوه‌ها و روش‌ها نامید. با توجه به ماهیت پویای فرهنگ‌ها در طول زمان (هافستد، هافشند و مینکو،^۵ ۲۰۱۰)، ممکن است برخی از روش‌های سنتی مناسب مقتضیات و ملزومات زمان حال نبوده و به‌عبارت دیگر نیازمند بازنگری و به‌روز شدن باشند. فرایند تبلیغ و ترویج دین و دینداری نیز از این قاعده نمی‌تواند مستثنا باشد؛ به‌عبارت دیگر اگر تبلیغ و تربیت دینی از نظر محتوا، اجرا و روش‌ها با نیاز مخاطب (نسل جوان) متناسب باشد، گام مؤثری برای جذب نسل جوان به دینداری و دین برداشته خواهد شد (تقوی نسب و همکاران، ۱۳۸۸). منظور از نوآوری در عرصه تربیت، موارد خلاقانه‌ای است که موجب تحول در نظام آموزشی سنتی شده و بهینه‌سازی و ارتقای کیفی را شامل می‌شود. در نتیجه بر محتوای آموزشی، روش‌های مورد استفاده و بهره‌گیری از فناوری‌های جدید تأثیر دارد (منطقی، ۱۳۸۴). از این‌رو می‌توان نوآوری را تغییر روش‌های عرضه محتوای یکسان به شیوه‌ای هدفمند و برنامه-

1. Hall
2. Starbuck
3. Leuba
4. Glock
5. Hofstede & Minkov

ریزی شده دانست که در مسیر دستیابی هدفی مشخص صورت می‌گیرد. با توجه به این موضوع، تربیت دینی نوآورانه مجموعه‌ای از روش‌ها و شیوه‌های ابلاغ محتوای غنی منابع دین اسلام را شامل می‌شود که بتوان بیشترین جذابیت و مقبولیت را برای مخاطبان ایجاد کند تا حداکثر ارتباط را با آن‌ها ایجاد کند.

بررسی شواهد پژوهشی موجود حکایت از آن دارد که آموزش‌های دینی مورد استفاده در مراکز آموزش عالی، در گذر زمان، ضمن آنکه با نوعی مقاومت روبه‌رو بوده‌اند، به لحاظ اثربخشی نیز نوعی افت و کاهش را نشان می‌دهند (علی‌عسگری، ۱۳۷۰؛ سادتی، ۱۳۷۲؛ اسرار، ۱۳۸۰؛ عصاره، ۱۳۸۲؛ منطقی، ۱۳۹۲). البته لازم به ذکر است تعدادی این کاهش را به تغییر کیفیت در رفتارهای دینی نسبت داده‌اند نه پایین آمدن دینداری در افراد (غباری بناب، ۱۳۹۴).

تاکنون سازمان‌ها و نهادهای مختلف برای افزایش سطح دینداری دانشجویان برنامه‌های مختلفی را طراحی و به اجرا در آورده‌اند؛ ولی بسیاری از این مداخلات از روند استاندارد و قابل دفاع علمی برخوردار نیست و اکثر قریب به اتفاق آن‌ها از مفروضات و شیوه‌های رایج در یک حوزه علمی تبعیت نمی‌کنند. به عبارت دیگر این مداخلات به لحاظ روش علمی شکننده بوده‌اند (خدایاری فرد و همکاران، ۱۳۹۲).

معاونت فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم اصلی‌ترین متولی وضعیت مؤلفه‌های فرهنگی و اجتماعی در نظام دانشگاهی کشور به‌شمار می‌رود و برنامه‌های متعددی را طی سال طراحی می‌کند و در دانشگاه به اجرا در می‌آورد. بخشی از این برنامه‌ها مربوط به برنامه‌ریزی به‌منظور راه‌اندازی و گسترش فعالیت‌های دینی با هدف ارتقای معرفت اسلامی در میان دانشجویان و بروز خلاقیت‌ها و استعدادهای دینی آنان و همچنین مطالعه مستمر به‌منظور ارائه روش‌های مناسب به‌منظور تعمیق ارزش‌های مذهبی در برنامه‌های فرهنگی، هنری و اجتماعی است. از این‌رو طرح حاضر به‌دنبال این است که با استفاده از مدل‌های مختلف آسیب‌شناسی تربیت دینی و نظریات متخصصان این حوزه و با استمداد از استادان و مربیان برجسته در حوزه تعلیم و تربیت، به‌ویژه تربیت دینی، مجموعه‌ای از برنامه‌های مداخلاتی آموزشی، فرهنگی و دینی را طراحی کرده، در میان نمونه‌ای از دانشجویان اجرا کرده و اثربخشی این بسته‌های آموزشی را مطالعه و بررسی کند.

ضرورت اجرای طرح

الگوی مناسب در تربیت دینی سنتی، بیشتر الگوی فقهی و کلامی بود که توده‌های مردم از راه تقلید و تعبد و بدون چون و چرا آن را می‌پذیرفتند و با آن واقعاً زندگی می‌کردند؛ اما امروزه به‌سبب تحولات علمی و فکری چند قرن گذشته و وجود مدارس و دانشگاه‌های جدید، سطح آگاهی و دانش مردم به‌مراتب افزایش یافته است و اصرار بر تعلیم و تربیت دینی به شیوه‌های صرفاً سنتی نه تنها پاسخگو و مفید نیست، بلکه در موارد بسیاری نیز آسیب‌زا است. در عصر جدید، دین و نیز تعلیم و تربیت دینی رقیبان جدی و سرسختی پیدا کرده است و دیگر مرجعیت و اقتدار مطلق گذشته خود را ندارد. از این‌رو تعلیم و تربیت دینی در این عصر پیچیده‌تر و طبیعتاً دشوارتر است و همواره باید از سویی آن شیوه‌ها و روش‌های سنتی را آسیب‌شناسی کرد و از دیگر سو به‌دنبال شیوه‌ها و روش‌های نوینی بود (مرادی، ۱۳۹۲).

لزوم نوآوری در شیوه‌های تبلیغ و تربیت دینی را می‌توان از منظرهای مختلف تبیین کرد. از نظر مبانی دینی، نوآوری با گرایش فطری انسان تطابق دارد. گرایش فطری به حقیقت‌جویی سبب ایجاد نیاز به استدلال و برهان‌گرایی در انسان می‌شود و سؤالات متنوعی را در موقعیت‌های مختلف پیش‌روی انسان قرار می‌دهد. یافتن پاسخ برای این مجموعه پرسش‌ها، نیازمند روش‌های متنوع جست‌وجو و تشخیص حقایق است (اعرافی، ۱۳۸۵). البته نیاز فطری انسان به کمال‌جویی و زیباشناسی از عوامل دیگر در این زمینه‌اند (تقوی نسب و همکاران، ۱۳۸۸).

در قرآن کریم شواهد متعددی در تبیین به‌کارگیری شیوه‌های متنوع در تبلیغ وجود دارد. برای مثال در آیه ۴۱ سوره اسرا می‌فرماید: «ما در این قرآن دلایل و مثال‌های مکرر و متنوع آوردیم تا ایشان متذکر شوند»، یا در آیه ۱۴ سوره نوح نیز بیان شده

است که «همانا شما را گوناگون آفریدیم». این آیات نیز بیانگر توجه قرآن کریم به گوناگونی و یکنواخت نبودن راه‌های تبلیغ و تربیت دینی است. از سویی در محتوای بیانات قرآنی نیز برای انتقال موضوعات و مطالب از شیوه‌های متعددی همچون داستان، تمثیل، تعقل و پرسش و پاسخ استفاده شده است که لزوم توجه استفاده از روش‌های متنوع تبلیغ را نشان می‌دهد.

با بررسی سیره معصومان درمی‌یابیم که در تربیت دینی باید از روش‌هایی استفاده کرد که حتی مطالب عادی و آشنای مذهبی در قالبی تازه و همراه با موقعیت‌های خلاق برای فراگیران مطرح شود؛ چراکه اگر این برانگیختگی با نیازها و کشمکش‌های روانی و عاطفی درهم آمیزد، یادگیری واقعی و تغییر رفتار حاصل می‌شود. از جمله این موارد می‌توان به فرمایش امام علی (ع) اشاره کرد که فرموده است: «کسی که آگاه به ضرورت‌های زمان خویش است و از دگرگونی‌های آن آگاهی دارد، هرگز خویشتن را از تحول‌ها و تغییرهای اجتناب‌ناپذیرش در امان نمی‌داند» (محمدی ری‌شهری، ۱۳۷۹). یا فرمایش امام صادق (ع) که می‌فرماید: «کسی که عالم به مقتضیات زمان خود نباشد، مورد هجوم اشتباهات قرار می‌گیرد» (کلینی، بی‌تا). موارد ذکرشده نشان می‌دهد که نیاز به بازنگری در روش‌های زندگی و آمادگی برای مواجهه با تغییرات زندگی جزء مهمی از حیات آدمی به‌شمار می‌رود. در ادامه این فرمایش‌ها احادیثی همچون «با مردم بر اساس عقل‌شان سخن بگوی» (کوشا، ۱۳۷۴) نیز دیده می‌شود که به‌طور مشخص بیانگر این امر است که خصوصیات و ویژگی‌های انسان در هر دوره‌ای مقتضیات خود را دارد. از این‌رو نحوه تعامل و گفت‌وگو با او نیز به‌گونه‌ای خاص و متفاوت از زمان‌های دیگری باید صورت گیرد؛ بنابراین شیوه‌های تربیت دینی هر عصر نیز باید بر اساس مقتضیات مکانی و زمانی از مناسبت‌سازی لازم برخوردار باشد.

علاوه بر تبیین ضرورت ایجاد روش‌های نو در تربیت دینی بر اساس منابع اطلاعات دینی، از منظر حوزه‌های مختلف علوم انسانی از جمله جامعه‌شناسی و روان‌شناسی این موضوع شواهد متعددی را داراست (اعرافی، ۱۳۸۵). لزوم به تجدید نظر در شیوه‌های تربیت دینی از دیدگاه جامعه‌شناسی را می‌توان در بستر تغییرات اجتماعی، مقتضیات زمانی جامعه و انتقال فرهنگی موجود در کشور توضیح داد (تقوی نسب و همکاران، ۱۳۸۸)؛ به عبارت دیگر به سبب تغییرات اجتماعی مستمر در جوامع، نوآوری‌ها هستند که نسل آینده را برای زندگی آتی آماده می‌سازند و این امر از طریق شیوه‌های جدید آموزش و پرورش جدید ممکن می‌شود (قلی‌زاده، ۱۳۷۷). از سوی دیگر بررسی شرایط و مقتضیات اجتماعی جامعه ایران بیانگر گسترش امواج دیدگاه‌هایی است که سبب می‌شود تربیت دینی کم‌اهمیت جلوه کند. از این‌رو یکی از راهکارهای اساسی برای مقابله با این معضل، جذابیت‌بخشی به تربیت دینی و به‌روزرسانی استفاده از شیوه‌های گوناگون برای تبلیغ دینی است. جلوگیری از کمرنگ شدن و استحاله ارزش‌های دینی و انتقال فرهنگ دینی از نسل قدیم به نسل جدید، نیز نیازمند توسل به شیوه‌های مورد قبول و متمدن‌شده است تا بهترین شرایط برای برقراری ارتباط با نسل جدید ممکن شود.

تأثیر آموزش عالی در تحول همه‌جانبه افراد از نظر تحول شناختی (بوهر، پاسکارولا، نورا و ترنزینی^۱، ۱۹۹۵)، اخلاقی (گود و کارت رایت^۲، ۱۹۹۸) و اقتصادی (مونکس^۳، ۲۰۰۰) موضوع مورد مطالعه بسیاری از پژوهش‌ها بوده است؛ اما به‌رغم اعتقاد به تأثیر دانشگاه‌ها در دینداری دانشجویان، تحقیقات میدانی معدودی به بررسی میزان تأثیر آن پرداخته‌اند. این موضوع به‌منزله دغدغه مهم در سطح رهبری جامعه نیز مطرح است و از آن به‌عنوان رویکرد اسلامی شدن دانشگاه‌ها یاد شده است. یافته‌های تحقیقات میدانی در بررسی رابطه سطح تحصیلات با میزان دینداری نیز بیانگر رابطه معکوس بین این دو است (خدایاری‌فرد و همکاران، ۱۳۸۸).

پس از ایجاد رویکرد اسلامی شدن دانشگاه‌ها، تغییرات ظاهری در دانشگاه‌ها تا تغییرات بنیادین از نظر برنامه دینی و دیگر ارکان آموزش عالی مراد شده است، ولی هنوز طرح جامعی برای بررسی و نقد روش‌ها و برنامه‌های جاری برای تربیت دینی دانشجویان و میزان دینداری آنان و ارائه برنامه‌های مناسب برای اعتلای دینداری آنان ارائه نشده است. از این‌رو ضرورت دارد با

1. Bohr, Pascarella, Nora & Terenzini
2. Good & Cartwright
3. Monks

اجرای طرح حاضر با شناسایی وضع موجود دینداری و سپس طراحی و اجرای برنامه‌های جامع تعاملی روان‌شناختی، تربیتی و اجتماعی برای رسیدن به برنامه چشم‌انداز بیست‌ساله نظام جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۴۰۴ حرکت کرد. همچنین در ماده ۳ فصل اول برنامه پنجم توسعه به منظور تعمیق ارزش‌های اسلامی، باورهای دینی و اعتلای معرفت دینی و تقویت هنجارهای فرهنگی و اجتماعی و روحیه کار جمعی، ابتکار، ترویج فرهنگ مقاومت و ایثار، تبلیغ ارزش‌های اسلامی و انقلاب اسلامی دولت را موظف به اقدامات متعددی کرده است. از سوی دیگر در سیاست‌های راهبردی اسلامی شدن مراکز آموزشی مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی، ارتقای سطح بینش اسلامی، تقویت ایمان و اعتقاد اسلامی، تهذیب و تزکیه نفس از اهداف عالی سیاست‌های راهبردی شمرده شده است. در نقشه جامع علمی کشور نیز به صورت مختلف بارها به این مسئله اشاره شده است. برای مثال به موارد زیر می‌توان اشاره کرد.

- در مبانی ارزشی و بنیادین نقشه جامع علمی کشور تمامی فعالیت‌های علمی افراد چارچوب اسلامی و دینی به خود می‌گیرد و سلامت معنوی و روحی آحاد جامعه و دانشگاهیان از جمله ارزش‌های بنیادین نقشه شمرده می‌شود.
 - از جمله شاخص‌های کلان ارزیابی علم و فناوری شاخص اخلاق و ایمان است که میزان نفوذ فرهنگ و ارزش‌های اسلامی در محیط‌های علمی، میزان پایبندی به اعتقادات و باورهای اسلامی، میزان التزام افراد به احکام اسلامی در محیط‌های علمی و میزان رعایت اخلاق حرفه‌ای از جمله شاخص‌های خرد آن شناخته می‌شود.
 - راهبرد ملی ۱ از راهبرد کلان ۲ نقشه جامع علمی کشور نیز تقویت نگاه دینی به مقوله علم و فناوری و فریضه قلمداد کردن آن و گسترش و ترویج آموزه‌های قرآن کریم و معصومان (ع) در تربیت علمی و آداب تعلیم و تعلم را مدنظر قرار داده است.
 - راهبرد کلان ۵ بر نهادینه کردن نگرش اسلامی به علم و تسریع در فرایندهای اسلامی شدن نهادهای آموزشی و پژوهشی تأکید دارد که تمامی راهبردها و اقدامات ملی متناظر آن نیز در این راستا تدوین شده است.
 - راهبرد کلان ۸ نقشه جامع علمی کشور نیز بر تربیت و توانمندسازی سرمایه انسانی با تأکید بر پرورش انسان‌های متقی و متناسب با ارزش‌های اسلامی تأکید دارد.
- نتایج این طرح می‌تواند یاری‌کننده فعالیت سازمان‌ها و دستگاه‌های مختلفی از جمله وزارت علوم، تحقیقات و فناوری؛ وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، مراکز آموزش‌های دینی و سازمان فرهنگ و ارتباطات اسلامی باشد و موجب صرفه‌جویی مالی و کاهش بار فعالیت این دستگاه‌ها شود. این مجموعه برنامه‌ها به صورت متمرکز بسته منسجمی را فراهم خواهد آورد که در عمل به کاربردهای عملیاتی مؤلفه‌های دینی منجر خواهد شد.

اهداف نظری یا کاربردی پژوهش

هدف نظری طرح حاضر گسترش مبانی تبلیغ و ترویج دین در راستای دستیابی به مدل آموزشی متناسب با فرهنگ بومی کشور است. ولی از آنجا که طرح حاضر یک طرح اجرایی با رویکرد ارتقای دینداری است، می‌توان هدف کاربردی آن را تهیه مجموعه برنامه‌های فرهنگی با رویکردی روان‌شناختی، تربیتی و اجتماعی به منظور اعتلای دینداری در بین دانشجویان دانست. این مداخلات می‌تواند تأمین‌کننده هدف راهبردی تحقیق باشد که عبارت است از ترویج شیوه‌های علمی در تبلیغ و ترویج دین در جامعه.

پرسش اصلی پژوهش

برنامه‌های تعاملی اعتلای دینداری دانشجویان دارای چه مؤلفه‌ها، محتوا و فرایندی است؟

پرسش‌های فرعی پژوهش

۱. با استفاده از چه شیوه‌های تعاملی می‌توان موجبات اعتلای دینداری دانشجویان را فراهم کرد؟
۲. آیا برنامه‌ی تعاملی دینداری مذهبی بودن دانشجویان را افزایش می‌دهد؟

تعریف متغیرها

تعریف مفهومی

تربیت دینی: تربیت دینی فرایندی است که از طریق اعطای بینش، التزام قلبی و عملی به فرد، هماهنگ با فطرت و به دور از جبر و فشار، به منظور نیل به سعادت دنیوی و اخروی انجام می‌گیرد (شاملی، ۱۳۸۳). به عبارت دیگر مجموعه فعالیت‌های نظام-مند و برنامه‌ریزی شده‌ی نهادهای آموزشی جامعه به منظور آموزش بینش؛ منش و آموزه‌های دین به افراد است، به گونه‌ای که در عمل نیز به آن‌ها پایبند باشند (داوودی، ۱۳۸۶).

دینداری: خدایاری فرد و همکاران (۱۳۸۵) دینداری را شناخت و باور به پروردگار یکتا، انبیا و آخرت و احکام الهی و داشتن علائق و عواطف معینی نسبت به خدا، خود، دیگران و جهان هستی در جهت تقرب به خدا و التزام به وظایف دینی تعریف کرده‌اند.

تعریف عملیاتی

تربیت دینی: تربیت دینی - با عنوان متغیر مستقل در این طرح - عبارت است از بسته‌های آموزشی یازده‌گانه‌ای که در خلال پژوهش تدوین و در کارگاه‌ها استفاده شده است. این کارگاه‌ها عبارت بودند از خلاقیت در ارتباطات بین‌فردی و پدیدآیی رفتارهای متعالی؛ مهارت‌های زندگی سالم؛ چالش عقل و دین؛ سبک زندگی پیامبر اکرم (ص)؛ رشد و بالندگی معنوی؛ پرورش هوش معنوی؛ انسان و سعادت؛ نسبت دین و حالات معنوی؛ ارزش‌های دینی در چارچوب تحلیل روان‌شناختی فیلم؛ دین در جهان معاصر و جلوه‌های دینداری و زندگی مدرن.

دینداری: در این طرح منظور از متغیر وابسته، نمره‌ای است که از مقیاس دینداری خدایاری و همکاران (۱۳۹۲) به دست می‌آید.

خلاصه فصل

مسئله‌ی تعلیم و تربیت یکی از دغدغه‌های همیشگی دستگاه‌های آموزشی بوده و است و در ذیل آن تربیت دینی (هرگونه فعالیت هدفمندی که به منظور تقویت شناخت و باورهای دینی، گرایش به ارزش‌ها و هنجارهای دینی و التزام عملی به احکام و دستورهای دینی طراحی می‌شود و دارای ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری است)؛ نیز یکی از دغدغه‌های جوامع دینی محسوب می‌شود. تغییر و نوآوری از ویژگی‌های منحصربه‌فرد عصر حاضر است. انسان دنیای امروز به لحاظ پیچیدگی‌های زندگی، وسعت و سرعت تغییرات با چالش‌های فراوان روبه‌روست که با گذشت زمان این چالش‌ها نیز رو به افزایش است. به همین دلیل هم ممکن است برخی از روش‌های سنتی مناسب مقتضیات و ملزومات زمان حال نبوده و به عبارت دیگر نیازمند بازنگری و به‌روزر شدن باشند. الگوی تربیت دینی سنتی، بیشتر الگوی فقهی و کلامی است که توده‌های مردم از راه تقلید و تبعید آن را می‌پذیرفتند؛ اما امروزه به سبب تحولات علمی و فکری چند قرن گذشته و وجود مدارس و دانشگاه‌های جدید، سطح آگاهی و دانش مردم به مراتب افزایش یافته است و اصرار بر تعلیم و تربیت دینی به شیوه‌های صرفاً سنتی نه تنها پاسخگو و مفید نیست؛ بلکه در موارد بسیاری نیز آسیب‌زاست. بر این اساس هدف طرح حاضر گسترش مبانی تبلیغ و ترویج دین در راستای دستیابی به مدل آموزشی متناسب با فرهنگ بومی کشور است. همچنین از آنجا که طرح حاضر یک طرح اجرایی با رویکرد ارتقای دینداری است،

می‌توان هدف کاربردی آن را تهیه مجموعه برنامه‌های فرهنگی با رویکرد روان‌شناختی، تربیتی و اجتماعی به‌منظور اعتلای دینداری در بین دانشجویان دانست. این مداخلات می‌تواند تأمین‌کننده هدف راهبردی تحقیق باشد که عبارت است از ترویج شیوه‌های علمی در تبلیغ و ترویج دین در جامعه.

فصل دوم: پیشینه پژوهش

با توجه به اینکه مفهوم بنیادی پژوهش حاضر دین و دینداری است، فصل حاضر با این مفهوم آغاز خواهد شد. از آنجا که بررسی علمی هر موضوع نیازمند توجه به پشتوانه‌های نظری آن به صورت تحلیلی و معرفی ساختار علمی پژوهش با استناد به منابع و مدارک معتبر است، در بخش نخست این فصل، ابتدا رویکردهای متفاوت به دین مطرح خواهد شد. سپس تعاریف ساختاری از دین و دیدگاه صاحب‌نظران مسلمان در مورد تعاریف و ساختار دین مطرح می‌شود و در نهایت آثار و کنش‌وری‌های روان‌شناختی و اجتماعی دین و دینداری بر اساس مستندات پژوهشی تبیین خواهد شد. در بخش دوم، تربیت دینی بررسی می‌شود؛ در این بخش، ابتدا به مباحث فلسفی و نظری و شاخص‌های این مفهوم بر اساس منابع مختلف پرداخته خواهد شد و سپس چارچوب نظری تربیت دینی در پژوهش حاضر که یک الگوی شناختی- رفتاری و عاطفی برای تربیت دینی است و توسط خدایاری فرد و همکاران (۱۳۸۵؛ ۱۳۸۸؛ ۱۳۸۹؛ ۱۳۹۲) مطرح شده است، ارائه می‌شود. در ادامه آسیب‌شناسی تربیت دینی با استناد به مبانی نظری و پژوهشی مختلف مطرح شده و در نهایت ضرورت نوآوری در تربیت دینی مورد بحث قرار خواهد گرفت.

دین و مفاهیم مرتبط با آن

دین^۱ در لغت به معنی آیین، کیش، پاداش و جزا آمده است. کما تدین تدان: هرگونه که باشید همان‌طور جزا می‌شوید (انوری، ۱۳۸۱). تعریف دین و ساختار آن با استفاده از منابع معتبر دینی را می‌توان در نظریات دانشمندان اسلامی جست‌وجو کرد. جوادی آملی (۱۳۷۷) با مجزا کردن معنای لغوی و اصطلاحی دین معتقد است دین از نظر لغوی به معنای انقیاد، خضوع، پیروی، اطاعت، تسلیم و جز است و معنای اصطلاحی آن مجموعه عقاید، اخلاق، قوانین و مقرراتی است که برای اداره امور جامعه انسانی و پرورش انسان‌هاست که از سوی خداوند متعال و توسط پیامبر به انسان‌ها ارائه شده است. توجه به سه جزء عقاید، اخلاقیات و احکام که در تبیین مذکور از ساختار دین بیان شد، در تعریف بیشتر فیلسوفان دینی مشاهده می‌شود (طالبان، ۱۳۷۸).

در زبان انگلیسی کلمه religion (= دین) نخست برای اشاره به نوعی قدرت فرابشری به کار می‌رفت که از آدمی می‌خواهد تا برای اجتناب از نتیجه‌ای شوم به شیوه‌ای خاص رفتار کند. در طول قرن‌ها معنای کلمه دین دستخوش تحول شده است. اسمیت^۲ (۱۹۷۸) به جای آن دو مفهوم سنت انبوه‌شونده^۳ و ایمان^۴ را پیشنهاد می‌کند، سنت انبوه‌شونده سازه‌ای بشری است که از طریق آن می‌توان جریان پویای تاریخ بشر را بدون تحریف روشن کرده و ایمان ویژگی رؤیت‌ناپذیری است که در اشخاص وجود دارد و کمتر تغییر می‌کند. امروزه برخی نیز اصطلاح معنویت^۵ را مناسب‌تر می‌دانند. کلمه معنویت که به‌طور عمده نویسندگان کاتولیک فرانسه آن را احیا کردند، به تدریج به دامنه وسیعی از شکل‌های خاص مذهبی گفته شد و اکنون در مورد شاخه‌ای پژوهشی از الهیات و تاریخ ادیان هم به کار می‌رود (پرینسپ^۶، ۱۹۸۳). در معنویت نوین چیز دیگری هم وجود دارد که کاملاً جدید است و آن تنوع سنت‌های مذهبی جهان است. باید گفت که روان‌شناسی دین از آغاز بسیار کثرت‌گرایانه بوده است و کمتر نظریه یا روشی در روان‌شناسی وجود دارد که کسی آن را برای مطالعه دین به کار نبرده باشد.

1. religion
2. Smith
3. cumulative tradition
4. faith
5. spirituality
6. Principe

از دیدگاه جامعه‌شناختی دین نهادی است که مناسک مذهبی معطوف به نیروهای طبیعی و مقدس را در جهت پذیرش برخی عقاید سازماندهی می‌کند. به نظر می‌رسد که دین نیازهای اساسی به‌منظور کاهش اضطراب و تنش در افراد و الزامی ساختن هنجارها و ارزش‌های اساسی را برآورده می‌کند (پالوتزین و پارک^۱، ۲۰۰۵).

گیرگنسون^۲ (۱۹۲۱؛ به نقل از وولف^۳، ۱۹۹۹) طی آزمایشی به این نتیجه رسید که دین ترکیبی از دو جنبه اساسی است:

۱. اندیشه‌های شهودی در نسبت با مقام قدسی که حداکثر به‌صورت مبهم تحت نظم و قاعده در می‌آید و فرد آن‌ها را به‌عنوان اندیشه‌های خود می‌شناسد و می‌پذیرد؛
۲. اعتقاد به اینکه تعلق به این اندیشه‌ها یک واقعیت بی‌چون‌وچرا را ایجاد می‌کند که آدمی باید پاسخی به آن بدهد.

توجه به تعریف دین با پیش‌فرض‌های فلسفی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی اغلب منبعث از فلسفه دین، روان‌شناسی دین و جامعه‌شناسی دین است. بر این اساس در ادامه نظریه‌های مختلف فلسفی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی دین به‌اختصار مطرح می‌شود.

نظریه‌های دین

۱. تبیین دین از دیدگاه فلسفی

برای تبیین مفهوم دین از دیدگاه فلسفی، نخست باید به تعریف و تشریح واژه «فلسفه» و نقش و هدف آن در عرصه اندیشه بشری نظری افکند. برتراند راسل^۴ (۱۹۷۱) در کتاب *تاریخ فلسفه غرب*^۵ مفهوم و تصور فلسفی را محصول دو عامل «دینی و اخلاقی»^۶ از یک طرف و «علمی»^۷ از طرف دیگر دانسته و در ادامه فلسفه^۸ را حد وسط الهیات^۹ و علم بر می‌شمرد؛ مانند الهیات، مشتمل بر موضوعاتی است که دانش قطعی^{۱۰} درباره آن‌ها بوجود نمی‌آید؛ و وجه شباهتش به علم از این نظر است که به‌جای سنت^{۱۱} و وحی (الهام)^{۱۲} بر عقل^{۱۳} بشر تکیه دارد. هالینگ دیل^{۱۴} (ترجمه آذرنگ، ۱۳۷۰) می‌نویسد: کار فلسفی در گسترده‌ترین معنای واژه شامل دو فرایند «ارزیابی»^{۱۵} و «نظم‌بخشی»^{۱۶} است. فیلسوف می‌کوشد تا ارزش و اطمینان‌پذیری دانشی را که درباره خود و جهان داریم و ارزش و اطمینان‌پذیری عقیده‌هایی را که درباره ماهیت^{۱۷} بر می‌گزینیم، معلوم کند. کار فلسفی، بررسی پرسش‌های خاص با شیوه‌های خاص است. از نظر

1. Paloutzian & Park
2. Geringenson
3. Wulff
4. Russell
5. history of western philosophy
6. religious & ethical
7. scientific
8. philosoply
9. theology
10. definite knowledge
11. tradition
12. revelation
13. human reason
14. Hollingdale
15. evaluation
16. systematisation
17. nature

جراالد گوتک^۱ (۱۹۹۷، ترجمه پاک سرشت، ۱۳۸۰) فلسفه در مفهومی بسیار کلی شامل تلاش انسان در جهت اندیشه نظری، تأملی و نظامدار درباره جهان و رابطه انسان با آن است.

کسلر^۲ (۲۰۰۱) فلسفه را «تلاشی عقلانی^۳ برای تدوین^۴ و فهم^۵ سؤالات بنیادی و پاسخ به آنها» دانسته و در ادامه نظر فیلسوف بزرگ آمریکایی، ویلیام جیمز^۶ را این گونه می آورد که از نظر جیمز، «فلسفه، کوشش غیرمعمول و سرسختانه برای تفکر روشن» است. حال با عنایت به تعابیر مذکور در زمینه فلسفه و کارکردهای کلی آن، بهتر می توان جایگاه دین را در آن بررسی کرد، یعنی همان چیزی که امروزه، «فلسفه دین» خوانده می شود که به گفته پیترواردی^۷ (به نقل از کلاک و کلاک^۸، ۲۰۰۰) خواهان جست و جوی حقیقت است. پیترسون و همکاران (۲۰۰۰)، فلسفه دین را «بحث هدفمندانه»^۹ در زمینه دین دانسته و برادی^{۱۰} آن را عبارت از «تحلیل دقیق دلالت‌هایی که تعالیم دین دارند» می داند.

از دیدگاه فلسفی، دین وجه امتیاز اصلی انسان نسبت به سایر موجودات است. تاکنون هیچ حیوانی نشانه‌ای از یک حیات دینی بروز نداده یا هیچ کاری نکرده که بتوان آن را تمهیدی برای زندگی پس از مرگ او به حساب آورد. در تاریخ بشر هرگز حتی قبیله‌ای وجود نداشته که به گونه‌ای دین نداشته باشد. حتی بومی‌های نواحی مرکزی استرالیا^{۱۱} و هندی‌های پاتاگونیا^{۱۲} که دارای ابتدایی‌ترین اشکال زندگی بشری هستند نیز به نوعی به عالم ارواح اعتقاد داشته و به صورتی مشغول پرستش هستند (هیوم، ۱۳۶۹). توجه هیوم و فلاسفه دیگر غرب به تفاوت اساسی انسان و حیوان در پذیرش دین، ما را به سوی تعریفی فلسفی از دین هدایت می کند. از دیدگاه فلسفی، هشیاری نسبت به خود همراه با آینده‌نگری، همواره انسان را با معماها و سؤال‌های وجودی مواجه کرده است. سؤال‌هایی مانند از کجا و چرا به دنیا آمده‌ایم؟ معنا و هدف زندگیمان چیست؟ چرا می میریم و پس از مرگ چه اتفاقی برایمان خواهد افتاد؟

باتسون، ونتیس و شوان راد^{۱۳} (۱۹۹۳) معتقدند که دین از خلال کوشش‌های انسان برای برخورد با چنین سؤال‌های پدیدار شده است. اسمیت^{۱۴} (۱۹۷۸) پدیدار شدن اساطیر آیین‌ها و دین ابزاری را برای پاسخ به همین پرسش‌های سنتی مربوط به معنای زندگی و انسان بودن می داند. تولستوی^{۱۵} (۱۹۸۷) در این مورد می گوید: هدف هستی یا وجود لحظه‌ای، متزلزل و نامطمئن در این دنیای ابدی پایان ناپذیر و به خوبی تعریف نشده چیست؟ این پرسش همواره در برابر هر فردی وجود دارد و هر کس به آن به طریقی پاسخ می دهد. پاسخ به این پرسش‌هاست که جوهره همه ادیان را تشکیل می دهد.

تلقی فلسفی از دین و عوامل به وجود آورنده آن بیشتر با بعد شناختی انسان سروکار دارد، درحالی که واضح است افراد دیندار نه فقط در پی پاسخ به پرسش‌های وجودی و آینده‌نگرانه خود هستند، بلکه علاوه بر توجه به مرگ و زندگی

1. Gutek
2. Kessler
3. rational
4. formulate
5. understand
6. James, William
7. Vardy
8. Clack & Clack
9. intellectual
10. Brody
11. aboriginals
12. patagonia
13. Batson, Ventis & Schoenrade
14. Smith
15. Tolstoy

پس از آن، با توجه به بعد عملی زندگی خود روش و آیین و مسلکی در این دنیا نیز برگزیده و از آن تبعیت می‌کنند. در واقع از دیدگاه فلسفی فرد زمانی دیندار تلقی می‌شود که با سؤال‌ها و مسائلی که ماورای زندگی اوست و با طبیعت ماهیت زندگی سروکار دارد، روبه‌رو شود و به آن‌ها پاسخ دهد. نتیجه این خواهد بود که به عقیدهٔ ارائه‌دهندگان این تعریف افرادی که از آیین و مسلک دینی مشخصی تبعیت می‌کنند، لکن در دوره‌ای از زندگی هیچ علاقه‌ای به تفکر و تأمل در مورد سؤال‌های وجودی ندارند، دیندار تلقی نمی‌شوند (آرین، ۱۳۷۸).

۲. بنیان‌های زیست‌شناختی دین

سنت‌های دینی مدت‌هاست که به تأثیر عمیق وضعیت هیجانی بر حالات روان‌شناختی یا روحی^۱ پی برده‌اند. همان‌گونه که می‌دانیم تعالیم معنوی^۲ ریاضت‌هایی چون خودداری از خواب و خوراک و مشقت‌های بدنی یا مهار تنفس را شامل می‌شود که سال‌هاست سابقه دارد. جمعی از نخستین طرفداران روان‌شناسی دین که آن را علمی کاملاً تجربی می‌شمردند، معتقد بودند که فیزیولوژی پایهٔ روان‌شناسی دین است (گیرگسون، ۱۹۲۱؛ استارباک، ۱۹۲۸، به نقل از وولف، ۱۹۹۹).

مسئلهٔ روان‌شناسی فیزیولوژیک^۳ اخلاق توسط جیمز دوبه در سال ۱۸۹۷ مطرح شد. از دیگر پیشگامان روان‌شناسی دین نیز می‌توان به گوستاو فوربروت (۱۹۰۴) اشاره کرد که در صدد بود با ورود «روان‌زیست‌شناسی»^۴ الهیات زمان خود را در معرض تغییر قرار دهد. تئودور فلورناتا (۱۹۰۳) نیز از جمله افرادی بود که اعتقاد داشت روان‌شناسان دین باید به جست‌وجوی ریشه‌های فیزیولوژیک پدیده‌ها بپردازند، اما نخستین کسی که تأثیر فرایندهای جسمانی را در تجربهٔ دینی به‌صورت علمی بررسی کرد، استنلی هال (۱۸۸۲) بود که دریافت تجربه‌های تبدیل^۵ اغلب در زمان بلوغ رخ می‌دهد (وولف، ۱۹۹۹).

نکته‌ای که در زمینهٔ بنیان‌های زیست‌شناختی دین باید مورد توجه قرار گیرد، ارتباط اختلالات مغزی مزمن و دین است. برخی شواهد حاکی از آن است که تجربهٔ دینی در میلیاردها سلول تشکیل‌دهندهٔ مغز انسان ریشه دارد؛ برای مثال در بیماری گریوز، رفتار غریب مذهبی را می‌بینیم (هلپاک، ۱۹۰۷، به نقل از وولف، ۱۹۹۹) مورد دیگر عقب‌ماندگی ذهنی است که در آن رفتار و تجربهٔ مذهبی بازتاب می‌یابد. برای مثال بسیاری از عقب‌ماندگان ذهنی می‌تواند جمله‌های کتاب مقدس و دعاها و سوادهای مربوط به آن را به خاطر بسپارند، اما تعداد کمی از آنان مفهوم این عبارات را در می‌یابند. یا در میان ویژگی‌های افراد مصروع، دین‌ورزی افراطی را مشاهده می‌کنیم و از قدیم گمان می‌رفته که رهبران بزرگ و معنوی جهان به آن مبتلا بوده‌اند. نکتهٔ شایان توجه دیگر آنکه پژوهش‌های جدید دربارهٔ نیمکره‌های مغز سبب پدیدآیی رویکردی دربارهٔ جایابی تجربهٔ دینی در مغز شده است. از این دیدگاه، عمل و تجربهٔ دینی توانایی‌های کاملاً عادی نیمکرهٔ راست تلقی می‌شوند و محققان معتقدند دین از نیمکرهٔ راست و به‌ویژه لوب گیجگاهی راست سرچشمه می‌گیرد. البته بعد زیست‌شناختی انسان و ارتباط آن با دین و نظریات ارائه‌شده در این زمینه در معرض نقد قرار گرفته است. از جمله ورنر گروئن^۶ (۱۹۶۰) معتقد است که توضیحات فیزیولوژیک نه تنها اشتباه است، زیرا معنای پایان‌ناپذیر

1. Spiritual
2. Spiritual discipline
3. Psychophysiology
4. Psychopbiology
5. Conversion
6. Hellpack
7. Gruehn

زندگی معنوی را نمی‌توان از طریق روندهای موازی آن در بدن پیگیری کرد، بلکه به طرز خطرناکی همراه‌کننده است، زیرا سبب از دست دادن حساسیت نسبت به واقعیت‌های تجربه‌انسانی می‌شود (ویتلسون^۱ و کریستوفرسون^۲، ۱۹۸۶).

۳. نظریه‌های رفتاری و تطبیقی

نظریه‌های رفتاری^۳ و تطبیقی^۴ برآنند که رفتار انسان را از طریق بررسی رفتار جانوران تبیین کنند. طرفداران این نظریه‌ها معتقدند که جانوران نیز از ویژگی‌های عالی انسانی هرچند در سطح محدود برخوردارند (هیلگارد^۵، ۱۹۸۷). نظریه رفتاری پارسایی انسان را تا حد رفتار حیوانات آزمایشگاهی تقلیل می‌دهد (لارنس کاسلر^۶، ۱۹۶۸). واتسون بر آن است که کلیسائیان یا به تعبیر او جادو پزشکان برای به سلطه گرفتن عوام به آنان قبولانده‌اند که هر چیز مشاهده‌نشده‌ای در جهان امری رازآلود است و علم باید در این دیوار حمایت دینی رخنه کرده و راه خود را باز کند. درباره روان‌شناسی تطبیقی نیز باید گفت که برخی پیروان آن پارسایی انسان با رفتارهای مشابه در میان حیوانات را قابل مقایسه می‌دانند و برخی دیگر این شباهت را شاهد تمایلات فطری مذهبی در هستی می‌دانند. وصلی ریموند ولز^۷ نخستین کسی بود که تفسیری کاملاً رفتارگرایانه از دین به‌دست داد. او معتقد بود اعتقاد نوعی پاسخ ارگانیک^۸ است، چراکه وجود اعتقاد مذهبی در افراد بدوی گواه ارزش حیاتی آن است (وولف، ۱۹۹۹).

دیوید تراوت (۱۹۳۱؛ به نقل از وولف، ۱۹۹۹) بیان می‌کند که در پس تجربه‌ها یا حالات رفتار ارگانیکی، فرایندهای جسمانی نهفته است؛ به این صورت که امید یعنی تجربه سازماندهی پویایی سلول‌های عصبی، ماهیچه‌ها و غدد که بر اثر استقرار آن فرد ایمان را تجربه می‌کند.

در این میان اسکینر نیز از جمله افرادی است که در ابتدا دین را روشی سنتی برای مهار رفتار در نظر می‌گیرد؛ او به محرک افتراقی^۹ اشاره می‌کند و آن را در رفتار مذهبی مؤثر بر می‌شمرد. از دیدگاه اسکینر (۱۹۷۱) خدا، نمونه‌اعلای افسانه‌ای توضیحی، ذهنی معجزه‌کار و امری ماورای طبیعی است. بر این اساس پارسایی و پاکدامنی و سایر رفتارهای مذهبی جزو ذات افراد نیستند، بلکه برچسب‌هایی برای قالب‌های رفتارند که برخی محیط‌های اجتماعی به آن شکل داده‌اند (اسکینر، ۱۹۷۱).

۴. نظریه روان‌تحلیلی فروید و دین

فروید، پایه‌گذار روان‌تحلیلی، نگرش خوبی به دین ندارد و به گفته خودش او، یک یهودی منکر خداست و غیرمذهبی است. از نظر فروید^{۱۰} دین چیزی نیست جز روان‌شناسی‌ای که به جهان بیرون فرافکنی شده است. فروید پیش‌فرض بنیادی خود در روان‌شناسی دین را این‌گونه بیان می‌دارد که دینداری به هر صورت عمیقاً در عقده ادیپ ریشه دارد و تغییر مذهب بازتاب تغییر در ساختار و سرنوشت این عقده است و می‌گوید خدای شخصی، به لحاظ روان‌شناختی، چیزی نیست جز پدری متعالی. وی می‌افزاید که علاقه به پدر که ریشه هرگونه دین و مذهب است، گره‌های کور عقده ادیپ از جمله احساس ترس و گناه را آشکار می‌کند. تسلیم محض به پدر در دوره کودکی که از قدرت مطلق برخوردار است

1. witelson
2. kristofferson
3. Behavioral theory
4. comparativy
5. Hilgard
6. Casler
7. Wells
8. organic
9. discriminative stimulus
10. Freud

و در قالب آرمان «من» درون فکنی و به صورت خدا برون فکنی می‌شود، رابطه‌ی ازدست‌رفته را دوباره برقرار می‌سازد (وولف، ۱۹۹۹).

فروید می‌گوید ریشه‌های شخصی دینداری در گذشته‌ی کودکی فرو نهفته است و دین به همان اندازه که برای جامعه خطرناک است، برای افراد نیز خطرآفرین است، چراکه آموزش اعمال مذهبی به کودکان قبل از آنکه آن‌ها بدان علاقه‌مند شوند و معنای آن را درک کنند و تضعیف تفکر انتقادی در برابر این آموزه‌ها سبب استقرار دین از طریق منع تفکر و مهار روان‌رنجورانه‌ی تکانه‌ها از طریق سرکوب کردن آن‌ها می‌شود. به نظر او کل مذهب چنان کودکی و دور از واقعیت است که هر فرد دارای نگرش مهرآمیز به انسانیت، با مشاهده‌ی فراتر نرفتن انسان‌ها از این بینش درباره‌ی زندگی، دردمند می‌شود (فروید، ۱۹۳۰) و به جای بینش مذهبی به دنیا، علم را پیشنهاد می‌کند و معتقد است تنها از طریق آن می‌توان حقیقت بیرون خود را شناخت.

فروید و برخی دیگر از روانکاوان سنت مقدس را در حد تکانه‌های جنسی و پرخاشگرانه به‌ویژه امیالی که برای حساسیت‌های امروزی اهانت‌آمیز است، تنزل داده‌اند و بر این اساس به‌عنوان دشمنان دین شهرت یافته‌اند. خصومت فروید با دین معروف است. از جمله سایر روانکاوان می‌توان ارنست جونز را نام برد که معتقد است اسطوره‌ی مسیحی شاید عظیم‌ترین و انقلابی‌ترین توهم تاریخ باشد (وولف، ۱۹۹۹). شاید از دلایل ایجادشدن چنین تضادی با دین در دیدگاه فروید به فلسفه‌ی زیربنایی و روش‌های پژوهش و جمع‌آوری شواهد آن اشاره کرد.

۵. نظریه‌ی اریکسون و دین

در میان تجدیدنظرطلبان روان‌تحلیلی، اریکسون بیش از هر کسی به مسائل مذهبی و اخلاقی توجه داشته و در راه فهم ایمان شخصی و سنت تاریخی گام‌های بلندی برداشته است. علاقه‌ی اریکسون^۱ به دین از نقش آن در زندگی معمولی فراتر رفت و انسان مذهبی^۲ راستین را در بر گرفت.

در زمینه‌ی روان‌شناسی دین نفوذ اریکسون در دو عرصه آشکارتر بوده است؛ بررسی‌های بیشتر درباره‌ی شخصیت‌های مشهور مذهبی مثل جان وسلی و جانانان ادواردز و همچنین نهضت‌ها یا دوره‌های خاص مذهبی (کپس^۳، کپس و برادفورد^۴، ۱۹۷۷). علاوه بر این کتاب‌هایی درباره‌ی رشد مذهبی در زندگی عادی نوشته شده است که راهنمای استفاده از نظریه‌ی چرخه‌ی زندگی اریکسون در زمینه‌های مذهبی است. همان‌گونه که می‌دانیم اریکسون در نظریه‌ی خود مراحل رشد روانی-اجتماعی را معرفی می‌کند. در اولین مرحله که فرد در نوباوگی به سر می‌برد، نخستین منطقه تعامل دهان است و نوزاد از طریق لذت مکرر شیر خوردن جهان پیرامون را امن و قابل اعتماد می‌یابد (اریکسون، ۱۹۵۰)، اما با رشد دندان‌ها منبع لذت یعنی دهان به منبع درد تبدیل می‌شود و کودک برای تسکین این درد به ناچار پستان مادر را گاز می‌گیرد و این کار نوزاد سبب می‌شود که مادر به‌طور ناخودآگاه از کودک دوری گزیند. اثر این رویداد در زمان از شیر گرفتن نوزاد یا تولد نوزاد بعدی تشدید می‌شود. در هر حال گذر موفقیت‌آمیز از مرحله‌ی نوباوگی فضیلت لازم یعنی امید را بر می‌انگیزد که نخستین نیروی حیاتی «من» و اساسی‌ترین و پایدارترین نیروست. از نظر اریکسون (۱۹۶۴) امید، اعتقاد راسخ به دسترس‌پذیری امیال پرشور است. از نظر اریکسون ایمان به والدین کودک را متقاعد می‌کند که هر آنچه آنان انجام می‌دهند دارای معناست و احساس امیدواری کودک که تعمیم یافته است به‌موقع به ایمانی کامل بدل می‌شود و او بی‌آنکه نیاز به مدرک داشته باشد، اطمینان می‌یابد که هستی قابل اعتماد است. تثبیت نهاد امید و حاصل

1 . Ericson

2. homo religious

3. Capps

4. Bradford

کامل آن (ایمان)، در مسیر تاریخ بشر عمدتاً از دین ناشی شده است. دین با استفاده از گذشته کودکانه بشر صاحب قدرت می‌شود؛ دین از طریق قواعد و حرکات مشخص خود میراث شخصی اعتماد و بدگمانی را همگانی کرده و ایمانی مشترک و ادراکی مشترک از شر و پلیدی پدید آورده است. از نظر اریکسون مسئولیت یک بزرگسال تنها انتقال جهان-انگاره‌ای^۱ منسجم و امیدبخش به کودک نیست، بلکه بزرگسالان مسئول باید نهادهایی را حفظ یا دگرگون کنند که حامل سنتی از ایمان هستند (اریکسون، ۱۹۶۸؛ ۱۹۶۵). از نظر اریکسون روان‌شناسی باید ببیند که آیا سنت مذهبی در زندگی والد نیروی زنده‌ای بوده و می‌تواند ایمانی خلق کند که حس اعتماد کودک را تقویت کند. او می‌گوید «آسیب‌شناسی روانی نمی‌تواند این نکته را نادیده بگیرد که میلیون‌ها نفر هستند که واقعاً نمی‌توانند بدون دین به سر برند و افتخار او با لامذهبی فقط نوعی دلداری دادن به خود است». به همین دلیل بسیاری از افراد خارج از عقاید سنتی مذهبی در سایر حوزه‌ها منبعی پایدار از ایمان برای خود یافته‌اند و بسیاری نیز با وجود بی‌اعتمادی به هموعان و زندگی خویش باز هم اظهار ایمان می‌کنند.

۶. مکتب تحلیلی یونگ

دین موضوعی بود که یونگ^۲ همواره به آن علاقه خاصی داشت و به تدریج در نظریه او جایگاه برجسته‌ای یافت. چون دین بی‌شک یکی از دیرینه‌ترین و عام‌ترین جلوه‌های ذهن آدمی است، روشن است که هر روان‌شناسی‌ای که به ساختار روانی شخصیت انسان می‌پردازد، نمی‌تواند این نکته را نادیده بگیرد که دین نه تنها پدیده‌ای اجتماعی و تاریخی است، بلکه مورد توجه شخصی جمع کثیری از افراد نیز است. یونگ از جمله محققان معاصر است که بیش از هر کس دیگری به مطالعه تطبیقی دین پرداخته و از سنت‌های مذهبی شرق و غرب شواهدی در تأیید مفاهیم و نظریه‌های خود استخراج کرده است. نگرش یونگ به زندگی مذهبی بیش از حد معمول همدلانه است. از نظر او دین نوعی کارکرد ضروری روانی است که بی‌توجهی به آن هم برای فرد و هم برای جامعه گران تمام می‌شود. اگر زندگینامه یونگ و نوشته‌های او درباره دین را مطابقت دهیم، متوجه خواهیم شد که بسیاری از موضوعات کار او در تجربه‌های پیشین زندگی‌اش بوده است. از دیدگاه یونگ ایمان، امید، عشق و بصیرت والاترین دستاوردهای آدمی‌اند که تنها از طریق تجربه کسب می‌شوند. رفتن به راه تجربه نوعی خطر کردن است، خطرکردنی که باید با تمام وجود به استقبال آن برویم (یونگ، ۱۹۳۲).

از جمله ارتباط بین نظریه یونگ و دین را می‌توان در مفهوم کهن‌الگوهای^۳ ارائه‌شده از سوی یونگ دید. یونگ در رؤیایا و پندارهای بیماران خود با مفاهیم و تصوراتی مواجه شد که نمی‌توانست ریشه آن‌ها را در گذشته افراد بیابد. این مفاهیم با موضوعات اساطیر و دین در ارتباط بود و همین مسئله سبب شد که یونگ وجود کهن‌الگوها را مسلم بداند. کهن‌الگوها عبارتند از قدرت‌های حاکم، خدایان و تصاویری از اصول و قوانین حاکم و رویدادهای معلوم و منظمی که در مسیر تجربه روحی رخ می‌دهند (یونگ، ۱۹۴۳). یونگ همزمان با مشاهده پندارها و هذیان‌های روان‌پریشانه با بررسی تصاویر همانند در مواد دینی و اسطوره‌ای به وضعیت‌ها و حالاتی پی برد که پیوسته تکرار می‌شوند و از میان این بن‌مایه‌های^۴ تکرارشونده در تجربه انسان، چند بن‌مایه در نظر یونگ اهمیت ویژه‌ای دارند؛ از جمله نقاب^۵، سایه^۶،

1. world. image
2. Jung
3. archetype
4. motif
5. Persona
6. shadow

انیما^۱، انیموس^۲، که این کهن‌الگوها در قالب‌های شخصیت‌یافته ظهور می‌کنند، گاه نیز در قالب اشیاء، شکل‌های انتزاعی، موقعیت‌ها، مکان‌ها و جریان‌ها جلوه‌گر می‌شوند. از نظر یونگ، دین‌نگرشی است مشتمل بر ملاحظه و مشاهده برخی عوامل پویا که «قدرت» تلقی می‌شوند: ارواح، شیاطین، خدایان، قوانین، اندیشه‌ها، آرمان‌ها یا هر نامی که انسان به چنین عواملی در دنیای خود داده و آن‌ها را تا بدان حد قدرتمند، خطرناک یا کمک‌دهنده یافته که مورد توجه خاص او قرار گیرند، یا در این عوامل آنقدر شکوه، زیبایی و معنا دیده که آن‌ها را به جان و دل مورد پرستش و مهرورزی قرار دهد. اعتقاد یونگ به اینکه منبع تجربه‌ها و اندیشه‌های دینی در روان آدمی است، سبب شد که در معرض اتهاماتی چون روان‌شناسی‌گرایی^۳، لادری‌گری^۴ و حتی الحاد قرار گیرد. یونگ در پاسخ به این اتهامات تأکید می‌کند که به‌عنوان روان‌شناس نمی‌تواند چیزی جز این بگوید که خدا در روان آدمی وجود دارد. به گفته او شواهد نشان می‌دهد که روان عملکردی دینی دارد و کار روان‌شناسی این است که به مردم کمک کند تا رؤیای درون را که بر ایجاد رابطه میان روان و تصاویر مقدس مبتنی است، کشف کند. روان‌شناسی رویکردی مناسب برای فهم بهتر این چیزها پدید می‌آورد؛ فضای دین را باز می‌کند تا عده بیشتری را در برگیرد. روان‌شناسی می‌تواند ذهن رشدنیافته را یاری دهد تا ارزش و نیروی تناقض‌های ایمان را دریابد (وولف، ۱۹۹۹).

۷. دیدگاه جیمز و دین

کار جیمز^۵ نمایانگر تأکید انسان‌گرایانه بر تجربه فردی و اکراه از کاربرد مفاهیم یا نظریه‌های تبیینی است. او بر قوانین کلی ریشه‌های روانی دین تأکید می‌کند، ولی اساس کار معروف او یعنی انواع تجربه دینی، اغلب همان تجربه شخصی افراد است. علاقه به دین یکی از دل‌بستگی‌های همیشگی او بوده است. چنانکه الیور وندل هولمز^۶ با مطالعه کتاب پراگماتیسم جیمز گفته است: «چنانکه در سایر کتاب‌های او دیده‌ام، هدف و غایت همه این کوشش‌ها دین است». جیمز می‌گوید، تجربه دینی شخصی در حالات مرموز ضمیر هشیار ریشه دارد و عبادات همان روح و جوهره دین است (مک‌درموت^۷، ۱۹۶۷). خدا در نظر جیمز بیش از آنکه وجودی شخصی باشد، آرمانی انتزاعی بود و برای او فقط به نحوی مبهم واقعیت داشت. همچنین کتاب مقدس از نظر او فاقد مرجعیت دینی بود. با این حال قبول داشت که اعتقادات دینی می‌توانند به زندگی اطمینان و جاذبه‌ای جدید بخشند و مشتاق ایمان به جهان معنوی بود. از دیدگاه جیمز جوهره دین یعنی عنصر یا ویژگی مهمی که در هیچ جای دیگری یافت نمی‌شود و دین را به‌طور کلی با آن می‌توان مورد داوری قرار داد، تنها در حریم تجربه دینی درونی پیدا می‌شود. بر این اساس او منحصرأ به «دین شخصی» توجه داشت که تجربه ازلی و یگانه پیوند مستقیم با وجود الهی است.

روش جیمز در پژوهش، درون‌نگری بود و اعتقاد داشت که باید در پی اسنادی از افراد غیر عادی باشد، یعنی کسانی که سخت دور از شاخص‌های متعارف بودند، زیرا تنها در چنین نمونه‌های یکسویه، مبالغه‌آمیز و افراطی می‌توان حیات دینی را به‌صورت دست اول آن بازیافت. جیمز با بررسی چنین نمونه‌هایی امیدوار بود که بتواند خصلت اصلی تجربه دینی را کشف کند. اما در مجموع جیمز برای تحلیل مجموعه اسناد خود، پدیدارشناسی را برگزید و می‌توان گفت نخستین کسی بود که به معنای دقیق کلمه به پدیدارشناسی دینی دست زد (استارباک^۸، ۱۹۹۸).

1. anima
2. animus
3. psychologies
4. agnosticism
5. James
6. Holmes
7. Mc Dermott
8. Starbuck

۸. نظریه‌های انسان‌گرایانه

آلپورت^۱ - مبدع نظریه انسان‌گرایی^۲ - از جمله کسانی است که به پارسایی انسان و نقش آن در اعتدال شخصیت پرداخت و از این طریق گنجینه‌ای از اصول مشخص به روان‌شناسی دین آمریکا بخشید و از سوی دیگر آبرو و اعتباری تازه برای آن کسب کرد. احیای روان‌شناسی دین در جهان پس از جنگ با انتشار کتاب مختصر اما پر تأثیر آلپورت به نام فرد و مذهبش (۱۹۵۰) آغاز شد. آلپورت هم به شیوه خود، مدافع ایمان دینی بود و به روان‌شناسان ایراد می‌گرفت که از روی کم‌مایگی و غرور جوانی دین و مسائل مربوط به آن را نفی می‌کنند و از سوی دیگر می‌کوشید تا در نوشته‌های خود ویژگی خودمختار و وحدت‌بخش احساس دینی در شخصیت و وابستگی ذاتی کل زندگی انسان را به ایمان روشن کند (آلپورت، ۱۹۵۴). از نظر آلپورت دین گل سرسبد نیازهای آدمی است.

آلپورت ویژگی‌های احساس دینی کامل را این‌گونه بر می‌شمرد: اول اینکه با تمایز فزاینده، احساس دینی غنی‌تر و پیچیده‌تر می‌شود و عناصری را دربرمی‌گیرد که در مجموع الگوی پیچیده‌ای را تشکیل می‌دهند. دوم اینکه، احساس دینی همواره هدایت‌گر است، احساس کامل به لحاظ نتایج اخلاقی خود باثبات و پایدار است. آلپورت بر آن است که احساس دینی در هر نسلی از نو پدید می‌آید و پشتوانه تازه‌ای از عمل اخلاقی به وجود می‌آورد. سوم اینکه احساس دینی جامع است، به این معنا هیچ فلسفه‌ای به اندازه نگرش دینی جامعیت ندارد. تنها دین است که می‌خواهد کل عالم وجود را دربرگیرد (آلپورت، ۱۹۳۷). همچنین آلپورت احساس دینی را انسجام‌بخش می‌داند که نه تنها متمایز و جامع است، بلکه انسجام‌بخش هم است و الگوی آن یک کل هماهنگ را تشکیل می‌دهد. آخرین نکته‌ای که درباره احساس دینی مطرح می‌شود آن است که ویژگی ذاتاً اکتشافی دارد. آلپورت می‌گوید دین اصولاً مسئله رسیدن به چیزی بیش از آن است که می‌توانیم به دست آوریم. مسئله فراتر رفتن از دانشی است که اکنون در دسترس ماست (وولف، ۱۹۹۹).

اریک فروم^۳ نیز از جمله افرادی است که جزء نافروریدی‌هایی محسوب می‌شود که روان‌تحلیلی را با نگرش روان‌شناسی اجتماعی قرن بیستم در آمیخته و آن را دگرگون کرده است. او در تعریف دین می‌گوید: هر نظام فکری و عملی که گروهی در آن سهیم باشند. بنابراین از دیدگاه او هیچ‌کس فارغ از نیاز دینی نیست و مسئله بودن یا نبودن دین نیست بلکه نوع آن مطرح است، دینی که موجب شکوفایی استعدادهای انسان می‌شود یا دینی که انسان را خفه می‌کند. او به دین اقتدارگرا اشاره می‌کند که عنصر اساسی در آن تسلیم خاکساران در برابر قدرتی فرا بشری است و در مقابل آن از دین انسان‌گرایانه نام می‌برد که اساس آن بشر و نیروهای اوست و هدف انسان در دین انسان‌گرایانه دست یافتن به بیشترین نیرو و فضیلت است، خودشکوفایی است نه اطاعت. فروم دو حالت داشتن ایمان و بودن در ایمان را مطرح می‌کند. در حالت اول، ایمان شامل تملک اطمینان بخش قواعدی است که از دیوان‌سالاری قدرتمند به‌عنوان مرجعی نهایی و راستین اخذ شده است. در حالت دوم یعنی بودن در ایمان، ایمان صرفاً مجموعه‌ای از عقاید نیست بلکه نوعی جهت‌گیری یا نگرش درونی است. به جای ایمانی که داریم، ایمانی پدید می‌آید که در آن هستیم، ایمان به خودمان، دیگران و نیز ایمان به خدا (وولف، ۱۹۹۹).

از جمله روان‌شناسانی که تحت تأثیر فروم قرار گرفت آبراهام مازلو^۴ بود. مازلو طی مطالعات خود در زمینه افراد خودشکوفاه به این نتیجه رسید که تقریباً همه آموزدنی‌های او دارای تجربه‌های عرفانی‌اند. برای تفکیک چنین حالات

1. Allport
2. humanistic approach
3. Fromm
4. Neo- Freudians
5. Maslow

وجدآمیزی از همه تعبیرهای دینی سنتی و برعکس برای تأکید بر سرچشمه‌های کاملاً طبیعی آن‌ها، مازلو آن‌ها را تجربه‌های اعلا نامید. تجربه‌های اعلا با احساس تمامیت و انسجام آمیزش نسبتاً فارغ از خویش با جهان، خودانگیختگی و آسودگی، هستی کامل در اینجا و اکنون همراه است. با گذشت زمان تجربه‌های اعلا خود ممکن است به مقدار کمتر و با شدت کمتری رخ دهند، اما در عمل جای خود را به چیزی می‌دهند که ارزش آن کمتر نیست و آن نوعی بصیرت و تجربه عمیق است که مازلو آن را تجربه فلات بلند می‌نامد. تجربه‌های اعلا و فلات بلند در کنار ارزش‌ها و بینش‌هایی که به‌همراه دارند، عرصه جولان سنت‌های دینی بوده‌اند. در نتایج بررسی رابطه سلسله مراتب نیاز با دین، مشخص شد که سطح نیازی که فرد بر اساس آن عمل می‌کند در برداشتها و تمایلات دینی او بازتاب می‌یابد. نتایج نشان داد که انتظارات خوشایند از بهشت به حد نیازی که بر فرد غالب است، بستگی دارد. صفات خدا و آیات کتاب مقدس هم به‌طور معنادار با حد نیاز در ارتباط بود (وولف، ۱۹۹۹).

ویکتور فرانکل پایه‌گذار رویکرد درمانی معروف به معنادرمانی می‌گوید: دینداری ابتدایی یا فطری امروزه در بسیاری از مردم به‌صورت ناهشیار وجود دارد و شاید هم سرکوب شده باشد و نتیجه این امر احساس پوچی، بی‌معنایی و بیهودگی است که به‌صورت روزافزون در آمریکا آشکار می‌شود. او مراقب است که دین را تنزل ندهد و به‌صورت ابزار دیگری برای بهبود سلامت روانی در نیآورد. فرانکل دین را جست‌وجو برای معنای نهایی می‌داند و معتقد است که دینداری برای آنکه اصیل باشد باید خودانگیخته و شخصی باشد (فرانکل، ۱۹۶۹).

صرف نظر از نگرش نظریه‌پردازان مختلف نسبت به مسئله دین، پرداختن بسیاری از دانشمندان علوم مختلف از جمله روان‌شناسان به این موضوع حاکی از اهمیت دین و موضوعات مرتبط با آن در زندگی انسان است. از جمله مسائلی که در حوزه روان‌شناسی دین مطرح می‌شود، ارتباط دینداری با سلامت انسان است. یونگ نیروهای ناخودآگاه را که زیربنای صور مذهبی محسوب می‌شوند، دارای ماهیتی مثبت می‌دانست و معتقد بود نادیده گرفتن مذهب، فرد را با خطر اختلال روانی جدی مواجه می‌سازد. بنابراین در بخش بعدی به بحث در مورد سلامت روان به‌عنوان متغیر دوم پژوهش حاضر و یکی از موضوعات مرتبط با دین پرداخته خواهد شد.

۹. تبیین دین از دیدگاه جامعه‌شناختی

به نظر پارسونز^۱ (به نقل از لسا^۲ و ووگ^۳، ۱۹۶۵) جامعه‌شناسی^۴، علمی است علاقه‌مند به ساختار تشکیلاتی نظام‌های اجتماعی و فرایندهای انگیزشی^۵ انسان‌ها که در حفظ و تحول نهادها دخالت دارند. از این‌رو مشابه با تعریف فلسفی، دانشمندان علوم اجتماعی نیز دین را نظامی از اعتقادات و اعمال که بدان وسیله گروهی از مردم با مسائل غایی زندگی بشر دست و پنجه نرم می‌کنند، معرفی می‌کنند (ینگر^۶، ۱۹۷۰). پترسون و همکاران (ترجمه نراقی و سلطانی، ۱۳۷۷) معتقدند انسان‌ها به نحو اجتناب‌ناپذیری دینی‌اند و دین نیروی قوی در زندگی بشر است. انسان‌شناسان نیز استدلال کرده‌اند که چون هیچ‌گاه نتوانسته‌ایم جامعه‌ای را بیابیم که در آن دین موجود نباشد، بنابراین دین به‌عنوان یک نهاد اجتماعی کارکردهای خاصی دارد که فقدان آن بقای جامعه را مخدوش می‌سازد (تنهایی، ۱۳۷۵).

از دیدگاه جامعه‌شناختی، دین نهادی اجتماعی است. در واقع در این دیدگاه به تأثیر بعد اجتماعی در پدیداری دین و بقای آن توجه بیشتری شده است. واضح است که بررسی‌های جامعه‌شناختی در وهله اول بر روی جامعه انسانی و

1. Parsons
2. Lessa
3. Vogt
4. sociology
5. motivational
6. Yenger

پدیده‌های متأثر از رفتارها و روابط انسانی، دین را نیز به‌عنوان یکی از پدیده‌ها، محصول اجتماع بشری می‌داند؛ اما اینکه آیا گرایش انسان‌ها به آیینی مشخص موجب به‌وجود آمدن اجتماعی از انسان‌ها در نقطه‌ای جغرافیایی شده یا بر عکس، اجتماع آن‌ها به‌وجود آمدن دین را در پی داشته، سؤال اساسی است. چطور می‌توان ادعا کرد فردی که دور از اجتماع بشری زندگی می‌کند، دیندار نخواهد بود؟ درحالی‌که نقطه شروع معرفی ادیان پیشرفته از جمله اسلام از انفصال موقت پیامبر از جامعه بشری و عدم تأثیرپذیری منفی از حالات روحی و بت‌پرستان آن زمان بوده است.

تبیین ساختاری دین

همان‌طور که ذکر شد هر یک از نظریه‌های روان‌شناختی در مورد دین یا بر انگیزش و نحوه اکتساب دین توجه داشته‌اند، یا بیشتر بر کنش‌وری دین متمرکز شده‌اند یا دین را تنها از یک بعد بررسی و معرفی کرده‌اند. دین به‌دلیل جامع و محوری بودن آن در زندگی از نظر روان‌شناختی پیچیده است و شامل مجموعه‌ای از مقوله‌های روان‌شناختی شامل هیجانان، باورها، ارزش‌ها، رفتارها و محیط اجتماعی است. دین معمولاً انسجامی دارد که این انسجام و برای مجموعه‌ای از باورها، نگرش‌ها، هیجانان و رفتارهاست. به‌نظر می‌رسد که دین، این مقوله‌های روان‌شناختی را با یکدیگر ترکیب می‌کند و آن‌ها را تعالی می‌بخشد و یک حالت جامعیت را تدارک می‌بیند (آرین، ۱۳۷۸). لکن اینکه برخی دین را تجربه عرفانی شخصی و برخی انجام مناسک تلقی کرده‌اند یا اینکه برخی به انگیزش مذهبی و عده‌ای به کنش‌وری‌های آن توجه بیشتری کرده‌اند، به ساختار دین باز می‌گردد و برای تبیین آن باید با رویکردی ساختاری تحولی به میدان آمد.

دانشمندان علوم اجتماعی و دینداران، از آشفتگی‌ها و اختلافات مختصر و تلویحاتی که در هر یک از تعاریف دین ارائه شده است، ناخشنودند. میلتون ینگر^۱ (۱۹۶۷)، جامعه‌شناس، معتقد است «هر تعریفی از دین فقط برای نویسنده آن رضایت‌بخش است». این ناکامی، گریبانگیر بسیاری از افراد پیشین هم شده است، به‌نحوی که جورج کو^۲ (۱۹۱۶) که روان‌شناس دین است می‌گوید: من به‌عمد از ارائه تعریف رسمی از دین خودداری می‌کنم، زیرا تعاریف، اطلاعات کمی از حقیقت را دربردارند. همچنین پیشینه تاریخی نشان می‌دهد که هر تعریف جدیدی از دین سبب پیچیده‌تر شدن آن می‌شود. به‌نظر می‌رسد این موقعیت طی ۹۰ سال قبل از کو تغییر نکرده است. با این حال می‌توان نظر یکی از محققان قبلی (درسر^۳، ۱۹۱۶) را مدنظر قرار داد. وی معتقد بود دین مانند شعر یا هر چیز زنده دیگر است و نمی‌توان آن را تعریف کرد، اما می‌توان بعضی از ویژگی‌های آن را مشخص کرد. از این‌رو، بهتر است خود را درگیر تعاریف نظری دین^۴ نسازیم. اگرچه تعاریف زیادی از دین ارائه شده است، عمومیت زیاد، ابهام و شیوه انتزاعی آن‌ها سبب شده است نتوانیم در تحقیقات از آن‌ها استفاده زیادی ببریم.

نظریات صاحب‌نظران غربی

در میان نظریه‌پردازان روان‌شناسی دین که به دیدگاهی ساختاری به تبیین مؤلفه‌ها و سازه‌های تشکیل‌دهنده ساختار دین پرداخته‌اند، می‌توان از نظریات پترسون (۱۳۷۷)، آلستون^۵ و همکاران (۱۳۷۶)، کینگ^۶ (به نقل از خرمشاهی،

1. Milton Yinger
2. George Coe
3. Dresser
4. theoretical definitions of religion
5. Alston
6. King

(۱۳۷۲) و استارک و گلاک (به نقل از انوری، ۱۳۷۳) نام برد. از دید پترسون و همکاران (۱۹۹۱) زمانی امکان تدوین تعریف‌های علمی از دین وجود دارد که بتوانیم صفات مربوط به ساختار عمومی ادیان را برشماریم. از دیدگاه پترسون و همکاران (ترجمه نراقی و سلطانی، ۱۳۷۷)، به‌طور کلی دین مجموعه‌ای از اعتقادات، احساسات و اعمال فردی یا جمعی است که حول مفهوم حقیقت غایی یا امر مقدس سامان یافته است. این حقیقت غایی را می‌توان بر حسب تفاوت ادیان با یکدیگر، واحد یا متکثر، متشخص یا نامتشخص، الوهی یا غیرالوهی و نظیر آن تلقی کرد. اسمارت^۱ (به نقل از پترسون و همکاران، ۱۹۹۱) نیز شش بعد را ذکر کرده و معتقد است که این ابعاد در تمام ادیان واقعی وجود دارند. وجوه شش‌گانه او عبارتند از: «شعائر^۲، اسطوره‌شناسی^۳، تعلیم^۴، اخلاق^۵، بعد اجتماعی و بعد تجربی^۶».

آلستون (۱۳۷۶) نیز مشخصات اساسی و اختصاصی دین را عبارت می‌داند از: الف) اعتقاد به موجودات فوق‌طبیعی (خدایان)؛ ب) تفکیک میان اشیای مقدس و غیر مقدس؛ ج) اعمال و مناسکی که بر امور مقدس تکیه دارد؛ د) قانون اخلاقی که اعتقاد به مصوب بودن آن از ناحیه خدایان وجود داشت؛ ه) احساساتی که مشخصه دینی دارند (مانند خشیت، احساس راز و رمز، احساس گناه و پرستش) که در محضر امور مقدسه و در ضمن مراسم خاص سر در می‌آورند؛ و) دعا و دیگر صور ارتباط با خدایان؛ ز) جهان‌بینی و تصویر عام از جهان به‌عنوان یک کل و موقعیت فرد در آن؛ ح) نظامی کم‌وبیش کامل در مورد چگونگی حیات فرد که بر جهان‌بینی مبتنی است؛ ط) یک گروه اجتماعی که امور مذکور آنان را به هم پیوند داده است. آلستون می‌افزاید: در تعریف دین می‌توان گفت وقتی مقداری لازم از این مشخصه‌ها وجود داشته باشد ما یک دینداریم. همچنین بر اساس دیدگاه کینگ (۱۹۷۲) به نقل از خرمشاهی، (۱۳۷۲) ویژگی‌ها و ساختار حیات دینی عبارتند از:

الف) سنت‌گرایی: در ادیان مختلف سخن از بازگشت به سنت اصیل و اولیه آن دین است، برای مثال پروتستان‌ها درصدد بازگشت به مسیحیت اصیل و زدودن پیرایه‌های کاتولیک رومی و احیاگران اسلام در پی بازگشت به سنت ناب قرآنی‌اند.

ب) اسطوره و نماد: زبان دین سرشار از تمثیل‌ها، استعارات، اشعار، شعائر (اعمال ویژه) و حتی سکوت است. سنت‌های دین سرشار از اسطوره و آکنده از نماد است. توجه به آن‌ها، گرایش به درون‌سازی و استفاده از آن‌ها نشانه گرایش به پرستش مقدسات است.

ج) مفاهیم رستگاری: همه ادیان اساساً وسایلی برای نیل به رستگاری در مراتب سطوح مختلف‌اند. رستگاری در دین ناظر بر رضای کلی، مطلق و گاه استعلایی نیازهای انسانی است.

د) مکان‌ها و اشیای مقدس: حضور در مناطق و محل‌های خاصی که از طریق حد و مرزهای طبیعی، آیینی و روانی از مکان‌های عادی جدا شده‌اند، مانند صحن‌ها و حرم‌ها، کلیساها، مساجد، کنیسه‌ها، معابد و مشاهد مشرفه جلوه‌های مرئی انقطاع دینی از جهان پیرامون است. انجام اعمال خاص و توجه به اشیا و یادگاری‌های متبرک و مقدس در این مکان‌ها از مشخصه‌های گرایش به معنویت در افراد است.

ه) اعمال مقدس (شعائر): انواع و اقسام شعائر دینی شامل وعظ، خطابه، سرود، مناجات، تعظیم و زانو زدن، تقدیم هدایا و قربانی رقص و سماع است. ویژگی‌های شعائر عبارتند از: نظم (الگوهای آیینی با اعمال استاندارد شده که گاه دقیق و

1. Smart
2. the ritual
3. my thological
4. doctrinal
5. ethical
6. experimental

پیچیده است)، کاربرد لغات، اعمال و اوراد خاص، که دارای بعد باطنی و عمقی و به‌طور معمول زیر نظر یک روحانی و همراه با احساس انس، آرامش و همدلی اجرا می‌شود.

و) نوشته‌های مقدس: در جوامع باسواد، آثار مکتوب مقدس برجای مانده از مؤسسان دین به‌عنوان شرح حقیقت و بیان راه و رسم درست که باید پیشه مؤمنان و سالکان قرار گیرد، اهمیت دینی خاصی دارد.

ز) جامعه مقدس: هر دینی که ساختار جمعی یا اجتماعی دارد و افراد آن را به‌طور عام مؤمنان و معتقدان به دین و به‌طور خاص روحانیان، کاهنان و مجریان شعائر در مشاهده مشرفه تشکیل می‌دهند که به‌نحوی از دیگران متمایزند.

ح) تجربه مقدس: مقصود تجارب و احوالی است که در حوزه دین طیف حالات عرفانی به هم پیوسته‌ای از احساس خشوع و خشیت در مشاهده مشرفه تا میزان فوق‌العاده‌ای از مسرت، اعتقاد قطعی به استجاب دعا و آمرزش گناهان و تا ادراک فضای وحیانی و تجارب خاص انبیا و اولیا را شامل می‌شود.

گلاک و استارک (۱۹۶۸ به نقل از انوری، ۱۳۷۳) با مشاهده این موضوع که مطالعات تجربی مربوط به دین به نتایج متناقض منتهی می‌شود و هر محقق به سلیقه خود دین را تعریف می‌کند، با مروری بر نتایج این پژوهش‌ها، ویژگی‌های متفاوتی را برای دینداری برگزیده‌اند. گلاک و استارک این ویژگی‌ها را حول پنج بعد جمع کردند و مفهوم عملیاتی مجزایی از دین ساختند. این ابعاد پنج‌گانه بر اساس نوشته این دو محقق در کتاب *پارسایی آمریکایی: ماهیت تعهدات مذهبی تدوین شده است*:

۱. بعد اعتقادی یا باورهای دینی^۱: نوعی ادراک فردی برخاسته از معرفت دینی که به فرد بینش خاصی نسبت به حقایق اصول دینی می‌دهد. در واقع بعد اعتقادی عبارت است از باورهایی که انتظار می‌رود پیروان آن دین بدان‌ها اعتقاد داشته باشند.

۲. اعمال دینی^۲: که خود به دو دسته تقسیم می‌شوند:
الف) شعائر یا مناسک^۳: آداب و رسوم تدوین شده و در میان معتقدان به دین رفتارهای نمونه‌ای به حساب می‌آیند. مناسک به‌طور کامل مراسمی هستند که هر دین از پیروان خود انتظار دارد آن‌ها را به‌جا آورند.

ب) پرستش و دعا^۴: اعمالی فردی و خصوصی که فرد آن‌ها را تنها با رضایت خاطر خود بدون اجبار انجام می‌دهد، زیرا اینها اعمالی غیررسمی‌اند.

۳. بعد تجربی دین^۵: موقعیت‌های برتر ایجادشده‌ای که فرد در آن‌ها خود را رویاروی و مواجه با شعور برتر احساس می‌کند.

۴. دانش دینی^۶: شامل حداقل آگاهی فرد مؤمن از دین مورد قبول خود اوست، زیرا شناخت از اصول و فروع دین و سنت‌ها، تاریخ و سایر امور دینی در حداقلی از سطح ممکن لازم است تا فرد را به عمل دینی بکشاند.

۵. پیامدها^۷: این بعد بر رفتار روزمره و غیردینی افراد ناظر است. حضور و وجود اندیشه و حسی خداگرایانه در متن زندگی که در رفتار غیردینی فرد استحکام می‌یابد و به زندگی او رنگ و بوی دینی می‌دهد، از نتایج و پیامدهای دینداری است.

-
1. religious beliefs
 2. religious practices
 3. rituals
 4. devotion
 5. religious experience
 6. religious knowledge
 7. consequences

توجه به تعریف دین با پیش‌فرض‌های فلسفی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی اغلب منبعث از فلسفه دین، روان‌شناسی دین و جامعه‌شناسی دین است. همچنین نظریه‌پردازی‌ها و پژوهش‌های غربی در زمینه ساختار و کنش دین که تاکنون مطرح شد، بر تعاریف و ویژگی‌های دین مسیحیت استوار بوده است (هانت و کینگ، ۱۹۷۱). از آنجا که تعریف و تبیین هر پدیده‌ای با رجوع به منابع و مراجع آن پدیده بیشترین ارزش علمی را دارد، پژوهش حاضر صرف‌نظر از رویکردهای جامعه‌شناختی، روان‌شناختی و فلسفی به دین، در پی تبیین دین از منظر دین اسلام و بزرگان و علمای آن است. از این رو با مراجعه به متون دینی خاصه دین مبین اسلام و نیز نظرهای دانشمندان، فیلسوفان و پژوهشگران مسلمان، ساختار و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده دین بررسی خواهد شد.

ساختار دین از دیدگاه صاحب‌نظران مسلمان

تعریف دین و ساختار آن با استفاده از منابع معتبر دینی را می‌توان در نظریات دانشمندان اسلامی جست‌وجو کرد. آیت‌الله جوادی آملی (۱۳۷۷) با مجزا کردن معنای لغوی و اصطلاحی دین معتقد است دین از نظر لغوی به معنای انقیاد، خضوع، پیروی، اطاعت، تسلیم و جز است و معنای اصطلاحی آن عبارت است از مجموعه عقاید، اخلاق، قوانین و مقرراتی برای اداره امور جامعه انسانی و پرورش انسان‌ها. توجه به سه جزء عقاید، اخلاقیات و احکام که در تبیین مذکور از ساختار دین بیان شد، در تعریف بیشتر فیلسوفان دینی مشاهده می‌شود (طالبان، ۱۳۷۸).

به نظر می‌رسد انقیاد و خضوع و تسلیم در برابر گزاره‌های دینی که از منبع غیب ناشی شده است و نیز مؤلفه‌های احکام دینی در تبیین مذکور، وجه امتیاز این نظریه با نظریات ساختاری دانشمندان غربی از دین است که تا به حال در این گزارش به آن پرداخته شده است. برخی دیگر از دانشمندان دینی با ارائه ساختار دین با توجه به گستره وسیع تعالیم اسلام، به طور ضمنی تعریفی از دین نیز ارائه کرده‌اند. در ادامه، دیدگاه برخی از اندیشمندان مسلمان را مرور می‌کنیم و سپس طرح مورد قبول را ارائه خواهیم کرد.

دیدگاه ابو حامد غزالی

ابو حامد غزالی مسلمان بودن را در پرتو چهار معرفت می‌داند: معرفت به خود، معرفت به خدا، معرفت به دنیا و معرفت به آخرت. به نظر او یک فرد مسلمان در سایه این معارف باید رفتارهایی را در خود محقق گرداند که به ارکان مسلمانی از آن تعبیر شده است. این ارکان چهار گونه‌اند که دو رکن آن به رفتار ظاهری که بعضاً بروز و ظهور آن در روابط بین‌فردی و اجتماعی است و دو رکن آن به رفتار فردی و خصوصی که باطنی است تعلق دارد. رکن اول اطاعت از فرمان الهی است که عبادات نام دارد، رکن دوم رعایت آداب در حرکات و سکنات و زندگی است که معاملات خوانده می‌شود، رکن سوم پاک کردن دل از اخلاق ناپسند از جمله خشم و بخل و ریا است که به آن مهملکات می‌گویند و رکن چهارم پذیرش و درونی کردن اخلاق پسندیده از جمله صبر و شکر است که منجیات نام گرفته است (کیمیای سعادت، ۱۳۶۸). غزالی با معرفی ارکان مسلمانی، هر یک از آن‌ها را نیز در ۱۰ اصل بسط و شرح داده است. نمودار ۲ این اصول را مشخص می‌کند.

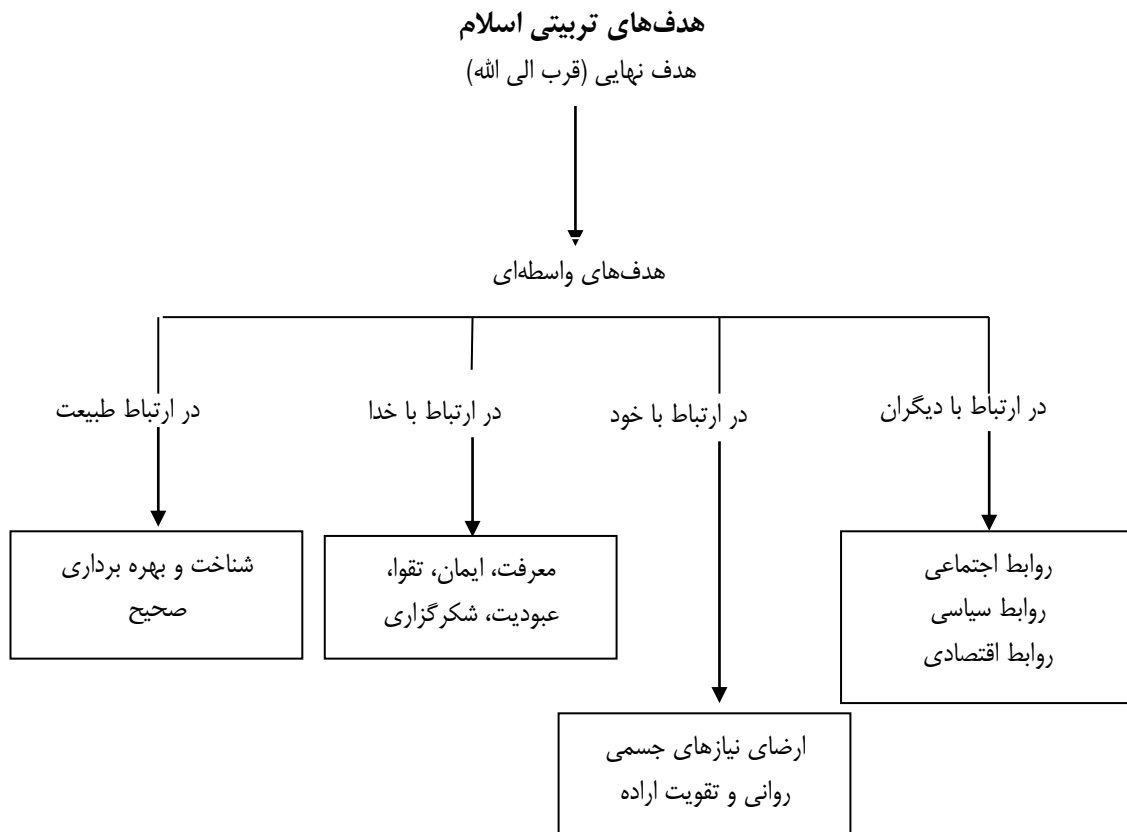
جدول ۱-۲. دسته‌بندی تعالیم اسلام از دیدگاه غزالی (آذربایجان، ۱۳۸۰)

اعتقادات، آداب خوردن، ریاضت نفس، توبه
طلب علم، آداب ازدواج و همسررداری، علاج شهوت شکم و فرج، صبر و شکر
طهارت، آداب کسب و تجارت علاج، آفت‌های زبان، خوف و رجا
نماز، طلب حلال، علاج بیماری خشم، حقد و حسد، فقر و زهد
زکات، آداب صحبت با دیگران، علاج دوستی دنیا، صدق و اخلاص
آداب روزه، عزلت (کناره‌گیری از مردم)، علاج دوستی مال و آفت بخل، محاسبه و مراقبت
حج، آداب سفر، علاج دوستی جاه و حشمت، توکل و توحید
خواندن قرآن، آداب سماع و وجد، علاج ریا و نفاق، محبت و شوق
ذکر و تسبیح، آداب امر به معروف و نهی از منکر، علاج کبر و عجب مرگ و احوال آخرت
اوقات اورد، آداب ولایت، علاج غرور و فریفتگی

تقسیم‌بندی مذکور با انطباق بر معارف قرآنی، توصیف کاملی از معارف اسلام ارائه می‌دهد. لکن آنچه ضروری به نظر می‌رسد استفاده از روایات و سنت ائمه دین (ع) در کنار قرآن کریم در این زمینه است. با بررسی روایات، ویژگی‌ها و مؤلفه‌های دیگری مبتنی بر دیدگاه اسلام در مورد دینداری شناخته می‌شود که عمل افراد به آن‌ها می‌تواند در مراتب دینداری آن‌ها مؤثر واقع شود (از جمله صبر، حلم، انفاق، عفو و گذشت). همچنین تفکیک شناخت دینی از عواطف و رفتارهای دینی و میزان اثرگذاری متقابل آن دو و تأثیر عواطف در دینداری، نکته‌ای است که در این دیدگاه به آن توجه نشده است.

دیدگاه شهید محمدباقر صدر

این متفکر مسلمان در الفتاوی الواضحه اهداف تربیتی اسلام را به دو قسمت اهداف غایی و اهداف واسطه‌ای تقسیم کرده و اهداف واسطه‌ای را در چهار مقوله رابطه انسان با خداوند، با خود، با دیگران و با طبیعت بررسی کرده است و صاحب‌نظران مسلمان نیز این اهداف را به‌طور مبسوط شرح داده‌اند (اعرافی و همکاران، ۱۳۷۶). اهداف تربیتی تعالیم اسلام از دیدگاه شهید محمدباقر صدر را می‌توان با نمودار ۱-۲ نشان داد.



نمودار ۱-۲. دسته‌بندی اهداف تربیتی منطبق بر دیدگاه شهید صدر

دیدگاه استاد مطهری

استاد شهید مطهری (۱۳۶۹) طبقه‌بندی مشهور از تعالیم اسلام، مورد پذیرش بسیاری از دانشمندان اسلامی (از جمله علامه طباطبائی، ۱۳۶۳؛ آیت‌الله جوادی آملی، ۱۳۷۷) را در تبیین شرایع دینی اسلام پذیرفته و از آن‌ها استفاده کرده است. اصول عقاید، اخلاقیات و احکام سه بخش اساسی تعالیم اسلامی است که به عقیده ایشان به همه جوانب نیازهای انسانی اعم از دنیایی و آخرتی، جسمی یا روحی، عقلی یا عاطفی و فردی یا اجتماعی توجه کرده است.

اصول عقاید، وظایف فرد در تحصیل عقیدتی و علمی در مورد باورهای دینی اسلام را مشخص می‌کند. اخلاقیات عبارت است از: خصلت‌ها و خوبی‌هایی که فرد باید آن‌ها را بپذیرد و درونی کند و نیز بدی‌ها و زشتی‌هایی است که باید از آن بپرهیزد. احکام شامل دستورهایی در راستای فعالیت‌های خارجی و عینی انسان اعم از اموری مادی و معنوی، فردی و اجتماعی یا دنیوی و اخروی می‌شود.

تقسیم‌بندی مذکور یکی از تقسیم‌بندی‌هایی است که تقریباً همه تعاریف اسلامی دربر می‌گیرد و ما نیز از آن بهره خواهیم برد.

کنش‌های دین و دینداری

الف) پیامدهای روان‌شناختی دینداری

دینداری و متغیرهای مختلف دینی نقش بسیار مهمی در زندگی روزمره دارند؛ عامل بسیار پیچیده‌ای که تمام جنبه‌های زندگی انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، دگرگونی و تحول عمیقی را در وی ایجاد می‌کند. با آنکه از سالیان بسیار دور، نقش و اهمیت دین و دینداری بر سلامت روانی و جسمی انسان مورد بحث بوده است، این موضوع به‌تازگی وارد عرصه‌های چالش‌انگیز علمی علوم مختلف شده است.

در فاصله سال‌های ۱۹۷۸ تا ۱۹۸۹ تحقیقاتی در مورد اعتقادات مذهبی به انجام رسید که در ۷۸ درصد موارد هیچ فرضیه‌ای به اثبات نرسید و در ۶۸ درصد موارد نیز هیچ رابطه‌ای بین دین و پیامدهای آن در بهداشت روانی دیده نشد. تعدادی از پژوهشگران حوزه روان‌پزشکی در ظاهر با تأثیر دین به‌عنوان یک عامل حفاظت‌کننده یا خطر بر بهداشت روانی موافق بودند، درحالی‌که عده‌ای هنوز تردید داشتند. ۳۵ سال قبل سرل و لانگنر^۱ (۱۹۶۲)، به نقل از لوین و چاترز^۲ (۱۹۹۸) شیوع بیماری‌های روانی را در بین کاتولیک‌ها و پروتستان‌ها، یهودیانی که در امور مذهبی فعال بودند، بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که نرخ بیماری‌های روانی به‌طور نسبی در افرادی که از نظر دینی فعال نبودند نسبت به گروهی که فعال‌تر بودند، بالا بود. استارک^۳ (۱۹۷۱) در مطالعه‌ی موردی کنترل‌شده درباره اعتقادات مذهبی در بین بیماران روانی به این نتیجه رسیدند افرادی که بیمار تشخیص داده شده بودند، وابستگی کمی با دین داشتند. این افراد به‌طور کلی گزارش کرده بودند که دین برای آن‌ها اولویت ندارد و مهم نیست و کمتر به کلیسا مراجعه می‌کنند. همچنین یک پژوهش فراتحلیل از ۲۴ پژوهش درباره دین و بهداشت روانی در طی سال‌های دهه ۱۹۶۰ تا ۱۹۷۰ که توسط برگین^۴ (۱۹۸۱) انجام شد تأیید کرد که دینداری با پیامدهای روان‌شناختی مثبت رابطه مثبت دارد.

طی قرن گذشته، مطالعات همه‌گیرشناسی^۵ و بالینی متعددی در مورد تأثیر دین بر بهداشت روانی و جسمانی صورت گرفته است. حجم زیادی از داده‌های گردآوری‌شده به بیماری‌هایی مثل مشکلات قلب و عروق^۶، سرطان^۷، فزون‌تنشی^۸، سکت^۹ و هرگونه عاملی که به مرگ می‌انجامد مربوط می‌شود. در بخش وسیعی، نتایج حاکی از سودمندی تأثیر مذهب بر بهداشت روانی بوده است (لوین و چاترز^{۱۰}، ۱۹۹۸).

محققان تأثیر مداخلات دینی در خیلی از پیامدهای روانی و جسمانی در سنین بالاتر را شناسایی کرده‌اند. بسیاری از آن‌ها هم از نظر آماری معنادارند و هم تأثیرات سودمندی در زمینه سلامت (لوین و مارکیدز^{۱۱}، ۱۹۸۶)، ناتوانایی کارکردی^{۱۲} (آیدلر، ۱۹۸۷، آیدلر و کاسل^{۱۳}، ۱۹۹۲)، مرگ‌ومیر (برینت و راکوسکی^{۱۴}، ۱۹۹۲)، نشانه‌شناسی جسمانی^{۱۵}

1. Srole & Langner
2. Levin & Chatters
3. Stark
4. Bergin
5. epidemiologic
6. cardiovascular
7. cancer
8. hypertension
9. stroke
10. Levin & Chatters
11. Levin & Makides
12. functional disability
13. Idler & kasel
14. Bryant & Rakowski
15. physical symptomatology

(هانی^۱، ۱۹۹۰)، شیوع فزون تنشی (لارسن^۲ و همکاران، ۱۹۸۹)، شیوع سرطان (کوئیگ، موبرگ و کوال^۳، ۱۹۸۸)، مقابله^۴ و احساس تسلط^۵ (کروس و ترن، ۱۹۸۹) و ابعاد بهداشت روانی و بیماری روانی مانند رضایت از زندگی^۶ (انسون، آنتونوسکی و سیگی^۷، ۱۹۹۰؛ لوین، چاترز و تیلور^۸، ۱۹۹۵)، نشانگان افسردگی^۹ (آیدلر، ۱۹۸۷؛ کوئیگ و همکاران، ۱۹۸۸)، اضطراب مزمن^{۱۰} (کوئیگ و همکاران، ۱۹۸۸)، زوال عقل^{۱۱} (کوئیگ و همکاران، ۱۹۸۸)، دلتنگی^{۱۲} (جانسون و مولینز^{۱۳}، ۱۹۸۹)، شادمانی^{۱۴} (پولوما و پنتن^{۱۵}، ۱۹۹۰) و سازگاری هیجانی^{۱۶} (بلیزر و پالمور^{۱۷}، ۱۹۷۶) دارند.

کروس و ترن (۱۹۸۹) از یک مدل ساختاری - کووایانس برای بررسی تعامل بین دو بعد از دینداری، استرس و عزت نفس و احساس تسلط استفاده کردند. مطالعات انجام گرفته در این زمینه نشان داد که دین احساسات مثبت مربوط به خود را در روند رویدادهای استرس آور زندگی افزایش می دهد و آن‌ها را تقویت می کند.

شواهد نظامدار کمی و کیفی زیادی وجود دارند که بیانگر ارتباط متغیرهای دینی با سلامت روانی اند. بررسی‌های مختلف حاکی است که تقید دینی و دینداری با سلامت روانی (کالديستيد^{۱۸}، ۱۹۹۶؛ کوکه^{۱۹}، ۱۹۹۲؛ ووج و همکاران، ۱۹۹۵؛ به نقل از حسنی، ۱۳۸۴)، با کاهش احتمال بروز اختلالات (گاردنر و پرسکات^{۲۰}، ۱۹۹۷؛ جنسن، جنسن و ویدرهولد^{۲۱}؛ به نقل از گلن، ۱۹۹۷) و کاهش احتمال بروز اختلالات روان پزشکی در مجموع (کوئیگ، جورج و تیتوس^{۲۲}، ۲۰۰۴) رابطه دارد. همچنین رابطه سلامت روانی و دینداری با وابستگی به گروه‌های مذهبی و پیوندجویی دینی روشن شده است (جنسن، جنسن و ویدرهولد، ۱۹۹۳، به نقل از گلن، ۱۹۹۷). همچنین در تحقیقات گسترده‌ای، رابطه دین و بهزیستی روانی (حسنی، ۱۳۸۴)، افزایش تاب‌آوری در موقعیت‌های بحرانی مانند خشکسالی و بحران اقتصادی (میر و لوبائو^{۲۳}، ۲۰۰۳)، عزت نفس (کامرفورد و رزنیکیف، ۱۹۹۶؛ به نقل از میر و لوبائو، ۲۰۰۳) و کاهش اضطراب (هرتزگارد و لایت^{۲۴}؛ به نقل از میر و لوبائو، ۲۰۰۳) نشان داده شده است.

در مطالعه‌ای رابطه سلامت روانی، سلامت جسمی و دینداری بررسی شد. در این تحقیق ۴۰۲ نفر از افراد ۱۶ سال به بالا تصادفی انتخاب شدند و آزمونگرها به مدت پانزده سال در کنار خانواده‌های نمونه اقامت کردند و از نزدیک به بررسی آن‌ها پرداخته شد. دینداری یکی از متغیرهای این پژوهش بود که از طریق خودارزیابی افراد درباره عمق اخلاق

1. Hannay
2. Larson
3. Koeing, Moberg & kvale
4. coping
5. mastery
6. life satisfaction
7. Anson, Antonovsky, Sagy
8. Taylor
9. depressive symptoms
10. chronic anxiety
11. dementia
12. loneliness
13. Johnson & Mullins
14. happiness
15. poloma & pandleton
16. emotional
17. Blazer & palmore
18. Kaldestad
19. Coke
20. Kendler, Gardner, & Perscott
21. Jensen, Jensen, & Weiderhold
22. Koenig, George, & Titus
23. Meyer & Lobao
24. Hertzgaard, & Light

و تعهد فردی آن‌ها سنجیده می‌شد. نتایج حاکی است که: ۱. بین سلامت روان و سلامت جسمی رابطه مثبت وجود دارد؛ ۲. دینداری با سلامت روان و سلامت جسمانی همبستگی مثبت نشان داد، اما بین دینداری و سلامت روانی رابطه ضعیف‌تر بود؛ ۳. دینداری با افزایش سن رابطه مثبتی را نشان داد (گلن، ۱۹۹۷).

پژوهش انجام‌گرفته در زمینه تعامل بالقوه آثار سه بعد دینداری (سازمان‌یافته، سازمان‌نیافته، دینداری درونی‌شده) با افسردگی و سلامت روانی، نشان می‌دهد که در هر سه گروه، افرادی که از نمره‌های بالای دینداری برخوردار بودند، سلامت روانی بیشتر و افسردگی کمتری را در مقایسه با افرادی که از نمره‌های پایین دینداری برخوردار بودند، گزارش کردند. همچنین معلوم شد که رابطه دینداری سازمان‌یافته با افسردگی کاهش یافت و سلامت روانی بالا، قوی‌تر از دو گروه دینداری سازمان‌نیافته و دینداری درونی‌شده بود (پارکر^۱ و همکاران، ۲۰۰۳).

در مطالعه دیگری رابطه جهت‌گیری مذهبی درونی و بیرونی با سلامت روانی بررسی شد. در این مطالعه ۳۰۹ نفر از دانشجویان مسیحی کاتولیک، پروتستان و یهودی (۱۱۵ مرد و ۱۹۱ زن) شرکت داشتند. یافته‌های تحقیق حاضر حاکی است که جهت‌گیری مذهبی درونی با افسردگی رابطه منفی دارد و جهت‌گیری بیرونی دینی نیز با افسردگی رابطه مثبتی نشان داد (جنیا^۲ و شاو^۳، ۱۹۹۱). شواهد حاکی است که بین توکل به خدا، امیدواری، صبر و آرامش روانی رابطه وجود دارد. در مطالعه روی دانشجویان دانشگاه تهران، رابطه توکل به خدا، امیدواری و صبر با آرامش روانی بررسی شد. نتایج به‌دست‌آمده حاکی است که توکل به خدا و امیدواری با آرامش روانی رابطه دارد. دانشجویان دارای توکل بالا، به آینده امیدوارتر بودند، صبر و تحمل بیشتری از خود نشان دادند و آرامش بیشتری داشتند (غباری بناب، ۱۳۸۰).

لوین و همکاران (۱۹۹۵) به این نتیجه رسیدند که مداخلات دینی به همان اندازه یا حتی بیشتر از وضعیت سلامت جسمانی با رضایت از زندگی رابطه دارد. شواهد دیگری بیانگر وجود رابطه بین متغیرهای دینی و اضطراب‌اند. برای نمونه پاراگامنت^۴ و همکاران (۱۹۹۰) تأثیر اعتماد به خدا را در کاهش اضطراب و افسردگی مبتلایان به ایدز بررسی کردند. آن‌ها نتیجه گرفتند که اعتماد به خدا و توکل به او موجب کاهش اضطراب و افسردگی در بیماران می‌شود و روحیه آن‌ها را تقویت می‌کند (به نقل از غباری بناب، ۱۳۸۱). لوین، مارکیدز و ری^۵ (۱۹۹۶) در پژوهشی که در بین سه نسل آمریکایی‌های مکزیکی انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که اعتقادات دینی در نسل جوان‌تر به افسردگی کمتری منجر می‌شود.

در مطالعات دیگر رابطه منفی جهت‌گیری مذهبی درونی با اضطراب حالت (بهرامی، ۱۳۸۱) و اضطراب آشکار و پنهان (عظیمی و زرغامی، ۱۳۸۰) روشن شده است. همچنین در مطالعه دیگری رابطه نشانگان افسرده و گرایش‌های مذهبی بررسی شد. در این مطالعه ۳۶۰ نفر از دانشجویان انگلیسی به مقیاس‌های نشانگان افسردگی، گرایش دینداری، اضطراب، روان‌رنجوری، سبک‌های مقابله‌ای، سبک‌های اسنادی و عزت نفس پاسخ دادند. نتایج حاکی است که نشانگان افسردگی با نمره‌های بیشتر در جهت‌گیری دینی بیرونی - اجتماعی و بیرونی - شخصی، روان‌رنجوری و راهبردهای اجتنابی رابطه داشت (مالتبی و دی^۶، ۲۰۰۰).

با مطالعه جهت‌گیری مذهبی ۴۰۵ نفر از دانشجویان خدانابانی و خوانین‌زاده سریزدی (۱۳۷۹) گزارش کردند در عامل پایبندی به مذهب، دانشجویانی که در مراسم مذهبی شرکت نمی‌کنند یا کمتر شرکت می‌کنند، نسبت به دیگران،

1. Parker
2. Genia
3. Shaw
4. Pargament
5. Markdies & Ray
6. Maltby

ریخت‌های شخصیتی برون‌گرا و ناپایدار هیجانی بیشتری را نشان داده‌اند. گلزاری (۱۳۷۸) نیز با بررسی رابطه میزان عمل به باورهای دینی و سلامت روانی در دانشجویان، رابطه منفی معناداری را بین روان‌رنجوری و روان‌پریشی با عمل به باورهای دینی، گزارش کرد.

نتایج پژوهش‌های اخیر در زمینه رابطه بین مذهب و بهداشت روانی، نشان می‌دهد مذهب نقش مهمی در مواجهه با فشارهای روانی زندگی دارد و اثر بحران‌های شدید در زندگی را تعدیل می‌کند (ابراهیمی قوام، ۱۳۷۴). اختلال افسردگی از جمله اختلالات روانی است که چنانچه در اثر عوامل محیطی ایجاد شود، وقایع ناگوار و بحران‌های شدید زندگی در آن نقش بسزایی دارد. مذهب با تحول شناختی فرد در تفسیر وقایع و نیز دستورهای حمایتی که برای افراد جامعه به‌منظور رسیدگی به احوال افراد مصیبت‌زده مطرح کرده است، کنترل شرایط بحران را برای فرد آسان‌تر و از بروز اختلال افسردگی جلوگیری می‌کند (پارگامنت، کوهن و هرب^۱، ۱۹۹۰).

پژوهش‌های متعدد انجام‌گرفته در مورد رابطه نگرش مذهبی و میزان افسردگی حاکی از همبستگی منفی بین این دو متغیر است (اسلامی، ۱۳۷۶؛ طهماسبی‌پور و کمانگیری، ۱۳۷۵؛ پارگامنت، کوهن و هرب، ۱۹۹۰). نیلمن^۲ و همکاران (۱۹۹۷) نیز در مطالعه بین‌فرهنگی در نوزده کشور غربی در مورد ۲۸۰۸۵ آزمودنی نشان دادند که بین مذهب و میزان خودکشی رابطه معکوس وجود دارد که این موضوع به زمینه مذهبی افراد بستگی دارد. همچنین بهرامی مشعوف (۱۳۷۳) در پژوهشی رابطه معکوس بین افسردگی و اضطراب را با میزان عبادت گزارش کرده است.

اضطراب به‌منزله یکی از نشانگان اختلالات روانی و زیربنای بسیاری از بیماری‌ها، در سایه نگرش‌ها، اعمال و شرکت در مراسم مذهبی کاهش می‌یابد. کنش دین در کاهش اضطراب و مقابله با استرس یا تنیدگی (ابراهیم قوام، ۱۳۷۴) از طریق نحوه ارزیابی فرد از عامل تهدیدکننده، مهار هیجانی خود در برخورد با موقعیت از طریق معناجویی و تأثیر بر پیامدهای عوامل تنیدگی‌زا از طریق تفسیر ویژه‌ای که مذهب در اختیار فرد می‌گذارد، میسر است (آذربایجانی، ۱۳۸۰).

پژوهشگران تأثیر اعمال مذهبی بر کاهش سطوح مختلف اضطراب را با استفاده از پرسشنامه حالت - صفت (گذرا - پایدار) اضطرابی، پاسخ‌داده‌شده توسط شرکت‌کنندگان در مراسم کلیسا، ۳۰ دقیقه قبل و ۳۰ دقیقه پس از مراسم را نشان داد (مالتبی، ۱۹۹۸). کاکزوروسکی^۳ (۱۹۸۹) نیز با مطالعه بیماران مختلف نشان داد مذهب عامل کاهش اضطراب ناشی از بیماری در افراد است. همچنین رحیمی‌نژاد (۱۳۷۹) با مطالعه هویت مذهبی و میزان اضطراب در دانشجویان کارشناسی نشان داد افراد مذهبی اضطراب کمتری نسبت به افراد غیرمذهبی دارند. مذهبی بودن با بیماری‌های روان‌تنی ناشی از اضطراب نیز رابطه معکوس دارد و قدرت مقابله افراد با بیماری‌های حاد را افزایش می‌دهد. به‌طور کلی تحقیقات نشان می‌دهند که بیماری‌های قلبی-عروقی، اختلال هاضمه، فشار خون و اشکالی از سرطان در بین افراد مذهبی کمتر است (لوین و واندرپول^۴، ۱۹۹۲)، مذهب با قدرت مقابله با سرطان و نیز سلامت جسمانی و روانی سالخوردگان (بیکر^۵ و همکاران، ۱۹۸۲) رابطه مستقیم دارد.

در مورد رابطه بین حرمت خود- به‌عنوان یکی از شاخص‌های برخورداری از سلامت روانی- با مذهبی بودن نیز پژوهش‌هایی انجام شده است. در واقع تکریم و حمایت مذهب نسبت به پیروان خود و پذیرش اعمال آنان که در راستای اهداف مذهبی قرار گرفته باشد، اگرچه خطا و غفلتی را مرتکب شوند، به‌گونه‌ای ادراک مثبت نسبت به خود را در آن‌ها ایجاد می‌کند، به‌طوری‌که موجب می‌شود به روش زندگی خود که منطبق با موازین دینی است، اعتماد کنند.

1. Herb
2. Neeleman
3. Kaczorowski
4. Vanderpool
5. Bacher

همچنین با قرار گرفتن در جمع مذهب‌یون به‌عنوان یک انسان که با تمام ویژگی‌های فطری و انسانی خود خواهان نیل به سعادت و کمال است، احساس هویت و حرمت خود در آن تقویت خواهد شد. برخورداری از حرمت خود قوی یکی از شاخص‌های برخورداری از سلامت روانی به‌شمار می‌رود (رحیمی‌نژاد، ۱۳۷۹).

بیشتر مطالعات نیز رابطه مثبتی را بین دینداری و حرمت خود گزارش کرده‌اند. نتایج مطالعه ملی انجام‌گرفته روی آمریکایی‌های آفریقایی‌تبار در سال ۱۹۸۰ نیز نشان داده است که دینداری با حرمت خود همبستگی بالایی دارد (بیت هالامی و آرگیل، ۱۹۹۷). پژوهش‌ها در فرهنگ‌های متفاوت نیز رابطه مستقیمی را بین مذهبی بودن با حرمت خود گزارش کرده‌اند (اسمیت^۱ و همکاران، ۱۹۷۹). مطالعه‌ای در زمینه رابطه بین رشدیافتگی مذهبی مسیحیان، حرمت خود و شکل‌گیری هویت در دانشجویان نشان داد بین رشدیافتگی مذهبی و حرمت خود از یک سو و رشدیافتگی مذهبی و شکل‌گیری هویت از سوی دیگر رابطه مثبت وجود دارد (پلوترنز^۲، ۱۹۹۶). البته برخی پژوهش‌ها رابطه معناداری بین مذهبی بودن و حرمت خود به‌دست نیاوردند که لزوم بررسی ملاک‌های مذهبی بودن در برخی پژوهش‌های مذکور را روشن می‌کند (رحیمی‌نژاد، ۱۳۷۹).

تأثیر عامل مذهب بر بهداشت روانی افراد تا بدان‌جا در حوزه مسائل روان‌شناختی و روان‌درمانگری نفوذ داشته که عده‌ای از محققان و متخصصان روان‌شناسی مذهب را بر آن داشته تا برای دستیابی به تشخیص و ارزیابی بهتر در نتیجه درمان کامل بیماران، یک طبقه تشخیص جدید به فهرست چهارمین مجموعه تجدیدنظرشده تشخیصی و آماری اختلالات روانی انجمن روان‌پزشکی آمریکا^۳ (۲۰۰۰) اضافه کنند. در این طبقه جدید، مسائل و مشکلات مذهبی مانند استرس ناشی از فقدان ایمان، تغییر فرقه مذهبی یا تغییر دین، افراط در باورها و اعمال مذهبی، پیوستن به جریان مذهبی جدید یا ترک یک جریان مذهبی و همچنین مجموعه‌ای از مسائل معنوی مانند تجارب سحرآمیز^۴، تجربه اضطراب مرگ و مراقبه قابل طرح هستند (لاکف^۵ و همکاران، ۱۹۹۵).

فیلسوفان پراگماتیست معتقدند که یکی از کنش‌های مذهب این است که افراد را شادتر می‌کند و موجب موفقیت آن‌ها در شغل و ازدواج می‌شود. اینگلههارت^۶ (۱۹۹۰؛ به نقل از آرگیل، ۲۰۰۰) با استفاده از داده‌های جمع‌آوری‌شده از ۱۶۳۰۰۰ فرد از چهارده کشور اروپایی، دریافت ۸۵ درصد از افرادی که به‌صورت هفتگی به کلیسا می‌رفتند، اظهار کردند که از زندگی خود رضایت زیادی دارند، درحالی‌که ۵۷ درصد از افرادی که هرگز به کلیسا نرفته بودند، اظهار کردند که از زندگی خود رضایت زیادی ندارند. همچنین مشاهده شد که رفتن به کلیسا تأثیر مثبت اما متوسطی بر شادی این افراد داشته است. همچنین وین‌هاون^۷ (۱۹۹۴) نیز رابطه مثبتی بین فراوانی شرکت در کلیسا یا باورها و اعتقادات مسیحی و شادی پیدا کردند. اعتقاد بر این است که حمایت اجتماعی یکی از دلایل شادتر بودن افراد مذهبی است. البته احساس نزدیکی به خداوند نیز با شادی همبستگی دارد، حتی بدون وابستگی به شرکت در کلیسا. در واقع داشتن تجربه روابط اجتماعی با خداوند به شیوه‌هایی شبیه به داشتن تجربه رابطه اجتماعی با انسان‌های دیگر است (آرگیل، ۲۰۰۰).

به‌نظر می‌رسد مذهب به‌عنوان نهادی جامع‌نگر و حافظ بهداشت جسمانی و روانی پیروان خود، سازوکارهای خاصی دارد که از جمله آن می‌توان به روش‌های مقابله مذهبی، برقراری رابطه متعالی لذت‌بخش، ایفای نقش مذهبی، آیین‌ها

1. Smith
2. Ploternez
3. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
4. magic experiences
5. Lukoff
6. Inglehart
7. Veenhoven

و نهادها، فضای روان‌شناختی اماکن مقدسه و معماری مذهبی اشاره کرد. توانایی معناسازی و معنادهی مذهب به زندگی و ارائه چارچوب مرجع برای تفسیر پدیده‌ها و وقایع از کنش‌های شناختی مذهب است که پیشتر عنوان شد. معنادهی و تفسیر مذهب از وقایع ناخوشایند در موقعیت‌های استرس‌زا و بحرانی زندگی، از عوامل مؤثر در کاهش اضطراب است که در آن به روش‌های مقابله مذهبی تعبیر می‌شود. برخی تحقیقات نشان می‌دهد وقایع خاص زندگی و شرایط تنیدگی‌زای مزمن به احتمال زیاد پاسخ‌های مقابله‌ای مذهبی را بر می‌انگیزند. از این میان می‌توان به ناتوانی‌ها و بیماری‌های سخت جسمانی (جنکینز^۱ و پارگامنت، ۱۹۸۸؛ پارگامنت و هان^۲، ۱۹۸۶)، دردهای مزمن (کاتاربا^۳، ۱۹۸۳)، داغدیدگی‌ها (ماتلین^۴، ورتینگتون^۵ و کسلر^۶، ۱۹۹۰؛ روسیک^۷، ۱۹۸۹)، به‌ویژه داغدیدگی‌های ناگهانی و حوادث جدی^۸ (بولمن^۹ و ورتمن^{۱۰}، ۱۹۷۷) و دیگر وقایع مربوط به فقدان (کارور^{۱۱}، شریبر^{۱۲} و ویتتراب^{۱۳}، ۱۹۸۹؛ مک‌کرا^{۱۴} و کاستا^{۱۵}، ۱۹۸۶) اشاره کرد.

پژوهش‌ها نشان دادند که مقابله‌های مذهبی آثار قوی و مطلوبی در کاهش سطح اضطراب و افسردگی در زمینه وقایع مربوط به فقدان و اساساً داغدیدگی دارند (ماتلین و همکاران، ۱۹۹۰). یکی از دلایل ممکن است این باشد که در این وقایع امکان تغییر شرایط وجود ندارد، بنابراین مقابله‌های مذهبی مؤثرترین مقابله‌ها به حساب می‌آیند (الیسون، ۱۹۹۶). دلایل دیگری نیز برای تأثیر این مقابله‌ها ذکر شده است؛ از جمله اینکه مذهب به تنظیم و تفسیر وقایع زندگی حالتی عبادت‌گونه می‌بخشد. برای مثال اینکه بلا و سختی بیشتر برای کسانی است که به خداوند نزدیک‌ترند. مدارک تحقیقاتی نشان می‌دهند کسانی که از احساس وابستگی و ارتباط متعالی برخوردارند و از اطاعت خداوند در زندگیشان لذت می‌برند، سلامت جسمی و روانی بیشتری دارند (آنتونوفسکی^{۱۶}، ۱۹۸۷). تحقیقات متعدد دیگری نیز این موضوع را تأیید می‌کنند (فولی^{۱۷}، ۱۹۸۸).

تأثیر مقابله‌های مذهبی در جهت‌گیری درونی بیشتر از جهت‌گیری بیرونی است و در زنان بیشتر از مردان است (استریزن^{۱۸}، ۱۹۹۵). همچنین هلم^{۱۹} (۱۹۸۷) از تصویرسازی یک حالت معنوی و تمرین حضور خداوند (حضور قلب) برای مقابله با استرس استفاده کرد. لرنر^{۲۰} (۱۹۸۰) نیز نشان داد شناخت افراد در زمینه اجرای عدالت از سوی خالق این جهان هم در این دنیا و هم در دنیایی دیگر (اعتقاد به آخرت) که طی آن افراد خوب و بد بر اساس اعمالشان متمایز

-
1. Jenkins
 2. Hahn
 3. Kotarba
 4. Mattlin
 5. Worthington
 6. Kessler
 7. Rosik
 8. serious accidents
 9. Bulman
 10. Wortman
 11. Carver
 12. Scheriber
 13. Weintraub
 14. Mc Crae
 15. Casta
 16. Antonovsky
 17. Foley
 18. Strizen
 19. Holm
 20. Lerner

می‌شوند، از روش‌های مؤثر مقابله با تنیدگی‌های ناشی از بی‌عدالتی‌هاست. ایفای نقش مذهبی^۱ نیز از جمله سازوکارهای مذهبی است که فرد را در برابر عوامل تنش‌زا توانمند می‌کند.

به‌طور خلاصه ایفای نقش مذهبی سبب می‌شود که فرد خود را با چهره‌های کمال‌یافته مذهبی همسان کند (پولنر^۲، ۱۹۸۹؛ ویکستروم^۳، ۱۹۸۷) و با ارزیابی خود با چهره‌های والای مذهبی از نظری برتر (هدفمندی متعالی زندگی) به مسائل خود بنگرد (الیسون، ۱۹۹۶). آیین‌ها و نهادهای مذهبی نیز از جمله عوامل کاهش استرس در افراد و افزایش توان مقابله با بحران‌های زندگی است. گریفیت^۴، انگلیش^۵ و مایفیلد^۶ (۱۹۸۰) و گریفیت، یانگ^۷ و اسمیت (۱۹۸۴) نشان دادند که مشارکت در مراسم جمعی مذهبی و عبادات (نماز) نتایجی همانند روان‌درمانگری رسمی در پی دارد. تخلیه هیجانی و شرکت در مراسم جمعی مذهبی سبب کاهش تنش و رهایی از پریشانی‌های عاطفی می‌شود (گیلکس^۸، ۱۹۸۰). فضای روان‌شناختی اماکن مقدسه و سازمان‌های مذهبی نیز بخشی از مطالعات مربوط به سنجش‌های مذهبی را به خود اختصاص داده‌اند. این پژوهش‌ها به این نتیجه رسیده‌اند که فضای روان‌شناختی کلیساها متفاوت از یکدیگرند. این تفاوت‌ها، رفتارها و بازخوردهای افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد (پاراگامنت و همکاران، ۱۹۷۹؛ ۱۹۸۳).

یکی دیگر از جنبه‌های نمادین مذهبی که مورد مطالعه قرار گرفته، معماری مذهبی است. ساختار فیزیکی اماکن مقدسه، سبب بروز تصویرپردازی‌های ذهنی خاصی در افراد می‌شود که بیانگر پیچیدگی و نظام مفهومی اندیشه‌ها، باورها، ارزش‌ها و احساس‌هاست. فراسوی ظاهر اماکن مقدسه، اغلب سطوح عمیق‌تری از نظام نمادهای اندیشه‌های مذهبی نهفته است. سبک معماری بیانگر ایدئولوژی خاصی است. پرستشگاه‌های مذهبی، هشیارانه برخی از ارزش‌های خاص را از طریق سبک معماری خود تقویت می‌کنند (لویس، ۱۹۹۶).

به‌طور کلی تحقیقات بین‌المللی در زمینه سازوکارهای روان‌شناختی مذهب در مقابله و کاهش استرس و اضطراب در افراد نتایج شایان توجهی در برداشته است که به برخی از آن‌ها اشاره شد. البته فقر پژوهشی در این زمینه در جهت روشن‌سازی ویژگی‌های مذهب اسلام بسیار است و باید سطح انگیزش پژوهشگران مسلمان را برای بررسی در ابعاد مختلف اسلام و معرفی علمی آن به جوامع بشری بیش از پیش ارتقا بخشید.

بر اساس مطالعات انجام‌گرفته عقاید و اعمال دینی به هیجانات مثبت مانند بهزیستی، رضامندی از زندگی و شادابی کمک می‌کنند. مرور ۱۰۰ مورد از مطالعات علمی نظام‌دار اخیر، حاکی است که ۷۹ درصد آن‌ها به رابطه مثبت معناداری بین درگیری دینی و بهزیستی دست یافته‌اند (کوئنیگ، مک کولاف و همکاران، ۲۰۰۱). از ۱۰ مطالعه مشابه نیز ۹ مورد نشان دادند که باورها و اعمال دینی در تمام مقاطع سنی بهزیستی بیشتر را پیش‌بینی می‌کند (مالتبی و دی^۹، ۲۰۰۰).

در مطالعه روی ۹۴۸ نفر از دانشجویان دانشگاه‌های علوم پزشکی تهران، ایران و شهید بهشتی، معلوم شد که بین پایبندی به تقیدات دینی (نماز) و سلامت روانی رابطه مثبت وجود دارد؛ بدین معنا که با افزایش تقیدات دینی از فراوانی اختلالات روانی نیز کاسته می‌شود. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که ۵۵ درصد دانشجویان مورد مطالعه از

-
1. religious role taking
 2. Pollner
 3. Wikstrom
 4. Griffith
 5. English
 6. Mayfield
 7. Young
 8. Gilkes
 9. Maltby

سلامت روانی کامل برخوردارند و ۴۴ درصد آن‌ها نیز نشانه‌هایی از اختلالات روانی را در خود گزارش کرده‌اند. همچنین در این تحقیق میزان شیوع اختلال جسمانی کردن در بین دانشجویان ۳۹/۸ درصد، اختلالات اضطرابی و خواب ۴۱/۵ درصد، اختلال در کنش‌های اجتماعی ۷۳/۶ درصد و اختلال افسردگی ۲۲/۳ درصد گزارش شده است (جلیلود، ۱۳۸۳). در بررسی دیگری روی مردان کهنسال مبتلا به بیماری‌های جسمی، افرادی که افسردگی کمتری داشتند، با تکیه بر باورها و اعمال دینی با استرس بیماری خود کنار می‌آمدند. پیگیری نتایج نشان داد که نمره‌های بالا در مقابله مذهبی به‌طور معناداری پیش‌بینی‌کننده نشانه‌ها کمتر افسردگی در شش ماه بعد بود (کوئینگ، کوهن، بلازر و همکاران، ۱۹۹۲). در مطالعه دیگری تأثیر دینداری بر شیوع و سیر بیماری افسردگی در ۱۷۷ نفر از سالمندان بررسی شد. نتایج نشان داد که دینداری هرچند به‌طور آشکار رابطه‌ای با شیوع افسردگی ندارد، اما با بهبودی از افسردگی به‌طور قوی همبسته است (برام^۱ و همکاران، ۱۹۹۶). یافته‌های اسکاپمن و هیدی^۲ (۲۰۰۲) نیز نتایج این مطالعه را تأیید می‌کند. علاوه بر این، ۹۳ مطالعه نیز یافت شده‌اند که رابطه دینداری و افسردگی را بررسی کرده‌اند که ۶۰ مورد آن‌ها حداقل یک رابطه بین درگیری دینی بیشتر و افسردگی کمتر گزارش کرده‌اند (کوئینگ و همکاران، ۲۰۰۴). همچنین معلوم شده است که بین دینداری و خوش‌بینی و امیدواری رابطه مثبت وجود دارد. از ۱۴ مطالعه شناسایی شده، ۱۲ مورد همبستگی مثبت معناداری بین دینداری، مثبت‌اندیشی و امیدواری نشان داده‌اند. برای نمونه، ستی و سلیگمن (۱۹۹۳) دریافته‌اند که بنیادگرایان مسیحی (گروه دیندار بالا) نسبت به افراد غیرمتعصب (گروه دیندار پایین) از خوش‌بینی و امید بیشتری برخوردارند.

ریپنتروپ^۳ و همکاران (۲۰۰۵) به مطالعه ارتباط بین دین/ معنویت و سلامت جسمی و روانی در ۱۲۲ نفر از بیماران دارای درد مزمن پرداختند. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که ارتباط معناداری بین دینداری به‌عنوان یک راهبرد مقابله‌ای با فرایند بهبودی و کاهش درد جسمانی وجود دارد. سامسون^۴ و همکاران (۲۰۰۵) در پژوهشی اظهار داشتند که معنویت‌گرایی سازه‌ای شامل عقاید و ارزش‌های شخصی است که به احساس معنا پیدا کردن و وحدت فرد منجر می‌شود. آن‌ها به جست‌وجوی مفهوم معنویت‌گرایی در بین مردمان بومی استرالیا و نیوزیلند پرداختند. نتیجه پژوهش نشان داد که معنویت در بهبود مهارت‌های مقابله، عزت نفس، دریافت حمایت اجتماعی و القای امید نقشی اساسی دارد.

بیرمن^۵ (۲۰۰۸) به بررسی نقش محافظت‌کننده دین در مقابل پیامدهای روانی پدیده تبعیض نژادی پرداخته است. به گفته بیرمن قربانیان این تبعیض‌ها، به‌علت این موضوع بسیار تحت فشارند و عوارض جانبی این استرس‌ها با خطر افزایش مشکلات مربوط به بهداشت روانی همراه است. مطالعه وی نشان داد که یکی از منابع اصلی مقابله با تبعیض دین است و در انجمن‌های مذهبی انجام می‌گیرد.

دزوتر^۶ و همکاران (۲۰۰۶) به بررسی ارتباط نگرش‌های دینی و اعمال دینی در پیش‌بینی سلامت روان بزرگسالان پرداختند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که جهت‌گیری دینی و نگرش شناختی - اجتماعی به دین همبستگی مثبت معناداری با بهزیستی روان‌شناختی و همبستگی منفی معناداری با اختلالات روانی دارد، درحالی‌که نگرش سطحی به دین با بهزیستی روان‌شناختی رابطه معکوس و با آشفتگی رابطه مستقیم دارد.

1. Braam
2. Schapman & Heidi
3. Rippentrop
4. Samson
5. Bierman
6. Dezutter

وایلان^۱ و همکاران (۲۰۰۸) در یک مطالعه طولی ارتباط بین دینداری و سلامت روان را در ۲۲۴ دانشجوی مرد دانشگاه هاروارد بررسی کردند. نتایج مطالعه آن‌ها نشان داد که دینداری با بهزیستی روان‌شناختی، جسمانی و اجتماعی آزمودنی‌ها ارتباط مثبت معناداری دارد. آن‌ها در نهایت از دین به‌عنوان بزرگ‌ترین منبع سلامت روان به‌ویژه در افرادی که منابع شخصی و حمایت‌های اجتماعی اندکی دارند، یاد می‌کنند.

امیدیان و ملامعصومی (۱۳۸۵) در پژوهشی در بین دانشجویان دانشگاه یزد به این نتیجه رسیدند که رابطه مستقیم معناداری بین شناخت دینی و رفتار دینی با سلامت روان وجود دارد. طالقانی، روغنجی و شکری (۱۳۸۵) نیز در دانشگاه رازی کرمانشاه به نتایج مشابهی دست یافتند.

نتایج پژوهش طاهری، گلی‌نژاد و عموزاد (۱۳۸۷) در دانشگاه تهران نشان داد که جهت‌گیری دینی درونی رابطه مثبت و معنادار و جهت‌گیری دینی بیرونی رابطه پیچیده‌ای با سلامت روان دارد، به این صورت که جهت‌گیری دینی درونی با نمره کلی سلامت، اضطراب، افسردگی و نارسانا کنش‌وری اجتماعی رابطه‌ای معکوس را نشان داد و از بین زیرمقیاس‌های جهت‌گیری دینی بیرونی، جهت‌گیری دینی بیرونی به دلایل فردی (استفاده از دین به‌منظور ارتقای عملکرد روان‌شناختی)، جهت‌گیری دینی بیرونی به دلایل فرهنگی (استفاده از دین به‌منظور ارتقای وضعیت فرهنگی جامعه) و جهت‌گیری دینی بیرونی برای رسیدن به برخی نتایج در جهان دیگر با همه یا برخی از نشانه‌های روان‌شناختی ارزیابی‌شده در این پژوهش رابطه منفی معنادار و جهت‌گیری دینی بیرونی به دلایل اجتماعی (بهبود وضعیت خود در جامعه) با این نشانه‌ها رابطه‌ای مثبت و معنادار دارند. محقق و همکاران (۱۳۸۷) نیز دریافتند که بین عمل به آموزه‌های دینی و سلامت روان ارتباط مستقیم معناداری وجود دارد.

داده‌های پژوهش پاتو (۱۳۸۷) در خصوص رابطه عمل به باورهای دینی و بهزیستی روان‌شناختی نشان‌دهنده وجود ارتباط معنادار بین این دو متغیر است. همچنین عمل به باورهای دینی پیش‌بینی‌کننده میزانی از بهزیستی روان‌شناختی است. کایدگپ و صالحی (۱۳۸۷) در بررسی ارتباط دینداری و شادکامی در دانشجویان دانشگاه زنجان دریافتند که دانشجویان با سطح دینداری بالا در مقایسه با دانشجویان با سطح دینداری پایین به‌طور معناداری از شادکامی بیشتری برخوردارند. در این پژوهش بین مؤلفه‌های اعتقادی و پیامدی دینداری، با مؤلفه‌های امیدواری، خودپنداره و خودکارآمدی از شادکامی رابطه معناداری مشاهده شد. نتایج پژوهش میرمهدی و پیرانی (۱۳۸۷) نیز نشان داد که به‌غیر از بعد خودبیمارانگاری بین تمامی ابعاد روان‌شناختی آزمون SCL-90، با نمره مقیاس عمل به باورهای دینی در دانشجویان دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد اراک رابطه معکوس وجود دارد.

ب) دین و سلامت جسمی

دین به‌طور سنتی با شفا دادن آلام جسمی و روحی مرتبط بوده است. همچنین تجارب معنوی پیوند عمیقی با همبسته‌های روان - فیزیولوژیک دارد. احساسات قلبی مثبت مانند عشق، نظم و ریتم قلب، هماهنگی بین قلب و مغز و هماهنگی سیستم اعصاب خودمختار در تجارب معنوی دیده می‌شود. از سوی دیگر تجارب معنوی وقتی ظهور می‌کند که هماهنگی قلبی و مغزی، عملکرد بهبودیافته شناختی و ریتم منظم قلب رخ داده باشد و این مسئله از وجود پیوند معنوی و همبسته‌های روان - فیزیولوژیک آن حمایت می‌کند (چیلدر و مکرتی، ۲۰۰۱).

متخصصان سلامت روانی و جسمی یافته‌های رو به افزایشی پیدا کرده‌اند که حاکی است زندگی معنوی انسان با شادکامی جسمی و روانی رابطه دارد (کوئینگ، مگ کولاف و لارسون، ۲۰۰۱). برای مثال جنبه‌های دینی با این‌گونه

عناصر فیزیکی همچون سرطان، اختلالات کبدی و اختلالات قلبی رابطه دارد (کوئینگ و کوهن، ۲۰۰۲). در تحقیق دیگری رابطه بین دینداری، سلامت روانی و سلامت جسمی بررسی شد. نتایج نشان داد که دینداری و تعهد دینی با سلامت جسمی رابطه قوی دارد (گلن^۱، ۱۹۹۷). در مطالعه دیگری نقش عبادت و ایمان مذهبی بر سلامت بررسی شد (میرز^۲، ۲۰۰۱). نتایج این تحقیق نشان داد که بین وابستگی دینی، امید به زندگی و سلامت جسمی رابطه وجود دارد. به نظر محقق یکی از دلایل امید به زندگی بیشتر و عمر طولانی‌تر در افراد دیندار، اتخاذ سبک‌های زندگی سالم‌تر است (میرز، ۲۰۰۱).

به گفته لوین (۱۹۹۶) یک شیوه تحقیق منطقی در مورد دین و بهداشت روانی این است که توضیحاتی در مورد تأثیرات سودمند دین بیابیم. به عبارت دیگر باید به دنبال این پرسش باشیم که «چرا» و «چگونه» دین و اعتقادات دینی بر بهداشت روانی افراد اثر می‌گذارد. بر اساس مفهوم کلی بیماری‌ها، بیماری‌زایی فقط بخشی از مراحل گذار بیماری است. بر اساس روند شکل کلاسیک (لیول و کلارک^۳، ۱۹۶۵، به نقل از لوین و چاترز، ۱۹۹۸) یک بیماری فرضی شامل چندین مرحله متوالی است. در مراحل بیماری‌زایی، عوامل واسطه‌ای، اصلی و محیطی که با هم در تعامل‌اند، شرایط را به وجود می‌آورند؛ درحالی‌که افراد از نظر پاتولوژی سالم‌اند. بیماری در مرحله بعد قرار می‌گیرد. در صورت کامل بودن عوامل بالینی، نشانگان بیماری بروز می‌کند. آنتونوسکی (۱۹۸۷) بر این باور است که تمرکز بر تأثیرگذاری به جای بیماری‌زایی، دانشمندان را به این جهت هدایت می‌کند که سازوکارهایی را که به سلامتی منجر می‌شوند شناسایی کنند.

آیدلر (۱۹۸۷) برخی تبیین‌های جامعه‌شناختی را بیان می‌دارد و پیشنهاد می‌کند که باورهای دینی یا اعمال دینی ممکن است سلامت افراد را از طریق ایجاد یا گسترش انسجام اجتماعی بهبود بخشد. مک اینتوش و اسپیلکا^۴ (۱۹۹۰) ادعا کردند که آثار سودمند دینداری ممکن است ناشی از باورهای درونی همراه با احساس کنترل بر رفتارهایی که به سلامتی منجر می‌شود، باشد. باورهای دینی ممکن است بهزیستی افراد را از طریق ایجاد حمایت اجتماعی با ایجاد روابط معنادار اجتماعی و شبکه‌های حمایت اجتماعی افزایش دهد. حمایت اجتماعی سبب می‌شود افراد در مقابل استرس کمتر آسیب‌پذیر باشند و برخی روش‌های مقابله را به وجود می‌آورد، به طوری که کمک می‌کند که افراد با محیط‌های استرس‌آور و عوامل بیماری‌زا و هرگونه عاملی که به مرگ‌ومیر منجر شود، مقابله کنند و نوعی سازگاری به دست آورند (هوس، لاندیس و آمبرسون^۵، ۱۹۸۸). به گفته روسی^۶ (۱۹۹۳) تکالیف دینی مانند عبادت کردن (نماز خواندن) بهداشت روانی افراد را از طریق تأثیر سودمند بر هیجانات مثبت (عشق، عزت نفس و امیدواری) بهبود می‌بخشد. باورهای خاص دینی ممکن است از طریق ایجاد باورهای سودمند در زمینه سلامتی تغییر یا سبک‌های شخصیتی (به طور مثال، مکان کنترل درونی و تیپ A) بر بهداشت روانی تأثیر بگذارد.

اعتقادات دینی ممکن است از طریق انتظارات خوش‌بینانه و امیدوارانه مبنی بر اینکه خدا به پارسایی و ایمان افراد از طریق بهبود سلامتی و بهزیستی‌شان پاداش می‌دهد، بر سلامت روانی افراد اثر بگذارد. اعتقاد بر این است که خوش‌بینی برای بهداشت روانی افراد مهم است، زیرا نگرش‌های مثبت سلامتی افراد را گسترش می‌دهد (تیلور، ۱۹۸۹). به گفته الیسون^۷ (۱۹۹۴) باورهای دینی از طریق کاهش خطر استرس‌دهنده‌های حاد و مزمن، مثل افزایش باورهای

1. Glenn
2. Myers, D.
3. Leavell & Clark
4. McIntosh & Spilka
5. House, Landis & Umberson
6. Rossi
7. Ellison

شناختی، که به نقش حفاظتی در مقابل استرس منجر می‌شود و روش‌های مقابله را تسهیل می‌کند؛ گسترش منابع اجتماعی، مانند شبکه‌های حمایت اجتماعی و افزایش باورهای روان‌شناختی درونی مانند احساس عزت نفس و ارزشمندی بر بهداشت روان تأثیر می‌گذارد. توبین^۱ (۱۹۹۱) از منظر دیدگاه‌های روان‌پویایی و رشد به این موضوع نگاه می‌کند. او مشاهده می‌کند که دین مراحل پیوسته‌ای را در طول زندگی از طریق تأکید بر معنای ذاتی و جاودانه زندگی به وجود می‌آورد، به طوری که افراد احساس آمرزیده شدن توسط خدا را گسترش می‌دهند و مشابه آنچه در دیدگاه السیون (۱۹۹۴) مطرح شده است، هم منابع شخصی و هم جمعی روش‌های مقابله افراد را همراه با سن افزایش می‌دهند.

پژوهشگران دریافته‌اند افرادی که به طور منظم در کلیسا حضور دارند، به طور چشمگیری میزان فشار خون انبساطی پایین تری نسبت به گروه عادی دارند (لارسون^۲ و همکاران، ۱۹۸۹). همچنین کوئینگ و همکاران (۱۹۸۸) دریافته‌اند که بین تصلب شرایین و درجات پایین تر تعهد دینی رابطه مثبت وجود دارد. در مجموع متغیرهای درونی دینداری با سلامت جسمی بالا، احتمال وقوع کمتر بیماری‌های جسمی، سازگاری با بیماری مزمن، مقاومت و بهبودی از بیماری‌ها رابطه دارد.

تاکنون در زمینه رابطه متغیرهای دینی و عملکرد سیستم ایمنی تحقیقات معدودی صورت گرفته و فقط نتایج چند مطالعه در دست است که، در زیر به آن‌ها اشاره می‌شود. اولین مطالعه توسط کوئینگ و همکاران (۱۹۹۷)؛ به نقل از حسنی، (۱۳۸۴) صورت گرفته است. آن‌ها برای بررسی رابطه اعمال دینی و عملکرد ایمنی سطوح سرم اینترلوکین -II^۶ و دیگر عوامل زیستی پیش‌بینی کننده التهاب را در ۱۷۱۸ نفر اندازه‌گیری کردند. ۴۹ درصد آزمودنی‌ها که تمایلات مذهبی و دینی بالاتری داشتند، میزان ترشح IL-6 در آن‌ها بیشتر از سایر افراد بود. تکرار این تحقیق در مردان مسن نتایج مشابهی داشت. مطالعه دوم توسط مک‌لیند (۱۹۹۸)؛ به نقل از کوئینگ و کوهن، (۲۰۰۲) انجام گرفت که در آن تأثیر تماشای فیلم دینی بر میزان ترشح ایمونوگلوبولین Lg A در ۶۲ نفر از ۷۰ نفر، بعد از تماشای فیلم دینی بود. سومین مطالعات توسط لات جندرف (۱۹۹۷)؛ به نقل از کوئینگ و کوهن، (۲۰۰۴) صورت پذیرفت که سطوح سرم اینترلوکین را در ۵۵ بزرگسال بررسی کرد. یافته‌های این تحقیق نشان داد که بین شیوه‌های مقابله‌ای دینی و اینترلوکین IL-6 رابطه مثبتی وجود دارد که یافته‌های کوئینگ و همکاران را تأیید می‌کند. چهارمین و پنجمین مطالعه رابطه درگیری دینی و عملکرد ایمنی را در زنان مبتلا به سرطان سینه (اسکال و همکاران، ۱۹۹۸) و مردان مبتلا به HIV (وودز و همکاران، ۱۹۹۹)؛ به نقل از کوئینگ و کوهن، (۲۰۰۲) بررسی کردند که یافته‌های آن‌ها حاکی از وجود رابطه مثبت معنادار بین دینداری و کارکرد سیستم ایمنی است.

کور^۳ و همکاران (۲۰۰۶) به تحلیل رابطه دین و بقا پرداختند. گروه نمونه شامل ۷۳۴ فرد دانمارکی بود. این افراد در یک فرهنگ سکولار زندگی می‌کردند و سنشان در آغاز پژوهش ۷۰ سال بود. اطلاعات بعدی در یک دوره بیست‌ساله تا زمان مرگشان به دست آمد. سه متغیر در این زمینه بررسی شد: اهمیت انسجام، حضور در کلیسا و گوش دادن به سرودهای مذهبی. عوامل مرتبط با مرگ نیز (جنسیت، تحصیلات، سلامت جسمانی و روانی، روابط اجتماعی، کمک‌های داده‌شده و دریافتی) جمع‌آوری شدند. نتایج، روابط مستقیم را بین انسجام مذهبی و بقا و حضور در کلیسا و بقا نشان داد.

1. Tobin
2. Larson
3. Cour
4. survival

نگرش مذهبی در ادامه نقش انسجام‌بخشی خود، نه تنها تأثیری در افزایش تعصبات قومی ندارد، بلکه در میان اعضای یک کلیسا از میزان تعصبات قومی کاسته است (ایزینگا، فلینگ^۱ و پیترز^۳، ۱۹۹۰). گلزاری (۱۳۷۸) رابطه مثبت و معنادار بین مقبولیت اجتماعی و مذهبی بودن، کنش حمایتی مذهب از فرد و جلوگیری از طرد و انزوای اجتماعی را تأیید کرده است.

شرکت در مراسم مذهبی می‌تواند کنش حمایتگری اجتماعی مذهب را تقویت کند. چنانکه پژوهشی در مورد قدرت مقابله با بیماری در بیماران سرطانی نشان داد که نگرش مذهبی به حضور بیشتر در جمع، پرهیز از انزوایی و شکل‌گیری نگرش مثبت در بیماران منجر خواهد شد. در واقع مذهب با ایجاد تفاهم، وحدت و حمایت اجتماعی از فرد بر میزان سازگاری، عزت نفس و خودباوری او که از عوامل مهم حیاتی در بهداشت روانی محسوب می‌شود، مؤثر است (خدایاری‌فرد و همکاران، ۱۳۷۸). نقش حمایتگر مذهب با تأکید بر قدرت تنش‌زایی و بهبود شرایط محیطی، به پیشگیری اولیه مذهب از بروز اختلالات روانی توجه بیشتری دارد. همچنین این فضای حمایتی و منبع وحدت‌یافتگی در سطح پیشگیری ثانویه، در کاهش دوره درمان نیز تأثیر بسزایی دارد. برخی ادیان مانند اسلام با توصیه اعمال حمایتی خاص مانند شرکت در تشیع جنازه، مجلس ترحیم، پرستاری از ایتم و بازماندگان، مقابله با تنیدگی‌های ناشی از داغدیدگی را تسهیل می‌کنند (جان‌بزرگی، ۱۳۷۸). در مورد تنیدگی‌های ناشی از بیماری به‌ویژه بیماری شدید و مزمن نیز مذهب با ترغیب بر عیادت بیماران چتر حمایتی خود را بر سر بیمار می‌گستراند (دیماثو، ترجمه کاپیانی و همکاران، ۱۳۷۸).

تحقیقات متعدد نشان می‌دهد که درگیری دینی افراد موجب برخورداری بیشتر از حمایت اجتماعی می‌شود (به‌طور نمونه: کوئیگ، مک کولاف و همکاران، ۲۰۰۱؛ بریدلی، ۱۹۹۵؛ الیسون و جورج، ۱۹۹۴؛ کوئیگ، هیس، جورج و همکاران، ۱۹۹۷؛ به نقل از کوئیگ و همکاران، ۲۰۰۲). در مطالعه‌ای کوئیگ، هیس، جورج و همکاران (۱۹۹۷) دریافتند که فراوانی اعمال مذهبی (نماز و خواندن کتاب مقدس) با حمایت اجتماعی رابطه معناداری دارد. همچنین افرادی که به‌طور مرتب با کلیسا در ارتباط بودند، از سلامت جسمی بالا و سن بیشتری برخوردار بودند (کوئیگ و همکاران، ۲۰۰۲).

در مطالعه دیگری تأثیر دین و معنویت بر حمایت اجتماعی، کارکرد روان‌شناختی و سلامت جسمی در ۸۳۸ نفر از سالمندان بستری در بیمارستان بررسی شد. در این تحقیق اندازه‌های دینداری شامل فعالیت‌های سازمان‌یافته دینی، فعالیت‌های سازمان‌نیافته دینی، دینداری درونی‌شده، خودسنجی دینداری و دینداری مشاهده شده بود. همچنین متغیرهای وابسته پژوهش شامل حمایت اجتماعی، نشانگان افسرده، وضعیت شناختی، همکاری و سلامت جسمی بود. نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که در همه گروه‌ها دینداری بالا و معنویت با حمایت اجتماعی بیشتر، علائم کمتر افسردگی، عملکرد شناختی بهتر و همکاری بیشتر همبسته است (کوئیگ، جورج و تیتوس^۴، ۲۰۰۴).

از سوی دیگر مشخص شده است که دینداری بالینگران نیز در فرایند درمان بیماران تأثیر بسزایی دارد، برای مثال موهر^۵ (۲۰۰۸) نشان داد که معنویت در مهارت‌های مقابله و مداخلات پرستاران در روند کار با بیماران مفید واقع می‌شود. وی با این استدلال که معنویت و مذهب اغلب در مداخلات مربوط به بهداشت روانی در روان‌پزشکی مورد غفلت قرار گرفته است، بیان می‌دارد که به‌منظور برجسته کردن تأثیرات درمانی، پرستاران باید بدانند که از نظر خیلی از

1. Eisinga
2. Felling
3. Peters
4. Titus
5. Mohr

بیماران معنویت عاملی اساسی در زندگی است. بر همین اساس آن‌ها باید نیازهای مربوط به بیانات معنوی بیماران را مورد توجه قرار دهند.

ج) کنش انگیزشی دین

کارکرد دین در حوزه انگیزش اغلب حول محور نظریه جهت‌گیری درونی و بیرونی مذهب آلپورت مطرح می‌شود. پژوهشگران متعددی رابطه جهت‌گیری مذهبی بر سلامت روانی و اضطراب را گزارش کرده‌اند. بنسون^۱ و همکاران (۱۹۹۳) در یک مطالعه فراتحلیلی در مورد رابطه مذهبی بودن و سلامت روانی، با تفکیک ۱۱۵ پژوهش در زمینه جهت‌گیری مذهبی درونی و بیرونی گزارش کردند: بین جهت‌گیری مذهبی درونی و سلامت روانی رابطه مثبت و بین جهت‌گیری مذهبی بیرونی و سلامت روانی در بیشتر پژوهش‌ها رابطه منفی به دست آمد. همچنین مالت بی^۲ (۱۹۹۸) ضمن بررسی پیشینه رابطه جهت‌گیری مذهبی و اضطراب در پژوهش‌های مختلف به سه نوع پژوهش برخورد کرد. همبستگی منفی جهت‌گیری مذهبی درونی با اضطراب، همبستگی مثبت جهت‌گیری مذهبی بیرونی با اضطراب، نتایجی هستند که در این پژوهش‌ها گزارش شده بودند. در واقع جهت‌گیری مذهبی درونی موجب به‌کارگیری توانش شناختی در برخورد با مسائل و منطقی عمل کردن آنان و در نتیجه بهره‌مندی از سلامت روانی بیشتر نسبت به دیگران می‌شود (واتسون^۳ و همکاران، ۱۹۹۴؛ جنیا^۴، ۱۹۹۸).

د) کنش اجتماعی دین

کنش اجتماعی دین به راهکارهایی که دین از طریق آن بر روابط انسانی و تمدن و فرهنگ بشری تأثیر می‌گذارد، اشاره دارد. انسان در راستای گرایش به زندگی جمعی، در پی حاکمیت معیارها و ضوابط خاصی برای حفظ نظم اجتماعی و هدایت و اعتلای جامعه به سوی آرامش و نیکبختی است. به این دلیل حاکمیت دین را حاکمیت مجموعه دستورها و قوانین لازم می‌دانند. علامه طباطبایی (ترجمه خسروشاهی، ۱۳۷۰) کارکرد اجتماعی دین را در حفظ نظم و بنیادهای جامعه می‌داند. از نظر او دین حافظ، نگهدارنده و ضامن اخلاق فاضله در جامعه و علت اصلی و اساسی جلوگیری از هوا و هوس‌های انسانی است و در پی چنین جایگاهی برای دین است که نظم و انتظام جامعه باقی می‌ماند و شیرازه آن از هم نمی‌گسلد. دورکیم^۵ (به نقل از گیویان، ۱۳۷۷) چهار عملکرد عمده دین را چنین شرح می‌دهد: انضباط؛ دین با صیانت نفس و تقوا و پرهیزکاری که ایجاد می‌کند، از هرج و مرج ناشی از پرداختن انسان به تمایلات نفسانی و تضاد گرایش‌های فردی در جامعه جلوگیری می‌کند؛ امیدواری؛ دین با مراسم و پیوندهایش بین پیروان خود انسجام عاطفی و شناختی ایجاد می‌کند؛ حیات‌بخشی؛ دین با انتقال ارزش‌های اجتماعی به نسل‌های بعدی، به جوامع آینده نیز روح زندگی، انضباط و حرکت به سوی تعالی می‌بخشد؛ خوشبختی؛ دین با حل معمای مرگ و احساس فقدان، امید و آرامش را به پیروان خود الهام می‌بخشد.

انسان‌شناسان نیز فقدان نهاد اجتماعی دین را موجب خدشه به بقای جامعه دانسته و چهار کارکرد عمده برای آن قائل‌اند (تنهایی، ۱۳۷۵): ۱. انسجام عاطفی؛ ۲. بازآفرینی فرهنگی؛ ۳. معناسازی (معنابخشی)؛ ۴. انسجام اجتماعی. به عبارت دیگر با توجه به کنش اجتماعی مذهب، دغدغه‌های اجتماعی و فردی انسان، مسائل و مشکلات عمده‌ای که

1. Benson
2. Maltby
3. Watson
4. Genia
5. Durkheim

در طول زندگی همواره با آن‌ها درگیر است، از جمله نگرانی از عدم نیستی، نگرانی از تنهایی و عدم تعلق اجتماعی، نگرانی از پوچی و بی‌معنایی، سردرگمی و عدم وقوف به جایگاه خود در جهان و نگرانی از نداشتن چارچوب و برنامه‌های متقن و قابل اطمینان در زندگی فردی و اجتماعی، توان و توجه انسان را به یافتن منبعی آرامش‌بخش، رحمت‌آفرین، بامعنا، متعالی، ابدی، هدایت‌گر و نظاره‌گر بر رفتارها، راهنمایی می‌کند. در ادامه به کنش‌های اجتماعی دین که نظریه‌پردازان معاصر بر آن‌ها تمرکز بیشتری داشته و پژوهش‌های خود را مبتنی بر آن‌ها انجام داده‌اند، می‌پردازیم.

دین افراد را به یکدیگر و به گروهی که به آن تعلق دارند مرتبط می‌سازد؛ اعضای اجتماع را در یک مجموعه گرد هم می‌آورد و در نتیجه رفتار انحرافی را سرکوب می‌کند. همان‌گونه که لامسدن و ویلسون^۱ (۱۹۸۳) معتقدند دین ابزار قدرتمندی است که افراد را در یک حیطه جذب کرده و از نظر روان‌شناختی نیرومند می‌سازد. علاوه بر این، ازدواج و فرزندپروری مورد توجه سنن دینی است (هالت^۲، ۱۹۵۸)، احتمالاً انتظار ازدواج و داشتن فرزند در تربیت فرزند زوج‌هایی که هر دو آن‌ها به کلیسا می‌روند اثر می‌گذارد، چراکه این‌گونه افراد معمولاً فرزندان بیشتری دارند (مابراگ^۳، ۲۰۰۲). در این مورد باید تحقیقات جدیدی صورت گیرد، زیرا ممکن است در بین دین‌های مختلف تفاوت زیادی وجود داشته باشد، باید در نظر داشت که ممکن است این الگوی تقویت متقابل در مورد گرایش‌های دینی، سبب محدود شدن ارتباط کسانی شود که عقاید دینی مختلفی دارند. احتمالاً همین مسئله موجب افزایش میزان طلاق و کاهش رضایت زناشویی در بین زوج‌هایی شود که تعلقات دینی متفاوتی دارند (لرر و کیسویک^۴، ۱۹۹۳). ممکن است ایمان دینی به‌عنوان تقویت‌کننده روابط گروهی، رفاه و ارزشیابی مثبت اجتماعی مطرح باشد. به‌علاوه به‌نظر می‌رسد دین پتانسیل ژنتیکی و زاد و ولد را افزایش دهد. واضح است که آشنایی دینی سبب بهبود روابط بین‌فردی و انسجام جامعه در سطوح مختلف می‌شود.

در مجموع می‌توان دین را پدیده‌ای با پیامدهای سلامت روان‌شناختی، سلامت جسمی، انگیزشی و اجتماعی دانست که می‌تواند اثراتی مطلوب در پی داشته باشد. این امر نشان‌دهنده اهمیت و ضرورت توجه به این موضوع در اقصای مختلف هر جامعه‌ای است.

تربیت دینی

بررسی آثار و پیامدهای مثبت دینداری این نکته را متذکر می‌شود که اگر دینداری چنین پیامدهای مثبت و شایان توجهی دارد، تربیت دینی امری است بسیار حیاتی و مهم و تمامی دست‌اندرکاران مسائل تربیتی باید توجه و اهتمام ویژه‌ای در این زمینه داشته باشند. این مسئله امروزه به اندازه‌ای جدی است که رهبری انقلاب اسلامی در بیانات خود از آن به‌عنوان چیزی که اگر متوجه آن باشیم خواب را از چشم مسئولان دور می‌کند، یاد کرده است: «جمله‌ای راجع به مسئله تربیت کودکان و نوجوانان عرض کنم: حقیقتاً باید بگوییم که اگر مسئولان امور فرهنگی کشور بخواهند مسئله کودک و نوجوان را آن‌چنان که هست، مورد اهتمام قرار دهند، من خیال می‌کنم خیلی از آن‌هایی که مسئول‌اند، از ساعات خوابشان هم خواهند زد تا به این مسئله بپردازند. امروز قضیه تربیت کودک و نوجوان، با گذشته‌های دور، حتی با گذشته‌های نه چندان دور، برای مثال با بیست سال پیش خیلی تفاوت کرده است، در دوره‌های پیش از انقلاب، عالمی به مسجد می‌رفت، نمازی می‌خواند و مسئله‌ای می‌گفت؛ در ایام مخصوص هم یک منبری دعوت می‌شد و

1. Lumsden & willson
2. Hoult
3. Moberg
4. Lehrer & Chiswick

سخنرانی می‌کرد. اگر امروز - که روز حاکمیت اسلام و ارزش‌های اسلامی است - مساجد به همان شکل، بلکه در مواردی با افت کیفی و کمی اداره بشود، آیا این مقتضای حق و مصلحت است؟ آیا این پیشرفت است؟ پس «من استوی یوماه فهو مغبون» یعنی چه؟». ایشان در بیانات دیگری لزوم تربیت دینی را متذکر می‌سازند: «اولین چیزی را که در کودک ایجاد می‌کنید، ایمان باشد! سعی کنید بچه‌ها را با ایمان کنید؛ ایمان به خدا، ایمان به حقیقت مطلق و ایمان به اسلام. اگر این بچه‌ها با ایمان پرورش پیدا کردند و شما توانستید بذر ایمان را در دلشان بکارید، در آینده می‌شود از آن‌ها هر شخصیت عظیمی ساخت و برای هر کاری مناسب‌اند». بنیانگذار جمهوری اسلامی، امام خمینی (ره) در این زمینه فرمایش حکیمانه و متدبرانه‌ای دارند، ایشان می‌فرمایند: «به نماز و مساجد اهمیت دهید که پرونده‌های دادگستری مال بی‌نمازهاست و نمازخوان‌های واقعی در دادگستری پرونده ندارند، شیطان‌ها از مساجد و نماز می‌ترسند، آن‌ها می‌خواهند، از نماز جلوگیری کنند و بعد از خالی کردن سنگرها حمله کنند» (به نقل از صحیفه نور، ج ۱۸).

بیانات امام راحل و رهبری انقلاب از یک سو اهمیت موضوع تربیت و به‌ویژه تربیت دینی را مشخص می‌کند و از سوی دیگر لزوم نوآوری در شیوه‌های تربیت دینی را متذکر می‌شود. در این قسمت به بحث در خصوص تربیت دینی، مؤلفه‌های آن و روش‌های نوین تربیت دینی بر اساس الگوی نظری معرفی شده در بخش پیش پرداخته خواهد شد.

تربیت دینی چیست؟

شایان ذکر است که در پژوهش حاضر مراد از تربیت دینی، تربیت بر اساس آموزه‌های دین مبین اسلام و در واقع تربیت اسلامی است، بر همین اساس هم در مباحث مربوط به تربیت دینی تأکید بر آموزه‌های اسلام خواهد بود. شناخت مفهوم «تربیت دینی» منوط به شناخت معنای دو کلمه «تربیت» و «دین» است. با توجه به ارائه بحث مبسوط در خصوص دین در بخش نخست، در این بخش به موضوع تربیت پرداخته خواهد شد.

واژه «تربیت» در لغت به معنای پروراندن یا پرورش دادن یعنی به فعلیت رساندن نیروهای بالقوه آمده، اما در اصطلاح، تعاریف متعددی از آن بیان شده است. این تعاریف در عین تعدد، همگی در این زمینه توافق دارند که تربیت فرایندی است که نتیجه‌اش تغییر رفتار فرد (اعم از ظاهری و باطنی) و کسب هنجارهای مورد قبول است (شاملی، ۱۳۸۳). با توجه به این مطلب، اولاً حصول چنین چیزی نمی‌تواند دفعی باشد؛ ثانیاً، متربی نیز باید استعدادها را برای تربیت‌پذیری دارا باشد؛ اما علاوه بر این، پرورش واقعی در صورتی محقق می‌شود که جریان تربیت بر اساس فطرت و سرشت متربی انجام گیرد (پوررحمانی، ۱۳۹۱).

در آیات قرآن کریم، مفهوم و چستی تربیت عبارت است از: «تربیت یعنی برانگیختن، شکوفا کردن و رشد دادن استعدادها و انسان در جهت کمالی که شایسته اوست، از راه فراهم‌سازی تمام یا بخش بزرگی از زمینه‌ها و عوامل لازم و مؤثر در کمال و شکوفایی استعدادها و انسانی و نیز رفع موانع و اسباب بازدارندگی کمال و تعالی انسان از سوی مربی، همراه با تلاش و دلسوزی تربیت‌کننده، به گونه‌ای که متربی به اندازه تربیت خود، وامدار و مدیون مربی باشد» (رهبر و رحیمیان، ۱۳۸۵، به نقل از پوررحمانی، ۱۳۹۱).

هر دیدگاه و نظریه یا طرح و برنامه تربیتی مشتمل بر شماری از گزاره‌های تجویزی مربوط به هدایت، تربیت (ناظر بر تعریف، غایت، اهداف و اصول تربیت یا تعیین محتوا، ابزار، روش‌ها، مراحل و دیگر عناصر و مؤلفه‌های تربیت) است که پذیرش آن‌ها، صرفاً با توجه به اعتبار مفروض مجموعه‌ای دیگر از گزاره‌ها با عنوان «مبانی تربیت»، امری مدلل و منطقی به نظر می‌رسد. مبانی تربیت از هستی جهان و انسان و نیز جایگاه و موقعیت شایسته آدمی در هستی و نیز قوانین، سنت‌ها، ضرورت‌ها و شرایطی بحث می‌کنند که حیات انسان و نحوه تحول در آن را تحت تأثیر قرار می‌دهند یا

تصویری از واقعیات تربیتی و نحوه تغییر و تحول در آن‌ها را ارائه می‌کنند که بر این اساس، انواع گزاره‌های تجویزی در زمینه تربیت شکل می‌گیرند و قابل تأیید و اجرا می‌شوند (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۸۹؛ به نقل از احمدوند، ۱۳۹۰).

به‌طور کلی مبانی تربیت به لحاظ محتوا و نوع نقش‌آفرینی، به سه بخش تقسیم می‌شود:

۱. بعضی از این مبانی از سنخ قضایای فلسفی و مدلی‌اند که در جهان‌بینی و نظام ارزشی معتبر و مقبول جامعه، اموری مسلم و مفروض‌اند؛
۲. برخی دیگر از این مبانی، گزاره‌های توصیفی - تبیینی یا تجویزی (اما قابل آزمون و تجربه) هستند که از علوم تجربی و کاربردی مرتبط با تربیت سرچشمه می‌گیرند؛
۳. تحقق جریان تربیت (به‌ویژه در اشکال رسمی) در هر جامعه، به لحاظ جنبه اجتماعی آن، مستلزم پذیرش مجموعه‌ای از گزاره‌های تجویزی است، که در قالب قانون اساسی پذیرفته شده است.

فلسفه تربیت دینی: حوزه فلسفه تربیت دینی، حوزه‌ای است که در آن فرد به شیوه‌های عقلانی از تربیت دینی دفاع می‌کند یا آن را به نقد می‌کشد. مجموعه چنین مباحثی را می‌توان فلسفه تربیت دینی^۱ نامید. به بیانی دیگر، فلسفه تربیت دینی بحث عقلانی، چه ایجابی و چه سلبی، درباره تربیت دینی است (بلندهمتان، ۱۳۸۷).

علاوه بر تفکیک سلبی و ایجابی در این حوزه، می‌توان از تفکیک موضوعی هم سخن گفت. در این صورت، حوزه فلسفه تربیت دینی شامل مباحث گوناگون و متنوعی خواهد بود؛ برای مثال اول؛ فلسفه تربیت دینی به پرسش‌های اساسی در خصوص اینکه «آیا می‌توان برای تربیت مبانی دینی خاصی را طلب کرد؟» پاسخ می‌گوید. برخی بر آنند که نمی‌توان هیچ مبانی دینی‌ای را برای تربیت در نظر گرفت (برای مثال اکانر، ۱۹۷۵، به نقل از بلندهمتان، ۱۳۸۷). در مقابل، برخی دیگر، یکی از مبانی اساسی تربیت را دین می‌دانند (برای مثال اعرافی و همکاران، ۱۳۷۶).

دوم؛ فلسفه تربیت دینی به پرسش‌های اساسی در خصوص ضرورت‌های تربیت دینی و امکان آن (یا عدم ضرورت‌ها و عدم امکان آن) می‌پردازد. مثال روشنی از لزوم پرداختن به چنین مباحثی، مخالفت‌های شدید برخی افراد با آموزش دین در مدارس است، از آن‌رو که تربیت دینی با اصول آموزش و پرورش لیبرال مغایر است. این نیز، خود، دایره بحث را به حدود عقلانی بودن مباحث دینی، تلقینی بودن تربیت دینی و... می‌کشاند (سجادی، ۱۳۸۰؛ باقری، ۱۳۸۴).

سوم؛ فلسفه تربیت دینی، رابط بین مباحث فلسفی در خصوص خدا، جاودانگی روان آدمی، ایمان و دین با تربیت است. شاید بتوان گفت این مهم‌ترین بخش از فلسفه تربیت دینی است. هر بحث و نظری، سلبی یا ایجابی، موافق یا مخالف، در مباحث متافیزیک یا فلسفه دین، تأثیر خاصی بر نگرش مریبان تربیت دینی خواهد گذاشت. فلسفه تربیت دینی با بحث در این زمینه می‌تواند مدلولات و استلزامات آن را در تربیت و تربیت دینی روشن کند.

تربیت دینی

تربیت دینی، به معنای فعالیت‌های نظام‌مند و برنامه‌ریزی‌شده نهادهای آموزشی جامعه به منظور آموزش بینش، منش و آموزه‌های دین به افراد است، به گونه‌ای که در عمل نیز به آن‌ها پایبند باشند (داوودی، ۱۳۸۳). تربیت دینی فرایندی است که ضمن آن تلاش می‌شود با بهره‌گیری از آموزه‌های دینی، زمینه‌ای فراهم شود که متربی در جهت رشد و شکوفایی استعدادهای فطری و دینی گام بردارد (ماهرزاده، ۱۳۸۵). مسیر تربیت دینی باید از راه‌های مختلف به فراگیران کمک کند تا از شناخت و اعتقادات خود برای انجام وظایف فردی و اجتماعی خویش کمک بگیرند و رفتارهای مناسبی بروز دهند.

تربیت دینی هرگونه فعالیت هدفمندی است که در نظام آموزش و پرورش کشور به منظور تقویت ایجاد شناخت و باور به معارف دینی، گرایش به ارزش‌ها و هنجارهای دینی و التزام عملی به احکام و دستورهای دینی طراحی شده است (صادق‌زاده قمصری، ۱۳۸۰). در دایرةالمعارف جهانی تربیت در تعریف از تربیت دینی آمده است: «آموزش منظم و برنامه‌ریزی‌شده که سعی دارد در مسائلی همچون وجود خدا، حقیقت هستی و حیات، رابطه فرد با خالق و با سایر افراد جامعه بشری، انسان را از اعتقاداتی بهره‌مند کند» (توماس، ۱۹۹۴؛ به نقل از تقوی‌نسب و همکاران، ۱۳۸۸).

به‌طور خلاصه تربیت دینی عبارت است از جریان زمینه‌ساز هدایت افراد جامعه به سوی تکوین و تعالی و شکوفایی فطرت و رشد همه‌جانبه و متعادل استعدادهای طبیعی در مسیر قرب الهی. طی این جریان متریبان با کسب شایستگی‌های لازم برای درک موقعیت خود و عمل برای بهبود مداوم آن، بر اساس ایمان (انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه نظام معیار)، آماده تحقق مراتب حیات طیبیه در تمامی ابعاد می‌شوند.

کشاورز (۱۳۸۸) پنج شاخص و مؤلفه را برای تربیت دینی برمی‌شمارد که در زیر به‌طور مختصر بیان می‌شود:

۱. معرفت و بصیرت: یکی از محورهای اساسی در امر تربیت، توجه به شاخص معرفت و بصیرت است. معرفت و بصیرت به معنای نوعی آگاهی عمیق و گسترده است که نتیجه آن ایجاد پیوند بین انسان و واقعیت مورد نظر است. در قرآن کریم این شاخص مورد تصریح قرار گرفته است: به‌راستی بینش‌هایی از نزد رب شما برایتان آمده است، پس هر کس در پرتو آن بینا شود، به سود خود چنین کرده است و هر کس کوری ورزد، به زیان خود عمل کرده است (انعام: ۱۰۴). اگر خلقت جن و انس برای عبادت بوده است، حقیقت این عبادت، بدون معرفت تحقق نخواهد یافت. پیامبر اسلام (ص) از سوی خدا مأمور می‌شود، به‌صراحت اعلام کند که حرکت او و پیروانش بر مبنای بصیرت و روشن‌بینی است. اساساً از دیدگاه قرآن، راه رشد و کمال از مسیر انحطاط و گمراهی باز شناخته شده است و از این‌رو، اساس حرکت انسان به سوی کمال و رشد، نمی‌تواند بر جهل و نادانی استوار باشد (شاملی، ۱۳۸۳).

۲. تعقل و خردورزی: در آیات متعدد قرآن کریم بر عقلانیت مورد نظر تأکید شده است. در قرآن کریم تعقل در دو سطح شناخت و عمل به‌کار رفته است، یعنی مریبان باید به کمک شناخت‌هایی که در نتیجه تأمل به‌دست آورده‌اند در مقام عمل دست بزنند؛ به‌عبارت دیگر، میان تعقل، معرفت و عمل ملازمت برقرار است، چنانکه خداوند در سوره عنکبوت، آیه ۴۳ می‌فرماید: «و ما یعقلها الا العالمون»، یا در سوره بقره، آیه ۲۴۲ می‌فرماید: «کذلک یبین الله لکم آیاته لعلکم تعقلون».

۳. کرامت انسانی: خداوند در کتاب تربیتی قرآن کریم، موضوع تربیت را که انسان باشد، به صفت کرامت ستوده است: «ولقد کرّمنا بنی آدم و حملناهم فی البر و البحر و رزقناهم من الطیبات و فضلناهم علی کثیر ممن خلقنا تفضیلاً» (اسرا: ۷۰).

با نظر به شاخص کرامت انسانی، در امر تربیت دینی، رفتار والدین و مریبان باید به‌گونه‌ای باشد که موجب تکریم منزلت فرزندان شود تا روحیه اعتماد متقابل بین والدین و فرزندان به‌وجود آید و در نتیجه امکان اقدام به امر تربیت مهیا شود. در اثر تکریم منزلت، مصونیت در برابر لغزش‌های اخلاقی در فرزندان ایجاد و زمینه اعتماد به نفس در آنان فراهم می‌شود؛ در چنین فضایی بستر مناسب فراهم خواهد شد تا با ارتقای عزت نفس در فرزندان، زمینه ایفای نقش خلیفه‌اللهی برای دستیابی به حیات طیبیه در آنان محقق شود.

۴. محبت و مهرورزی: تحقق امر تربیت، اساساً منوط به ایجاد پیوند عاطفی بین مربی و متریبی است. به همین دلیل خداوند در تربیت انسان، محبت را به‌عنوان پیوندی محوری به کار می‌گیرد: «فسوف یاتی الله یقوم بحبهم و

یحیونه...»؛ پس به‌زودی خداوند گروهی را می‌آورد که آنان را دوست می‌دارد و آنان نیز او را دوست می‌دارند (مائده: ۵۴). در این آیه بحیثیت قبل از یحیونه آمده است، یعنی ابتدا از ابراز محبت خدا و سپس از ابراز محبت آدمی نسبت به خدا سخن می‌گوید و این نشان می‌دهد که ابراز محبت مربی به دل‌بستگی مرتبی جهت می‌دهد و حاصل آن ظهور شیفتگی عمیق در مرتبی نسبت به مربی است. هنگامی که این شیفتگی حاصل شد، می‌توان زمینه‌ی التزام عملی فرد را به انجام امور فراهم آورد. قرآن کریم، پیامبر اکرم و پیروان آن حضرت را با وصف مهرورزی، رحمت و عطوفت نسبت به یکدیگر معرفی می‌کردند: «محمد رسول الله والذین معه... رحماء بینهم» (فتح: ۳۱).

یکی از معیارهایی که والدین باید در تربیت دینی فرزندان مورد توجه قرار دهند، نرم‌خویی و مهربانی است که می‌تواند زمینه‌ی ایجاد انگیزه برای اهتمام به امر تربیت دینی را در فرزندان ارتقا بخشد. همچنین این شاخص می‌تواند بیانگر دغدغه‌ی اصلی والدین در مسیر دستیابی فرزندان در سلامت جسم و روان و رسیدن آنان به سعادت دنیوی و اخروی باشد (به نقل از پوررحمانی، ۱۳۹۱).

۵. اعتدال: از آنجا که انسان همواره در معرض خطر افراط و تفریط است، شاخص اعتدال در امر تربیت دینی، اهمیت فراوان دارد. از دیدگاه قرآن کریم، امت اسلامی امت وسط و معتدل معرفی شده است: «و کذلک جعلناکم امه وسطا لتکونوا شهداء علی الناس ویکون الرسول علیکم شهیدا» (بقره: ۱۴۳).

به‌طور اساسی، شأن عقل، اعتدال است؛ یعنی انسان عاقل، انسانی معتدل است. اعتدال اصلی است که بر تمامی تعلیمات اسلام احاطه دارد: اعتدال در عقیده، اعتدال در برنامه‌های اجتماعی و اعتدال در شیوه‌های اخلاقی (به نقل از پوررحمانی، ۱۳۹۱).

والدین در امر تربیت دینی فرزندان، باید توجه داشته باشند که از حد اعتدال و میانه خارج نشوند و با تکالیف شاق و سخت و به‌کار بردن روش‌های سخت‌گیرانه، از یک سو دچار افراط شوند و زمینه‌ی روی‌گردانی از دین را در فرزندان به‌وجود آورند یا در نقطه‌ی مقابل آن، با فروگذاری و توجه ناکافی به انجام تکالیف مورد نیاز توسط فرزندان، زمینه‌ی بی‌توجهی و بی‌تفاوتی را در آنان به امر تربیت دینی فراهم سازند (کشاوری، ۱۳۸۸).

تربیت دینی در اسلام

بدیهی است که برای شناخت و تنظیم مبانی اساسی تربیت، در تدوین فلسفه‌ی تربیتی جامعه‌ی اسلامی ایران باید بر دیدگاه اسلامی، تکیه کرد، زیرا:

۱. گزاره‌های بنیادی برگرفته از نصوص دینی اسلام (که به توصیف و تبیین حقیقت هستی-خدا و جهان-انسان، معرفت آدمی و ترسیم نظام ارزش‌ها) می‌پردازند؛

۲. ایران کشوری است که بیشتر افراد آن دین اسلام را به‌عنوان دین حق (آیین الهی بیانگر جهان‌بینی و نظام معیار دینی حاکم بر ابعاد فردی و جمعی حیات انسان) برگزیده‌اند و از این رو به‌طور طبیعی و طی قرون متمادی، نظام فکری، اعتقادی و ارزشی اسلام کمابیش بر شئون مختلف زندگی مردم این کشور حاکم بوده است (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۸۹؛ به نقل از احمدوند، ۱۳۹۰).

اسلام مذهب مترقی و دین الهی است که نظاماتی جامع دارد و در برگیرنده‌ی همه‌ی زمینه‌ها و ابعاد مربوط به حیات بشری است و به همه‌ی جنبه‌های زندگی جامعه، اقتصاد، سیاست، فرهنگ، اجتماع، معنویت و اخلاق نظر دارد. مکتبی که هدف‌های مشخص و مقررات همه‌جانبه‌ای دارد و به اصطلاح نظام حقوقی، اقتصادی و سیاسی دارد، نمی‌تواند نظام خاص آموزشی نداشته باشد؛ یعنی مکتبی که می‌خواهد در مردم طرح‌های خاص اخلاقی، اقتصادی و سیاسی را پیاده

کند، این طرح‌ها را برای انسان‌ها می‌خواهد (مطهری، ۱۳۷۹). طبعاً اسلام نیز در زمینه تربیت که مربوط به یکی از شئون زندگی بشری است، رأی و دیدی دارد. تکیه‌گاه دعوت اسلامی تربیت است و اسلام آیین تربیت و سازندگی انسان است (قائمی، ۱۳۷۶).

تربیت و اخلاق مهم‌ترین هدف رسالت پیامبران خدا بوده تا بشر را در مسیر کمال و قرب الهی که علت غایی آفرینش است، رهنمون باشند. خداوند متعال در قرآن کریم ضمن اشاره به این هدف انبیا می‌فرماید: «هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ». پیامبر اسلام (ص) نیز با اشاره به فلسفه بعثت خویش در حدیث معروف به این هدف تصریح می‌کند: «إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ؛ همانا من برانگیخته شدم که مکارم اخلاق را به سر حد کمال برسانم» (رحیمیان و رهبر، ۱۳۸۶).

تربیت اسلامی از منبع وحی سرچشمه گرفته و با نزول قرآن تولد یافته است، از این رو تربیتی دینی، الهی و معنوی محسوب می‌شود و پیامبر اکرم (ص) که به‌طور مستقیم با منبع وحی ارتباط داشته و تحت تربیت الهی قرار گرفته است، مربی آن شد و پیشوایان معصوم ما نیز غیرمستقیم تحت تربیت الهی قرار داشته‌اند. مسلمانان همه تحت تربیت پیامبر اکرم (ص) و پیشوایان معصوم و بر اساس موازین اسلام پرورش یافته‌اند. این مسئله بیانگر اهمیت بسیار زیاد عناصر برنامه و معلم در تربیت اسلامی است (شریعتمداری، ۱۳۶۴؛ به نقل از اسدی، ۱۳۹۱).

مکتب اسلام برای تربیت، در تمام مراحل و مقاطع زندگی (حتی قبل از ولادت و حین تولد و دوران شیرخوارگی و غیره)، دستورهای ویژه‌ای داده است تا انسان از کودکی در کانون خانواده و آغوش والدین، معلم و فرهنگ محیط، تعلیم و تربیت مناسب و لازم را ببیند و برای مراحل عالی‌تر زندگی انسانی آماده شود و پرورش یابد. بر این اساس شکوفایی استعدادها و ارزش‌های والای انسانی مبتنی بر تعلیم و تربیت است و انسان شدن و وصول به کمال نهایی، همه مرهون تعلیم و تربیت صحیح است (شریعتمداری، ۱۳۶۴؛ به نقل از اسدی، ۱۳۹۱).

تربیت اسلامی گستره‌ای فراگیر دارد و تمام ابعاد وجود انسان را در زمینه‌های مادی، معنوی، عقلی، عاطفی، اخلاقی، عرفانی، فردی و اجتماعی دربرمی‌گیرد. آنچه در تربیت اسلامی لحاظ می‌شود رشد و کمال معنوی انسان و رسانیدن او به مقام قرب ربوبی و سعادت همیشگی است که در پرتو هدایت الهی تحقق می‌پذیرد و پرورش کلیه استعدادها در راستای این هدف معنا پیدا می‌کند. بدین سان تربیت، معماری شخصیت حقیقی انسان در پرتو هدایت الهی است که با برنامه سنجیده و حساب‌شده آسمانی تحقق می‌یابد. اسلام از یک سو به شکوفاسازی کامل استعدادهای معنوی و پرورش شخصیت اخلاقی انسان می‌پردازد و در اوج دادن هرچه بیشتر آن می‌کوشد و از سوی دیگر ضمن توجه به قوا و غرایز جسمانی، آن‌ها را مهار و هدایت می‌کند و در راستای اهداف معنوی و اخلاقی و بارور ساختن شخصیت روحانی انسان به خدمت می‌گیرد. در حقیقت محور اصلی در تربیت اسلامی بعد معنوی است و مفهوم «تأدیب، تهذیب و تزکیه» نیز بدان دلالت دارد (رهبر و رحیمیان، ۱۳۸۴).

در بیان اهمیت و ضرورت تربیت از نظر اسلام، همین بس که در قرآن کریم بیش از هزار بار خدای خالق با عنوان «رب» ذکر شده است. البته واژه تربیت در قرآن کریم استعمال نشده است، بلکه به‌صورت مشتقاتی از «رب» مانند «نُرْبِكُ» آمده است: «قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ»؛ (فرعون) گفت: آیا ما تو را در کودکی در میان خود پرورش ندادیم، و سال‌هایی از زندگی را در میانمان بودی؟! (شعراء: ۱۸). ولی در برخی از مضامین دعاها به این ترتیب استعمال شده است، نظیر این عبارت در دعای کمیل: «يَا مَنْ بَدَأَ خَلْقِي وَ ذِكْرِي وَ تَرْبِيَّتِي وَ بَرِّي وَ تَغْذِيَّتِي»؛ ای کسی که آغاز کردی به آفرینش من و به یاد من و پرورش من و احسان من و خوراک دادنم.

در آیین اسلام، تعلیم و تربیت فرزند، واجب و حق مسلم پدر است، به‌گونه‌ای که امام سجّاد (ع) در دعای بیست‌وپنجم صحیفه سجادیه برای این کار از خداوند استمداد کمک می‌کند: «وَأَعِنِّي عَلَى تَرْبِيَّتِهِمْ وَ تَأْدِيْبِهِمْ وَ بَرِّهِمْ»؛

یعنی پروردگارا مرا در تربیت و تأدیب و نیکی به فرزندانم یاری فرما. همچنین تعلیم و تربیت امت و ملت، بر عهده رئیس حکومت اسلامی است، در این زمینه علی (ع) می‌فرماید: اما حق شما بر من، آن که از خیرخواهی شما دریغ نورزم... و شما را آموزش دهم تا بی‌سواد و نادان نباشید و شما را تربیت کنم تا راه و رسم زندگی را بدانید» (نهج‌البلاغه: خطبه ۳۴).

از نظر اسلام تعلیم و تربیت به اندازه‌ای ارزشمند و بااهمیت است که انسان‌های نمونه و مریبان معصوم مکتب، جان خود را فدای آن کرده‌اند و این نیز، نوعی تربیت است. چنانکه در زیارت اربعین امام حسین (ع) آمده است: «و خون پاکش را در راه تو به خاک ریخت تا بندگان را از جهالت و حیرت و گمراهی نجات دهد» (مفاتیح‌الجنان: ۹۱۶).

سالاری فر (۱۳۸۵) در خصوص اهمیت تربیت دینی چند نکته را به شرح زیر مطرح کرده است:

۱. تمام دستورهای دینی زیربنای فطری دارند، زیرا آنچه به‌عنوان دستور الهی در قرآن آمده است یا پیامبر بزرگوار (ص) به آن اشاره کرده است همه و همه بر اساس نیازمندی‌های فطری و طبیعی انسان تنظیم شده است نه آنکه برنامه‌های دینی به افراد تحمیل شده باشد.

۲. در اهمیت پرورش دینی کودکان همین بس که در پرتو آن، همه نیازمندی‌های فطری و طبیعی کودکان از طریق تقویت حس دینی تقویت می‌شوند. در نتیجه کودکان به‌تدریج افرادی سالم و تندرست و از نظر روحی و روانی، شاداب و بانشاط و به دور از اضطراب و تشویش بار خواهند آمد.

۳. مطالعه آیات قرآن این واقعیت را آشکار می‌سازد که کل موجودات آسمانی و زمینی به طفیل وجود انسان آفریده شده‌اند. آفرینش زمین و آسمان و همه موجودات به‌دلیل خلیفه‌الله بودن انسان بوده است و پرواضح است که هدف، انسانی متعالی و رشدیافته است و باز روشن است که شایستگی‌های افراد جز در پرتو تربیت دینی امکان‌پذیر نمی‌شود.

۴. اگر رشد و تقویت حس دینی را از جامعه انسانی حذف کنیم، جامعه انسانی به جامعه حیوانی تبدیل می‌شود و اصول انسانی جایگاه خود را به درنده‌خویی خواهد داد و از ملکات اخلاقی، عواطف انسانی، بشردوستی، تعاون و همکاری نام و نشانی بر جای نخواهد ماند.

۵. انسانی که با تعلیم دینی پرورش می‌یابد، رشد و تعالی همه‌جانبه خواهد داشت، یعنی انسان تربیت‌شده اسلامی همانند نور، علاوه بر اینکه خودش دارای روشنایی و نور است به دیگران نیز نور و روشنایی می‌بخشد، درحالی که در دنیای غرب، عواطف و فضایل انسانی روزبه‌روز کمرنگ‌تر می‌شود و به همین سبب کانون خانواده‌ها در حال تزلزل و ازهم‌پاشیدگی است.

مبانی اساسی تربیت در فلسفه تربیتی اسلامی عبارتند از: «مجموعه قضایای مدلی که تبیین چپستی، چرایی و چگونگی تربیت، بر اساس دیدگاه اسلامی، با توجه به آن‌ها صورت می‌پذیرد و از آموزه‌های وحیانی اسلام و معارف اصیل اسلامی یا از تبیین‌های مدلل در دانش فلسفه با رویکرد اسلامی، به‌دست آمده‌اند». در جدول ۲-۲ مبانی اساسی تربیت دینی مبتنی بر اسلام بیان شده است (به نقل از احمدوند، ۱۳۹۰).

تعلیم و تربیت از جمله اعمالی است که به‌طور مستقیم با وجود آدمی سروکار دارد. سخن گفتن از تربیت بدون انسان‌شناسی و توجه به ابعاد وجودی و استعدادهای فطری و قابلیت‌های ذاتی انسان، ناقص و بیهوده است (رحیمیان و رهبر، ۱۳۸۶). دگرگون کردن آدمی و انگیختن تحولی در او بدون داشتن تصویر و توصیفی از وی میسر نیست. همان‌گونه که پزشکی در وهله اول مستلزم شناخت طبیعت جسمانی یعنی ساخت و کارکردهای تن است، لازمه عمل تربیتی نیز شناخت طبیعت آدمی به‌ویژه طبیعت روانی و اخلاقی یا قوا و استعدادهایی است که مربی می‌خواهد آن‌ها را پرورش دهد و به‌صورتی که صلاح می‌داند، در آورد (کاردان، ۱۳۸۲). از این رو در هر نظام تربیتی، توصیف انسان سنگ

بنای آن است، زیرا همه اجزای یک نظام تربیتی، اعم از مفاهیم، تمثیل‌ها، اهداف، اصول، روش‌ها و مراحل تربیت، به‌نحوی ناظر بر وضع انسان است (باقری، ۱۳۸۵). در تربیت اسلامی، انسان با هویت انسانی هدف است و کمال او مقصد تربیت است (و نه چیز دیگر)، بعثت انبیا، نزول کتاب آسمانی، احکام و شرایع و تکلیف و بندگی تنها به‌منظور انسان‌سازی است (رحیمیان و رهبر، ۱۳۸۶).

جدول ۲-۲. مهم‌ترین مبانی اساسی تربیت اسلامی

بخشی از گزاره‌های توصیفی - تبیینی درباره خداوند و دیگر عناصر هستی است که در مباحث جهان‌بینی اسلامی یا در حوزه دانش فلسفه اسلامی به‌طور مدلل و مبرهن مطرح شده یا مفروض قرار گرفته‌اند.	مبانی هستی‌شناختی
بخشی از گزاره‌های توصیفی و تبیینی درباره شناخت آدمی و حدود و ثغور آن است، که بنا بر سنت متعارف در مباحث فلسفی معاصر و با توجه به اهمیت بسیار عرصه معرفت‌شناسی در تبیین فلسفه تربیت، مبانی مربوط به این عرصه از مبانی عام انسان‌شناختی متمایز شده است.	مبانی معرفت‌شناختی
آن دسته از گزاره‌های توصیفی - تبیینی مدلل درباره واقعیت وجود انسان است، که از تعالیم اسلامی یا معارف اصیل اسلامی یا از مباحث مربوط به تعریف انسان در فلسفه اسلامی (علم‌النفس فلسفی) استخراج شده‌اند و باید آن‌ها را به لحاظ نقش محوری تبیین و ترسیم سیمای انسان در هر نظریه فلسفی تربیت، سنگ بنای اصلی هرگونه توصیف و تبیینی از فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی دانست.	مبانی انسان‌شناختی
«مباحثی درباره ماهیت ارزش‌ها و نحوه درک و اعتباربخشی آن‌ها و نیز بخشی از گزاره‌های مربوط به بیان مصادیق ارزش‌های معتبر و چگونگی تحقق آن‌ها بر اساس نظام معیار مقبول در جامعه اسلامی است، که اغلب از حوزه فلسفه اخلاق و حکمت عملی با رویکرد اسلامی یا از منابع بیانگر نظام ارزشی و اعتقادی اسلام، به‌عنوان اصول موضوعه، اخذ شده‌اند.»	مبانی ارزش‌شناختی
این دسته از مبانی صرفاً به مباحثی درباره دین (چیستی و چرایی دین، جایگاه دین در زندگی و نسبتی که انسان با آن دارد؛ نحوه فهم دین، قلمرو دین و ارتباط آن با سایر معارف و ...) می‌پردازند که در حیطه دانش فلسفی مضاف فلسفه دین قرار می‌گیرند.	مبانی دین‌شناختی

موضوع تربیت، نفس انسانی است با همه ابعاد وجودی او، به آن سبب که مبدأ نیک و بد اعمال است و تا موضوع شناخته نشود، آثار و احکام و مسائل آن شناخته نخواهد شد (رحیمیان و رهبر، ۱۳۸۶) و با دقت در طبیعت و ابعاد وجودی آدمی، ریشه‌های ضرورت و اهمیت تعلیم و تربیت را بهتر می‌توان دریافت. تعداد ابعاد وجودی انسان در تعبیرات اسلامی به دو بعد خاکی و ملکوتی قابل تلخیص است. انسان موجودی است مرکب از ماده و معنا یا منشأ خاکی و واجد نفخه الهی، دارای جنبه‌های عالی و پست، تحول‌پذیر، مسئولیت‌پذیر، متعهد و متعالی، قابل وصول به اوج و دارای زمینه‌های حیات فردی و جمعی، عقل و شعور، تفکر و اراده، قابل تصمیم‌گیری و مستعد صعود و سقوط (به نقل از اسدی، ۱۳۹۱). او صاحب اراده و اختیار بوده و لیکن اراده آدمی در راستای اراده الهی است و از این‌رو متناسب با شعاع اختیار، گستره مسئولیت وی نیز معنا و مفهوم پیدا می‌کند. خلاقیت و قدرت آفرینش انسان، ویژگی برجسته دیگر اوست که او را مستعد خلافت الهی می‌سازد و در نهایت او قادر است با اتکا به عمل صالح و نیروی ایمان از حیات طیبه برخوردار شود (شرفی، ۱۳۵۳).

ابعاد وجودی انسان در نگرش اسلامی و قرآنی، تمام هویت انسان است، نه همین جسم مادی که ترکیبی از طبیعت و ماورای طبیعت است، زیرا در سرشت انسان، علاوه بر وجود عناصری که در جماد، گیاه و حیوان دیده می‌شود، نیرو و استعدادی نهفته است که حکایت از وجود عنصر برین و برتر در انسان دارد. وجود همین عنصر علوی و برتر از ماده در وجود انسان، سبب شده است تا پس از متلاشی شدن جسم و تن و بخش مادی بدن، آدمی باز هم باقی بماند و حیات مستمر و جاودان داشته باشد. چنانکه موجب شده است تا انسان دارای شئون و مراتب مختلف شود و در برآیند

آن، تربیت ویژه و متفاوت با سایر جانداران را برتابد و گستره امروز و فردا و فردهای بی‌پایان و بی‌منتهای او در چشم‌انداز تربیت وی لحاظ شود. جلوه‌های شأن ملکوتی انسان از جمله بارزترین جلوه‌های شأن ملکوتی و نفخ روح الهی در انسان، سرشت خیر آشنا و خداجوی آدمی (فطرت)، کرامت، اراده و اختیار اوست (محمدی ری‌شهری، ۱۳۶۲).

(الف) فطرت انسانی. فطرت نوع خاصی از آفرینش است که انسان را به درک و شناخت حقایق، خداپرستی، خیر، نیکی و ارزش‌های انسانی سوق می‌دهد و زمینه و بستر گرایش آدمی به ایمان و ارزش‌های اخلاقی به‌شمار می‌رود: «فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ»؛ پس روی خود را متوجه آیین خالص پروردگار کن، این سرشتی است که خداوند انسان‌ها را بر آن آفریده است. دگرگونی در آفرینش الهی نیست (روم: ۳۰). ایمان به مبدأ، معاد، وحی، نبوت، پرستش، نیایش، آراستگی به اخلاق و فضایل، همه در فطرت و سرشت آدمی ریشه دارد و از همین رو بوده است که مریبان الهی برای آنکه انسان را به اوج شکوفایی و کمال ممکن خود برسانند، او را به فطرت خویش توجه می‌داده‌اند.

(ب) کرامت انسانی. از دیگر مبانی تربیت اسلامی «کرامت انسان» است. کرامت یعنی والایی و برتری ویژه انسان که از عنصر روحانی و فطرت خداجو و فضیلت‌خواه بشر مایه می‌گیرد. کرامت دارای دو مرتبه ذاتی و اکتسابی است. کرامت ذاتی و طبیعی همان است که نوع انسان را شامل می‌شود و در همه انسان‌ها یکسان و برابر است و بر اثر آن است که نسل بشر بر بسیاری از موجودات جهان برتری یافته است: «وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبُرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا»؛ ما آدمی‌زادگان را گرامی داشتیم و آن‌ها را در خشکی و دریا (بر مرکب‌های راهوار) حمل کردیم و از انواع روزی‌های پاکیزه به آنان روزی دادیم و آن‌ها را بر بسیاری از موجوداتی که خلق کرده‌ایم، برتری بخشیدیم (اسراء: ۷۰). اما کرامت اکتسابی که ناهمسان و متفاوت است، برای هر کسی به اندازه تقوا و پرهیزکاری او قابل دسترسی است: «يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ اتِّقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ»؛ ای مردم! ما شما را از یک مرد و زن آفریدیم و شما را تیره‌ها و قبیله‌ها قرار دادیم تا یکدیگر را بشناسید، (اینها ملاک امتیاز نیست) گرامی‌ترین شما نزد خداوند باتقواترین شماست (حجرات: ۱۳). بدیهی است که کرامت اکتسابی بی‌ارتباط با کرامت ذاتی نیست، بلکه در تداوم آن قرار دارد و از کرامت ذاتی و استعدادهای فطری ویژه انسان ناشی می‌شود و در پرتو تربیت و مجاهده به فعلیت می‌رسد. از منظر دین و قرآن تربیت آنگاه، بایسته و مقبول می‌افتد که در راستای فطرت و کرامت (ذاتی و اکتسابی) انسان و در جهت بالا بردن و شکوفا کردن آن دو عمل کند و قرار گیرد و بر عمل و فرایندی جز این، نام تربیت نمی‌نهد (محمدی ری‌شهری، ۱۳۶۲).

در قرآن کریم نیز کمال‌طلبی و کمال‌جویی انسان مورد توجه قرار گرفته و از زوایای مختلف به آن نگرسته شده است و آیات بسیاری در ابعاد مختلف آن سخن گفته‌اند، یکی از این آیات، این آیه شریفه است: «يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَاقِيهِ»؛ ای انسان! تو با تلاش و رنج به‌سوی پروردگارت می‌روی و او را ملاقات خواهی کرد.

آیه شریفه، عهده‌دار تبیین یک واقعیت است و آن اینکه انسان کمال‌خواه و کمال‌طلب است و پیوسته در صدد دستیابی به کمال مطلق است، اگرچه ممکن است در تطبیق دچار اشتباه شود و به‌جای کمال مطلق کمال موهومی را برگزیند و در تعیین مصداق گرفتار خطا شود، ولی در واقع دنبال کمال مطلق است (عسگری، ۱۳۸۹).

(ج) اراده و اختیار آدمی. انسان در نگرش دیانت اسلامی، موجودی انتخاب‌گر و صاحب اراده است، از این‌رو در هیچ فرایند مثبت یا منفی از جمله تربیت، نمی‌توان بر اراده و اختیار او چشم فرو بست (محمدی ری‌شهری، ۱۳۶۲).
با توجه به مطالب ذکرشده، می‌توان گفت:

الف) انسان دارای ویژگی آگاهی، علم و شناخت و نیز بر خورنداری از آزادی، اراده و انتخاب است و نیز استعدادها، قوه‌ها و آمادگی‌های متنوعی در باطنش وجود دارد؛

ب) انسان گوهری است در حال «شدن مستمر»، نه «بودن و ثبات دائم»؛

ج) انسان قادر است بر اساس آگاهی و انتخاب درست و سنجیده به شکوفایی و کمال مطلوب برساند.

انسان با این ویژگی‌ها و صفات کلی مینا و موضوع علوم تربیتی و نظام‌های گوناگون است، ولی تبیین و تفسیرهای مختلف از ویژگی‌های مذکور و دیدگاه‌های متنوع در انسان‌شناسی منبع مولد و سرچشمه پیدایش نظام‌ها و سیستم‌های تربیتی متعدد و متفاوت شده است (کاردان، ۱۳۸۲).

قدیمی‌ترین نظریه درباره ماهیت انسان، نظریه تن و روان است که معتقد است انسان از تن و روان که از هم جدا و مستقل‌اند، ترکیب یافته است. این نظریه که به دوگرایی معروف است، خود به سه نظریه جزئی تقسیم می‌شود: یکی نظریه مغایر که تن و روان را مغایر و مخالف هم می‌داند و عقیده دارد که تربیت یکی از آن دو سبب تضعیف دیگری خواهد بود. دومی نظریه توازی یا نظریه موازی است که بر اساس آن تن و روان یا بدن و عقل به موازات همدیگر فعالیت می‌کنند، بدون اینکه ارتباطی با هم داشته باشند یا یکی روی دیگری اثر بگذارد. سومی که نسبت به آن دو جدیدتر است، نظریه تعامل یا تأثیر متقابل است و بر اساس آن بین تن و روان تعامل وجود دارد و وضع هر یک از آن دو در وضع دیگری اثر می‌گذارد. نظریه دوگرایی، در هر شکلی که باشد، به‌طور معمول روان را بر تن ترجیح می‌دهد (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۶).

فلسفه جدید آموزش و پرورش، دوگرایی را قبول ندارد و ذهن و بدن و تن و روان را فقط مظاهر یا تجلیات گوناگونی از یک واقعیت می‌داند نه دو موجود جدا و مستقل از هم؛ یعنی به تک‌گرایی یا وحدت‌گرایی معتقد است، زیرا روان‌شناسی علمی جدید ثابت کرده است که فعالیت‌ها یا رفتار انسان را نمی‌توان صرفاً به تن یا روان او نسبت داد، بلکه هر رفتاری از کل وجود او سر می‌زند. با مراجعه به قرآن که سند اصلی اسلام به‌شمار می‌رود، می‌بینیم که از دوگانگی‌هایی موجود در نظریه‌های اشاره‌شده، خبری نیست و انسان به‌صورت یک واحد کلی مورد توجه قرار گرفته است و منظور از کلمه «نفس» که در بیش از چهارصد مورد در قرآن به کار رفته همان خود است، یعنی شخصیت هر فرد یا آنچه زیر نام یا ضمائر من، تو، او، قرار می‌گیرد، چنانکه قرآن می‌فرماید: «لِيَجْزِيَ اللَّهُ كُلَّ نَفْسٍ مَا كَسَبَتْ»؛ تا خداوند هر کس را، هر آنچه انجام داده، جزا دهد! «كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ»؛ هر کس در گرو اعمال خویش است (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۶).

نظام تربیتی اسلام مبتنی بر انسان‌شناسی عقلانی- فلسفی است، یعنی علاوه بر اقتضای فلسفی بودن آن بر «روش عقلانی» و نه تجربی، مبتنی است؛ بر این مینا پرسش‌های بنیادین در مورد انسان عبارت است از ۱. چیستی، ۲. چگونگی و ۳. چرایی. در مرحله نخست ذات و گوهر اصلی انسان بررسی می‌شود (چیستی)، سپس به اوصاف و اعراض ویژگی‌های آن پرداخته می‌شود (چگونگی) و سرانجام علت وجودی و غایی آن شناسایی می‌شود (چرایی). در این روش از ذات و حقیقت شیئی آغاز می‌شود و پس از آن به اوصاف و حالات پرداخته می‌شود؛ بر خلاف روش علمی که از اوصاف و حالات شروع می‌شود (کاردان، ۱۳۸۲).

اینکه انسان به کدام مقصد رهنمون شود، حرکت او به سوی این مقصد چگونه است و به چه می‌ماند، با چه قواعد و شیوه‌هایی باید در او حرکت آفرید، از چه منزلگاه‌هایی باید او را گذراند تا به مقصد مورد نظر نایل شود، هیچ‌یک بی‌ربط و ارتباط با این نیست که انسان چگونه موجودی است و از چه وضعیت وجودی برخوردار است. اسلام علاوه بر پذیرفتن انسان به‌عنوان یک موجود طبیعی که قانون‌های خاصی بر وجود و حیات او حکمفرما هستند، او را موجودی متغیر و در حال پیشرفت و تکامل، جویای کمال، انعطاف‌پذیر، کنجکاو و فعال، متفکر و خلاق، آزاد و مستقل، اجتماعی، دارای

دنیای درونی و بیرونی و دنیای مادی و معنوی می‌داند. اسلام بر خلاف عقیده بعضی، انسان را موجود کاملاً از پیش ساخته و پرداخته نمی‌داند، همان‌طور که زندگی او را در زندگی اخلاقی محدود نمی‌کند، بلکه می‌گوید: انسان می‌تواند و باید خود را بسازد و شرافت وی در همین توانایی و خودسازی خلاصه می‌شود (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۶).

از نظر قرآن، انسان موجودی بالارزش و والامقام است. خدا در آفرینش هیچ موجودی به خود تبارک نگفت و فقط در خصوص انسان فرمود: «فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ» و این احسن بودن نه صرفاً در خلق مراحل جسمی اوست و نه صرفاً به سبب روحی است که خداوند به انسان دمیده، بلکه به دلیل جامعیتی است که در انسان است و تا آنجا که با چنین استعدادی می‌تواند جانشین خدا بر روی زمین باشد و مسجود ملائک شود. خداوند همه آسمان‌ها و زمین را مسخر او قرار داده است (اسکندری، ۱۳۸۲). بنابراین در اسلام تربیت با به کمال رسیدن انسان و نیل به جایگاه خلیفه-اللهی، معنا می‌یابد و چون انسان‌ها باید برای تحقق مقام خلیفه‌اللهی به کمال حقیقی خود دست یابند، از این‌رو نیازمند تعلیم و تربیت‌اند، زیرا تنها عاملی که آدمی را به کمال نهایی می‌رساند، تربیت است (شرفی، ۱۳۸۸).

آفرینش انسان به گونه‌ای است که سیما و سیرتش، دنیا و آخرتش، با تعلیم و تربیت ساخته و پرداخته می‌شود و به کمال وجودی شایسته‌ی حال خود می‌رسد؛ زیرا تا انسان خویشتن را نشناسد و رابطه خود را با جهان و خلق و خالق نیابد و نداند که از کجا آمده و در کجاست و به سوی کدامین مقصد در حرکت است و چه برنامه و راهی را باید دنبال کند، هرگز هدف و هویتی انسانی نخواهد داشت و این موهبت تنها در پرتو تعلیم و تربیت به دست می‌آید (کاردان، ۱۳۸۲).

قرآن کریم، با توجه به ابعاد وجودی انسان (خاکی و ملکوتی) دو نوع زندگی نیز برای او متصور است؛ حیات دنیا که در واقع بازیچه و سرگرمی زودگذر است^۱ و حیات طیبه که همان زندگی پاک و شایسته انسانی است^۲، همه انسان‌ها در زندگی مادی همچون سایر موجودات از حیات دنیا استفاده می‌کنند، ولی تنها انسان‌های خودساخته و مؤمن از از حیات طیبه برخوردارند.

با توجه به این دو نوع حیات، آدمی دارای دو چهره نفسانی است: یکی نفس در مرتبه نازل آن یعنی خود طبیعی که منشأ غرایز حیوانی و «شبهوت و غضب» و عامل جلب لذت و دفع مضرت است و وجود آن هرچند برای تأمین حیات مادی ضروری است و تربیت اسلامی آن را هدایت و کنترل می‌کند، هر گاه از مسیر صحیح خارج شود، انسان را به کفر، ظلم، جهل، طغیان، حرص، حسد، بخل، نیرنگ، تکاثر و سایر خصال ذمیمه خواهد کشید که قرآن این حالت نفسانی را «نفس امّاره» می‌خواند. چهره دیگر نفس، همان لطیفه ربّانی و بارقه الهی است که «خود عالی» نیز خوانده می‌شود و منشأ کمالات عقلی و علمی و عملی و گرایش‌هایی چون خداجویی، آرمان خواهی متعالی، عرفان، اخلاق، عدل، احسان و دیگر فضایل می‌شود و این فصل ممیز انسان از سایر جانداران است، قرآن از ویژگی‌های این چهره نفس با عناوین «ملهمه، مطمئنّه و لوّامه» سخن می‌گوید (رحیمیان و رهبر، ۱۳۸۴).

در نگرش اجمالی به مبانی اندیشه اسلامی و اصول پذیرفته‌شده آن درباره انسان و سیر تکاملی او، به چند نکته بنیادین باید توجه داشت (به نقل از اسدی، ۱۳۹۱):

الف) خداوند در قرآن کریم فلسفه آفرینش انسان را بندگی و تقرب به خدا خوانده و می‌فرماید: جنّ و انس را جز برای پرستش نیافریدم.^۳

ب) مقصد حرکت او را رجوع الی الله دانسته و می‌گوید: آیا گمان کردید شما را بیهوده آفریده‌ایم و به سوی ما باز نمی‌گردید؟^۱.

۱. «وَمَا هَذِهِ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا لَهُوٌ وَلَعِبٌ وَإِنَّ الدَّارَ الْآخِرَةَ لَهِيَ الْخَيْرَ لَهَا لَئِىَ الْخَيَوَانُ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ» (عنکبوت: ۶۴).

۲. «مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أَنْتَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً» (نحل: ۹۷).

۳. «وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ» (ذاریات: ۵۶).

ج) نقش پیامبر اکرم (ص) را در راستای این فلسفه تحت عنوان تزکیه و تعلیم کتاب و حکمت بیان می‌کند.^۲
د) و فلاح و رستگاری انسان را در سایه تربیت الهی و تزکیه نفوس خلاصه می‌کند.^۳

بدین ترتیب آنچه در تربیت اسلامی لحاظ می‌شود، رشد و کمال معنوی انسان و رسانیدن او به مقام قرب ربوبی و سعادت همیشگی است که در پرتو هدایت الهی تحقق می‌پذیرد و پرورش کلیه استعدادها در راستای این هدف معنا پیدا می‌کند. بدین سان، تربیت دینی، معماری شخصیت حقیقی انسان است در پرتو هدایت الهی و با برنامه سنجیده و حساب شده آسمانی.

چارچوب نظری تربیت دینی (دینداری) در پژوهش حاضر (بر اساس قرآن و حدیث)

دینداری از نظر اسلام یک هدف تربیتی است. در واقع کاربرد برنامه‌های تربیتی اساساً در راستای دیندار شدن و ایمان افراد به «ما انزل الله» و قرب الهی است (اعرافی و همکاران، ۱۳۷۶). در این پژوهش با توجه به دیدگاه آیت‌الله صدر در مورد ساختار معارف اسلام متشکل از چهار نوع رابطه انسان با خداوند، با خود، با دیگران و با جهان هستی و نیز با در نظر گرفتن سه مؤلفه اساسی شناختی، عاطفی و رفتاری، دینداری را می‌توان چنین تعریف کرد: شناخت و باور به پروردگار یکتا، انبیا، آخرت و احکام الهی و داشتن علائق و عواطف معینی نسبت به خدا، خود، دیگران و جهان هستی در جهت تقرب به خدا و التزام و عمل به وظایف دینی.

با وجود توافق عمومی بر چندبعدی بودن دینداری، همان‌گونه که مطرح شد، محتوا و ابعاد دینداری تفاوت‌های زیادی با هم دارند. این تنوع ابعاد سبب شده است که رویکردهای متفاوتی برای تعریف و اندازه‌گیری ابعاد دینداری و روش‌های تحلیل آن برای جمعیت‌های متفاوت، توسعه و گسترش یابد. در رویکردی بر اساس شیوه تعریف و توسعه ابعاد دین، دو نوع شیوه شناسایی شده است: ۱. روش مفهومی که ابتدا ابعاد خاص دینداری و سپس مؤلفه‌های هر یک از ابعاد را تعریف کرده است؛ ۲. روش آماری که بیشتر عمل‌گرایانه است. بر اساس روابط آماری موجود بین مجموعه‌ای از مؤلفه‌های متعلق به مجموعه بزرگ‌تر، ابعاد دینداری تعریف شده است (کورنوال^۴ و همکاران، ۱۹۸۶). بر اساس این دسته‌بندی مدل‌های لسنکی، گلاک و استارک و همچنین مدل آلپورت و راس^۵ در گروه مفهومی و مدل کینگ و هانت در مدل آماری قرار می‌گیرند. در رویکرد دیگری وولف^۶ (۱۹۹۷، ترجمه دهقانی، ۱۳۸۶) در بررسی رویکردهای مطالعات روان‌شناختی دین، دو جریان اصلی توصیفی و تبیینی را مشخص کرده است. وی این دو جریان اصلی را در یک طرح متقاطع عمودی و افقی ادغام و یک پارادایم کلی ارائه کرده است. محور عمودی به پذیرش یا انکار متعالی و ذات مقدس تعلق دارد و محور افقی به جلوه‌های ایمان دینی اعم از عقاید، تصاویر و آیین‌ها می‌پردازد که دارای دو طیف نمادین و ظاهری است. به بیان دیگر، محور عمودی حد پذیرش و درونی‌سازی مفاهیم و اهداف مذهبی را بیان می‌کند و محور افقی چگونگی تفسیر این مفاهیم (نمادین یا تحت‌اللفظی) را می‌سنجد. بر اساس این دیدگاه، مطالعات دینی ایران در دو دهه اخیر بیشتر بر محور عمودی یعنی حد پذیرش و درونی‌سازی ایمان دینی متمرکز بوده و کمتر به موضوع چگونگی تفسیر این مفاهیم از دیدگاه افراد یا قرائت خاص افراد پرداخته شده است. از سوی دیگر روف (۱۹۷۹) ویژگی‌های الگوی مناسب تحلیلی برای تعیین و تعبیر یافته‌های دینی را واجد دو خصوصیت دانسته است: نخست اینکه

۱. «أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ» (مؤمنون: ۱۱۵).

۲. «هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ» (جمعه: ۲).

۳. «قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّيْهَا وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّيْهَا» (شمس: ۹ و ۱۰).

4. Cornwall

5. Alport & Ross

6. Wulff

الگو باید ابعاد مرکزی یا هسته‌ای و نیز ابعاد پیرامونی را دربر گیرد؛ دوم اینکه الگو باید رابطه‌ی تعاملی بین مؤلفه‌های ابعاد را به‌گونه‌ای مشخص کند که دارای مفهومی جامع از دینداری باشد. با در نظر گرفتن ویژگی‌های یادشده و نیز بر اساس جمع دو روش مفهومی و آماری رویکرد توسعه‌ی مدل‌های سنجش دینداری، خدایاری فرد و همکاران (۱۳۸۸؛ ۱۳۸۹؛ ۱۳۹۲) مدل شناختی-رفتاری سنجش دینداری را مطالعه و منتشر کردند. این مدل سه مؤلفه بسیار وسیع را دربرمی‌گیرد: باور دینی، عواطف دینی و رفتار دینی. به‌علاوه این سه مؤلفه دینداری در دو قلمرو فردی و اجتماعی رخ می‌دهد. با توجه به تعاریف مذکور، مؤلفه‌های دینداری در نمودار ۲-۲ ترسیم شده است و شرح تفصیلی آن در پی می‌آید.

الف) شناخت دینی

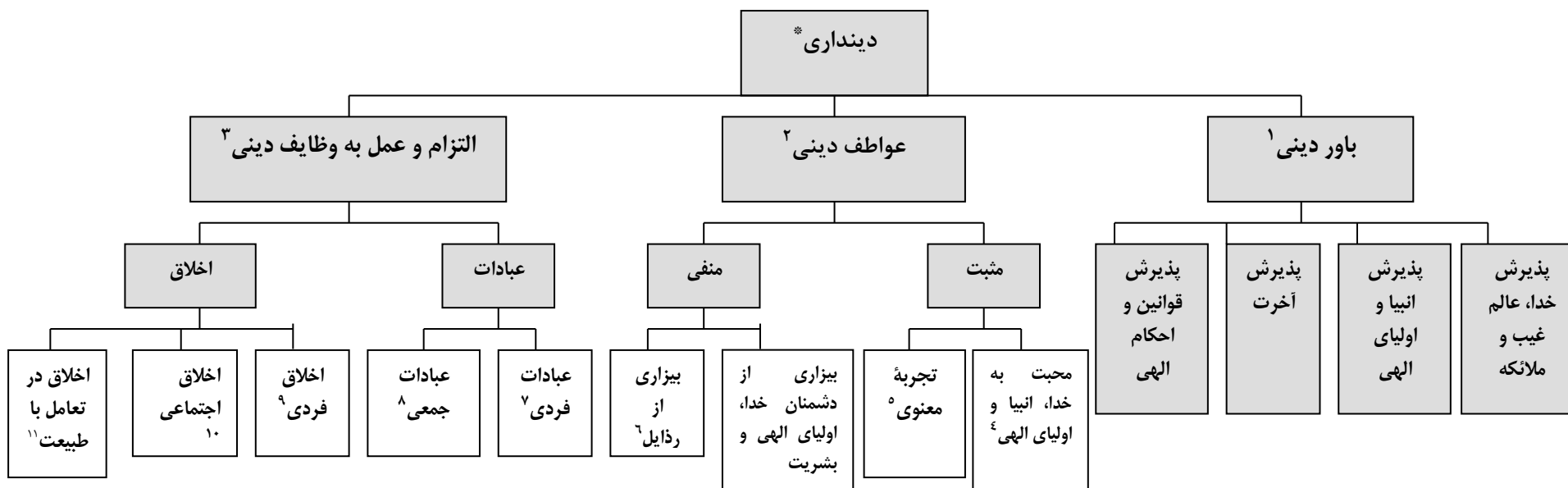
شناخت در لغت به معنای آگاهی و علم به چأیزی پیدا کردن (معین، ۱۳۶۰) و پی بردن به حقیقت چیزی است (راغب، ۱۴۰۴ق). در اصطلاح دینی شناخت به معنای معرفت است، به‌طوری‌که فرد به مطلبی اعتقاد پیدا کند و در مورد حقیقتی، برای وی یقین حاصل شود (طریحی، ۱۳۶۵). در منابع دینی به‌طور کلی شناخت از اجزای دیانت و ایمان معرفی شده و از نخستین پایه‌های اساسی آن به‌حساب آمده است؛^۱ و ایمان کامل ایمانی است که در سایه دوستی با علم و معرفت به پدیده‌های هستی و احکام و شرایع الهی به‌وجود آید و تداوم یابد.^۲ شناخت درباره خدا شامل شناخت حصولی و حضوری، هر دو، است. منظور از شناخت حصولی، شناخت با واسطه مفهوم و تصویر ذهنی است و از این‌رو شناخت‌های حسی و عقلی همه شناخت حصولی‌اند. شناخت حضوری، شناختی بی‌واسطه است. شناخت حصولی و حضوری به خدا و متعلقات دیگر ایمان از ارکان دینداری است. شایان توجه است که شناخت حصولی همانند شناخت حضوری اهمیت دارد و از این‌رو در متون دینی شناخت حصولی عقلی درباره خدا معرفتی داشته که اساس دین است، زیرا با رشد و افزایش معرفت عقلی درباره خدا زمینه برای معرفت حضوری نسبت به او و گرایش عاطفی نسبت به او و اطاعت و بندگی فراهم می‌شود.^۳ شایان ذکر است که اگرچه شناخت حضوری به خدا فطری است و در همه افراد اعم از دیندار و غیردیندار وجود دارد، ولی رشد و ارتقا در مراتب شناخت حضوری در متون دینی نشانگان دینداری به‌حساب آمده است.

باور: در اینجا باور، مترادف ایمان قرار گرفته و در لغت به معنای یقین، اعتقاد به قول کسی و تصدیق و پذیرش آن است (معین، ۱۳۶۰). در اصطلاح دینی ایمان عبارت است از پذیرش، اقرار و تصدیق قلبی نسبت به اصول و شرایع دینی که عمل به احکام را در پی داشته باشد. ابعاد باور عبارتند از:

۱. امام علی (ع): «معرفت خدا سرآغاز تدین است» (بحارالانوار: ج ۴: ۲۴۸؛ نهج‌البلاغه: خطبه ۱)

۲. «ابی عبدالله (ع) فرمودند: دانش برادر فرد مؤمن است» (اصول کافی، ج ۲: ۴۲)

۳. از ابی عبدالله (ع): «همانا منشأ و مبدأ همه امور و عمران و آبادی‌ها که بشر از آن سود می‌برد تحقق نمی‌یابد مگر به عقلی که خدای متعال آن را برای انسان زینت و نور قرار داده است. پس بدان که به‌وسیله عقل است که بندگان پروردگار را می‌شناسند و متوجه‌اند که آن‌ها مخلوقات خدا هستند و او تدبیرکننده همه امور آنان است و این خداست که همیشه باقی است و خودشان فانی هستند» (اصول کافی، ج ۲: ۴۲).



*- برخورداری از شناخت و باور به پروردگار یکتا، انبیا، آخرت و احکام الهی و داشتن عواطف نسبت به خدا، اولیا و بندگان خدا و التزام و عمل به وظایف دینی برای تقرب به خداوند.

۱. شناخت و باور به پروردگار یکتا، عالم غیب، انبیا، آخرت، احکام و قوانین الهی.

۲. علاقه نسبت به پروردگار یکتا، پیامبران، اولیای الهی، ذوی الحقوق و فضایل و دشمنی نسبت به دشمنان خدا و دشمنان اولیای الهی و بیزاری از رذایل.

۳. پایبندی به شریعت و دستورهای دینی شامل اخلاق و احکام دینی.

۴. علاقه و محبت به خدا، حسن ظن به خدا، توکل، راضی به قضای الهی، علاقه به انبیا و اولیای الهی، علاقه و محبت به هم‌کیشان و احترام به پیروان سایر ادیان، گرایش به عدالت، راستی و بشردوستی

۵. تجربه دینی یک اصطلاح ذهنی است که بر گزارش افراد از تماس خود با واقعیت متعالی یا فنا در وجود متعالی (فنا فی الله) اشاره دارد.

۶. بیزاری از شر، عدم گرایش به ظلم، بیزاری از خیانت و دروغ‌گویی

۷. نماز، روزه، دعا، و رعایت حلال و حرام

۸. خمس، زکات، حج، جهاد، انجام مناسک و مراسم آیینی، حضور در مکان مقدس و اهتمام به زمان مقدس به‌صورت جمعی

۹. اجتناب از گناه، پاکدامنی، توبه، صبر، شکرگزاری، آراستگی و پاکیزگی، رفع نیازهای طبیعی به‌صورت متعادل، راستگویی، اخلاص و فضیلت‌جویی

۱۰. خوش‌اخلاقی و نیکوسازی رفتار، عفو و گذشت، وفای به عهد، احسان، تعاون، یاری مظلوم، اصلاح بین افراد، ایثار، ادای حقوق خویشاوندان، صلح و دوستی و کمک به نیازمندان، رعایت حقوق خانواده، مخالفت با ستمگران، کوشش برای برپایی عدل

۱۱. استفاده صحیح از طبیعت، مهربانی با حیوانات، حفظ محیط زیست و پرهیز از اسراف.

نمودار ۲-۲. ساختار دینداری در پژوهش حاضر بر اساس مبانی نظری دین اسلام

۱. **باور به خداوند:** افراد باایمان کسانی هستند که به وجود خداوند، وحدانیت و صفات او ایمان دارند؛ وحدانیت و صفات کمالیه او را پذیرفته‌اند و با شناخت و اقرار به وجود او و باور قلبی نسبت به وی، در برابر بزرگی و عظمت او سر تسلیم فرود می‌آورند (به نقل از خدایاری و همکاران، ۱۳۸۸).
۲. **پذیرش انبیا:** تمامی فرستادگان الهی از آن جهت که بر اساس آیات و نشانه‌های پیامبری از سوی خداوند به رسالت مبعوث شده و همگی یک آیین و شریعت را به مردم تبلیغ کرده‌اند، مورد پذیرش و احترام دین اسلام نیز هستند. مؤمنان کسانی هستند که به خدا و پیامبر خدا بدون شک و ریب ایمان دارند^۱، بلکه پیامبران پیش از او را نیز تصدیق می‌کنند.^۲
۳. **پذیرش زندگی اخروی:** زندگی اخروی شامل ایمان به مراحل معاد و برانگیخته شدن، برای حسابرسی به اعمال این دنیا، در جهانی دیگر و نیز اعتقاد به وجود پاداش ثواب با عنوان بهشت و پاداش عقاب به نام جهنم است. ایمان و باور قلبی به آخرت از نشانه‌های فلاح و رستگاری شمرده شده است.^۳
۴. **پذیرش ملائکه:** ملائکه و فرشتگان موجوداتی هستند که در عالم غیب به آستان حضرت حق نزدیک‌اند و واسطه نزل وحی و بسیاری از امور راهبری و هدایت مخلوقات این جهان توسط پروردگار یکتا هستند. مؤمنان کسانی هستند که در جهت پذیرش پیام‌های فرستادگان الهی و ایمان به غیب^۴، به وجود ملائکه الهی نیز ایمان دارند.^۵
۵. **پذیرش احکام و قوانین خدا:** مؤمنان و هدایت‌شدگان از سوی خداوند به راه خیر و سعادت کسانی هستند که به آنچه از سوی خداوند توسط تمامی فرستادگان الهی برای هدایت بشریت نازل شده و تحت عنوان احکام و قوانین الهی در کتاب‌های آسمانی تدوین شده است، ایمان دارند و به آن اقرار می‌کنند.^۶

ب) عواطف دینی

عواطف به دو قسم مثبت و منفی تقسیم می‌شوند:

۱. **عواطف مثبت (حب):** حب در لغت به معنای دوستی، محبت و عشق است (معین، ۱۳۶۰) و در اصطلاح دینی دل‌بستگی قلبی ناشی از معرفت یا امیال و گرایش‌هایی است که انگیزه و نیت فرد را تماماً در جهت محبوب قرار می‌دهد، به طوری که شوق وصال او، خدمت در راه او و کسب رضای او، وجود فرد را خالی از اغیار می‌کند (علامه مجلسی، ج ۶۷: ۲۳). از این رو کلیه عواطف مثبت مبتنی بر آن و در جهت آن در فرد به وجود

-
۱. «به تحقیق، مؤمنان کسانی هستند که به خدا و پیامبر او ایمان می‌آورند و سپس هیچ شک و ریبی به خود راه نمی‌دهند» (حجرات: ۱۵).
 ۲. «پیامبر خدا به آنچه بر او نازل کردیم ایمان دارد و افراد با ایمان نیز به همراه او به خداوند، فرشتگان او، کتاب‌های آسمانی و پیامبران ایمان آورده‌اند» (بقره: ۲۸۵).
 ۳. «کسانی که به آنچه بر تو و پیامبران پیش از تو نازل گشته ایمان می‌آورند و به روز آخرت یقین دارند؛ کسانی هستند که هدایت الهی نصیبشان گردیده و همان آنان رستگارانند» (بقره: ۵۴).
 ۴. (هدایت‌شدگان الهی) کسانی هستند که به غیب ایمان می‌آورند و نماز به پای می‌دارند (بقره: ۳).
 ۵. «پیامبر خدا به آنچه بر او نازل کردیم ایمان دارد و افراد باایمان نیز به همراه او به خداوند، فرشتگان او، کتاب‌های آسمانی و پیامبران ایمان آورده‌اند» (بقره: ۲۸۵).
 ۶. «کسانی که به آن چه بر تو و پیامبران پیش از تو نازل گشته ایمان می‌آورند و یقین به روز آخرت دارند؛ کسانی هستند که هدایت الهی نصیبشان گردیده و همان آنانند که رستگارانند» (بقره: ۴ و ۵).

می‌آید. از جمله حب خداوند که خوف، خشیت و رجا را در پی خواهد داشت. این مؤلفه متشکل از زیرمؤلفه‌هایی است که در پی می‌آیند:

۱.۱. احساس عاطفی نسبت به خدا

۱.۱.۱. **محبت خدا:** علاقه و محبت بنده به پروردگار رکن باور دینی است^۱ و اصولاً دینداری در محبت خلاصه می‌شود.^۲ این محبتی است که موجب پذیرش او به بارگاه قرب و رضای خداست. محبت بنده مؤمن به پروردگار، یقین قلبی به عظمت و کرامت او، ایثار و از خودگذشتگی در راه رضای او و تداوم یاد او را در پی خواهد داشت (طریحی، ۱۳۶۵). مؤمنان کسانی هستند که خداوند را شدیدتر و بیشتر از هر چیز دیگر دوست می‌دارند.^۳

۲.۱.۱. **خوف از ناخشنودی خدا:** مؤمنان در پی کسب محبت خدا، از اینکه از روی بی‌توجهی یا عمد اعمال و رفتاری در غیر جهت رضای او انجام دهند یا عصیان کنند می‌هراسند.^۴ و هر کسی امید دارد به پیشگاه پروردگار خویش برود، باید عمل صالح انجام دهد و هیچ‌کس را در عبادت پروردگارش شریک نکند.^۵

۳.۱.۱. **حسن ظن به خدا:** ظن در لغت به معنای گمان است که به حد توهم نمی‌رسد (راغب، ۱۴۰۴ق). حسن ظن یعنی عقیده خوب نسبت به کسی یا چیزی داشتن و مخالف سوءظن است (معین، ۱۳۶۰). در اصطلاح دینی حسن ظن به خدا عبارت است از امیدواری به محبت و یاری خداوند در انجام امور، به طوری که فرد از چیزی جز نافرمانی و سرپیچی از اطاعت خدا نهراسد.^۶ فرد مؤمن کسی است که با مثبت‌نگری و امید به خدا، همواره رحمت او را طلب کند.^۷

۲.۱. احساس عاطفی نسبت به دیگران: عاطفه در لغت به معنای میل و مهربانی به چیزی است (راغب، ۱۴۰۴ق) و در اصطلاح دینی به معنای شفقت و مهربانی و حمایت از دیگران است. اسلام با تأکید بر روابط حسنه افراد با یکدیگر، برقراری روابط عاطفی با دیگران را لازمه چنین روابط اجتماعی مناسبی دانسته است. منظور از دیگران در اینجا اهل بیت (ع)، مؤمنان، والدین، معلمان، اهل کتاب و عموم مردم است که در ادامه به چگونگی برقراری ارتباط عاطفی با هر یک به تفکیک می‌پردازیم.

۱.۲.۱. **احساس عاطفی نسبت به اهل بیت (ع):** اساس اسلام بر حب پیامبر و اهل بیت (ع) او استوار است.^۸ مؤمنان با برقراری رابطه عاطفی با اهل بیت (ع) ایمان و باور قلبی خود به خداوند و رسولش را کامل می‌کنند،^۹ در

۱. حضرت رسول اکرم (ص): «محکم‌ترین دستاویزهای ایمان، دوستی برای خدا و دشمنی با دشمنان خدا و پیروی اولیای خدا و بیزاری از دشمنان خداست» (اصول کافی، ج ۳: ۱۹۰).

۲. امام صادق (ع): «دین چیزی جز محبت نیست» (بحار الانوار، ۲۷، ۹۵: ۱۳).

۳. «آنان که اهل ایمانند کمال محبت و دوست را فقط به خدا مخصوص دارند» (بقره: ۱۶۵).

۴. «امام جعفر صادق (ع): مؤمن، مؤمن نباشد تا آنکه ترسان و امیدوار باشد و ترسان و امیدوار نباشد تا برای آنچه می‌ترسد و امیدوار است عمل کند. (اصول کافی، ج ۳: ۱۱۴).

۵. «فَمَنْ كَانَ يَرْجُوا لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا» (کهف: ۱۱۰).

۶. «شنیدم از ابی عبدالله (ع) که می‌گفت: گمان نیکو به خدا داشتن یعنی تنها به (رحمت) او امید بندی و تنها از گناه خود بیم داشته باشی» (کافی، ج ۲: ۶۸).

۷. «ابی جعفر (ع) فرمود: تنها در سایه حسن ظن به خدا و امیدواری مؤمن به او، نیکی‌های دنیا و آخرت نصیب بنده مؤمن می‌شود چراکه خداوند حسن ظن و امید بنده‌اش را ناامید نخواهد کرد» (کافی، ج ۲: ۷۲).

۸. پیامبر اسلام (ص) فرمود: اساس دین اسلام محبت به ما به عنوان اهل بیت (پیامبر ص) می‌باشد (کافی، ج ۲: ۴۲).

۹. کسی که با محبت به آل محمد بمیرد، با ایمان کامل از دنیا رفته است (بحار الانوار، ج ۶۵: ۱۳۷).

تمامی مراحل زندگی با عشق به اهل بیت (ع) انگیزش دینی خود را ارتقا می‌بخشند و آن را ضمانتی برای پذیرش اعمال و عبادات خود قرار می‌دهند.^۱

۲.۲.۱. احساس عاطفی نسبت به مؤمنان: فرد مؤمن کسی است که روابط خاص عاطفی‌تر و محبت‌آمیزتری با جامعه مؤمنان نسبت به دیگران برقرار کند.^۲

۳.۲.۱. احساس عاطفی نسبت به والدین: فرد مؤمن کسی است که در کمال احترام و تکریم، رابطه عاطفی مثبت و محبت‌آمیزی با والدین خود داشته باشد و در همه حال به آنان احسان کند.^۳

۴.۲.۱. احساس عاطفی نسبت به معلمان: یکی از اهداف تعلیم و تعلم محبت است. به‌طور کلی پیامبران الهی به‌منظور تعلیم حکمت و علم و پرورش فضایل اخلاقی^۴ انسان‌ها و نیز برقراری ارتباط محبت‌آمیز و رحمت‌آفرین با افراد بشر^۵ مبعوث شده‌اند. از این رو ارتباط عاطفی مثبت با پیامبران به‌عنوان اولین معلم بشریت مورد تشویق است. در متون دینی معلم کسی است که با استمرار سیره پیامبران در راه آموزش حکمت و علم گام برمی‌دارد و به دیده احترام نگریده می‌شود. مؤمنان موظف به رعایت ادب و احترام و فروتنی در مقابل وی و برقراری ارتباط عاطفی با آموزگار خود توصیه شده‌اند.^۶

۵.۲.۱. احساس عاطفی نسبت به اهل کتاب: مؤمنان همواره با محوریت عقاید مشترک با دیگر پیروان انبیای الهی، وحدت خود را با آنان در پرستش خداوند حفظ می‌کنند (آل عمران: ۶۴). شرط اساسی این وحدت و احساس عاطفی، عدم ظلم، عدم قصد گمراهی و عدم مغالطه حق و باطل است. برای مثال افراد مؤمن نسبت به اهل کتاب نه تنها علاقه و محبت نشان می‌دهند، بلکه به آن‌ها برّ و احسان می‌کنند (ممتحنه: ۸).

۶.۲.۱. احساس عاطفی نسبت به مردم: مؤمنان کسانی هستند که تمامی افراد بشر را مادامی که در زمره ظالمان و دشمنان خدا قرار نگرفته‌اند، دوست دارند (رسول اکرم (ص) (بحارالانوار، ۱۳۱: ۳).

۳.۱. عواطف مثبت نسبت به خود: مؤمنان کسانی هستند که با حفظ ایمان و تقوای الهی، نفس خود را کوچک نمی‌شمارند و آن را در معرض هوا و هوس و ارتکاب خلاف و گناهان قرار نمی‌دهند و آلوده نمی‌کنند. آنان شأن و

۱۰. «پیامبر خدا (ص) فرمودند: محبت امیر المومنین (ع) موجب پذیرش نماز و روزه و عبادت‌ها و استجابیت دعای فرد می‌شود» (بحارالانوار، ج ۶۵: ۴۰).

۱. «از رسول اکرم (ص): دوستی مؤمن با مؤمن برای خدا از برترین درجات ایمان است (کافی، ج ۳: ۱۸۳).

۲. «خدای تو حکم فرموده که جز او هیچ‌کس را نپرستید و درباره پدر و مادر نیکی کنید و چنانکه هر دو یا یکی از آن‌ها پیر و سالخورده شوند (که موجب رنج و زحمت شما باشند) زنه‌ار کلمه‌ای که رنجیده خاطر شوند نگویید و کمترین آزار به آن‌ها نرسانید و به ایشان اُف نگویید و به اکرام و احترام با آن‌ها سخن گویند (اسراء: ۲۳).

۴. «اوست خدایی که میان عرب امی پیامبری بزرگوار از همان مردم برانگیخت تا بر آنان آیات وحی الهی را تلاوت کند و آن‌ها را (از) پلیدی‌ها و ردایل اخلاقی و عقیدتی) پاک سازد و شریعت و احکام کتاب آسمانی و حکمت الهی را به آنان بیاموزد» (جمعه: ۲).

۵. (ای پیامبر) ما تو را نفرستادیم مگر آنکه رحمت برای اهل عالم باشی (انبیاء: ۱۰۷)

۶. امام صادق (ع) فرمودند: در برابر کسی که به او علم می‌آموزید و نیز در برابر کسی که از او طلب علم می‌کنید، تواضع و فروتنی داشته باشید (لعالی‌الاجبار، ج ۲: ۱۷۵).

منزلت خود را می‌شناسند، در پی کشف حقایق وجودی خود هستند^۱ و از احساس حقارت که منشأ پستی‌ها و ذلالت‌هاست و بهداشت روانی آنان را به خطر خواهد انداخت، پرهیز می‌کنند.^۲

۴.۱. عواطف مثبت نسبت به جهان هستی: انسان مؤمن با نگرش مثبت به جهان هستی و گرایش به آن، به بهره‌مندی صحیح از طبیعت و تفکر در تکوین خلقت می‌پردازد و در جهت دستیابی به هدف نهایی که همانا شناخت و ایمان به خدا، اجتناب از کفران نعمت‌های او و گسترش عدالت اقتصادی و اجتماعی است، گام بر می‌دارد.^۳

۲. عواطف منفی (بغض): بغض در لغت به معنی دشمنی، کینه، خصومت و عداوت است (معین، ۱۳۶۰) و در اصطلاح دینی عدم تمایل و همچنین نفرت نفس از وجود چیزی است (راغب، ۱۴۰۴ق) که نوع پسندیده آن در متون دینی در رابطه با دشمنی و دشمنان خدا و دشمنان پیامبر خدا و اولیای دین و ارتباط منفی به صورت پرهیز از دوستی، مشارکت و بیعت با آنان مطرح شده است.^۴ این مؤلفه از زیرمؤلفه‌هایی تشکیل شده است که در پی می‌آیند.

۱.۲. دشمنی با دشمنان خدا: مؤمنان کسانی هستند که با شناخت صحیح معارف دینی و یقین بر حقیقت دین و نیز با کسب عواطف مثبت نسبت به خداوند به‌عنوان هدایت‌گر دین و عمل به دستورها و شرایع دین نسبت به تمامی عواملی که به‌عنوان دشمنان خدا به‌گونه‌ای از گسترش و تبلیغ دین و هدایت جامعه بشری ممانعت می‌کنند و با حق در ستیزند، احساس دشمنی دارند^۵، هیچ‌گاه با آنان دست دوستی نمی‌دهند و آنان را به‌عنوان ولی امر خود بر نمی‌گزینند.^۶

۲.۲. دشمنی با دشمنان اولیای خدا: در متون دینی دشمنان اولیای خدا نیز در گروه دشمنان خدا توصیف شده‌اند و در واقع این دو یکی است، با این تفاوت که در این قسمت توصیف گسترده‌تری از آنها شده و به‌طور مشخص شناسایی شده‌اند. به‌طور کلی دوستی با دوستان اولیای خدا (ائمه معصومین (ع)) و دشمنی با دشمنان آنان از نشانه‌های ایمان است.^۷ مؤمنان کسانی هستند که با ذکر و یاد خداوند، یاد اولیای او را نیز زنده نگاه می‌دارند و از

۶. قال علی (ع): حضرت علی (ع) فرمود: «کسی که خود را با کرامت بدانند تمایلات دنیایی در چشم او کوچک می‌شود. به‌درستی که بهایی برای شما جز بهشت خداوند (و رضای او) وجود ندارد» (بحارالانوار، ج ۷۵: ۱۳).

۷. امام هادی (ع) فرمود: «کسی که خود را کوچک بشمارد (و احساس حقارت کند) از شر (و بدی‌ها و رذایل) او در امان نخواهی بود» (بحارالانوار، ج ۷۲: ۳۰۰).

۱. «اوست خدایی که آب را از آسمان فرو فرستاد... که زراعت‌های شما را از آن برویاند و درختان زیتون و خرما و از هر گونه میوه بپرورد. در این کتاب آیت و نشانه رحمت و قدرت الهی برای اهل تفکر پدیدار است... و هم او خدایی است که دریا را برای شما مسخر کرد تا از گوشت ماهیان آن تغذیه کنید و از زیورهای آن استخراج کرده و تن را بیارابید و کشتی‌ها در آن برانید تا (به تجارت و صنعت) از فضل خدا روزی طلبید، باشد که شکر خدا به‌جای آرید (و در جهت این شکر در پی گسترش عدالت باشید» (نحل: ۱۰ - ۱۴).

۲. ای ایمان‌آوردندگان (هرگز) دشمنان من و دشمنان (دینی) خودتان را دوست و سرپرست خود قرار ندهید (ممتحنه: ۱).

۳. «جبرئیل فرمود: ای محمد (ص) همانا تو پیامبر خدا و برترین خلق جهان هستی و همانا اباجهل دشمن خداست کسی که با حق کینه‌ورزی می‌کند و به ستیز برمی‌خیزد» (بحارالانوار، ج ۱۷: ۲۴۶).

۴. «ای اهل ایمان (هرگز) دشمنان من و دشمنان (دینی) خودتان را دوست و سرپرست خود قرار ندهید» (ممتحنه: ۱).

۵. «از ابی عبدالله (ع) در مورد حدود و نشانه‌های ایمان پرسیدم حضرت فرمودند: نشانه‌های ایمان عبارت است از: گواهی دادن به وحدانیت خداوند... دوستی با دوستان ما و دشمنی با دشمنان ما». (کافی، ج ۲، ۱۸).

توجه به دسایس شیطان به‌عنوان مظهر عداوت و دشمنی با خدا و اولیای خدا پرهیز می‌کنند.^۱ عمل به منکرات و کارهای زشت و ناپسند، تجاوز به دیگران، شرک و بت‌پرستی، عقیده به سحر و جادو و تعظیم و تکریم مستکبران، از جمله مواردی است که در زمره عداوت با اولیای خدا قرار گرفته^۲ و مؤمنان از پرداختن به آن برحذر داشته شده‌اند.

ج) التزام به وظایف دینی

التزام در لغت به معنای به گردن گرفتن، بایسته داشتن و ملزم شدن به امری (معین، ۱۳۶۰) و واجب دانستن بر خود (المنجد، ۱۹۷۵م) است. وظایف جمع وظیفه به معنای چیزی است که انجام آن شرعاً یا عرفاً به عهده کسی باشد (معین، ۱۳۶۰). بنابراین التزام به وظایف دینی یعنی فرد انجام تکالیف دینی را بر خود بایسته بداند. در اصطلاح دینی ایمان به معنای باور قلبی و التزام به مقام عمل آمده است؛ و ایمان نمی‌تواند منشأ عمل نگردد و هر دو، یعنی ایمان و عمل، دو جلوه از یک حقیقت‌اند. اگر عمل بدون التزام و اعتقاد قلبی و باور به حقانیت آن از فرد صادر شود، نشان ایمان او نیست و تنها عملی مقبول در درگاه الهی خواهد بود که متکی به ایمان باشد.

اعمال و رفتار دینی به چند دسته تقسیم می‌شوند:

۱. رفتار فردی: منظور از رفتار فردی کلیه اعمالی است که فرد بر حسب معارف و شرایع دینی، خود را موظف به انجام آن‌ها می‌داند. انجام این رفتارها در محدوده رابطه انسان با خود و خدای خود مطرح می‌شود و ظهور و بروز آن به موقعیت اجتماعی و روابط بین فردی وابسته نیست.

مؤلفه رفتار دینی فردی شامل زیرمؤلفه‌هایی است که در پی می‌آیند.

۱.۱. اطاعت از خدا: اطاعت در لغت به معنای فرمان بردن، گردن نهادن و فرمان‌برداری کردن (معین، ۱۳۶۰) و متضاد کراهت داشتن از انجام کاری است که بیشتر در امثال اوامر و نواهی استعمال می‌شود (راغب، ۱۴۰۴ق). در فرهنگ دینی اطاعت از خدا یعنی پذیرش و عمل به اوامر و نواهی خداوند که توسط پیامبرانش بر بشر ابلاغ کرده است. از این رو اطاعت از خدا و پیامبر گرامی اسلام در قرآن از وظایف مؤمن شمرده شده است.^۳ در این زمینه مطابق با شریعت اسلام سلسله اعمال فردی مشخص به‌عنوان دستورهای دین برای حفظ سلامت جسمانی و روحانی و کمک به رشد معنوی انسان معرفی شده است که در ادامه به آن‌ها می‌پردازیم.

۲.۱. نماز: اولین و شایع‌ترین رفتار فردی مسلمانان که ظهور و بروز بیشتری نسبت به سایر اعمال عبادی دارد، نماز است. نماز در لغت به معنای سر فرودآوری برای تعظیم و سجده است (معین، ۱۳۶۰) و در فرهنگ اسلامی، عملی با توالی مراحل مشخص و اذکار معین است که مهم‌ترین اعمال دینی محسوب شده و چنانچه مورد قبول خداوند قرار گیرد، عبادت‌های دیگر هم قبول می‌شود.

۶. «ای عبدالله (ع) فرمودند: شیعیان ما (اهل بیت) بین خود با شفقت و دوستی رفتار می‌کنند و به یاد خدا هستند. همانا ذکر خداوند، یاد ما را در دل‌ها زنده می‌کند و ذکر ما، یاد خدا را؛ و هنگامی که دشمنان ما یاد شوند همانا شیطان (که دشمن راه خداست) یاد شده است» (همان: ۱۸۶). امیرالمؤمنین (ع) می‌فرماید: خدا را در همه کارهای اطاعت کن زیرا اطاعت خدا بر همه چیز فزونی دارد.

۷. و از امام باقر (ع) نقل شده است که اطاعت از خدا و پیامبر گرامی و اولیای خدا از بهترین اعمالی هستند که موجب تقرب و نزدیکی بندگان به خداوند عزوجل می‌شود.

۱. «ای اهل ایمان فرمان خدا و رسول و فرمانداران (از طرف خدا و رسول) را اطاعت کنید» (نساء: ۵۹).

بر مسلمانان واجب است پنج نوبت در روز بر اساس احکام تبیین شده در شرع اسلام، این عمل را به جای آورند. در متون اسلامی نه تنها به جا آوردن چنین عملی بر مسلمانان واجب دانسته شده است، بلکه اقامه و به پای داشتن آن از صفات مؤمن بر شمرده شده است.

۳.۱. روزه: روزه در لغت به معنای امساک و خودداری از انجام دادن کاری است (راغب، ۱۴۰۴ق). در فرهنگ دینی روزه آن است که انسان برای انجام فرمان خداوند عالم از اذان صبح تا اذان مغرب از چیزهایی که روزه را باطل می کند، از جمله خوردن و آشامیدن خودداری ورزد. بر اساس دستورهای اسلام بر مسلمانان واجب است در صورت عدم ضرر جسمانی برای فرد، در ماه مبارک رمضان روزه بگیرد^۱ و به این دستور دینی که از شرایع اسلام و فروع دین محسوب می شود، عمل کند.

۴.۱. ذکر: ذکر در لغت به معنای حضور شیئی در قلب یا ادای لفظی آن و اعم از ذکر قلبی و ذکر بیانی است (راغب، ۱۴۰۴ق). ذکر قلبی ایجاد یاد خداوند در دل به منظور بیرون کردن اشتغالات قلبی به امور دنیوی^۲ و ذکر بیانی اشتغال لفظی و زبانی به یاد خداوند است. در فرهنگ دینی نیز به این اشتغال قلبی و لسانی تأکید شده و ذکر را ابزاری مناسب برای مقابله با تأثیرات سوء بلاها و مصائب بر ذهن و روان آدمی و نیز سپری در مقابل وسوسه های نفسانی در عمل به آنچه خداوند حرام دانسته، معرفی کرده اند.^۳

۵.۱. توکل: توکل در لغت به معنای به دیگری اعتماد کردن و به امید خدا بودن و توکل کردن به معنای کار خود را به خدا حواله کردن است (معین، ۱۳۶۰). در فرهنگ دینی، توکل به معنای اعتماد کردن به خداوند و نائب قرار دادن او در جمیع امور است.^۴ توکل از صفات مؤمن شمرده شده و بر آن تأکید بسیار شده است، به طوری که از مقامات عالیّه معنوی و عرفانی به حساب آمده است. ایمان درجات و منزلت هایی دارد. از جمله این درجات صبر، پرهیزکاری، خلوص نیت، یقین به آنچه از سوی خداوند آمده و مهم تر از همه توکل بر اوست. توکل آن است که انسان بدانند از وی کاری بر نمی آید جز به خواست خدا، و در برآمدن حاجات او مؤثر نخواهد بود.^۵ از این رو فرد مؤمن و متوکل نیت و هدف از انجام اعمال خود را تنها رضای خدا و امید به او در برآورده شدن نیازها و خواست های خود قرار می دهد، از انجام دادن آنچه خشم خدا در آن است بپیم دارد، به کسی یا چیزی جز منابع لایزال رحمت الهی طمع نمی کند و از وسایل و واسطه های دنیایی با علم به وسیله بودن و مؤثر بودن آنها در مسیر خواست الهی، برای رسیدن به اهداف خود بهره می گیرد. باید توجه شود که توکل به حدی مهم است که در قرآن کریم متوکلان، محبوبان خداوند متعال مطرح شده اند (مجلسی، ج ۶۷: ۱۳۸).

۶.۱. تقوا و اجتناب از گناه: تقوا در لغت به معنای پرهیزکاری (معین، ۱۳۶۰) و محافظت از نفس در برابر آنچه به او ضرر می رساند و در فرهنگ دینی به جلوگیری از ارتکاب گناه و حرام الهی اطلاق می شود (راغب، ۱۴۰۴ق). در

۲. «ای اهل ایمان بر شما روزه داشتن فرض شد چنانکه امم گذشته را فرض شد و این دستور برای آن است که پرهیزکار شوید - روزهایی به شماره معین روزه دارید و هر کس از شما مریض باشد یا مسافر، به شماره آن از روزهای غیر ماه رمضان روزه دارید» (بقره: ۱۸۳-۱۸۴).

۱. «خداوند خود را با تضرع و پنهانی و در دل خود بدون آنکه آشکار کنی در صبح و شام یاد کن و از غافلان مباش» (اعراف: ۲۰۵).

۲. «امیرالمؤمنین (ع) فرمودند: ذکر بر دو قسمت است: یاد خداوند هنگام وارد آمدن مصیبت و برتر از آن یاد خداوند هنگام ابتلا به حرام است که سپری برای حفظ فرد خواهد بود» (کافی، ج ۲: ۸۷).

۳. «و بر خدا توکل کنید اگر به او ایمان آورده اید» (مائده: ۲۳).

۵. «پیامبر خدا (ص) از جبرئیل نقل فرمود که: توکل عبارت از: آگاهی به آن است که از مخلوق خداوند ضرر و نفعی به فرد نخواهد رسید، عطایی به او نخواهد شد و ممانعت از چیزی به عمل نخواهد آمد. پس ناامیدی از خلق به وجود می آید و در این صورت است که بنده ی خداوند تنها برای او کار می کند، تنها به او امید دارد و تنها از (عدم رضایت) او بیمناک است. از این رو به چیزی جز پروردگار خود (و رحمت بی منتهای او) طمع نمی کند. این همان توکل است» (بحارالانوار، ج ۶۶: ۳۷۳).

ادیان الهی به‌ویژه اسلام، رعایت حلال و حرام و پرهیز از آنچه عدم رضای خداوند در آن است، از صفات مؤمنان شمرده شده است، به‌طوری‌که انجام اعمال دینی و عبادات تنها از پرهیزکاران پذیرفته می‌شود (مائده: ۲۷)، آنان همواره مشمول محبت، عنایت و حمایت‌های الهی قرار می‌گیرند و به سعادت و رستگاری می‌رسند (توبه: ۱۲۳).

در واقع تقوا و اجتناب از گناه به‌دنبال اطاعت از خداوند مطرح می‌شود، چراکه تا تسلیم و انقیاد در مقابل فرمان‌های الهی در فرد به‌وجود نیامده باشد، اجتناب از نواهی و اعمال ناپسند تحقق نخواهد یافت. در متون اسلامی تقوا ستون اسلام نامیده شده^۱ و علائمی چند در زمینه آن مطرح شده است. عفو و گذشت، همیاری و همکاری با دیگران در انجام دادن اعمال پسندیده و پرهیز از گناه و رعایت عدالت، از جمله شاخص‌هایی هستند که آثار گرانبهایی دارند.^۲ از جمله خداوند می‌فرماید: «اگر از گناهان بزرگی که از آن نهی می‌شوید پرهیز کنید، گناهان کوچک شما را می‌پوشانیم و شما را در جایگاه خوبی وارد می‌سازیم».^۳ تقوا مراتبی دارد که به‌طور کلی به دو مرتبه تقوای عام و تقوای خاص قابل تفکیک است. تقوای عام عبارت است از ترک اعمال حرام و گناه به‌سبب ترس از عذاب الهی و تقوای خاص، ترک شبهات و آنچه را که گمان حرام بودن در آن است شامل می‌شود.^۴

۷.۱. اخلاص: اخلاص در لغت به معنای خلوص نیت، عقیده پاک و ارادت صادق داشتن است و اینکه سالک الی الله در عمل خود شاهدهی جز خدا نطلبید. اخلاص مخالف شرک و ریا است، به‌طوری‌که ترک عمل به‌خاطر مردم «ریا» و به‌جا آوردن عمل به‌خاطر آنان «شرک» و «اخلاص» خلص یافتن از این دو است (معین، ۱۳۶۰). در واقع اخلاص، خلص کردن چیزی به معنای پاک کردن آن از پلیدی‌ها و رذایل است، بعد از آنکه چیز در آن پلیدی‌ها قرار گرفت و به آن رذایل آلوده شد (راغب، ۱۴۰۴ق). در فرهنگ اسلامی، عمل خلص، عملی است که هدف از انجام دادن آن تنها رضای خدا و ستایش او و نه ستایش جز او باشد (امیرالمؤمنین (ع)، مجلسی، ج ۶۷: ۲۲۹). این هدف و نیت هم در مرحله شروع به انجام آن عمل و هم در مرحله بعد از انجام آن باید وجود داشته باشد.^۵ انسان با اخلاص کسی است که آنچه می‌خواهد تنها از خدا بخواهد، چنانچه به آن دست یابد راضی و خشنود شود و از آنچه نزد او باقی مانده است، در راه خدا صرف کند.^۶ به‌طور کلی حقیقت اخلاص به معنی دوری جستن و برائت از آنچه غیر از خداست، معرفی شده است. پاک کردن هدف و انگیزه انجام عبادات و نیز پاک کردن عقاید دینی از آنچه نشانه شرک و بت‌پرستی است از جمله مصادیق اخلاص برای خداوند است. در فرهنگ اسلامی به خلص کردن دین برای خدا تأکید فراوان

۵. پیامبر خدا (ص) فرمودند: «دین اسلام به‌تنهایی به انسان عربیانی ماند که حیا به‌منزله لباس او، وقار و طمأنیه به‌منزله زینت و آرایش او، عمل صالح به‌منزله فتوت و جوانمردی او و پرهیزکاری به‌منزله ستون وجود او می‌باشد» (کافی، ج ۲: ۴۳).

۶. و اگر در گذرند به پرهیزکاری و خداپرستی نزدیک‌ترند (بقره: ۲۳۷).

۱. «إِنْ تَجْتَبِنُوا كِبَائِرَ مَا تَنْهَوْنَ عَنْهُ نَكْفُرْ عَنْكُمْ سَيِّئَاتِكُمْ وَ نُدْخِلْكُمْ مَدْخَلًا كَرِيمًا» (نساء: ۳۱).

۲. «امام صادق (ع) فرمود: پرهیزکاری سه سطح و مرتبه دارد: ۱. تقوای خاص الخاص که عبارت است از: ترک حلال به‌خاطر ترس از انجام امور شبهه‌ناک؛ ۲. تقوای خاص عبارت است از: ترک شبهات به‌خاطر ترس از به حرام افتادن؛ ۳. تقوای عام که عبارت است از: ترک حرام به‌خاطر ترس از عقوبت الهی و آتش جهنم» (بحارالانوار، ج ۶۷: ۲۹۵).

۳. «ابی جعفر (ع) فرمود: به‌درستی که نیت خلص از سخت‌ترین اعمال است. سپس امام (ع) معنی عمل خلص را به‌عنوان عملی که قصد فرد هم حین انجام عمل و هم بعد از آن کسب رضای الهی و ستایش خداوند و نه ستایش خلق خدا باشد معرفی کرد» (همان: ۲۳۳).

۴. «پیامبر (ص) از جبرئیل معنای اخلاص را پرسید و او جواب داد: که فرد مخلص کسی است که تنها از خدای خود و نه بندگان او درخواست کند تا بیابد، هنگامی که یافت خشنود می‌گردد و از آن بهره می‌برد و از آنچه باقی ماند در راه خدا صرف می‌کند» (همان، ج ۶۶: ۳۷۳).

شده و بدان معناست که مؤمن عقیده خود به خداوند را از آنچه در ادیان تحریف شده قبلی به عنوان اعتقاد به تثلیث و خدایان سه گانه مطرح شده بود، پاک گرداند (راغب، ۱۴۰۴ق).

۸.۱. سپاس و شکرگزاری: شکر در لغت به خاطر داشتن نعمت‌های الهی و اظهار آن است که مخالف کفر، فراموشی نعمت، پنهان داشتن و پوشاندن آن است. در فرهنگ دینی سه نوع شکر و سپاس مطرح است: شکر و سپاس قلبی که همان به خاطر داشتن نعمت است؛ شکر زبانی که تشکر از منعم و صاحب نعمت است؛ و شکر سایر اعضا و جوارح که عبارت از استفاده صحیح از نعمت و مقابله متناسب با اعطاکننده آن می‌باشد (راغب، ۱۴۰۴ق). شکر و سپاس از خداوند متعال به عنوان ولی نعمت همه بندگان و مخلوقات عالم از صفات مؤمن^۱ و یکی از غایات خلقت و تطور و تحول طبیعت شمرده شده^۲، به طوری که خداوند نتایج و تبعات شکر و سپاس را برای مؤمنان، زیادی نعمت قرار داده است.^۳

۹.۱. حفظ عزت نفس: در متون اسلامی حفظ عزت دنیا و آخرت از صفات مؤمن شمرده شده است.^۴ عزت در لغت به معنای استواری و عظمتی است که غلبه بر آن نتوان کرد و چیزی آن را به عجز نیاورد (البستانی و معاونین، ۱۹۷۵). بنابراین مؤمن کسی است که با عمل به فرمان الهی و سر نهادن به پیشگاه عظمت خداوند از کرنش در برابر هر چه غیر از خداست می‌پرهیزد و از این راه عزت و کرامت نفس خود را حفظ می‌کند و ارتقا می‌بخشد.

۱۰.۱. تقویت اراده و تصمیم‌گیری مناسب: اراده از نظر لغوی به معنای شوق شدید نفس به سوی امری پس از شناخت آن است که عمل را در پی دارد و تقویت به معنای نیرومند ساختن و نیرو دادن به چیزی است (معین، ۱۳۶۰). بنابراین تقویت اراده به معنای پرورش نیروی اراده و اشتیاق به انجام دادن عملی است که در پی آن تصمیم‌گیری به انجام آن عمل محقق می‌شود. دیدگاه اسلام تقویت اراده و داشتن عزمی استوار بر پیمان الهی و عدم اصرار بر گناه از ویژگی‌های افراد مؤمن تلقی شده است.^۵

۱۱.۱. رعایت بهداشت روانی و جسمانی: بهداشت در لغت به معنای نگه داشتن تندرستی و حفظ صحت است (معین، ۱۳۶۰). بهداشت روانی یعنی حفظ و مراقبت از سلامت روحی و بهداشت جسمی نیز به معنای حفظ الصحة، رفتار کردن انسان به طوری که به بیماری جسمانی مبتلا نشود. از دیدگاه اسلام آدمی به عنوان وجودی که سلامت یا ناتوانی آن در حرکت او به سوی کمال تأثیر دارد، موظف به حفظ سلامت و قدرت کافی و توانایی لازم برای انجام امور روزمره زندگی فردی و اجتماعی و عبادات نیز پاسخگویی به نیازهای مرتبه پایین بدن در جهت گرایش‌های عالی و فضیلت‌جویی است. در فرهنگ دینی با عنایت به سلامت

۵. ای اهل ایمان روزی حلال و پاکیزه که نصیب شما کرده‌ایم بخورید و شکر خدا را به جای آرید و تنها سپاس او گویند اگر شما فقط خدا را می‌پرستید (بقره: ۱۷۲).

۱. یکی از هزاران لطف و رحمت‌های خدا آن است که شب و روز را برای شما قرار داده تا در شب آرام گیرید و در روز از فضل خدا طلب روزی کنید، باشد که شکرگزار نعمت‌های خدا شوید (قصص: ۷۳).

۲. و باز به خاطر آرید وقتی که خدا اعلام فرمود که شما بندگان اگر شکر نعمت به جای آرید نعمت را می‌افزایم و اگر کفر کنید به عذاب شدید گرفتار خواهید شد (ابراهیم: ۷).

۴. «ای جعفر (ع) فرمود: خداوند عزیز و بزرگوار سه ویژگی را به مؤمن اختصاص داده است: ۱. عزت در دنیا ۲. رستگاری در آخرت ۳. بزرگی در نظر ستمکاران» (بحارالانوار، ج ۵: ۶۵: ۱۶).

۵. و ما با آدم عهدی بستیم (که فریب شیطان نخورد) پس فراموش کرد و ما در آن عهد او را استوار قدم نیافتیم (طه: ۱۱۵).

جسمی و روحی افراد دستورهای بی‌شماری برای حفظ سلامت جسم و بهداشت روان مطرح شده^۱ و در راستای سلامت جسمی و روحی افراد حفظ پاکدامنی و تقوای قلبی که زمینه‌ساز سلامت روانی در افراد است، بالارزش‌تر از سلامت بدن شمرده شده است.^۲

۱۲.۱. خودسازی: خودسازی برابر با تزکیه نفس در نظر گرفته شده است. تزکیه در لغت به معنای پاکیزه گردانیدن و بی‌آلایش کردن است (معین، ۱۳۶۰) و در اصطلاح دینی به فرایند شناخت پلیدی‌ها و ردایل انسانی از یک سو، شناخت خود از سوی دیگر و پاک کردن نفس از این ردایل اطلاق می‌شود (شمس: ۹). به طوری که خودسازی و تزکیه نفس یکی از اهداف بلندمرتبه خداوند از بعثت انبیا معرفی شده است (آل عمران: ۱۶۴).

۱۳.۱. پرورش نیروی عقلانی: تعقل و تفکر در لغت به معنای اندیشیدن و اندیشه کردن است (معین، ۱۳۶۰). در فرهنگ دینی پرورش و تقویت عقل و اندیشه اولین هدف تربیتی است. قرآن کریم هدف نهایی بیان آیات را تعقل و تفکر انسان می‌داند (بقره: ۲۱۹).

۱۴.۱. پرهیز از تبعیت، ظن و گمان: حدس به معنای گمان و تخمین و گمان به معنای اندیشه‌ای است که از روی یقین نباشد (معین، ۱۳۶۰). در فرهنگ دینی به خصوص در اسلام تبعیت از گمان و ظن سبب رکود اندیشه و تفکر است. عمل بدون یقین و اعتقاد بدون تتبع و جست‌وجوی حق بودن آن، انحراف از حقیقت و بدگمانی در ارتباطات اجتماعی را به دنبال خواهد داشت.^۳

۱۵.۱. کسب علوم و معارف: کسب معارف در لغت به معنای تحصیل و به دست آوردن علوم و دانش‌هاست (معین، ۱۳۶۰). در فرهنگ اسلامی کسب علوم و معارف ابزاری برای هدایت انسان به اصول اساسی دین از جمله توحید، نبوت و معاد است که این خود در کنار هدایت تکوینی به وسیله فطرت، اعتقادات فرد را تحکیم بخشیده و به روابط عاطفی انسان با خدا، خود و جهان هستی نیرو می‌بخشد.^۴ کسب علوم و معارف به عنوان یک فرضیه دینی در اسلام مطرح شده است. پیامبر اسلام می‌فرماید: طلب علم فریضه‌ای است واجب بر هر مسلمانی و خداوند متعال طالبان علم را دوست دارد.^۵ از این رو فعالیت در جهت آن از ویژگی‌های مسلمانان است.^۶

۱۶.۱. فضیلت جویی: فضیلت در لغت به معنای مرتبه بالایی در خوبی‌ها و کمال است و مخالف ردایل، پستی‌ها و نقصان قرار گرفته است (البیستانی و معاونین، ۱۹۷۵). در فرهنگ اسلامی مقصود از فضیلت همان

۱. «ابا عبدالله (ع) فرمود: روز را به شب و شب را به روز بیاورد درحالی که (تنها در همان دو وقت غذا می‌خورد) و مابین آن دو چیزی نخورد زیرا بدن را مریض می‌گرداند» (کافی، ج ۶: ۲۸۸).

۲. «امیرمؤمنان علی (ع) فرمودند: فقر از جمله بلاها و مصائب است و بیماری جسمی از آن بدتر و بیماری روحی از بیماری جسمی بدتر و شدیدتر است. همچنین وسعت مال و روزی از نعمت‌های الهی است و سلامت جسمی از آن بهتر و سلامت روانی از سلامت جسم بهتر و برتر است» (بحارالانوار، ج ۱: ۸۸).

۱. «آنان (که به آخرت ایمان ندارند) هیچ علم به آن مؤنث بودن ملائکه ندارند و جز در پی گمان و پندار نمی‌روند و ظن و گمان هم در فهم حق و حقیقت سودی نخواهد داشت» (نجم: ۲۸).

۲. «و این همه مثل‌ها می‌زنیم تا (حقایق) برای مردم روشن شود و (لیکن) به جز مردم دانشمند کسی تعقل در آن نخواهد کرد» (عنکبوت: ۴۳).

۳. «طلب العلم فریضه علی کل مسلم الا ان الله یحب بغاه العلم» (اصول کافی ۶: ۳۰: ۳۰).

«خداوند علم را بر عبادت افضل می‌داند» (بحارالانوار، ج ۶۷: ۳۰۴).

۴. «جست‌وجوی علوم و معارف بر هر مرد و زن مسلمان واجب است» (همان: ۶۸).

ارزش‌های اخلاقی است که اغلب در مؤلفه رفتارهای دینی اجتماعی-سیاسی ذکر خواهد شد. فرد مؤمن کسی است که به‌منظور تحقق این ارزش‌ها و مکارم اخلاقی در خود، سعی و تلاش کند و با شناخت خود، آن‌ها را ملکه روح خود گرداند.^۱

۱۷.۱. رفع نیازها به صورت متعادل: نیاز در لغت به معنای حاجت، خواهش و تمناست (معین، ۱۳۶۰). رفع نیازها به صورت متعادل یعنی ارضای آن‌ها به طوری که در آن افراط و تفریط واقع نشود. در فرهنگ اسلامی فرد مؤمن کسی است که به نیازهای طبیعی و انسانی و غریزی خود توجه کند و از راه سالم و مشروع به رفع آن‌ها بپردازد.^۲

۱۸.۱. پرهیز از لغو: لغو در لغت به معنای سخن باطل و بیهوده و آن چیزی است که آدمی را از یاد و ذکر خدا غافل سازد (معین، ۱۳۶۰). در اصطلاح دینی لغو به سخنی که بدون فکر و اندیشه بر زبان جاری شود و کلام زشت و ناپسند اطلاق می‌شود (راغب، ۱۴۰۴). فرد مؤمن کسی است که خود از گفتن لغو می‌پرهیزد و در صورتی که با آن سخن از سوی دیگران روبه‌رو می‌شود از آن پرهیز و با رفتاری کریمانه با آن برخورد می‌کند.^۳

۲. رفتار بین فردی: رفتار اجتماعی تمامی اعمال و کنش‌های اجتماعی فرد دیندار را در موقعیت‌های روابط بین فردی شامل می‌شود. اسلام، دینی کامل و جهانشمول است، به آن سبب که نه تنها به شؤونات فردی انسان توجه داشته و وظایف فرد دیندار را در حیطه شخصی خود معین کرده، بلکه در ارتباطات اجتماعی و برخورد با دیگران نیز توصیه‌هایی را برای حفظ آرامش، نظم، الفت و محبت بین مؤمنان مطرح کرده است. مؤلفه رفتار اجتماعی شامل زیرمؤلفه‌هایی است که در پی می‌آیند.

۱.۲. تعاون و همکاری: تعاون در لغت به معنای همدستی، یاری و دستگیری از دیگران (معین، ۱۳۶۰) و در اصطلاح دینی به معنای کمک به دیگران در جهت نیکوکاری و پرهیز از گناه و ظلم به افراد است.^۴ مؤمن کسی است که نه در زشتی‌ها و فسق و فجور، بلکه در اموری که به خیر و سعادت و کمال دینی منجر می‌شود با دیگران همفکری و همیاری دارد.

۲.۲. سازگاری: سازگاری در اینجا برابر با مدارا در نظر گرفته شده است. مدارا در لغت به معنای نرمی کردن، ملاحظت نمودن و به مهربانی رفتار کردن است (معین، ۱۳۶۰). در فرهنگ دینی، حسن خلق و برخورد نیکو با افراد اعم از مؤمن و غیرمؤمن از صفات پسندیده مؤمنان و شرط کمال آنان در عمل به وظایف دینی است.^۵ این ویژگی اخلاقی به اندازه‌ای اهمیت داشته که خداوند به پیامبر خود نیز توصیه می‌کند که با خلق من به مدارا و مهربانی رفتار کن. واضح است که پیامبر اسلام خود دارای ویژگی‌های اخلاقی برتر نسبت به دیگران

۵. «مبعوث شدم تا ارزش‌های اخلاقی (فضیلت‌ها) را تحقق بخشم». (سفینه‌المجار، ج: ۱، ۴۱۰).

۶. «ای مردم) از روزی خدا بخورید و بیاشامید و (لیکن) بر روی زمین به فساد و تباهی نپردازید و عصبان نکنید» (بقره: ۶۰).

۷. «شما (ای قوم لوط) از روی شهوت، به جای زنان با مردان در می‌آمیزید. آری شما گروهی افراط‌گراید» (اعراف: ۸۱).

۸. «همانا اهل ایمان به رستگاری رسیدند... آنان که از لغو و سخن باطل اعراض و دوری کنند» (مؤمنون: ۲) «... وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا» (صالحان کسانی هستند که) هر گاه به عمل لغوی (از مردم غافل) برخورد کنند، بزرگوارانه از آن گذرند» (فرقان: ۷۲).

۱. ای اهل ایمان... به یکدیگر در نیکوکاری و تقوا و نه بر گناه و ستمکاری کمک کنید (مائده: ۲).

۶. «پیامبر خدا (ص) فرمودند: سه چیز است که موجب کمال در عمل می‌شود: پرهیزکاری که فرد را از نافرمانی خدا حفظ نماید، اخلاقی که فرد بدان با مردم به مدارا و سازگاری رفتار کند و بردباری که با آن نادانی جاهل برطرف گردد» (کافی، ج: ۲، ۱۱۶).

بود و قابلیت خود را برای پذیرش رسالت الهی به اثبات رسانده بود و این تأکید تنها به اهمیت چنین رفتاری دلالت دارد.

۳.۲. وفای به عهد: وفا کردن در لغت به معنای به‌جا آوردن وعده و عهد و اجرای شرایط دوستی و محبت است (معین، ۱۳۶۰). عهد نیز در لغت به معانی مختلفی به کار رفته است، که از جمله آن‌ها می‌توان ضمان، امان، ذمه، مودت، وصیت، میثاق و سوگند را نام برد (اللبستانی و المعاوین، ۱۹۷۵). در اصطلاح دینی عهد به معنای محافظت از چیزی و مراقبت مرحله به مرحله از آن است؛ مانند قسم و نذر. در فرهنگ اسلامی عهد و پیمان بستن با دیگری مستلزم محافظت از آن و اجرای تام و تمام آن است (راغب، ۱۴۰۴ق). کوتاهی در مراقبت از انجام دادن یک پیمان و گرایش به اموری که آن پیمان را نقض می‌کند خلاف وفای به عهد شمرده شده است (معین، ۱۳۶۰). مؤمن کسی است که هم به عهد و پیمان خود با خداوند جهت ایمان و بندگی او، هم به عهد و پیمانی که با دیگران بسته، وفادار بماند (مائده: ۱).

۴.۲. سخاوت‌مندی: سخاوت در لغت به معنای جود و بخشش و کرم است (معین، ۱۳۶۰). در فرهنگ اسلامی انفاق، یکی از مصادیق سخاوت‌مندی معرفی شده است. انفاق عبارت است از: کمک و همیاری مالی با استفاده از دارایی‌های مرغوب و مورد علاقه فرد که نیت از آن تقرب به خدا، به‌دور از منت و آزار و ترجیحاً مخفیانه و به دور از چشم دیگران باشد.^۱

۵.۲. صبر: صبر در لغت به معنای خودداری و کنترل نفس از انجام اموری است که عقلاً و شرعاً مجاز به انجام آن‌ها می‌باشیم (راغب، ۱۴۰۴ق). در اصطلاح دینی به پایداری و استقامت در برابر دشواری‌ها، مصائب و معاصی که در آن شکایتی به دیگران نباشد صبر اطلاق می‌شود.^۲ در اسلام صبر از اصول ایمان^۳ و از ویژگی‌های مؤمن معرفی شده^۴ و از وظایف دینی به حساب آمده است (بقره: ۱۵۳). فرد مؤمن کسی است که در موقعیت فقر و تنگدستی و دشواری‌ها با تحمل و بردباری از آن گذر کند، در موقعیت مهیاشده برای ارتکاب معاصی با کنترل نفس از آن بپرهیزد و در انجام عبادات و طاعات الهی با پایداری از سختی‌های آن نهراسد.

۶.۲. حلم: حلم در لغت به معنای بردباری کردن است، به‌طوری‌که نفس را طمأنینه‌ای حاصل شود که غضب به آسانی تحریک او نتواند کرد و اگر مکروهی بدو رسد مغلوب نگردد (معین، ۱۳۶۰). به عبارتی، حلم کنترل نفس و روان آدمی از تحریکات هیجانی و عصبانیت‌هاست (راغب، ۱۴۰۴ق). در فرهنگ دینی، حلم یکی از اجزای ایمان شمرده شده^۵ و عبارت است از: ملکه نفسانی که از انتقام‌جویی، سلطه‌طلبی و برتری‌خواهی بر

۳. شما هرگز به مقام خاصان نخواهید رسید مگر آنکه از آنچه دوست می‌دارید در راه خدا انفاق کنید» (آل عمران: ۹۲).
«ای اهل ایمان صدقات خود را به سبب منت و آزار تباه نسازید مانند آن که مال خود را از روی ریا و خودنمایی انفاق می‌کند که او ایمان به خدا و روز قیامت نیاورده است» (بقره: ۲۶۴).

۱. «پیامبر خدا (ص) فرمود: صبر سه صورت دارد: صبر بر مصیبت، صبر بر (انجام) طاعت الهی و صبر بر (پرهیز از) معصیت خدا. پس برای کسی که بر مصیبت صبر کند و نیکو عزاداری نماید، خداوند سیصد درجه (معنوی) قرار می‌دهد؛ آن که در (انجام) طاعت الهی صبر کند ششصد درجه (معنوی) و آن که بر (پرهیز از) معصیت خدا صبر کند نهصد درجه (معنوی) کسب خواهد کرد» (کافی، ج ۲: ۹۱).

۲. «با عبدالله (ع) فرمود: رابطه صبر با ایمان مانند رابطه سر با بدن است همان‌طور که وقتی سر از بدن جدا شود، به جسد تبدیل خواهد شد (و زندگی و حرکت و تأثیری نخواهد داشت) هنگامی که صبر نباشد ایمان نیز از بین خواهد رفت» (همان: ۸۷).

۳. «ای عبدالله (ع) فرمود: هشت ویژگی سزاوار فرد مؤمن است: در برابر فتنه‌ها بردبار باشد، هنگام بلا صبر پیشه سازد...» (همان: ۴۷).

۴. «امام صادق (ع) فرمود: خداوند عزیز و بلندمرتبه هفت جزء برای ایمان قرار داده است که عبارتند از: نیکوکاری، راستی، یقین، خشنودی، وفادار بودن علم و بردباری» (همان: ۴۲).

دیگران ممانعت می‌کند.^۱ مؤمن کسی است که در مواجهه با موقعیت‌های دشواری که در آن‌ها اسباب و علل رسیدن به اهداف به سختی فراهم می‌شود و از برآمدن امیال فرد جلوگیری می‌شود، با کنترل نفس خود و بهره‌گیری از عقل به تصمیمات مدبرانه و راه‌حل‌های سنجیده و معقول دست یابد. این به جز از راه عدم تأثیرپذیری از عصبانیت‌ها و کنترل خشم میسر نخواهد بود.^۲

۷.۲. احسان: احسان در لغت به معنای نیکوکاری، بخشش، نیکویی کردن، نیک گفتن و انعام (معین، ۱۳۶۰) و به‌طور کلی انجام هر کاری است که عقل، احساس یا نفس، آن را زیبا بداند (راغب، ۱۴۰۴ق). در فرهنگ اسلامی نیکوکاری، انعام و بخشش از صفات مؤمن و به‌طور کلی از ویژگی‌های انسانی برشمرده شده است، به‌طوری‌که امیرالمؤمنین هویت و اعتبار انسان را به اعمال نیک و افعال حسنه او می‌داند.^۳ خداوند کریم نیز نتیجه احسان کردن به دیگران را چیزی جز رشد و کمال خود فرد، مطرح نمی‌کند^۴ و همواره بشر را به رعایت عدل و احسان در بین مردم دعوت کرده است^۵ در اینجا بیان فرق بین عدل و احسان ضروری به نظر می‌رسد. عدل عبارت است از انجام وظیفه در حدی که بر فرد واجب است و مطالبه حقی که شرعاً و عرفاً مجاز به آن است. درحالی‌که احسان عبارت است از ادای وظیفه بیش از آنچه بر او واجب بوده و نیز مطالبه حق خود کمتر از آنچه مجاز به دریافت آن است (راغب، ۱۴۰۴ق). در حقیقت احسان مرتبه‌ای بالاتر از عدل است و اگرچه واجب نیست، مندوب و پسندیده شمرده شده، به‌طوری‌که خداوند مکرراً حمایت و محبت خود را به نیکوکاران و محسنین اعلام کرده است.^۶ فرد مؤمن و محسن به گونه‌ای با دیگران برخورد می‌کند که دوست می‌دارد با خودش برخورد کنند^۷، در سختی و تنگدستی در راه خدا انفاق می‌کند، هنگام خشم و عصبانیت خود را کنترل می‌کند و عفو و بخشش را در برخورد با مردم پیشه خود قرار می‌دهد.^۸

۸.۲. ایثار: ایثار در لغت به معنای بذل کردن، دیگری را بر خود ترجیح دادن، قوت لازم خود را به دیگری بخشیدن و مقدم دانستن دیگران بر خود در کل امور است (معین، ۱۳۶۰). در فرهنگ دینی انفاق در راه خدا در رفاه و تنگدستی از مصادیق ایثار ذکر شده است. مؤمن کسی است که از آنچه دوست می‌دارد و خود طالب آن است بدون منت و تحقیر و تطمیع دیگری، انفاق نماید^۹ و هدف از آن را تنها کسب محبت و رضای الهی و

۵. علامه مجلسی در توضیح روایت قبل فرموده‌اند: «حلم همان ملکه اخلاقی است که فرد واجد آن را از انتقام‌گیری، سلطه‌جویی و برتری‌طلبی بر دیگران باز می‌دارد» (بحارالانوار، ج ۶۶: ۱۵۹).

۶. «پیامبر خدا (ص) فرمود: دو کار نزد خداوند محبوب‌تر است: خشمی که با حلم و بردباری کنترل شود و مصیبتی که با صبر تحمل شود» (کافی، ج ۲: ۱۱۰).

۷. «مردم فرزند آن چه هستند که به نیکی انجام داده‌اند (بحارالانوار، ج ۱: ۲۰۴).

۸. «اگر نیکی کردید به خود کردید و اگر بدی و ستم کردید نیز باز هم به خود کرده‌اید (اسراء: ۷).

۹. «همانا خدا خلق را فرمان به عدل و احسان می‌دهد (نحل: ۹۰).

۱. و نیکی کنید که خدا نیکوکاران را دوست می‌دارد (بقره: ۱۹۵)؛ و هر که را بخواهیم به لطف خاص خود مخصوص می‌گردانیم و اجر هیچ کس از نیکوکاران را در دنیا ضایع نخواهیم کرد (یوسف: ۵۶).

۲. «حضرت رضا (ع) فرمودند: تواضع (و نیکوکاری) درجاتی دارد از آن جمله است دوست نداشتن برای دیگران آنچه را که بر خود دوست نمی‌دارد، مقابله بدی با خوبی، کنترل خشم و گذشت نسبت به مردم که خداوند نیکوکاران را دوست دارد» (کافی، ج ۲: ۱۲۴).

۳. (متفقین) کسانی هستند که از مال خود به فقرا در حال وسعت و تنگدستی انفاق کنند و خشم و غضب خود فرو نشانند و از بدی مردم در گذرند (چنین مردمی نیکوکارند) و خدا دوستدار نیکوکاران است (آل عمران: ۱۳۴).

۴. شما هرگز به مقام خاصان نخواهید رسید مگر آنکه از آنچه دوست می‌دارید در راه خدا انفاق کنید (آل عمران: ۹۲).

۵. آنان که مالشان را در راه خدا انفاق کنند در پی انفاق (به مستحقان) متنی نگذارند و آزاری نرسانند آن‌ها را پاداش نیکو نزد خدا خواهد بود (بقره: ۲۶۲).

نه کسب اعتبار و آبروی دنیایی در بین مردم قرار دهد.^۱ این بذل و بخشش و انفاق شامل تمامی سرمایه‌هایی است که انسان می‌تواند در اختیار داشته باشد، با صرف آن در راه خدا نفعی برای دیگران داشته باشد و مشکلی را از برادران و خواهران دینی خود حل کند. سرمایه‌هایی از جمله اموال و دارایی، علم و دانش، قوای ذهنی و جسمانی، عمر و زندگی و حتی حیات دنیایی و جان و به‌طور کلی تمامی آنچه خداوند روزی فرد کرده است می‌تواند شامل ایثار و انفاق در راه رسیدن به قرب الهی باشد.^۲

۹.۲. پاسداری از شخصیت مؤمن: پاسداری در لغت به معنای مراقبت، رعایت، احترام و حرمت است

(معین، ۱۳۶۰). شخصیت مؤمن به عبارتی آبرو و حیثیت او در بین جامعه، دیگر مؤمنان و دوستان و آشنایان اوست. از این رو پاسداری از شخصیت مؤمن در جایی مطرح می‌شود که حیثیت فرد یا در معرض خطر باشد که باید از آن مراقبت کرد، خطر را بر طرف نمود و حرمت او را پاس داشت؛ یا آسیب و لطمه دیده است که باید در جهت بازسازی آن و رعایت حق و احترام او تلاش کرد. در فرهنگ دینی به‌ویژه اسلام، غیبت و نیز تمسخر دیگران به‌عنوان دو عامل از بین‌برنده حرمت مؤمن در جامعه به‌شدت نهی شده است.^۳

غیبت به معنای آن است که انسان عیب دیگری را در غیاب او بدون وجود ضرورت برای طرح آن، با دیگری مطرح کند (راغب، ۱۴۰۴ق). تمسخر دیگران یعنی استهزاء، مسخره کردن و ریشخند زدن به دیگران به خاطر عیبی در او یا عملی که از سر زده است (معین، ۱۳۶۰). مؤمن کسی است که دیگران را با استهزاء، ریشخند، برچسب زدن و القاب زشت و ناپسند مورد تمسخر قرار نمی‌دهد و در صورت مشاهده چنین برخوردی با برادر یا خواهر مؤمن خود، درصدد دفاع از حیثیت و شخصیت او بر خواهد آمد.

۱۰.۲. اطاعت از قانون: قانون یعنی مجموعه احکام و نظم‌بخشی‌هایی که روابط افراد را از جهات مختلفی

(سیاسی، اجتماعی و اقتصادی) تنظیم می‌کند (البستانی و معاونین، ۱۹۷۵). در فرهنگ دینی به‌ویژه اسلام، قوانین عبارت است از شرایع و احکام الهی در ابعاد فردی و اجتماعی که از سوی خداوند توسط پیامبر بر بشر نازل شده و مؤمنان ملزم به رعایت و انجام‌دادن آن‌ها هستند. التزام عملی پیروان اسلام به دستورهای الهی به‌صراحت در قرآن و روایت تأکید و پیروی از خدا و رسول و اولوالامر از صفات مؤمنان شمرده شده است. منظور از اطاعت خدا و رسول، تبعیت از دستورها و احکام الهی تصریح شده در قرآن و سنت و منظور از

ع. و آنان که اموال خود را به قصد ریا و خودنمایی می‌بخشند و به خدا روز قیامت نمی‌گروند (ایشان یاران شیطان‌اند) و هر که را که شیطان یار اوست، بسیار بد یاری خواهد داشت (نساء: ۳۸).

۷. «و آن‌ها که کتاب خدا را تلاوت کرده و نماز به پا می‌دارند و از هر آنچه خدا روزیشان فرمود پنهان و آشکار (به نیازمندان) انفاق می‌کنند امید به تجارتی دارند که هرگز زیان و زوال نخواهد یافت تا خدا به آن‌ها پاداش کامل اعطا کند و از فضل و کرم خود بر (روزیشان) بیفزاید (فاطر: ۲۹-۳۰)

۸. «ای اهل ایمان هرگز نباید قومی دیگر را مسخره و استهزاء کنند شاید آن قوم که مسخره می‌کنید بهترین مؤمنان می‌باشند و نیز بین زنان بالایمان قومی قوم دیگر را مسخره نکنند چه بسا آن قوم بهترین آن زنانند و هرگز عیب‌جویی (از هم‌دینان خود) نکنید و به نام لقب‌های زشت یکدیگر را مخوانید» (حجرات: ۱۱).

«ای اهل ایمان از بسیار پندارها در حق یکدیگر اجتناب کنید که برخی ظن و پندارها معصیت است و نیز از حال درونی هم تجسس مکنید و غیبت یکدیگر روا مدارید» (حجرات: ۱۲).

«پیامبر خدا (ص) فرمود: به مؤمن نیکی‌های دنیا و آخرت داده نمی‌شود مگر به‌واسطه گمان نیکویی که به خداوند دارد، اخلاق نیکویی که (با دیگران) دارد و پرهیزی که از غیبت مؤمنین خواهد کرد» (کافی، ج ۲: ۷۲).

«ای اهل ایمان از خدا و پیامبر او اطاعت کنید و (با مخالفت خدا و رسول) اعمال خود خود را ضایع و باطل نگردانید» (محمد: ۳۳).

«ای اهل ایمان فرمان خدا و رسول و فرمانداران (از طرف خدا و رسول) را اطاعت کنید و چون در چیزی کارتان به گفت‌وگو و نزاع کشید، به حکم خدا رسول بازگردید (نساء: ۵۹).

اطاعت اولوالامر، تبعیت از جانشینان پیامبر است که علاوه بر احکام مصرحه، برای تبیین مسائل و موقعیت‌های مختلف در هر زمان و مکان که احکامی روشن و واضح برای آن‌ها ذکر نشده، با قوهٔ درایت، معنویت، اجتهاد و مصلحت‌سنجی خود به بیان دستورالعملی مطابق با اصول دین و مبانی اسلام مبادرت می‌کنند. از این رو در حکومت اسلامی که تحت نظر پیامبر، معصومین یا جانشینان به حق آن‌ها تشکیل و اداره می‌شود و قوای مقننه در آن به وضع قوانین کلی و نیز قوانینی برای حل مشکلات روزمرهٔ حکومتی اقدام می‌کنند، تبعیت از کلیهٔ این قوانین مشمول اطاعت از خدا و رسول و اولوالامر خواهد بود.

۱۱.۲. خوش اخلاقی و نیکوسازی رفتار: خوش اخلاقی در لغت به معنای خوی و عادت پسندیده داشتن

است (معین، ۱۳۶۰) و در فرهنگ دینی پس از عمل به واجبات، برخورد پسندیده با مردم از مکارم اخلاق، محبوب‌ترین اعمال و موجب کمال ایمان به خداوند شمرده شده است.^۱ حسن خلق عبارت است از پذیرش مردم با آغوش باز، مصاحبت با آنان با کلامی شیرین و آرامش بخش و برخورد با برادران و خواهران دینی با نشاط و روی گشاده.^۲ در فرهنگ اسلام، مؤمنان به مدارا با مردم و تلاش به منظور پیوند قلوب، حل مشکلات، برطرف کردن کدورت‌ها و پیشگیری از ایجاد عداوت و دشمنی بین امت اسلامی توصیه شده‌اند و آن را از اخلاق فاضله دانسته‌اند^۳، چراکه خطاها را می‌پوشاند و آثار آن را از بین می‌برد، جامعه را آباد می‌سازد و موجب نشاط روحی و طول عمر و ازدیاد محبت بین مؤمنان می‌شود.^۴

۱۲.۲. امر به معروف و نهی از منکر: معروف در لغت به معنای هرگونه عملی است که عقل یا شرع نیکویی

آن را تأیید کنند و منکر نیز در لغت به معنای عملی است که توسط عقل یا شرع زشتی آن ثابت شود (راغب، ۱۴۰۴ق). در فرهنگ دینی یکی از فروع دین اسلام که بر همگان تکلیف شده و رعایت آن موجب جلوگیری از رشد فساد و کفر و شرک و نفق در جامعهٔ اسلامی بیان شده است، وظیفهٔ امر به معروف و نهی از منکر است (توبه: ۷۱). امر به معروف واجب عبارت است از توصیهٔ دیگران به انجام واجبات و نهی از منکر شامل پیشگیری از ارتکاب به گناه و حرام الهی است. در مستحبات و مکروهات، امر و نهی مستحب است. وجوب این وظیفهٔ دینی در واقع واجب کفایی است که اگر گروهی از مؤمنان به انجام آن مبادرت ورزند، از دیگران ساقط خواهد شد و مقصود از آن اقامهٔ واجب و جلوگیری از حرام است.^۵

۱۳.۲. عفو و گذشت: عفو در لغت به معنای در گذشتن از خطای کسی و انصراف از عقوبت یا انتقام از اوست

(راغب، ۱۴۰۴ق). در فرهنگ دینی عفو و گذشت در موقعیت ارتکاب خطا و ظلم دیگری در حق فرد مؤمن مطرح و حق مقابله به مثل نیز به او داده می‌شود (شوری: ۴۰)؛ لکن آنچه پسندیده است، بخشش هنگام قدرت در انتقام‌گیری است. فرد مؤمن کسی است که از خطاهای برادر و خواهر مؤمن خود و حتی ظلمی که در حق او روا داشته شده است، چشم‌پوشی کند و چنانچه فرد ظالم یا خطار کار به اشتباه خود واقف و معترف

۱. «ابی عبدالله (ع) فرمود: چهار چیز است که در صورت رعایت آن‌ها از سوی مؤمن اسلام او کامل می‌شود: راستگویی، حیا، خوش اخلاقی، سپاس و شکر» (کافی، ج ۲: ۹۹).

۲. «از امام صادق (ع) پرسیدم: حدود اخلاق نیکو داشتن کدام است؟ امام (ع) فرمود: آن است که آغوش خود را برای رفع مشکل برادر و خواهر دینی خود بگشایی، خوش کلام باشی و با برادر مؤمن خود با روی گشاده برخورد نمایی» (همان: ۱۰۳).

۳. «ابا عبدالله (ع) فرمود: همانا خوش اخلاقی کدورت و خطا را ذوب می‌کند همان‌گونه که آب یخ‌زده در برابر خورشید ذوب می‌شود» (همان: ۱۰۰).

۴. «امام صادق (ع) فرمود: نیکوکاری و خوش اخلاقی جامعه را آباد می‌سازد و موجب طول عمر (مؤمنین) می‌گردد» (همان).

۵. رسالهٔ عملیه.

است، با اینکه قدرت مقابله به مثل دارد و می‌تواند او را به سزای کار زشت خود برساند، از او در گذرد و بدین وسیله بزرگواری و عزت را در این دنیا و مغفرت الهی را در آخرت نصیب خود کند.^۱

۱۴.۲. اصلاح بین افراد: اصلاح در لغت به معنای از میان بردن کدورت و عداوت بین افراد جامعه و هر آنچه موجب فساد می‌باشد، است (راغب، ۱۴۰۴ق). در فرهنگ دینی آنچه موجب تشمت افراد و دوری مؤمنان از یکدیگر می‌شود، ناپسند و رفع آن مورد رضای خداوند^۲ است. فرد مؤمن کسی است که با برخورد صادقانه و حسن خلق با برادران و خواهران دینی خود، از بروز اختلاف و کدورت قلبی بین مؤمنان پیشگیری می‌کند، با امر به معروف و نهی از منکر دیگران را به خوش رفتاری و رعایت حقوق افراد جامعه دعوت می‌کند، در صورت بروز اختلاف و درگیری بین امت اسلامی سعی در اصلاح بین افراد و نزدیکی قلوب مؤمنان به یکدیگر دارد.^۳

۲.۱۵. ابراز همدلی با مؤمن: همدردی در لغت به معنای غم‌خواری و شریک غم و درد و بلیه دیگری بودن است (معین، ۱۳۶۰). در فرهنگ دینی دستورهای مؤثری وجود دارد که در جهت همیاری و همکاری با مؤمنان، فرد را موظف می‌کند و در شرایط غم، مصیبت و پریشانی برادر یا خواهر مؤمن خود، یار و مددکار او باشد و در سختی‌ها از او دستگیری و دلجویی کند. سفارش به عیادت مریض، حمایت اجتماعی از افراد مصیبت‌زده، دستگیری از درماندگان و مساکین، رسیدگی به خویشان و نزدیکان و نیکی به همسایگان از جمله این دستورهاست.^۴

۱.۶.۲. ابراز بیزاری از مفسدان: مفسد در لغت به معنای کسی است که از اعتدال و رعایت عدالت خارج شده باشد (راغب، ۱۴۰۴ق) و نیز به معنای فسادکننده و تباه‌کننده است (معین، ۱۳۶۰). در فرهنگ دینی به افرادی که با عدم پذیرش دعوت خداوند به توحید و عمل به احکام و دستورهای دین، در پی سلطه‌جویی و ظلم به دیگران و تفرقه‌افکنی در جامعه‌اند، مفسد اطلاق می‌شود که در برابر آن مصلح به معنای مؤمن به خداوند و مروج دستورهای الهی و اخلاقیات پسندیده است.^۵

فرد مؤمن کسی است که در سایه ایمان به خدا و عمل به احکام دین، در برابر اجرای حدود الهی در جامعه احساس مسئولیت کند، با مشرکان و کافران که در جهت هوا و هوس خود هرگونه فساد و ظلم و تباهی را بر مردم روا می‌دارند و گناه را در سطح جامعه رواج می‌دهند، خشمگین شود و به ستیز و مخالفت برخیزد (کافی، ج ۲: ۵۴).

۱.۷.۲. جهاد و یاری مظلوم: جهاد در لغت به معنای کارزار کردن و جنگیدن در راه حق و جدال با کافران (معین، ۱۳۶۰) و نیز به معنای تجهیز و تمهید برای دفع دشمن (راغب، ۱۴۰۴ق) است. در فرهنگ اسلامی بر جهاد در راه خدا با مال و جان تأکید فراوان شده (حجرات: ۱۵)، به طوری که در صورت ضرورت دفاع از کیان

۲. «و اگر در گذرند به تقوا و خداپرستی نزدیک‌تر است» (بقره. ۲۳۷). «اگر عفو کنید و چشم ببوشید و ببخشید، خدا شما را می‌بخشد چرا که خداوند بخشنده و مهربان است» (تغابن: ۱۴).

۳. «و اگر دو طایفه از اهل ایمان با هم به قتال و دشمنی برخیزند شما مؤمنان باید بین آن‌ها صلح برقرار سازید» (حجرات: ۸).

۴. «به حقیقت مؤمنان برادر یکدیگرند پس همیشه بین برادران خود صلح برقرار سازید و خداترس و پرهیزکار باشید تا مورد لطف و رحمت خدا گردید» (حجرات: ۹).

۵. «خدای یکتا را بپرستید و هیچ چیز را شریک وی نگیرید و نسبت به پدر و مادر، خویشان و یتیمان و فقیران و همسایه بیگانه و دوستان موافق و رهگذران و بندگان و پرستاران که زیر دست شمایند، در حق آنان نیکی و مهربانی کنید (و متواضع باشید) که خدا مردم خودپسند را دوست ندارد» (نساء: ۳۶).

۵. «برخی از مردم به قرآن ایمان می‌آورند و برخی نمی‌آورند خدای تعالی تو حال بداندیشان (و جزای آن‌ها) را بهتر می‌دانی» (یونس: ۴۰).

مسلمین بر همگان واجب است که جهاد در راه خدا را بر آسایش خانواده و نزدیکان، حفظ اموال، رونق کسب و تجارت و نگهداری از خانه و کاشانه ترجیح دهند و به مبارزه با مفسدان و ظالمان و یاری مظلومان بشتابند.^۱ جهاد با مال و جان و جهاد با دست و زبان از جمله انواع جهاد در راه خدا و مقابله با دشمنان دین و مسلمین است (راغب، ۱۴۰۴ق). بنابراین فرد مؤمن کسی است که با غیرت و شجاعت دینی خود در برابر ظلم و فساد حساسیت نشان دهد و احساس مسئولیت کند و به‌هنگام احتمال خطر از سوی دشمنان دین، به مبارزه با آن‌ها بپردازد. این مبارزه چه از طریق جنگیدن و سلاح بر گرفتن، چه از طریق صرف مال و چه با استفاده از قوای بدنی و بذل جان و بهره‌گیری از بیان شیوا و مؤثر می‌تواند انجام گیرد.

۱.۸.۲. حج: حج در لغت به معنای قصد زیارت کردن است و در فرهنگ دینی عبارت از قصد طواف کعبه کردن مسلمان مستطیع طبق شرایط و اعمال مخصوص می‌باشد (معین، ۱۳۶۰). فرد مؤمن کسی است که به قصد انجام وظیفه الهی و تقرب به خدا و در صورت داشتن امکانات و اسباب سفر به شهر مکه، در ایام مشخصی که برای انجام دادن اعمال حج در دین اسلام معین شده، حداقل یک بار در دوره زندگی خود به طواف خانه خدا و عمل به دیگر مناسک حج اقدام کند^۲ و در این کنگره بزرگ الهی - سیاسی مسلمانان برای برقراری اتحاد و اخوت هرچه بیشتر امت اسلامی و اعلام برائت از دشمنان دین خدا شرکت کند.^۳

۳. رفتار اقتصادی: چندبعدی بودن دین اسلام و توجه به تمامی جوانب زندگی بشر اعم از مادی، معنوی، شخصی و اجتماعی، از امتیازهای این شریعت الهی و بیانگر جامعیت آن است. همان‌گونه که فرد در ارتباط با خود، خدا و دیگران وظایفی دارد، در رابطه با طبیعت و بهره‌گیری صحیح از منابع و ثروت‌های خدادادی و نیز رشد و توسعه مادی نیز باید به رعایت دستورالعمل‌های دینی در جهت سلامت اقتصادی جامعه توجه داشته باشد. منظور از رفتار اقتصادی، بایدها و نبایدهایی است که دین اسلام برای رشد سلامت اقتصادی و کسب معاش در جامعه مطرح، و فرد مؤمن را با توجه به تمایلات و نیازهای خود ملزم به رعایت آن‌ها کرده است. مؤلفه رفتار اقتصادی شامل زیرمؤلفه‌هایی است که در پی می‌آیند.

۱.۳. تقدیر در معیشت: تقدیر در لغت به معنای اندازه گرفتن و مقیاس داشتن (معین، ۱۳۶۰) و تعیین کمیت شی به‌وسیله تفکر و تعقل در آن (راغب، ۱۴۰۴ق) است. معیشت در لغت به معنای زندگانی و وسیله امرار معاش است (معین، ۱۳۶۰). از این رو تقدیر در معیشت به معنای برنامه‌ریزی و محاسبه میزان معاش و اندازه دخل و خرج در زندگی اقتصادی است.

۲. «(ای رسول ما) بگو امت را که ای مردم اگر شما پدران و پسران و برادران و همسران و خویشاوندان خود را و اموالی که جمع آورده‌اید و مال‌التجاره‌ای که از کسادی آن بیمناکید و منازلی (عالی) که به آن دل خوش داشته‌اید، بیش از خدا و رسول و جهاد در راه او دوست می‌دارید منتظر باشید تا امر نافذ خدا جاری گردد» (توبه: ۲۴).

۳. «و مردم را حج و زیارت آن خانه (کعبه) واجب است بر هر کسی که توانایی برای رسیدن بدانجا داشته باشد» (آل عمران: ۹۷).

۴. «بزرگ‌ترین روز حج، خدا و رسولش (در جهت وحدت و یکپارچگی مؤمنان) به مردم اعلام می‌دارند خداوند و پیامبرانش از مشرکان بیزارند» (توبه: ۳).

«(ای رسول خودت و امت) حقوق خویشاوندان و ارحام خود را ادا کن و نیز فقیران و رهگذران بیچاره را به حق خودشان برسان و هرگز اسراف روا مدار» (اسراء: ۲۶).

در فرهنگ دینی به مشی عاقلانه و محاسبه در کلیه ابعاد زندگی توجه و تأکید شده است. در بعد اقتصادی نیز تقدیر و تدبیر در معیشت از وظایف فرد مؤمن است، چراکه رونق کسب‌وکار، ازدیاد نعمت و برکت و پیشگیری از فقر را در پی خواهد داشت.^۱

۲.۳. پرهیز از اسراف و تبذیر: اسراف در لغت به معنای درگذشتن از حد میانه، تلف کردن مال و ولخرجی (معین، ۱۳۶۰) و تجاوز از حد، اعم از کمی یا کیفی در هر کاری است. تبذیر در لغت به معنای تضييع مال (راغب، ۱۴۰۴ق)، باد دست بودن و فراخ رفتاری (معین، ۱۳۶۰) است. بنابراین پرهیز از اسراف و تبذیر یعنی پیشگیری و ممانعت از ولخرجی، زیاده‌روی و تضييع سرمایه‌ها و نعمات الهی. در فرهنگ دینی اسراف به صرف مال و غیر آن با هدف نامناسب و اندازه غیرمتعارف و بدون نیاز اطلاق می‌شود.^۲ از این رو اتفاق کردن مال اگرچه به میزان کم، در غیر طاعت خداوند، اسراف است، زیرا با هدف نامتناسب انجام گرفته است (راغب، ۱۴۰۴ق). همچنین زیاده‌روی در بهره‌گیری از نعمات الهی، خوردن و آشامیدن مذموم دانسته شده است.^۳

مؤمن کسی است که در جهت طاعت و بندگی خداوند و حفظ سلامت جسمانی، مادی و معنوی خود به اندازه و با حساب از نعمات خداوند استفاده کرده و از صرف شدن اموال و سرمایه‌های خود بدون آثار مادی و معنوی جلوگیری می‌کند.

۳.۳. پرهیز از حرص و ولع: حرص در لغت به معنای طلب به‌دست آوردن نعمت زیاد یا به کوشش زیاد از حد و آرزوی زوال نعمت غیر (معین، ۱۳۶۰)، افراط در آزمندی و افراط در اراده‌ی انجام کاری (معین، ۱۳۶۰) است. در فرهنگ دینی مؤمنان می‌دانند که آنچه می‌خواهند چنانچه در جهت خواست خدا باشد، تحقق خواهد یافت و اگر اراده خداوند به آن تعلق نگرفته باشد، حرص و طمع آنان در به‌دست آوردن آن سودی نخواهد داشت. از این رو از آزمندی و زیاده‌خواهی پرهیز کرده و آن را آفتی برای رشد معنوی و سلامت روانی جامعه می‌دانند.^۴ از این رو فرد مؤمن کسی است که با بهره‌گیری صحیح از نعمات الهی در جهت رفع نیازهای خود و نه بیش از آن، هدف و اساسی خود را رشد معنوی و کمال‌جویی در مسیر قرب به خداوند قرار می‌دهد، از زیاده‌خواهی و طمع مال دیگری می‌پرهیزد.

۳-۴- کار و تولید: تولید در لغت ایجاد کردن، پدید آوردن و زایش ثروت است (معین، ۱۳۶۰). در فرهنگ دینی و در نظام اقتصادی اسلام با تأکید بر قداست کار و تولید و کسب درآمد مشروع و نیز پرهیز از بهره‌کشی

۱. «شنیدم مردی به ابا عبدالله (ع) می‌گفت: این مطلب به من رسیده است که میانه‌روی و برنامه‌ریزی در خرج زندگی نیمی از کسب است.

حضرت فرمودند: نه تنها نیمی از آن بلکه کل کسب است. برنامه‌ریزی در مخارج زندگی نشانه دینداری است» (بحارالانوار، ج ۶۸: ۳۴۹).

۲. «همانا اسراف در اموری تحقق می‌یابد که مال را فاسد می‌کند و به بدن ضرر می‌رساند» (بحارالانوار، ج ۶۶: ۲۶۱).

۳. «(از آنچه روزی شما شده) بخورید و بیاشامید لکن طریق اسراف را پیشه خود نسازید که خداوند اسراف‌کنندگان را دوست نمی‌دارد» (اعراف: ۳۱).

۴. «ای عبدالله (ع) فرمود: علامت یقین آن است که خشنودی مردم را به عدم رضای الهی ترجیح ندهید و آنان را به خاطر آنچه (می‌خواستید) و خداوند روزی شما نکرده، ملامت و سرزنش نکنید. محققاً رزق و روزی مطابق حرص آزمندان داده نمی‌شود و کراهت بندگان نیز مانع از دریافت آن نمی‌شود به طوری که اگر فردی (آنچنان از روزی خود کراهت داشته باشد که) از آن فرار کند همان‌طور که از مرگ خود فرار می‌کند، باز آن روزی را دریافت خواهد کرد همان‌گونه که مرگ نیز به سراغ او خواهد آمد» (بحارالانوار، ج ۶۷: ۱۷۱).

اقتصادی و مشاغل خلاف مصالح جامعه اسلامی، مؤمنان به سعی و تلاش به منظور ایجاد زمینه‌های خودکفایی و عدم وابستگی اقتصادی به دیگران تشویق و ترغیب شده‌اند.^۱

در راستای هدف خودکفایی و آبادانی جامعه اسلامی، بزرگان دین اسلام راهکارهایی را ارائه کرده‌اند که از آن جمله می‌توان به عمران زمین و کشت و تولید محصولات مورد نیاز، دامپروری و صنعت اشاره کرد. بنابراین انسان مؤمن کسی است که تلاش در جهت خودکفایی و ایجاد زمینه استقلال سیاسی، عدالت اجتماعی، حفظ ارزش‌های دینی و حاکمیت تقوای الهی در جامعه، سعی بر کسب درآمد حلال و کمک به افزایش تولید اقتصادی از راه‌های مشروع درد و تأمین رفاه مادی را برای خود و خانواده از اهم وظایف می‌داند.

۵.۳. توزیع عادلانه: توزیع در لغت به معنای پراکنده ساختن و تقسیم کردن است (معین، ۱۳۶۰). توزیع عادلانه یعنی رعایت مساوات در تقسیم ثروت و دادن حق هر کس مطابق شأن و تلاش او (راغب، ۱۴۰۴ق). در فرهنگ اسلام، هم بر تولید و توزیع عادلانه درآمد و هم بر توزیع و تقسیم عادلانه مواد طبیعی و مصادر تولید تأکید شده است. نظام اقتصادی اسلام مبتنی بر عدالت اجتماعی و ارزش‌های انسانی، با منع درآمدهای نامشروع، احتکار، گران‌فروشی و انباشت بدون استفاده ثروت، زمینه اجتماعی کسب حلال و کار صحیح اقتصادی را فراهم آورده است (توبه: ۳۴). همچنین در این نظام اعتقاد بر این است که زمین و مواد اولیه و سایر منابع اقتصادی در اختیار همه مردم قرار دارد و بر اساس حقوق اولیه افراد و کاری که انجام می‌دهند، مواد و منابع و منافع آن‌ها تعلق پیدا می‌کند (فقیهی، ۱۳۷۷). فرد مؤمن کسی است که با پرهیز از انباشت ثروت و کسب درآمدهای نامشروع، با توزیع عادلانه مشروع بخشی از درآمد حلال خود به مستحقان و مستضعفان امت اسلام، حقوق مالی و شرعی خود را ادا می‌کند.^۲

۶.۳. صرفه‌جویی در مصرف: مصرف در لغت به معنای به‌کار بردن و خرج کردن است (معین، ۱۳۶۰). در فرهنگ اسلامی مصرف و بهره‌برداری نیکو از مواهب طبیعی و نعمات الهی در راستای سازگاری با معنویت و امور اخروی جایز دانسته شده است، به طوری که موجب کمال و تقرب به خدا گردد و فرد را از حق باز ندارد.^۳

مال به‌منظور تقرب به خدا در دنیا و آخرت^۴، مصرف مال در اهداف عالی معنوی مانند صلوة رحم^۵، نیکی به

۱. «ابی جعفر (ع) فرمود: کسی که در جست‌وجوی مال و روزی دنیا باشد به این منظور که دست نیاز به‌سوی دیگران دراز نکند و درصد ایجاد وسعت و رفاه برای خانواده‌اش باشد و همسایگانش را مورد بذل و عطف قرار دهد، در روز قیامت با روی باز و چهره‌ای ماه‌گونه، خدا را ملاقات می‌کند» (کافی، ج ۵: ۷۸).

۲. «امام علی (ع) می‌فرماید: آیا شرایع اسلام و شروط آن را می‌دانید؟ قسم به خدا که آن شرایع بیش از آن است که به شماره آید از آن جمله است دادن زکات از مال کسب‌شده حلال خود به اهل مستحق آن و دادن خمس از کل آنچه که مالک می‌شوی و نیز از آن جمله است رعایت عدل و انصاف نسبت به زیردستان و تقسیم (اموال) به‌طور مساوی بین آن‌ها و گفتن سخن حق» (بحارالانوار، ج ۶۵: ۳۹۳).

۳. «ای اهل ایمان مبادا هرگز مال و فرزندانان شما را از یاد خدا غافل سازد» (منافقون: ۹).

۴. «امام سجاد می‌فرماید: خدایا! از تو بهترین مال و وسیله زندگی را مسئلت می‌کنم. مالی که با آن بتوانم همه نیازهایم را تأمین کنم و با آن در زندگی دنیا و آخرت به قرب تو نایل شوم» (بحارالانوار، ج ۹۰: ۱۲).

۵. «پیامبر اکرم (ص) فرمودند: امت من در بهره‌مندی از دنیا سه دسته‌اند... و اما دسته دوم کسانی هستند که دوست دارند از پاک‌ترین راه و بهترین طریق (شرعی) مال را به دست آورند و آن را در طریق صلوة رحم و برّ و نیکی به مؤمنان و کمک به بیچارگان و دیگر امور معنوی صرف کنند» (همان، ج ۱۰۰: ۲۳ و ۲۴).

دیگران^۱، دستگیری از فقرا و انفاق به محرومان و مساکین، مصرف مال جهت سلامت بدنی^۲، بهداشت روانی و بهبود شئون زندگی، مصرف مال جهت رفاه خانواده (کافی، ج ۵: ۹۳؛ وسائل، ج ۱۷: ۲۰) و حفظ آبرو و ادای دین (امام حسین (ع): کافی ج ۵: ۷۲) از جمله موارد مصرف مناسب است که در دین اسلام بر آن تأکید شده و آن را وسیله‌ای برای رشد مؤمنان معرفی کرده است.

۷.۳. ادای حقوق مالی (خمس، زکات و مالیات): اداء در لغت به معنای به‌جا آوردن و پرداختن دینی است که بر شخص فرض و لازم می‌باشد (معین، ۱۳۶۰). در فرهنگ اسلامی، نظام اقتصادی مناسب نظامی نیست که تنها درصدد رفع نیازهای بشر باشد، بلکه رفع نیازها در جهتی خاص یعنی تحقق عدالت اجتماعی و تأمین رفاه برای همه افراد جامعه مورد نظر است (اعرافی و همکاران، ۱۳۷۶). برپایی حکومت اسلامی در راستای رسیدن به هدف مذکور ضروری است و قوانین موضوعه در آن برای آحاد ملت مسلمان واجب‌الاجراست. یکی از این قوانین، پرداخت به‌موقع حقوق مالیاتی برای صاحبان درآمد، به‌منظور کمک به رشد هرچه بیشتر تولید و توزیع امکانات بهره‌وری در سطح جامعه است. پرداخت خمس و زکات از وظایف و واجبات اقتصادی دینی است که بر اساس ضوابط خاص انجام می‌گیرد و از نظر اهمیت در ردیف به پای داشتن نماز که ستون دین می‌باشد، قرار گرفته است.^۳

خمس عبارت است از: اینکه هر گاه انسان از تجارت یا صنعت یا کسب‌های دیگر مالی به دست آورد، چنانچه از مخارج سال خود او و عیالاتش زیاد بیاید، باید یک‌پنجم آن را بر اساس ضوابط جهت کمک به فقرا و یاری مستمندان بپردازد و مؤمنان به آن سفارش شده‌اند (رساله عملیه). به‌طور مشابه زکات برای رفع فقر و محرومیت اقتصادی جامعه مصرف می‌شود و به برخی محصولات کشاورزی، دامپروری و معدن تعلق می‌گیرد (ذاریات: ۱۹؛ معارج: ۲۲-۲۵). در واقع محرومان جامعه در دارایی‌های متمولین حقی دارند که باید به آن‌ها ادا شود. البته پرواضح است افرادی که در جامعه بدون هیچ‌گونه تلاشی برای امرار معاش خود، همواره دست‌گدایی به‌سوی دیگران دراز می‌کنند، با تحریک احساسات انسانی افراد، این را وسیله‌ای برای درآمد خود قرار می‌دهند و بعضاً چهره حکومت اسلامی را زشت و کریه جلوه می‌دهند، مستحق کمک مالی از طریق پاسخ مثبت به تکدی‌گریشان نخواهند بود، بلکه باید طریق صحیح بهره‌گیری از این کمک‌ها و ترفیع انگیزه در به‌کار بستن تلاش و همت خود جهت کار اقتصادی سالم به آنان معرفی شود. این از وظایف حکومت اسلامی است که ولی امر در آن با امکاناتی که در اختیار دارد، زمینه را برای رشد اقتصادی و ایجاد فرصت‌های تولیدی و شغلی مهیا کند.

فرد مؤمن کسی است که با به‌جا آوردن فرایض دینی، در جهت رفع محرومیت و توسعه رفاه جامعه و بر اساس احکام اقتصادی اسلام، با پرداخت دیون مالی، اموال و دارایی‌های خود را از هرگونه مال حرام که باید به افراد دیگر تعلق گیرد و آن‌ها از آن سودمند شوند، پاک گرداند و در جهت تقرب و رضای الهی به کسب حلال بپردازد.

۱. همان.

۲. «امام باقر (ع) فرمودند: دینارها و درهم‌ها چیزهای ارزشمند خدا در زمین‌اند که خداوند آن‌ها را وسیلهٔ صحت و سلامتی (بهداشت بدنی و روانی) مردم قرار داده است. آنان به‌وسیلهٔ مال خود شئون زندگی خود را بهبود می‌بخشند و نیازهایشان را تأمین می‌کنند» (الحیاء، ج ۳: ۱۷۷؛ به نقل از امال شیخ طوسی، ج ۲: ۱۳۳).

۳. «پیامبر اکرم (ص) در مورد شرایع دین اسلام و شروط (تحقق) آن فرمودند: این شرایع و احکام بسیار و از آن جمله است جدا کردن زکات از مال حلال خود و دادن آن به اهل مستحق و مستضعف و نیز از آن جمله است جدا کردن خمس از آن چه فرد مالک آن می‌شود که باید در اختیار ولی امر مسلمین (جهت رفع فقر و محرومیت) قرار گیرد» (بحارالانوار، ج ۶۵: ۳۹۳).

توسعه الگوی شناختی - رفتاری - ارتباطی برای آموزش

از نظر خدایاری فرد و همکاران (۱۳۹۲) یکی از اهداف اساسی توسعه مدل شناختی - رفتاری دینداری استفاده از آن به عنوان راهنمایی برای برنامه‌ریزی در جهت بهبود مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری دینداری است. تحلیل عاملی مطالعه خدایاری فرد و همکاران (۱۳۸۸) نشان داد که ۵۸ درصد تغییرات دینداری با استفاده از عامل باور دینی، ۲۲ درصد با عواطف دینی و ۲۰ درصد با وظایف دینی تبیین می‌شود، به عبارت دیگر، در وضعیت فعلی دینداری، باورهای دینی ایرانیان دارای بیشترین اهمیت یعنی دو برابر به نسبت عواطف دینی و وظایف دینی است. این یافته بارها در تحقیقات دیگر داخلی تأیید شده است. برای مثال در پژوهش کاظمی‌پور و رضایی (۲۰۰۳) مقایسه یافته‌های سنجش دینداری سال ۱۹۷۵ سه سال قبل از انقلاب اسلامی ایران و ۲۰۰۱ بیانگر بالاتر بودن باورهای دینی به نسبت وظایف دینی است. تحقیق آزاد ارمکی و بهار (۲۰۰۶) نیز مؤید آن است که با وجود باورهای دینی قوی، مشارکت در اعمال دینی جمعی ضعیف است. همچنین بررسی روند طولی به جا آوردن وظیفه دینی نماز در بین دانشجویان نشان‌دهنده روند نزولی آن طی یک دوره هشت‌ساله است. رفتار نمازگزاری در پژوهش طالبی (۱۳۷۴) ۷۲/۷ درصد و در پژوهش‌های بعدی طی گزارش‌های ایسپا (۱۳۸۰) ۷۰/۷ درصد، ایسپا (۱۳۸۱) ۷۲/۴ درصد و خراطیان (۱۳۸۲) ۷۵/۸ درصد بوده که تقریباً روند باثباتی دارد و در گزارش‌های غیاثوند (۱۳۸۴) ۶۶/۶ درصد، خدایاری فرد و همکاران (۱۳۸۵) ۶۰/۹ درصد و خدایاری فرد و همکاران (۱۳۸۸) ۵۸/۵ درصد ذکر شده است.

اکنون با توجه به روابط آماری بین مؤلفه‌های مرکزی دینداری یعنی باور، عواطف و رفتار دینی، موضوع اصلی این است که چگونه می‌توان با تکیه بر قوی بودن باور دینی، به تقویت عوامل دیگر یعنی عواطف و رفتار دینی پرداخت؟ به عبارت دیگر، با برنامه‌ریزی دقیق می‌توان با استفاده از باورهای دینی قوی دانشجویان، عواطف و رفتار دینی آنان را تقویت کرد. به این منظور ابتدا باید برنامه‌های جامع تعاملی روانی - اجتماعی را تعریف و مشخص کرد.

پژوهش‌های انجام گرفته در حوزه دینداری

همان‌طور که ذکر شد، به منظور مطالعه عوامل روانی - اجتماعی و شناختی مؤثر بر دینداری دانشجویان و طراحی برنامه‌های تعاملی به منظور ارتقای دینداری بر اساس مؤلفه‌های ارائه شده در سازه نظری مطالعات غیراسلامی اقدامات پژوهشی بسیاری انجام گرفته است. در این بخش گزارش‌هایی از مطالعات انجام گرفته در این مورد و نتایج آن ارائه شده است.

دانشجویان ممکن است در نتیجه کاهش محدودیت والدین و به دست آوردن کنترل بیشتر بر رفتار خود به صورت خاص، تغییراتی را در باورها و اعمال دینی خود تجربه کنند. در این بافت، هنجارهای همسالان و دوستان ممکن است اهمیت یابند (مارتی‌کاین و همکاران، ۲۰۰۲). در این دوره، هنجارهای اجتماعی در محیط‌های آموزشی، دارای پتانسیل تأثیر قوی بر ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهای دانشجویان هستند. دانشگاه جوانان را برای دوره‌های کم‌وبیش طولانی‌گرد هم می‌آورد و آنان را با فعالیت‌ها و ارزش‌های جدید در بافتی مواجه می‌کند که در آن هنجارهای اجتماعی، بسیار برجسته و اجباری هستند. نفوذ هنجاری ممکن است هم‌نواپی رفتاری بیرونی را تشویق کند یا نگرشی را که جوان نسبت به خود دارد، از طریق همانندسازی با گروه تغییر دهد. تحقیقات به چند عامل نفوذ اجتماعی بر دینداری فردی از جمله خانواده (اوزراک^۱، ۱۹۸۹؛ هوگ و پیتریلو^۲، ۱۹۷۸)، گروه دوستان (رنجروس، اسمیت و اسمیت^۳، ۲۰۰۴) و اجتماع

1. Ozorak
2. Hoge & Petrillo
3. Regnerus, Smith
4. Sherkat

(شرکت^۴، ۱۹۹۸) اشاره کرده‌اند. رنجروس، اسمیت و اسمیت (۲۰۰۴) دریافتند که حضور در مکان‌های مذهبی در قالب گروه‌های دوستان در دانشگاه تأثیر مثبت بیشتری نسبت به حضور فردی دانشجویان در مکان‌های مذهبی و اهمیت ذهنی دین دارد.

فرهنگ دینی دانشگاه ممکن است بر تغییرات اعمال دینی ناشی از تلاش دانشجویان برای هم‌نوایی با هنجارهای اجتماعی درون دانشگاه اثر بگذارد. دانشگاه ممکن است جایگاهی باشد که دانشجویان رفتار و اعمالش را با آن تطبیق می‌دهد (کولمن^۵، ۱۹۶۱؛ مرتون^۶، ۱۹۵۷) و رفتار دانشجویان ممکن است الگوی برگرفته از رفتار مورد قبول دانشگاه باشد. حضور در فعالیت‌های مذهبی در ذات خود فعالیت اجتماعی است و حضور دانشجویان در مکان‌های مذهبی ممکن است موضوع مشاهده و مورد بحث دیگران قرار گیرد. نگرش‌ها و عبادات فردی نیز ممکن است از طریق بحث با دیگران در دانشگاه و برخی رفتارهای منظم و به‌ظاهر خصوصی توسط دیگران مشاهده شود (شرکت، شانون و کانینگهام^۱، ۱۹۹۸). مشاهده دیگر دانشجویان و تعامل با آنان احتمالاً احساسی از مشارکت دینی در دانشگاه به دانشجویان می‌دهد. فرهنگ هنجاری دانشگاه ممکن است هم رفتار بیرونی دانشجویان را شکل دهد و هم درونی‌سازی شود و بر هویت وی اثر بگذارد (اکلرف و کرتون^۲، ۲۰۰۲؛ باربر^۳ و همکاران، ۲۰۰۱). از دیدگاه دینداری، درونی‌سازی جو دینی دانشگاه ممکن است باورهای دینی دانشجویان و رفتارهای خصوصی ایشان را تحت تأثیر قرار دهد. تأثیر بافت دانشگاه ممکن است به اهمیت دانشگاه برای دانشجویان وابسته باشد. دانشجویانی که پیوندی قوی با دانشگاه دارند، به احتمال بیشتری هنجارهای آن را به‌عنوان بخشی از هویت خود درونی‌سازی می‌کنند (الیسون^۴، ۱۹۹۵؛ الیسون و شرکت، ۱۹۹۵).

علاوه بر شناخت و رفتار که در مداخلات و تعاملات دینداری مهم تلقی می‌شوند و در فهم درست از دینداری تأثیر می‌گذارند، بعد ارتباطی رفتارهای دینی را نمی‌توان نادیده گرفت (کرک پاتریک^۵، ۱۹۹۹). انسان در روابط خود با دیگران و وجود متعالی، اعمالی را از خود بروز می‌دهد که در بیشتر ادیان جزو رفتارهای نمادین به حساب می‌آیند و در ارتباطات معنای مخصوصی دارند، مثل نیایش با خدا، تعاملات مردم با همدیگر در ایثار و بخشش. بسیاری از رفتارهای دینی ارتباطی‌اند و در ارتباط‌های افراد دیندار تجلی می‌یابند (کرک پاتریک و شیور^۶، ۱۹۹۲). از بین گونه‌های ارتباطی متصور برای انسان دو گونه مشخص از ارتباطات در مناسک دینی، بیشتر جلوه‌گر است: (۱) دلبستگی موضوعی و (۲) رفتار عاشقانه.

گونه دلبستگی در ارتباطات دینی زمانی فعال می‌شود که اشخاص در معرض خطر یا ناراحتی و فقدان قرار گیرند و در پی تکیه‌گاه و پایگاه امن باشند و برای دریافت حمایت به‌سوی منبعی مطمئن و قوی گرایش پیدا کنند (بالبی^۷، ۱۹۸۶). دلبستگی ممکن است ایمن، نایمن اضطرابی یا نایمن اجتنابی باشد. ایمن بودن دلبستگی اساس رشد شخصیت و سلامت در دوران زندگی است و تأثیرات انکارناپذیری در عملکرد روانی افراد دارد. گفته می‌شود که داشتن الگوی مثبت از خود یا دیگران که در دلبستگی ایمن متصور است، می‌تواند به‌عنوان فیلتر در پردازش تجربیات آینده، روابط بین‌فردی و تنظیم هیجانات عمل کند (شور^۸، ۲۰۰۳). زمانی که دلبستگی افراد نایمن باشد و فرد نتواند

5. Coleman

6. Merton

1. Shannon & Cunningham

2. Akerlof & Kranton

3. Barber

4. Ellison

5. Kirkpatrick

6. Shaver

7. Bowlby

8. Schore

هیجان‌های خود را تنظیم کند، احتمال دارد اختلال‌های روانی که در محورهای یک و دو در راهنمای تشخیصی روان‌پزشکان آمده است، در فرد ظهور یابد (کراول و تریاکس^۱، ۱۹۹۵). پژوهش‌ها همچنین نشان داده است که بین افسردگی، اضطراب و اختلال‌های شخصیتی و دلبستگی ناایمن ارتباط معناداری وجود دارد (برنان و شیور^۲، ۱۹۹۸). رابطه فرد با خدا نیز به‌عنوان نوعی رابطه دلبستگی بررسی شده است (گانتون^۳، ۱۹۹۳). خداوند در متون دینی، دعای مؤمنان و نیایش‌های روزانه به‌عنوان موضوع دلبستگی معرفی می‌شود که افراد، هنگام ناراحتی و رنج‌های جسمی، روحی و روانی به او نزدیک می‌شوند و از او کمک می‌طلبند و او را پایگاهی امن و پناهگاه مطمئن می‌یابند (کرک پاتریک و شیور، ۱۹۹۰). خداوند در الگوی دلبستگی، حمایت‌گر، حکیم و دانا، در دسترس و اجابت‌کننده خواست بندگان تلقی می‌شود و بندگان افرادی به‌شمار می‌روند که نیازمند او هستند و او را همه‌جا حاضر و قدرتمند و حکیم می‌دانند. الگوی فعال درونی که در دوران کودکی شکل می‌گیرد و از موضوع دلبستگی والدین ناشی می‌شود، دو الگوی رقیب تبیین‌کننده‌اند که انتقال کیفیت دلبستگی از والدین به خداوند را تبیین می‌کنند (کرک پاتریک، ۲۰۰۵) و عبارتند از الگوی همسانی و الگوی جبرانی.

الگوی همسانی که در فرایند اجتماعی شدن کودک شکل می‌گیرد، بیشتر در خانواده‌های مذهبی ملاحظه می‌شود. فرزندان در خانواده‌های مذهبی، زمانی که الگوی دلبستگی ایمن با والدین خود دارند، این الگو را از طریق اجتماعی شدن و هماهنگی با والدین خود به خدا انتقال می‌دهند. در خانواده‌های غیرمذهبی زمانی که کودکان دلبستگی ناایمن به والدین خود دارند، از طریق فرایند جبرانی، الگوی دلبستگی ایمن را انتخاب می‌کنند و از طریق این فرایند، دلبستگی ایمن به خدا از خود نشان می‌دهند. در این روش کودکان خداوند را جانشین والدین (ناکارآمد) خود می‌کنند و می‌دانند با آنکه والدینشان در دسترس آنان نبوده است، خداوند همیشه کنار آنان خواهند بود و از آنان مراقبت خواهد کرد. الگوی جبرانی زمانی اتفاق می‌افتد که فرد در کودکی مراقب دلسوزی نداشته باشد؛ فرد برای جبران فقدان مراقب اولیه توسط مراقبان اولیه خود سعی در جبران این فقدان کرده و برای جبران این کمبود در دوران کودکی خداوند را جانشین همه نداشته‌هایش می‌کند. هرچند الگوهای همسانی را روان‌شناسان نوعی مکانیسم سازگاری با افراد قدرتمند و بزرگسال می‌دانند، الگوی جبرانی را مکانیسم جبران برای کمبود به حساب می‌آورند. هر کدام از این دو الگو سازوکارهای ویژه‌ای دارند و به روش خاصی در سلامت و مقابله‌های فرد تأثیر می‌گذارند. تعدادی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که الگوی همسانی به سلامت روان بیشتر و کنترل هیجان‌ها منجر می‌شود، درحالی‌که الگوی جبرانی فقط از اضطراب فرد جلوگیری می‌کند و برای او در مواقع اضطراری پایگاه امن موقتی فراهم می‌آورد (کرک پاتریک، ۲۰۰۵).

افرادی که دلبستگی ناایمن به خدا پیدا می‌کنند، نیازشان به داشتن پایگاه امن معنوی دچار آسیب می‌شود. این افراد از احقاق حق خود و طرفداری از ارزش‌های اصیل دینی و انسانی می‌ترسند، زیرا اطمینان به حمایت شدن از سوی موضوع دلبستگی و حمایت متعالی را از دست داده‌اند. این افراد علاوه بر اینکه خود را شایسته ابراز وجود و احترام به خویشان نمی‌دانند، اعتماد خود به پشتیبانی معنوی را از دست داده‌اند و نمی‌توانند به کمک خداوند اتکا کنند و پشت خود را خالی می‌بینند. چنین افرادی علاوه بر داشتن بیماری‌های روانی مانند افسردگی و اضطراب و اختلال در روابط بین‌فردی (کرک پاتریک و شیور، ۱۹۹۰)، دچار آسیب‌های معنوی نیز می‌شوند. عبادت‌های آنان بیشتر سطحی است و از نیایش با خدا لذت نمی‌برند و نمی‌توانند رابطه رضایت‌بخشی با خدا داشته باشند یا در سختی‌ها به او توکل کنند. چنین افرادی تحریف‌های شناختی در مورد خدا و وجود متعالی پیدا می‌کنند و نمی‌توانند از صمیم قلب به خدا اعتماد کنند. آنان در صورتی که به خدا دلبستگی اجتنابی پیدا نکنند، نسبت به او دلبستگی اضطرابی پیدا می‌کنند. دلیل انتخاب

روش شناختی- رفتاری و ارتباطی به‌عنوان الگوی تعدیل رفتارها و شناخت و باورهای دینی، توانایی این الگو برای تبیین اختلال‌ها و مدیریت و درمان آنهاست (مایر^۱، ۲۰۰۹). نتایج تحقیقات طولی ده‌ساله‌ای با گروه نمونه ۱۴۵۲۷ دانشجوی از ۱۳۶ دانشگاه ایالات مختلف آمریکا که به‌صورت کیفی و کمی انجام گرفت (خلیلی و اسدی‌پور، زیر چاپ)، عبارت است از:

۱. بیشترین رشد در پنج کیفیت معنوی هنگامی به‌دست آمد که دانشجویان به‌صورت فعال درگیر «کار درونی» بودند؛

۲. جست‌وجوی معنوی دانشجویان هنگامی افزایش یافت که دانشکده، دانشجویان را به تعمق و یافتن معنا در پرسش‌ها تشویق می‌کرد؛

۳. تجربه‌های آموزشی و جلسات بحث و گفت‌وگو که رشد معنوی را حمایت می‌کنند، دروس میان‌رشته‌ای، آشنایی و بازدید از فرهنگ‌ها و اعتقادات متنوع که به نوعی تفکر انتقادی را تقویت می‌کنند، از عوامل مؤثر رشد معنوی گزارش شده‌اند؛

۴. فعالیت‌های داوطلبانه نیکوکارانه در ضمن فعالیت‌های دانشگاهی، خدمات اجتماعی در محله‌ها، کمک به دوستان با مشکلات شخصی، کمک‌های مالی و خدماتی به مراکز خیریه، رشد کیفیت‌های معنوی را تسهیل می‌کنند و توسعه می‌دهند؛

۵. این نتایج در کیفیت‌های معنوی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان، مهارت‌های رهبری، بهزیستی روانی و رضایت از دانشگاه همبستگی داشته و بر افزایش این متغیرها مؤثر بوده است.

همچنین در یک مطالعه آزمایشی با عنوان «فعال‌سازی رفتاری رفتارهای دینی^۲» برای دانشجویان افسرده (آرمن تو، مک نولتی و هوپ کو^۳، ۲۰۱۲)، پروتکل درمانی بر اساس درمان افسردگی مبتنی بر فعال‌سازی رفتاری طرح‌ریزی شد. در درمان افسردگی مبتنی بر فعال‌سازی رفتاری فرض بر این است که فعال‌سازی رفتارها همراه با مشوق‌های محیطی موجب کاهش افسردگی و افزایش افکار و عواطف مثبت می‌شود. این محققان در این چارچوب رفتارهای دینی را رفتار هدف قرار دادند. در این پروتکل درمانگران ابتدا به دانشجویان شرکت‌کننده در مطالعه در مفهوم‌سازی بهتر افکار دینی و معنوی کمک می‌کردند و پس از آن فرایند فعال‌سازی رفتار دینی آغاز می‌شد. به این صورت که در یک جلسه ۶۰ دقیقه‌ای دانشجویان تشویق می‌شد که در گفت‌وگوی آزاد، افکار دینی و تأثیرات مثبت و منفی آن را در زندگیش بیان کند. سپس درمانگر به بیان عقلانی نتایج پژوهش‌هایی می‌پرداخت که آثار مثبت افکار و رفتارهای دینی را نشان می‌داد. در انتهای جلسه، دانشجویان فرمی را تکمیل می‌کرد که در آن هدف‌گذاری فعالیت‌ها و رفتارهای دینی را که به آن علاقه‌مند بود در فاصله دو هفته دیگر به آن بپردازد، مشخص می‌کرد.

رفتارهای دینی که دانشجویان مشخص کرده بودند، شامل عناوین زیر بود: شرکت در نماز، رفتن به مکان آرام و عبادت، کمک به سازمان‌هایی که خدمات مذهبی انجام می‌دهند، خواندن کتاب مقدس، شرکت در جلسات مطالعه کتاب مقدس، مطالعه کتاب‌های ایثار و فداکاری، شرکت در جلسات اجتماعی دینی، عبادت خصوصی، گوش دادن به موسیقی‌های مذهبی، صحبت با رهبران دینی، انجام دادن کارهای داوطلبانه در بیمارستان و یادگیری و مطالعه بیشتر در مورد ایمان دینی. در هر فرم، دانشجویان آزادانه رفتارهای دینی را تعریف و برای آن‌ها زمان، تاریخ و مکان را برای دو هفته بعد مشخص می‌کرد. در این تحقیق، ۵۰ دانشجوی دارای نشانگان افسردگی از خفیف تا شدید به‌صورت کاملاً تصادفی به دو گروه بیست‌وپنج نفره تقسیم شدند که یک گروه درمان مداخله فعال‌سازی رفتار دینی و گروه دیگر

1. Miner

2. Behavioral Activation of Religious Behaviors (BARB)

3. Armento, McNulty, and Hopko

مداخله حمایتی دریافت می‌کردند. نتایج نشان داد که نگرش و رفتار دینی و مهارت‌های مقابله‌ای دانشجویان در گروه فعال‌سازی رفتارهای دینی در سنجش پس از مداخله افزایش معناداری داشت.

در پژوهش آزمایشی السعدی و بسیط^۱ (۲۰۱۳) در عمان، ۲۴۱ دانش‌آموز پایه دهم دبیرستان تصادفی انتخاب و کاملاً تصادفی به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند. سپس حد انعطاف‌پذیری دینی آنان اندازه‌گیری شد. سپس گروه آزمایش در دوره‌های آموزشی شرکت کردند که هدف آن افزایش انعطاف‌پذیری دینی دانش‌آموزان در برابر دیگر افکار و عقاید بود. مقایسه آماری و مصاحبه‌های پس‌آزمون گزارش‌شده پژوهش بیانگر افزایش معنادار انعطاف‌پذیری دینی گروه آزمایش است. پژوهش آزمایشی لیاکیس^۲ (۲۰۱۱) در یونان نشان می‌دهد که با مداخله تربیتی-اجتماعی و با استفاده از تئاتر می‌توان نگرش و تفکر نسبت به تنوع دینی را تغییر داد. مجموعه نتایج پژوهش‌های آزمایشی بیانگر تأثیر و نفوذ مداخلات هدفمند در تغییر نگرش و افکار دینی است.

آسیب‌شناسی تربیت دینی

در ابتدا لازم است به مفهوم آسیب‌شناسی در تربیت دینی بپردازیم. تربیت دینی، تربیتی بر اساس مفاهیم و معیارهای دینی است. هر گاه این مفاهیم و معیارها مورد بد فهمی قرار گیرد، یا حیطة آنها به غلط، بیشتر یا کمتر از آنچه هست، ارزیابی شود یا در مواجهه با مسائل نوظهور عصر و دوران، به‌صورت نابه‌جا استفاده شود، آسیب‌هایی در تربیت دینی آشکار خواهد شد. بر این اساس، آسیب‌شناسی تربیت دینی به این معناست که اختلال‌های مفهومی و مصداقی در به‌کارگیری مفاهیم و معیارهای دینی در جریان تربیت بازشناسی و معین شود که در هر مورد، کدام نوع از این اختلال‌ها در کار است و چه نوع آسیب‌هایی را در ذهن و ضمیر متربیان موجب می‌شود. در مقابل آسیب، مقصود از سلامت در تربیت دینی این است که مفاهیم و معیارهای دینی، به دور از اختلال‌های مفهومی و مصداقی مذکور، بازشناسی و مشخص شود که نتایج مثبت به‌کارگیری آنها در تربیت چیست؟ (باقری، ۱۳۸۰).

آسیب‌شناسی تعلیم و تربیت دینی به چند دلیل ضرورت دارد. هرچند خود دین پاک و مقدس و مصون از خطا و آسیب است و پیام‌آورش فهم درستی از آن دارد، وقتی دین در معرض درک انسان قرار می‌گیرد، طبیعی است که گرفتار خطا و آسیب شود؛ زیرا انسان، به‌سبب انسان‌بودنش، همواره در معرض خطا و لغزش است. طبیعی است که فهم و تفسیر او از دین نیز همواره در معرض خطا و لغزش قرار گیرد. از این‌رو آسیب‌شناسی فهم و تفسیر دین و به‌تبع آن تعلیم و تربیت دینی همیشه و در تمام دوران‌ها امری ضروری است (مرادی، ۱۳۹۲). در این بخش ابتدا به آسیب‌شناسی تربیت دینی در معنای کلی آن خواهیم پرداخت و سپس با استفاده از الگوی دکتر خسرو باقری (۱۳۹۲) آسیب‌ها و قوت‌های تربیت دینی در دانشگاه‌ها مطرح خواهد شد. در این خصوص آسیب‌شناسی آموزش دینی (پوررحمانی، ۱۳۹۱) به موارد زیر اشاره می‌کند:

۱. احساس بی‌مسئولیتی و اقدام نکردن بر آموزش و پرورش دینی. امام سجاد (ع) آموزش و پرورش

دینی را، از جمله بایستگی‌ها و حقوق فرزندان بر والدین می‌دانند. «و إنك مسئول عما ولّيته به من حسن الأدب و الدلالة علی ربه و المعونه له علی طاعته، فاعمل فی أمره عمل من یعلم أنه مثاب علی الإحسان إلیه، معاقب علی الإساءه إلیه» «و تو در برابر کسانی که عهده‌دار سرپرستی آنان هستی، در پیشگاه خداوند مسئولی که آنان را به درستی ادب کنی و به خداوند رهنمونشان باشی و راه اطاعت از خداوند را به آنان نشان دهی. پس به هوش باش

که در آموزش و پرورش آنان سخت بکوشی و بدانی که بر آموزش و پرورش درست آنان پاداش و بر گمراه ساختنشان کیفر خواهی شد» (طبرسی، ۱۴۰۸ق).

۲. کندی و سستی کردن در آغاز آموزش کودک و نوجوان. امام علی (ع) می‌فرماید: «إِنَّمَا قَلْبُ الْحَدِثِ كَالْأَرْضِ الْخَالِيَةِ، مَا أَلْقَى فِيهِ مِنْ شَيْءٍ قَبْلَتْهُ، فَبَادَرَتْكَ بِالْأَدْبِ قَبْلَ أَنْ يَقْسُو قَلْبِكَ وَ يَشْتَغَلَ لَبِّكَ»، «همانا دل نوجوان و جوان همانند یک دشت ناکشته و دست نخورده است. هر چه در آن بپاشی به‌آسانی پا می‌گیرد و رشد می‌کند. پس من هنگامی به ادب و پرورش تو پرداختم که هنوز دلت سخت و دشوار نشده بود و ذهنت درگیر افکار و خیالبافی‌ها نشده بود» (ابن ابی‌الحدید، ج ۱۶: ۶۶).

۳. متناسب نبودن روش و محتوای آموزش دینی با سطح شناختی (توجه به مقاطع سنی). محتوای آموزش دینی باید متناسب با مقاطع سنی باشد. در این زمینه، سیره معصومان مرور می‌شود. پیامبر بزرگوار اسلام (ص) می‌فرماید: «الغلام يلعب سبع سنين و يتعلم الكتابه سبع سنين و يتعلم الحلال و الحرام سبع سنين»؛ فرزندان هفت سال بازی کنند و هفت سال هم خواندن و نوشتن و دیگر مهارت‌ها را بیاموزند و هفت سال هم با حلال و حرام دین خدا آشنا شوند.

۴. آغاز نکردن آموزش‌ها با آموزش قرآن و پیام‌های قرآنی. امام علی (ع) می‌فرماید: «و ان أبتدئک بتعلیم کتاب الله و تأویلہ» (نهج‌البلاغه: نامه ۳۱) «فرزندم! پیش از هر چیز من کتاب خدا و فهم معنا و ژرفای آن را به تو آموختم». پیامبر اسلام (ص) هم در روایتی به ابورافع، آموزش قرآن، تیراندازی، شنا و نیز به ارث گذاردن مال را از جمله حقوق فرزندان بر والدین می‌داند.

۵. رفتاری نبودن آموزش و پرورش دینی. پرورش دینی که به‌صورت آموزش آداب در برخی روایات مورد توجه قرار گرفته است، بنا به سیره پیشوایان (ع) بهتر است عملی و در هنگامه رفتارهای روزمره باشد نه به‌صورت کلاس و درس و آموزش‌های گفتاری (شاملی، ۱۳۸۳).

برخی دیگر از آسیب‌ها و کاستی‌های تربیت دینی عبارتند از: آسیب‌ها و کاستی‌هایی که از بدفهمی، کج‌فهمی یا درک ناصحیح و جامع شاخص‌های تربیت دینی ناشی می‌شود و متأسفانه در برخوردها، شیوه‌ها و سازوکارهای تربیتی حاکم بر آموزش و پرورش ملاحظه می‌شود (پوررحمانی، ۱۳۹۱).

۱. سطحی‌نگری: هم در معنا و مفهوم تربیت و هم در شاخص‌ها و ملاک‌های تربیت و نیز در روش‌ها و راهکارهای اصلاح و ارتقای تربیتی دانش‌آموزان.

۲. ظاهری‌بینی: توجه بیش از حد به ظواهر امور و غفلت از حقایق و واقعیاتی که در شکل‌گیری تربیت دینی و اخلاقی دانش‌آموزان جریان دارد و نیز تقدس‌مآبی‌های جاهلانه و مضر و گاه ریاکارانه.

۳. رفتارگرایی محض یا معناگرایی صرف: افراط و تفریط در توازن و تعادل بین ابعاد معنوی و درونی تربیت دینی و جنبه‌های رفتاری و عملی آن و خروج از حد اعتدال در اهمیت دادن به هر کدام از این دو جنبه و عدم رعایت شاخص‌های دقیق دینی در این عرصه.

۴. نگرش تک‌ساختی: بی‌توجهی و چندبعدی بودن تربیت دینی و اهتمام به یک جنبه خاص بر اساس سلیقه‌های شخصی، شرایط زودگذر اجتماعی و گاه به‌طور ناخودآگاه به انگیزه گریز از دشواری‌ها و تحمل هزینه‌های معنوی جامع‌نگری در تربیت دینی که اغلب از کاستی‌های معرفتی ناشی می‌شود.

۵. **پراکنده‌نگری و عدم نگرش سیستمی و ارگانیک:** نبود معرفتی اندام‌واره نسبت به شاخص‌های تربیت دینی و ارتباط متقابل این شاخص‌ها و پیوند «اکمال متقابل» بین این معیارها و نیز توجه نداشتن به رابطه ارگانیک در شیوه‌ها و راهکارهای تحقق و تسری تربیت دینی در دانش‌آموزان.
۶. **عوام‌زدگی:** برآوردن انتظارات عوامانه در اولیای دانش‌آموزان یا زمینه‌های اعمال نگرش‌ها و سلیقه‌های عامیانه برخی متصدیان، معلمان، مربیان و مدیران مدارس و القاءات تربیتی ناصحیح به نام تربیت دینی (شاملی، ۱۳۸۳).
۷. **سنت‌زدگی:** خلط معرفتی بین آداب و رسوم و سنن و عادات‌های محلی، قومی و ملی، با شاخص‌ها و معیارهای تربیت دینی و تأکید بر قالب‌ها یا روش‌های سنتی محض به‌عنوان قالب‌ها و روش‌های دینی و القای آنچه ارتباطی به دین ندارد، به نام دین (شاملی، ۱۳۸۳).
۸. **تجددزدگی:** عدول و فاصله گرفتن از شاخص‌های تربیت دینی و تسلیم شدن و ساده‌اندیشی در مواجهه با القاءات و آموزه‌های مدرنیته و غربی و عدم استواری و ثبات قدم در تحقق ارزش‌ها و شاخص‌های تربیت دینی به‌سبب مصون ماندن از برچسب تعصب یا سنتی بودن و ... که اغلب از عدم درک عمیق و صحیح شاخص‌های تربیت دینی ناشی می‌شود (معین، ۱۳۶۰).
۹. **شتاب‌زدگی:** انتظار کسب نتایج سریع و فوری از تلاش‌ها و اقدامات تربیتی، توجه نداشتن به ویژگی‌ها و خصوصیات طبیعی در دوره‌های سنی نوجوانی و جوانی و به‌کارگیری شیوه‌ها و روش‌های منتهی به آثار سریع ولی زودگذر که ناشی از عدم درک عمیق هدف‌ها و شاخص‌های تربیت دینی است.
۱۰. **گفتاردرمانی:** جایگزینی «آموزش‌ها و تبلیغات تربیتی» به جای «تربیت» و به‌کار گرفتن روش سهل و بی‌دردسر سخنرانی و توصیه و موعظه‌های غیرمتکی به عمل و رفتار صحیح تربیتی و غفلت از جنبه تکوینی و حقیقی تربیت و آثار عمیق و اجتناب‌ناپذیر رفتارها و برخوردهای مجموعه عوامل آموزشی و پرورشی در محیط‌های علمی و تربیتی (معین، ۱۳۶۰).
۱۱. **برخوردهای بخشنامه‌ای:** جزم‌گرایی اداری و تشکیلاتی و صدور نسخه‌های یکسان و مشابه برای محیط‌ها و شرایط کاملاً متفاوت و نیز سلب اختیار و عدم اعتماد به عوامل مباشر در امر تربیت دینی و انتظار حل مشکلات از این طریق که خود ناشی از عدم درک عمیق از شاخص‌ها و راهکارهای تربیت دینی است (قائم‌مقدم، ۱۳۸۲).
- شاملی (۱۳۸۳) پیشنهادهایی را نیز برای آسیب‌زدایی مطرح می‌کند. از نظر وی، اولین گام آسیب‌زدایی، تصحیح و اصلاح نگرش دست‌اندرکاران و تعمیق و اشاعه مبانی نظری متقن و صحیح تربیت اسلامی بین آنان، اولین گام لازم و ضروری برای راه بردن به‌سوی تربیت دینی مطلوب است. البته اقدامات و گام‌های اساسی و دشوار دیگری مانند تدوین سیاست‌ها و الگوهای مناسب مدیریتی و آموزشی و تربیتی، تربیت نیروی انسانی کارآمد و معتقد به مبانی متقن و صحیح و ... کارهای بعدی و درازمدتی است که تنها با عزمی راسخ و ملی، باوری عمیق و الهی و همتی عالی و استوار و در چارچوب برنامه‌های علمی و دقیق می‌تواند تحقق یابد.

آسیب‌شناسی تربیت دینی در آموزش عالی

باقری (۱۳۹۲)، در سه بعد به بحث در خصوص ارزش‌ها و آسیب‌های تربیت دینی در دانشگاه پرداخته است: ضلع دانشگاه - دین، ضلع دانشگاه - تربیت، و ضلع دین - تربیت.

۱. دانشگاه - دین

الف) ارزش‌های دانشی - اخلاقی

۱. باز بودن نسبت به اندیشه‌ها: یکی از ارزش‌هایی که شایسته است در دانشگاه اسلامی تبلور یابد، باز بودن

نسبت به اندیشه‌های مختلف است. این مضمون در موارد بسیاری از متون اسلامی مطرح شده است که از جمله می‌توان به مورد زیر اشاره کرد: «... فبشر عبادالذین یستمعون القول فیتبعون احسنه» «پس بندگان مرا بشارت ده. همان کسانی که سخنان را می‌شنوند و از نیکوترین آن‌ها پیروی می‌کنند» (زمر: ۱۷-۱۸). چنانکه ملاحظه می‌شود، این آیه بیانگر آن است که آینده مطلوب از آن کسانی است که به سخنان مختلف گوش می‌سپارند و بهترین آن‌ها را برمی‌گزینند و آن‌ها را سرمشق خود قرار می‌دهند. مهم‌ترین و بارزترین جلوه‌گاه این ارزش را می‌توان در دانشگاه که جایگاهی برای اندیشیدن است، انتظار داشت. بر این اساس، یک دانشگاه هنگامی اسلامی است که این ارزش در آن نمود یابد و بتوان آرا و اندیشه‌های مختلف را در آن قابل طرح و بررسی دانست.

کسانی که از چنین محیط بازی در دانشگاه به هراس می‌افتند، در پی آن هستند که معنای آیه مذکور را به گونه دیگری تعبیر کنند. از جمله ممکن است اظهار شود که در این آیه، سخن در مورد «بندگان خدا» (عباد) است و آنان کسانی هستند که راه خدا را برگزیده‌اند، درحالی‌که تعبیر مذکور بیانگر آن بود که اینان در پی آنند که بهترین راه را برگزینند. این استدلال قابل قبول نیست، زیرا چنین نیست که در همه موارد کاربرد کلمه «عبد» در قرآن، مقصود از آن، کسانی باشند که با پیروی از دستورهای خدا، خود را به واقع، بنده او کرده باشند. به‌طور مثال، در جایی، خداوند با اشاره به کسانی که مرتکب گناه شده‌اند، آن‌ها را با تعبیر «بندگان من» مورد خطاب قرار می‌دهد: «قل یا عباد الذین اسرفوا علی انفسهم لاتقنطوا من رحمه الله» «بگو: ای بندگان من که بر خود اسراف و ستم کرده‌اید از رحمت خداوند نومید نشوید که خدا همه گناهان را می‌آمرزد ...» (زمر: ۵۳).

در آیه مورد بحث، مفهوم بندگان خدا ناظر به همه انسان‌هاست، زیرا همه آنان آفریده خدا و بندگان اویند. تعبیر دیگری که از آیه مذکور شده، با توجه به مفهوم «نیکوترین» سخن صورت گرفته است. استدلال چنین است: به دلیل اینکه در قرآن به این نکته اشاره شده که نیکوترین سخن، سخن خداست (و من احسن قولاً ممن دعا الی الله و عمل صالحاً و قال انی من المسلمین: چه کسی خوش‌گفتارتر است از آن کس که دعوت به سوی خدا می‌کند و عمل صالح انجام می‌دهد و می‌گوید: من از مسلمانانم؟) (فصلت: ۳۳)، پس آیه مذکور، هنگامی که به سرمشق قرار دادن بهترین سخنان اشاره می‌کند، در مقام بیان این است که باید سخن خدا را برگزید، زیرا این سخن مصداق تعبیر «نیکوترین» است. جوادی آملی در این مورد می‌نویسد: «به این ترتیب، گرچه قرآن انسان‌ها را تشویق می‌کند که سخن‌های گوناگون را بشنوند و سخن بهتر را برگزینند، اما در همین حال، سخن بهتر را معرفی می‌کند و دست انسان را در تعیین و تشخیص آن باز نمی‌گذارد» (جوادی آملی، ۱۳۷۵: ۱۹۱).

حاصل این استدلال آن است که هرچند ابتدا گفته شده که خوب است همه سخنان شنیده شده و بهترین آن برگزیده شود، اما با تعیین مصداق بهترین سخن، دیگر نیازی به بررسی همه سخنان نیست و به‌طور مستقیم باید به سراغ بهترین آن‌ها یعنی سخن خدا رفت و آن را برگزید. این استدلال قابل قبول نیست. نخست به این دلیل که با قبول چنین استدلالی، فراخوان اولیه برای شنیدن همه سخنان، لغو و بیهوده خواهد بود. اگر قرار بود که بهترین سخن برای پیروی مطرح شود، باید گفته می‌شد که بیهوده وقت خود را تلف نکنید و به سخنان مختلف گوش نسیارید، زیرا بهترین سخن به شما داده شده است. دوم اینکه، قرار است بهترین بودن سخن خدا برای انسان آشکار شود و این جز از طریق شنیدن سخنان دیگر در کنار سخن خدا و مقایسه آن‌ها امکان‌پذیر نیست.

ممکن است گفته شود کسانی که به خدا ایمان دارند، تنها بر اساس گفته خدا و بدون نیاز به بررسی، قبول می‌کنند که سخن خدا بهترین است؛ اما این بیان، استدلال مذکور را در گردونه دور باطلی گرفتار می‌سازد؛ زیرا اگر قرار باشد کسی سخن خدا را از همان ابتدا به‌عنوان خدایی که به او ایمان دارد، بشنود که باید از قبل به او ایمان آورده باشد، درحالی‌که ایمان آوردن مستلزم آن است که سخن خدا بدون ایمان به او و در کنار سخنان دیگر شنیده شود و سپس به‌عنوان سخن برتر شناخته شده و آنگاه پذیرفته شود. از همین رو به پیامبر اسلام گفته شده که در بحث و گفت‌وگو با مردم (که هنوز ایمان نیاورده‌اند)، از بهترین سخنان بهره‌گیر: «و جادلهم بالتی هی احسن»؛ و با آنان به روشی که نیکوتر است استدلال و مناظره کن (نحل: ۱۲۵). در واقع، آیه اخیر به‌خوبی روشنگر معنای آیه اولیه‌ای است که مطرح شد، زیرا در هر دو، تعبیر «نیکوترین» به‌کار رفته و در مورد اخیر، آشکارا بیان شده که مخاطب، نه افراد مؤمن بلکه کسانی هستند که می‌خواهیم ایمان بیاورند. حاصل کلام اینکه یکی از ارزش‌های دانشی- اخلاقی در دانشگاه اسلامی این است که راه برای مطرح شدن اندیشه‌های دیگر باز باشد و به لحاظ اخلاقی، این احترام برای آن‌ها لحاظ شود که طرح و بررسی شوند، نه اینکه پیشاپیش مردود اعلام شوند. اگر قرار است سخنی کنار گذاشته شده یا پذیرفته شود، باید بهره دانشی آن مشخص شود و این معیار تعیین‌کننده خواهد بود.

۲. اصطکاک اندیشه‌ها: در پی نخستین ارزش دانشی- اخلاقی که در بالا مطرح شد، اکنون می‌توان به ارزش دیگری اشاره کرد که در واقع از لوازم نخستین ارزش است. مقصود از اصطکاک اندیشه‌ها این است که در فضای بازی که اندیشه‌های مختلف فرصت مطرح شدن را دارند، باید زمینه آن را فراهم آورد که این اندیشه‌ها با یکدیگر به چالش برخیزند. در چالش اندیشه‌های مختلف بارقه حقیقت یا اندیشه درست آشکار می‌شود و به این دلیل، هر اندیشه‌ای همچون پاره‌سنگ چخماقی است که در اصطکاک با پاره‌سنگ‌های دیگر، جرقه‌های حقیقت را به رؤیت خواهد رساند. این مضمون در متون اسلامی به گونه‌های مختلف مطرح شده است که از جمله می‌توان به این نمونه اشاره کرد: «اضربوا بعض الرای ببعض یتولد منه الصواب»؛ برخی از آرا و اندیشه‌ها را با برخی دیگر در اصطکاک قرار دهید که درستی از آن زاده می‌شود. (آمدی، ۱۳۷۴: ۲۶۶). بر اساس این ارزش، نه تنها دانشگاه اسلامی نباید از مواجهه با اندیشه‌های دیگر بپرهیزد، بلکه باید فعالانه زمینه مواجهه با آن‌ها را هموار کند تا به این ترتیب، امکان رسیدن به اندیشه‌های درست و استوار را فراهم آورد.

۳. سخن‌محوری: در جایگاهی چون دانشگاه که دست یازیدن به دانش و اندیشه‌های درست، دغدغه اساسی آن است، سخن‌محوری، ارزشی مهم در آن محسوب می‌شود. مقصود از سخن‌محوری این است که در بررسی اندیشه‌ها باید تمرکز اصلی به گفته باشد نه گوینده. هنگامی که تمرکز به گوینده معطوف می‌شود، جا برای سوگیری‌ها باز خواهد شد و عشق‌ها و نفرت‌های بین افراد تعیین‌کننده خواهند بود، نه راستی و درستی اندیشه‌ها و افکار. به این ترتیب، عصبیت جای حقیقت را خواهد گرفت. سخن‌محوری به‌منزله یکی از ارزش‌های دانشی- اخلاقی، ایجاب می‌کند که بیاموزیم به خود اندیشه‌ها نظر بیفکنیم و اعتبار آن‌ها را نه در گوینده که در خود سخن جست‌وجو کنیم. این مضمون را می‌توان در حدیث زیر ملاحظه کرد: «خذ الحکمه ممن اتاک بها و انظر الی ما قال و لا تنظر الی من قال»؛ حکمت را از هر کس که آن را برایت آورد، بگیر و به آنچه گفته می‌شود نظر کن، نه به کسی که می‌گوید (آمدی، ۱۳۷۴: ۵۸). هنگامی که به خود سخن‌ها نظر می‌دوزیم، باید در پی آن باشیم که عامل اعتبار موجود در آن‌ها را بجوییم و این عامل، با تعابیر دیگری همچون «برهان» و «حکمت» موجود در اندیشه‌ها بیان شده است. به‌طور مثال، در آیه زیر تأکید بر برهان‌آوری است: «قل هاتوا برهانکم ان کتم صادقین»؛ بگو: «اگر راست می‌گویند دلیل خود را (بر این موضوع) بیاورید!» (بقره: ۱۱۱). در بیانی مشابه، امام

علی (ع) می‌فرماید: «خذ الحکمه و لو من اهل النفاق»؛ حکمت را بگیری، هرچند در نزد نفاق‌پیشگان باشد (نهج‌البلاغه، حکمت: ۸۰).

با همه اهمیت که سخن‌محوری دارد، آیا می‌توان تنها به آن بسنده کرد؟ آیا نباید جایگاهی ویژه برای سخنگو نیز فراهم آورد؟ این پرسش‌ها هنگامی جدی‌تر می‌شوند که می‌بینیم افراد با اطلاع یافتن از اینکه چه کسی سخنی را به زبان آورده، به اعتبار آن راه می‌یابند؛ به عبارت دیگر، یکی از راه‌های اعتباریابی اندیشه‌ها این است که نظر اندیشمندان شناخته‌شده در زمینه مورد نظر را جویا شویم. همچنین اجماع دانشمندان در یک زمینه، خود علامت و طریقه مهمی برای کسب اعتماد به درستی اندیشه است. هرچند در این‌گونه موارد، به ظاهر، سخنگویان اهمیت یافته‌اند، اگر دقیق‌تر بنگریم، در خواهیم یافت که در اصل، آنچه به این سخنگویان اعتبار می‌دهد، دانش است. به‌طور مثال، هنگامی که نظر متخصصی را بر نظر فردی عادی ترجیح می‌دهیم، این کار را به اعتبار دانشی که در نزد متخصص است، انجام می‌دهیم؛ به عبارت دیگر، آنچه به خود متخصص اعتبار می‌بخشد، در درجه نخست، دانش اوست و اعتماد ما به او نیز به سبب اطلاع ما از سابقه دانشی اوست. به همین دلیل، اگر میان دو متخصص اختلاف نظری جدی رخ دهد، تنها با معیار تخصص نمی‌توانیم به ترجیح یکی بر دیگری روی آوریم، بلکه منتظر بروز شواهدی عملی یا دانشی خواهیم بود تا به چنین ترجیحی بپردازیم.

اجماع دانشمندان می‌تواند راهی برای ترجیح یک رأی (اکثریت)، بر رأی دیگر (اقلیت) باشد، به این دلیل که تصور می‌کنیم دانشمندان متعدد، احتمال راه‌یابی بیشتری به دانش درست دارند تا دانشمندی منفرد یا اقلیتی از دانشمندان. ترجیح اجماع، خود باز به دلیل اهمیت اولیه دانش است و اتفاق نظر دانشمندان، تنها قرینه‌ای بر این امر محسوب می‌شود. به همین دلیل، در مواردی که رأی دانشمندی منفرد بر اجماع دانشمندان برتری یافته و اجماع را کنار زده، این کار با تکیه بر شواهد دانشی حمایت‌کننده از دانشمند منفرد صورت گرفته است. به همین دلیل، باید گفت که اجماع، ارزش ثانویه دارد نه ارزش اولیه، به این معنا که از نظر دلالت به سوی دانش (ارزش اولیه)، دارای ارزش است؛ بنابراین، سخنگویان و اجماع آنان نیز ارزش دارد؛ اما همواره باید به ثانوی بودن این ارزش توجه داشت و راه‌یابی یا عدم راه‌یابی آن به سوی ارزش اولیه یعنی دانش درست را مورد توجه قرار داد. تنها به این ترتیب می‌توان از تبدیل شدن تخصص و اجماع متخصصان به مانعی برای دستیابی به دانش جلوگیری کرد.

ارزش سخن‌محوری دارای حدودی است که باید به آن توجه داشت. این حدود زمانی آشکار می‌شود که از عرصه اندیشه فراتر رویم و به عرصه عمل وارد شویم. تا جایی که اندیشه و درستی آن مورد نظر باشد، ارزش سخن‌محوری پابرجا خواهد بود؛ اما هنگامی که وارد عرصه عمل می‌شویم، پیچیدگی بیشتری بروز می‌کند، زیرا انگیزه‌های افراد در اعمالشان نیز وارد کار می‌شود. در این صورت، ممکن است سخن کسی درست، اما انگیزه او برای چنگ زدن به این سخن، باطل و نادرست باشد. در زمینه فعالیت‌های اجتماعی و سیاسی که انگیزه‌ها وارد کار می‌شوند، نمی‌توان تنها به سخن‌محوری بسنده کرد، بلکه باید با توجه به قرینه‌های مختلف، انگیزه فعالان را نیز مشخص کرد و در نظر گرفت. نمونه‌ای از این مسئله را خود امام علی (ع) که تأکید بر سخن را مطرح کرده بود، گوشزد می‌کند. هنگامی که خوارج با توسل به آیه‌ای از قرآن (ان الحکم الا لله: حکم و فرمان تنها از آن خداست! انعام: ۵۷) می‌خواستند حکومت امام علی (ع) را بی‌اعتبار سازند، ایشان در مقام داوری نسبت به خوارج گفتند: «کلمه حق یراد بها الباطل»؛ سخن درستی است که خواست نادرستی از آن می‌شود. (نهج‌البلاغه: خطبه ۴۰).

شایان ذکر است که سخن درست، در اصل نمی‌تواند پوششی بر باطل باشد، مگر هنگامی که به اجمال و ابهام برگزار شود. در این صورت، وقتی سخن درست در شکل تفصیل یافته و روشن آن آشکار شود، باطل نمی‌تواند

در آن پناه بگیرد. خوارج نیز با همین ترفند می‌توانستند در پس آیه‌ای از قرآن پناه بگیرند، اما اگر آن را به صورتی تفصیل‌یافته‌تر در نظر می‌گرفتند (به‌همراه آیاتی چون «قل اللهم مالک الملک توتی الملک من تشاء»؛ بگو: بار الها! ای مالک حکومت‌ها! به هر کس بخواهی حکومت می‌بخشی ... ، آل عمران: ۲۶)، امکان اختفا نمی‌یافتند.

۴. انصاف علمی: ارزش دانشی-اخلاقی دیگر، انصاف علمی است. این ارزش، در بررسی افکار و اندیشه‌های رقیب، اهمیت خود را آشکار می‌سازد. گرایش اولیه هر کسی به این است که در اصطکاک اندیشه‌ها، برتری را از آن اندیشه‌های خود کند و دیدگاه‌های رقیب را در فرودست قرار دهد؛ اما پیروی از انصاف علمی به‌عنوان یک ارزش راهنما ایجاب می‌کند که حق مطلب به‌هنگام بیان دیدگاه‌های رقیب ادا شود و سپس به نقد آن همت گمارند و در مسیر این نقد، اگر حقیقتی در آن یافت شد، باید گرامی داشته شود. هرگونه ترفند در جهت کوچک‌نمایی بی‌مورد اندیشه‌های رقیب به دور از انصاف علمی خواهد بود. ترفندهایی همچون استفاده از منابع غیراصیل برای بی‌اعتبار جلوه دادن یک فکر، بیان ناقص اندیشه‌ها برای غلبه سهل‌تر بر آن‌ها، فهم شتابزده و نادرست از اندیشه‌ها برای غلبه سریع‌تر بر آن‌ها و نظایر آن، همه راه‌های گریز از انصاف علمی است.

پای‌بندی به انصاف در ارتباط با دیگران، شامل انصاف علمی به‌عنوان یک ارزش دانشی- اخلاقی، در متون اسلامی تأکید شده است. قرآن در بیانی عام اعلام می‌دارد: «و لا تبخسوا الناس اشیائهم»؛ و از اموال مردم چیزی کم نگذارید. (هود: ۸۵). هنگامی که دارایی‌های مردم شامل مایملک علمی آنان نیز شود، انصاف علمی از این آیه استفاده خواهد شد. دانشگاه اسلامی باید تجلی‌گاه این ارزش دانشی- اخلاقی باشد و بتوان در آثار مکتوب و گفت‌وگوهای رایج در آن، جلوه‌گری این ارزش را به‌وضوح دید.

۵. امانت‌ورزی علمی: یکی دیگر از ارزش‌های دانشی- اخلاقی، امانت‌ورزی در فعالیت‌های علمی است. هر اثر علمی که محقق و اندیشمندی آن را به‌وجود می‌آورد، متعلق به اوست و همچون مایملک او محسوب می‌شود که بدون اجازه او نمی‌توان در آن وارد شد و از آن استفاده کرد. هرچند امروزه با در دسترس بودن آثار علمی دیگران، می‌توان به‌سهولت از آن‌ها استفاده کرد، اما این بدان معنا نیست که می‌توان به هر نحوی از آن‌ها بهره گرفت. آنچه امروزه سرقت علمی^۱ نام گرفته، حاکی از آن است که برخی از گونه‌های استفاده از آثار دیگران، در حکم استفاده غیرمجاز از مایملک آنان است. ممکن است بتوان در دسترس بودن آثار علمی دیگران را مصداقی از امانت‌سپاری دانست؛ به این معنا که اثر یک مؤلف، با قرار گرفتن در دسترس دیگران، همچون امانتی است که او به دیگران سپرده است و انتظار دارد که از آن سوء استفاده نشود. در این صورت، استفاده از این آثار می‌تواند به دو صورت امانت‌داری و خیانت در امانت تعبیر شود.

استفاده نامناسب از آثار دیگران، خواه به‌عنوان سرقت یا خیانت در امانت محسوب شود، به هر دو عنوان، اقدامی خلاف ارزش‌هایی است که در متون اسلامی مطرح شده است. در قرآن آمده است: «واتوا البیوت من ابوابها»؛ و از در خانه‌ها وارد شوید (بقره: ۱۸۹). این سخن که به ورود مجاز در خانه‌های دیگران اشاره دارد، خانه‌های مادی و معنوی هر دو را در بر می‌گیرد. بر این اساس، سرقت علمی، در حکم دزدانه رفتن بر بام خانه معنوی دیگران است. اگر از منظر امانت نیز به این مسئله بنگریم، ادای امانت به‌منزله ارزشی عام مورد توجه اکید قرار گرفته است، از جمله: «ان الله یامرکم ان تودّوا الامانات الی اهلها»؛ خداوند به شما فرمان می‌دهد که امانت‌ها را به صاحبانش بدهید (نساء: ۵۸). ارزش‌های دانشی- اخلاقی مذکور در یک دانشگاه به

واقع اسلامی، به قابل رؤیت خواهند بود. دین و دانشگاه، هنگامی که به‌طور متناسب به یکدیگر ناظر باشند، ارزش‌های مذکور جامعه تحقق خواهند یافت.

ب) اختلال در رابطه دانشگاه - دین: غلبه ارزش‌های مناسکی

رابطه دانشگاه و دین در ضلع نخست می‌تواند به‌صورت نامتناسب و نابجا شکل بگیرد. عدم تناسب از آنجا نشأت می‌یابد که از سویی، بنا به اقتضای منظر دانشگاه، به دین نگریسته نمی‌شود و در نتیجه آن، مواجهه عقلانی با دین نادیده گرفته می‌شود و انتظار می‌رود که همان نگاه عامیانه رایج در محیط‌های عمومی و غیردانشگاهی، در دانشگاه نیز رواج داشته باشد. از سوی دیگر، نگریستن از منظر دین به دانشگاه نیز به‌درستی و متناسب انجام نمی‌گیرد. نتیجه این امر، از جنبه دانشی، به مطرح شدن دیدگاه‌هایی از علم دینی منجر می‌شود که به‌ویژه در عرصه علوم انسانی، تعطیل‌کننده بعد تجربی علوم دانشگاهی است و این تصور را به‌وجود می‌آورد که می‌توان تنها با تفسیر متون اسلامی، هر آنچه را که در علوم انسانی مورد نیاز است، فراهم آورد و آن‌ها را جایگزین علوم رایج در دانشگاه کرد. نقد و بررسی این دیدگاه در جای دیگری به‌تفصیل آمده است (باقری، ۱۳۸۲)؛ اما در جنبه ارزشی، نگرش نامتناسب از منظر دین به دانشگاه، به استیلاي ارزش‌های مناسکی منجر می‌شود و آنچه تحت عنوان ارزش‌های دانشی - اخلاقی از آن سخن گفتیم، به حاشیه رانده می‌شود، یا به‌طور کلی نفی و انکار می‌شود. ارزش‌های مناسکی، چنانکه پیش از این اشاره شد، ناظر بر آداب و عبادات است. استیلاي این دسته از ارزش‌ها به این نتیجه منجر می‌شود که در محیط دانشگاه، محور اصلی توجه، معطوف به نحوه پوشش دانشجویان، نحوه رابطه دانشجویان پسر و دختر (که شکل کامل آن، تفکیک جنسیتی است)، برگزاری نماز و مراسم دعا و الصاق شعارهای مربوط به مراسم مختلف دینی و نظیر آنهاست. در مقابل، ارزش‌های دانشی - اخلاقی که از آن‌ها نام بردیم، مورد غفلت قرار می‌گیرند و در بدترین حالت، نفی و انکار می‌شوند. در نتیجه چنین نفی و انکاری، ویژگی‌های زیر در دانشگاه به‌ظهور می‌رسند که در نقطه مقابل ارزش‌های دانشی - اخلاقی قرار دارند:

۱. **بسته بودن و خودبستگی:** این ویژگی در مقابل ارزشی است که از آن به‌عنوان «باز بودن نسبت به اندیشه‌ها» یاد شد. بر اساس این ویژگی، نظر بر آن است که نیازی به بررسی دیدگاه‌های دیگر نیست، زیرا اگر در پی حقیقت هستیم، همه حقیقت در نزد ماست و در نتیجه، بررسی مذکور بی‌پایه خواهد بود. در شدیدترین حالت، این ویژگی چنین اظهار می‌شود که نه تنها نیازی به بررسی دیدگاه‌های دیگر نیست، بلکه این امر جایز نیز نیست، زیرا موجب گمراهی و تشتت فکری دانشجویان خواهد شد؛ بنابراین، آنچه مطلوب شمرده می‌شود، بسنده کردن به افکار و اندیشه‌های خوب خودمان است.

۲. **تک‌گویی:** این ویژگی در مقابل «اصطکاک اندیشه‌ها» قرار دارد که به‌عنوان یکی دیگر از ارزش‌های دانشی - اخلاقی مورد بحث قرار گرفت. درحالی که در اصطکاک اندیشه‌ها نظر بر این بود که نظر درست، مولود برخورد اندیشه‌های مختلف است، در تک‌گویی نظر بر آن است که درست و صواب همان است که در نزد ماست و با «گفتن» آن نه «گفت‌وگو» به حقیقت و نتیجه مطلوب خواهیم رسید.

۳. **سخن‌گومحوری:** این ویژگی آشکارا در تقابل با ارزشی است که از آن به‌عنوان سخن‌محوری یاد کردیم. سخن‌گومحوری ایجاب می‌کند که گوینده در کانون توجه قرار گیرد؛ بنابراین، به سخن هر کسی نباید گوش سپرد، بلکه هر کسی اجازه سخن گفتن ندارد، بلکه تنها باید افراد مطمئن سخنرانی بپردازند کنند. همان‌گونه که سخن‌محوری ایجاب می‌کند که به برهان موجود در سخن توجه کنیم، سخن‌گومحوری با تعصب‌ورزی ملازم است و مقصود از تعصب این است که ببینیم اگر سخنگو با ماست، از او جانبداری کنیم، صرف نظر از اینکه چه می‌گوید.

نیز، همان‌گونه که سخن‌محوری با حکمت ملازم بود، سخن‌گومحوری با تحزب همراه است؛ مقصود از تحزب، همان مفهومی است که قرآن درباره آن می‌گوید: «کل حزب بما لیدهم فرحون»؛ (و عجب آنکه) هر گروهی به آنچه نزد آنهاست، دلخوش‌اند! (الروم: ۳۲). در اینجا تحزب به معنای نوعی گروه‌گرایی است که اعضای آن در محیطی بسته، تنها به آنچه خود دارند، دلخوش‌اند، زیرا به سخن دیگری گوش نمی‌سپارند.

۴. بی‌انصافی علمی: در مقابل انصاف علمی، چون یک ارزش دانشی-اخلاقی، بی‌انصافی علمی قرار می‌گیرد. البته ویژگی نخست، یعنی بسته بودن و خودبسندگی، در اصل مانع از آن است که به بررسی دیدگاه‌های دیگر پرداخته شود، اما بنا به ضرورت، یعنی برای نشان دادن بطلان دیدگاه‌های دیگر، ممکن است لازم باشد به این دیدگاه‌ها نیز نیم‌نگاهی افکنده شود. به همین دلیل و از آنجا که بررسی‌کننده از ابتدا تصمیم خود را در خصوص بطلان دیدگاه‌های دیگر گرفته است، نیازی به بررسی عالمانه و منصفانه وجود نخواهد داشت و کافی است ضعفی در دیدگاه رقیب دیده شود، آنگاه بدون بررسی همه‌جانبه و همراه با شتابزدگی، نقد و تخریب آغاز خواهد شد.

۵. عدم رعایت امانت در علم‌ورزی: درحالی‌که امانت‌ورزی علمی، ارزش دانشی-اخلاقی مهمی در دانشگاه اسلامی است، هنگامی که این ارزش‌ها به حاشیه رانده شوند، رعایت نکردن امانت در علم‌ورزی جایگزین آن خواهد شد. بی‌مبالاتی نسبت به ادای امانت در علم‌ورزی، در بدترین شکل خود، به سرقت علمی منجر خواهد شد. جای شگفتی نخواهد بود که در دانشگاه تپی از ارزش‌های دانشی-اخلاقی، سرقت علمی به سکه رایج در دانشگاه تبدیل شود. ممکن است سخن گفتن از سرقت علمی در کنار ویژگی‌های بالا اندکی تناقض‌آمیز به نظر برسد، زیرا اگر بسته بودن و خودبسندگی مطرح باشد، چه جایی برای سرقت علمی وجود خواهد داشت؛ اما این تناقض ظاهری است و در واقع ممکن است در کنار بسته بودن و ادعای خودبسندگی، محتوای اندیشه‌های دیگران برگرفته و بدون رعایت قواعد ارجاع از آن‌ها استفاده شود.

ویژگی‌های مذکور در دانشگاهی دیده می‌شود که رابطه دین و دانشگاه در آن دچار اختلال شده است. ممکن است عنوان دانشگاه اسلامی برای چنین دانشگاهی نیز به کار رود، اما اسم بی‌مسمايي خواهد بود، زیرا ارزش‌های دانشی-اخلاقی که مهم‌ترین ویژگی دانشگاه اسلامی است، در آن مفقود است.

ج) راه برون‌رفت: تفکیک دین از دینداران

پس از ملاحظه تناسب و عدم تناسب دو رأس دین و دانشگاه در ضلع نخست، اکنون باید راه برون‌رفت از اختلال در ارتباط موجود در این ضلع را بررسی کنیم. هنگامی که دینداران با کج‌اندیشی در رابطه میان دین و دانشگاه، ارزش‌های دانشی-اخلاقی را به حاشیه برانند، یا در عمل، به نفی و انکار آن‌ها بپردازند و در عوض، با ظاهرگرایی، ارزش‌های مناسکی را در صدر بنشانند، چنین دانشگاهی با آنکه (یا به دلیل آنکه)، عنوان اسلامی را برای خود به کار می‌برد، به مانعی برای گرایش دانشجویان به اسلام بدل خواهد شد و خود چون عاملی برای تحقق نیافتن تربیت دینی در دانشجویان ایفای نقش خواهد کرد؛ از آن‌رو که دین و دینداران یکی انگاشته می‌شوند و هنگامی که دینداران، معیوب باشند، دین معیوب دیده خواهد شد. با توجه به اینکه مغالطه اتحاد دین و دینداران، یکی از موانع اساسی تحقق تربیت دینی در دانشجویان است، مهم‌ترین راه برون‌رفت از آن این خواهد بود که دانشجویان میان دین و دینداران تفکیک قائل شوند. دین و معیارهای آن همچون سنگ ترازوست و دینداران در حکم کالایی هستند که وزن آن‌ها به کمک سنگ ترازو مشخص می‌شود.

بر این اساس، همواره باید: ۱. میان سنگ ترازو و کالا تفکیک قائل شد و ۲. کالا را با سنگ ترازو سنجید نه به عکس. در چنین حالتی، اگر کالا کاستی داشت و با سنگ ترازو برابری نکرد، کاستی به کالا نسبت داده خواهد شد، نه

به سنگ ترازو. و اگر در بهترین حالت، کالا با سنگ ترازو برابر بود، باز این سنگ ترازوست که اصالت دارد و همان است که وزن کالا را مشخص می‌کند. البته اگر کالایی با سنگ ترازو برابر باشد، می‌توان آن کالا را همچون سنگ ترازو به کار گرفت و به کمک آن، کالاهای هموزن آن را مشخص کرد، با این حال نمی‌توان فراموش کرد کالایی که چون سنگ ترازو عمل می‌کند، به‌نحو ثانوی چنین نقشی را ایفا می‌کند و آنچه به نحو اولی تعیین‌کننده وزن است، تنها سنگ ترازوست.

سخن گفتن از تفکیک دین و دینداران، می‌تواند مسئله‌ها و تردیدهایی را در خصوص این تفکیک برانگیزد. یک مسئله این است که دین، امری انتزاعی است و این دینداران هستند که به‌نحو عینی و انضمامی در برابر دیدگان افراد قرار دارند و به لحاظ روان‌شناختی و تربیتی، امور عینی و انضمامی نقش‌آفرین‌اند، نه امور و معیارهای انتزاعی؛ بنابراین، اگر قرار باشد بر دین تأکید کنیم نه بر دینداران، اهمیت نقش روان‌شناختی و تربیتی مربوط به دینداران را نادیده خواهیم گرفت. به این مسئله می‌توان به‌صورت زیر پاسخ گفت؛ نخست اینکه بر اساس نظر روان‌شناسان تحولی‌نگر همچون پیازه، تنها در اوان کودکی امور عینی و انضمامی در متن ادراک و تفکر فرد قرار دارند و این امر نیز از محدودیت ذهنی و روانی کودک ناشی می‌شود؛ اما بحث ما در این مقاله در سطح دانشجویی است، یعنی در سنینی که چنین محدودیتی سپری شده و فرد قادر است امور انتزاعی را به‌خوبی درک کند و امور انضمامی را در پرتو آن‌ها مورد توجه قرار دهد. اگر گفته شود که برخی از بزرگسالان به لحاظ رشد ذهنی در حد کودکان باقی می‌مانند، بار دیگر این نکته درباره دانشجویان تحصیل‌کرده صادق نخواهد بود.

مسئله دیگر این است که به هر حال، حتی در سنین دانشجویی، الگوهای عینی در امر تربیت، نقش اساسی و انکارناپذیری دارند. در این صورت، چگونه می‌توان با تفکیک دین از دینداران و اهمیت اساسی دادن به دین، ضرورت‌های الگویی در تربیت را پشتیبانی کرد. پاسخ این مسئله آن است که تفکیک دین از دینداران به این معنا نیست که خواهیم نقش الگویی دینداران را حذف کنیم، بلکه از قضا می‌خواهیم نقش الگویی را تعمیق کنیم، به این طریق که مفهوم و مصداق الگو، هر دو را در اختیار متربی قرار دهیم. دینداران، الگوهای مصداقی‌اند، اما خود با نظر به الگوهای مفهومی و معیاری شکل گرفته‌اند. به‌طور مثال، اگر یک فرد دیندار راستگوست، می‌تواند الگویی تربیتی باشد، اما او الگویی مصداقی خواهد بود که بر اساس الگویی مفهومی و معیاری (دستور اخلاقی: راست بگو)، شکل گرفته است. اهمیت توجه به هر دو نوع الگوی مصداقی و مفهومی در این است که امکان انتقاد نسبت به الگوی مصداقی به کمک الگوی مفهومی فراهم می‌شود. هنگامی که مربی و متربی هر دو از الگوهای مفهومی باخبر باشند، دو شکل از انتقاد میسر خواهد شد: نخست انتقاد مربی نسبت به خود و پوزش از متربی، در صورتی که الگوی مفهومی را زیرپا گذاشته باشد که این خود یکی از مهم‌ترین گونه‌های الگو شدن مربی برای متربی است و تنها با مطرح بودن الگوی مفهومی معنادار خواهد بود. هنگامی که الگو بودن مربی مورد توجه قرار می‌گیرد، به‌طور غالب شکل مثبت الگو در نظر گرفته می‌شود، در صورتی که شکل منفی الگو نیز اهمیتی کمتر از آن ندارد. دومین حالت انتقاد، از سوی متربی نسبت به مربی است و این نیز تنها با مطرح بودن الگوی مفهومی امکان‌پذیر خواهد بود.

مسئله سوم این است که تفکیک دین از دینداران، متضمن دور باطلی است، زیرا این دینداران هستند که دین را می‌فهمند و آن را تعریف و مشخص می‌کنند؛ بنابراین، تفکیک دین از دینداران، در واقع تفکیک دیندارانی (همراه با تعریف خاص آن‌ها از دین)، از دینداران دیگر (همراه با تعریف خاص آن‌ها از دین)، است. پاسخ این مسئله را به‌صورت زیر می‌توان مطرح کرد. بی‌تردید دین را دینداران «می‌فهمند» و البته آن را به گونه واحدی نیز نمی‌فهمند، اما هرگز نمی‌توان گفت که دینداران دین را «می‌آفرینند». به همین دلیل، فهم‌های متفاوتی که دینداران از دین دارند، همه به یک اندازه درست نخواهند بود. به این ترتیب، تفکیک دین از دینداران، متضمن نقد و انتقاد دینداران از فهم یکدیگر

نسبت به دین خواهد بود و چاره‌ای جز این هم‌وردی نیست؛ اما مهم این است که این هم‌وردی بر اساس: ۱. روش‌های شناخت و ۲. شواهد متنی قابل تبادل میان طرف‌های رقیب صورت گیرد. وجود این دو دسته امر قابل تبادل، معرفت اصیل نسبت به دین را امکان‌پذیر می‌سازد، هرچند فرایند آن طولانی باشد. به هر روی، اولویت ذاتی دین یا معیارها، بر دینداران یا مصداق‌ها و نیز درک مصداق‌ها در پرتو معیارها، همواره در متون اسلامی مورد تأکید قرار گرفته است، زیرا مصون ماندن از گمگشتگی‌ها، در گرو این تفکیک و اولویت‌بخشی به معیارهاست. از این رو، در حدیثی از امام صادق (ع) آمده است: «من دخل فی هذا الدین بالرجال اخرج منه الرجال»؛ هر کس به واسطه اعتبار شخصیت‌ها در این دین درآید، به واسطه اعتبار شخصیت‌ها نیز از آن بیرون خواهد رفت (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۲: ۱۰۵). نتیجه سخن این است که رابطه نامتناسبی که میان دین و دانشگاه، هرچند تحت عنوان دانشگاه اسلامی برقرار می‌شود، باید به منزله تلاشی از سوی دینداران در نظر گرفته شود و با تفکیک میان آن‌ها با دین و از طریق توسل به معیارهای مفهومی موجود در دین، نقد و بررسی شود.

۲. رابطه دانشگاه - تربیت

اختلال در رابطه دانشگاه - تربیت: مهندسی رفتار

اگر رابطه میان دانشگاه و تربیت به‌طور مناسب در نظر گرفته نشود و نقطه بهینه میان آن دو یافت نشود، شاهد بروز اختلال در رابطه مذکور خواهیم بود. مهم‌ترین وجه این اختلال را می‌توان در نادیده گرفتن عاملیت دانشجو دانست. در نتیجه تربیت به معنای تغییر دادن ذهن و رفتار دانشجو و مداخله یکسویه مربی در بروز این تغییر در نظر گرفته می‌شود. برخلاف تعریفی که در قسمت پیش از تربیت به‌عنوان تعامل مطرح شد، در اینجا تربیت به‌منزله عمل مربی لحاظ می‌شود، زیرا در ناحیه دانشجو عاملیتی فرض نمی‌شود تا بتوان از تعامل سخن گفت؛ بنابراین، تربیت به‌عنوان کار مربی و سیاستگذاران دانشگاه در نظر گرفته می‌شود که در مورد دانشجویان اعمال می‌شود. در تصویر مختل شده از تربیت، مفهوم اساسی برای بیان تربیت، مهندسی است. این مفهوم که هم در بعد فردی و هم در بعد اجتماعی کاربرد دارد، به‌صورت تعبیرهای مختلفی چون مهندسی رفتاری^۱ و مهندسی اجتماعی^۲، مطرح می‌شود. در تربیت به معنای مهندسی، به‌طور عمده از سه راهبرد استفاده می‌شود که می‌توان از آن‌ها به‌عنوان شکل دادن رفتار، تلقین و تحمیل نام برد. در زیر این راهبردها توضیح داده می‌شود.

۱. شکل دادن رفتار: در این راهبرد تربیتی، پیش‌فرضی انسان‌شناختی وجود دارد که بر حسب آن، آدمی نه به‌عنوان

عامل، بلکه چون معلول علت‌های بیرونی نگریسته می‌شود. نمونه بارز این‌گونه راهبردهای تربیتی را می‌توان در دیدگاه رفتارگرایی ملاحظه کرد که در آن، شیوه‌های تربیتی، همه مبتنی بر فراهم آوردن علت‌های بیرونی و وارد کردن نیروهای آن‌ها بر فرد به‌منظور ایجاد تغییر در رفتار او صورت می‌گیرد (اسکینر، ۱۹۶۸). بر این اساس، هرگونه رفتاری را می‌توان در فرد ایجاد کرد و از این نظر، فرد پذیرای هر رفتاری است، مشروط بر اینکه سازوکارهای ایجاد رفتار به‌صورت مناسب به‌کار رود. شیوه‌هایی که گاه برخی دینداران در تربیت دینی اتخاذ می‌کنند، ماهیت رفتارگرایانه دارد. در این‌گونه تربیت، کوشش بر آن است که بدون در نظر گرفتن طرز فکر و خواست دانشجو، عوامل محیطی را چنان تغییر دهند که به دگرگونی در رفتار دانشجویان منجر شود. درحالی‌که چنین رویه‌ای با مفاهیم اساسی تربیت اسلامی نیز سازگار نیست. تغییر رفتار از منظر تربیت اسلامی برای تربیت

1. behavioral engineering
2. social engineering

کافی نیست، زیرا رفتار می‌تواند سطحی و بدون زیرساخت‌های فکری، گرایشی و ارادی باشد، چنانکه می‌تواند ظاهر سازه و همراه با زیرساخت‌های فکری، گرایشی و ارادی کاملاً متباینی با رفتار باشد.

۲. تلقین: راهبرد دوم، تلقین^۱ است. در این راهبرد، راستی و درستی باورها و کردارها، نه بر اساس دلایل، شواهد و منطق، بلکه بر اساس تکرار ادعاها و به کمک تهییج احساس و به زور عواطف مشخص می‌شود. بر اساس مفاهیم رفتارگرایانه می‌توان گفت که این شیوه مبتنی بر روش‌های تقویت مثبت است که در ضمن آن‌ها محرکی خوشایند به‌عنوان پاداش به فرد داده می‌شود و نظر بر آن است که این پاداش، رفتار مورد نظر را تثبیت می‌کند. هرچند رویکرد تلقینی در بسیاری از نظام‌های تربیتی به‌کار می‌رود، تفکیک میان تربیت و تلقین ضروری است و از همین رو، مورد مذاقه بسیاری از فیلسوفان تعلیم و تربیت قرار گرفته است (باقری، ۱۳۸۰).

برخی از دینداران نیز می‌کوشند از این رویه برای تربیت استفاده کنند. استفاده از این رویه هنگامی رخ می‌دهد که «محور اصلی» تربیت، اموری چون پاداش دادن یا ایجاد جاذبه به روش‌های مختلف (مانند خوش لباس بودن، خوش صحبت بودن و ابراز محبت)، در ارتباط تربیتی باشد. هرچند وجود این‌گونه امور در هر تربیت مناسبی، لازم است، نباید آن‌ها را به محور اصلی تربیت تبدیل کرد و به‌عبارتی، آن‌ها را شرط لازم و کافی تربیت در نظر گرفت. هنگامی که این امور به محور اصلی تربیت تبدیل می‌شوند، محتوای باورهای فرد، از نظر صدق و کذب، هیچ‌گونه نقشی ندارند و تنها بار عاطفی برخوردارها معیار گزینش یک فکر خواهد بود؛ به‌عبارت دیگر، هنگامی که قرار گرفتن در چنین فضایی تعیین‌کننده باشد، تفاوتی نمی‌کند که آیین مورد نظر اسلام باشد یا بودیسم یا کمونیسیم، زیرا این زور تلقین است که فرد را به فکر و آیینی سوق می‌دهد، نه درستی و معقولیت آموزه‌های آن. هرچند در تربیت اسلامی به‌عنوان شرط لازم، بر فراهم آوردن جاذبه‌های جانبی تأکید شده، ولی محوری کردن آن‌ها پذیرفتنی نیست؛ به عبارت دیگر از سویی بر برخورد عاطفی مناسب توجه شده (آل‌عمران: ۱۵۹) و از سوی دیگر، منطق روشن و قابل تبیین داعیه‌ها (بقره: ۲۵۶)، مورد تأکید قرار گرفته است.

۲. تحمیل: یکی دیگر از رویه‌های معمول در مهندسی رفتار، استفاده از عوامل تنبیهی یا عامل فشار است. این رویه هنگامی به‌کار می‌رود که مقاومتی از ناحیه مرتبی وجود داشته باشد. تحمیل، راهبردی برای درهم شکستن مقاومت فرد در مقابل خواست مربی برای تغییر رفتار مرتبی است. بار دیگر باید توجه داشت که استفاده از این رویه به‌عنوان محور اصلی تربیت، جای تردید و تأمل دارد، اما در هر نظام تربیتی، عوامل تنبیهی لازم است. هنگامی که این رویه به‌عنوان عامل اصلی در نظر گرفته شده و جایگزین ابعاد منطقی و استدلالی دیدگاه‌ها شود، شاهد رویه‌ای نادرست در تربیت خواهیم بود. این شیوه نیز به‌صورت نادرست آن، گاه توسط دینداران به‌کار می‌رود. گرایش رفتارنگر می‌تواند برخی مریبان را به تأمین رفتار مطلوب، به هر شیوه ممکن، سوق دهد، زیرا در این دیدگاه آنچه خرسندکننده است، مشاهده رفتار مورد نظر در فرد است؛ اما چنین دیدگاهی در تربیت دینی قابل دفاع نیست، زیرا تأمین ظاهر بدون بروز تحولی واقعی در باطن فرد، ارزش تربیتی ندارد (حجرات: ۱۴). این نکته در ادامه بحث، بیشتر توضیح داده خواهد شد. به‌کارگیری راهبردهای مختلف مهندسی رفتار در دانشگاه، نشانه آن است که تصور مناسبی از تربیت در دانشگاه حاصل نشده است و این امر را می‌توان به‌منزله اختلالی در تربیت دانشگاهی دانست.

راه برون‌رفت: بازاندیشی اساسی در مفهوم تربیت

برای برون‌رفت از اختلال مذکور، باید به‌طور جدی به بازاندیشی در مورد مفهوم تربیت در دانشگاه پردازیم. تصور موجه از تربیت مستلزم داشتن تصور موجهی از انسان است. این بحث به‌صورت مفصل در جای دیگری آمده است (باقری، ۱۳۸۹) و در اینجا به‌اختصار به آن اشاره می‌کنیم. تصور موجه از انسان این است که او را به‌عنوان عامل در نظر بگیریم، به این معنا که او منشأ عمل‌های خویش است و عمل به‌منزله رفتاری است که مبتنی بر مبادی شناختی، گرایشی و ارادی یا اختیاری است. با در نظر گرفتن این تصور از انسان و با توجه به اینکه مربی و متربی هر دو انسان‌های عاملی هستند، تربیت را می‌توان به این صورت تعریف کرد: تعامل ناهم‌تراز میان مربی و متربی در جهت تحول در شخصیت متربی. ویژگی نخست در این تعریف، آن است که رابطهٔ مربی و متربی، تعامل نامیده شده، زیرا هر دو عامل‌اند و ارتباط دو عامل، به معنای دقیق کلمه، تعامل است. این مفهوم با تأثیر متقابل یکی نیست، زیرا درحالی‌که تأثیر متقابل میان اشیا نیز صادق است، نمی‌توان رابطهٔ میان اشیا را به معنای دقیق کلمه تعامل دانست، زیرا اشیا واجد عمل نیستند و مبادی سه‌گانهٔ عمل را نمی‌توان در آن‌ها لحاظ کرد. هنگامی که تربیت را تعامل می‌نامیم، دیگر آن را عمل مربی نخواهیم دانست. تربیت کاری نیست که معلم آن را به انجام می‌رساند، چنانکه کاری نیست که شاگرد به‌تنهایی آن را به انجام می‌رساند، بلکه تعاملی است که این دو در ارتباط با یکدیگر به انجام می‌رسانند. ویژگی دیگر در این تعریف، مفهوم ناهم‌ترازی است. در عین حال که مربی و متربی، هر دو عامل‌اند، اما در تراز یکدیگر قرار ندارند، بلکه مربی به‌دلیل برخورداری بیشتر از سرمایه‌های دانشی و ارزشی، در تراز بالاتر از متربی قرار گرفته است. با این حال، هنگامی که دو مفهوم تعامل و ناهم‌ترازی را در کنار هم به‌کار می‌بریم، مقصود این است که ناهم‌ترازی نباید مانع از تعامل شود و برخورداری‌های دانشی و ارزشی مربی نباید به زدودن خصیصهٔ تعاملی متربی بینجامد. سرانجام، قیدی که در تعریف مذکور با عنوان «در جهت تحول شخصیت متربی» آمده، حاکی از آن است که تعامل باید در سمت و سوی حرکت کند که تحول شخصیتی متربی در آن رخ دهد. به‌سبب اینکه تربیت فرایندی تعاملی است، تحول مورد نظر در شخصیت متربی چیزی است که از یک نظر، نتیجهٔ عمل خود او و از نظر دیگر، نتیجهٔ عمل مربی است. تعریف مذکور، با ویژگی‌هایی که ذکر شد، می‌تواند تعریف و تصور مناسبی از تربیت در دانشگاه فراهم آورد. به‌نظر می‌رسد تا زمانی که نتوانیم چنین تعریف و تصویری از تربیت در دانشگاه داشته باشیم، شاهد موفقیت در جنبهٔ تربیتی دانشگاه نخواهیم بود.

۳. رابطهٔ دین - تربیت

اختلال در رابطهٔ دین - تربیت: تصلب اسلامی

حالت بهینهٔ رابطهٔ دین - تربیت را در مفهوم تحول ایمانی مورد بحث قرار دادیم. اختلال در این زمینه هنگامی به‌ظهور می‌رسد که به‌جای «تحول ایمانی» دچار «تصلب اسلامی» شویم. در برابر هم قرار گرفتن این دو مفهوم را از آیه‌ای که در بالا ذکر شد می‌توان الهام گرفت. در این آیه، به کسانی که ادعای ایمان‌آوری می‌کنند گفته می‌شود که بهتر است از اسلام‌آوری سخن بگویند، زیرا تحولی باطنی در آنان رخ نداده و ایمان در قلب آنان راه نیافته است. تفاوت اسلام‌آوری با ایمان‌آوری در این است که اولی می‌تواند امری مصلحتی و ظاهری باشد، درحالی‌که دومی، تنها به‌عنوان امری حقیقی و باطنی رخ می‌نماید؛ به‌عبارت دیگر، اسلام همچون جامه‌ای است که می‌توان آن را از روی مصلحت، بر تن خود کرد یا از روی اجبار، بر تن دیگری. کسانی که در فهم رابطهٔ مناسب میان دین و تربیت دچار اختلال‌اند، جایی برای ایمان‌آوری باز نمی‌کنند، بلکه می‌کوشند جامهٔ اسلام را هرچند به‌زور بر تن دیگران کنند. از همین رو تعبیر تصلب اسلامی را برای نامگذاری این راهبرد به‌کار می‌بریم؛ درحالی‌که ایمان، قلبی است، این اسلام، قالبی است. در برابر ویژگی‌هایی که برای ایمان قلبی برشمردیم، ویژگی‌های زیر را می‌توان برای اسلام قالبی در نظر گرفت.

۱. **اسلام قالبی، تهی از فهم عقلی است:** هنگامی که اسلام‌آوری جریانی باشد که تنها بر اندام افراد حاکم است، آشکارا جایی برای فهم عقلی در آن وجود نخواهد داشت. به این ترتیب، زیرساخت شناختی اسلام‌آوری، ظرفی خالی است.

۲. **اسلام قالبی، سرشار از گرایش ابزاری است:** تربیت دینی در شکل اسلام‌آوری، ویژگی منافقانه دارد، زیرا افراد بنا به ملاحظات بیرونی و نه تحولات درونی به اسلام روی آورده‌اند. به این ترتیب، اسلام به ابزاری منافقانه تبدیل می‌شود که افراد، بار آن را بر خود «تحمل» می‌کنند تا منافع خود را تأمین کنند. امام علی (ع) در وصف آنان می‌گوید: «قلوبهم دویه و صفاهم نقیه... لهم بكل طریق صریح و الی کل قلب شفیع و لکل شجو دموع یتقارضون الثناء و یتراقبون الجزاء»؛ دل‌هایشان فاسد و ظاهرشان پاک است... اینان را به هر راهی، افتاده‌ای و در هر دلی، شفیع و در هر غم و اندوهی، اشکی است. مدح و ثنای یکدیگر را به هم وام می‌دهند و پاداش آن را متوقع‌اند (نهج‌البلاغه: خطبه ۱۸۵). بر این اساس، می‌توان گفت که زیرساخت گرایشی اسلام‌آوری نیز از حیث امیدواری به خدا ظرفی خالی است، هرچند از حیث گرایش ابزاری، ظرفی سرشار است.

۳. **اسلام قالبی، محصولی قالبی است:** اکنون اگر به زیرساخت ارادی اسلام‌آوری توجه کنیم، در خواهیم یافت که اراده فرد در اینجا به هیچ‌وجه معطوف به اسلام نیست، بلکه اراده‌ای معطوف به منفعت است. به همین دلیل، روشن است که دستاورد چنین تربیت دینی، تنها اسلامی قالبی است.

راه برون‌رفت: نشان دادن خرد و زیبایی در ایمان

با ملاحظه نتایج معیوبی که بر اسلام‌آوری مترتب است، باید در پی یافتن راه برون‌رفتی از این مخمصه باشیم. اگر بخواهیم دانشجویان از روی حقیقت به دین روی آورند و در پی ایمان باشند، باید رگه‌های خرد و زیبایی به کاررفته در عمارت ایمان را در معرض دید آنان قرار داد. در این صورت، نیازی نیست که تقلائی چندانی برای ایمان آوردن دیگران نشان دهیم. این رگه‌های خرد و زیبایی را می‌توان از جمله در موارد زیر ملاحظه کرد:

۱. **دیدن کرامت آدمیان:** دین به ما می‌آموزد که خداوند انسان‌ها (و نه تنها مؤمنان) را به زیور کرامت آراسته است (و لقد کرمتنا بنی آدم). کسی که به خدا ایمان آورده، باید چشمی برای دیدن این دستاورد الهی در انسان‌های دیگر (و نه تنها مؤمنان)، باز کند. در مقابل، کسی که نمی‌تواند این کرامت را در انسان‌های دیگر بازباید و رؤیت کند، در ایمانش خللی راه یافته است.

۲. **نیکو سخن گفتن با آدمیان:** آموزه دیگر دین این است که با آدمیان (و نه تنها مؤمنان)، به نیکویی باید سخن گفت: «و قولوا للناس حسنا»؛ و به مردم سخن نیک بگویید (بقره: ۸۳). این ذائقه زیباشناختی از لوازم ایمان به خداست. کسانی که با دیگر انسان‌ها به درشتی یا زشتی سخن می‌گویند، بی‌بهرگی خود از ایمان را به اثبات می‌رسانند.

۳. **انصاف ورزیدن با آدمیان:** آموزه دیگر دین این است که بار دیگر با آدمیان (و نه تنها مؤمنان)، انصاف باید ورزید: «انصف الله و انصف الناس من نفسک و من خاصه اهلک»؛ بین خدا و مردم از یک طرف و خویشتن و خواص دودمانت و هر که از مردم جامعه که تمایلی به او داری از طرف دیگر، انصاف داشته باش (نهج‌البلاغه: نامه ۵۳). انصاف ورزیدن با دیگران مستلزم درک و خردی است که فرد بتواند به کمک آن، دنیا را از دید دیگران ببیند و محصور در دنیای خویش نباشد. هر گاه کسی توانست این‌گونه خود را در جای دیگران قرار دهد و خواست‌های خود را از این منظر ببیند، به انصاف راه یافته است. کسانی که از این درک و خرد بی‌بهره‌اند، به همان اندازه از ایمان نیز بی‌بهره‌اند.

۴. **عدالت ورزیدن با آدمیان:** علاوه بر انصاف، عدالت‌ورزی با آدمیان (و نه تنها مؤمنان)، وظیفه دیگری است که بر عهده ایمان‌آوردگان نهاده شده است. عدالت‌ورزی به این است که حق هر کسی به او داده شود و اگر خطایی از او سر زد، به اندازه همان خطا و نه بیشتر، مجازات شود. «ولا یجرمنکم شان قوم علی ان لا تعدلوا اعدلوا هو اقرب للتقوی»؛ دشمنی با جمعیتی شما را به گناه و ترک عدالت نکشاند (مائده: ۸). حال باید دید که چگونه می‌توان حق دیگران (و نه تنها مؤمنان) را از آنان ستاند یا در مقام مجازات، به میزان خشم خود و نه به قدر خطای آنان به مجازات پرداخت و همچنان ادعای ایمان‌آوردگی داشت؟

این موارد، تنها نمونه‌ای از زیبایی‌ها و خردمندی‌های نهفته در ایمان است. کسانی که در اندیشه بسط و گسترش تربیت دینی‌اند، لازم نیست که زحمت حرکت پرافتخیز در سنگلاخ تصلب اسلامی را بر خود هموار کنند، بلکه کافی است در صراط مستقیم ایمان گامی بزنند تا استواری مشی آنان، چشم‌ها را خیره و دل‌ها را بی‌تاب ایمان گرداند.

بایدها و نبایدهای تربیت دینی در دانشگاه

در پایان با نظر به بررسی‌های انجام‌گرفته، می‌توان رهنمودهایی برای عمل در دانشگاه پیشنهاد کرد تا تربیت دینی به‌صورتی مطلوب‌تر در دانشگاه صورت پذیرد. رهنمودها به شرح زیر است (باقری، ۱۳۹۲):

۱. دانشگاه باید نسبت به اندیشه‌های مختلف و بررسی عقلانی و منطقی آن‌ها باز و پذیرا باشد. از به‌وجود آوردن تابوهای فکری و تحریم اندیشه‌ها در دانشگاه باید خودداری کرد. اگر بهای عرضه اسلام، تحریم برخی از دیدگاه‌ها باشد، این خود، چهره‌ای جزمی به اسلام و تربیت دینی برگرفته از آن خواهد داد.
۲. دانشگاه باید زمینه بحث و اصطکاک علمی میان رویکردهای مختلف را فراهم آورد. پشتوانه چنین اقدامی را باید در این بینش جست که حقیقت اندیشه‌ها از خلال همین اصطکاک علمی به ظهور می‌رسد. آنچه به حاشیه می‌رود یا در متن قرار می‌گیرد نیز باید در نتیجه همین اقدام باشد.
۳. در بررسی اندیشه‌ها باید از اصل سخن‌محوری پیروی کرد و افکار هر اندیشمند دینی و غیردینی، صرف نظر از جایگاه علمی و اجتماعی وی، قابل نقد و بررسی باشد.
۴. در نقد و بررسی افکار و اندیشه‌ها باید انصاف علمی را رعایت کرد. عرضه ناقص اندیشه‌ها یا ارائه آن‌ها بر اساس منابع دست دوم، همچنان که نادیده گرفتن قوت‌های آن‌ها، همگی نوعی ساده‌انگاری در نقض آن‌ها خواهد بود.
۵. در استفاده از افکار و اندیشه‌ها و در جریان نقد و بررسی آن‌ها باید امانت‌ورزی علمی رواج یابد. انتساب اندیشه‌های دیگران به خود، به هر نحوی بدون استناد به آن‌ها باید مذموم شمرده شود.
۶. ارزش‌های مناسبی اسلام نباید در مقایسه با ارزش‌های دانشی - اخلاقی آن در دانشگاه غالب باشد. در نتیجه از پی‌جویی و تجسس در مورد استادان و دانشجویان از نظر انجام عبادات باید خودداری کرد. همچنین آداب و ظواهر دینی را در کانون توجه قرار دادن، استنطاق دانشجویان در مورد نحوه لباس پوشیدن و اقدام‌هایی از این دست، متناسب با تربیت دینی در سطح دانشگاه نیست؛
۷. در تربیت دینی باید وزن اصلی را به تحولات فکری و درونی دانشجویان داد. اولویت دادن به ارزش‌های مناسبی، در حکم نعل وارونه زدن در تربیت دینی است، چه این‌گونه مناسب، به‌منزله تن، و ایمان، به‌مثابه روح تربیت دینی است.
۸. باید تأکید تامی در خصوص تفکیک دین از دینداران صورت گیرد. سنجش دیدگاه‌ها و اعمال دینداران در هر سطحی باید با نظر به معیارهای دینی صورت پذیرد. از تبدیل کردن دینداران به معیارهای درجه اول باید خودداری ورزید و همواره اولویت معیارهای دینی در ارزیابی دینداران را مراعات کرد.

۹. هرچند معیار قرار گرفتن اعمال دینداران به منزله الگو در جریان تربیت، امری لازم و بسا اجتناب‌ناپذیر است، همواره باید آن‌ها را همچون معیارهای درجه دوم در نظر گرفت و به این ترتیب، امکان مقایسه و نقد و ارزیابی آن‌ها بر حسب معیارهای درجه اول موجود در متون دینی را فراهم آورد.
۱۰. ارتباط میان مسئولان دانشگاه، استادان و دانشجویان باید به صورت تعامل تام و تمام صورت گیرد. تأثیرگذاری‌های یکجانبه بر دانشجویان، از طریق مهندسی رفتار متناسب با تربیت دینی نیست.
۱۱. به‌کارگیری شیوه‌های تلقینی و فراهم آوردن ترفندهایی برای «جذب» دانشجویان متناسب با تربیت دینی نیست. گرایش دانشجو به دین باید از سر فهم عقلانیت دین باشد و جاذبه‌های عاطفی و رفتاری، نباید به عامل تعیین‌کننده انتخاب فرد تبدیل شوند.
۱۲. به‌کارگیری شیوه‌های تهدید و تحمیل برای فراهم آوردن و به نمایش گذاشتن «رفتار» دینی در محیط دانشگاه، روی آوردن به ساده‌انگاری و ظاهرگرایی در تربیت دینی است و باید از آن خودداری کرد.
۱۳. دانشجو باید به‌عنوان یک انسان عامل و دارای قدرت انتخاب در نظر گرفته شود. به‌جای بستن راه بر این انتخاب، باید از طریق تصمیم‌گیری‌های آگاهانه‌تر، راه آن را بازتر کرد.
۱۴. پرسش‌های فکری و اجتماعی دانشجویان باید از طریق بحث و گفت‌وگو میان استاد و دانشجو مجال برای بررسی داشته باشند.. مواجهه عقلانی با دین، ایجاب می‌کند که پرسش‌های دانشجویان در خصوص آموزه‌های دینی، اعم از آموزه‌های اعتقادی، اخلاقی و احکام دینی، در مسیر گفت‌وگویی عقلانی و منطقی پیش برود.
۱۵. شیوه‌های عوامانه در تربیت دینی، همچون دعوت به اطاعت بی‌چون و چراء یا بهره‌وری معیوب از ابعاد رازگونه دین برای در تقابل قرار دادن آن‌ها با عقل و گشودن عرصه برای خرافه‌پردازی، شیوه‌های متناسب با دانشگاه نیست.
۱۶. گرایش‌ها و علایق دانشجویان، با آنکه مورد قبول استادان و مسئولان دانشگاه نباشد، باید مورد احترام قرار گیرد.
۱۷. انتخاب دانشجو در عرصه‌های فکری، با آنکه مورد قبول استادان و مسئولان دانشگاه نباشد، باید مورد احترام قرار گیرد.
۱۸. حفظ شأن و کرامت انسانی دانشجو و نیکو سخن گفتن با او باید اصل راهنمای روابط با دانشجویان باشد.
۱۹. استاد و دانشجو باید به نقد و بررسی دوجانبه افکار و اندیشه‌های خود بپردازند. احترام به علایق و انتخاب دانشجویان، نباید با نقد عقلانی و منطقی آن‌ها غیرقابل جمع تلقی شود؛ همان‌طور که حرمت استاد نیز نباید مانعی برای چند و چون محققانه در مورد دیدگاه‌های وی در نظر گرفته شود.
۲۰. در مواجهه انتقادی متقابل میان مسئولان، استادان و دانشجویان باید انصاف و عدالت را به‌عنوان اصل راهنما در نظر گرفت. به‌کارگیری این اصل ایجاب می‌کند که وجه انصاف و عدالت از طریق گفت‌وگوی متقابل مشخص و بارز شود. اعلام و اعمال یکجانبه انصاف و عدالت، همواره در معرض مخاطره نقض خود این اصل قرار دارد.

ضرورت تجدید نظر و نوآوری در تربیت دینی

در عصر حاضر، تعلیم و تربیت دینی به شیوه سنتی صرف پاسخگو نیست. الگوی مناسب در تعلیم و تربیت سنتی، بیشتر الگوی فقهی و کلامی بود که توده‌های مردم از راه تقلید و تعبد و بدون چون‌وچرا آن را می‌پذیرفتند و با آن واقعاً زندگی می‌کردند؛ اما امروزه به‌سبب تحولات علمی و فکری چند قرن گذشته و وجود مدارس و دانشگاه‌های جدید، آگاهی و دانش مردم به‌مراتب افزایش یافته و اصرار بر تعلیم و تربیت دینی به شیوه‌های صرفاً سنتی نه تنها پاسخگو و مفید نیست، بلکه در موارد بسیاری نیز آسیب‌زاست. در عصر جدید، دین و نیز تعلیم و تربیت دینی رقیبان جدی و سرسختی پیدا کرده است و دیگر مرجعیت و اقتدار مطلق گذشته خود را ندارد. از این رو تعلیم و تربیت دینی در این عصر

پیچیده‌تر و طبیعتاً دشوارتر است و همواره باید از سویی آن شیوه‌ها و روش‌های سنتی را آسیب‌شناسی کرد و از دیگری سو به دنبال شیوه‌ها و روش‌های نوینی بود (مرادی، ۱۳۹۲).

اگر تربیت دینی از نظر محتوا، اجرا و روش‌ها با نیازهای جدید کودکان و نوجوانان منطبق باشد و نوآوری و تازگی را به همراه داشته باشد، گام مؤثری برای جذب نسل جوان به دینداری و دین برداشته است. به گفته رهبر انقلاب: «امروزه در دنیا در زنده‌ترین مسائل و علوم مورد احتیاج مردم، ساعت به ساعت روش‌های نو را پیش می‌آورند. روش‌ها دائم عوض می‌شوند و حرف‌های نو به نو می‌آیند. ما چطور می‌خواهیم حرف خودمان را به همان شیوه و روشی که با مردم پنجاه سال قبل گفته می‌شود، در میان گذاریم» (به نقل از بانکی فرد، ۱۳۸۵)؛ بنابراین، نکته مهم این است که روند تربیت دینی با توجه به ضرورت‌های زمان چگونه باید پیش برود و اصولاً آیا نیازی به نوآوری در این ساحت تربیتی احساس می‌شود یا برعکس، این روند باید به همین شکل و صورت موجود باقی بماند؟ شناخت جنبه‌های نظری و تئوریک و ضرورت‌های نوآوری در شیوه‌ها در عرصه‌های مختلف، از جمله در تربیت دینی تأثیر زیادی در کاربرد صحیح و به‌موقع نوآوری‌ها دارد (تقوی‌نسب، جعفری و نجفی، ۱۳۸۸).

چیستی نوآوری در شیوه‌های تربیت دینی

نوآوری در شیوه‌های تربیت دینی، برگزیدن ایده‌های جدید و تبدیل آن‌ها به خدمات و روش‌های تازه است که تغییرات مفیدی را به همراه می‌آورد (دفت^۱، ۱۹۹۲؛ لارسون^۲، ۱۹۹۳). نوآوری در شیوه‌ها نتیجه پیاده کردن پیروزمندانه اندیشه‌های سازنده است و هرگونه بهبود قدم به قدم و مرحله‌ای در فرایندها، نوآوری تلقی می‌شود (تاشمن^۳، ۱۳۷۸). همچنین نوآوری در شیوه‌ها به شکل انتخاب و استفاده نو و تازه از منابع انسانی و مادی و ابداع روش‌های تازه‌ای است که هدف‌ها را در سطح بهتری به تحقق برساند (هانر^۴، ۲۰۰۵). در این میان، منظور از نوآوری‌های تربیتی موارد ابتکاری و خلاقانه است که موجب تحول در نظام آموزشی سنتی، بهینه‌سازی و ارتقای کیفی آن می‌شود و بر محتوای آموزشی، روش‌های مورد استفاده و بهره‌گیری از فناوری‌های جدید تأثیر دارد (منطقی، ۱۳۸۴). استرنبرگ^۵، کافمن^۶ و پتر^۷ (۲۰۰۴) در زمینه مؤلفه‌های مؤثر در نوآوری در شیوه‌ها و به‌عبارتی، عناصری که نوآوری را می‌سازند، به عوامل زیر اشاره کرده است: ارتباطات باز میان سازمان‌ها، ابهام و تعارض، فرا گرفتن مهارت‌های عقلانی، طرز تفکر انتقادی، پذیرش ریسک و تعهد کاری. همچنین مهم‌ترین عواملی که می‌تواند زمینه‌های نوآوری را در هر سازمان و نهادی فراهم کند، شامل عوامل ساختاری، فرهنگی، مدیریتی و منابع انسانی است (سام‌خانین، ۱۳۸۴).

بر اساس این تعاریف منظور از نوآوری، تغییر در روش‌هاست. از آنجا که نوآوری در شیوه‌ها با استفاده بهینه و جدید از منابع و امکانات مختلف در نظام تربیتی همراه است، باید هدفمند باشد و با مطالعه و برنامه‌ریزی صحیح و به شکل مستمر در فرایند تربیتی به کار گرفته شود. نوآوری روندی یکسویه نیست؛ بلکه اجزا و عناصری دارد که در بین آن‌ها تعامل و ارتباط برقرار است و با هم تغییرات تازه‌ای را به وجود می‌آورند. نوآوری‌ها تحولات مثبتی‌اند که برنامه‌ریزی صحیح، آموزش‌ها و یادگیری‌های هدفدار در ایجاد و پذیرش آن‌ها مؤثرند. به‌طور کلی، اولین قدم برای ایجاد نوآوری در هر زمینه‌ای، جدا شدن از قالب‌های تکراری و روزمرگی انجام امور است. رسیدن به این باور که هر کاری را می‌توان در شکل تازه و جدیدتر انجام داد، در فراهم کردن بستر مناسب برای نوآوری‌ها مؤثر است. نوآوری

1. Daft
2. Larson
3. Tashman
4. Haner
5. Stermberg
6. Kaufman
7. Peter

به دلیل گستردگی مفهوم در هر سیستمی اجرایشدنی است و به خوبی می‌تواند در مسائل تربیتی، از جمله تربیت دینی کاربرد داشته باشد.

دامنه نوآوری در شیوه‌های تربیت دینی

همان‌طور که اشاره شد، منظور از نوآوری در شیوه‌ها تغییر در روش‌هاست، به نحوی که سبب بهبود و کیفیت بخشی به امور شود و شیوه انجام کارها را نسبت به آنچه از قبل بوده است، بهتر کند. از طرفی، با توجه به تعاریف تربیت دینی نتیجه گرفته می‌شود که منظور اصلی از تربیت دینی، فعالیت‌های هدفمند و برنامه‌ریزی شده است که تلاش می‌کند تا محتوای تربیتی اسلام را به بهترین نحو به مخاطبانش برساند. در واقع، تربیت دینی مجموعه‌ای از روش‌ها و شیوه‌های ابلاغ محتوا به فراگیران است. محتوای تربیت دینی در اسلام، منبع غنی و پرمایه‌ای است که برگرفته از تعالیم قرآن و سیره معصومین (ع) است. این محتوا به شکل کامل و ثابت برای همه زمان‌ها، در دسترس مریبان تربیتی قرار دارد. آنچه در تربیت دینی اهمیت دارد، چگونگی انتقال این آموزه‌ها به فراگیران است. اگر انتقال پیام به خوبی و از کانال‌های مناسب صورت نگیرد، اهداف تربیتی محقق نخواهد شد؛ بنابراین، منظور از نوآوری در تربیت دینی، برگزیدن ایده‌ها و راه‌های جدید در شیوه‌های تربیتی و فراهم کردن زمینه‌های مناسب برای انتقال پیام‌هاست. بدین سبب نوآوری در شیوه‌های آموزش حیطة تربیت دینی به کار گرفته می‌شود که بتواند جذابیت روش‌های تربیتی را با توجه به ضرورت‌های زمان افزایش دهد.

نوآوری به دلیل گستردگی مفهوم، تنوع روش را نیز دربرمی‌گیرد. اگر تغییر در روش‌ها، مقطعی باشد و پیگیری نشود یا فقط با توجه به سلیقه شخصی اجرا شود، نوآوری محسوب نمی‌شود، چراکه هر تغییر سطحی و زودگذر در روش‌ها نوآوری نیست. تغییر، ایجاد هر چیزی است که با گذشته تفاوت داشته باشد؛ اما نوآوری ایجاد ایده‌هایی است که برای سازمان، جدید است. از این رو، تمام نوآوری‌ها می‌تواند منعکس‌کننده یک تغییر باشد و در عین حال، نفی‌کننده شیوه‌های قبلی هم نباشد (سام خانیان، ۱۳۸۴). برای ایجاد تغییرات سازنده در روش‌های تربیت دینی و نوآوری باید پشتوانه محکم علمی و شناختی داشت. تنوع روش‌ها در شیوه‌های تربیت دینی مشروط بر اینکه هدفمند باشد و به شکل علمی، مستمر و هماهنگ با سایر عوامل مؤثر و زمینه‌ها شکل گرفته باشد، می‌تواند جزء نوآوری‌ها قرار گیرد. در اینجا باید به تفاوت نوآوری با بدعت توجه داشت. شناخت مؤلفه‌های نوآوری و چارچوب‌های دقیق و تعریف‌های اولیه‌ای که از نوآوری ارائه می‌شود، سبب جلوگیری از تداخل بدعت و نوآوری می‌شود (مبلغی، ۱۳۸۷). نوآوری بر پایه آزاداندیشی و ابداع ابتکاری و بدون تقلید است؛ اما در بدعت، سلیقه‌های شخصی وارد شده و اصول دینی نادیده گرفته می‌شود. در نوآوری، تعهد کامل به حفظ دین و تمامیت آن وجود دارد و به قصد کامل کردن دین یا کاستن از آن صورت نمی‌گیرد. در واقع، نوآوری در تربیت دینی را باید به کمک اصول و ملاک‌های دینی انجام داد.

ضرورت نوآوری در شیوه‌های تربیت دینی از منظر مبانی دینی

نوآوری از نظر اسلام، واژه بیگانه‌ای نیست و در تعالیم دینی، جایگاه مثبت و پسندیده‌ای دارد. اسلام، دینی است که خود مشوق نوآوری و خلاقیت است، هرچند مستقیم به این مورد نپرداخته است، آموزه‌های دینی نکات تربیتی بسیاری در زمینه نوآوری دارد. در این بخش، ضرورت نوآوری از دیدگاه مبانی دینی با توجه به جنبه‌های فطرت، قرآن و سیره معصومین (ع) بررسی می‌شود (تقوی‌نسب، جعفری و نجفی، ۱۳۸۸).

۱. فطرت

فطرت و نهاد انسان، نوآوری‌ها و تغییرات را می‌پذیرد. نوآوری‌ها و اقدام به تغییرات مثبت، امری فطری و مورد قبول ذات بشری است؛ بنابراین، روش‌های تربیت دینی نیز باید با فطرت انسان هماهنگ و سازگار باشد. از آنجا که استعدادهای فطری به‌وسیله فرایند تربیت دینی شکوفا می‌شود، پس نمی‌توان از جنبه‌های مورد قبول و ذاتی بشر، از جمله نوآوری در این فرایند چشم پوشید. گرایش‌های فطری متعددی در انسان وجود دارد که بر ضرورت وجود نوآوری در تربیت دینی تأکید می‌کند. این ضرورت را می‌توان در ویژگی‌های فطری زیر جست‌وجو کرد:

الف) گرایش فطری به حقیقت‌جویی: منظور از حقیقت‌جویی، اشتیاق انسان به شناخت روابط بین پدیده‌هاست (اعرافی، ۱۳۸۵). میل درونی به کشف قوانین و رازهای هستی، آگاهی به حقایق و برطرف کردن ابهام‌ها و شبهات، از آثار گرایش به حقیقت‌جویی است. این گرایش فطری سبب ایجاد روح استدلال و برهان‌گرایی در انسان می‌شود. در این میان، نوآوری‌ها نیز در پی طرح سؤال از موقعیت‌های مختلف و در جست‌وجو و تشخیص حقایق شکل می‌گیرد و می‌توان گفت که گرایش فطری حقیقت‌جویی، نیاز به نوآوری را در بشر ایجاد می‌کند و این در حالی است که روند تربیت دینی نیز بر حقیقت‌جویی تأکید دارد.

ب) گرایش فطری به زیبایی‌جویی: تربیت دینی به‌طور گسترده‌ای با گرایش زیبایی‌طلبی و عواطف در ارتباط است. تربیت دینی آموزش خشک و بی‌روح نیست. فطرت انسان از هنر و زیبایی لذت می‌برد که میل و اشتیاق شدید انسان به خلق انواع زیبایی‌ها در قالب هنرهای مختلف، از نشانه‌های وجود این گرایش فطری است. از ویژگی‌های مهم شیوه‌های تربیت دینی، توانایی برقراری ارتباط بین انواع هنرها که منشأ زیبایی هستند، با آموزه‌های تربیتی است؛ در غیر این صورت، تربیت دینی موجب کسالت و یکنواختی می‌شود (شمشیری، ۱۳۸۵). نوآوری در روش‌های تربیت دینی به‌دلیل ابتکارات تازه و جدید، می‌تواند این گرایش فطری را اقماع کند؛ بنابراین، ضرورت نوآوری در تربیت دینی، امری بدیهی است.

۲. قرآن

قرآن مجید به‌منزله مهم‌ترین منبع شناخت اهداف تربیتی، آموزه‌های فراوانی در زمینه نوآوری و رابطه آن با فرایند تربیت دینی دارد. در این قسمت، ضرورت نوآوری در تربیت دینی از دو منظر آیات قرآنی و روش تربیتی قرآن بررسی می‌شود:

الف) قرآن و نمودهای نوآوری

۱. نوآوری در آفرینش و طبیعت: به بیان قرآن، یکی از کمالات حق، بدیع و فاطر بودن خداوند است؛ یعنی بدون تقلید از دیگران به آفرینش اقدام کرده است: «بَدِيعُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَإِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ»؛ خالق آسمان‌ها و زمین خداست و هنگامی که تصمیم بر امری گرفت، تنها به او دستور می‌دهد که باش، پس می‌شود (بقره: ۱۱۷). از آنجا که رسالت انسان، قرب به خدا و تخلق به اخلاق الهی است، خلاقیت انسان منعی ندارد. صفت فاطر نیز به معنای آفریننده مبتکر و خلاق است. تبدیل، تجدید و تداوم خلاقیت و نوآوری خداوند نیز موضوعی قرآنی است. در واقع، تجدید اراده الهی به‌عنوان صفت فعل او، بهترین گواه بر نوگرایی در آفرینش است. در آیات قرآنی تأکید شده که وی موجودی است که همه اسمای الهی را در خود به شکل نرم‌افزاری و غیرفعال داراست و تلاش‌های انسانی در یک روند، آن را به شکوفایی و باروری می‌رساند. البته این زمانی است که خود

شخص در تلاشی که در اصطلاح قرآنی به آن، «کدح» می‌گویند، در یک فرایند زمانی بکوشد تا سرمایه‌های سرشته در ذات خویش را به فعلیت رساند.

۲. نوگرایی در آفرینش انسان: موضوع آفرینش انسان که در قرآن مطرح شده، دارای نکات جالبی درباره نوآوری است، از جمله: استمرار آفرینش و تنوعی که در میان میلیاردها انسان روی کرهٔ خاکی دیده می‌شود، بیانگر زیبایی و ضرورت نوآوری است. فرشتگان در مقام استدلال برای نفی آفرینش انسان، موضوع فسادگری و خونریزی وی را مطرح کرده اند؛ اما خداوند به مقام علمی او نیز اشاره کرده است. با وجود مخالفت فرشتگان، خداوند انسان را به‌عنوان پدیده‌ای نو آفرید. بعد از تعلیم اسماء به انسان و فرشتگان، انسان برخلاف فرشتگان که فقط آنچه را آموخته بودند، برداشت کردند، از خود خلاقیت نشان داد و چیزهایی بر آموخته‌های خویش افزود و این وسعت، بیانگر ظرفیت علمی انسان و ارزش نوآوری‌اش است که با آن می‌تواند بر غیب آسمان‌ها و زمین اطلاع یابد.

۳. نوآوری در تشریح: تجدید نبوت‌ها و ظهور ادیان در طول تاریخ، نشانه‌ای از نوآوری‌های خداوند در ارتباط با بندگانش است. نخستین و عمده‌ترین گروه نوگرایان، پیامبران و جانشینان آنان هستند که با صفات برجسته و کمالات خویش موجب اصلاح و تحول‌آفرینی شده‌اند. قرآن نمونه‌های زیادی از نوآوری‌ها را در داستان تاریخ بشر از آدم تا خاتم آورده است. قرآن بیان می‌کند که خداوند در هر عصری مجموعه‌ای را فرو فرستاده است که از آن به‌عنوان منهج و روش‌های نوشونده یاد کرده است تا برای هر عصر تاریخی بتواند مفید و سازنده باشد و فرد و جامعه را به‌سوی کمال شایسته پیش برد. از این‌رو، هنگامی که سخن از دین به میان می‌آید، به این معناست که جامعه بتواند خود را با بخشی از محتوای جدید همراه با روش‌های تازه به کمال برساند؛ بنابراین، نوآوری در تشریح و فرستادن پیامبران از ضرورت‌های تاریخی و اجتماعی بوده که نشان‌دهندهٔ ضرورت نوآوری نیز است.

۴. نوآوری در زندگی فردی: از آنجا که انسان نوگرا و تنوع طلب بوده و از اثبات و یکنواختی فراری است بنابراین، پیش رونده است. تقوا، خصلتی روحی است که نخست در حوزهٔ فردی نمود می‌یابد. تأمل در ماهیت تقوا، نوآوری دینی را به‌خوبی اثبات می‌کند. آنچه کاملاً روشنگر موضوع است، بالندگی تقواست. توبه نیز نمونهٔ دیگری از نوگرایی فردی در زندگی است.

۵. نوگرایی در اندیشه: محور اصلی آفرینش انسان، مقام والای علمی اوست. توجه ویژهٔ قرآن به کسب علم و معرفت، بی‌شک ارزش نهاندن به نوآوری و کشفیات علمی را در پی دارد.

مخالفت قرآن با تعصبا و تحجرهای فکری، به‌عنوان مانع مهم نوآوری‌ها، یکی از این نمونه‌هاست. «بندگان من را بشارت ده، آنان که سخنان را می‌شنوند، سپس از بهترین آن‌ها اطاعت می‌کنند. آن‌ها صاحبان اندیشه‌اند» (زمر: ۱۷-۱۸). در این آیه، خداوند بیان می‌دارد که بندگان من، همه سخنان را خوب گوش می‌دهند و به‌دقت دریافت می‌کنند، سپس تجزیه و تحلیل می‌کنند و خوب و بدش را می‌سنجند و بهترین آن را انتخاب و پیروی می‌کنند. همچنین می‌فرماید: «آیا اگر پدرانتان عقلشان به جایی نمی‌رسید و چیزی نمی‌فهمیدند، باز هم شما باید از آن‌ها پیروی کنید» (بقره: ۱۷۰). اساس قرآن بر پشیمانی کسانی است که اسیر تقلید و پیروی از پدران و گذشتگان هستند و اندیشه و تفکر نمی‌کنند تا خودشان را از این اسارت برهانند (مطهری، ۱۳۸۶). این آیات بر داشتن روح علمی که یکی از عوامل اصلی مؤثر در نوآوری است، تأکید می‌کند. شهید مطهری، روحیهٔ علمی را روح حقیقت‌جویی، روح بی‌غرضی و بی‌تعصبی، روح خالی از جمود و غرور می‌داند (همان). در واقع، آزاد کردن عقل از تلقین‌های محیط، عرف، عادت و به اصطلاح امروز، از نفوذ سنت‌ها و عادت‌های اجتماعی از تأکیدهای قرآن دربارهٔ تربیت اسلامی است. توصیهٔ اسلام به داشتن این صفات با نوآوری و ویژگی‌های آن همخوانی دارد. با دقت در مؤلفه‌های قضاوت صحیح، آزاداندیشی، تعقل، دوری از تعصب و غیره، در آموزه‌های دین اسلام و مقایسهٔ این خصوصیات با مؤلفه‌های تأثیرگذار در نوآوری، می‌توان به رابطهٔ محکم

بین این دو پی برد و به این نتیجه رسید که دین اسلام، نه تنها با نوآوری مخالف نیست؛ بلکه با توصیه‌ها و آموزه‌هایش، زمینه‌ای مساعد برای نوآوری فراهم می‌کند.

ب) روش تربیتی قرآن

در آموزه‌های قرآن بر تنوع و گوناگونی تأکید زیادی شده است: «ما در این قرآن دلایل و مثل‌های مکرر و متنوع بیان کردیم تا ایشان متذکر شوند» (اسراء: ۴۱) یا می‌فرماید: «همانا شما را گوناگون آفریدیم» (نوح: ۱۴). این آیات بیانگر توجه قرآن به گوناگونی و یکنواخت نبودن راه‌های انجام امور است. در این میان، تنوع و تعدد روش‌های تربیتی قرآن را می‌توان نمادی دیگر از اهمیت نوآوری به حساب آورد. قرآن نوآوری در روش‌های تربیتی را به صورت عملی نشان می‌دهد. استفاده از تمثیل‌ها، داستان‌سرایی، سؤال و پرسش، فصاحت و شیوایی کلام و ارائه الگوهای دینی و تربیتی، بیانگر توجه قرآن به اکتفا نکردن به یک شیوه خاص در ارائه دین، نوآوری و ابداع در شیوه‌های تربیتی است.

۳. سیره معصومین

بیانات بسیاری از ائمه به شکل‌های گوناگون بر نوآوری و توجه به تازگی‌ها تأکید دارد، مانند «عقل شرف گرامی است که کهنه نمی‌شود» و «عاقل کسی است که عقل وی در مسیر رشد و اندیشه‌اش صحیح و کردارش پسندیده است» (آمدی، ۱۳۸۰، ح ۱۵۹۰ و ۳۵۴۷). فرد عاقل خود را درگیر تعصب‌ها و کهنه‌گرایی‌ها نمی‌کند و اجازه نمی‌دهد که سطحی‌نگری‌ها وی را از انجام امور تازه و نوآوری و ابتکار دور کند؛ بلکه همواره با کمک عقل تغییر می‌کند و از یک‌جا ماندن و دچار روزمرگی شدن می‌کند.

امام علی (ع) می‌فرماید: «کسی که آگاه به ضرورت‌های زمان است و از دگرگونی‌های آن آگاهی دارد، هرگز خویشتن را از تحول‌ها و تغییرهای اجتناب‌ناپذیرش در امان نمی‌داند» (محمدی ری‌شهری، ۱۳۷۹). همچنین امام صادق (ع) می‌فرماید: «کسی که عالم به مقتضیات زمان خود باشد، مورد هجوم اشتباه‌ها قرار نمی‌گیرد» (کلینی، بی‌تا). این احادیث به نقش تغییر و تحول در زندگی افراد اشاره دارد و تأکید می‌کند که انسان‌ها باید در برابر این تغییرها آمادگی داشته باشند. استفاده از نوآوری و ابداع‌های سازنده، راهی مؤثر برای سازگاری با تغییرها در هر زمانی است. همچنین از معصوم نقل شده است: «کسی که دو روزش مانند هم باشد، زیانکار است» (رضایی، ۱۳۷۷: ۱۷۹). این کلام نیز به نحوی بر تغییر و نوآوری‌های مفید در زندگی روزانه دلالت دارد. حدیث دیگری که می‌توان از آن ضرورت نوآوری در تربیت را نتیجه گرفت، حدیث معروف زیر است: «با مردم بر اساس عقل‌هایشان سخن بگویند» (کوشا، ۱۳۷۴). خصوصیت‌ها و ویژگی‌های افراد در هر زمان و دوره‌ای با زمان قبل‌تر تفاوت دارد، طبیعتاً باید نحوه استفاده از روش‌ها و شیوه‌های تربیتی نیز متفاوت از قبل باشد؛ بنابراین، باید متناسب با ضرورت‌های زمان در تربیت دینی از نوآوری‌ها استفاده شود.

ضرورت نوآوری در شیوه‌های تربیت دینی از منظر مبانی فلسفی

فلسفه از نظر ساخت عقلی و مبانی فکری، علوم گوناگونی را مورد سؤال قرار می‌دهد و درباره سودمندی آن‌ها بحث می‌کند؛ بنابراین، از این نظر، هر موضوعی می‌تواند فلسفه داشته باشد. تربیت دینی و نوآوری نیز از موضوع‌هایی است که فلسفه به چرایی آن‌ها پاسخ می‌دهد. در این تحقیق، برای یافتن ضرورت نوآوری در تربیت دینی از منظر مبانی فلسفی، موضوع را در ابعاد معرفت فلسفی، تفکر فلسفی و ارزش‌شناسی فلسفی بررسی می‌کنیم.

۱. معرفت فلسفی

معرفت فلسفی به انسان توانایی با هم نگرستن و کل‌نگری را می‌دهد. منظور از شناخت، همان عمق توجه به ذات چیزها و کارهاست (نقیب‌زاده، ۱۳۸۱). معرفت‌شناسی، گنجینه اصلی‌ترین روش‌های تدریس و تعلیم، شناسایی، تفکیک و پی بردن به چگونگی عمل، نحوه تأثیرها و موارد خاص کاربرد انواع آنهاست (نلر، ۱۳۸۰). به میزان پربار بودن این شناخت، توجه انسان نیز به مسائل دقیق‌تر می‌شود. در این مورد، هر اندازه مریبان و دست‌اندرکاران تربیتی به مفاهیم نوآوری و تربیت دینی معرفت پیدا کنند، بهتر می‌توانند در عمل، روش‌ها و اصول مرتبط را به کار گیرند. در واقع، این شناخت و معرفت فلسفی است که به لزوم یا عدم ضرورت نوآوری در تربیت دینی می‌پردازند. معرفت فلسفی با توصیف اهداف نوآوری و تربیت دینی سبب ایجاد بینش کلی‌نگر در مریبان می‌شود که به‌واسطه این بصیرت آن‌ها به راحتی می‌توانند بین نوآوری و تربیت دینی ارتباط برقرار کنند. فلسفه از راه فعالیت شناخت و تأمل در مسائل کمک می‌کند تا افراد با دید انتقادی به ارزیابی، مقایسه و بازنگری در علل موفقیت یا شکست موقعیت‌های مختلف تربیتی بپردازند. این دلایل می‌تواند نقش معرفت، شناخت فلسفی و آشنایی با مفاهیم نوآوری را در تربیت دینی نشان دهد و ضرورت این امر را اثبات کند.

۲. تفکر فلسفی

فلسفه به دلیل نوع و ماهیت فعالیت‌های ذهنی که از افراد انتظار دارد، در ایجاد نوآوری‌ها و تغییرهای تازه و مطلوب تربیتی نقش مهمی را ایفا می‌کند. نقیب‌زاده (۱۳۸۱) رابطه فلسفه و اندیشه‌های تازه را چنین بیان می‌کند: «رو کردن به سنجش فلسفی مفاهیمی چون تربیت، دین، هنر، تاریخ و غیره، نه تنها اندیشه را روشن می‌کند؛ بلکه با گشودن افق‌های تازه، آدمی را از تنگ‌نظری و تنگ‌ناهایی می‌رهاند که نتیجه وضعیت‌های خاص اجتماعی و پایبندی به عادت‌هاست. اگر اندیشه آگاه و فلسفه در کار نباشد، همه چگونگی‌های زندگانی فردی و اجتماعی یا به تأثیر عادات خواهد بود یا به فرمان‌های این و آن یا دستخوش پیشامدهای گوناگون». از دلایل وجود رابطه بین فلسفه و نوآوری، نوآوری فعالیت فلسفی است که دارای سیر عقلانی می‌باشد. فیلسوف خود را به روشی خاص، هدفی معین، تجربه‌ای محدود، اصولی ثابت، زمینه‌های فرهنگی، کلمات و مفاهیم موجود در زبان محدود نمی‌کند. انتقاد یا ارزیابی افکار و عقاید نیز فعالیت دیگر فلسفه است. قضاوت درباره قضا یا مستلزم بررسی و ارزیابی آنهاست؛ فلسفه، افکار و عقاید معمولی در جامعه یا معرفت‌های عمومی، آداب و رسوم و زمینه‌های اخلاقی و دینی را ارزیابی می‌کند (شریعتمداری، ۱۳۸۴). داشتن تفکر فلسفی می‌تواند نوآوری را تقویت کند. فلسفه افراد را به خلق افکار تازه و طرح مسائل جدید تشویق می‌کند. افرادی که ذهن خود را به شکلی محدود کرده‌اند، قادر به ابداع افکار و عقاید تازه نیستند و از فکر کردن و کشف راه‌های تازه خودداری می‌کنند که سیر عقلانی مانع از این امر می‌شود. در مجموع، باید گفت که تفکر فلسفی و نوآوری با یکدیگر همخوانی و رابطه دارند و کیفیت اندیشه آن گونه که مورد توجه فلسفه است، به‌ویژه ضرورت نوآوری را در مسائل تربیتی و روش‌های اجرایی آن تأیید می‌کند.

۳. ارزش‌شناسی فلسفی

هدف اصلی تربیت در همه زمان‌ها، پرورش اخلاق و کردار افراد بوده است، لازمه این امر، آشنایی با ارزش‌هاست؛ بنابراین، تابع کردن برنامه‌های آموزشی و تربیتی بر مبنای ارزش‌های معین و مورد تأکید فلسفه تربیتی هر جامعه امری اساسی است (نلر، ۱۳۸۰). امروزه و به‌خصوص در جامعه دینی ما، این مبنای فلسفی اهمیت خاصی دارد، چراکه جامعه ما، بر پایه ارزش‌ها قرار دارد. لزوم آموزش این ارزش‌ها به بهترین گونه، چه در شکل آموزش رسمی و چه از راه

آموزش‌های غیررسمی، امری واضح و اساسی است. این نکته، به‌خصوص در تربیت دینی به‌دلیل ارزشی بودن آن‌ها مهم‌تر است و باید به آن توجه بیشتری شود. تربیت دینی بدون توجه به جنبه‌های اخلاقی و تربیتی ناقص است؛ به‌عبارت دیگر، ارتباط تنگاتنگی بین اخلاقیات و تربیت دینی وجود دارد. تأکید بر پاسخ مبتنی بر اصول و ارزش‌ها از آن روست که همین بینش‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌هاست که توانسته جامعه را تا این مرحله پیش برد و هرگونه تغییر در اصول و ارزش‌ها ممکن است نه تنها بازدارنده، بلکه واپس‌گرایانه باشد و حتی همگرایی جامعه را با خطر بحران هویت روبه‌رو کند. این نوآوری‌ها می‌تواند در روش‌ها یا برخی از اصول غیرثابت و متغیر انجام گیرد؛ به این معنا که می‌تواند در روش‌ها و شکل‌ها باشد و هم در برخی ماهیت‌ها و به‌صورت محتوایی اتفاق بیفتد که ارتباطی با اصول ثابت ندارد و بنیاد آن را دگرگون نمی‌کند. بنابراین، لازم است که در شیوه‌های تربیت دینی و فعالیت‌های مربوطه نوآوری وجود داشته باشد. نوآوری در ارائه هرچه بهتر و دقیق‌تر ارزش‌ها به تربیت دینی اعتبار و ارزش بیشتری می‌دهد. از سویی، ارزش‌شناسی فلسفی به دست‌اندرکاران تربیتی کمک می‌کند تا نوآوری‌ها را از صافی فلسفه تعلیم و تربیت عبور داده و با معیارهای مورد قبول تربیتی انطباق دهند. این تطبیق، اهداف نوآوری را در چارچوب فلسفه نظام تربیتی جمهوری اسلامی ایران قرار می‌دهد و از این منظر، هرگونه نوآوری و ابداع در تربیت دینی با توجه به جنبه ارزشی فلسفه مورد نقد و بررسی قرار می‌گیرد.

ضرورت نوآوری در شیوه‌های تربیت دینی از منظر مبانی علمی

علمی که به‌طور مستقیم در یافتن اهداف تربیتی استفاده می‌شود، علمی است که درباره نیازهای جسمی و روانی انسان بحث می‌کند و درصدد تبیین سازوکار وجودی انسان با توجه به این دو جنبه است. از این‌رو، شاخه‌های مختلف روان‌شناسی و دیگر علوم اجتماعی، مانند جامعه‌شناسی، به‌طور مستقیم در تبیین اهداف تربیتی مؤثر است (اعرافی و همکاران، ۱۳۸۵)؛ بنابراین، با توجه به نیازهای انسان در این ابعاد، ضرورت نوآوری در تربیت دینی از منظر علوم روان‌شناسی و جامعه‌شناسی بررسی می‌شود.

۱. روان‌شناسی

نوآوری از جمله مفاهیمی است که به دلایل متعدد مورد تأیید علم روان‌شناسی است و اگر بخواهیم برای آن همانندی بیابیم، می‌توان به خودشکوفایی در روان‌شناسی شخصیت انسانی اشاره کرد. خودشکوفایی، به معنای آن است که شخص از همه ظرفیت‌ها و توانمندی‌های خویش بهره‌گیرد. در این حالت نوعی اعتماد به نفس و عزت نفس در آدمی پدید می‌آید که وی را از دیگری بی‌نیاز می‌کند.

این عدم وابستگی به دیگری به معنای منفی آن نیست، بلکه به معنا و مفهوم آن است که شخص می‌خواهد از همه ظرفیت‌های خویش بهره‌گیرد و به‌واسطه آنان به برخی از نیازهای فردی خویش را پاسخ می‌دهد، در حقیقت بخشی از همان توانایی بهره‌گیری از دیگری است که هر کسی از آن برخوردار نیست، مگر آنکه بتواند شخصیت خویش را به گونه‌ای بسازد که آن را وادار به کنترل و مدیریت دیگری کند. این‌گونه است که شخص با اعتماد به نفس کامل و به دور از هرگونه وابستگی ذلت‌گونه می‌تواند از بهترین شیوه تحمل دیگری و ارتباط و بهره‌گیری از توانمندی‌های آنان، خود را به‌سوی کمال بکشانند.

در حیطه روانی، تربیت دینی با مخاطبانی در ارتباط است که به ضرورت نشان نوجو، آرمان‌گرا و ناسازگارند (سیف، ۱۳۷۶). مخاطبان تربیت دینی در نظام آموزشی، نسلی به‌شدت تنوع‌طلب و نوگرا هستند و شیوه‌های قدیمی و روش‌های تکراری، جوابگوی نیازهای آنان نیست (علیخانی، ۱۳۸۲). به لحاظ روان‌شناسی نیز نوجوانان ارزش بسیاری

برای تغییر، دگرگونی و حرکت قائل بوده و از سکون متنفرند و در مقابل، به تغییرات علاقه‌مندند (سیلور، ۱۳۸۰). ناهماهنگی بین تربیت دینی و ویژگی‌های روحی و روانی نسل جدید می‌تواند چالش‌هایی را در این مسیر ایجاد کند. بنابراین، برای برطرف کردن این موانع و کیفیت‌بخشی به تربیت دینی باید با شناخت زمان و نیازهای آن به‌سوی روش‌های نوین گام برداشت. یافته‌های روان‌شناسی در دسترسی به شیوه‌های نوین تربیتی بسیار مؤثر است. سازگار کردن شیوه‌های آموزش با اصول روان‌شناختی اسلامی و بهره‌گیری از نوآوری‌ها در تربیت دینی از راهکارهای مهم برطرف کردن آسیب‌های تربیتی است.

اصول روان‌شناسی تربیتی به‌طور مستقیم با عوامل موجود در نوآوری و مؤلفه‌های آن ارتباط دارند، از جمله توجه به انگیزه و رغبت افراد که از عوامل مؤثر در نوآوری است. از نظر روان‌شناسی هر اندازه علاقه شخص به چیز خاصی زیادتر باشد، آن را با دقت و روشنی بیشتری درک می‌کند (گنجی، ۱۳۷۶). در ادبیات نوآوری نیز یکی از مهم‌ترین عوامل برانگیزاننده نوآوری، کنجکاوی، میل و رغبت به کار است. پژوهش‌ها، ارتباط بین فعالیت مورد علاقه و نوآوری را تأیید می‌کنند و انگیزه‌ها و علایق را علت رشد و نوآوری می‌دانند (سام خانیان، ۱۳۸۴). بنابراین، توجه به اصول روان‌شناسی تربیتی و یادگیری، ضرورت نوآوری در تربیت دینی را آشکار می‌کند.

۲. جامعه‌شناسی

امروزه واژه نوآوری نمی‌تواند از جامعه‌شناسی دور باشد. پس از شکوفایی و بهره‌گیری از ظرفیت‌ها، آنچه مهم و اساسی است، پاسخگویی به نیازهای نوشونده است. همان‌گونه که شرایط زمانی و مکانی و تغییر ضرورت‌های عصری، چیزهای جدیدی را می‌خواهد و پاسخ‌های نوین و تازه‌ای نیز نیاز است تا به این خواسته‌ها و شرایط، جواب‌های مناسبی دهد. این پاسخ باید بر پایه اصول و ارزش‌هایی باشد که جامعه را ساخته و به مقام شکوفایی رسانده است. جامعه بر پایه بینش و نگرش‌ها و نیز ارزش‌ها و اصول خاصی توانسته است به این شکوفایی برسد. در این مرحله نیز باید بر اساس همان ارزش‌ها و اصول، پاسخ‌های درست و سازوکارهای صحیحی را یافت که توانائی پاسخ به شرایط زمانی را داشته باشد. برای بررسی لزوم نوآوری در تربیت دینی از این منظر، موضوع با تأکید بر تغییرات و شرایط اجتماعی و انتقال فرهنگی پی‌گیری شود.

الف) تغییرات اجتماعی: تغییرات در جامعه، فرهنگ و شیوه‌های زندگی اجتماعی، چه قبل و چه حال، امری مداوم و اجتناب‌ناپذیر است. این تغییرات، دگرگونی‌های فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و غیره را در برمی‌گیرد و در عین حال، بر هم تأثیرگذار است. مهم‌ترین گزاره‌هایی که سبب تغییر اجتماعی می‌شود، عبارت است از: نوآوری‌ها، اختراعات و اکتشاف‌ها (گلشنی، ۱۳۷۹).

از نظر جامعه‌شناسی، آموزش و پرورش در عین حال که خود وسیله تغییر و پیشرفت جامعه است، از همه تغییر و تحول‌های موجود نیز تأثیر می‌پذیرد. این تأثیرها در سطوح گوناگون فردی، اجتماعی، فرهنگی و سازمانی، خود را نشان می‌دهد؛ بنابراین، در جامعه‌ای که به‌سرعت در حال دگرگونی است، تعلیم و تربیت باید از دگرگونی‌ها آگاهی دقیق داشته باشد، آن‌ها را ارزشیابی کند و نوآوری‌های صحیح را ترغیب و به آن‌ها جهت بدهد. در این زمینه در گزارش‌های یونسکو آمده است که آموزش و پرورش واقعاً نوحه و نوآور است که کودکان و نوجوانان را برای تغییرات آماده کند (قلی‌زاده، ۱۳۷۷). در مجموع، باید گفت که از منظر علم جامعه‌شناسی به‌دلیل وجود تغییرات مستمر در جامعه، نوآوری در تربیت دینی ضروری و لازم است.

ب) شرایط اجتماعی: به لحاظ جامعه‌شناسی برای تعیین برنامه‌های آموزشی و تربیتی باید به شرایط اجتماعی آن زمان نیز توجه داشت. از جمله شرایطی که در حال حاضر جامعه ما با آن روبه‌روست، گسترش امواج دیدگاه‌هایی است که سبب می‌شود تربیت دینی کم‌اهمیت جلوه کند. برای مثال، طرفداران مکتب لیبرالیسم سعی می‌کنند تا تعالیم مذهبی را از برنامه مدارس حذف کنند (گوتک^۱، ۱۳۸۴). پست‌مدرن‌ها انتقال فرهنگ دینی را در آموزش و پرورش رسمی نفی می‌کنند (سجادی، ۱۳۷۹). همچنین آن‌ها معتقدند که دین باید از عرصه اجتماعی به حاشیه زندگی شخصی و خصوصی رانده می‌شود (کاظمی، ۱۳۸۳: ۲۱). برخی روشنفکران نیز تلاش می‌کنند دین را تا حد یک نیاز معنوی که فقط در مواقع سختی‌ها مفید است، پایین آورند (بشیری، ۱۳۸۳).

جامعه ما، حکومت دینی دارد که با تمام این دیدگاه‌ها مخالف است، اما همواره باید مراقب تأثیرهای این امواج در جامعه بود، چراکه نفوذ ظاهری این افکار سبب کاهش غیرت یا تعصب دینی در افراد و نیز کاهش اهمیت دین‌باوری و دینداری در زندگی می‌شود. سیکورا^۲ (۲۰۰۹) معتقد است که مذهب‌ها باید خود را برای رویارویی با چالش‌هایی که به وسیله دیدگاه‌های دین‌زدا پدید خواهد آمد، آماده کنند، زیرا تفکر سکولار یا دین‌زدایی از راه‌های گوناگون در زندگی مردم در حال گسترش است. یک راهکار اساسی در جامعه دینی ما، جذابیت بخشی به تربیت دینی و نوآوری و همگام و به‌روز بودن در شیوه‌های تربیتی است. وجود نوآوری و تازگی برای معرفی سیمای دین و دینداری به دانش‌آموزان سبب می‌شود که تربیت دینی جذابیت خویش را بیشتر از قبل برای مخاطبان حفظ کند.

ج) انتقال فرهنگی: یکی از وظایف تعلیم و تربیت از منظر جامعه‌شناسی، انتقال فرهنگ گذشته یا به عبارتی، میراث فرهنگی به نسل جدید است. تربیت باید بتواند ارزش‌های سنتی و میراث فرهنگی گذشتگان را انتقال دهد. حفظ و انتقال این ارزش‌ها، اهمیت ویژه‌ای دارد (قلی‌زاده، ۱۳۷۷). فرایند انتقال فرهنگی از حساسیت خاصی برخوردار است، چراکه در تقابل دو نسل با اعتقادات و تفکرهای متفاوت قرار دارد، به همین دلیل باید با ظرافت و دقت انجام گیرد. در اثر تحولات سریع زندگی و تأثیر همه‌جانبه در عرصه‌های گوناگون فرهنگی ممکن است دانش‌آموزان و نسل جوان از میراث فرهنگی و اجتماعی فاصله بگیرند و این امر سبب تضاد و گسست بین دو نسل می‌شود. برای جلوگیری از این تضاد در انتقال فرهنگی باید از نوآوری‌ها و شیوه‌های جدید کمک گرفت. در اینجا برای نهاد آموزش و پرورش ضروری است که با نوآوری به تجدید نظر در روش‌ها و شیوه‌های موجود به انتقال فرهنگ و میراث گذشته اقدام کند.

پژوهش حاضر با توجه به موضوع آسیب‌های تربیت دینی در دنیای معاصر و ضرورت‌های پرداختن به شیوه‌های نوین تربیت دینی برنامه‌ای در راستای اعتلای میزان دینداری دانشجویان طراحی کرده است که طرح کامل آن در فصل سوم ارائه خواهد شد.

خلاصه فصل

دین از نظر لغوی به معنای انقیاد، خضوع، پیروی، اطاعت، تسلیم و جز آن است و معنای اصطلاحی آن مجموعه عقاید، اخلاق، قوانین و مقرراتی است که برای اداره امور جامعه انسانی و پرورش انسان‌هاست و از سوی خداوند متعال و توسط پیامبر برای انسان‌ها ارائه شده است. رویکردهای مختلفی سعی در تعریف و تبیین دین و دینداری داشته‌اند، از جمله دیدگاه‌های فلسفی، زیست‌شناختی، نظریه‌های رفتاری و تطبیقی، نظریه روان‌تحلیلی دین (فروید، اریکسون و یونگ)، نظریه‌های انسان‌گرایانه، دیدگاه‌های جامعه‌شناختی دین و تعاریف ساختاری از دین. دیدگاه صاحب‌نظران

مسلمان در مورد تعاریف و ساختار دین از دیگر دیدگاه‌های مطرح در این حوزه است. در این بحث نظریات دانشمندانی چون دیدگاه ابوحامد غزالی (ابو حامد غزالی مسلمان بودن را در پرتو چهار معرفت می‌داند: معرفت به خود، معرفت به خدا، معرفت به دنیا و معرفت به آخرت)، دیدگاه شهید محمدباقر صدر (اهداف تربیتی اسلام را به دو قسمت اهداف غایی و اهداف واسطه‌ای تقسیم کرده و اهداف واسطه‌ای را در چهار مقوله رابطه انسان با خداوند، با خود، با دیگران و با طبیعت بررسی کرده است) و دیدگاه استاد شهید مرتضی مطهری (اصول عقاید، اخلاقیات و احکام سه بخش اساسی تعالیم اسلامی است) مطرح است. پژوهش‌های فراوانی نتیجه کنش‌های مثبت دینداری از جمله سلامت جسمانی، کاهش اضطراب، سلامت روان و بهزیستی را نشان داده‌اند، بر همین اساس هم تربیت دینی یکی از ضرورت‌های جوامع دینی به حساب می‌آید. تربیت دینی فرایندی است که ضمن آن تلاش می‌شود با بهره‌گیری از آموزه‌های دینی، زمینه‌ای فراهم شود که متربی در جهت رشد و شکوفایی استعدادهای فطری و دینی گام بردارد. الگوی مناسب در تربیت دینی سنتی، بیشتر الگوی فقهی و کلامی بود که توده‌های مردم از راه تقلید و تعبد و بدون چون و چرا آن را می‌پذیرفتند و با آن واقعاً زندگی می‌کردند؛ اما امروزه به سبب تحولات علمی و فکری چند قرن گذشته و وجود مدارس و دانشگاه‌های جدید، سطح آگاهی و دانش مردم به مراتب افزایش یافته است و اصرار بر تعلیم و تربیت دینی به شیوه‌های صرفاً سنتی نه تنها پاسخگو و مفید نیست، بلکه در موارد بسیاری نیز آسیب‌زا است و این موضوع ضرورت نوآوری در آموزش‌های دینی را نشان می‌دهد. بر این اساس خدایاری فرد و همکاران (۱۳۸۵؛ ۱۳۸۸؛ ۱۳۸۹؛ ۱۳۹۲) یک الگوی شناختی - رفتاری و عاطفی برای تربیت دینی مطرح نمودند که چارچوب نظری تربیت دینی پژوهش حاضر است. این الگو سه مؤلفه بسیار وسیع را در برمی‌گیرد: باور دینی، عواطف دینی و رفتار دینی. به علاوه این سه مؤلفه دینداری در دو قلمرو فردی و اجتماعی رخ می‌دهد.

فصل سوم: روش پژوهش

طرح حاضر از نظر هدف جزو طرح‌های کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها از نوع طرح‌های نیمه‌آزمایشی^۱ با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل است.

جامعه آماری، نمونه و نمونه‌گیری

در طرح حاضر دانشجویان دانشگاه‌های شهر تهران به‌عنوان جامعه هدف در نظر گرفته شدند. نمونه‌گیری به شکل در دسترس صورت گرفت. به عبارت دیگر برای جذب افراد به‌منظور شرکت در طرح، اطلاع‌رسانی از طریق شبکه اینترنت و بروشورهای پخش شده انجام پذیرفت و سپس ثبت‌نام از این افراد از طریق آنلاین، حضوری و تلفنی به عمل آمد. در ابتدا قرار بود که برای هر یک از یازده برنامه تدوین شده، حدود چهل شرکت‌کننده جذب شود. سپس این گروه به شیوه تصادفی به دو گروه آزمایش (۲۰ نفر) و کنترل (۲۰ نفر) تقسیم شوند. به عبارت دیگر برای هر یک از گروه‌های آزمایشی و به صورت تصادفی یک گروه کنترل از افراد ثبت‌نام شده انتخاب شد. لازم به ذکر است به این دلیل اینکه گروه آزمایشی و کنترل برخی از کارگاه‌ها به حد نصاب ۲۰ نفر نرسید، مطالعه با یازده گروه آزمایشی (گروه‌های ۴ تا ۲۷ نفره) و یک گروه کنترل (۳۹ نفری) انجام گرفت؛ ولی برای هر یک از گروه‌های مورد مطالعه از بین این گروه یک گروه کنترل و به شیوه تصادفی انتخاب و کلیه مقایسه بین آنها انجام شد. از این رو مطالعه حاضر در مجموع با ۱۷۰ نفر انجام گرفت.

ابزار پژوهش

با توجه به ماهیت داده‌های جمع‌آوری شده می‌توان ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر را در دو طبقه قرار داد.

• کمی

الف) نسخه کوتاه مقیاس دینداری- فرم دانشجویی

این مقیاس نسخه کوتاه مقیاس دینداری خدایاری فرد و همکاران (۱۳۸۹) است که توسط خدایاری و همکاران (۱۳۹۳) ساخته شده است. این نسخه ۴۰ آیتم دارد و پاسخ‌دهی به آیتم‌های آن در طیف لیکرت شش‌درجه‌ای (۰ = هرگز تا ۵ = همیشه) صورت می‌گیرد. نتایج حاصل از تحلیل آیتم و سپس تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی نشان داد مقیاس دارای ساختار عاملی سه‌مؤلفه‌ای شناخت، عواطف و رفتار دینی است. ضرایب اعتبار^۲ مؤلفه‌های آن ۰/۹۲ برای باور دینی، ۰/۸۱ برای عواطف دینی، ۰/۹۱ برای رفتار دینی و ۰/۹۱ برای کل مقیاس گزارش شده است. شایان ذکر است که در این نسخه پنج آیتم وانمود اجتماعی و میزان صحت و دقت پاسخ‌های ارائه شده به آیتم‌ها را نشان می‌دهد.

ب) آزمون‌های مکمل

در برخی کارگاه‌ها علاوه بر نسخه کوتاه مقیاس دینداری، از ابزارهای همراه دیگری به‌منظور بررسی اثربخشی مداخلات انجام گرفته استفاده شد. این ابزار عبارت بودند از:

1. quasi-experimental
2. reliability

مقیاس ارتباطات بین فردی

این مقیاس نوزده آیتم دارد و توسط منجمی‌زاده (۱۳۹۲) ساخته شده است. هدف از آن سنجش میزان مهارت ارتباطی بین-فردی است و پاسخ‌دهی به آیتم‌های آن در طیف پنج‌درجه‌ای (۱= بسیار پایین تا ۵= بسیار خوب) صورت می‌گیرد. مقیاس دارای یک نمره کل است که می‌تواند دامنه‌ای از ۱۹ تا ۹۵ داشته باشد. نمره‌های بالاتر نشان‌دهنده مهارت ارتباط بین‌فردی بیشتر است. منجمی‌زاده (۱۳۹۱) جهت روایی^۱ همزمان آن را خوب گزارش کرده است. همچنین ضریب اعتبار آن با استفاده از روش همسانی درونی ۰/۷۳ به دست آمده است.

مقیاس مهارت‌های زندگی برای جمعیت دانشجویی

این مقیاس با هدف سنجش مهارت‌های زندگی ده‌گانه سازمان جهانی بهداشت در جمعیت دانشجویی توسط اکبری زردخانه، دلاور، سهرابی و یعقوبی (۱۳۹۳) ساخته شده است. پاسخ‌دهی به آیتم‌های این مقیاس در طیف لیکرت شش درجه‌ای (۱= کاملاً مخالفم و ۶= کاملاً موافقم) صورت می‌گیرد و نمره بالاتر در هر یک از مهارت‌ها بیانگر دارا بودن فرد از میزان مناسبی از آن مهارت است. این مقیاس دارای ۶۰ آیتم است. تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی نشان از مناسبت ساختار عاملی مناسب آن دارد. دامنه ضریب اعتبار به روش همسانی درونی این مهارت‌ها نیز بین ۰/۵۸ (مهارت تفکر نقادانه) تا ۰/۷۸ (مهارت همدلی) گزارش شده است. روایی ملاکی و همزمان این ابزار به بیش از نه مورد از ابزارهای بیمارانگر و سلامت‌نگر خوب بوده است (اکبری زردخانه و همکاران، ۱۳۹۲۳).

جهت‌گیری مذهب درون‌سو برون‌سوی

این مقیاس دارای ۲۱ آیتم بوده و توسط آلپورت و راس^۲ (۱۹۶۵) ساخته شده است و برای سنجش جهت‌گیری‌های مذهب درون‌سو و برون‌سوی^۳ به کار می‌رود. بر اساس نظریه آلپورت، مذهب درون‌سو، مذهبی فراگیر، دارای اصول سازمان‌یافته و درونی‌شده است و عبارت است از تعهد انگیزشی فراگیر که غایت هدف است نه وسیله‌ای برای دستیابی به هدف‌های فردی. درحالی‌که مذهب برون‌سو به‌عنوان امری خارجی و ابزاری، با کارکرد ارضای نیازهای فردی مانند مقام و امنیت شناخته شده است. بر اساس مطالعات اولیه آلپورت و راس، همبستگی بین جهت‌گیری برون‌سو با درون‌سو ۰/۲۱ گزارش شد (آلپورت و راس، ۱۹۶۷). جان‌بزرگی (۱۳۸۶) همسانی درونی این مقیاس را ۰/۷۱ و اعتبار بازآزمایی آن را ۰/۷۴ گزارش کرد. یگانه (۱۳۹۲) همسانی درونی زیرمقیاس درون‌سو را ۰/۷۰ و برون‌سو را ۰/۶۳ گزارش کرده است.

مقیاس هوش معنوی

این مقیاس ۳۹ آیتم دارد و توسط خدایاری‌فرد و همکاران (۱۳۹۳) طراحی و ساخته شده است؛ دارای هفت زیرمقیاس رمزگشایی نمادها و فهم معنای اعمال دینی (۹ آیتم و ضریب اعتبار ۰/۹۱)؛ درک و بسط حالات آگاهی و فراروندگی (۷ آیتم و ضریب اعتبار ۰/۸۶)؛ درک پدیده متعالی در ورای موجودات هستی (۴ آیتم و ضریب اعتبار ۰/۸۴)؛ تفکر انتقادی وجودی (۵ آیتم و ضریب اعتبار ۰/۷۴)؛ توانایی تولید معنای شخصی (۴ آیتم و ضریب اعتبار ۰/۷۳)؛ حل مسائل با استفاده از

1. validity
2. Allport & Ross
3. religious orientation

منابع معنوی (۶ آیتم و ضریب اعتبار ۰/۸۴) و سازگاری معنوی در روابط بین‌فردی (۴ آیتم و اعتبار ۰/۷۵) و ضریب اعتبار کل ۰/۹۴ است. سازندگان روایی همزمان این ابزار را مناسب ذکر کرده‌اند.

ج) ارزشیابی مدرسان برنامه

برای سنجش میزان کارایی مدرسان هر برنامه، مقیاسی با استفاده از ابزار ارزشیابی استادان دانشگاه تهران (۱۳۹۳) تهیه شد تا امکان بررسی مناسب عملکرد استادان در کارگاه و تفسیر بهتر نتایج و لحاظ کردن این امر در نتایج حاصل از برنامه مهیا شود.

• کیفی

الف) مصاحبه کانونی با شرکت‌کنندگان

گروه‌های کانونی یک روش تحقیق کیفی است که از طریق آن پژوهشگر می‌تواند نظر مشترک افراد را در مورد پدیده و موضوع مورد بررسی نمایان کند. این روش مصاحبه کیفی، با تعدادی افراد و در زمینه موضوع مورد بررسی با تعامل با نظر یکدیگر انجام می‌گیرد. هدف از به کار بردن این روش، انجام مصاحبه گروهی و کسب نظر افراد در مورد یک موضوع (پدیده مورد مطالعه) است (مورگون^۱، ۱۹۹۷؛ کروگرو و سیسی^۲، ۲۰۰۰).

برای انجام مصاحبه گروه‌های کانونی، ابتدا باید در مورد انتخاب افراد برای گروه کانونی تصمیم گرفت. سپس تعداد افراد گروه کانونی را که به‌طور معمول بین شش تا دوازده نفر است انتخاب کرد. این تعداد افراد موجب می‌شود که شرکت‌کنندگان ترغیب شوند تا با بیان نظر خود به کیفیت بحث گروهی بیفزایند و آن را غنی‌تر کنند، زیرا اگر گروه کمتر از شش نفر باشد، بحث در بین یک یا دو نفر انجام می‌گیرد و طیف نظرهای ممکن در مورد موضوع نمایان نمی‌شود. از طرف دیگر، بحث پویایی لازم را نخواهد داشت. انتخاب افراد گروه باید چنان باشد که شرکت‌کنندگان در گروه طیفی از تجربه‌های مورد نظر را دارا باشند؛ زیرا چنانچه تجربه‌های آنان یکسان باشد، احتمال دارد که اطلاعات قابل ملاحظه‌ای از مصاحبه حاصل نشود. اما این امر بدان معنا نیست که ویژگی‌های افراد کاملاً ناهمگن باشد. بلکه منظور آن است که با انتخاب افراد کمابیش همگن (بین شش تا دوازده نفر) امکان به‌دست آوردن طیف نظر شرکت‌کنندگان درباره موضوع مورد مطالعه فراهم شود.

مجری مصاحبه گروه کانونی باید فردی باشد که بتواند نقش میانجی را ایفا کند. به عبارت دیگر مصاحبه‌کننده باید فردی باشد که بتواند پویایی گروه را در مدت مصاحبه حفظ کند. برحسب موضوع مورد مطالعه، لازم است که مصاحبه‌کننده خود درباره موضوع کاملاً تخصص داشته باشد. در مدت انجام مصاحبه، مجری سعی می‌کند گروه کانونی بحث را در راستای هدف طرح تحقیق هدایت کند. به این منظور سؤال را از قبل به‌گونه‌ای صورت‌بندی می‌کند که اطلاعات حاصل از مصاحبه در جهت تحقق هدف پژوهش باشد. از این‌رو، معمولاً فرد مصاحبه‌کننده اسلوب اداره جلسه را چنان اختیار می‌کند که متناسب با شرکت‌کنندگان در گروه باشد.

سؤال‌هایی که مصاحبه‌کننده مطرح می‌کند باید سؤال‌های باز-پاسخ باشند، به طوری که شرکت‌کنندگان فقط به پاسخ بلی یا نه اکتفا نکنند، بلکه بحث درباره موضوع مورد مطالعه را توسط شرکت‌کنندگان ترغیب کنند. علاوه بر آن، پرسش‌ها

نباید چنان باشد که پاسخ معینی را در ذهن افراد القا کند. به عبارت دیگر سؤال‌ها باید مشخصات زیر را دارا باشد: به سهولت قابل فهم باشند؛ پاسخ‌های متفاوت را فراهم آورد؛ جهت‌دار نباشد و پاسخ خاصی را القا نکند؛ ابتدا سؤال‌های کلی‌تر مطرح شود و به تدریج جزئی‌تر بودن آن‌ها افزایش یابد.

شایان یادآوری است که مصاحبه گروه‌های کانونی، به عنوان مصاحبه با یک گروه از افراد نیست که در آن سؤال‌های یکسان را از هر نفر از افراد گروه به عمل آورد. بلکه مصاحبه‌کننده (میانجی) سؤال‌های مورد نظر را به گروه شرکت‌کنندگان عرضه می‌کند. سپس افراد عضو گروه، با بحث درباره هر سؤال بین خودشان، اظهار نظر و واکنش خودشان را نسبت به نظرهای بیان شده بیان می‌کنند. از این رو نتیجه به دست آمده به طور قطع با مصاحبه‌های انفرادی با افراد گروه کاملاً متفاوت است. روال مصاحبه چنان است که قبل از آغاز مصاحبه گروه‌های کانونی، به طور شفاهی یا کتبی افراد برای شرکت در مصاحبه دعوت می‌شوند. باید دقت کرد نباید در یک گروه کانونی افرادی را که از نظر سلسله‌مراتب بالاتر یا پایین‌ترند با یکدیگر قرار داد و از آنان نظرخواهی کرد، برای مثال مدیران با کارکنان خود.

در زمان شروع جلسه مصاحبه‌کننده (میانجی) باید نکات زیر را برای اعضای گروه کانونی تشریح کند: هدف از تشکیل گروه کانونی؛ آیین جلسه، روال عرضه سؤال و چگونگی ادامه بحث؛ اطلاع‌رسانی به شرکت‌کنندگان در زمینه چگونگی استفاده از اطلاعات حاصل از جلسه و محرمانه بودن نتایج؛ اطلاع‌رسانی درباره چگونگی دعوت از شرکت‌کنندگان و تشکیل گروه؛ اطلاع‌رسانی درباره ضرورت یادداشت‌برداری از بحث‌های جلسه و در صورت لزوم استفاده از ضبط صوت. در ادامه مصاحبه‌کننده با استفاده از فهرست سؤال‌ها، جلسه را هدایت می‌کند. همان‌طور که شرکت‌کنندگان به هر پرسش پاسخ می‌دهند، مصاحبه‌کننده، با سؤال‌های دیگری که باید روشن‌گر باشند، می‌تواند اطلاعات بیشتری را از آنان جویا شود. منظور پژوهشگر در مصاحبه گروه‌های کانونی آن نیست که پاسخ هر پرسش را به ترتیب از هر یک از شرکت‌کنندگان جویا شود، بلکه هدف آن است که نظر اعضای شرکت‌کننده در گروه کانونی در جمع و با تعامل با یکدیگر، نسبت به موضوع مورد پژوهش، نمایان شود.

مدت زمان اجرای جلسه‌های گروه‌های کانونی به طور معمول دو ساعت است که از آن مدت ۹۰ دقیقه به بحث و تعامل اعضای گروه درباره موضوع پژوهش اختصاص می‌یابد تا جنبه‌های مختلف موضوع پوشش داده شود. وقتی که همه سؤال‌ها مطرح شد و مورد بحث قرار گرفت، مصاحبه‌کننده نظرها را جمع‌بندی می‌کند و ممکن است با بیان خلاصه‌ای از نکات حاصل از بحث بازخورد شرکت‌کنندگان را جویا شود. یا آنکه، می‌تواند از هر یک از شرکت‌کنندگان بخواهد که درباره نکات جمع‌بندی شده حاصل از بحث بیندیشند و بار دیگر سؤال‌های مطرح شده را مورد نظر قرار دهند و درباره مهم‌ترین جنبه مورد بحث نظر خود را بیان کنند. راه دیگر برای نتیجه‌گیری از بحث در جلسه گروه کانونی آن است که مصاحبه‌کننده در پایان جلسه از اعضای گروه بخواهد چنانچه سؤال(های) دیگری درباره جنبه ویژه‌ای از موضوع مورد بحث باید مورد نظر قرار می‌گرفت، ولی احتمالاً از آن غفلت شده است آن را یادآوری کنند.

برای ثبت داده‌های حاصل از گروه‌های کانونی می‌توان از ضبط صوت استفاده کرد. البته چنانچه تصویربرداری از جلسه میسر باشد، به سهولت می‌توان داده‌های کلامی و غیر کلامی را ثبت کرد و مورد استفاده قرار داد. بی‌شک در این حالت ممکن است اعضای جلسه نسبت به رفتار و گفتار آزادانه خود تردید کنند. چنانچه برای ثبت داده‌ها از تهیه یادداشت جلسه استفاده شود، افراد، علی‌الاصول، آزادانه‌تر بحث می‌کنند. در این حالت ممکن است به علت سرعت گفتارها و ثبت نکردن برخی از آن‌ها امکان پوشش کامل مباحث و نظرها فراهم نشود. بدون شک چنانچه استفاده توأم از ضبط صوت، ضبط

تصویر و یادداشت‌برداری از جلسه فراهم باشد، تمامی نکات ثبت خواهد شد، اما معمولاً چنین حالتی به‌سهولت فراهم نمی‌شود.

در پژوهش حاضر دقیقاً با توجه موارد ذکرشده مصاحبه کانونی با حضور حداکثری اعضای کارگاه‌ها و پس از اختتام جلسات انجام گرفت و مراحل زیر در آن‌ها طی شد.

■ خوشامدگویی

■ تشریح هدف از تشکیل گروه کانونی به اعضای گروه

۱. بهینه‌تر کردن فرایند اجراهای بعدی.
۲. درک دقیق و عمیق دیدگاه شرکت‌کنندگان در خصوص کارگاه.
۳. ایجاد تعامل بین نظرهای افراد.

■ آیین جلسه، روال عرضه سؤال و چگونگی ادامه بحث

۱. معرفی مصاحبه‌کننده به‌عنوان رهبر گروه و یک نفر از اعضا به‌عنوان دبیر گروه.
۲. بیان اینکه در این فرایند پنج سؤال وجود دارد که یکی به یک پرسیده خواهد شد.
۳. مشخص کردن ده دقیقه زمان برای پاسخگویی به هر پرسش و بحث در مورد آن.
۴. ذکر اینکه مصاحبه‌کننده علاقه‌مند است از نظرهای همه افراد آگاه شود نه افراد مشخص.

■ اطلاع‌رسانی به شرکت‌کنندگان در مورد چگونگی استفاده از اطلاعات حاصل از جلسه و

محرمانه بودن نتایج

۱. این نکته ذکر و تأکید شد که همانند اطلاعات کمی، این داده‌ها صرفاً توسط گروه علمی طرح و در راستای بهینه‌سازی اجرای فازهای بعدی طرح استفاده خواهد شد.

■ تشکیل گروه

۱. پس از ذکر شرایط و ضوابط جلسه، گروه‌های شش تا هشت نفری تشکیل شد. در اغلب گروه‌ها که تعداد اعضا بیشتر بود، دو یا سه گروه تشکیل شد و کار ادامه یافت.

■ اطلاع‌رسانی درباره ضرورت یادداشت‌برداری از بحث جلسه و در صورت لزوم استفاده از ضبط

صوت

۱. بیان شد که جلسه مصاحبه نیز به روالی که جلسات کارگاه‌ها ضبط شده بود، فیلم‌برداری خواهد شد. در ادامه نیز دوباره تصریح شد که پژوهشگران علاقه‌مندند به قوت‌ها و ضعف‌های ارتقای کارگاه‌ها پی ببرند؛ از این رو لطفاً شرکت‌کنندگان در بیان موارد کاملاً احساس راحتی کنند.
۲. بیان شد که نیاز نیست در پایان گفت‌وگوهای هر جلسه، همه اعضا به یک نکته برسند و تفاوت‌های دیدگاهی در خصوص موارد وجود نداشته باشد.

۳. قرار شد در هر یک از گروه‌ها نتایج توسط دبیر و در مشورت با اعضای جلسه جمع‌بندی شود و به اطلاع اعضای دیگر گروه‌ها و در نهایت به مصاحبه‌کننده برسد.

■ **سوالات:** در مصاحبه گروهی مصاحبه‌کننده پنج سؤال زیر را مطرح کرد و اعضای گروه در مورد آن اظهار نظر کردند.

۱. آیا این کارگاه اثربخش بود یا نه؟ دلایل؟ به چه میزان؟

۲. جذاب‌ترین و اثرگذارترین موضوعی که در این کارگاه به آن پرداخته شد، چه بود؟

۳. ضعف‌های (محتوا، فرایند انجام) کارگاه حاضر کدام است؟

۴. نقاط قوت (محتوا، فرایند انجام) کارگاه انجام شده کدام است؟

■ تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه

۱. پیاده‌سازی مبسوط کلیه پاسخ‌های ارائه‌شده به پرسش‌ها.

۲. کدگذاری آزاد^۱ پاسخ‌ها به هر یک از پرسش‌ها.

۳. کدگذاری محوری^۲ پاسخ‌ها.

۴. جمع‌بندی.

ب) گزارش‌های دستیاران کارگاه‌ها از فرایند جلسات

برای پایش فرایندها، محتوا و فعالیت‌های انجام‌گرفته در کلاس، فرمی تهیه شد تا کم و کیف این مؤلفه‌ها در هر یک از جلسات ثبت شود.

فرایند اجرای پژوهش

طرح حاضر سومین مطالعه مقدماتی از سری مطالعات طراحی برنامه‌های تعاملی با رویکرد روان‌شناختی، تربیتی و اجتماعی به‌منظور اعتلای دینداری دانشجویان به‌شمار می‌رود. از این‌رو مطالعه حاضر با اتکای به تجربه دو مطالعه قبلی، از مراحل زیر گذشت.

۱. **اصلاح و آماده‌سازی کارگاه‌های برگزارشده در مطالعات مقدماتی یکم و دوم:** اصلاح برنامه‌های اجراشده در مطالعات مقدماتی یکم و دوم و بررسی محتوا و پایش تعاملات صورت‌گرفته در کارگاه نشان داد که برای بیشینه کردن اثربخشی آن‌ها به اصلاحاتی در محتوا و فرایند اجرای کارگاه‌ها نیاز است.

۲. **دعوت از همکاران طرح و صاحب‌نظران دیگر برای طراحی و تدوین کارگاه‌های آموزشی جدید:** همانند مطالعات قبلی در این مرحله نیز از افراد ذی‌صلاح و توانمند در حوزه طراحی برنامه‌های ارتقای دینداری دعوت به طراحی برنامه‌های تعاملاتی شد. برای ایجاد هماهنگی بیشتر بین طراحان برنامه‌ها، ضوابط و چارچوب طراحی برنامه تدوین شد و در اختیار ایشان قرار گرفت (پیوست یکم). شایان ذکر است طی این مرحله برای هر یک از کارگاه‌ها

1. open coding
2. axial coding

حداقل یک دانشجوی دکتری یا کارشناسی ارشد، به‌عنوان دستیار آموزشی کارگاه و با هدف تربیت مربی در کنار هریک از طراحان قرار داده شد. این دستیاران به‌طور منظم دو هفته یک‌بار و جدا از جلسات همکاران طرح، با مدیر اجرایی طرح جلسه داشتند و در مورد پیشرفت روند طراحی برنامه‌ها و وظایف خود در کارگاه آگاهی کسب می‌کردند. در ضمن در هریک از این جلسات، یکی از دستیاران، گزارش پیشرفت یکی از کارگاه‌ها را ارائه می‌کرد و دیگر دستیاران از پیشرفت آن آگاه می‌شدند.

مشخص شدن یازده عنوان کارگاه برای تجدید نظر یا تهیه محتوا

عنوان کارگاه	طراح و مدرس کارگاه
خلاقیات در ارتباطات بین‌فردی و پدیدآیی رفتارهای متعالی	دکتر غلامعلی افروز، استاد ممتاز دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
مهارت‌های زندگی سالم	دکتر محمد خدایاری‌فرد، استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
چالش عقل و دین	دکتر خسرو باقری، استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
سبک زندگی پیامبر اکرم (ص)	دکتر مسعود آذربایجانی، دانشیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
رشد و بالندگی معنوی	دکتر باقر غباری بناب، استاد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران و دکتر رویا راقیبیان، روانشناس
پرورش هوش معنوی	دکتر سهیلا فرتاش، استادیار دانشگاه فرهنگیان و دکتر مریم حسینی، روان‌شناس
انسان و سعادت	دکتر علینقی فقیهی، دانشیار دانشگاه قم
نسبت دین و حالات معنوی	دکتر حمیدرضا آیت‌اللهی، استاد دانشگاه علامه طباطبایی
ارزش‌های دینی در چارچوب تحلیل فیلم	دکتر محسن فاطمی، مدرس دانشگاه‌هاروارد
دین در جهان معاصر	دکتر عبدالرحیم گواهی، دین‌پژوه و رئیس مرکز پژوهش ادیان جهان
جلوه‌های دینداری و زندگی مدرن	دکتر یونس نوربخش، دانشیار دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران

۳. ارائه محتوای کارگاه توسط طراح برنامه در جمع همکاران: در این مطالعه نیز در هریک از جلسات همکاران

طرح، دیگر همکاران، به نقد و بررسی یکی از برنامه‌ها می‌پرداختند و موارد اصلاحی لازم بیان می‌شد.

۴. ثبت‌نام از شرکت‌کنندگان و برگزاری کارگاه‌ها: همانند مطالعات مقدماتی یکم و دوم، در این بخش نیز

فعالیت‌های زیر صورت گرفت:

- تهیه پوستر مربوط به برگزاری کارگاه‌ها
- اطلاع‌رسانی دانشجویان از طریق پرتال، شبکه‌های اجتماعی، پوستر (چندین مرتبه و با استفاده از شیوه‌های مختلف) و ثبت‌نام از داوطلبان از طریق مراجعه حضوری، تماس تلفنی و ثبت‌نام اینترنتی؛
- پس از ثبت‌نام از داوطلبان، از آن‌ها دعوت به‌عمل آمد و در یک روز مشخص، قرعه‌کشی شد و برای کارگاه‌هایی که تعداد افراد شرکت‌کننده در آن‌ها به حد قابل قبولی رسیده بود، گروه‌های آزمایش (بین ۲۰ تا ۳۰ نفر) و کنترل (بین ۲۰ تا ۳۰ نفر) مشخص شدند. شایان ذکر است که به‌دلیل استقبال فوق‌العاده از برخی کارگاه‌ها، دو گروه فهرست انتظار تشکیل شد.

۵. **طراحی پرتال جامع دینداری:** در اثنای کلیه فرایندهای اجرای طرح، گروهی از دستیاران مشغول مهیا کردن مقدمات راه‌اندازی پرتال جامع دینداری به آدرس www.pjmd.ir بودند. در این پرتال امکاناتی مانند اطلاع‌رسانی به شرکت‌کنندگان، اتاق مکالمه شرکت‌کنندگان با مجری و همکاران طرح، دسترسی پژوهشگران به بانک اطلاعات پژوهش‌های حوزه دینداری، دسترسی همکاران طرح به صورت جلسه‌ها و نتایج بررسی‌ها و مطالعات در حال اجرا در طرح وجود دارد.
۶. **مهیا سازی مکان برگزاری کارگاه‌ها:** برای مهیا سازی مکان مناسب برای برگزاری کارگاه‌ها، قراردادی با دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران منعقد شد. بر اساس مفاد این قرارداد مقرر شده است که این کارگاه‌ها در اتاق شورای دانشکده تشکیل شود. از این رو نسبت به تجهیز امکانات لازم در این اتاق اقدام شد. البته شایان ذکر است که قرار است این امکانات پس از اتمام برگزاری کارگاه‌ها همچنان به‌عنوان کمک به دانشکده در همین مکان باقی بماند.
۷. **اجرای کارگاه‌ها:** کارگاه‌های این طرح از هفته سوم مهرماه ۱۳۹۳ آغاز شد. البته معدودی از کارگاه‌ها به دلیل برخی مشکلات از جمله تکمیل نشدن فهرست شرکت‌کنندگان، با یکی دو هفته تأخیر شروع شد. برنامه‌ریزی برای این کارگاه‌ها نیز به صورت ۱۰ تا ۱۲ جلسه، هفته‌ای یک جلسه است. جدول محتوی برنامه‌های هر یک از کارگاه‌ها در پیوست دوم ارائه شده است. در این دوره نیز برای جمع‌آوری داده‌های اثربخشی از شرکت‌کنندگان خواسته شد نسبت به تکمیل مقیاس دینداری دانشجویان (خدایاری فرد و همکاران، ۱۳۹۲) به همراه یک ابزار دیگر در جلسه اول اقدام کنند. قرار است در انتهای کارگاه‌ها نیز داده‌های پس‌آزمون جمع‌آوری شود. ارزیابی کیفی به شیوه بحث گروهی و مشاهده از طریق بازبینی فیلم‌ها و تحلیل محتوای گزارش جلسات نیز مدنظر است.
۸. **ضبط تصویری کارگاه‌ها:** برای ثبت تصویری فرایندهای جلسات، قراردادی با یک گروه فیلم‌برداری حرفه‌ای با سه دوربین منعقد شد. در نظر است از این فیلم‌ها به منظور مطالعه محتوای جلسات، استانداردسازی شیوه ارائه جلسات و حتی تربیت مربی استفاده شود.
۹. **تسهیل‌گری در فرایند اجرای کارگاه و تربیت مربی:** در کلیه کارگاه‌ها همواره دست‌کم از دو دستیار آموزشی به منظور تسهیل‌گری و تهیه گزارش‌های جلسه به جلسه استفاده شد. شایان ذکر است که جلسات مداوم جداگانه مدرسان کارگاه و همچنین دستیاران با مدیر اجرایی طرح یک هفته در میان در جریان بود.
۱۰. **گردآوری داده‌های کمی و کیفی برای ارزشیابی کارگاه:** در انتهای هر یک از کارگاه‌ها و اتمام جلسات، مصاحبه کانونی با شرکت‌کنندگان در مورد محتوا و فرایند کارگاه برگزار شد. در ضمن این افراد مقیاس ارزشیابی مدرس کارگاه را هم تکمیل کردند.

۱۱. **تحلیل کمی و کیفی داده‌های جمع‌آوری‌شده:** داده‌های کمی و کیفی مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون کلیه کارگاه‌ها چندین بار تحلیل شد و در چند جلسه حضوری به همکاران طرح گزارش داده شده و نظرهای اصلاحی از ایشان دریافت شد.

۱۲. **تدوین کتابچه‌های راهنمای مدرس کارگاه‌ها:** به‌منظور کمک به مهیاکردن شرایط و امکان برگزاری کارگاه‌های تدوین‌شده، کتابچه راهنمای محتوا و شیوه اجرای کارگاه‌ها تدوین شد. در حال حاضر هشت کتابچه مراحل تدوین، ویرایش علمی و ادبی، صفحه‌آرایی و طرح جلد را پشت سر گذاشته و بخش اعظم سه مورد دیگر نیز انجام یافته است.

۱۳. **مناسب‌سازی و تدوین حرفه‌ای فیلم‌های آموزشی استاندارد:** برای نظم‌بخشی و مناسب‌سازی هرچه بیشتر فیلم‌های آموزشی ضبط‌شده، طی قراردادی با یک گروه متخصص در حوزه تولید فیلم‌های آموزشی، در این زمینه اهتمام صورت گرفت. خروجی این بخش دوازده مجموعه فیلم آموزشی در قالب هشتادوهشت دی‌وی‌دی است که از شرایط عالی برای استفاده در آموزش و تربیت مربی را دارا است.

۱۴. **برگزاری جلسات نقد طرح:** به‌سبب آنکه برخی از همکاران طرح و حتی عده‌ای از متخصصان غیرهمکار، نقدهایی را به شیوه اجرای این طرح وارد می‌دانستند، جلسه با حضور این متخصصان تشکیل و دیدگاه‌های علمی و سازنده ایشان دریافت شد تا در برنامه‌های آتی از آن‌ها بهره برده شود.

خلاصه فصل

طرح حاضر از نظر هدف جزو طرح‌های کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها از نوع طرح‌های نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل است. در طرح حاضر دانشجویان دانشگاه‌های شهر تهران به‌عنوان جامعه هدف در نظر گرفته شدند. نمونه‌گیری به شکل در دسترس صورت گرفت. مطالعه با یازده گروه آزمایشی (گروه‌های ۴ تا ۲۷ نفره) و یک گروه کنترل (۳۹ نفری) و در مجموع با ۱۷۰ نفر مطالعه حاضر انجام گرفت. در مجموع ۱۱ عنوان کارگاه طراحی و آموزش داده شد: خلاقیت در ارتباطات بین‌فردی و پدیدآیی رفتارهای متعالی، مهارت‌های زندگی سالم، چالش عقل و دین، سبک زندگی پیامبر اکرم (ص)، رشد و بالندگی معنوی، پرورش هوش معنوی، انسان و سعادت، نسبت دین و حالات معنوی، ارزش‌های دینی در چارچوب تحلیل فیلم، دین در جهان معاصر، جلوه‌های دینداری و زندگی مدرن. برای جمع‌آوری داده‌ها، در بخش کمی از پرسشنامه‌های نسخه کوتاه مقیاس دینداری- فرم دانشجویی، مقیاس ارتباطات بین‌فردی، مقیاس مهارت‌های زندگی برای جمعیت دانشجویی، جهت‌گیری مذهب درون‌سو برون‌سوی و مقیاس هوش معنوی و در بخش کیفی از ارزشیابی مدرسان و مصاحبه کانونی با شرکت‌کنندگان استفاده گردید.

فصل چهارم: یافته‌های پژوهش

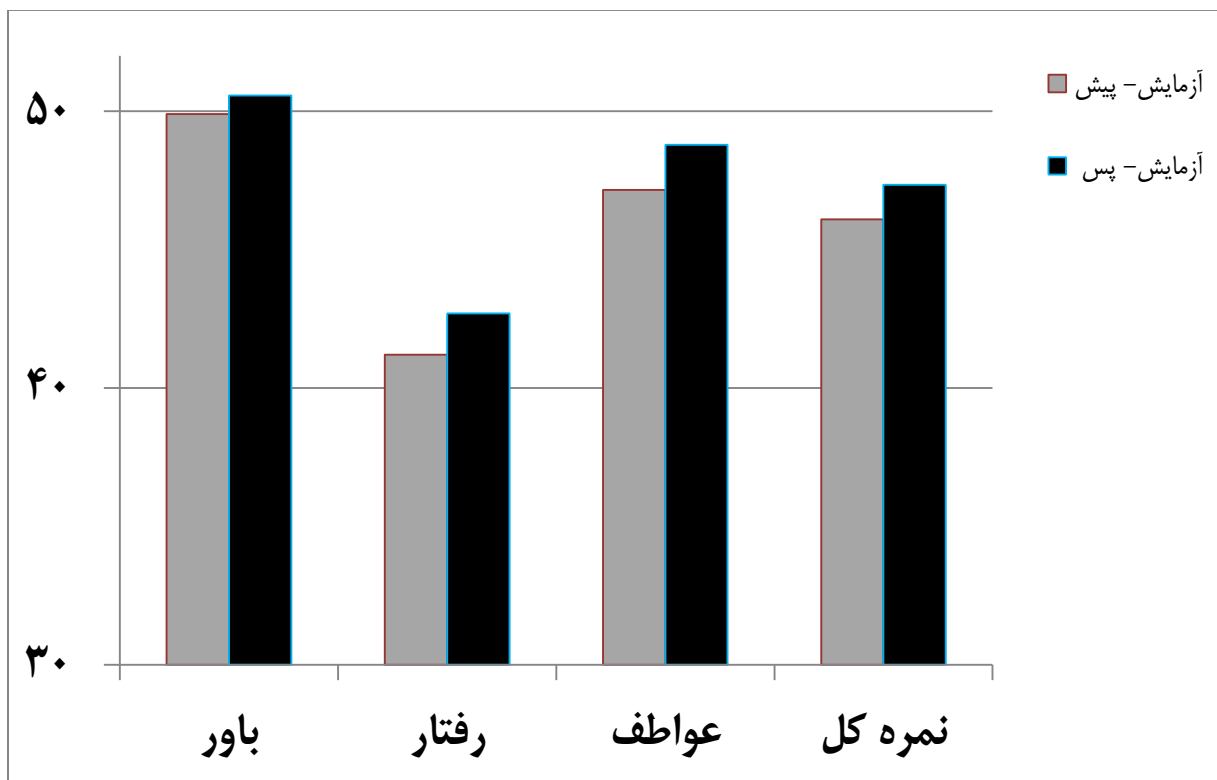
در فصل سوم بیان شد که در پژوهش حاضر یازده مداخله طراحی و اثربخشی آن‌ها با استفاده از داده‌های کمی و کیفی بررسی شده است. در بخش ابتدایی فصل حاضر یافته‌های حاصل از کل گروه نمونه ذکر و سپس یافته‌های حاصل از هر یک از این گروه‌های یازده‌گانه در ابتدا به صورت توصیفی ارائه شده و پس از آن یافته‌های استنباطی حاصل از بررسی اثربخشی آن ارائه می‌شود. در ادامه نیز یافته‌های کیفی هر گروه بیان شده است.

الف) کل گروه نمونه

جدول ۴-۱ و نمودار ۴-۱ نشان می‌دهند میانگین کلیه مؤلفه‌ها و نمره کلی گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون افزایش یافته است. همچنین مؤلفه عواطف و رفتار دینی به ترتیب بیشترین تغییر را نشان می‌دهند.

جدول ۴-۱. یافته‌های توصیفی مؤلفه‌ها و نمره کلی دینداری گروه نمونه

خرده‌مقیاس	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
باور دینی	پیش‌آزمون	۴۹/۹۰	۸/۴۲
	پس‌آزمون	۵۰/۵۶	۷/۸۸
رفتار دینی	پیش‌آزمون	۴۱/۲۰	۱۲/۰۸
	پس‌آزمون	۴۲/۶۹	۱۱/۵۸
عواطف دینی	پیش‌آزمون	۴۷/۱۶	۶/۴۳
	پس‌آزمون	۴۸/۷۸	۸/۹۲
نمره کلی دینداری	پیش‌آزمون	۱۳۸/۲۶	۲۳/۳۲
	پس‌آزمون	۱۴۲/۰۲	۲۲/۹۰



نمودار ۴-۱. نیمرخ مؤلفه‌ها و نمره کلی دینداری گروه نمونه

از آنجا که در این بخش اثربخشی مداخلات در کل گروه نمونه بر مؤلفه‌های سه‌گانه دینداری مدنظر بود، از تحلیل واریانس چندمتغیری برای طرح اندازه‌گیری‌های مکرر برای آزمون وجود یا نبود تفاوت معنادار آماری در بین میانگین‌های مؤلفه‌های مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. نتایج نشان داد که نیمرخ میانگین‌های دینداری دو مرحله پیش‌آزمون و پس-آزمون تفاوت معناداری با هم دارند ($\eta^2 = 0/08$ و $p < 0/05$ و $F = 3/22$ و $df = (3 \text{ و } 119)$ و $W = 0/93$). این یافته بدین معناست که شرکت در مداخله توانسته است نیمرخ دینداری گروه آزمایش را تغییر دهد. اندازه اثر مربوط به تغییرات نیمرخ‌ها بر اساس الگوی کوهن (۱۹۸۸) در دامنه ضعیف قابل طبقه‌بندی است. بررسی نتایج آزمون اثر درون‌آزمودنی‌ها هم نشان داد که مؤلفه‌های رفتار و عاطفه دینی در بین مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری در سطح $p < 0/05$ دارند (جدول ۴-۲). اندازه اثر میزان تغییرات مؤلفه‌ها نیز در دامنه ضعیف قرار می‌گیرند. بالاترین اندازه اثرها نیز مربوط به مؤلفه رفتار دینی است.

جدول ۴-۲. خلاصه یافته‌های آزمون اثر بین‌آزمودنی میانگین مؤلفه‌های دینداری

مؤلفه	نوع سوم مجموع مجذورات	درجات آزادی	نسبت F	سطح معناداری	مربع ایتای سهمی
باور دینی	۲۶/۴۸	۱	۱/۷۰	۰/۲۰	۰/۰۱
عاطفه دینی	۱۳۳/۹۰	۱	۶/۷۶	۰/۰۱	۰/۰۵
رفتار دینی	۱۶۰/۲۷	۱	۵/۱۶	۰/۰۲	۰/۰۴

در ادامه برای مقایسه میانگین نمره کلی دینداری در بین مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون از آزمون t وابسته^۱ استفاده شد. نتایج نشان داد میانگین نمره کل دینداری در بین این دو مرحله تفاوت معنادار آماری با هم دارند ($\eta^2 = ۰/۰۵$ و $p < ۰/۰۵$ و $df = ۱۲۱$ و $t = ۲/۶۱$).

ب) گروه‌های دوازده‌گانه

خلاصیت در ارتباطات بین فردی و پدیدآیی رفتارهای متعالی

به‌منظور بررسی اثربخشی کمی این کارگاه دو مقیاس دینداری و ارتباط بین فردی و ارزیابی کیفی آن از روش مصاحبه کانونی استفاده شد.

یافته‌های کمی

جدول ۳-۴ و نمودار ۲-۴ نشان می‌دهند در گروه آزمایش میانگین کلیه مؤلفه‌های دینداری و نمره رابطه بین فردی افزایش یافته است. همچنین در بین مؤلفه‌های دینداری مؤلفه عواطف و رفتار دینی بیشترین تغییر را نشان می‌دهند. این در حالی است که در گروه کنترل تغییری در این میانگین‌ها ایجاد نشده است. از آنجا که در این پژوهش، قصد بررسی اثربخشی مداخله حاضر بر مؤلفه‌های سه‌گانه دینداری بوده است، تحلیل مورد استفاده باید از نوع تحلیل واریانس چندمتغیری^۲ باشد. از سوی دیگر چون پژوهشگران قصد کنترل تفاوت‌های اولیه احتمالی بین گروه‌های آزمایش و کنترل را هم داشتند، از تحلیل کوواریانس چندمتغیری^۳ برای مطالعه اثربخشی مداخله و آزمون وجود یا نبود تفاوت معنادار آماری در بین میانگین‌های مؤلفه‌های مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه استفاده شد (تاباخنیک و فیدل^۴، ۲۰۱۰؛ میزر، گامست و گوارینو^۵، ۲۰۰۶). نتایج حاصل نشان داد که نیمرخ میانگین‌های دینداری دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون و پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری با هم ندارند ($\eta^2 = ۰/۰۷$ و $p > ۰/۰۵$ و $df = (۳ و ۲۹)$ و $F = ۰/۷۵$ و $W = ۰/۹۳$). این یافته بدین معناست که شرکت در مداخله نتوانسته است نیمرخ دینداری دو گروه را از هم تغییر دهد. اندازه اثر مربوط به تغییرات نیمرخ‌ها بر اساس الگوی کوهن^۶ (۱۹۸۸) در دامنه ضعیف قرار می‌گیرد.

1. dependent t
2. Multivariate of Variance (MANOVA)
3. Multivariate of Covariance (MANCOVA)
4. Tabachnick & Fidell
5. Meyers, Gamst & Guarino
6. Cohen

جدول ۴-۳. یافته‌های توصیفی مؤلفه‌ها و نمره کل دینداری گروه خلاقیت در ارتباطات بین فردی و پدیدایی رفتارهای متعالی و روابط بین فردی

زیرمقیاس	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
باور دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۵۰/۶۳	۷/۴۲
		پس‌آزمون	۵۰/۷۰	۶/۸۸
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۶/۲۷	۱۴/۰۵
		پس‌آزمون	۴۶/۵۹	۷/۵۳
رفتار دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۴۰/۴۷	۱۳/۵۲
		پس‌آزمون	۴۰/۹۹	۱۳/۱۹
	کنترل	پیش‌آزمون	۳۶/۳۴	۱۴/۸۶
		پس‌آزمون	۳۷/۱۳	۱۰/۳۳
عواطف دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۴۶/۱۱	۴/۷۸
		پس‌آزمون	۴۹/۷۲	۱۷/۷۳
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۵/۷۵	۶/۰۲
		پس‌آزمون	۴۵/۴۱	۷/۶۰
نمره کل دینداری	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۳۷/۲۰	۲۲/۷۵
		پس‌آزمون	۱۴۱/۴۱	۲۹/۰۵
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۲۸/۳۶	۲۳/۱۹
		پس‌آزمون	۱۲۹/۱۳	۱۹
روابط بین فردی	آزمایش	پیش‌آزمون	۶۵/۰۵	۷/۷۹
		پس‌آزمون	۷۱/۰۳	۱۱/۱۸
	کنترل	پیش‌آزمون	۶۵/۳۱	۱۴/۳۲
		پس‌آزمون	۶۳/۳۸	۱۲/۳۵



نمودار ۴-۲. نیمرخ مؤلفه‌ها و نمره کلی دینداری گروه خلاقیت در ارتباطات بین فردی و پدیدایی رفتارهای متعالی

بررسی نتایج آزمون اثر درون‌آزمودنی‌ها^۱ هم نشان داد که هیچ‌یک از مؤلفه‌های دینداری در بین این دو گروه تفاوت معناداری در سطح $p < 0.05$ ندارند (جدول ۴-۴). اندازه اثر میزان تغییرات مؤلفه‌ها نیز در دامنه بسیار ضعیف قرار می‌گیرند. بالاترین اندازه اثر نیز مربوط به مؤلفه رفتار دینی است.

جدول ۴-۴. خلاصه یافته‌های آزمون اثر بین آزمودنی میانگین مؤلفه‌های دینداری در گروه خلاقیت در ارتباطات بین-فردی و پدیدایی رفتارهای متعالی

مؤلفه	نوع سوم مجموع مجذورات	درجات آزادی	نسبت F	سطح معناداری	مربع ایتای سهمی
باور دینی	۵/۰۲	۱	۰/۵۶	۰/۴۶	۰/۰۲
عاطفه دینی	۵/۶۳	۱	۰/۲۲	۰/۶۵	۰/۰۰۷
رفتار دینی	۱۳۲/۶۷	۱	۰/۷۹	۰/۳۸	۰/۰۳

در ادامه برای مقایسه میانگین نمره کلی دینداری در بین دو گروه در مرحله پس‌آزمون ضمن کنترل اثر پیش‌آزمون از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیری^۲ استفاده شد. نتایج نشان داد میانگین نمره کلی دینداری دو گروه تفاوت معنادار آماری با هم دارد ($\eta^2 = 0.02$ و $p > 0.05$ و $df = 1$ و $F = 0.53$ و $SS = 146/84$). این یافته بدین معناست که شرکت در جلسات مداخله‌ای موجب افزایش نمره کلی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل نشده است و اندازه اثر این تغییرات نیز در طبقه بسیار ضعیف قرار می‌گیرد.

1. within subject effect
2. univariate Analysis of Covariance (ANCOVA)

تحلیل کوواریانس تک‌متغیری با داده‌های مهارت‌های بین‌فردی نیز نشان داد میانگین دو گروه در مرحله پس‌آزمون و حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معنادار آماری با هم دارد ($\eta^2 = 0/22$ و $p < 0/05$ و $df = 1$ و $F = 9/06$ و $SS = 5370$). این یافته بدین معناست که شرکت در جلسات مداخله‌ای موجب افزایش نمره کلی ارتباط بین‌فردی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است و اندازه اثر این تغییرات نیز در طبقه متوسط قرار می‌گیرد.

یافته‌های کیفی

نتایج حاصل از تحلیل کیفی متون مصاحبه‌ها با شرکت‌کنندگان در کارگاه حول چهار محور الف) میزان اثربخشی کارگاه و دلایل آن، ب) بهترین موضوع مطرح‌شده در کارگاه، ج) قوت‌های کارگاه و د) ضعف‌ها به شرح زیر است. شایان ذکر است که محورها به صورت از بیشترین اهمیت و بسامد به کمترین آن‌ها ارائه شده است.

الف) میزان اثربخشی و دلایل آن

۱. میزان اثربخشی متوسط از ۶ تا ۱۰
۲. کلیشه‌ای نگاه نکردن به موضوعات
۳. تغییر نگرش نسبت به خانواده
۴. افزایش توان و مهارت حل مسئله
۵. افزایش صبر و سازگاری
۶. نگاه به موضوعات از دریچه‌ای دیگر
۷. کاهش خودخواهی
۸. تغییر دید و افزایش آرامش

ب) بهترین موضوع

۹. تکنیک گل نیلوفر
۱۰. مدل پرسیدن سؤال
۱۱. تکنیک هفت شیرازه
۱۲. مثال‌های عملی
۱۳. بارش فکری
۱۴. تکنیک چرا و چطور
۱۵. بحث خصیصه‌ها
۱۶. سرواژه تکریم/ احترام متقابل
۱۷. تکنیک شیرازه تفکر

ج) قوت‌ها

۱۸. برخورد فوق‌العاده استاد
۱۹. نزدیک بودن مثال‌ها به واقعیت زندگی
۲۰. مهارت محوری
۲۱. ارائه اطلاعات خوب
۲۲. تکنیک‌های جالب
۲۳. تسلط استادان به مطالب
۲۴. صمیمیت در کلاس
۲۵. شناخت بهتر خلاقیت
۲۶. صداقت شرکت‌کنندگان در بیان مشکلات
۲۷. بدون هزینه بودن کلاس
۲۸. نظم زمانی
۲۹. فضای مناسب آموزشی
۳۰. فضای امن روانی

د) ضعف‌ها

۳۱. نبود هماهنگی بخش عملی و نظری	۳۸. مدیریت نامناسب وقت کلاس
۳۲. حضور کم آقای دکتر در کلاس	۳۹. بیان نکردن فرجام و راه‌حل برای برخی از مثال‌ها
۳۳. نبود سرفصل مشخص	۴۰. مرتبط نبودن کارهای عملی
۳۴. دسترسی نداشتن به پاورپوینت‌ها	۴۱. نبود ارتباط موضوعات جلسات
۳۵. مثال‌های تکراری (همسفر)	۴۲. نبود تکلیف خارج از کارگاه
۳۶. پاسخ ندادن به برخی پرسش‌ها	۴۳. نظریه محوری مباحث
۳۷. مزاحمت فیلم‌برداری	

مهارت‌های زندگی سالم

به‌منظور بررسی اثربخشی کمی کارگاه مهارت‌های زندگی، از دو مقیاس دینداری و مهارت‌های زندگی و برای ارزیابی کیفی آن نیز از روش مصاحبه کانونی استفاده شد.

یافته‌های کمی

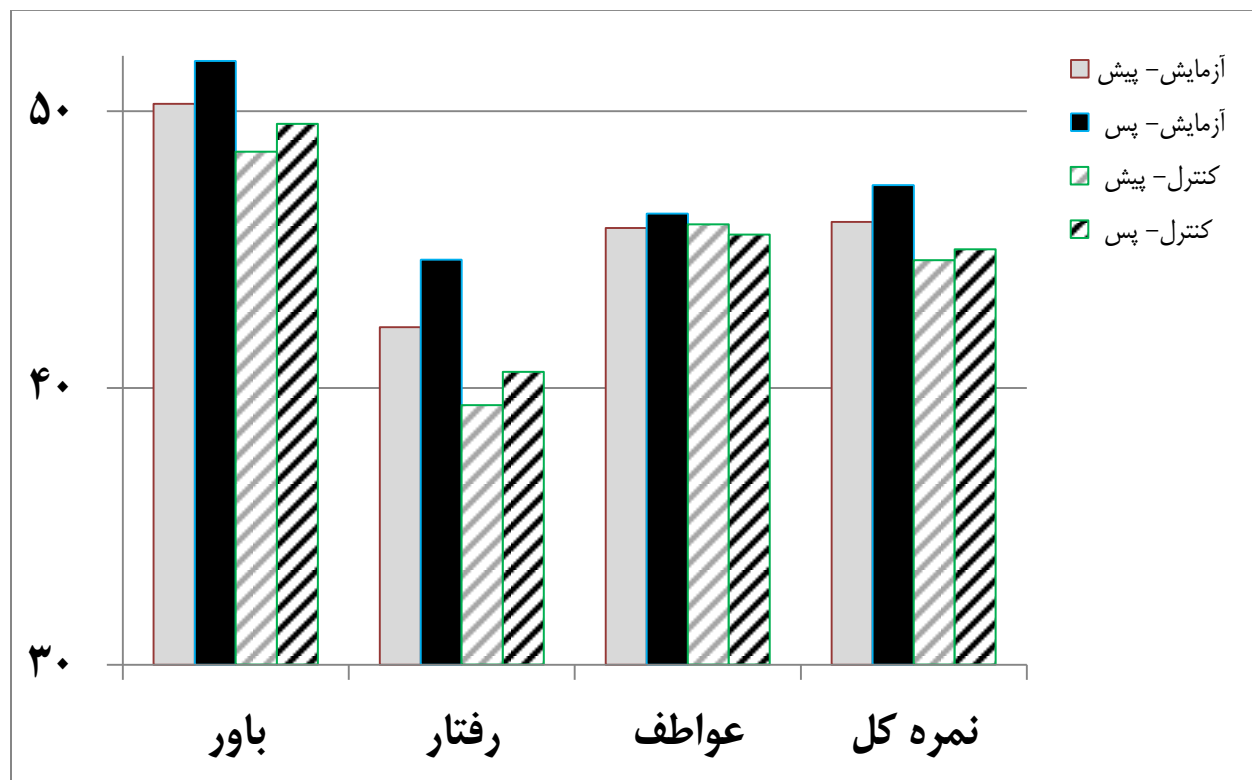
جدول ۴-۵ و نمودار ۴-۳ نشان می‌دهند در گروه آزمایش میانگین کلیه مؤلفه‌های دینداری و نمره مهارت‌های زندگی افزایش یافته است. همچنین در بین مؤلفه‌های دینداری مؤلفه رفتار و باور دینی و در بین مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی، تصمیم‌گیری، خلاقیت و خودآگاهی بیشترین تغییر را نشان می‌دهند. این در حالی است که در گروه کنترل تغییری در این میانگین‌ها ایجاد نشده است. تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مطالعه اثربخشی مداخله و آزمون وجود یا نبود تفاوت معنادار آماری در بین میانگین‌های مؤلفه‌های دینداری نشان داد که نیمرخ میانگین‌های دینداری دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون و پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری با هم ندارند ($\eta^2 = 0/07$ و $p > 0/05$ و $df = (3 \text{ و } 43)$ و $F = 1/11$ و $W = 0/93$). این یافته بدین معناست که شرکت در مداخله نتوانسته است نیمرخ دینداری دو گروه را از هم تغییر دهد. اندازه اثر مربوط به تغییرات نیمرخ‌ها بر اساس الگوی کوهن (۱۹۸۸) در دامنه ضعیف قابل طبقه‌بندی است.

جدول ۴-۵. یافته‌های توصیفی مؤلفه‌ها و نمره کل دینداری در گروه مهارت‌های زندگی سالم

زیرمقیاس	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
باور دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۵۰/۲۶	۹/۴۰
		پس‌آزمون	۵۱/۸۱	۶/۹۶
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۸/۵۳	۹/۰۳
		پس‌آزمون	۴۹/۵۴	۷/۷۴
رفتار دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۴۲/۱۹	۱۲/۷۵
		پس‌آزمون	۴۴/۶۳	۱۱/۸۰
	کنترل	پیش‌آزمون	۳۹/۳۷	۱۰/۵۱
		پس‌آزمون	۴۰/۵۷	۹/۷۷
عواطف دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۴۵/۷۸	۷/۰۵
		پس‌آزمون	۴۶/۳۰	۷/۴۱
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۵/۹۱	۵/۵۸
		پس‌آزمون	۴۵/۵۴	۶/۴۹
نمره کل دینداری	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۳۸	۲۶/۴۹
		پس‌آزمون	۱۴۳/۷۴	۲۲/۷۱
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۳۳/۸۲	۲۰/۹۶
		پس‌آزمون	۱۳۵/۴۸	۲۱/۴۴

ادامهٔ جدول ۴-۵

گروه	مرحله	شاخص	تصمیم‌گیری	مدیریت خشم	حل مسئله	همدلی	فردی	روابط بین	خلاقیت	هیجانات	تنظیم	خودآگاهی	تفکر انتقادی	استرس	مقابله با
آزمایش	پیش‌آزمون	میانگین	۲۷	۱۸/۵۲	۱۹	۲۸/۸۵	۲۰/۵۶	۲۲/۵۲	۱۹	۲۵/۴۴	۱۹	۲۷/۷۴	۲۷/۷۴	۴/۳۸	۲۸/۱۹
		انحراف استاندارد	۳/۹۵	۵/۴۴	۳/۹۸	۳/۶۹	۴/۵۷	۳/۸۳	۴/۵۲	۴/۲۴	۴/۳۸	۴/۲۴	۴/۳۸		
	پس‌آزمون	میانگین	۲۸/۷۷	۱۷/۷۷	۱۸/۵۴	۲۹/۵۸	۱۹/۸۸	۲۴/۵۰	۱۹/۸۱	۲۷/۵۸	۱۹/۲۳	۲۸/۱۹	۲۸/۱۹	۴/۴۶	۲۸/۷۵
		انحراف استاندارد	۳/۵۸	۵/۴۹	۵/۱۰	۲/۳۰	۴/۸۹	۳/۸۷	۴/۵۶	۴/۷۳	۴/۴۶	۴/۷۳	۴/۴۶		
کنترل	پیش‌آزمون	میانگین	۲۸/۱۳	۱۷/۳۸	۲۱/۱۴	۳۰/۶۳	۲۳/۸۸	۲۳/۸۸	۲۳/۸۸	۱۹/۵۰	۲۶/۷۵	۱۹/۲۵	۲۸/۷۵	۶/۶۵	۲۹/۳۹
		انحراف استاندارد	۵/۶۲	۵/۹۸	۲/۹۱	۶/۰۵	۲/۹۰	۵/۴۴	۳/۲۹	۶/۷۶	۵/۳۴	۶/۶۵	۶/۶۵		
	پس‌آزمون	میانگین	۲۷/۲۹	۱۷/۴۳	۱۹/۷۱	۳۱/۴۳	۲۱/۱۴	۲۱/۷۱	۲۱/۷۱	۱۸/۷۱	۲۷/۸۶	۱۸	۲۹/۳۹	۳/۳۴	۳/۳۴
		انحراف استاندارد	۴/۶۴	۳/۹۵	۱/۶۰	۴/۷۶	۱/۵۷	۵/۷۴	۳/۴۵	۴/۴۵	۳/۹۶	۳/۹۶	۳/۳۴		



نمودار ۳-۴. نیمرخ مؤلفه‌ها و نمره کلی دینداری گروه مهارت‌های زندگی سالم

بررسی نتایج آزمون اثر درون‌آزمودنی‌ها هم نشان داد که هیچ‌یک از مؤلفه‌های دینداری در بین این دو گروه تفاوت معناداری در سطح $p < 0/05$ ندارند (جدول ۴-۶). اندازه اثر میزان تغییرات مؤلفه‌ها نیز در دامنه بسیار ضعیف قرار می‌گیرند. بالاترین اندازه اثر نیز مربوط به مؤلفه رفتار دینی است.

جدول ۴-۶. خلاصه یافته‌های آزمون اثر بین‌آزمودنی میانگین مؤلفه‌های دینداری در گروه مهارت‌های زندگی سالم

مؤلفه	نوع سوم مجموع مجذورات	درجات آزادی	نسبت F	سطح معناداری	مربع ایتای سهمی
باور دینی	۱۲/۶۶	۱	۱/۶۵	۰/۲۱	۰/۰۶
عاطفه دینی	۳۵/۲۷	۱	۲/۶۸	۰/۱۱	۰/۰۶
رفتار دینی	۱۰/۴۹	۱	۱/۱۱	۰/۳۰	۰/۰۳

در ادامه برای مقایسه میانگین نمره کلی دینداری در بین دو گروه در مرحله پس‌آزمون ضمن کنترل اثر پیش‌آزمون از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیری استفاده شد. نتایج نشان داد میانگین نمره کلی دینداری دو گروه تفاوت معنادار آماری با هم ندارد ($\eta^2 = 0/06$ و $p = 0/10$ و $df = 1$ و $F = 2/58$ و $SS = 142/41$). این یافته بدین معناست که شرکت در جلسات مداخله‌ای موجب افزایش نمره کلی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل نشده است و اندازه اثر این تغییرات نیز در طبقه ضعیف قرار می‌گیرد.

تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مطالعه اثربخشی مداخله بر مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی نشان داد که نیمرخ میانگین‌های مهارت‌های زندگی دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون و پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری با هم دارند ($\eta^2 = 0/52$ و $p < 0/05$ و $df = (10 \text{ و } 12)$ و $F = 1/31$ و $W = 0/48$). این یافته بدین معناست که شرکت در مداخله توانسته است نیمرخ دینداری دو گروه را از هم تغییر دهد. اندازه اثر مربوط به تغییرات نیمرخ‌ها بر اساس الگوی کوهن (۱۹۸۸) در دامنه متوسط به بالاست. همچنین بررسی نتایج آزمون اثر درون‌آزمودنی‌ها نشان داد که هیچ‌یک از مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی در بین این دو گروه تفاوت معناداری در سطح $p < 0/05$ ندارند (جدول ۴-۷). اندازه اثر میزان تغییرات مؤلفه‌ها نیز در دامنه بسیار ضعیف تا ضعیف قرار می‌گیرند. بالاترین اندازه اثر نیز مربوط به مؤلفه تصمیم‌گیری است.

جدول ۴-۷. خلاصه یافته‌های آزمون اثر بین آزمودنی میانگین مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی در گروه مهارت‌های زندگی سالم

مؤلفه	نوع سوم مجموع مجذورات	درجات آزادی	نسبت F	سطح معناداری	مربع ایتای سهمی
تصمیم‌گیری	۱۳/۹۰	۱	۲/۹۳	۰/۱۰	۰/۱۲
مدیریت خشم	۲/۶۳	۱	۰/۱۹	۰/۶۷	۰/۰۰۹
حل مسئله	۹/۹۲	۱	۲/۶۶	۰/۱۲	۰/۱۱
همدلی	۱۰/۴۷	۱	۰/۸۶	۰/۳۷	۰/۰۴
روابط بین‌فردی	۰/۶۵	۱	۰/۱۲	۰/۷۳	۰/۰۰۶
تفکر خلاق	۲۹/۶۶	۱	۱/۷۴	۰/۲۰	۰/۰۸
تنظیم هیجانی	۰/۰۴	۱	۰/۰۰۷	۰/۹۴	۰/۰۰۱
خودآگاهی	۱/۳۹	۱	۰/۱۰	۰/۷۵	۰/۰۰۵
تفکر انتقادی	۱۶/۶۰	۱	۱/۵۲	۰/۲۳	۰/۰۷
مقابله با استرس	۰/۸۷	۱	۰/۱۶	۰/۶۹	۰/۰۰۸

یافته‌های کیفی

نتایج حاصل از تحلیل کیفی متون مصاحبه‌ها با شرکت‌کنندگان در کارگاه حول چهار محور الف) میزان اثربخشی کارگاه و دلایل آن، ب) بهترین موضوع مطرح‌شده در کارگاه، ج) قوت‌های کارگاه و د) ضعف‌ها به شرح زیر است. شایان ذکر است که محورها به صورت از بیشترین اهمیت و بسامد به کمترین آن‌ها ارائه شده است.

الف) میزان اثربخشی و دلایل آن

۱. میزان اثربخشی متوسط ۷ از ۱۰
۲. کاهش قضاوت
۳. کار عملی و تسهیل یادگیری
۴. آگاهی از ضعف‌ها و قوت‌ها
۵. افزایش صبر و شکیبایی
۶. رفع برخی از مشکلات شخصی با استفاده از تکنیک‌ها

ب) بهترین موضوع

- | | |
|----------------|-------------------------------------|
| ۱. مثبت‌نگری | ۵. بیان ویژگی‌های همدیگر در گروه‌ها |
| ۲. خاطره‌نویسی | ۶. نگارش ضعف‌ها و قوت‌ها |
| ۳. کار گروهی | ۷. سبک زندگی عاشقانه |
| ۴. حل مسئله | |

ج) قوت‌ها

- | | |
|--|---------------------------------|
| ۱. کار خوب بر روی حل مسئله و مثبت‌نگری | ۶. رسیدگی به تکالیف قبل از کلاس |
| ۲. کارهای عملی و مثال‌های عینی | ۷. جو جدی و با نظم کلاس |
| ۳. در دسترس بودن پاورپوینت‌ها | ۸. چهره خندان و انرژی استاد |
| ۴. استفاده از منابع جدید | ۹. تجربه بالای استاد |
| ۵. ایجاد انگیزه تغییر در فرد | ۱۰. پاسخگو بودن استاد |

د) ضعف‌ها

۱. چیدمان و حجم اعضای کلاس
۲. همسطح نبودن اعضای کلاس
۳. اجازه به برخی از دانشجویان برای گرفتن وقت بیشتر
۴. استفاده از کلمات تخصصی
۵. حضور دوربین‌ها
۶. نبود طرح درس روشن
۷. قابل فهم نبودن کارگاه عفو و گذشت
۸. عمق کم مطالب (خشم و استرس)
۹. نبود برخی مهارت‌ها
۱۰. مبتنی بر تئوری بودن در برخی مهارت‌ها (مثلاً استرس و زندگی عاشقانه)
۱۱. حجم زیاد مطالب موجود در پاورپوینت
۱۲. همزمانی با امتحانات
۱۳. نپرداختن به دین و معنویت

چالش عقل و دین

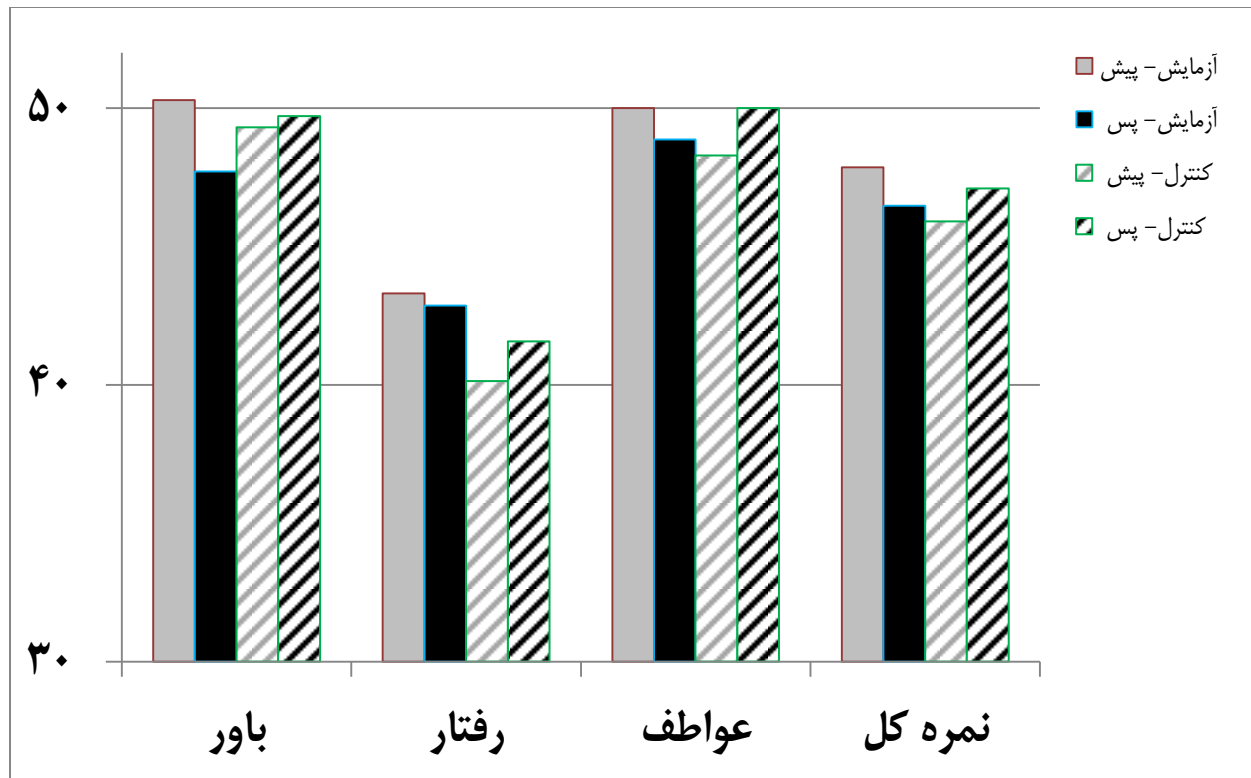
به‌منظور بررسی اثربخشی کمی کارگاه چالش عقل و دین، از مقیاس دینداری و برای ارزیابی کیفی آن نیز از روش مصاحبه کانونی استفاده شد.

یافته‌های کمی

جدول ۴-۸ و نمودار ۴-۴ نشان می‌دهند در گروه آزمایش میانگین کلیه مؤلفه‌های دینداری کاهش یافته است. همچنین در بین مؤلفه‌های دینداری مؤلفه باور دینی بیشترین تغییر را نشان می‌دهد. این در حالی است که در گروه کنترل تغییری در این میانگین‌ها ایجاد نشده است. تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مطالعه اثربخشی مداخله و آزمون وجود یا نبود تفاوت معنادار آماری در بین میانگین‌های مؤلفه‌های دینداری نشان داد که نیمرخ میانگین‌های دینداری دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون و پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری با هم ندارند ($\eta^2 = 0/21$ و $p > 0/05$ و $df = (3 \text{ و } 7)$ و $F = 0/63$ و $W = 0/79$). این یافته بدین معناست که شرکت در مداخله نتوانسته است نیمرخ دینداری دو گروه را از هم تغییر دهد. اندازه اثر مربوط به تغییرات نیمرخ‌ها بر اساس الگوی کوهن (۱۹۸۸) در دامنه متوسط پایین قابل طبقه‌بندی است.

جدول ۴-۸. یافته‌های توصیفی مؤلفه‌ها و نمره کل دینداری در گروه چالش عقل و دین

زیرمقیاس	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
باور دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۵۰/۲۹	۳/۲۵
		پس‌آزمون	۴۷/۷۱	۶/۶۵
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۹/۳۰	۱۱/۶۸
		پس‌آزمون	۴۹/۷۱	۹/۸۳
رفتار دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۴۳/۷۱	۴/۹۲
		پس‌آزمون	۴۲/۸۶	۴/۹۱
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۰/۱۴	۹/۸۹
		پس‌آزمون	۴۱/۵۷	۸/۰۱
عواطف دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۵۰	۳/۲۲
		پس‌آزمون	۴۸/۸۶	۴/۸۸
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۸/۲۹	۴/۹۹
		پس‌آزمون	۵۰	۵/۴۸
نمره کل دینداری	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۴۴	۹/۱۵
		پس‌آزمون	۱۳۹/۴۳	۱۴/۲۱
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۳۷/۷۳	۱۹/۳۹
		پس‌آزمون	۱۴۱/۲۹	۱۷/۴۶



نمودار ۳-۴. نیمرخ مؤلفه‌ها و نمره کلی دینداری گروه چالش عقل و دین

بررسی نتایج آزمون اثر درون‌آزمودنی‌ها هم نشان داد که هیچ‌یک از مؤلفه‌های دینداری در بین این دو گروه تفاوت معناداری در سطح $p < 0/05$ ندارند (جدول ۴-۹). اندازه اثر میزان تغییرات مؤلفه‌ها نیز در دامنه بسیار ضعیف قرار می‌گیرند. بالاترین اندازه اثر نیز مربوط به مؤلفه رفتار دینی است.

جدول ۴-۹. خلاصه یافته‌های آزمون اثر بین‌آزمودنی میانگین مؤلفه‌های دینداری در گروه چالش عقل و دین

مؤلفه	نوع سوم مجموع مجذورات	درجات آزادی	نسبت F	سطح معناداری	مربع ایتای سهمی
باور دینی	۱۲/۶۶	۱	۱/۶۵	۰/۲۱	۰/۰۶
عاطفه دینی	۳۵/۲۷	۱	۲/۶۸	۰/۱۱	۰/۰۶
رفتار دینی	۱۰/۴۹	۱	۱/۱۱	۰/۳۰	۰/۰۳

در ادامه تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای مقایسه میانگین نمره کلی دینداری در بین دو گروه نشان داد میانگین نمره کل دینداری دو گروه تفاوت معنادار آماری با هم ندارد ($\eta^2 = 0/08$ و $p > 0/05$ و $df = 1$ و $F = 0/90$ و $SS = 133/59$). این یافته بدین معناست که شرکت در جلسات مداخله‌ای موجب افزایش نمره کلی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل نشده است و اندازه اثر این تغییرات نیز در طبقه ضعیف قرار می‌گیرد.

یافته‌های کیفی

نتایج حاصل از تحلیل کیفی متون مصاحبه‌ها با شرکت‌کنندگان در کارگاه حول چهار محور الف) میزان اثربخشی کارگاه و دلایل آن، ب) بهترین موضوع مطرح‌شده در کارگاه، ج) قوت‌های کارگاه و د) ضعف‌ها به شرح زیر است. شایان ذکر است که محورها به صورت از بالاترین اهمیت و بسامد به کمترین آن‌ها ارائه شده است.

الف) میزان اثربخشی و دلایل آن

- | | |
|---|---|
| ۱. میزان اثربخشی متوسط ۸ از ۱۰ | ۵. تأثیرات زیاد غیرقابل بیان |
| ۲. آشتی / حل تعارض بین دین و عقل در ذهن | ۶. غنی شدن دلایل عقلانی پذیرش دین در ذهن |
| ۳. تقویت معنویت فردی | ۷. باور به همپوشی بالای دین و علم |
| ۴. یادگیری نحوه استدلال علمی برای دفاع از دین | ۸. تلنگری برای پیگیری اساسی‌تر باورهای دینی |

ب) بهترین موضوع

- | | |
|---|--|
| ۱. انواع عقل | ۷. شباهت دین‌باوری بین متفکران پیرو ادیان متفاوت |
| ۲. انواع روابط دین و عقل | ۸. علم دینی تأییدی و استنباطی |
| ۳. نظریه گزیده‌گویی | ۹. دایره‌المعارف نبودن قرآن |
| ۴. نقد رویکردهای موجود به دین | ۱۰. علم دینی |
| ۵. عقل‌گرایی و متفکران غربی | |
| ۶. دفاع کاملاً مستدل از عقلانی بودن دین | |

ج) قوت‌ها

- | | |
|--|--|
| ۱. به‌روز و چالشی بودن مطالب | ۱۱. ارائه مثال‌های عینی و ملموس در مورد پدیده‌های کاملاً ذهنی |
| ۲. توجه و پرداختن به سؤالات غیرمعمول | ۱۲. آموزش استدلال‌ورزی گام به گام |
| ۳. برخورد غیرمتعصبانه با موضوعات دینی | ۱۳. نظم و انعطاف فکری استاد |
| ۴. ترویج آزاداندیشی در مورد موضوعات دینی | ۱۴. نشان دادن دین به‌عنوان پدیده قابل بررسی با شیوه‌های نظام‌مند |
| ۵. استدلال‌ورزی عمیق | ۱۵. محتوای کلاس در شأن استاد و اسم کلاس |
| ۶. فضای امن و غیرقضاوتی کلاس | ۱۶. برگزاری منظم کلاس‌ها |
| ۷. تعاملی بودن کلاس | ۱۷. حضور آقای دکتر سر کلاس |
| ۸. انتخاب مسئله جالب، مهم و به‌جا | ۱۸. رفتار خوب مسئولان برگزاری |
| ۹. تسلط بی نظیر استاد | |
| ۱۰. صرف دقت و زمان برای انتقال مطالب | |

د) ضعف‌ها

۱. بی‌نظمی دانشجویان برای حضور به‌موقع در کلاس
۲. نبود پذیرایی
۳. زمان بسیار کم کلاس
۴. بی‌نظمی برگزاری کلاس در اواخر دوره

سبک زندگی پیامبر اکرم (ص)

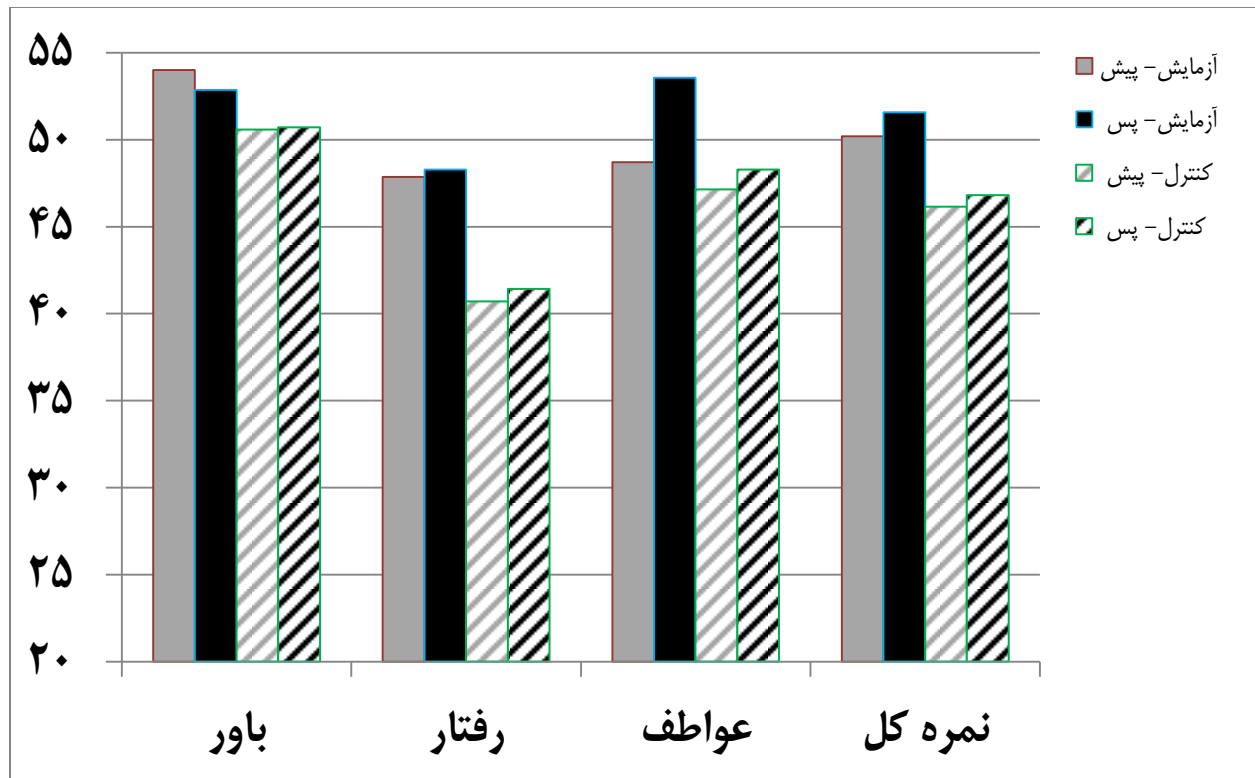
به‌منظور بررسی اثربخشی کیفی کارگاه سبک زندگی پیامبر اکرم (ص) مقیاس دینداری و برای ارزیابی کیفی آن نیز از روش مصاحبه کانونی استفاده شد.

یافته‌های کمی

جدول ۴-۱۰ و نمودار ۴-۵ نشان می‌دهند در گروه آزمایش میانگین کلیه مؤلفه‌های دینداری افزایش یافته است. همچنین در بین مؤلفه‌های دینداری مؤلفه باور دینی بیشترین تغییر را نشان می‌دهد. این در حالی است که در گروه کنترل تغییری در این میانگین‌ها ایجاد نشده است. تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مطالعه اثربخشی مداخله و آزمون وجود یا نبود تفاوت معنادار آماری در بین میانگین‌های مؤلفه‌های دینداری نشان داد که نیمرخ میانگین‌های دینداری دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون و پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری با هم ندارند ($\eta^2 = 0/27$ و $p > 0/05$ و $df = 3$ و 7) و $F = 0/87$ و $W = 0/73$). این یافته بدین معناست که شرکت در مداخله نتوانسته است نیمرخ دینداری دو گروه را از هم تغییر دهد. اندازه اثر مربوط به تغییرات نیمرخ‌ها بر اساس الگوی کوهن (۱۹۸۸) در دامنه متوسط پایین قابل طبقه‌بندی است.

جدول ۴-۱. یافته‌های توصیفی مؤلفه‌ها و نمره کل دینداری در گروه سبک زندگی پیامبر اکرم (ص)

زیرمقیاس	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
باور دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۵۴	۴/۲۸
		پس‌آزمون	۵۲/۸۶	۷/۵۶
	کنترل	پیش‌آزمون	۵۰/۵۹	۸/۷۶
		پس‌آزمون	۵۰/۷۱	۸/۴۴
رفتار دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۴۷/۸۶	۸/۱۱
		پس‌آزمون	۴۸/۲۹	۸/۶۰
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۰/۷۱	۸/۲۶
		پس‌آزمون	۴۱/۴۳	۹/۰۲
عواطف دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۴۸/۷۱	۳/۶۴
		پس‌آزمون	۵۳/۵۷	۳/۸۷
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۷/۱۴	۵/۰۱
		پس‌آزمون	۴۸/۲۹	۱۰/۱۹
نمره کل دینداری	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵۰/۵۷	۱۰/۴۲
		پس‌آزمون	۱۵۴/۷۱	۱۵/۹۰
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۳۸/۴۵	۲۱/۰۵
		پس‌آزمون	۱۴۰/۴۳	۲۵/۷۹



نمودار ۴-۴. نیمرخ مؤلفه‌ها و نمره کلی دینداری گروه چالش عقل و دین

بررسی نتایج آزمون اثر درون‌آزمودنی‌ها هم نشان داد که هیچ‌یک از مؤلفه‌های دینداری در بین این دو گروه تفاوت معناداری در سطح $p < 0.05$ ندارند (جدول ۴-۱۱). اندازه اثر میزان تغییرات مؤلفه‌ها نیز در دامنه بسیار ضعیف قرار می‌گیرند. بالاترین اندازه اثر نیز مربوط به مؤلفه باور دینی است.

جدول ۴-۱۱. خلاصه یافته‌های آزمون اثر بین آزمودنی میانگین مؤلفه‌های دینداری در گروه سبک زندگی پیامبر اکرم (ص)

مؤلفه	نوع سوم مجموع مجذورات	درجات آزادی	نسبت F	سطح معناداری	مربع ایتای سهمی
باور دینی	۲۰/۱۵	۱	۱/۷۸	۰/۲۲	۰/۱۷
عاطفه دینی	۰/۰۹	۱	۰/۰۰۵	۰/۹۵	۰/۰۰۱
رفتار دینی	۵/۶۰	۱	۰/۳۴	۰/۵۷	۰/۰۴

در ادامه تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای مقایسه میانگین نمره کلی دینداری در بین دو گروه نشان داد میانگین نمره کلی دینداری دو گروه تفاوت معنادار آماری با هم ندارد ($\eta^2 = 0.01$ و $p > 0.05$ و $df = 1$ و $F = 0.02$ و $SS = 0.12$). این یافته بدین معناست که شرکت در جلسات مداخله‌ای موجب افزایش نمره کلی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل نشده است و اندازه اثر این تغییرات نیز در طبقه بسیار ضعیف قرار می‌گیرد.

یافته‌های کیفی

نتایج حاصل از تحلیل کیفی متون مصاحبه‌ها با شرکت‌کنندگان در کارگاه حول چهار محور الف) میزان اثربخشی کارگاه و دلایل آن، ب) بهترین موضوع مطرح‌شده در کارگاه، ج) قوت‌های کارگاه و د) ضعف‌ها به شرح زیر است. شایان ذکر است که محورها به صورت از بالاترین اهمیت و بسامد به کمترین آن‌ها ارائه شده است.

الف) میزان اثربخشی و دلایل آن

۱. میزان اثربخشی متوسط ۶ از ۱۰
۲. اطلاعات خوبی داده شد.
۳. فکر می‌کنم با کمی دقت و تلاش این ویژگی را بتوان در خود ایجاد کرد.
۴. به اتفاقات معمول زندگی مثل خوردن و خوابیدن حساس‌تر شده‌ام.
۵. سعی می‌کنم این امور را در زندگی وارد کنم.

ب) بهترین موضوع

۱. شیوه انجام و مدیریت رفتارهای بین‌فردی و اجتماعی پیامبر
۲. رفتارهای پیامبر با پیروان ادیان دیگر
۳. بحث پوشش در جامعه

ج) قوت‌ها

۱. مستند بودن مطالب
۲. مطالب کاربردی
۳. انطباق زندگی پیامبر با زندگی امروز
۴. در اختیار قرار گرفتن پاورپوینت‌ها
۵. منظم و به‌روز بودن مطالب
۶. وجود سرفصل و برنامه مشخص و از قبل اعلان‌شده
۷. منتهی به نتیجه بودن هر جلسه

د) ضعف

۱. کلی بودن برخی از مطالب
۲. برخی از مطالب ارائه‌شده متکی بر یک منبع بود، درحالی‌که در منابع دیگر به نحو دیگری است.
۳. ضابط تصویری در کلاس مشکل بود
۴. استفاده از شیوه سخنرانی و غیر تعاملی
۵. کم بودن زمان کلاس

رشد و بالندگی معنوی

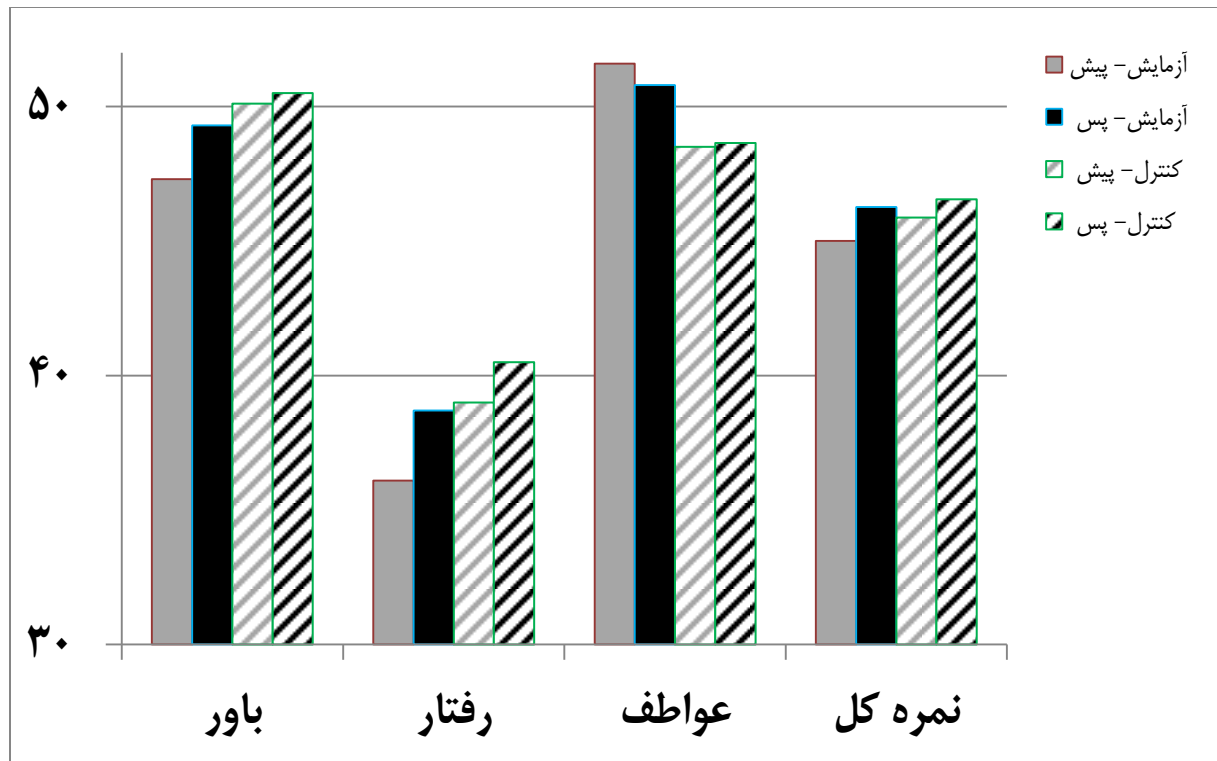
به‌منظور بررسی اثربخشی کمی کارگاه رشد و بالندگی معنوی از مقیاس دینداری و همچنین مقیاس گرایش دینی درون‌سو و برون‌سو آلپورت و برای ارزیابی کیفی آن نیز از روش مصاحبه کانونی استفاده شد.

یافته‌های کمی

جدول ۴-۱۲ و نمودار ۴-۶ نشان می‌دهند در گروه آزمایش میانگین کلیه مؤلفه‌های دینداری افزایش یافته است. همچنین در بین مؤلفه‌های دینداری مؤلفه باور و رفتار دینی بیشترین تغییر را نشان می‌دهد. این در حالی است که در گروه کنترل تغییری در این میانگین‌ها ایجاد نشده است. تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مطالعه اثربخشی مداخله و آزمون وجود یا نبود تفاوت معنادار آماری در بین میانگین‌های مؤلفه‌های دینداری نشان داد که نیمرخ میانگین‌های دینداری دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون و پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری با هم ندارند ($\eta^2 = 0/21$ و $p > 0/05$) و ($F = 0/62$ و $W = 0/79$ و $df = (3 \text{ و } 7)$). این یافته بدین معناست که شرکت در مداخله نتوانسته است نیمرخ دینداری دو گروه را از هم تغییر دهد. اندازه اثر مربوط به تغییرات نیمرخ‌ها بر اساس الگوی کوهن (۱۹۸۸) در دامنه متوسط پایین قابل طبقه‌بندی است.

جدول ۴-۱۲. یافته‌های توصیفی مؤلفه‌ها و نمره کل دینداری در گروه رشد و بالندگی معنوی

زیرمقیاس	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
باور دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۴۷/۳۰	۱۱/۴۰
		پس‌آزمون	۴۹/۳۰	۹/۹۷
	کنترل	پیش‌آزمون	۵۰/۱۱	۸/۳۲
		پس‌آزمون	۵۰/۵۰	۷/۸۲
رفتار دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۶/۱۰	۱۵/۲۸
		پس‌آزمون	۳۸/۷۰	۲۵/۳۴
	کنترل	پیش‌آزمون	۳۹	۹/۶۸
		پس‌آزمون	۴۰/۵۰	۸/۸۷
عواطف دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۵۱/۶۰	۴/۶۷
		پس‌آزمون	۵۰/۸۰	۴/۴۴
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۸/۵۰	۶/۴۷
		پس‌آزمون	۴۸/۶۵	۶/۸۲
نمره کل دینداری	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۳۵	۲۶/۷۸
		پس‌آزمون	۱۳۸/۸۰	۲۵/۸۹
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۳۷/۶۱	۲۲/۱۲
		پس‌آزمون	۱۳۹/۵۰	۲۳/۴۶



نمودار ۴-۵. نیمرخ مؤلفه‌ها و نمره کلی دینداری گروه رشد و بالندگی معنوی

بررسی نتایج آزمون اثر درون‌آزمودنی‌ها هم نشان داد که هیچ‌یک از مؤلفه‌های دینداری در بین این دو گروه تفاوت معناداری در سطح $p < 0.05$ ندارند (جدول ۴-۱۳). اندازه اثر میزان تغییرات مؤلفه‌ها نیز در دامنه بسیار ضعیف قرار می‌گیرند. بالاترین اندازه اثر نیز مربوط به مؤلفه باور دینی است.

جدول ۴-۱۳. خلاصه یافته‌های آزمون اثر بین آزمودنی میانگین مؤلفه‌های دینداری در گروه رشد و بالندگی معنوی

مؤلفه	نوع سوم مجموع مجذورات	درجات آزادی	نسبت F	سطح معناداری	مربع ایتای سهمی
باور دینی	۶/۶۸	۱	۰/۲۰	۰/۶۶	۰/۰۲
عاطفه دینی	۱/۳۹	۱	۰/۰۸	۰/۷۹	۰/۰۰۸
رفتار دینی	۲/۸۰	۱	۰/۱۴	۰/۷۴	۰/۰۱

در ادامه تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای مقایسه میانگین نمره کلی دینداری در بین دو گروه نشان داد میانگین نمره کلی دینداری دو گروه تفاوت معنادار آماری با هم ندارد ($\eta^2 = 0.07$ و $p > 0.05$ و $df = 1$ و $F = 0.28$ و $SS = 133/59$). این یافته بدین معناست که شرکت در جلسات مداخله‌ای موجب افزایش نمره کلی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل نشده است و اندازه اثر این تغییرات نیز در طبقه بسیار ضعیف قرار می‌گیرد.

یافته‌های توصیفی جدول ۴-۱۴ نیز نشان می‌دهد میانگین زیرمقیاس برون‌سو در مرحله پس‌آزمون گروه آزمایش افزایش یافته است. ولی میانگین زیرمقیاس درون‌سو تغییر چندانی نکرده است. تحلیل واریانس چندمتغیری با داده‌های طرح اندازه‌گیری مکرر برای مقایسه میانگین گرایش دینی درون‌سو و برون‌سو در بین مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان داد

نیمرخ این دو مرحله تفاوت معناداری آماری با هم ندارد ($\eta^2 = 0/14$ و $p > 0/05$ و $df = (8 و 2)$ و $F = 0/6$ و $W = 0/86$). این یافته بدین معناست که شرکت در جلسات مداخله‌ای موجب بهبود وضعیت گرایش دینی گروه آزمایش نشده است و اندازه اثر این تغییر نیز در طبقه ضعیف قرار می‌گیرد.

جدول ۴-۱۴. یافته‌های توصیفی مؤلفه‌های گرایش دینی برون سو و درون سو در گروه رشد و بالندگی معنوی

زیرمقیاس	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
برون سو	پیش‌آزمون	۱۴/۸۰	۵/۵۱
	پس‌آزمون	۱۶/۹۰	۵/۱۳
درون سو	پیش‌آزمون	۱۸/۷۰	۴/۷۹
	پس‌آزمون	۱۸/۳۰	۳/۶۸

یافته‌های کیفی

نتایج حاصل از تحلیل کیفی متون مصاحبه‌ها با شرکت‌کنندگان در کارگاه حول چهار محور الف) میزان اثربخشی کارگاه و دلایل آن، ب) بهترین موضوع مطرح شده در کارگاه، ج) قوت‌های کارگاه و د) ضعف‌ها به شرح زیر است. شایان ذکر است که محورها به صورت از بالاترین اهمیت و بسامد به کمترین آن‌ها ارائه شده است.

الف) میزان اثربخشی و دلایل آن

- | | |
|---|---|
| ۱. میزان اثربخشی متوسط ۹ از ۱۰ | ۸. کسب شناخت بهتر از خدا |
| ۲. بهتر شدن رابطه با خدا | ۹. بازسازی شناختی در مورد امور معنوی |
| ۳. شناخت خود | ۱۰. کاهش فردگرایی و درک بهتر دیگران |
| ۴. دریافت پاسخ عالی برای بسیاری از سؤالات | ۱۱. تعدیل بیش از حد کمال‌گرایی |
| ۵. بهبود رابطه با اعضای خانواده | ۱۲. یادگیری و درک عملی مؤلفه‌های معنوی |
| ۶. بهبود رابطه دین و معنویت در ذهن | ۱۳. پیدا کردن نگاه مثبت به عبارت در لحظه زندگی کردن |
| ۷. کم شدن افکار معیوب | |

ب) بهترین موضوع

- | | |
|--|-----------------------------------|
| ۱. درک مفهوم واقعی طرح‌واره و شیوه کشف آن‌ها | ۵. تله‌های زندگی |
| ۲. شعر مولوی (خارکن و خاربن) | ۶. شناخت افکار خودآگاه |
| ۳. کارهای عملی با کاربرگ‌ها | ۷. پرسشنامه معنوی و شیوه اصلاح آن |
| ۴. نظریه‌های طرح‌واره‌درمانی | ۸. کاربرگ مرگ |

ج) قوت‌ها

۱. اطلاعات غنی و جدید ارائه شده
۲. شخصیت اصیل استاد
۳. تسلط بی‌بدیل استاد
۴. کار عملی بر روی کاربرگ‌ها
۵. استفاده از روش علمی طرحواره‌درمانی در فرایند ارتقای معنویت
۶. یکپارچگی شخصیت
۷. انگیزه رشد و بالندگی معنوی
۸. پاسخگویی شفاف و دقیق به سؤالات
۹. جو آرام و امن برای پرسش
۱۰. روند منطقی و برنامه‌ریزی شده کارگاه
۱۱. تمثیل‌های عملی و ملموس
۱۲. احساس نزدیکی به زندگی معنوی

د) ضعف‌ها

۱. عدم غربالگری در سطوح علمی و تجربی شرکت‌کنندگان
۲. بیشتر مطالب مذهبی بود و بار علمی آن کم بود.
۳. سنگین بودن مطالب و عدم درک آن‌ها
۴. تئوری محور بودن کلاس
۵. عدم دریافت راه حل برای برخی از موارد ذکر شده
۶. تعامل پایین بین شرکت‌کنندگان
۷. استفاده از برخی اصطلاحات تخصصی
۸. کم بودن وقت کارگاه
۹. عدم کار عملی برای یادگیری تکنیک‌ها
۱۰. حجم زیاد مطالب

پرورش هوش معنوی

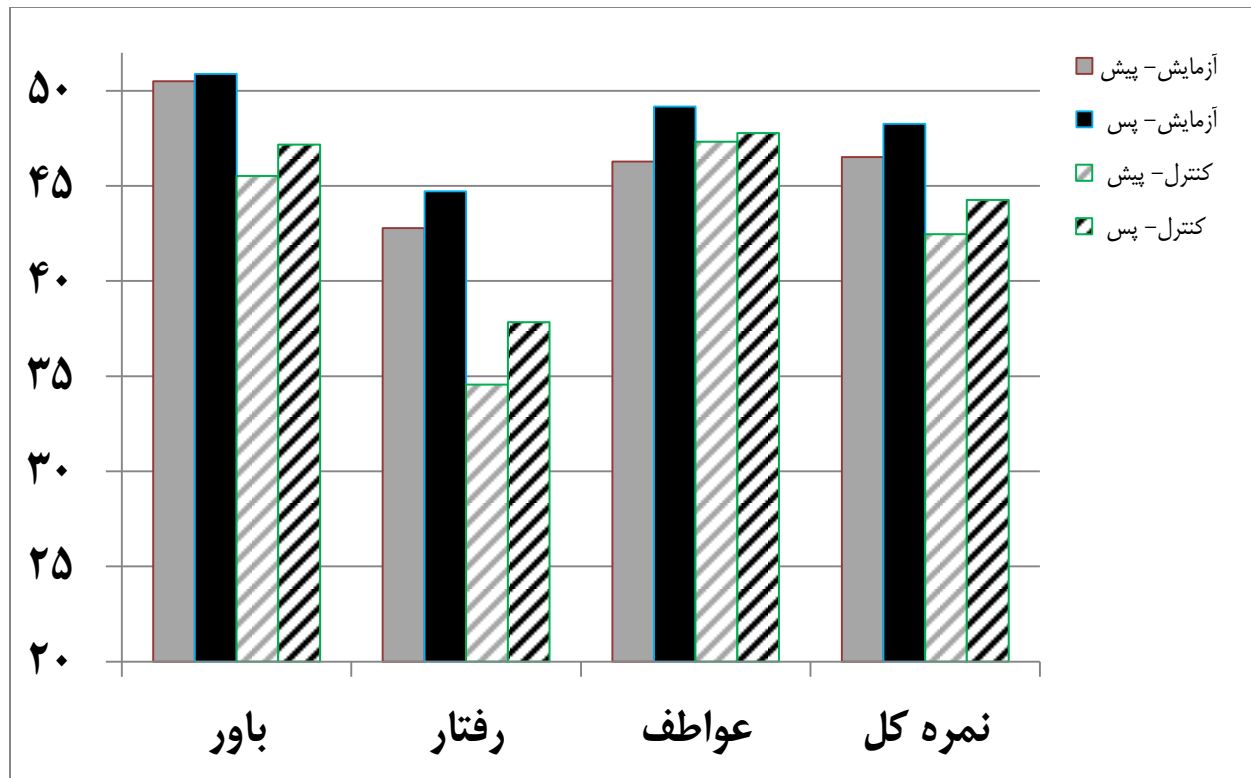
به‌منظور بررسی اثربخشی کمی کارگاه هوش معنوی از مقیاس دینداری و برای ارزیابی کیفی آن نیز از روش مصاحبه کانونی استفاده شد.

یافته‌های کمی

جدول ۴-۱۵ و نمودار ۴-۶ نشان می‌دهند در گروه آزمایش میانگین کلیه مؤلفه‌ها دینداری افزایش یافته است. همچنین در بین مؤلفه‌های دینداری مؤلفه باور دینی بیشترین تغییر را نشان می‌دهد. این در حالی است که در گروه کنترل تغییری در این میانگین‌ها ایجاد نشده است. تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مطالعه اثربخشی مداخله و آزمون وجود یا نبود تفاوت معنادار آماری در بین میانگین‌های مؤلفه‌های دینداری نشان داد که نیمرخ میانگین‌های دینداری دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون و پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری با هم ندارند ($\eta^2 = 0/11$ و $p > 0/05$ و $df = (3 \text{ و } 29)$ و $F = 1/19$ و $W = 0/89$). این یافته بدین معناست که شرکت در مداخله نتوانسته است نیمرخ دینداری دو گروه را از هم تغییر دهد. اندازه اثر مربوط به تغییرات نیمرخ‌ها بر اساس الگوی کوهن (۱۹۸۸) در دامنه ضعیف قابل طبقه‌بندی است.

جدول ۴-۱۵. یافته‌های توصیفی مؤلفه‌ها و نمره کل دینداری در گروه هوش معنوی

زیرمقیاس	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
باور دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۵۰/۵۰	۷/۱۱
		پس‌آزمون	۵۰/۸۹	۸/۳۷
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۵/۵۲	۱۰/۵۰
		پس‌آزمون	۴۷/۱۷	۹/۱۵
رفتار دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۴۲/۷۸	۸
		پس‌آزمون	۴۴/۷۲	۸/۴۱
	کنترل	پیش‌آزمون	۳۴/۵۶	۱۳/۰۴
		پس‌آزمون	۳۷/۸۳	۱۰/۳۵
عواطف دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۴۶/۲۸	۷/۲۷
		پس‌آزمون	۴۹/۱۷	۶/۱۳
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۷/۳۳	۶/۵۸
		پس‌آزمون	۴۷/۷۸	۷/۴۱
نمره کل دینداری	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۳۹/۵۶	۱۹/۸۶
		پس‌آزمون	۱۴۴/۷۸	۲۰/۰۶
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۲۷/۴۱	۲۴/۰۳
		پس‌آزمون	۱۳۲/۷۸	۲۱/۴۰



نمودار ۴-۶. نیمرخ مؤلفه‌ها و نمره کلی دینداری گروه هوش معنوی

بررسی نتایج آزمون اثر درون‌آزمودنی‌ها هم نشان داد که هیچ‌یک از مؤلفه‌های دینداری در بین این دو گروه تفاوت معناداری در سطح $p < 0.05$ ندارند (جدول ۴-۱۶). اندازه اثر میزان تغییرات مؤلفه‌ها نیز در دامنه بسیار ضعیف قرار می‌گیرند. بالاترین اندازه اثر نیز مربوط به مؤلفه باور دینی است.

جدول ۴-۱۶. خلاصه یافته‌های آزمون اثر بین‌آزمودنی میانگین مؤلفه‌های دینداری در گروه هوش معنوی

مؤلفه	نوع سوم مجموع مجذورات	درجات آزادی	نسبت F	سطح معناداری	مربع ایتای سهمی
باور دینی	۰/۴۵	۱	۰/۰۰۹	۰/۹۳	۰/۰۰۰۱
عاطفه دینی	۱۴/۳۱	۱	۰/۳۴	۰/۵۵	۰/۰۱
رفتار دینی	۵۴/۸۳	۱	۱/۸۸	۰/۱۸	۰/۰۵

در ادامه تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای مقایسه میانگین نمره کلی دینداری در بین دو گروه نشان داد میانگین نمره کلی دینداری دو گروه تفاوت معنادار آماری با هم ندارد ($\eta^2 = 0.02$ و $p > 0.05$ و $df = 1$ و $F = 0.79$ و $SS = 234.57$). این یافته بدین معناست که شرکت در جلسات مداخله‌ای موجب افزایش نمره کلی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل نشده است و اندازه اثر این تغییرات نیز در طبقه بسیار ضعیف قرار می‌گیرد.

یافته‌های کیفی

نتایج حاصل از تحلیل کیفی متون مصاحبه‌ها با شرکت‌کنندگان در کارگاه حول چهار محور الف) میزان اثربخشی کارگاه و دلایل آن، ب) بهترین موضوع مطرح‌شده در کارگاه، ج) نکات قوت کارگاه و د) ضعف‌ها به شرح زیر است. شایان ذکر است که محورها به صورت از بالاترین اهمیت و بسامد به کمترین آن‌ها ارائه شده است.

الف) میزان اثربخشی و دلایل آن

- | | |
|---|---|
| ۱. میزان اثربخشی متوسط ۶ از ۱۰ | ۵. ایجاد انگیزه پیگیری و مطالعه در زمینه معنویت |
| ۲. بالارفتن آستانه تحمل در گوش دادن، توجه کردن و مهربانی کردن | ۶. افزایش تمرکز و سکوت |
| ۳. لذت بردن هدفمندانه از زندگی و خاطرات | ۷. کاهش آشفتگی‌های فکری |
| ۴. افزایش تحمل و پذیرش افراد با نظر مخالف خودم | ۸. روشن شدن رابطه دین و معنویت |

ب) بهترین موضوع

- | | |
|--|--|
| ۱. رابطه دین و معنویت | ۴. فیلم‌های استفاده‌شده (چارلی چاپلین) |
| ۲. داستان‌های خواننده‌شده در کارگاه (مادر کودک آسمی، گوسفند و گرگ) | ۵. چالش‌ها و خاطرات شرکت‌کنندگان |
| ۳. تمرین‌های عملی (سکوت و توجه) | |

ج) قوت‌ها

- | | |
|------------------------------|--|
| ۱. تسلط استادان به مطالب | ۵. بحث از معنویت در دانشگاه |
| ۲. برخورد مناسب عوامل اجرایی | ۶. نظم و ترتیب اجرای کارگاه |
| ۳. تسلط علمی استاد | ۷. فضای آزاد برای اظهار نظر |
| ۴. مدیریت مناسب کارگاه | ۸. تشویق شرکت‌کنندگان برای مشارکت توسط استاد |

د) ضعف‌ها

- | | |
|---|---|
| ۱. توجه بیش از حد به محتوا | ۷. نیاز نبودن هر دو استاد برای تمام جلسات |
| ۲. کم بودن زمان کارگاه | ۸. ذکر نشدن جنبه و دلایل توجیهی تمرین‌ها |
| ۳. زیاد بودن مطالب هر جلسه | ۹. وجود دوربین‌ها |
| ۴. تعامل پایین بین شرکت‌کنندگان و استاد | ۱۰. کار عملی کمتر |
| ۵. ضعف مدیریت زمان تمرین و تدریس | ۱۱. تکالیف زیاد خانگی |
| ۶. چالشی نبودن جلسات | |

انسان و سعادت

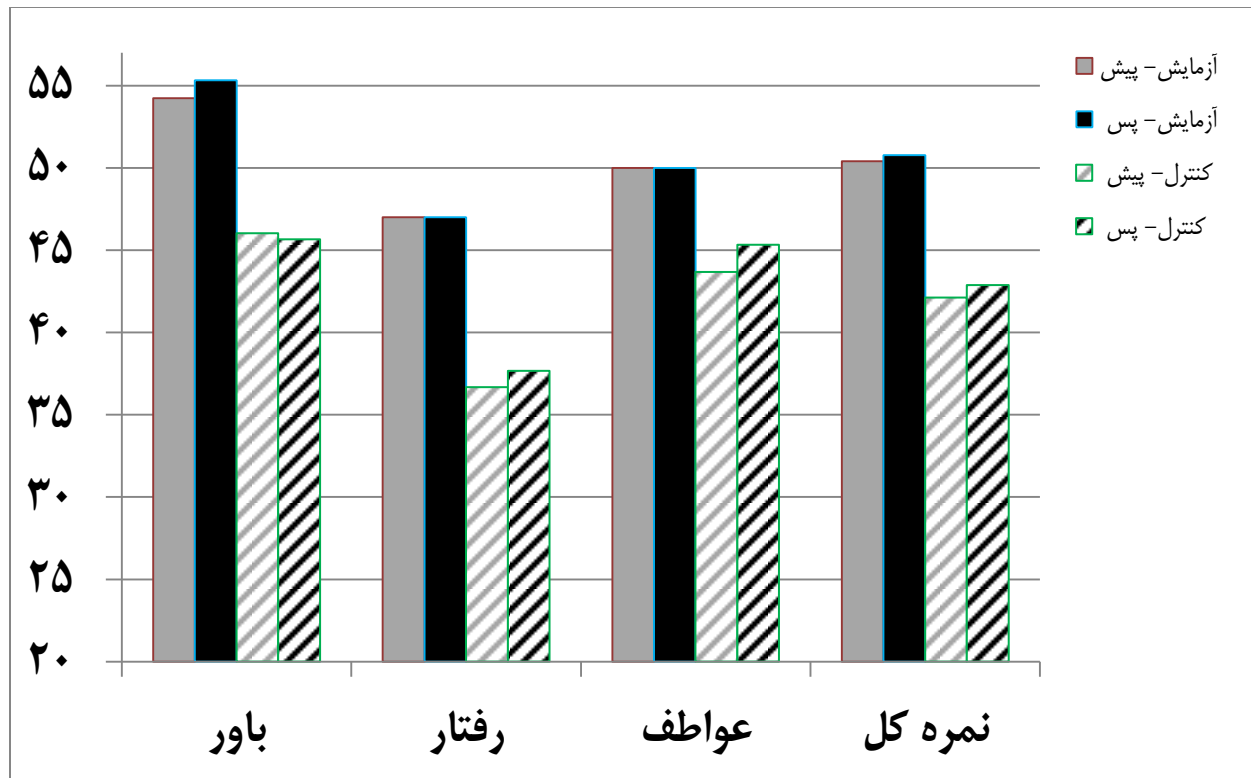
به‌منظور بررسی اثربخشی کمی کارگاه انسان و سعادت از مقیاس دینداری و برای ارزیابی کیفی آن نیز از روش مصاحبه کانونی استفاده شد.

یافته‌های کمی

جدول ۴-۱۷ و نمودار ۴-۷ نشان می‌دهند در گروه آزمایش میانگین بیشتر مؤلفه‌های دینداری افزایش یافته است. همچنین در بین مؤلفه‌های دینداری مؤلفه باور دینی بیشترین تغییر را نشان می‌دهد. این در حالی است که در گروه کنترل تغییری در این میانگین‌ها ایجاد نشده است. تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مطالعه اثربخشی مداخله و آزمون وجود یا نبود تفاوت معنادار آماری در بین میانگین‌های مؤلفه‌های دینداری نشان داد که نیمرخ میانگین‌های دینداری دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون و پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری با هم ندارند ($\eta^2 = 0/32$ و $p > 0/05$ و $df = (1 و 1)$ و $F = 0/47$ و $W = 0/68$). این یافته بدین معناست که شرکت در مداخله نتوانسته است نیمرخ دینداری دو گروه را از هم تغییر دهد. اندازه اثر مربوط به تغییرات نیمرخ‌ها بر اساس الگوی کوهن (۱۹۸۸) در دامنه متوسط قابل طبقه‌بندی است.

جدول ۴-۱۷. یافته‌های توصیفی مؤلفه‌ها و نمره کل دینداری در گروه انسان و سعادت

زیرمقیاس	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
باور دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۵۴/۳۳	۵/۵۱
		پس‌آزمون	۵۵/۳۳	۶/۴۳
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۶/۰۴	۱۲/۲۴
		پس‌آزمون	۴۵/۶۷	۱۰/۶۰
رفتار دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۴۷	۶/۰۸
		پس‌آزمون	۴۷	۸/۵۴
	کنترل	پیش‌آزمون	۳۶/۶۷	۹/۶۱
		پس‌آزمون	۳۷/۶۷	۱۰/۰۲
عواطف دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۵۰	۷/۲۱
		پس‌آزمون	۵۰	۷/۲۱
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۳/۶۷	۸/۷۴
		پس‌آزمون	۴۵/۳۳	۱۵/۰۴
نمره کل دینداری	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵۱/۳۳	۱۴/۵۷
		پس‌آزمون	۱۵۲/۳۳	۱۹/۶۰
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۲۶/۳۸	۲۶/۹۴
		پس‌آزمون	۱۲۸/۶۷	۳۳/۶۷



نمودار ۴-۷. نیمرخ مؤلفه‌ها و نمره کلی دینداری گروه انسان و سعادت

بررسی نتایج آزمون اثر درون‌آزمودنی‌ها هم نشان داد که هیچ‌یک از مؤلفه‌های دینداری در بین این دو گروه تفاوت معناداری در سطح $p < 0.05$ ندارند (جدول ۴-۱۸). اندازه اثر میزان تغییرات مؤلفه‌ها نیز در دامنه بسیار ضعیف قرار می‌گیرند. بالاترین اندازه اثر نیز مربوط به مؤلفه باور دینی است.

جدول ۴-۱۸. خلاصه یافته‌های آزمون اثر بین آزمودنی میانگین مؤلفه‌های دینداری در گروه انسان و سعادت

مؤلفه	نوع سوم مجموع مجذورات	درجات آزادی	نسبت F	سطح معناداری	مربع ایتای سهمی
باور دینی	۰/۳۴	۱	۰/۴۷	۰/۶۲	۰/۳۲
عاطفه دینی	۰/۰۰۱	۱	۰/۰۰۱	۰/۹۹	۰/۰۰۱
رفتار دینی	۱۴/۰۶	۱	۰/۶۸	۰/۵۶	۰/۴۱

در ادامه تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای مقایسه میانگین نمره کلی دینداری در بین دو گروه نشان داد میانگین نمره کلی دینداری دو گروه تفاوت معنادار آماری با هم ندارد ($\eta^2 = 0.63$ و $p > 0.05$ و $df = 1$ و $F = 5/02$ و $SS = 61/10$). این یافته بدین معناست که شرکت در جلسات مداخله‌ای موجب افزایش نمره کلی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل نشده است و اندازه اثر این تغییرات نیز در طبقه متوسط قرار می‌گیرد.

یافته‌های کیفی

نتایج حاصل از تحلیل کیفی متون مصاحبه‌ها با شرکت‌کنندگان در کارگاه حول چهار محور الف) میزان اثربخشی کارگاه و دلایل آن، ب) بهترین موضوع مطرح‌شده در کارگاه، ج) نکات قوت کارگاه و د) ضعف‌ها به شرح زیر است. شایان ذکر است که محورها به صورت از بالاترین اهمیت و بسامد به کمترین آن‌ها ارائه شده است.

الف) میزان اثربخشی و دلایل آن

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|
| ۱. میزان اثربخشی متوسط ۵ از ۱۰ | ۳. کنجکاوی بیشتر در مورد مسائل دینی |
| ۲. توجه بیشتر به مسائل اطراف | ۴. پیدا کردن دید دینی نسبت به موضوع |

ب) بهترین موضوع

- | | |
|---------------------------------------|--|
| ۱. همراه بودن مسائل روان‌شناسی و دینی | ۶. صبوری استاد و پاسخگویی ایشان توأم با احترام |
| ۲. به روز بودن منابع و اطلاعات استاد | ۷. نظم کلاس |
| ۳. پرسیدن نظرهای کل اعضا | ۸. انجام کار گروهی |
| ۴. تجربه بالای آقای دکتر | ۹. دادن تکلیف برای جلسات آینده |
| ۵. آغازی خوب برای مطالعه بیشتر | ۱۰. داشتن دید دینی نسبت به موضوع |

ج) قوت‌ها

- | | |
|---------------------------------|--|
| ۱. کارگاه محرکی برای تفکر بیشتر | ۵. کسب سازماندهی ذهنی در مورد اطلاعات این حوزه |
| ۲. اجرای سر موقع کارگاه | ۶. تسلط استاد به مباحث و روحیه مثبت ایشان |
| ۳. تعاملی بودن کارگاه | ۷. مکان مناسب و امکانات کارگاه |
| ۴. پاسخگوی بودن دستیار کارگاه | |

د) ضعف‌ها

- | |
|---|
| ۱. زمان کمتری صرف شد |
| ۲. مناسب نبودن چیدمان کلاس برای کارگاه |
| ۳. کم بودن زمان کارگاه برای باز کردن برخی موضوعات |
| ۴. تداخل جلسه آخر با فرجه‌های امتحانات |

نسبت دین و حالات معنوی

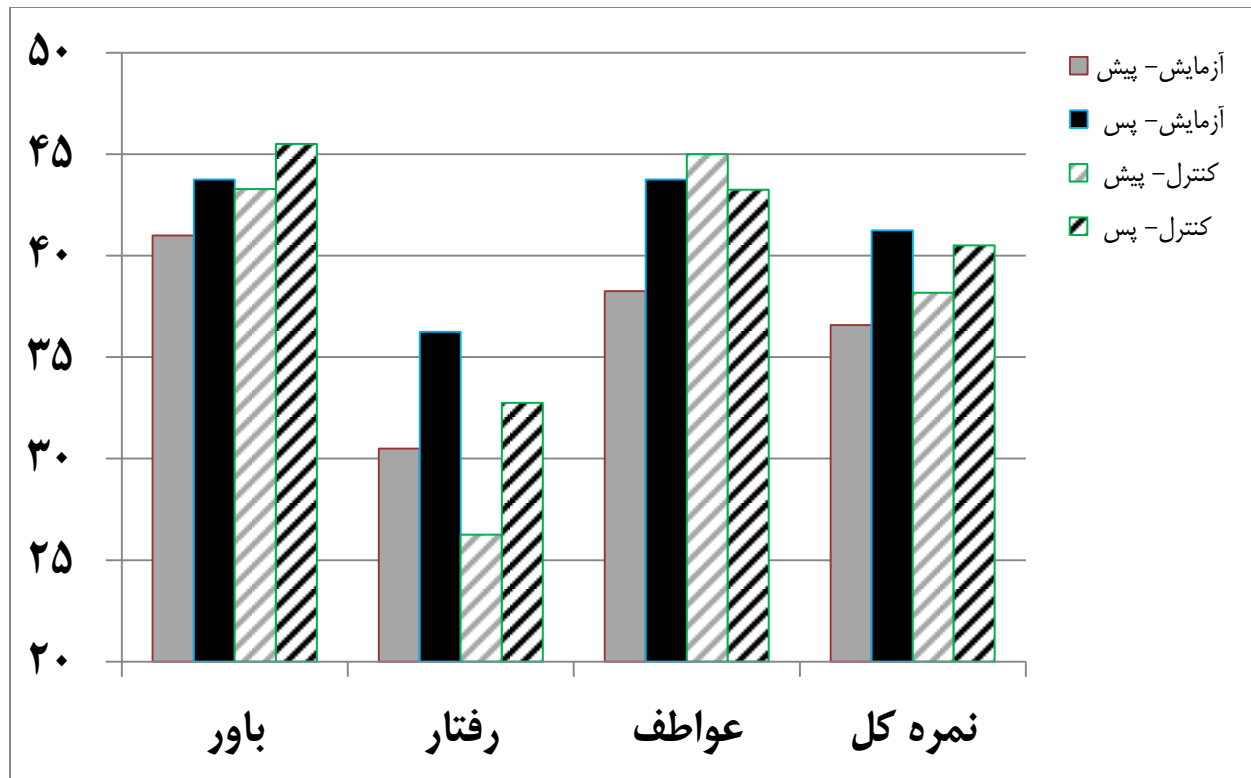
به منظور بررسی اثربخشی کمی کارگاه نسبت دین و حالات معنوی از مقیاس دینداری و برای ارزیابی کیفی آن نیز از روش مصاحبه کانونی استفاده شد.

یافته‌های کمی

جدول ۴-۱۹ و نمودار ۴-۸ نشان می‌دهند در گروه آزمایش میانگین بیشتر مؤلفه‌های دینداری افزایش یافته است. همچنین در بین مؤلفه‌های دینداری مؤلفه عواطف دینی بیشترین تغییر را نشان می‌دهد. این در حالی است که در گروه کنترل تغییری در این میانگین‌ها ایجاد نشده است. تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مطالعه اثربخشی مداخله و آزمون وجود یا نبود تفاوت معنادار آماری در بین میانگین‌های مؤلفه‌های دینداری نشان داد که نیمرخ میانگین‌های دینداری دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون و پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری با هم ندارند ($\eta^2 = 0/94$ و $p > 0/05$ و $(1 و 3) = df$ و $F = 5/26$ و $W = 0/06$). این یافته بدین معناست که شرکت در مداخله نتوانسته است نیمرخ دینداری دو گروه را از هم تغییر دهد. ولی اندازه اثر مربوط به تغییرات نیمرخ‌ها بر اساس الگوی کوهن (۱۹۸۸) در دامنه بالا قابل طبقه‌بندی است.

جدول ۴-۱۹. یافته‌های توصیفی مؤلفه‌ها و نمره کل دینداری در گروه نسبت دین و حالات معنوی

زیرمقیاس	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
باور دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۴۱	۱۹/۳۹
		پس‌آزمون	۴۳/۷۵	۱۹/۷۲
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۵/۲۸	۹/۴۳
		پس‌آزمون	۴۵/۵۰	۱۰/۵۰
رفتار دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۰/۵۰	۲۲/۱۷
		پس‌آزمون	۳۶/۲۵	۲۲/۲۹
	کنترل	پیش‌آزمون	۲۶/۲۵	۱۸/۳۰
		پس‌آزمون	۳۲/۷۵	۱۲/۶۳
عواطف دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۸/۲۵	۱۱/۷۱
		پس‌آزمون	۴۳/۷۵	۹/۶۷
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۵	۸/۴۱
		پس‌آزمون	۴۳/۲۵	۱۱/۷۰
نمره کل دینداری	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۰۹/۷۵	۵۲/۵۹
		پس‌آزمون	۱۲۳/۷۵	۵۱/۶۱
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۱۴/۵۳	۲۵/۰۸
		پس‌آزمون	۱۲۱/۶۳	۲۴/۲۲



نمودار ۴-۸. نیمرخ مؤلفه‌ها و نمره کلی دینداری گروه نسبت دین و حالات معنوی

بررسی نتایج آزمون اثر درون‌آزمودنی‌ها هم نشان داد که هیچ‌یک از مؤلفه‌های دینداری در بین این دو گروه تفاوت معناداری در سطح $p < 0/05$ ندارند (جدول ۴-۲۰). اندازه اثر میزان تغییرات مؤلفه‌ها نیز در دامنه متوسط تا بالا قرار می‌گیرد. بالاترین اندازه اثر نیز مربوط به مؤلفه عاطفه دینی است.

جدول ۴-۲۰. خلاصه یافته‌های آزمون اثر بین آزمودنی میانگین مؤلفه‌های دینداری در گروه نسبت دین و حالات معنوی

مؤلفه	نوع سوم مجموع مجذورات	درجات آزادی	نسبت F	سطح معناداری	مربع ایتای سهمی
باور دینی	۴/۲۵	۱	۰/۶۳	۰/۴۸	۰/۱۷
رفتار دینی	۳۰/۹۹	۱	۲/۴۲	۰/۲۲	۰/۴۵
عاطفه دینی	۱۰۱/۶۷	۱	۸/۱۱	۰/۰۶	۰/۷۳

در ادامه تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای مقایسه میانگین نمره کلی دینداری در بین دو گروه نشان داد میانگین نمره کلی دینداری دو گروه تفاوت معنادار آماری با هم ندارد ($\eta^2 = 0/16$ و $p > 0/05$ و $df = 1$ و $F = 5/02$ و $SS = 92/36$). این یافته بدین معناست که شرکت در جلسات مداخله‌ای موجب افزایش نمره کلی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل نشده و اندازه اثر این تغییرات نیز در طبقه متوسط قرار می‌گیرد.

یافته‌های کیفی

نتایج حاصل از تحلیل کیفی متون مصاحبه‌ها با شرکت‌کنندگان در کارگاه حول چهار محور الف) میزان اثربخشی کارگاه و دلایل آن، ب) بهترین موضوع مطرح‌شده در کارگاه، ج) قوت‌های کارگاه و د) ضعف‌های به شرح زیر است. شایان ذکر است که محورها به صورت از بیشترین اهمیت و بسامد به کمترین آن‌ها ارائه شده است.

الف) میزان اثربخشی و دلایل آن

۱. میزان اثربخشی متوسط ۶ از ۱۰
۲. پی بردن به اینکه تجربه دینی ملاک حق بودن نیست.
۳. تأمل بیشتر در مورد رفتارهای دیگران
۴. دستیابی به دیدگاه انتقادی
۵. تلنگری برای بازشدن بعضی درها و نیاز به پیگیری آن‌ها
۶. بسیاری از مفاهیم معمول قبلی، به موضوعی برای فکر تبدیل شده است.

ب) بهترین موضوع

۱. معنویت کاذب و حقیقی و شیوه‌های تشخیص این دو
۲. تفاوت و روابط بین شهود و مکاشفه و عرفان
۳. بحث‌های نظری و رای اعتقادات و موضوعات معنوی
۴. جالب بود که در این دوره زمانه هم این موضوع در دنیا طرفدار دارد و اطلاعات تا این حد به روز است.

ج) قوت‌ها

۱. مطالب نو در مورد جایگاه معنویت در ادیان دیگر
۲. تغییر بینش در مورد حالات معنوی
۳. فوق‌العاده بودن پیگیری دستیار کلاس

د) ضعف‌ها

۱. وقت کم کارگاه
۲. اسم کارگاه جذاب و معرف محتوای آن نبود. شاید عنوان انواع عرفان بهتر باشد.
۳. نبود جمعیت کافی در کلاس برای تبادل افکار
۴. تفاوت محسوس دانش زمینه‌ای مورد نیاز افراد در بین شرکت‌کنندگان

ارزش‌های دینی در چارچوب تحلیل روان‌شناختی فیلم

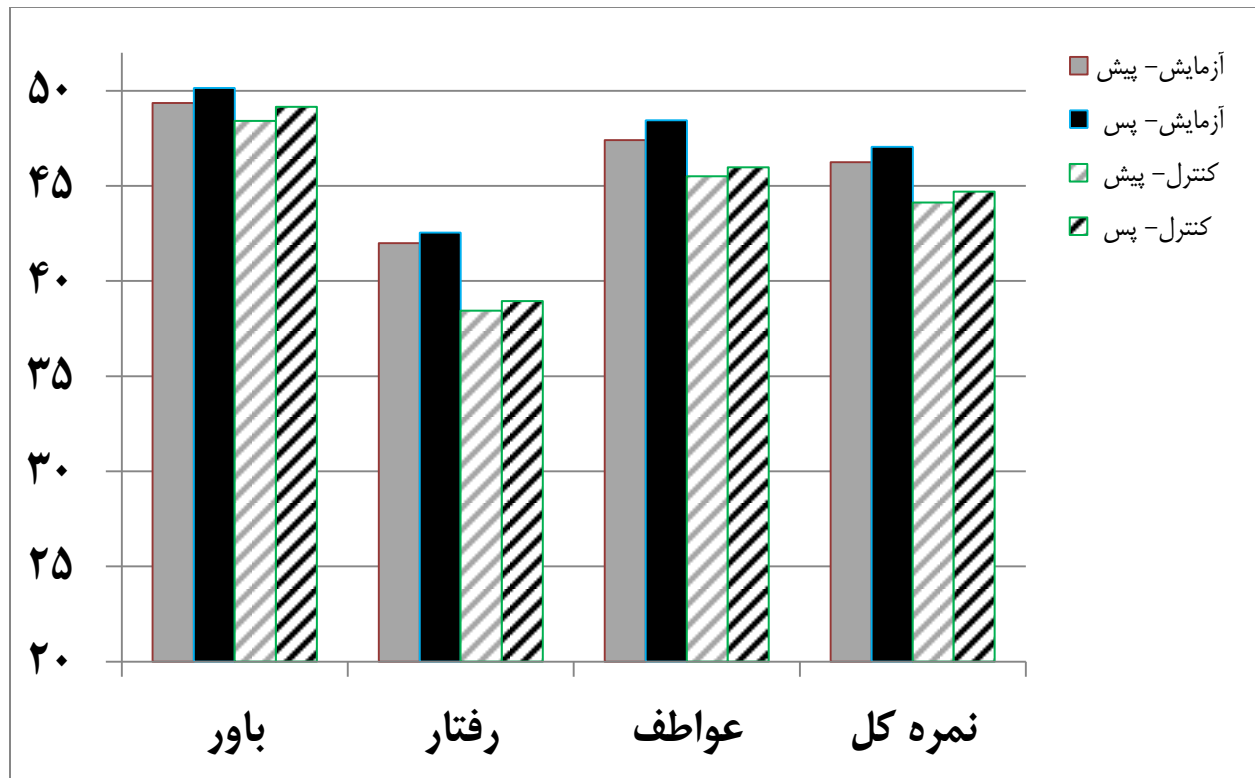
به‌منظور بررسی اثربخشی کمی کارگاه ارزش‌های دینی در چارچوب تحلیل روان‌شناختی فیلم از مقیاس دینداری و برای ارزیابی کیفی آن نیز از روش مصاحبه کانونی استفاده شد.

یافته‌های کمی

جدول ۴-۲۱ و نمودار ۴-۹ نشان می‌دهند در گروه آزمایش میانگین بیشتر مؤلفه‌های دینداری افزایش یافته است. همچنین در بین مؤلفه‌های دینداری مؤلفه عواطف دینی بیشترین تغییر را نشان می‌دهد. این در حالی است که در گروه کنترل تغییری در این میانگین‌ها ایجاد نشده است. تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مطالعه اثربخشی مداخله و آزمون وجود یا نبود تفاوت معنادار آماری در بین میانگین‌های مؤلفه‌های دینداری نشان داد که نیمرخ میانگین‌های دینداری دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون و پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری با هم ندارند ($\eta^2 = 0/02$ و $p > 0/05$) و ($df = 3$ و 33) و $F = 0/27$ و $W = 0/97$). این یافته بدین معناست که شرکت در مداخله نتوانسته است نیمرخ دینداری دو گروه را از هم تغییر دهد. اندازه اثر مربوط به تغییرات نیمرخ‌ها بر اساس الگوی کوهن (۱۹۸۸) در دامنه بسیار ضعیف قابل طبقه‌بندی است.

جدول ۴-۲۱. یافته‌های توصیفی مؤلفه‌ها و نمره کل دینداری در گروه ارزش‌های دینی در چارچوب تحلیل روان‌شناختی فیلم

زیرمقیاس	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
باور دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۴۹/۳۵	۷/۲۹
		پس‌آزمون	۵۰/۱۵	۶/۳۳
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۸/۴۱	۹/۷۹
		پس‌آزمون	۴۹/۱۵	۷/۷۲
رفتار دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۴۲	۱۰/۰۱
		پس‌آزمون	۴۲/۵۵	۱۰/۱۷
	کنترل	پیش‌آزمون	۳۸/۴۵	۱۱/۳۲
		پس‌آزمون	۳۸/۹۵	۱۱/۲۰
عواطف دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۴۷/۴۰	۵/۱۳
		پس‌آزمون	۴۸/۴۵	۴/۶۲
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۵/۵۰	۸/۱۰
		پس‌آزمون	۴۵/۹۸	۸/۸۹
نمره کل دینداری	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۳۸/۷۵	۱۸/۴۴
		پس‌آزمون	۱۴۱/۱۵	۱۷/۲۹
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۳۲/۳۶	۲۷/۲۲
		پس‌آزمون	۱۳۴/۰۸	۲۶



نمودار ۴-۹. نیمرخ مؤلفه‌ها و نمره کلی دینداری گروه ارزش‌های دینی در چارچوب تحلیل روان‌شناختی فیلم

بررسی نتایج آزمون اثر درون‌آزمودنی‌ها هم نشان داد که هیچ‌یک از مؤلفه‌های دینداری در بین این دو گروه تفاوت معناداری در سطح $p < 0/05$ ندارند (جدول ۴-۲۲). اندازه اثر میزان تغییرات مؤلفه‌ها نیز در دامنه بسیار ضعیف قرار می‌گیرند.

جدول ۴-۲۲. خلاصه یافته‌های آزمون اثر بین‌آزمودنی میانگین مؤلفه‌های دینداری در گروه ارزش‌های دینی در چارچوب تحلیل روان‌شناختی فیلم

مؤلفه	نوع سوم مجموع مجذورات	درجات آزادی	نسبت F	سطح معناداری	مربع ایتای سهمی
باور دینی	۳/۳۵	۱	۰/۱۹	۰/۶۷	۰/۰۰۵
رفتار دینی	۱/۸۸	۱	۰/۱۳	۰/۷۲	۰/۰۰۴
عاطفه دینی	۰/۰۶	۱	۰/۰۰۴	۰/۹۵	۰/۰۰۰۱

در ادامه تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای مقایسه میانگین نمره کلی دینداری در بین دو گروه نشان داد میانگین نمره کلی دینداری دو گروه تفاوت معنادار آماری با هم ندارد ($\eta^2 = 0/01$ و $p > 0/05$ و $df = 1$ و $F = 0/29$ و $SS = 21/07$). این یافته به معنای آن است که شرکت در جلسات مداخله‌ای موجب افزایش نمره کلی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل نشده است و اندازه اثر این تغییرات نیز در طبقه متوسط قابل طبقه‌بندی است.

یافته‌های کیفی

نتایج حاصل از تحلیل کیفی متون مصاحبه‌ها با شرکت‌کنندگان در کارگاه حول چهار محور الف) میزان اثربخشی کارگاه و دلایل آن، ب) بهترین موضوع مطرح‌شده در کارگاه، ج) قوت‌های کارگاه و د) ضعف‌ها به شرح زیر است. شایان ذکر نکته است که محورها به صورت از بیشترین اهمیت و بسامد به کمترین آن‌ها ارائه شده است.

الف) میزان اثربخشی و دلایل آن

۱. میزان اثربخشی متوسط ۴ از ۱۰
۲. تغییر رویکرد تفکر و توجه به لایه‌های پنهان هر فیلم
۳. تغییری ایجاد نکرد. حرف تازه‌ای نداشت.
۴. دانش فیلم دیدن را زیاد کرد.

ب) بهترین موضوع

۵. کاریزمای استاد در جلسات اول
۶. بحث نیاز به وجود یا نبود لایه‌های مذهبی در فیلم‌ها
۱. مقایسه آمریکا و ایران
۲. اینکه نیاز نیست هر فرد مذهبی در خارج از کشور دین را کنار بگذارد.

ج) قوت‌ها

۱. شخصیت، تحصیلات و دانش استاد
۲. روبه‌رو شدن با افکار و آرای مختلف در کلاس
۳. افزایش دانش و بینش دیدن فیلم
۴. فراهم شدن امکان ابراز وجود برای شرکت‌کنندگان
۵. موضوع و عنوان جدید کارگاه
۶. مطالب به‌روز
۷. ایجاد انگیزه برای مطالعه و جست‌وجوی بیشتر
۸. دعوت به فکر بیشتر و ساده نگذشتن از کنار مسائل

د) ضعف‌ها

۱. محیط ناآرام، سرد بودن مکان، نبود امکانات کمک آموزشی
۲. نبود برنامه و هدف برای جلسات
۳. تغییر در اطلاعات داشت نه چیز دیگر
۴. برخوردها اصیل نبود
۵. تعداد کم جلسات
۶. توجه نکردن به دیدگاه‌های مخالف و نپرداختن به آن‌ها
۷. برخی از فیلم‌ها را خود استاد ندیده بود و تم داستان را نمی‌دانست.
۸. عدم مناسبت فیلم‌ها با موضوعات
۹. اطلاع‌رسانی ضعیف
۱۰. فضای غیرامن
۱۱. فعال نبودن شرکت‌کنندگان
۱۲. دیدن فیلم‌ها وقت کلاس را ضایع می‌کرد
۱۳. سخنرانی بود تا کارگاه
۱۴. روشن نبودن هدف این برنامه
۱۵. افت کاریزمای آقای دکتر در جلسات انتهایی
۱۶. فیلم‌ها اصلاً تم مذهبی نداشت
۱۷. ندیدن بسیاری از فیلم‌ها
۱۸. نبود نظم در اجرای کلاس

جلوه‌های دینداری و زندگی مدرن

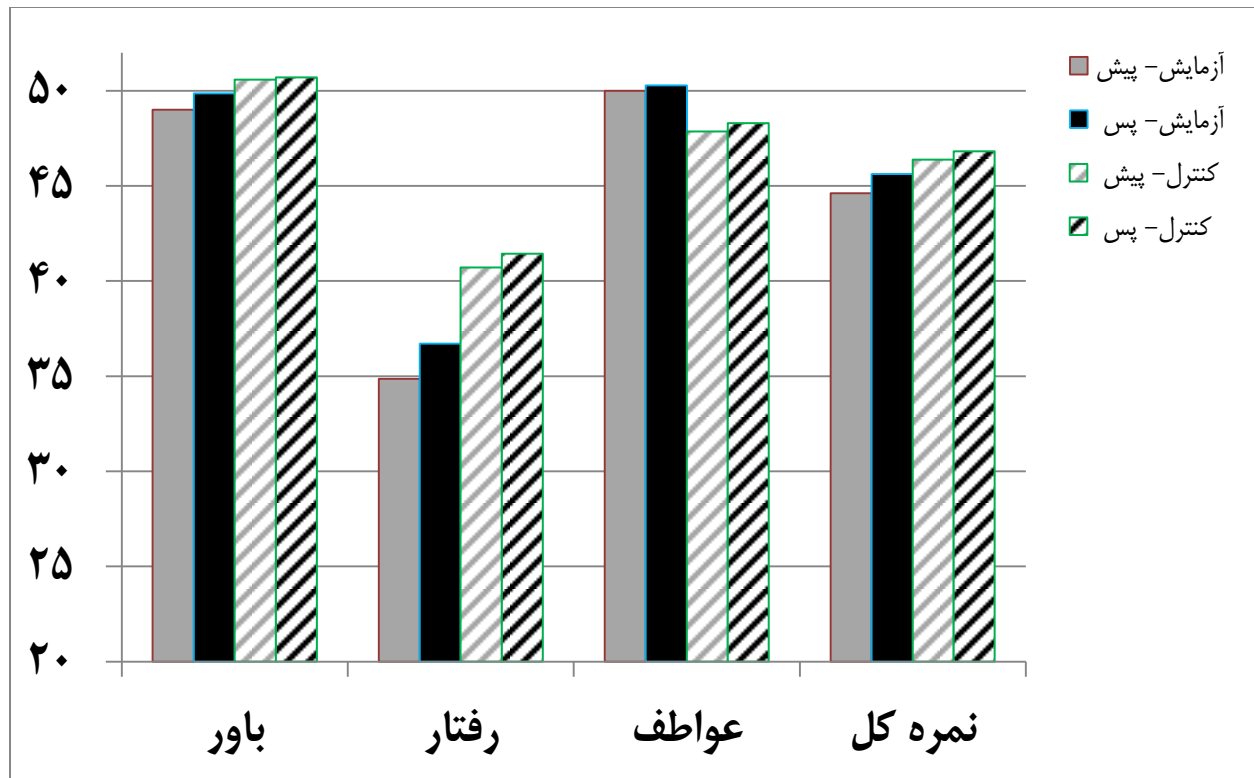
برای بررسی اثربخشی کمی کارگاه جلوه‌های دینداری و زندگی مدرن از مقیاس دینداری و برای ارزیابی کیفی آن نیز از روش مصاحبه کانونی استفاده شد.

یافته‌های کمی

جدول ۴-۲۳ و نمودار ۴-۱۰ نشان می‌دهند در گروه آزمایش میانگین بیشتر مؤلفه‌های دینداری افزایش یافته است. همچنین در بین مؤلفه‌های دینداری مؤلفه رفتار دینی بیشترین تغییر را نشان می‌دهد. این در حالی است که در گروه کنترل تغییری در این میانگین‌ها ایجاد نشده است. تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای مطالعه اثربخشی مداخله و آزمون وجود یا نبود تفاوت معنادار آماری در بین میانگین‌های مؤلفه‌های دینداری نشان داد که نیمرخ میانگین‌های دینداری دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون و پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری با هم ندارند ($\eta^2 = 0/03$ و $p > 0/05$) و ($F = 0/09$ و $W = 0/96$) این یافته بدین معناست که شرکت در مداخله نتوانسته است نیمرخ دینداری دو گروه را از هم تغییر دهد. اندازه اثر مربوط به تغییرات نیمرخ‌ها بر اساس الگوی کوهن (۱۹۸۸) در دامنه بسیار ضعیف قابل طبقه‌بندی است.

جدول ۴-۲۳. یافته‌های توصیفی مؤلفه‌ها و نمره کل دینداری در گروه جلوه‌های دینداری و زندگی مدرن

زیرمقیاس	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
باور دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۴۹	۷
		پس‌آزمون	۴۹/۸۶	۶/۸۲
	کنترل	پیش‌آزمون	۵۰/۵۹	۸/۷۶
		پس‌آزمون	۵۰/۷۱	۸/۴۴
رفتار دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۳۴/۸۶	۱۴/۸۳
		پس‌آزمون	۳۶/۷۱	۱۰/۸۶
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۰/۷۱	۸/۲۶
		پس‌آزمون	۴۱/۴۳	۹/۰۲
عواطف دینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۵۰	۶/۸۱
		پس‌آزمون	۵۰/۲۹	۵/۶۲
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۷/۸۶	۷/۵۶
		پس‌آزمون	۴۸/۲۹	۱۰/۱۹
نمره کل دینداری	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۳۳/۸۶	۲۳/۷۵
		پس‌آزمون	۱۳۶/۸۶	۱۵/۹۹
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۳۹/۱۶	۲۲/۶۴
		پس‌آزمون	۱۴۰/۴۳	۲۵/۷۹



نمودار ۴-۹. نیمرخ مؤلفه‌ها و نمره کلی دینداری گروه جلوه‌های دینداری و زندگی مدرن

بررسی نتایج آزمون اثر درون آزمودنی‌ها هم نشان داد که هیچ‌یک از مؤلفه‌های دینداری در بین این دو گروه تفاوت معناداری در سطح $p < 0/05$ ندارند (جدول ۴-۲۴). اندازه اثر میزان تغییرات مؤلفه‌ها نیز در دامنه بسیار ضعیف قرار می‌گیرند.

جدول ۴-۲۴. خلاصه یافته‌های آزمون اثر بین آزمودنی میانگین مؤلفه‌های دینداری در گروه جلوه‌های دینداری و زندگی مدرن

مؤلفه	نوع سوم مجموع مجذورات	درجات آزادی	نسبت F	سطح معناداری	مربع ایتای سهمی
باور دینی	۰/۴۲	۱	۰/۰۴	۰/۸۶	۰/۰۰۴
رفتار دینی	۰/۵۳	۱	۰/۰۲	۰/۸۹	۰/۰۰۲
عاطفه دینی	۶/۸۲	۱	۰/۱۹	۰/۶۷	۰/۰۲

در ادامه تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای مقایسه میانگین نمره کلی دینداری در بین دو گروه نشان داد میانگین نمره کلی دینداری دو گروه تفاوت معنادار آماری با هم ندارند ($\eta^2 = 0/001$ و $p > 0/05$ و $df = 1$ و $F = 0/02$ و $SS = 0/38$). این یافته بدین معناست که شرکت در جلسات مداخله‌ای موجب افزایش نمره کلی گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل نشده و اندازه اثر این تغییرات نیز در طبقه متوسط قرار می‌گیرد.

یافته‌های کیفی

نتایج حاصل از تحلیل کیفی متون مصاحبه‌ها با شرکت‌کنندگان در کارگاه حول چهار محور الف) میزان اثربخشی کارگاه و دلایل آن، ب) بهترین موضوع مطرح‌شده در کارگاه، ج) قوت‌های کارگاه و د) ضعف‌های به شرح زیر است. شایان ذکر است که محورها به صورت از بیشترین اهمیت و بسامد به کمترین آن‌ها ارائه شده است.

الف) میزان اثربخشی و دلایل آن

- | | | | |
|----|--|----|---|
| ۱. | میزان اثربخشی متوسط ۴ از ۱۰ | ۵. | اثر نداشت. برای دریافت مدرک آمده بودم. |
| ۲. | اثر داشت. دریافت اطلاعات خوب | ۶. | اثر نداشت. برای احترام به طرح پژوهشی آمده بودم. |
| ۳. | اثر داشت. انگیزه همزیستی مسالمت‌آمیز را افزایش داد | ۷. | اثر نداشت. ضعیف اجرا شد. |
| ۴. | اثر نداشت. چون مطالب عمیق نبود. | | |

ب) بهترین موضوع

- | | | | |
|----|---|----|---------------------------|
| ۱. | اجبار استاد برای صحبت کردن شرکت‌کنندگان | ۴. | همه چیز جالب بود |
| ۲. | نیاز به وجود یا نبود دین اسلام | ۵. | انواع دینداری |
| ۳. | چگونگی برخورد با افراد غیرمسلمان | ۶. | دین امری فردی یا اجتماعی؟ |

ج) قوت‌ها

۱. تشویق شرکت‌کنندگان برای مشارکت
۲. دریافت پاسخ برخی از پرسش‌ها
۳. صبر و حوصله استاد برای شنیدن مطالب شرکت‌کنندگان
۴. ایجاد انگیزه بیشتر برای پیگیری موضوعات دینی
۵. نظم و هدایت خوب کلاس و ایجاد نگاه جدید به دین

د) ضعف‌ها

۱. روش نبودن هدف کارگاه
۲. سطح پایین برخی مطالب
۳. محتوای کارگاه در حد اسم آن نبود
۴. چالشی نبودن کارگاه
۵. حضور کم تعداد و کم رنگ شرکت‌کنندگان
۶. می‌خواستیم کاری کنیم بدون آنکه هدف و برنامه‌ای باشد.

خلاصه فصل

یافته‌های پژوهش به‌طور خلاصه عبارتند از: ۱. نیمرخ میانگین‌های نمره کلی دینداری دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری با هم دارند، به این معنا که شرکت در مداخله نیمرخ دینداری گروه آزمایش را تغییر داده است؛ ۲. بررسی اثربخشی خلاقیت در ارتباطات بین‌فردی نشان می‌دهد، در گروه آزمایش میانگین کلیه مؤلفه‌های دینداری و نمره رابطه بین فردی افزایش یافته است؛ ۳. بررسی اثربخشی مهارت‌های زندگی سالم نشان داد که در گروه آزمایش میانگین کلیه مؤلفه‌های دینداری و نمره مهارت‌های زندگی افزایش یافته است؛ ۴. بررسی اثربخشی کیفی کارگاه چالش عقل و دین حاکی از این بود که در گروه آزمایش میانگین کلیه مؤلفه‌های دینداری افزایش یافته است. همچنین در بین مؤلفه‌های دینداری مؤلفه باور دینی بیشترین تغییر را نشان می‌دهد؛ ۵. بررسی اثربخشی کیفی کارگاه سبک زندگی پیامبر اکرم (ص) نشان می‌دهد که در گروه آزمایش میانگین کلیه مؤلفه‌های دینداری افزایش یافته است. همچنین در بین مؤلفه‌های دینداری مؤلفه باور دینی بیشترین تغییر را نشان می‌دهد؛ ۶. بررسی اثربخشی کیفی کارگاه رشد و بالندگی معنوی نشان داد که در گروه آزمایش میانگین کلیه مؤلفه‌های دینداری افزایش یافته است. همچنین در بین مؤلفه‌های دینداری مؤلفه باور و رفتار دینی بیشترین تغییر را نشان می‌دهد؛ ۷. بررسی اثربخشی کیفی کارگاه هوش معنوی حاکی از این است که در گروه آزمایش میانگین کلیه مؤلفه‌ها دینداری افزایش یافته است. همچنین در بین مؤلفه‌های دینداری مؤلفه باور دینی بیشترین تغییر را نشان می‌دهد؛ ۸. بررسی اثربخشی کیفی کارگاه انسان و سعادت در گروه آزمایش میانگین بیشتر مؤلفه‌های دینداری افزایش یافته است. همچنین در بین مؤلفه‌های دینداری مؤلفه باور دینی بیشترین تغییر را نشان می‌دهد؛ ۹. بررسی اثربخشی کیفی کارگاه نسبت دین و حالات معنوی نشان داد، در گروه آزمایش میانگین بیشتر مؤلفه‌های دینداری افزایش یافته است. همچنین در بین مؤلفه‌های دینداری مؤلفه عواطف دینی بیشترین تغییر را نشان می‌دهد؛ ۱۰. بررسی اثربخشی کیفی کارگاه ارزش‌های دینی در چارچوب تحلیل روان‌شناختی فیلم نشان می‌دهد که در گروه آزمایش میانگین بیشتر مؤلفه‌های دینداری افزایش یافته است. همچنین در بین مؤلفه‌های دینداری مؤلفه عواطف دینی بیشترین تغییر را نشان می‌دهد؛ ۱۱. بررسی اثربخشی کیفی کارگاه جلوه‌های دینداری و زندگی مدرن در گروه آزمایش میانگین بیشتر مؤلفه‌های دینداری افزایش یافته است. همچنین در بین مؤلفه‌های دینداری مؤلفه رفتار دینی بیشترین تغییر را نشان می‌دهد.

فصل پنجم:

بحث و نتیجه گیری

در پژوهش حاضر با توجه به موضوع آسیب‌های تربیت دینی در دنیای معاصر و ضرورت‌های پرداختن به شیوه‌های نوین تربیت دینی، برنامه‌ای در راستای اعتلای میزان دینداری دانشجویان طراحی شد. همان‌گونه که پیشتر نیز اشاره شد، نوآوری و تنوع در تربیت دینی از آموزه‌های قرآن نیز قابل استخراج است: «ما در این قرآن دلایل و مثل‌های مکرر و متنوع بیان کردیم تا ایشان متذکر شوند» (اسراء: ۴۱) یا می‌فرماید: «همانا شما را گوناگون آفریدیم» (نوح: ۱۴). این آیات بیانگر توجه قرآن به گوناگونی و یکنواخت نبودن راه‌های انجام امور است. در این میان، تنوع و تعدد روش‌های تربیتی قرآن را می‌توان نمادی دیگر از اهمیت نوآوری به حساب آورد. قرآن نوآوری در روش‌های تربیتی را به صورت عملی نشان می‌دهد. استفاده از تمثیل‌ها، داستان‌سرایی، سؤال و پرسش، فصاحت و شیوایی کلام و ارائه الگوهای دینی و تربیتی، بیانگر توجه قرآن به اکتفا نکردن به یک شیوه خاص در ارائه دین، نوآوری و ابداع در شیوه‌های تربیتی است. بر این اساس در پژوهش حاضر از یازده روش مختلف تربیت دینی (روش‌های دینی، فلسفی، روان‌شناختی، جامعه‌شناختی و هنری) بهره گرفته شد و اثربخشی هر روش به تنهایی و اثربخشی مجموع روش‌ها، مورد بررسی کمی و کیفی قرار گرفت. این روش‌ها عبارت بودند از: خلاقیت در ارتباطات بین فردی و پدیدآیی رفتارهای متعالی؛ مهارت‌های زندگی سالم؛ چالش عقل و دین؛ سبک زندگی پیامبر اکرم (ص)؛ رشد و بالندگی معنوی؛ انسان و سعادت؛ نسبت دین و حالات معنوی؛ ارزش‌های دینی در چارچوب تحلیل روان‌شناختی فیلم؛ دین در جهان معاصر؛ و جلوه‌های دینداری و زندگی مدرن.

در این فصل نخست در مورد یافته‌های کلی گروه نمونه و سپس در خصوص یافته‌های کمی و کیفی به دست آمده از اجرای هر یک از کارگاه‌ها بحث می‌شود و در نهایت اثربخشی دوره‌ها در کل نمونه بررسی خواهد شد. این فصل با بیان محدودیت‌ها و پیشنهادهای کاربردی به پایان خواهد رسید.

تبیین یافته‌های پژوهش

نتایج حاصل از تحلیل داده‌های کمی کل گروه نمونه نشان داد که مداخله نیم‌رخ دینداری گروه کل نمونه را تغییر داده و به خصوص مؤلفه‌های رفتار و عاطفه دینی افزایش یافته است. نتایج نشان داد که مؤلفه عواطف و رفتار دینی به ترتیب بیشترین تغییر را نشان می‌دهند. این یافته نشان می‌دهد که مداخلات الگوی شناختی- رفتاری - ارتباطی که در واقع روی باورهای افراد متمرکز می‌شود، توانسته است از این طریق عواطف و رفتارهای دینی را تحت تأثیر قرار دهد. در تأیید این یافته‌ها مطالعه خدایاری فرد و همکاران (۱۳۸۸) نشان داد که ۵۸ درصد تغییرات دینداری با استفاده از عامل باور دینی، ۲۲ درصد با عواطف دینی و ۲۰ درصد با وظایف دینی تبیین می‌شود، به عبارت دیگر، در وضعیت فعلی دینداری، باورهای دینی ایرانیان دارای بیشترین اهمیت یعنی دو برابر به نسبت عواطف دینی و وظایف دینی است. یافته‌های کلی پژوهش حاضر با یافته‌های السعدی و بسیط^۱ (۲۰۱۳) نیز همسوست.

بر اساس توضیحات کامل فصل دوم پژوهش حاضر، دینداری مقوله‌ای بسیار پیچیده و دارای ابعاد مختلفی است که این ابعاد به صورت زنجیروار درهم تنیده و مرتبط‌اند. حال در این مجموعه پیچیده، اگر تنها بخشی از این زنجیره را تغییر دهیم، بر اساس اصل سیستم‌ها، تغییراتی در سایر بخش‌ها هم اتفاق می‌افتد، ولی این تغییر به اندازه‌ای نخواهد بود که بتوانیم بر اساس آن ادعا کنیم تغییرات اساسی ایجاد کرده‌ایم. بنابراین برای ایجاد تغییرات اساسی‌تر به اقدامات چندبعدی و گسترده‌تری نیاز است، اقداماتی که هر کدام یک مؤلفه را هدف قرار دهد، ولی در نهایت با هم یکپارچه شوند. این موضوع در مورد تمام کارگاه‌هایی که تأثیر آن‌ها به تنهایی معنادار نشده است صدق می‌کند.

نکات و محورهای مشترک حاصل از تحلیل داده‌های کیفی مربوط به گروه‌ها گویای آن است که شرکت‌کنندگان بر این باورند که کلیه کارگاه‌ها در طیف دهنمره‌ای به میزان ۴ تا ۹ درجه اثربخش بوده‌اند. این امر بیانگر اثربخشی کلی این کارگاه‌هاست. عمده دلیل شرکت‌کنندگان برای اثربخشی کارگاه‌ها، فضای منطقی و عقلانی حاکم بر کارگاه‌ها، ارائه مثال‌های واقعی قابل‌استفاده از زندگی و اطلاعات خوب ارائه‌شده توسط مدرسان بود. این یافته با یافته‌های حاصل از پژوهش‌هایی همسوست که نشان دادند دانشجوی امروز دینداری را از زاویه‌ای عقلانی و منطقی تحلیل می‌کند و ایجاد تغییر در موارد بسیار و به‌ویژه در امر دینداری را جز از راه استدلال نمی‌پذیرد.

از نقاط قوت کلیه کارگاه‌ها می‌توان به تبحر و برخورد مناسب مدرسان، جو ایمن و به دور از قضاوت، تلاش برای پاسخگویی به پرسش‌های شرکت‌کنندگان، نظم موجود در تیم اجرایی، مستند بودن مطالب، ایجاد انگیزه بیشتر برای بررسی‌ها و مطالعات بیشتر در زمینه موضع دینداری اشاره کرد. از ضعف‌های این دوره نیز می‌توان به کلی و نظری بودن برخی مطلب، همسان نبودن اطلاعات شرکت‌کنندگان، وجود دوربین، مشخص نبودن سیلابس و موضوعات جلسات و کم‌بودن تعداد شرکت‌کنندگان در برخی کارگاه‌ها اشاره کرد. بخش‌هایی از محتوای کارگاه‌ها در مقایسه با بخش‌های دیگر جذاب‌تر و قابل‌استفاده‌تر بود. کارگاه‌هایی که تأکید بیشتری بر انجام کارهای عملی داشتند، موجب رغبت و استقبال بیشتر شرکت‌کنندگان شدند. از این‌رو در مجموع می‌توان گفت که بیشتر کارگاه‌ها از توان مناسبی برای ارتقاء سطح دینداری دانشجویان برخوردار بوده‌اند و می‌توان از آن‌ها به‌عنوان مجموعه‌ای فرهنگی برای جامعه دانشجویان استفاده کرد. شایان ذکر است برخی از این کارگاه‌ها مشکلات و محدودیت‌هایی داشتند که رفع آن‌ها می‌تواند مسیر دستیابی به مجموعه‌های اثربخش‌تر را هموار کند.

بر اساس یافته‌های نهایی پژوهش حاضر، باید گفت در عصر حاضر، تعلیم و تربیت دینی به شیوه سنتی صرف پاسخگو نیست. الگوی مناسب در تعلیم و تربیت سنتی، بیشتر الگوی فقهی و کلامی بود که توده‌های مردم از راه تقلید و تعبد و بدون چون‌وچرا آن را می‌پذیرفتند و با آن واقعاً زندگی می‌کردند؛ اما امروزه به‌سبب تحولات علمی و فکری چند قرن گذشته و وجود مدارس و دانشگاه‌های جدید، آگاهی و دانش مردم به‌مراتب افزایش یافته است و اصرار بر تعلیم و تربیت دینی به شیوه‌های صرفاً سنتی نه تنها پاسخگو و مفید نیست، بلکه در موارد بسیاری نیز آسیب‌زا است. در عصر جدید، دین و نیز تعلیم و تربیت دینی رقیبان جدی و سرسختی پیدا کرده است و دیگر مرجعیت و اقتدار مطلق گذشته خود را ندارد. از این‌رو تعلیم و تربیت دینی در این عصر پیچیده‌تر و طبیعتاً دشوارتر است و همواره باید از سویی آن شیوه‌ها و روش‌های سنتی را آسیب‌شناسی کرد و از دیگر سو در پی شیوه‌ها و روش‌های نوینی بود (مرادی، ۱۳۹۲)؛ بنابراین، لازم است که در شیوه‌های تربیت دینی و فعالیت‌های مربوط نوآوری وجود داشته باشد. نوآوری در ارائه هرچه بهتر و دقیق‌تر ارزش‌ها به تربیت دینی اعتبار و ارزش بیشتری می‌دهد. اگر تربیت دینی از نظر محتوا، اجرا و روش‌ها با نیازهای جدید کودکان و نوجوانان منطبق باشد و نوآوری و تازگی را به‌همراه داشته باشد، گام مؤثری برای جذب نسل جوان به دینداری و دین برداشته است. در زیر یافته‌های حاصل از کارگاه‌ها به تفکیک ارائه و بحث می‌شود.

آموزش خلاقیت در ارتباطات بین فردی و پدیدآیی رفتارهای متعالی

در این بخش با توجه به بهره‌گیری از ابزار روابط بین فردی در کنار پرسشنامه دینداری دو نتیجه به‌دست آمد: ۱. در پرسشنامه دینداری، مؤلفه عواطف دینی بیشترین تغییر را نشان داد، ولی میانگین مؤلفه‌ها و نمره کل دینداری دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون و پس از حذف اختلاف آن‌ها در میانگین مرحله پیش‌آزمون تفاوت معنادار آماری با هم نداشتند. شایان ذکر است که نتایج مصاحبه‌های کیفی حاکی از تغییرات چشمگیری در مؤلفه‌های دینداری به‌ویژه عواطف دینی بود. گروه نمونه اثربخشی این آموزش‌ها را به‌صورت خلاصه به موارد زیر نسبت دادند: کلیشه‌ای نگاه

نکردن به موضوعات؛ تغییر نگرش نسبت به خانواده؛ افزایش توان و مهارت حل مسئله؛ افزایش صبر و سازگاری؛ نگاه به موضوعات از دریچه‌ای دیگر؛ کاهش خودخواهی؛ تغییر دید و افزایش آرامش؛ برخورد فوق‌العاده‌ی استاد؛ نزدیک بودن مثال‌ها به واقعیت زندگی؛ صمیمیت در کلاس و فضای امن روانی.

به نظر می‌رسد افراد وقتی در فضای دینی صمیمی، امن و آرام و به دور از فضاهای قضاوتی و ارزشیابانه قرار گیرند و با مربی و استاد خود ارتباط صمیمانه‌ای برقرار کنند، عواطف دینی به جنبش درمی‌آیند و از این طریق باورها و رفتارها نیز دستخوش تغییر می‌شوند. یافته‌های روان‌شناسان نشان می‌دهد که هرچه مخاطبان نگاه مثبت‌تری به گوینده داشته باشند، ارتباط را مثبت‌تر ارزیابی می‌کنند و احتمال بیشتری دارد که نگرش خود را مطابق نظر گوینده تغییر دهند. همچنین روان‌شناسان در تبیین رابطه‌ی میان محبوبیت و تأثیرگذاری می‌گویند: «از آنجا که انسان‌ها تلاش می‌کنند شناخت‌هایشان با احساساتشان هماهنگ باشد، نگرش خود را به احتمال زیاد برحسب نگرش‌های کسانی که دوستشان دارند، تغییر می‌دهند» (ارنسون، ۲۰۱۲).

مربی می‌تواند با دینداری، گشاده‌رویی و خوش‌رویی، خلق نیکو، تواضع و احترام به مخاطبان، زهد و بی‌رغبتی به دنیا و آراستگی و زیبایی ظاهری محبوبیت خود را نزد آنان افزایش دهد. مربی و معلم نباید هیچ‌وقت محصل خود را مورد تحقیر و توهین قرار دهد، زیرا هر انسانی تمایل ذاتی به کسب احترام و ارزش و قبول از طرف دیگران دارد. تحقیر کودک از سوی مربی ممکن است کودک را فراری دهد و نفرتی در دل او نسبت به مربی ایجاد کند، به گونه‌ای که گفتار و کردار مربی برای او قابل قبول نباشد. خداوند به پیامبر دستور می‌دهد که با مردم مهربانانه برخورد کن تا از تو فراری نشوند. به سبب رحمت خداست که تو با آن‌ها این‌چنین خوش‌خوی و مهربان هستی. اگر تندخو و سخت‌دل می‌بودی از گرد تو پراکنده می‌شدند. پس بر آن‌ها بیخشای و برایشان آموزش بخواه و در کارها با ایشان مشورت کن و چون قصد کاری کنی بر خدای توکل کن که خدا توکل‌کنندگان را دوست دارد (آل عمران: ۱۵۹).

محبوبیت مربی دو کارکرد مهم دارد: نخست آنکه به مربی امکان می‌دهد در لایه‌های درونی شخصیت مخاطبان خود نفوذ کند و دوم آنکه تأثیرگذاری تربیتی مربی را آسان می‌کند. تحقیقات انجام‌گرفته در مورد میزان علاقه‌ی دانش‌آموزان به درس دینی نشان می‌دهد که میزان علاقه‌ی دانش‌آموزان به دبیر دینی رابطه‌ی مستقیم و مثبتی با میزان علاقه‌ی آنان به این درس دارد (محمدی، ۱۳۸۶).

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در اثر آموزش خلاقیت در روابط بین‌فردی و رفتارهای متعالی، ارتباطات بین‌فردی دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله‌ی پس‌آزمون از هم متفاوت است. به عبارت دیگر آموزش خلاقیت در روابط بین‌فردی و رفتارهای متعالی موجب بهبود روابط بین‌فردی نمونه‌ی مورد مطالعه شده است. شایان یادآوری است که در پژوهش حاضر، رفتار اجتماعی، کلیه‌ی اعمال و کنش‌های اجتماعی فرد دیندار را در موقعیت‌های روابط بین‌فردی شامل می‌شود. این یافته همچنین با یافته‌های حاصل از پژوهش‌هایی که تأثیر مداخلات شناختی- رفتاری بر افزایش تنظیم هیجانی را نشان داده‌اند، همسوست. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مداخلات شناختی- رفتاری موجب کاهش استفاده از راهبردهای شناختی نشخوار فکری و فاجعه‌آمیز تلقی کردن مسائل می‌شود. از طرفی چنین مداخلاتی موجب می‌شود تا افراد به جای سرکوب هیجان‌ها به چالش با افکار منفی و حل‌وفصل آن‌ها بپردازند. همچنین پژوهش‌ها نشان داده است که تنظیم هیجان‌ها با کارکرد اجتماعی افراد، مثل ارتباطات بین‌فردی رابطه دارد. افرادی که در اثر آموزش مهارت‌های ارتباطی، از کیفیت روابط اجتماعی بهتری برخوردارند، کمتر به شناخت‌های منفی در خصوص ارتباط با دیگران دچار می‌شوند و هیجان‌ها منفی کمتری را تجربه می‌کنند (قاسم‌زاده نساجی و همکاران، ۱۳۸۹).

با توجه به اینکه در پژوهش حاضر آموزش مهارت‌های ارتباطی جزو اولویت ثانویه‌ی برنامه بود، پیش‌بینی می‌شد که شاهد اثربخشی آموزش این مهارت بر روابط بین‌فردی افراد بود، علت این تأکید نیز بر اساس مبانی نظری و یافته‌های

پژوهشی مبرهن است؛ دین اسلام دینی کامل و جهانشمول است، از آن نظر که نه تنها به شئون فردی انسان توجه داشته و وظایف فرد دیندار را در حیطه شخصی خود معین می‌کند، بلکه در ارتباطات اجتماعی و برخورد با دیگران نیز توصیه‌هایی را برای حفظ آرامش، نظم، الفت و محبت بین مؤمنان مطرح کرده است (باقری، ۱۳۹۲). از سوی دیگر، بشر موجودی اجتماعی است. یکی از رسالت‌های مهم انسان در جهان خاکی، ایجاد، گسترش، تداوم بخشیدن و عمق بخشیدن به روابط بین فردی است. روابط بین فردی مهم‌ترین مؤلفه زندگی انسان از بدو تولد تا هنگام مرگ است. بزرگ‌ترین تنبیه برای انسان، تنها ماندن (مثلاً زندان انفرادی) است. هیچ‌یک از توانمندی‌های بالقوه انسان رشد نمی‌کند؛ مگر در بستر روابط بین فردی. انسان یاد نمی‌گیرد، خلق نمی‌کند، نمی‌سازد و بالاخره زنده نمی‌ماند مگر در بطن روابط اجتماعی‌اش (موسوی و اکبری زردخانه، ۱۳۸۷). هیچ انسانی از بدو تولد و بدون آموختن، نمی‌تواند روابط بین فردی مؤثر برقرار کند. این آموختن همیشگی است و تا زمانی که انسان زنده است، ادامه دارد و یکی از حیطه‌های اصلی کاربرد مهارت‌های ارتباطی در محیط‌های شغلی است. بر اساس یافته‌های نظریه خودتعیینی^۱ ریان و دسی^۲ (۲۰۰۰) یکی از سه نیاز بنیادی انسان، در کنار نیاز به شایستگی^۳ و خودمختاری^۴، نیاز به ارتباط است.

به اعتقاد سگرین^۵ (۲۰۰۷) از بین مهارت‌هایی که به ارتقای بهداشت روان کمک می‌کند و در متون روان‌شناسی مثبت به‌طور ویژه‌ای به آن پرداخته می‌شود، مهارت‌هایی است که به بهبود تعاملات اجتماعی افراد منجر می‌شود. چراکه شبکه اجتماعی و دریافت حمایت اجتماعی یک عنصر اساسی در میزان عواطف مثبت افراد می‌شود. موفقیت در برقراری و حفظ روابط مثبت اجتماعی به افزایش عزت نفس، احساس خودکارآمدی و ایجاد باورهای مثبت نسبت به دیگران و به تبع آن شکل‌گیری احساسات مثبت نسبت به آن‌ها منجر می‌شود.

به لحاظ نظری، این توانایی به ایجاد روابط بین فردی مثبت و مؤثر فرد با افراد دیگر کمک می‌کند و به ایجاد روابط بین فردی مناسب و مؤثر، انجام مسئولیت‌های اجتماعی، تصمیم‌گیری‌های صحیح، حل تعارض‌ها و کشمکش‌ها بدون توسل به اعمالی که به خود و دیگران صدمه می‌زند، منجر می‌شود. افرادی که قابلیت‌های ارتباطی مؤثرتری دارند، درک بهتری از روابط بین فردی داشته و همدلی و همراهی بیشتری با دیگران دارند و برعکس افرادی که قابلیت‌های ارتباطی ضعیفی دارند، در ارتباط با دیگران مشکلات بیشتری را تجربه می‌کنند (جهانی، ۱۳۸۵). به نظر می‌رسد مهارت‌های ارتباطی سازگاری فرد را با محیط و چالش‌های آن افزایش می‌دهد و سبب می‌شود تا فرد به‌گونه‌ای کارآمد و مؤثر با محیط خانوادگی و شغلی و اجتماعی برخورد کند (مهرابی‌زاده و همکاران، ۱۳۸۹). این توانمندی‌ها نشر آموزه‌های اسلامی را در بطن روابط تسهیل می‌کند. علامه طباطبایی (۱۳۶۴؛ ج ۵؛ ۲۱۵-۲۳۷) معتقد است هر فرد انسانی فطرتاً اجتماعی است و خداوند تکامل وی را در زندگی اجتماعی قرار داده است، از این روست که اسلام همه احکام خود را در قالب اجتماع ریخته و روح اجتماعی را تا حد ممکن در آن دمیده است؛ بنابراین هرچه توانمندی‌های اجتماعی یک فرد دیندار بیشتر باشد، می‌تواند از آن‌ها در راستای گسترش آموزه‌های دینی استفاده کند. علاوه بر این مهارت‌ها وقتی در کنار دینداری قرار می‌گیرد، روابطی گرم، صمیمی و همدلانه و رضایت‌درونی زیادی را در پی خواهد داشت.

نکته بعدی، مربوط به یافته‌های دینر، اویشی و لوکاس^۶ (۲۰۰۳) است؛ داشتن روابط اجتماعی صمیمانه و قابل اعتماد با دیگران از عوامل اصلی شادی است. مقایسه افراد با سطوح متفاوت شادی نشان می‌دهد بعدی که در آن

1. self- determination
2. Deci & Ryan
3. competency
4. autonomy
5. Segrin
6. Diener, Oishi & Lucas

شادترین افراد شبیه به هم هستند، روابط دوستانه با کیفیت و حمایت خانوادگی و اجتماعی است. افراد شاد دلبستگی‌های اجتماعی قوی دارند. یک مطالعه مقایسه‌ای که سلامت روان افراد ساکن پیاده‌روها در کلکته را با افراد بی‌خانمان در ایالات متحد مقایسه کرد، به نتایج جالبی در خصوص روابط اجتماعی رسید. به‌طور کلی افراد ساکن پیاده‌روها از محرومیت مالی شدید رنج می‌برند، اموال کمی دارند و درآمدشان بسیار کم است، شرایط آب‌وهوایی بدی را تحمل می‌کنند و از فقدان دسترسی به مراقبان بهداشتی، آب تمیز و غذاهای مغذی رنج می‌برند. در عوض بی‌خانمان‌ها دسترسی آسان‌تر به پناهگاه، غذا، لباس‌های گرم و مواد بهداشتی دارند. نکته مهم آن است که به‌رغم مالکیت نسبتاً کامل آن‌ها در این زمینه‌ها، سلامت روان آن‌ها پایین‌تر از افراد پیاده‌رو نشین است. یک تبیین برای این یافته آن است که بهزیستی بالا در افراد ساکن کلکته و رضایت از زندگی تا حدودی به روابط اجتماعی گرم در بین آن‌ها برمی‌گردد. بر اساس ادبیات پژوهش، مهارت‌های ارتباطی نیز عامل مهمی در تنظیم هیجانی افراد به‌شمار می‌آید. کسب این مهارت‌ها سبب کاهش اضطراب اجتماعی و تفکر منفی در مورد کفایت اجتماعی خود و دیگران و اهداف و نیات دیگران شده و به تنظیم انطباقی هیجانات منجر می‌شود و واکنش‌های هیجانی منفی را کاهش می‌دهد (لین و همکاران، ۲۰۰۴).

آموزش مهارت‌های زندگی سالم

نتایج حاصل از آموزش مهارت‌های زندگی سالم نشان داد که آموزش این مهارت‌ها توانسته است در دامنه گرایش به معناداری موجب ارتقای نیمرخ دینداری دانشجویان شود. شاید دلیل عمده اینکه این تغییرات در دامنه گرایش به معناداری تفاوت نشان می‌دهند، کم بودن حجم نمونه افراد گروه از یک سو و از سوی دیگر سنگینی دشواری موجود در سازه دینداری برای تغییر است. به‌عبارت دیگر از آنجا که تدوین بسته‌های آموزشی با استانداردها و روش علمی برای ارتقای دینداری اموری کمیاب و دارای سوابق اندکی‌اند، از این‌رو در کنار دشواری‌های تهیه برنامه آموزشی، انتظار برای دستیابی به اثربخشی بالا نیز بعید به‌نظر می‌رسد. از این‌رو این حد از اثربخشی را باید به‌منزله پیشرفتی اساسی در این زمینه در نظر گرفت.

از سوی دیگر نتایج حاصل از این گروه نشان داد مهارت تصمیم‌گیری دارای بیشترین تغییر و مهارت مدیریت هیجان‌ها کمترین تغییر را در بین کلیه مهارت‌ها داشته‌اند. همچنین گروه نمونه دلایل اثربخشی این آموزش‌ها را کاهش قضاوت؛ کار عملی و تسهیل یادگیری؛ آگاهی از ضعف‌ها و قوت‌ها؛ افزایش صبر و شکیبایی و رفع برخی از مشکلات شخصی با استفاده از تکنیک‌ها دانسته‌اند، زیرا آموزش مهارت‌های زندگی به تغییر نگرش و ارزش‌های فردی کمک می‌کند (علیلو، ۱۳۸۳). افراد با برخورداری از این مهارت‌ها می‌توانند به مشاهده رفتار خود و دیگران با دقت و رویکردی انتقادی پردازند و پیامدهای رفتار و افکار خود را ارزیابی کنند. مهارت‌های خودآگاهی به آن‌ها کمک می‌کند تا توانایی شناخت و آگاهی از خصوصیات خود را داشته باشند و هیجان‌های مثبت و منفی خود را دریابند. از سوی دیگر مهارت‌های تصمیم‌گیری به آن‌ها کمک می‌کند تا به نحو مؤثرتری در مورد مسائل تصمیم‌گیری کنند و به‌طور معمول جوانب مختلف انتخاب‌های خود را بررسی و پیامدهای آن را ارزیابی کرده و سازنده‌تر عمل کنند. توانایی و مهارت حل مسئله این امکان را برای آن‌ها فراهم می‌سازد تا به‌طور مؤثری مسائل زندگی خود را که خواسته و ناخواسته با آن مواجه می‌شوند، حل کنند. مهارت‌های کنترل استرس کمک می‌کند تا منابع استرس و تأثیر آن را بر خود شناسایی کنند و با اعمال و موضع‌گیری‌های بجا و به‌موقع در کنترل آن موفق شوند؛ بنابراین مجموعه این عوامل سبب می‌شود تا بهزیستی روان‌شناختی بهبود یابد. احتمالاً آموزش این مهارت‌ها به دانشجویان کمک می‌کند تا ویژگی‌ها و خصوصیات خود را بهتر درک کنند، روابط خود را با دیگران سازنده‌تر مدیریت کرده و در امور زندگی و تصمیم‌گیری‌های مربوط به

آن مستقل و آگاهانه تصمیم‌گیری کنند. در چنین شرایطی آن‌ها وجود خود را ارزشمند و زندگی خود را هدفمندتر از گذشته می‌بینند. مجموع این عوامل می‌تواند به ارتقای باورهای دینی نیز کمک کند.

کارگاه آموزشی چالش‌های میان عقل و دین

اگرچه تفاوت‌های ایجادشده در گروه آزمایش از نظر آماری معنادار نشد، یافته‌های کیفی حاکی از این بود که آزمودنی‌ها تغییرات محسوسی را تجربه کرده‌اند. افراد گروه نمونه در سبب‌شناسی تأثیر این کارگاه به موارد زیر اشاره کردند: آشتی/ حل تعارض بین دین و عقل در ذهن؛ تقویت معنویت فردی؛ یادگیری نحوه استدلال علمی برای دفاع از دین؛ تأثیرات زیاد غیرقابل بیان؛ غنی شدن دلایل عقلانی پذیرش دین در ذهن؛ باور به همپوشی بالای دین و علم؛ تلنگری برای پیگیری اساسی‌تر باورهای دینی؛ به‌روز و چالشی بودن مطالب؛ توجه و پرداختن به سؤالات غیرمعمول؛ برخورد غیرمتعصبانه با موضوعات دینی؛ ترویج آزاداندیشی در مورد موضوعات دینی؛ استدلال‌ورزی عمیق؛ فضای امن و غیرقضاوتی کلاس؛ تعاملی بودن کلاس؛ انتخاب مسئله جالب، مهم و بجا و تسلط بی‌نظیر استاد.

آنچه از اظهارات گروه نمونه استنباط می‌شود این است که این کارگاه توانسته است اطلاعات مفید و چالش‌برانگیزی برای افراد داشته باشد و دانش قبلی آن‌ها را کامل‌تر و متعادل‌تر کند. در واقع کسب معرفت آن هم به شیوه فلسفی و منطقی می‌تواند تأثیرات کیفی داشته باشد. کسب معارف در لغت به معنای تحصیل و به‌دست آوردن علوم و دانش‌هاست (معین، ۱۳۶۰). در فرهنگ اسلامی کسب علوم و معارف ابزاری برای هدایت انسان به اصول اساسی دین از جمله توحید، نبوت و معاد است که این خود در کنار هدایت تکوینی به‌وسیله فطرت، اعتقادات فرد را تحکیم و به روابط عاطفی انسان با خدا، خود و جهان هستی نیرو می‌بخشد.^۱ کسب علوم و معارف به‌عنوان یک فرضیه دینی در اسلام مطرح شده است. پیامبر اسلام می‌فرماید: طلب علم فرضیه‌ای است واجب بر هر مسلمانی و خداوند متعال طالبان علم را دوست دارد.^۲ از این‌رو فعالیت در جهت آن، از وظایف مسلمانان به شمار رفته است. با توجه به ماهیت بحث عقل و دین و عمق آن، به‌نظر می‌رسد برای اینکه تفاوت‌ها از نظر آماری نیز معنادار باشد، نیاز است تا آموزش‌های طولانی‌تر و جامع‌تری صورت گیرد.

سبک زندگی رسول اکرم (ص)

در گروه آزمایش میانگین مؤلفه عواطف دینی بیشترین و رفتار دینی به میزان کمتری افزایش نشان می‌دهند. اگرچه تغییرات نمره کل دینداری از نظر آماری معنادار نشد، گروه نمونه تغییرات مثبتی را گزارش داده و این تغییرات را به موارد زیر نسبت دادند: مستند بودن مطالب؛ مطالب کاربردی؛ انطباق زندگی پیامبر با زندگی امروز؛ رفتارهای پیامبر با ادیان دیگر؛ شیوه انجام و مدیریت رفتارهای بین‌فردی و اجتماعی پیامبر.

روایت قصه‌های اخلاقی و عرفانی به‌صورت عام و روایت سیره و زندگی بزرگان دین به‌صورت خاص می‌تواند از عوامل مؤثر در ارتقای سطح دینداری افراد به‌شمار آید. این مورد با توجه به ویژگی احساسی قصه‌ها، طبیعی است که عواطف دینی را بیشتر تحت تأثیر قرار دهد، به همین دلیل قصه‌گویی در طول تاریخ مورد علاقه و توجه بشر بوده و برای او جذابیت و کشش خاصی داشته است. به همین دلیل، قصه یکی از ابزارهای مهم اصلاح رفتار محسوب می‌شود.

۱. «و این همه مثل‌ها می‌زنیم تا (حقایق) برای مردم روشن شود و (لیکن) به‌جز مردم دانشمند کسی تعقل در آن نخواهد کرد. (عنکبوت: ۴۳).

۲. «طلب العلم فریضه علی کل مسلم الا ان الله یحب بغاه العلم» (کافی ۶، ۳۰: ۳۰).
خداوند علم را بر عبادت افضل می‌داند (بحار الانوار، ج ۶۷، باب ۵۷: ۳۰۴).

قرآن کریم نیز به نیاز بشر و گرایش او به قصه توجه نشان داده و با تأکید بر علایق طبیعی انسان بسیاری از مباحث ظریف اعتقادی، اجتماعی و اخلاقی را در قالب زیباترین داستان‌ها طرح و ارائه می‌کند. خداوند متعال در سوره‌های متعدد قرآن کریم از طریق نقل داستان گذشتگان سعی در هدایت، تربیت و اصلاح رفتار بشر داشته است. حتی خداوند خود را قصه‌گو می‌خواند و خطاب به پیامبر خود حضرت محمد (ص) می‌فرماید: «ما بهترین قصه‌ها را به وحی این قرآن بر تو می‌گوییم» (یوسف: ۳). در زمینه نقش و اهمیت قصه، افلاطون از نخستین اندیشمندان بود که اهمیت قصه برای کودکان را دریافت و بخشی از کتاب جمهوریت را به بیان اهمیت قصه برای کودکان اختصاص داد (رحمان‌دوست، ۱۳۸۱). فرویل آلمانی مؤسس نخستین کودکانستان، اساس تربیت کودکان در کودکانستان را قصه و قصه‌گویی نهان می‌داند (اربابان و قافله‌کش، ۱۳۸۵). اریکسون (۱۳۸۲) نیز قصه را تلقین شفاف‌بخش می‌داند که موجب کاهش اضطراب کودک می‌شود، به طوری که از طریق همسان‌سازی با شخصیت‌ها یا موقعیت‌های یک قصه، او را در کشف عواطف خود و دیگران یاری می‌کند. باندورا (۱۹۹۲) نیز معتقد است، کودکان با دیدن کسانی که رفتارهای تحسین‌برانگیز دارند و گوش کردن به حرف‌های آنان، از طریق پس‌خوراند، به ارزش اعمال و رفتار خود پی می‌برند و درصد افزایش سازگاری و کارایی خود در محیط برمی‌آیند. بدین ترتیب، قصه‌گویی ابزاری مفید و مؤثر برای اصلاح رفتار، سازگاری، کنترل هیجانات و افزایش مهارت‌های اجتماعی در کودکان محسوب می‌شود. چینی‌فروشان (۱۳۸۵) معتقد است فطرت پاک کودکان و نوجوانان موجب می‌شود که با شور و شوق زیادی به قصه‌ها گوش دهند و قصه‌گویی مثل یک جریان هوای صاف و تمیز به تاروپود روح آن‌ها رخنه می‌کند و موجب آرامش آن‌ها می‌شود.

آموزش رشد و بالندگی معنوی و پرورش هوش معنوی

بر اساس مشاهدات کیفی و مصاحبه‌ها با آزمودنی‌ها، در گروه آزمایش میانگین مؤلفه رفتار و باور دینی افزایش نشان می‌دهند. افراد گروه نمونه میزان و دلایل اثربخشی کیفی این دوره را موارد زیر بیان کرده‌اند: بهتر شدن رابطه با خدا؛ شناخت خود؛ بهبود رابطه با اعضای خانواده؛ بهبود رابطه دین و معنویت در ذهن؛ کم شدن افکار معیوب؛ کسب شناخت بهتر از خدا؛ بازسازی شناختی در مورد امور معنوی؛ یادگیری و درک عملی مؤلفه‌های معنوی؛ بالا رفتن آستانه تحمل در گوش دادن، توجه کردن و مهربانی کردن؛ لذت بردن هدفمندانه از زندگی و خاطرات. آنچه در موارد مذکور بارز است بهبود رابطه عاطفی با خدا و اعضای خانواده است. به نظر می‌رسد این موارد می‌تواند به ارتقای باور و رفتار دینی بینجامد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دلبستگی ایمن به خدا و والدین از عوامل مؤثر در مؤلفه‌های دینی و روان‌شناختی است؛ فرزندان در خانواده‌های مذهبی، زمانی که الگوی دلبستگی ایمن با والدین خود دارند، این الگو را از طریق اجتماعی شدن و هماهنگی با والدین خود به خدا انتقال می‌دهند. در خانواده‌های غیرمذهبی زمانی که کودکان دلبستگی نایمن به والدین خود دارند، از طریق فرایند جبرانی، الگوی دلبستگی ایمن را انتخاب می‌کنند و از طریق این فرایند، دلبستگی ایمن به خدا از خود نشان می‌دهند. در این روش کودکان خداوند را جانشین والدین (ناکارآمد) خود می‌کنند و می‌دانند با آنکه والدینشان در دسترس آنان نبوده است، خداوند همیشه کنار آنان خواهند بود و از آنان مراقبت خواهد کرد. الگوی جبرانی زمانی اتفاق می‌افتد که فرد در کودکی مراقب دلسوزی نداشته باشد، فرد برای جبران فقدان مراقبت اولیه توسط مراقبان اولیه خود سعی در جبران این فقدان کرده و برای جبران این کمبود در دوران کودکی خداوند را جانشین همه نداشته‌هایش می‌کند. هرچند روان‌شناسان الگوهای همسانی را نوعی سازوکار سازگاری با افراد قدرتمند و بزرگسال می‌دانند، الگوی جبرانی را سازوکار جبران برای کمبود به حساب می‌آورند. هر کدام از این دو الگو سازوکارهای ویژه‌ای دارند و به روش خاصی در سلامت و مقابله‌های فرد تأثیر می‌گذارند. تعدادی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که الگوی همسانی به سلامت روان بیشتر و کنترل هیجان‌ها منجر می‌شود،

درحالی‌که الگوی جبرانی فقط از اضطراب فرد جلوگیری می‌کند و برای او در مواقع اضطراری پایگاه امن موقتی فراهم می‌آورد (مظاهری و همکاران، ۱۳۸۴، ۱۳۸۵؛ غباری بناب و همکاران، ۱۳۹۱؛ کرک پاتریک، ۲۰۰۵).

افرادی که دلبستگی نایمن به خدا پیدا می‌کنند، نیازشان به داشتن پایگاه امن معنوی دچار آسیب می‌شود. این افراد از احقاق حق خود و طرفداری از ارزش‌های اصیل دینی و انسانی می‌ترسند، زیرا اطمینان به حمایت شدن از سوی موضوع دلبستگی و حمایت متعالی را از دست داده‌اند. این افراد علاوه بر اینکه خود را شایستهٔ ابراز وجود و احترام به خویش نمی‌دانند، اعتماد خود به پشتیبانی معنوی را از دست داده‌اند و نمی‌توانند به کمک خداوند اتکا کنند و پشت خود را خالی می‌بینند. چنین افرادی علاوه بر داشتن بیماری‌های روانی مانند افسردگی و اضطراب و اختلال در روابط بین فردی (کرک پاتریک و شیور، ۱۹۹۰)، دچار آسیب‌های معنوی نیز می‌شوند. عبادت‌های آنان بیشتر سطحی است و از نیایش با خدا لذت نمی‌برند و نمی‌توانند رابطهٔ رضایت‌بخشی با خدا داشته باشند یا در سختی‌ها به او توکل کنند. چنین افرادی تحریف‌های شناختی در مورد خدا و وجود متعالی پیدا می‌کنند و از صمیم قلب نمی‌توانند به خدا اعتماد کنند. آنان در صورتی که به خدا دلبستگی اجتنابی پیدا نکنند، نسبت به او دلبستگی اضطرابی پیدا می‌کنند.

دلیل انتخاب روش شناختی-رفتاری و ارتباطی به‌عنوان الگوی تعدیل رفتارها و شناخت و باورهای دینی، توانایی این الگو برای تبیین اختلال‌ها و مدیریت و درمان آنهاست (مایر، ۲۰۰۹). در تحقیقات طولی ده‌ساله‌ای با گروه نمونهٔ ۱۴۵۲۷ دانشجو از ۱۳۶ دانشگاه ایالات مختلف آمریکا که به‌صورت کیفی و کمی انجام گرفت (خلیلی و اسدی‌پور، زیر چاپ)، نتایج زیر به‌دست آمد: بیشترین رشد در پنج کیفیت معنوی هنگامی حاصل شد که دانشجویان به‌صورت فعال درگیر "کار درونی" بودند. جست‌وجوی معنوی دانشجویان هنگامی افزایش یافت که دانشکده، دانشجویان را به تعمق و یافتن معنا در پرسش‌ها تشویق می‌کرد و تجربه‌های آموزشی و جلسات بحث و گفت‌وگو که رشد معنوی را حمایت می‌کنند. دروس میان‌رشته‌ای، آشنایی و بازدید از فرهنگ‌ها و اعتقادات متنوع که به‌نوعی تفکر انتقادی را تقویت می‌کنند، از عوامل مؤثر رشد معنوی گزارش شده‌اند؛ و فعالیت‌های داوطلبانهٔ نیکوکارانه در ضمن فعالیت‌های دانشگاهی، خدمات اجتماعی در محله‌ها، کمک به دوستان با مشکلات شخصی، کمک‌های مالی و خدماتی به مراکز خیریه، رشد کیفیت‌های معنوی را تسهیل می‌کنند و توسعه می‌دهند. این نتایج در کیفیت‌های معنوی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان، مهارت‌های رهبری، بهزیستی روانی و رضایت از دانشگاه همبستگی داشته و بر افزایش این متغیرها مؤثر بوده است. شایان ذکر است احتمالاً در صورت افزایش تعداد جلسات کارگاه و افزایش حجم گروه نمونه، اندازهٔ اثر افزایش یابد و همچنین معناداری آماری در نتایج مشاهده شود.

انسان و سعادت

در گروه آزمایش میانگین مؤلفهٔ باور دینی افزایش نشان می‌دهد، ولی دیگر مؤلفه‌ها تغییری نداشته‌اند. آزمودنی‌ها برخی از دلایل اثربخشی این کارگاه را به شرح زیر بیان کرده‌اند: توجه بیشتر به مسائل اطراف؛ پیدا کردن دید دینی نسبت به موضوع؛ همراه بودن مسائل روان‌شناسی و دینی توأمان؛ به‌روز بودن منابع و اطلاعات استاد و مشارکتی بودن کارگاه.

در دینداری، زندگی معنا پیدا می‌کند و به فرد احساس رضایت از زندگی، لذت از کار، خوشبختی، عواطف و احساسات مثبت چون امید، دست می‌دهد. همچنین، دینداری، با سلامت جسمی و بهزیستی همراه است. هرچه دینداری افراد کامل‌تر باشد، مشکلات و بیماری‌های روانی و آسیب‌های اجتماعی از جمله خودکشی و مصرف مواد، کاهش می‌یابد؛ زیرا برای فرد دیندار، اهداف زندگی مشخص است و کوشش می‌کند کارها و فعالیت‌های خویش را در زندگی، هماهنگ با آن اهداف سامان دهد و با هدایت‌های دین از فعالیت‌هایی که به‌نحوی، سلامت جسمی، روانی و

معنوی‌اش آسیب بزند، دور بماند. دیندار، به‌عنوان بنده خداوند، احساس ارزشمندی می‌کند و تعهد دینی‌اش وی را به انتخاب رفتارهای اخلاقی و ارزشی سوق می‌دهد. فرد دیندار به استناد نگرش مطلوب خود به زندگی و تجربه‌های عملی هدفمند، زندگی را برای خویش بامعنا می‌سازد. از سوی دیگر، قرار گرفتن در محیط علمی و دینی حمایتی و مشارکتی و قرار گرفتن در معرض اطلاعات روزآمد و مستند و ارتباط با مربی دیندار و مطلع می‌تواند حس خوشایندی به متربی بدهد و به‌عبارت دیگر لذت و شوق آموختن را ارتقا بخشد و این بخشی از سعادت آدمی است.

نسبت دین و حالات معنوی

در گروه آزمایش میانگین کلیه مؤلفه‌ها افزایش یافته است. در این بین مؤلفه عواطف بیشترین افزایش را نشان می‌دهد. این در حالی است که در گروه کنترل نیز میانگین مؤلفه‌های باور و رفتار دینی افزایش یافته است، ولی این افزایش در مؤلفه باور کمتر از گروه آزمایش است. این تغییرات از نظر آماری معنادار نشده است، با وجود این بررسی نتایج کمی و کیفی نشان داد مؤلفه عواطف دینی دارای بیشترین تغییر و پس از آن رفتار دینی و سپس باور دینی تغییرات محسوسی را نشان می‌دهند.

از جمله عوامل مؤثر بر دینداری دانشجویان، مقابله و تغییر عوامل آسیب‌زایی است که به‌طور معمول جوانان با آن‌ها مواجه‌اند و به‌نحوی در روی‌گردانی یا ضعف دینداری آنان تأثیر می‌گذارند. این عوامل فرا راه اندیشه و گرایش دانشجویان قرار می‌گیرند و زمینه‌ا عراض یا غفلت از دین، کاهش دینداری و حتی دین‌ستیزی را فراهم می‌کنند. عوامل آسیب‌زایی که در متون حدیثی مورد توجه قرار گرفته و مقابله و تغییر آن‌ها برای زدودن ضعف‌های دینداری، لازم دانسته شده، متعدد است، از جمله عدم شناخت دین، جمود فکری، یک‌سونگری یا دیدگاه انحصارگرایانه به دین مانند داشتن تصویر دنیاگرایانه یا صرفاً آخرت‌گرایانه از دین (در برابر دیدگاه جامع‌گرایانه به دین)، تفسیر به رأی از دین که امروزه با نام قرائت‌های جدید از دین مطرح است^۱، سکولاراندیشی، منافی دانستن دین با علوم جدید و پیشرفت صنعتی، منافی دانستن دینداری با زندگی سعادت‌مندان در دنیا، تصور ناتوانی دین در اداره جامعه، برداشت‌های ناقص یا غلط از دین، تحریف‌های دینی، عملکردهای غیرمنطبق با واقعیت دین توسط متدینین به‌ویژه عالمان و حاکمان و چیرگی هواهای نفسانی خود فرد. این عناصر، موجب تضعیف ایمان و دیانت فرد می‌شود (فقیهی، ۱۳۸۵) و راهکارهای مقابله‌ای با این عناصر، زمینه‌گرایش به دین و دینداری را افزایش می‌دهد.

روان‌شناسی فیلم و ارزش‌های دینی

بر اساس یافته‌های پژوهش، در گروه آزمایش میانگین کلیه مؤلفه‌ها تقریباً به یک اندازه افزایش یافته است. البته این افزایش‌ها از نظر آماری معنادار نشده‌اند. در تأیید یافته‌های کیفی پژوهش مبنی بر افزایش مؤلفه‌های دینداری در این کارگاه، پژوهش آزمایشی کوکونراس لیاکیس^۲ (۲۰۱۱) در یونان نشان می‌دهد که با مداخله تربیتی-اجتماعی و با استفاده از تئاتر می‌توان نگرش و تفکر نسبت به تنوع دینی را تغییر داد. شایان ذکر است که فیلم‌های تاریخ اسلام یا زندگی‌نامه بزرگان دین نیز نوعی از روایت و قصه است که اثربخشی آن در افزایش علایق و عواطف دینی را بیشتر مورد بحث قرار دادیم.

۱. این آسیب به تعبیر استاد مطهری (۱۳۶۵، ص ۲۰۰) بیماری و آسیب رایج عصر است.

جلوه‌های دینداری در زندگی مدرن

نتایج بخش کمی پژوهش حاکی از این است که کارگاه مذکور تغییرات معناداری در دینداری دانشجویان ایجاد نکرده است. به لحاظ کیفی در گروه آزمایش میانگین کلیه مؤلفه‌ها و به‌ویژه رفتار دینی در مقایسه با گروه کنترل افزایش بیشتری نشان می‌دهد. آزمودنی‌های گروه آزمایش دلایل اثربخشی این کارگاه را به موارد زیر نسبت داده‌اند: دریافت اطلاعات خوب؛ انگیزه همزیستی مسالمت‌آمیز را افزایش داد؛ نیاز به وجود یا نبود دین اسلام؛ چگونگی برخورد با افراد غیرمسلمان؛ آشنایی با انواع دینداری.

محدودیت‌ها

۱. شاید یکی از دستاوردهای خوب این طرح را بتوان این امر دانست که نشان داد کارایی شیوه‌های دعوت گوناگون (همانند اینترنت، بروشور، تراکت و شبکه‌های اجتماعی) از دانشجویان برای شرکت در چنین کارگاه‌هایی تا چه بوده و تفوق این شیوه‌ها نسبت به هم کدام است. ولی آنچه را که می‌توان یافته کلی در مورد این شیوه‌ها دانست، عدم موفقیت این شیوه‌ها بود. از این رو به‌عنوان یک محدودیت می‌توان گفت احتمالاً این شیوه‌ها امکان دستیابی به گروه هدف را به‌درستی فراهم نیاورد. از این رو نیاز به تفکر در این خصوص است.
۲. به دلیل کم‌بودن شرکت‌کنندگان در هر کارگاه، پویایی لازم در مباحث ایجاد نشد و برخی کارگاه‌ها فرصت هم‌آموزی شرکت‌کنندگان را از دست داد.
۳. برای ایجاد فرصت تحلیل فرایندهای در جریان کارگاه‌ها و همچنین مهیا کردن ابزار کمک‌آموزشی برای تربیت مربیان این دوره، محتوای جلسات فیلم‌برداری شد. این امر به گفته شرکت‌کنندگان فرصت چالش بیشتر را از برخی شرکت‌کنندگان سلب کرد؛ از این رو این امر ممکن است موجب اثرگذاری بر اثربخشی کارگاه‌ها شده باشد.
۴. یکی دیگر از مشکلات یا محدودیت‌های پیش رو در این طرح، افت محسوس آزمودنی‌ها در طول کارگاه بود. به عبارت دیگر برخی کارگاه‌ها با اینکه با تعداد مناسبی از شرکت‌کنندگان کار خود را شروع می‌کرد، در ادامه رفته رفته از این تعداد کاسته می‌شد و تا اینکه در انتها افراد قلیلی را می‌توان یافت که بر اساس ملاک تعداد جلسات حضور در کارگاه، بتوان داده‌های حاصل از آن‌ها را برای بررسی اثربخشی دارای روایی دانست و وارد تحلیل کرد.
۵. از محدودیت‌های دیگر طرح، نداشتن گروه کنترل بود. شاید لازم است در این مورد که چگونه می‌توان گروه‌ها را برای این مداخلات جذب و نگهداری کرد، فکر جدی و اساسی نمود.
۶. شاید بتوان به جرأت گفت که در بسیاری از گروه‌ها، اغلب شرکت‌کنندگانی که در تمامی جلسات یا بخش اعظمی از جلسات حضور داشتند، افرادی با سطوح بالای دینداری بودند که انگیزه‌ای قوی برای حضور داشتند. این موضوع از این حیث که گروهی معرف از دانشجویان به‌شمار نمی‌روند و همچنین موجب کم‌برآوردی اثربخشی نتایج می‌شوند، را می‌توان محدودیتی اساسی برای پژوهش حاضر در نظر گرفت. بنابراین پیش‌بینی می‌شود در صورتی که شرکت‌کنندگانی با سطوح متفاوت دینداری در این کارگاه شرکت کنند، به احتمال زیاد اثربخشی کارگاه‌ها از اینکه در حال حاضر به‌دست آمده است، افزایش خواهد یافت.

پیشنهادها

۱. در دیدگاه کلان و با توجه به این امر که آموزش و تربیت دینی موضوعی تک‌رشته‌ای نیست، نیازمند فعالیت‌های بین‌رشته‌ای است. از سوی دیگر با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر که نشان داد هرچند این مداخلات به سهم

خود می‌تواند موجبات ارتقای دینداری دانشجویان را فراهم سازد، برای اثربخشی بیشتر این‌گونه مداخلات نیازمند همراهی بخش‌های مختلف وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است. از این‌رو پیشنهاد می‌شود منشور دینداری دانشجویان تدوین و در آن وظایف محوله به بخش‌های مختلف این وزارتخانه مشخص شود.

۲. به دلیل آغشته شدن فعالیت‌های تخصصی مرتبط با موضوع دینداری در کشور با فعالیت‌های سیاسی امکان ارائه نظرها و اعتقادهای علمی محققان دربارهٔ وجوه بحران در این حوزه سلب شده و امکان بحث و گفت‌وگو در مورد وجوه مختلف مسئله توسط محققان به شدت کاهش یافته است. از این‌رو پیشنهادهای راهبردی و کاربردی نیز برای ورود به فعالیت‌های تدوین برنامه‌های تعاملی ارتقای دینداری وجود دارد.

الف) پیشنهادهای راهبردی

۱. تبیین اصول و نظریه‌های تربیتی در متون مقدس (حوزهٔ مأموریت کارشناسان متخصص دینداری و علوم اسلامی).
۲. تبیین نظریه‌های تربیتی در علوم تربیتی و روان‌شناسی و علوم شناختی (حوزهٔ مأموریت متخصصان روان‌شناسی و علوم شناختی).
۳. تبیین نظریه‌های جامعه‌شناسانه در تربیت دینی (حوزهٔ مأموریت متخصصان جامعه‌شناسی و جامعه‌شناسی دین).
۴. تبیین نظریه‌های مرتبط با ابزارها و روش‌های مدیریتی در طراحی برنامه‌های مداخلاتی (حوزهٔ مأموریت متخصصان مدیریت و مدیریت فرهنگی).

ب) پیشنهادهای کاربردی

۱. شناسایی مسائل اساسی مرتبط با دینداری از دیدگاه روان‌شناسان و متخصصان علوم شناختی در حوزه‌هایی چون بررسی آثار برنامه‌های موجود در جامعه، تبیین وجوه مداخلات موجود و پیشنهادی، توصیف ویژگی‌های روان-شناختی افراد، محیط و برنامه‌های مداخلاتی و دینداری و خانواده.
۲. شناسایی مسائل اساسی دینداری از دیدگاه جامعه‌شناسان در حوزه‌هایی چون آسیب‌شناسی اجتماعی جامعهٔ ایرانی و دانشگاهی ایران از بعد دینداری، بررسی اثربخشی فعالیت‌های صورت‌گرفته در زمینهٔ ارتقای دینداری در جامعهٔ ایرانی، پیمایش وضعیت دینداری با ابزارها و روش‌های مختلف، موضوع رابطهٔ دینداری و رسانه‌ها، دینداری دولت و حاکمیت و دینداری و اقتصاد.
۳. شناسایی مسائل اساسی دینداری از دیدگاه علمای دین و دین‌شناسان در حوزه‌هایی چون ویژگی‌های افراد دیندار، راه‌حل‌های پیشنهادی دین به‌منظور ارتقای دینداری افراد و جوامع، تبیین ویژگی‌های جامعهٔ دیندار از نگاه دین، شناسایی راه‌حل‌های بدیل در تجربیات بزرگان دینی ابنای بشر (انبیاء، اولیا و علمای دینی)، تبیین رابطهٔ دینداری و حوزه‌های علمیه و علمای دین.
۴. شناسایی مسائل اساسی دینداری از دیدگاه متخصصان مدیریت فرهنگی در حوزه‌هایی چون تبیین برنامه‌های مداخلاتی موجود در جامعه، توصیف ویژگی‌های برنامه‌های موجود، بررسی شیوهٔ طراحی برنامه‌های مداخلاتی متناسب با محیط‌های مختلف، حوزهٔ مطالعات دینداری و مدیریت آموزش رسمی و عمومی و عالی کشور، دینداری و ابزارها و کالاهای فرهنگی.
۵. برنامهٔ تعاملاتی در قالب کارگاه آموزشی و مداخلهٔ چندبعدی هنگامی مؤثر است که عناصر تعدیل‌کننده و واسطه‌ای مورد توجه قرار گیرد. از آنجا که پژوهش حاضر پژوهش مقدماتی در این حوزه تلقی می‌شود، هنوز به پرسش‌های تفاوت‌های احتمالی در مورد اولویت نقطهٔ آغازین تعاملات و همچنین تقدم و تأخر ابعاد قابل مداخله پاسخی نداده

- است. از این رو، پیشنهاد می‌شود محققانی که در این زمینه فعالیت می‌کنند، برنامه‌های تعاملاتی خود را با اولویت‌بندی‌های متفاوت طراحی کنند و بر اساس آن میزان و نحوه تأثیر هر یک از برنامه‌ها را بسنجند.
۶. یافته‌های کیفی نشان از اثربخشی بسته آموزشی داشت، در حالی که اغلب نتایج آماری پژوهش حاضر معنادار نشده بود. احتمالاً دلیل اساسی عدم معناداری این نتایج، کم حجمی گروه‌های مورد مطالعه بوده است، از این رو پیشنهاد انجام پژوهش‌های آتی با نمونه‌های بزرگ‌تر برای حل این مشکل می‌تواند مدنظر قرار گیرد.
۷. در بسیاری از مداخلاتی که در آن‌ها، ایجاد تغییر در یک سازه بزرگ و عمیق مدنظر است، تغییرات را نمی‌توان به سرعت و بلافاصله بعد از مداخله مشاهده کرد. از این رو لازم است فرصتی برای استقرار یافتن مداخله در گروه هدف مهیا کرد و سپس آن را سنجید. بر این اساس و برای پی بردن به این موضوع که آیا این مداخلات در بلندمدت‌تر می‌توانند تأثیرات خود را نشان دهند یا نه؟ می‌توان مرحله پیگیری نتایج را طراحی کرد.
۸. بررسی آیت‌های موجود در مقیاس دینداری مورد استفاده در پژوهش حاضر نشان می‌دهد که این ابزار در صدد ارزیابی مؤلفه‌های عمیق و بنیادی دینداری سنتی است. از این رو پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی از ابزارهای دیگر سنجش دینداری استفاده شود که بتواند تغییرات باوری، رفتاری و هیجانی کم‌عمق‌تر را هم ارزیابی کند.
۹. یافته‌های پژوهش حاضر در مجموع نشان داد که مداخلات روانی آموزشی می‌تواند باور، عواطف و رفتار دینی را تحت تأثیر قرار دهد، بنابراین پیشنهاد می‌شود در تربیت دینی وزن اصلی به تحولات فکری و درونی دانشجویان داده شود. اولویت دادن به ارزش‌های مناسکی، در حکم نعل وارونه زدن در تربیت دینی است، چه این‌گونه مناسک، به‌منزله تن و ایمان، به‌مثابه روح تربیت دینی است.
۱۰. یافته‌های کیفی نشان داد که در کلیه کارگاه‌ها برخی از جلسات، تکنیک‌ها و شیوه‌هایی مداخلاتی وجود داشته و شرکت‌کنندگان را بیشتر تحت تأثیر قرار داده است؛ بنابراین پیشنهاد طراحی و تدوین کارگاه‌هایی ترکیبی بر اساس این جلسات وجود دارد تا بتوان از این مسیر اثربخشی را به حداکثر رساند.
۱۱. پیشنهاد می‌گردد جهت حداکثرسانی اثربخشی مداخلات کلیه برنامه‌های تدوین شده از طریق فیلم‌های ضبط‌شده، کتابچه‌ها و تجارب عملی مدرس کارگاه و دیگر افراد متخصص مورد بازنگری قرار گیرد.
۱۲. از آنجایی که حصول تغییرات آتی و زودبازده در مجموعه مداخلاتی از ای دست چندان معقول به نظر نمی‌رسد؛ لذا وجود استمرار در رابطه شاگرد و معلمی بین شرکت‌کنندگان و استاد کارگاه‌ها می‌تواند یکی دیگر از راه‌های ارتقاء اثربخشی در نظر گرفته شود. لذا پیشنهاد برگزاری کارگاه‌های کوتاه مدت حتی دوساعته در فاصله‌های زمانی طولانی برای افراد شرکت‌کننده در هر یک از کارگاه‌ها وجود دارد.
۱۳. پیشنهاد می‌شود ابتدا دوره‌های آموزش مربیگری این دوره‌ها برای متخصصان روان‌شناسی دینی برگزار شود تا بتوان این بسته‌ها را در سطح گسترده‌تری اجرا کرد.
۱۴. یافته‌های پژوهش حاضر باید در اختیار مسئولان آموزش عالی قرار گیرد تا مقدمات اجرای طرح‌هایی از این دست در دانشگاه‌های دیگر را در اولویت برنامه‌های خود قرار دهد.
۱۵. متناسب‌سازی محتوای بسته برای خانواده‌ها و حتی اقشار دیگر جامعه و ارائه آموزش از کانال‌های مختلف دینی (مساجد و مصلاها)، رسانه‌ای و فضای مجازی.
۱۶. استفاده از پتانسیل‌های بومی و استانی در این زمینه و متناسب‌سازی بسته برای مذاهب مختلف نیز به اجرای هرچه بهتر و گسترده‌تر این بسته کمک خواهد کرد.

۱۷. روزآمد کردن دوسالانه بسته آموزشی متناسب با شرایط متغیر جهان معاصر، محتوای تهاجم فرهنگی و متناسب با نیازهای کودکان، نوجوانان و جوانان و خانواده‌ها از ضرورت‌های حیات بسته آموزشی دینداری است که باید مدنظر مسئولان ذی‌ربط و پژوهشگران قرار گیرد.

۱۸. برای روزآمد کردن بسته آموزشی از خانواده‌ها، نوجوانان و جوانان و علمای دینی و استادان روان‌شناسی نیازسنجی شود تا بسته آموزشی در بهترین کیفیت به مخاطبان ارائه گردد.

۱۹. توجه به تفاوت‌های جنسیتی و سنی و تحصیلی آموزش‌گیرندگان در پژوهش‌های آتی، چراکه در صورت وجود تفاوت‌ها می‌توان بسته آموزشی را متناسب با هر گروه طراحی کرد.

۲۰. یکی از مواردی که در اغلب کارگاه‌ها به آن اشاره شده بود، نقش مربی و استاد در اثربخشی محتوا بود. بر این اساس پژوهشگران باید در انتخاب یا تربیت مربیان دقت لازم را مبذول کنند. باید توجه داشت که یک محتوای خوب اگر توسط مربی خوب آموزش داده شود می‌تواند به اثربخشی و پایداری آن امید بیشتری داشته باشد.

خلاصه فصل

در پژوهش حاضر با توجه به موضوع آسیب‌های تربیت دینی در دنیای معاصر و ضرورت پرداختن به شیوه‌های نوین تربیت دینی برنامه‌ای در راستای اعتلای میزان دینداری دانشجویان طراحی شد. بر این اساس از یازده روش مختلف تربیت دینی (روش‌های دینی، فلسفی، روان‌شناختی، جامعه‌شناختی و هنری) بهره گرفته شد و اثربخشی هر روش به‌تنهایی و اثربخشی مجموع روش‌ها مورد بررسی کمی و کیفی قرار گرفت. نتایج حاصل از تحلیل داده‌های کمی کل گروه نمونه نشان داد که مداخله توانسته است نیم‌رخ دینداری گروه کل نمونه را تغییر دهد و به‌خصوص مؤلفه‌های رفتار و عاطفه دینی را بالا ببرد. نتایج نشان داد که مؤلفه عواطف و رفتار دینی به‌ترتیب بیشترین تغییر را نشان می‌دهند. این یافته نشان می‌دهد که مداخلات الگوی شناختی- رفتاری - ارتباطی که در واقع روی باورهای افراد متمرکز می‌شود، توانسته است از این طریق عواطف و رفتارهای دینی را تحت تأثیر قرار دهد. نکات و محورهای مشترک حاصل از تحلیل داده‌های کیفی مربوط به گروه‌ها گویای آن است که شرکت‌کنندگان بر این باورند که کلیه کارگاه‌ها در طیف ده‌نمره‌ای به میزان ۴ تا ۹ درجه اثربخش بوده‌اند. این مسئله نشان از اثربخشی کلی این کارگاه‌ها دارد. عمده دلیلی که شرکت‌کنندگان برای اثربخشی کارگاه‌ها بیان کردند، فضای منطقی و عقلانی حاکم بر کارگاه‌ها، ارائه مثال‌های واقعی قابل‌استفاده از زندگی و اطلاعات خوب ارائه‌شده توسط مدرسان بود. از مهم‌ترین پیشنهادها پژوهش حاضر می‌توان به تدوین منشور دینداری دانشجویان با کمک بخش‌های مختلف وزارت علوم، تحقیقات و فناوری اشاره کرد.

منابع

- قرآن کریم، ترجمه آیت‌الله ناصر مکارم شیرازی (۱۳۸۹). بیروت: مرکز طبع و نشر قرآن جمهوری اسلامی ایران. نهج البلاغه.
- آذربایجانی، مسعود؛ موسوی اصل، مهدی (۱۳۸۵). *درآمدی بر روان‌شناسی دین*، تهران: سمت.
- آرین، خدیجه (۱۳۸۷). *بررسی رابطه دینداری و روان‌درستی ایرانیان مقیم کانادا*، پایان‌نامه دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی.
- آستون و دیگران (۱۳۷۶). *دین و چشم اندازهای نو*، ترجمه غلامحسین توکلی. قم: دفتر تبلیغات اسلامی.
- ۷آمدی، عبدالواحدبن محمد (۱۳۷۴). *تصنیف غررالحکم و دررالکلم*، تنظیم مصطفی درایتی. قم: مکتب الاعلام الاسلامی.
- احمدوند، کبری (۱۳۹۰). *بررسی و تحلیل تطبیقی مبانی فلسفی لیبرالیسم آموزشی با فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی تهران.
- اسدی، کمال (۱۳۹۱). *بررسی جایگاه عواطف در امر تربیت انسان از دیدگاه آموزه‌های دینی اسلام با تأکید بر سیره پیامبر (ص) و دلالت‌های آن در عناصر برنامه درسی*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته فلسفه تعلیم و تربیت. دانشگاه خوارزمی تهران.
- اسرار، مصطفی (۱۳۸۰). *آسیب‌شناسی تربیت دینی از منظر مفاهیم اخلاقی (گزارش پژوهشی)*، ستاد اعتلای درس‌های دینی استان تهران.
- اسکندری، حسین (۱۳۸۲). *آیه‌های زندگی*. تهران: سروش.
- اسلامی، احمدعلی (۱۳۷۶). *بررسی نگرش فرد نسبت به مذهبی بودن و رابطه آن با افسردگی در دانش‌آموزان سال آخر دبیرستان‌های اسلامشهر در سال تحصیلی ۷۶ - ۱۳۷۵*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی.
- اعرافی، علیرضا و همکاران (۱۳۷۶). *اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه اسلام*، تهران: پژوهشکده حوزه و دانشگاه و سمت.
- اعرافی، علیرضا و همکاران (۱۳۸۱). *آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت*، تهران: پژوهشکده حوزه و دانشگاه و سمت.
- الیاده، میرچا. (۱۹۸۷). *دین‌پژوهی*، ترجمه بهاء الدین خرمشاهی (۱۳۷۵). ج اول (دفتر اول و دوم)، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، چ دوم.
- انجمن روان‌پزشکی آمریکا (۲۰۰۰). *راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی - ویرایش چهارم*، ترجمه محمدرضا نیکخو و آوادیس یانس، ۱۳۸۳، تهران: سخن.
- امیدیان، مرتضی؛ ملامعصومی، الهام (۱۳۸۵). *بررسی رابطه ساده و چندگانه دینداری، بومی بودن و تأهل با سلامت روان*، مجموعه مقالات سومین سمینار بهداشت روانی دانشجویان.
- انوری، حسن و جمعی از مؤلفان (۱۳۸۱). *فرهنگ بزرگ سخن*، تهران: سخن.
- ایسپا (۱۳۸۱). *سنجش نگرش‌های مذهبی دانشجویان دانشگاه‌های تهران: مرکز افکارسنجی دانشجویان ایران*.
- ایسپا (۱۳۸۰). *بررسی گرایش به نماز در بین دانشجویان دانشگاه‌های تهران*.
- باقری، خسرو (۱۳۹۲). *آموزش عالی و تربیت دینی*، فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۲.
- باقری، خسرو (۱۳۸۷). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، چ اول.

- باقری، خسرو (۱۳۸۰). چپستی تربیت دینی: بحث و گفت‌وگو با پروفسور پاول هرست، تهران: نشر تربیت اسلامی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). هویت علم دینی، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). *الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران*، تهران: مدرسه.
- باقری، خسرو (۱۳۷۹). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*؛ جلد اول؛ تهران: مدرسه.
- بانکی‌فرد، امیرحسین (۱۳۸۵). *تعلیم و تربیت از دیدگاه مقام معظم رهبری*، ج ۱، گروه پژوهی وزارت آموزش و پرورش.
- بشیری، ابوالقاسم (۱۳۸۳). *نگاهی روان‌شناختی به آسیب‌شناسی دین‌باوری جوانان*، مجله معرفت، ۸۷.
- بلندهمتان، کیوان (۱۳۸۷). *زمینه‌های نظری و عملی لازم در تربیت دینی بر مبنای فلسفه دین ویلیام جیمز*، پایان‌نامه دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی تهران.
- بهرامی احسان، هادی (۱۳۸۱). *بررسی رابطه بین جهت‌گیری مذهبی، اضطراب و حرمت خود*، اولین کنگره سراسری روان‌شناسی ایران.
- بهرامی مشعوف، عباس (۱۳۷۳). *بررسی رابطه بین میزان عبادت و سلامت روان در دانشجویان پسر مرکز تربیت معلم همدان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تربیت معلم.
- پاتو، مژگان (۱۳۸۷). *بررسی رابطه بین عمل به باورهای دینی و بهزیستی ذهنی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه*، مجموعه مقالات چهارمین سمینار بهداشت روانی دانشجویان.
- پترسون و دیگران (۱۳۷۷). *عقل و اعتقاد دینی*، ترجمه احمد نراقی و ابراهیم سلطانی. تهران: طرح نو.
- پوررحمانی، محمود (۱۳۹۱). *نقش والدین در تربیت دینی فرزندان از منظر قرآن کریم*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی تهران.
- تاشمن، مایکل و چارلز، اریلی (۱۳۷۸). *نوآوری بستر پیروزی، راهنمای کاربردی در رهبری مدیریت دگرگونی و نوسازی سازمان*، ترجمه عبدالرضا رضایی‌نژاد، تهران: خدمات فرهنگی رسا.
- تقوی نسب، سیده نجمه؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم و محمد نجفی (۱۳۸۸). *ضرورت نوآوری در روش‌های تربیتی از منظر مبانی علمی، دینی و فلسفی*، دوفصلنامه علمی - پژوهشی تربیت اسلامی، سال چهارم، ش ۹، پاییز و زمستان.
- تنهایی، ابوالحسن (۱۳۷۵). *جامعه‌شناسی در ادیان*، یزد: بهاباد.
- توماس، ژان (۱۹۹۴). *مسائل جهانی آموزش و پرورش*، ترجمه احمد آقازاده (۱۳۶۳). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- جان‌بزرگی، مسعود (۱۳۷۸). *بررسی اثربخشی روان‌درمانگری کوتاه‌مدت آموزش خودمهارگری با و بدون جهت‌گیری مذهبی (اسلامی) بر مهار اضطراب و تنیدگی*، پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس.
- جان‌بزرگی، مسعود (۱۳۸۶). *جهت‌گیری مذهبی و سلامت روان*، مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، دوره ۳۱، ش ۴.
- جلیلود، محمدمامین (۱۳۸۳). *بررسی رابطه بین سلامت روان و تقیدات دینی (نماز) در دانشجویان دانشگاه‌های علوم پزشکی تهران، ایران و شهید بهشتی*، دومین سمینار بهداشت روانی دانشجویان، دانشگاه تربیت مدرس.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۷۷). *شریعت در آیین معرفت*، قم: اسراء.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۷۵). *فلسفه حقوق بشر*، قم: مرکز اسراء.
- حسینی، حبیب‌الله (۱۳۸۴). *بررسی رابطه دینداری با سلامت روان و ترشح ایمنوگلوبولین A در دانشجویان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.

خدایپناهی، محمدکریم و خوانینزاده سریزدی (۱۳۷۹). بررسی نقش ساخت شخصیت در جهت‌گیری مذهبی دانشجویان . *مجله روان‌شناسی*، ش ۱۴.

خدایاری‌فرد، محمد؛ پاک‌نژاد، محسن؛ غباری‌بناب، باقر؛ خرازی، سیدکمال و بهروز طهماسب (۱۳۹۲). به‌کارگیری مدل شناختی- رفتاری و ارتباطی دینداری در برنامه‌های جامع تعاملی روانی- اجتماعی اعتلای باورها و رفتار دینی دانشجویان ، *فصلنامه علمی- پژوهشی پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۲، ۱۹-۱.

خدایاری‌فرد، محمد و یاسمین عابدینی (۱۳۹۴). *نظریه‌ها و اصول خانواده‌درمانی با تأکید بر نظریه‌های نوین درمان شناختی- رفتاری و معنوی- مذهبی*، تهران: دانشگاه تهران، چ دوم.

خدایاری‌فرد، محمد؛ رحیمی‌نژاد، عباس؛ غباری‌بناب، باقر؛ شکوهی‌یکتا، محسن؛ حجت‌الاسلام دکتر علی‌نقی فقیه‌هی، آذربایجان، مسعود؛ افروز، غلامعلی؛ هومن، حیدرعلی؛ منطقی، مرتضی؛ پاک‌نژاد، محسن؛ سراج‌زاده، سیدحسین؛ فاطمی، سید محسن؛ اکبری‌زردخانه، سعید؛ فرزاد، ولی‌اله؛ باقری‌نوع‌پرست، خسرو؛ به‌پژوه، احمد و هادی بهرامی احسان، (۱۳۸۸). *آماده‌سازی مقیاس دینداری و ارزیابی سطوح دینداری اقشار مختلف جامعه ایران*، گزارش پژوهشی، سازمان ملی جوانان، سازمان تبلیغات اسلامی، وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری و دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

خدایاری‌فرد، محمد؛ شکوهی‌یکتا، محسن؛ غباری‌بناب، باقر، اکبری‌زردخانه، سعید؛ پاک‌نژاد، محسن و حیدرعلی هومن (۱۳۹۲). *ساخت فرم کوتاه مقیاس دینداری برای جمعیت دانشجویی*، تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

خدایاری‌فرد، محمد؛ غباری‌بناب، باقر؛ سهرابی، فرامرز؛ خرمی‌مارکانی، عبدالله؛ زمانپور، عنایت‌اله و رؤیا راقیبان (۱۳۹۳). *گزارش طرح تحقیق تدوین مبانی نظری و طراحی مقیاس هوش معنوی*، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

خدایاری‌فرد، محمد؛ غباری‌بناب، باقر و محسن شکوهی‌یکتا (۱۳۷۸). *تهیه مقیاس اندازه‌گیری اعتقادات و نگرش مذهبی دانشجویان دانشگاه صنعتی شریف*، تهران: دانشگاه صنعتی شریف.

خدایاری‌فرد، محمد؛ فقیه‌هی، علی‌نقی؛ غباری‌بناب، باقر؛ شکوهی‌یکتا، محسن و احمد به‌پژوه (۱۳۸۵). *آماده‌سازی و هنجاریابی مقیاس سنجش دینداری در جامعه دانشجویی کشور*، تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

خراپیان خامنه، حسن (۱۳۸۲). *بررسی میزان گرایش دینی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه تبریز و عوامل مرتبط با آن*، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، رشته پژوهش اجتماعی، دانشگاه تبریز.

خلیلی، شیوا، و جلال اسدی‌پور (زیرچاپ)، *تنظیم یک پیش‌طرح آزمایشی جهت زمینه‌سازی مباحث معنویت و اخلاق دانشجویان*، *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*.

خوانساری، جمال‌الدین محمد (۱۳۶۰). *شرح غررالحکم و درر الکلم*، تهران: دانشگاه تهران.

داوودی، محمد (۱۳۸۶). *نقش معلم در تربیت دینی*، قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.

رحیمی‌نژاد، عباس (۱۳۷۹). *بررسی تحولی هویت و رابطه آن با حرمت خود و حالت اضطراب در دانشجویان دوره کارشناسی*. رساله دکتری به راهنمایی دکتر محمود منصور، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

رحیمیان، محمدحسن، و محمدتقی رهبر (۱۳۸۴). *اخلاق و تربیت اسلامی*، تهران: سمت.

رحیمیان، محمدحسن، و محمدتقی رهبر (۱۳۸۶). *آیین ترکیه*، قم: بوستان کتاب.

رضایی، عبدالحسین (۱۳۷۷). *ارشاد القلوب*، ج ۲، تهران: انتشارات اسلامی.

- رضی، سید شریف (۱۳۸۴). *نهج البلاغه*، قم: دارالحدیث.
- سادئی، علی (۱۳۷۲). *مشکلات تدریس بینش دینی دوره متوسطه، پژوهشکده تعلیم و تربیت آموزش و پرورش*. سالاری فر، محمدرضا (۱۳۸۵). *نظام خانواده در اسلام*، قم: نشرهاجر.
- سام خانیان، محمدریغ (۱۳۸۴). *خلاصیت و نوآوری در سازمان آموزشی*، تهران: انتشارات رسانه تخصصی.
- سجادی، سید مهدی (۱۳۸۰). *روش‌ها و رویکردهای تربیت اخلاقی*، اصفهان: جنگل.
- سجادی، سید مهدی (۱۳۷۹). *تربیت اخلاقی از منظر پست مدرنیسم و اسلام*، کتاب دوم تربیت اسلامی ویژه تربیت اخلاقی، قم: مرکز مطالعات تربیت اسلامی.
- سیف، علی اکبر (۱۳۷۶). *روان‌شناسی پرورش: روان‌شناسی یادگیری و آموزش*. تهران: انتشارات آگاه.
- سیلور، جی گالن، ویلیام ام الکساندر (۱۳۸۰). *برنامه‌ریزی درسی برای تدوین و یادگیری بهتر*، ترجمه غلامرضا خوی نژاد، مشهد: آستان قدس رضوی.
- شاملی، عباسعلی (۱۳۸۳). *فرایند تربیت فرزندان در اندیشه دینی*، تهران: رشد.
- شجاعی زند، علیرضا (۱۳۸۴). *مدلی برای سنجش دینداری در ایران*، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، ۱.
- شرفی، محمدرضا (۱۳۸۸). *فلسفه تربیتی اسلام با رویکرد تطبیقی*، تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.
- شرفی، محمدرضا (۱۳۶۸). *مراحل رشد و تحول انسان به ضمیمه مقدمه‌ای بر دیدگاه اسلام در مورد رشد*، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۴). *اصول فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: امیرکبیر.
- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۸۶). *فلسفه آموزش و پرورش*، تهران: امیرکبیر.
- شمشیری، بابک (۱۳۸۵). *تعلیم و تربیت از منظر عشق و عرفان*، تهران: طهوری.
- صادق‌زاده قمصری، علی (۱۳۸۰). *راهنمای برنامه درسی تعلیمات دینی دوره دبیرستان و پیش‌دانشگاهی در بوتۀ نقد*، تربیت اسلامی، مجموعه مقالات، کتاب ششم، مرکز مطالعات اسلامی.
- طالبان، محمدرضا (۱۳۷۹). *بررسی تجربی دینداری نوجوانان کشور*، گزارش پژوهشی معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش.
- طالبی، ابوتراب (۱۳۷۴). *عملکرد دینی دانشجویان و نمادهای دینداری در میان دانشجویان دختر*، نامه پژوهش، ش ۲۱ و ۲۱.
- طاهری، زینب؛ گلی نژاد، الهام و محمد عموزاد، (۱۳۸۷). *بررسی رابطه جهت‌گیری دینی و سلامت روان در دانشجویان*، دانشگاه تهران، مجموعه مقالات چهارمین سمینار بهداشت روانی دانشجویان.
- طباطبائی (علامه)، سید محمدحسین (۱۳۷۲). *المیزان فی تفسیر القرآن*، تهران: دارالکتب الإسلامیه، چ پنجم.
- طباطبائی (علامه)، سید محمدحسین (۱۳۶۳). *المیزان فی تفسیر القرآن* (۲۰ جلد)، قم: بنیاد علمی و فکری علامه طباطبائی.
- طهماسبی پور، نجف و مرتضی کمانگیری (۱۳۷۵). *بررسی ارتباط نگرش مذهبی با میزان اضطراب، افسردگی و سلامت روانی گروهی از بیماران بیمارستانهای شهدای هفتم تیر*، تهران: مجتمع آموزشی و پژوهشی و درمانی رسول اکرم (ص).
- عصاره، علی‌رضا (۱۳۸۲). *کارکردهای فعلی آموزش و پرورش کشور در تربیت دینی*، مجموعه مقالات همایش آسیب‌شناسی تربیت دینی در آموزش و پرورش، ج ۲، تهران: محراب قلم.

- عظیمی، حمید و مهران ضرغامی (۱۳۸۰). بررسی رابطه بین شیوه‌های مقابله‌ای مذهبی و میزان اضطراب دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مازندران، اولین سمینار بهداشت روانی دانشجویان، اسفند ۱۳۸۰.
- علیخانی، علی‌اکبر (۱۳۸۲). نگاهی به پدیده گسست نسل‌ها، تهران: پژوهشکده علوم انسانی و اجتماعی جهاد دانشگاهی.
- علی‌عسگری، مجید (۱۳۷۰). بررسی تناسب مفاهیم کتاب فرهنگ و تعلیمات دینی پایه دوم ابتدائی با توانایی ذهنی دانش‌آموزان شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- غباری بناب، باقر (۱۳۸۰). بررسی رابطه بین توکل به خدا، امیدواری، صبر و تحمل و آرامش روانی دانشجویان دانشگاه تهران، اولین سمینار بهداشت روانی دانشجویان، اسفند ۱۳۸۰.
- غیاثوند، احمد (۱۳۸۴). بررسی فرایند جامعه‌پذیری دینی جوانان، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه تهران.
- فرجی، مهدی و عباس کاظمی (۱۳۸۸). بررسی وضعیت دینداری در ایران، فصلنامه تحقیقات فرهنگی، دوره دوم، ش ۶
- فقیهی، علی‌نقی و محسن شکوهی یکتا (۱۳۹۲). بررسی عوامل تربیتی و روان‌شناختی مؤثر بر دینداری دانشجویان: برداشتی از احادیث، فصلنامه علمی- پژوهشی پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۲.
- قائمی، علی (۱۳۷۶). نگرش و رفتار دینی در دانش‌آموزان، تهران: امیری.
- قائمی، علی (۱۳۷۶). پرورش مذهبی و اخلاقی کودکان، تهران: امیری.
- قائمی مقدم، محمدرضا (۱۳۸۲). روش‌های آسیب‌زا در تربیت از منظر تربیت اسلامی، قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
- قلی‌زاده، آذر (۱۳۷۷). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، کاشان: محتشم.
- کاردان، علی محمد (۱۳۸۲). فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: سمت.
- کاظمی، عباس (۱۳۸۳). جامعه‌شناسی روشنفکری دینی در ایران، تهران: طرح نو.
- کایدگپ، نعمت‌الله و جواد صالحی (۱۳۸۷). نقش دینداری در احساس شادکامی دانشجویان، مجموعه مقالات چهارمین سمینار بهداشت روانی دانشجویان.
- کرمی نوری، رضا؛ مکرری، آذرخش؛ محمدی‌فر، محمدعلی و اسماعیل یزدانی (۱۳۸۱). مطالعه عوامل مؤثر بر احساس شادی و بهزیستی در دانشجویان دانشگاه تهران، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال سی‌ودوم، ش یک.
- کشاوری، سوسن (۱۳۸۷). شاخص‌ها و آسیب‌های تربیت دینی، دوفصلنامه تربیت اسلامی، ۶.
- کوشا، محمدعلی (۱۳۷۴). چهل حدیث، قم: نه‌اوندی.
- گلزاری، محمود (۱۳۷۸). تهیه ابزارهایی جهت سنجش: عمل به باورهای دینی و انواع حیا و بررسی رابطه دینداری و حیا با ویژگی‌های شخصیت و سلامت روان، پژوهش منتشر نشده.
- گلشنی فومنی، محمدرسول (۱۳۷۹). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: دوران.
- گنجی، حمزه (۱۳۷۶). روان‌شناسی عمومی، تهران: بعثت.
- گوتک، جرال‌لی. (۱۳۸۴). مکاتب فلسفی و آرای تربیتی، ترجمه محمدجعفر پاک سرشت، تهران: سمت.
- گودرزی، علی‌اکبر (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین گرایش به دینداری و ویژگی‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه شاهد در استان همدان، اداره کل بنیاد شهید انقلاب اسلامی استان همدان، اداره کل پژوهش و تحقیق.
- گیویان، عبدالله (۱۳۷۷). سنجش نگرش مردم تهران راجع به نقش و کارکردهای دین، تهران: شورای فرهنگ عمومی.
- مبلغی، احمد (۱۳۸۷). نوآوری در علم، دوم‌هنامه داخلی جشنواره فارابی، ۳.
- مجلسی، محمد (۱۴۰۳/۱۹۸۳). بحارالانوار، بیروت: دار احیاء التراث العربی.

محقق، حسین؛ یعقوبی، ابوالقاسم؛ محقق، نسربین، و محبوبه همدانی پورش (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین عمل به آموزه‌های دینی و سلامت روانی دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا، مجموعه مقالات چهارمین سمینار بهداشت روانی دانشجویان.

محمدی ری‌شهری، محمد (۱۳۸۷). *تحکیم خانواده از نگاه قرآن و حدیث*، قم: دارالحدیث.

محمدی ری‌شهری، محمد (۱۳۸۵) *حکمت نامه کودک*، قم: دارالحدیث.

محمدی ری‌شهری، محمد (۱۳۷۹). *میزان‌الحکمه*، ج ۵، ۶ و ۱۵، ترجمه حمیدرضا شیخی، قم: دارالحدیث.

مرادی، اسدالله (۱۳۹۲). *آسیب‌شناسی تربیت دینی، فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۲، ۸۱-۹۹

مطهری، مرتضی (۱۳۶۹). *فلسفه تاریخ*، ج ۱، تهران: صدرا.

مطهری، مرتضی (۱۳۷۹). *تعلیم و تربیت در اسلام*، تهران: صدرا.

مقصودزاده، مصطفی و سیدجلال یونسی (۱۳۹۲). *اثربخشی آموزش مسائل دینی بر رضایت زناشویی زوجین، روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۳.

منطقی، مرتضی (۱۳۹۲). *بررسی دلایل افزایش یا کاهش میزان دینداری دانشجویان: مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه خوارزمی*. *فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۲.

منطقی، مرتضی (۱۳۸۴). *بررسی نوآوری‌های آموزشی در مدارس ایران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۲.

منطقی، مرتضی (۱۳۹۰). *گزارش پژوهشی آسیب‌شناسی دینی در بین جوانان دانشجو، منتشر نشده*، دانشگاه خوارزمی.

منجمی‌زاده، اصغر (۱۳۹۱). *بررسی رابطه بین مهارت‌های ارتباطی بین‌فردی و میزان پذیرش اجتماعی دانشجویان دانشگاه پیام نور خوراسگان*، پایان‌نامه کارشناسی، گروه علوم اجتماعی.

موسوی، رقیه؛ اکبری زردخانه، سعید (۱۳۸۸). *بررسی رابطه دینداری، هویت و بهزیستی روان‌شناختی در بین دانشجویان شاهد و غیر شاهد دانشگاه‌های شهر تهران*، دانشگاه شاهد.

موسوی، رقیه؛ اکبری زردخانه، سعید (۱۳۸۷). *بررسی رابطه دینداری و سلامت روان در دانشجویان شاهد و غیرشاهد دانشگاه تهران*، دانشگاه شاهد.

میرمهدی، رضا و ذبیح پیرانی (۱۳۸۷). *بررسی رابطه عمل به باورهای دینی و وضعیت بهداشت روانی در دانشجویان دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک*، مجموعه مقالات چهارمین سمینار بهداشت روانی دانشجویان.

نصری، عبدالله (۱۳۷۸). *انتظار بشر از دین*، تهران: مؤسسه فرهنگی دانش و اندیشه معاصر، چ اول.

نقیب‌زاده، میر عبدالحسین (۱۳۸۱). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*، تهران: طهوری.

نر، جی. اف. (۱۳۸۰). *آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش*، ترجمه فریدون بازرگان دیلقمانی، تهران: سمت.

وولف، دیوید. (۱۹۹۹). *روان‌شناسی دین*، ترجمه محمد دهقانی، ۱۳۸۶، تهران: رشد.

هیوم، ر. ا. (?). *ادیان زنده جهان*، ترجمه عبدالرحیم گواهی (۱۳۶۹)، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

یعقوبیان، فاطمه؛ کجیاف، محمدباقر و امیر قمرانی (۱۳۹۲). *اثربخشی آموزش گروهی مؤلفه‌های شناخت و عمل به وظایف دینی بر ارتقای شادی، آموزش پرستاری*، ۳.

یگانه، طیبه (۱۳۹۲). *بررسی نقش جهت‌گیری‌های مذهبی در تبیین امید و بهزیستی روان‌شناختی زنان مبتلا به سرطان پستان*، *فصلنامه بیماری‌های پستان ایران*، سال ششم، ش سوم، پاییز.

- Al Sadi, F. H. & Basit, T. N. (2013). Religious tolerance in Oman: addressing religious prejudice through educational intervention. *British Educational Research Journal*, Vol.39 (3), pp: 447-472.
- Allport, G. W. (1950). *The Individual and His Religion*. New York: Mac Millan. *American Psychologist*, 39, 228- 236.
- Allport, G. W. & Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5: 432-43. 40.
- Anson, O., Antonovsky, A., & Sagy, S. (1990). Religiosity and well-being among retirees: A question of causality, *Behavior, Health, and Aging*, 1, 85-97.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyle, M., & Beit- Hallahmi, B. (1975). *The social psychology of religion*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Argyle, M; (2000). *Psychology and Religion: An Introduction*, London and New York, Routledge.
- Armento, M.& Hopko, H. (2012). Behavioral Activation of Religious Behaviors (BARB): Randomized Trial with Depressed College Students. *Psychology of Religion and Spirituality*, Vol. 4, No. 3, 206 –222.
- Azhar, M. Z., Varma, S.L., & Pharap, A. S. (1997). Religious psychotherapy in anxiety disorder client. *Journal of Acta Psychiatrica Scandinavica*, Jul Vol 90(1): 1-3.
- Baker, M.W., & et al. (1982). Trait anxiety and intrinsic - extrinsic religiousness. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 21.
- Barber, B. L., Jacquelynne S. Eccles, & Margaret R. S. (2001). “Whatever Happened to the Jock, the Brain, and the Princess: Young Adult Pathways Linked to Adolescent Activity Involvement and Social Identity. *Journal of Adolescent Research*, 16 (5):429–55.
- Batson, C. D. (1976). Religion as prosocial: Agent or double-agent? *Journal for the Scientific Study of Religion*, 15, 29- 45.
- Batson, C. D. (1976). Religion as prosocial: Agent or double-agent? *Journal for the Scientific Study of Religion*, 15, 29-45.
- Batson, C. D., & Schoenrade, P. (1991). Measuring religion as quest: 1. Validity concerns. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 30, 416-429.
- Batson, C. D., Schoenarde, P., & Ventis, W. L. (1993). *Religion and Individual: A Psychological Perspective*. New York: Guilford press.
- Batson, C. D & Schoenrade, P. A & ventis, W. L (1993). *religion and the individual: a social-psychological perspective*, new York:oxford university press.
- Battson. C. D; Schoenrade. P. A. & Pych. V. (1985). Brotherly love or self concern? Behavioral Consequences of religion. In L. B. Brown (ed.). *Advances in the Psychology of Religion*. New York: Oxford Pergamon Press.
- Beit- Hallahmi, B., & Argyle, M. (1997). *The psychology of religious behavior, belief, and experience*. London: Rutledge.
- Benson, P. L., & King, P. E. (2005). *Adolescence*. In *Handbook of religion and social institutions*, edited by Helen Rose Ebaugh, pp. 121–38. New York: Springer.
- Bergin, A. E. (1983). Religiosity and mental health: A critical reevaluation and meta-analysis. *Professional Psychology: Research and Practice*, 14, 170-184.
- Bergin, A. E., Master, K.S., & Richards, P.S. (1988). Religiosity and mental health reconsidered: A study an intrinsically religious sample. *Journal of counseling psychology*, 34(2): 197 - 204.
- Bergin, A.E. (1980). Psychotherapy and religious values. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 48: 95-105.

- Bergin, A.E. (1991). Values and religious issues in psychotherapy and mental health. *American Psychologist*, 46: 394 - 403.
- Brennan, K. A., & Shaver, P. (1998). Attachment styles and personality disorders: Their connections to each other and to parental divorce, parental death, and perceptions of parental giving. *Journal of Personality*, 66 (5), 835-878.
- Bierman, A. (2008). Does Religion Buffer the Effects of Discrimination on Mental Health? Differing Effects by Race. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 45(4):551-565.
- Blazer, D., & Palmore, E. (1976). Religion and aging in a longitudinal panel. *The Gerontologist*, 16, 82-85.
- Bohr, L., Pascarella, E. T., Nora, A. & Terenzini, P. T. (1995). Do black students learn more at historically black or predominantly white colleges? *Journal of College Student Development* 36(1):75-85.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment. Volf of Attachment and Loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1986). The nature of the child's tie to his mother. In P. Buckley (Ed.), *Essential papers on object relations. Essential paper in psychoanalysis* (pp. 153-199). New York.
- Braam, A., Beekman, A., Deeg, D.J., Smith, J.H., & Tilburg, W. (1996). Religiosity as a protective or prognostic factor of depression in later life. *Pub Med*, 96, 199-205.
- Brammer, L.M.; Abrego, P., & Shostrom, E.L. (1993). *Therapeutic counseling and Psychotherapy*. New York: Prentice Hall.
- Bryant, S., & Rakowski, W. (1992). Predictors of mortality among elderly African-Americans. *Research on Aging*, 14, 50 -67.
- Bulman, R. J., & Wortman, C. B. (1977). Attributions of Blame and coping in the real world: Severe accident victims reach to their lot. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35: 351-361.
- Capps, D., Capps, W. H., & Bradford, M.G. (Eds.) (1977). *Encounter with Erikson: Historical interpretation and Religious Biography*. Missoula, Mont: Scholars press.
- Carver, C.S; Schreiber, M.F., & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56: 267-283.
- Casler, L. (1968). Instrumental learning. In D. L. Sills (Ed.), *International Encyclopedia of the social sciences*, vol. 9. New York: Mac millan and the free press, pp. 130-135.
- Childer, D., & McCarty, R. (2001). Psychophysiological correlates of spiritual experience. *Biofeedback*, 29, 13-17.
- Coleman, J.S. (1961). *The Adolescent Society: The Social Life of the Teenager and its Impact on Education*. New York: Free Press of Glencoe.
- Cornwall, M., Albrecht, S. L., Cunningham, P. H., & Pitcher, B. L. (1986). The dimensions of religiosity: A conceptual model with an empirical test. *Review of Religious Research*, 226-244.
- Cour, P. L., Avlund, K., & Larsen, K. S. (2006). Religion and survival in a secular region. A twenty year follow-up of 734 Danish adults born in 1914. *Social science & Medicine*, 62:157-164.
- Crowell, J. A., & Treboux, D. (1995). A review of adult attachment measures: Implications for theory and research *Social Development*, 4 (3), 294-327.
- Daft, R. (1992), *Organization Theory*, London: West Publishing Company.
- Davidson, J. D. (1975). Glock's Model of Religious Commitment: Assessing Some Different Approaches and Results. *Review of Religious Research* 16:83-93.
- Dezutter, J., Soenens, B., & Hutsebaut, D. (2006). Religiosity and mental health: A further exploration of the relative importance of religious behaviors vs. religious attitudes. *Personality and Individual Differences*, 40, 807-818.
- Durkheim, E. (1915). *The elementary form of the religious life. A study in religious sociology* (J. w. Swain, Trans.). London: Allen & Unwin.

- Ellis, M. (1987). *The encyclopedia of Religion*, New York: Macmillan.
- Eisinga, R; Felling, A., & Peters, J. (1990). Religious belief, church involvement and ethnocentrism in the Netherlands. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 29(1): 54-75.
- Ellison, (1996). *Spiritual maturity Indy, The measures of religiosity*, chapter 4. 201-205.
- Ellison, C. G. (1994). Religion, the life stress paradigm, and the study of depression. In J. S. Levin (Ed.), *Religion in aging and health: Theoretical foundations and methodological frontiers* (pp. 78-121). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ellison, C. G. (1995). Rational Choice Explanations of Individual Religious Behavior: Notes on the Problem of Social Embeddedness. *Journal for the Scientific Study of Religion* 34 (1):89-97.
- Ellison, C. G., & Darren E. Sherkat (1995). The 'Semi-Involuntary Institution' Revisited: Regional Variations in Church Participation Among Black Americans. *Social Forces*. 73 (4):1415-37.
- Eriksson. E. H. (1950). *Childhood and society* (2nd ed). New York: W. W. Norton, 1963. (First edition 1950).
- Eriksson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. Selected papers New York: International university press.
- Eriksson, E. H. (1964). *Insight and Responsibility: Lectures on the Ethical Implications of psychoanalytic Insight*. New York; W.W. Norton.
- Eriksson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York; W.W. Norton.
- Frankl, V. (1975). *The uncon serious God: psychotherapy and theology*, New York: Simon and Schuster. (Expanded translation of *Deer Unbewu Bte Gott*, 1948).
- Frankl, V. E. (1969). *The will of meaning*. New York: New American Library.
- Foley, D. P. (1988). Eleven Interpretations of personal suffering. *Journal of Religion and Health*, 27: 321-328.
- Genia, V., & Shaw, D. E. (1991). Religion, intrinsic-extrinsic orientation and depression. *Review of religious research*, 32, 274-283.
- Gilkes, C.(1980). The Black church as a therapeutic community: Suggested areas for research into the black religious experience. *Journal of the Interdenominational Theological Center*, 8: 29-44.
- Glenn, C. L. (1997). Relationship of mental health to Religiosity. *MJM*, 3, 86-92.
- Glock, C. Y. & Stark, R. (1965). *Religion and Society in Tension*. Chicago: Rand McNally.
- Glock, C. Y. (1962). On the Study of Religious Commitment. *Research Supplement to Religious Education* 57:98-110.
- Good, J. L., & Cartwright, C. (1998). Development of moral judgment among undergraduate university students. *College Student Journal* 32(2):270-76.
- Griffith, E.E.H; English, T., & May Field, V. (1980). Possession, prayer and testimony: Therapeutic aspect of the Wednesday night meeting in a black church. *Psychiatry*, 43: 120-128.
- Griffith, E.E.H; Young, J.L., & Smith, D.L. (1984). Therapeutic elements in a black church service. *Hospital and Community Psychiatry*, 35: 464-469.
- Gunton, C. (1993). *The one, the three and the many: God, creation and the culture of modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haner, U. (2005), "Spaces for Creativity & Innovation in Two Established Organization", *Creativity & Innovation management*, vol: 14, iss, 3.
- Hannay, D. R. (1990). *Religion and health*. *Social Science and Medicine*, 14A, 683-685.
- Hall, S. (1891). *The Moral & Religious Training of Children and Adolescents*. Pedagogical Seminary.

- Haque, A. (1998). Psychology and religion: Their relationship and integration from an Islamic perspective. *American Journal of Islamic Social Sciences*, 15 (4), 97-116.
- Hilgard, E. R. (1987). *Psychology in America: A Historical survey*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations* (3th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoge, D. R. & Petrillo, G. H. (1978). Determinants of church participation and attitudes among high school youth. *Journal for the Scientific Study of Religion* 171:359-79.
- Holm, N.G. (1987). Sundaes role theory and glossily lea. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 29: 383-389.
- Hoult, T. F. (1958). *The sociology of religion*. New York: Dryden.
- House, J. S., Landis, K. R., & Umberson, D. (1988). *Social relationships and health*. Science, 241, 540-545.
- Hunt, R.A., & King, M. (1971). The intrinsic-extrinsic concept: A Review and evaluation. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 10: 339-356.
- Idler, E. L. (1987). Religious involvement and the health of the elderly: Some hypotheses and an initial test. *Social Forces*, 66, 226-238.
- Idler, E. L. (1995). Religion, health, and nonphysical senses of self. *Social Forces*, 74, 683-704.
- Idler, E. L., & Kasl, S. V. (1992). Religion, disability, depression, and the timing of death. *American Journal of Sociology*, 97, 1052-1079.
- Jenkins, R.A., & Pargament, K.L. (1988). Cognitive appraisals in cancer patients. *Social Sciences and Medicine*, 26: 625-633.
- Johnson, D. P., & Mullins, L. C. (1989). Subjective and social dimensions of religiosity and loneliness among the well elderly. *Review of Religious Research*, 31, 3-15.
- Kaczorowski, J.M. (1989). Spiritual well-being and anxiety in adults diagnosed with cancer. *Hospice Journal*, 5(314): 105-116.
- Kessler, G. E. (2001). *Voices of Wisdom*. U. S. A. Wad worth.
- King, M. B. & Hunt, Richard A. (1975) Measuring the Religious Variable: Amended Findings. *Journal for the Scientific Study of Religion* 8:321-23.
- King MK, Jones L, Kelly B. (2006). Measuring spiritual belief: Development and standardization of beliefs and values Scale. *Psychol Med*, 36 (3): 417-25.
- King, M., Speck, P. & Thomas, A. (1995). The Royal Free Interview for Religious and Spiritual Beliefs: Development and standardization. *Psychological Medicine*, 25, 1125-1134.
- Kirkpatrick, L. A. (1999). Attachment and religious representations and behavior. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 803-822). New Yorkk: Guilford.
- Kirkpatrick, L. A. (2005). Attachment, Evolution, and the psychology of Religion, *New York: Guilford Press*.
- Kirkpatrick, L. A., & Shaver, P. R. (1990). Attachment theory and religion: Childhood attachments, religious beliefs, and conversion. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 29 (3), 315-334.
- Kirkpatrick, L. A., & Shaver, P. R. (1992). An attachment-theoretical approach to romantic love and religious belief. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 18 (3), 266-275.
- Koukounaras-Liagis, M. (2011). Can an educational intervention, specifically Theatre in Education, influence students' perceptions of and attitudes to cultural and religious diversity? A socio-educational research. *British Journal of Religious Education*. Vol. 33, No. 1, January, 75-89.

- Koenig, H.G., & Cohen, H. (2002). *The link between religion and mental health*. Oxford University Press.
- Koenig, H.G., Georg, L. K., & Titus, P.(2004). Religion, spirituality and health in medically ill hospitalized older patients. *Pub Med*, 52, 554-562.
- Koenig, H. G., Moberg, D. O., & Kvale, J. N. (1988). Religious activities and attitudes of older adults in a geriatric assessment clinic. *Journal of the American Geriatrics Society*, 36, 362-374.
- Koenig, H. (1998). *Handbook of Religion and Mental Health*. New York: Academic Press.
- Koenig, H. G., Moberg, D. O., & Kvale, J. N. (1988). Religious activities and attitudes of older adults in a geriatric assessment clinic. *Journal of the American Geriatrics Society*, 36, 362-374.
- Koenig, H. G., Cohen, H. J., Blazer, D. G., Pieper, C., Meador, K. G., Shelp, E, Goli, V., & DiPasquale, R. (1992). Religious coping and depression in elderly hospitalized medically ill men. *American Journal of Psychiatry*, 149, 1693-1700.
- Krause, N., & Van Tran, T. (1989). Stress and religious involvement among older blacks. *Journal of Gerontology*, 44(1), S4-S13.
- Lamsden, C. J., & Wilson, E. O. (1983). *Promethean fire: Reflections on the origion of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Larson, T. (1993), "Technology Innovation", *Journal of Management Information System*, N: 2, vol: 4, pp. 2-9.
- Larson, D. B., Koenig, H. G., Kaplan, B. H., Greenberg, R. E, Logue, E., & Taylor, H.A. (1989). The impact of religion on blood pressure status in men. *Journal of Religion and Health*, 28, 265-278.
- Lehrer, E. L., & Chiswick, C. U. (1993). Religion as a determinate of marital stability. *Demography*, 30, 385- 403.
- Lenski, G. (1961). *The Religious Factor, A Sociological Study of Religion's Impact on Politics, Economics, and Family Life, Connecticut*: Greenwood Press.
- Lerner, M.J. (1980). *The Belief in Just Word: A Fundamental Delusion*. New York: Plenum.
- Lessa, W. A., & Vogt, E. Z. (1965). *Reader in Comparative Religion*, New York; Harper & Row.
- Levin, J. S. (1996). How religion influences morbidity and health: Reflections on natural history, salutogenesis and host resistance. *Social Science and Medicine*, 43, 849-864.
- Levin, J. S., Chatters, L. M., & Taylor, R. J. (1995). Religious effects on health status and life satisfaction among black Americans. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 50B, S 154-S 163.
- Levin, J. S., Chatters, L. M. (1998). Research on Religion and Mental Health. In Harold Koenig (Ed), *Handbook of Religion and Mental Health* (pp. 33-50). New York: Academic Press.
- Levin, J. S., & Markides, K. S. (1986). Religious attendance and subjective health. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 25, 31-40.
- Levin, J. S., Markides, K. S., & Ray, L. A. (1996). Religious attendance and psychological well-being in Mexican Americans: A panel analysis of three-generations data. *The Gerontologist*, 36, 454-463.
- Levin, J.S., & Vanderpool, H.V. (1987). Is Fregunt religious attendance really conductive to better health? Toward an epidemeology of religion. *Social Science and Medicine*, 24: 589-600.
- Levin, J.S. (1996). *Religion in Aging and Health: The Original Foundations and Methodological Frontiers*. ASAGE pub. Inc.

- Leuba, J. (1912). *The Psychological Study of Religion: It's Origin, it's Function, and it's Future*. New York: Macmillan.
- Lukoff, D.Lu; Francis, G., & Turner, R.(1995). Cultural consideration in the assessment and treatment of religious and spiritual problems. *Psychiatric Clinics of North America*, 18(3) : 467-485.
- Maltby, J., & Day, L. (2000). Depressive symptoms and religious orientation: Examining the relationship between religiosity and depression within the context of other correlates of depression. *Personality and Individual Differences*, 28, 383-393.
- Maltby, J. (1998). Church attendance and anxiety change. *Journal of Social Psychology*, 138(4) : 537-538.
- Mattlin, J.A; Worthington, E., & Kessler, R. C. (1990). Situational determinates of coping and effectiveness. *Journal of Health and Social Behavior*, 31: 103-122.
- Meadow, M.J., & Kahoe, R. (1984). *Psychology of religion*. New York: Harper & Llow.
- Martikainen P.,Bartley M. Lahelma. E. (2002). Psychosocial determinants of health in social epidemiology. *Int J Epidemiol*, 31(6):1091-3.
- Merton, R. K. (1957). *Social Theory and Social Structure*. Glencoe, IL: Free Press.
- Meyer, K., & Lobao, L. (2003). Economic hardship, Religion and mental health during the mid western farm crisis. *Journal of Rural Studies*, 19, 139- 156.
- Mc Dermott, J. J. (Ed.) (1967). *The writings of William James: A comprehensive Edition*. New York; Random House.
- Mc Cullough, M.E., Hoyt, W. T., Larson, D.B., Koenig, H. G., & Thoresen, C. (2000). Religious volvement and morality: A meta- analytic review. *Health Psychology*, 19, 211-222.
- McIntosh, D., & Spilka, B. (1990). Religion and physical health: The role of personal faith and control beliefs. *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 2, 167-194.
- Miner, M. (2009). The impact of child parent attachment, attachment to God and religious orientation on psychological adjustment. *Journal of Psychology and Theology*, 37 (2) 114-124.
- Moberg, D.O. (2002). Assessing and Measuring spirituality: Confronting dilemmas of universal and particular evaluative criteria. *Journal of Adult Development*, 9, 47- 60.
- Moberg, D.O. (1962). *The church as a social institution*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mohr, W. K. (2008). Spiritual Issues in Psychiatric Care. *Perspectives in Psychiatric Care*, 42(3).
- Monks, J. (2000). The returns to individual and college characteristics: Evidence from the National Longitudinal Survey of Youth. *Economics of Education Review* 19(3):279-89.
- Morgan D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. London: Sage.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research* (3rd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mueller, G. H. 1980. The Dimensions of Religiosity. *Sociological Analysis* 41:1-24.
- Murray, E. J. (1956). A content - analysis method for studying psychotherapy. *Psychological Monographs*, 70: 13.
- Myers, D. (2001). On assessing prayer, faith and health. *Resources on Psychology and Religion*.
- O'Conner, D. B., Cobb, J., & O'Conner, R. C. (2003). Religiosity, stress and psychological distress. *Personality and Individual Differences*, 34, 211-217.
- Ozorak, E. W. (1989). Social and Cognitive Influences on the Development of Religious Beliefs and Commitment in Adolescence. *Journal for the Scientific Study of Religion* 28 (4): 448-63.

- Paloutzian, R. F. & Park, C. L. (2005). Religion and Spirituality.. In R.F. Paloutzian & C. L. Park (Eds). *Handbook of the psychology of Religion and Spirituality* (pp. 3- 21). New York: Guilford press.
- Pargament, K. I. (1997). Of means and ends: Religion and search for significance. *International Journal for the Psychology of Religion*, 2, 201- 229.
- Pargament, K.I, Ishler, K. (1994). Methods of religious coping with the Gulf war: Cross-Sectional and longitudinal analysis. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 33(4), 134-150.
- Pargament, K. I. (1997). *The psychology of religion and coping*.New York: Guilford press.
- Pargament, K. I. (1999). The Psychology of Religion and Spirituality?: Yes or No. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 9, 3- 16.
- Pargament, K. I., Kennell, J., Hathaway, W., Grevengoed, N., Newman, J., & Jones, W. (1988). Religion and the problem-solving process: Three styles of coping. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 27, 90-104.
- Pargament, K. I., Koenig, H. G., & Perez, L. M. (2000). The many methods of religious coping: Development and initial validation of RCOPE. *Journal of clinical psychology*, 56, 519- 543.
- Pargament, K. I., Smith, B. W., Koenig, H. G., & Perez, L. (1998). Patterns of positive and negative religious coping with major life stressors. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 37, 711-725.
- Pargament. C; Cohen. L. H & Herb. L. (1990). Intrinsic religious coping as life stress moderators for catholics versus protestants. *Journal of Personality and Social Psychology*. 59 (3): 562-574.
- Parker, Leeraf, Klimark, Koenig, Parker & Elman. (2003). Religiosity and mental health in southern adults. *Journal of Aging and mental health*.
- Parker, C. & Cohen, L.H. (1990). Intrinsic religiousness and religious coping as life stress moderators for Catholics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3), 562-573.
- Poloma, M. M., & Pendleton, B. E (1990). Religious domains and general well-being. *Social Indicators Research*, 22, 255-276.
- Pollner, M. (1989). Divine relations, social relations, and well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, 30: 92-104.
- Principe, W. (1983). Toward defining spirituality. *Sciences religious. studies in religion*, 12,127-177.
- Regnerus, M. D., Smith, C., & Smith, B. (2004).Social Context in the Development of Adolescent Religiosity.*Applied Developmental Science* 8:27-38.
- Rippentrop, A. E., Altmaier, E. M., Chen, J. J., Found, E. M., & Keffala, V. J. (2005). The relationship between religion/spirituality and physical health, mental health, and pain in a chronic pain population. *Pain*, 116, 311–321.
- Roof, W. D. (1979). Concepts and Indicators of Religious Commitment: A Critical Review' in R. Wuthnow (ed.) *the Religious Dimension: New Directions in Quantitative Research*. London: Academic Press: 17-45.
- Rosik, C.H. (1989). The impact of religious orientation on conjugal bereavement among older adults. *International Journal of Aging and Human Development*, 28: 251-261.
- Rossi, E. L. (1993). *The psychobiology of mind-body healing* (rev. ed.). New York: Norton.
- Samson, T., Lloyd, C., Petchkovsky, L., & Manaia, W. (2005).Exploration of Australian and New Zealand indigenous People's spirituality and mental health. *Australian Occupational Therapy Journal*, 52:181-187.
- Sansone, R.A; Khatain, K., & Rodenbauser, P. (1990) .The role of religion in psychiatric education: A national survey *Academic Psychiatry*, 14 (1): 38-34.

- Schapman.A.M. & Heidi.M. (2002). The role of religious behavior in adolescent depressive and anxious symptomology. *Journal of Adolescence*, 25, 631-643.
- Sethi, S., & Seligman, M. E. P. (1993). Optimism and fundamentalism. *Psychological science*, 4, 256- 259.
- Schore, A. N. (2003). *Affect deregulation and disorders of the self*. New York: Norton.
- Sherkat, D. E. (1998). Counterculture or continuity? Competing influences on baby boomers' religious orientations and participation. *Social Forces* 76(3):1087-1115.
- Sherkat, D. E. (1998). Counterculture or continuity? Competing influences on baby boomers' religious orientations and participation. *Social Forces* 76(3):1087-1115.
- Sikora, J. (2009), "Religion & attitudes concerning euthanasia Australia in the 1990s", *Journal of sociology*, vol: 45, pp. 31-54.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Alfred A. Knopf.
- Smith, M. B. (1978). Perspectives on selfhood. *American Psychologist*, 33: 1053-1063.
- Spilka, B; Hood, R.W, and Gorsach. R.L (1985). *The Psychology of religion; An Empirical Approach* Any lowed cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Spilka, B.; Hood, R. W.; Hunsberger, B. & Gorsuch, R.(2003). *The psychology of Religion: An Empirical Approach (3th edition)*. New York: Guilford pres.
- Starbuck, E. D (1998). *The psychology of Religion; An Empirical study of the Growth of Religious consciousness*,. New York: Charles Scribner's sons.
- Starbuck, E. (1899). *The Psychology of Religion*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Stark, R. & Charles Y. G. (1968). *American Piety: The Nature of Religious Commitment*. Berkeley: University of California Press.
- Stark, R. (1971). Psychopathology and religious commitment. *Review of Religious Research*, 12, 165-176.
- Stolzenberg, R. M., Blair-Loy, M., & Waite, L. J. (1995). Religious participation in early adulthood: Age and family life cycle effects on church membership. *American Sociological Review* 60(1):84-103.
- Striznec, M. (1995). Coping strategies and religiosity. *Journal of studia Psychologica*, 37(3) : 170-172.
- Tan, S.Y. (1995). Practicing in presence of God: The work of Reichard J. Foster and its applications of Psychotherapeutic. *Journal of Psychology and Christianity*, 15(1): 17-28.
- Taylor, R.J., & Chatters, L.M. (1988). Church-based informal support among elderly blacks. *The Gerontologist*, 26: 637- 642.
- Taylor, S. E. (1989). *Positive illusions: Creative self-deception and the healthy mind*. New York: Basic Books.
- Tobin, S. S. (1991). *Preserving the self through religion. In Personhood in advanced old age: applications for practice* (pp. 119-133). New York: Springer.
- Uecker, J. E., Regnerus, M. D. & Vaaler. M. L. (2007). Losing my religion: The social sources of religious decline in early adulthood. *Social Forces* 85(4):1667-92.
- Vaillanta, G., Templeton, J., Ardelt, M., & Meyer, S. E. (2008). The natural history of male mental health: Health and religious involvement. *Social Science & Medicine*, 66, 221-231.
- Verbit, M. F. (1970). The Components and Dimensions of Religious Behavior: Toward a Reconceptualization of Religiosity' in Philip E. Hammond and Benton Johnson (eds.) *American Mosaic, Social Patterns of Religion in the United States*, New York: Random House: 24-39.
- Watson, P.J.; Milliron, J.T.; Morris, R.J. & Hood, R.W. (1994). Religion and rationality: Comparative analysis of rational emotive and intrinsically religious irrationalities. *Journal of Psychology and Christianity*, 13(4) : 373-384.
- Wicher, A.W. & Mehler, A. (1971). Assimilation of new members in a large and small church. *Journal of Applied Psychology*, 55 : 151-156.

-
- Wikstrom, O. (1987). Attribution, roles, and religion: A Theoretical analysis of sun den's role theory and attribution approach to religious experience. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 26 : 390-400.
- Worthington, L.E. (1988). Understanding the values of religious clients: A model and its application to counseling. *ournal of Counseling Psychology*, 35(2) : 166-174.
- Wulff, D.M. (1999). *Psychology of Religion: Classic and contemporary views* (3rd edition). New York: Wiley.
- Yinger, J.M. (1970). *The Scientific study of Religion*. New York: Mac Millan.

پيوسٽ يڪم:

فرم تدوين برنامہ جلسات تعاملاتی

فرم تدوین برنامه جلسات تعاملاتی

همکار ارجمند جناب آقای / سرکار خانم دکتر.....

سلام علیکم و رحمت الله

خواهشمند است ابتدا الگوی نمونه را مطالعه کرده و سپس مفاد ذیل را بر اساس طرح درس کارگاه مورد نظر خود تکمیل و ارسال فرمایید.

۱. عنوان پیشنهادی کارگاه:
۲. مکان برگزاری کارگاه (در صورتی که کارگاه در دو یا سه مکان متفاوت برگزار می‌شود، مشخصات را به تفکیک گزارش کنید. استادان می‌توانند کارگاه‌ها را متناسب با روش‌های مورد توجه به صورت ترکیبی پیشنهاد کنند):
۳. ویژگی‌های جامعه مخاطب:
۴. تعداد جلسات برگزاری کارگاه (در مواردی که کارگاه به صورت ترکیبی برگزار می‌شود، میزان حضور دانشجو در کارگاه در هر جلسه به تفکیک مشخص شود):
۵. حداقل و حداکثر تعداد مخاطبان در کارگاه:
۶. برآورد اولیه هزینه‌های جاری برگزاری کارگاه (بدون محاسبه هزینه استاد و دستیارهای احتمالی):
۷. میزان تطابق کارگاه با امکانات دانشگاه (امکان برگزاری آن در دانشگاه توسط نهادهای مسئول بدون در نظر گرفتن ویژگی‌های استاد):
۸. پیش‌بینی متغیرهای مزاحم:
۹. شیوه ارزیابی اثربخشی کارگاه (شیوه‌های کمی و کیفی):
۱۰. شیوه مستندسازی کارگاه و ثبت تجربیات (این موضوع مربوط به مستندسازی مکتوب تجربیات کارگاه است. همکارانی که ثبت تجربیات کارگاه از طریق ضبط ویدئویی یا صدا را ضروری می‌دانند، قبل از اجرای برنامه هماهنگ کنند تا در صورت امکان اقدامات لازم صورت گیرد):
۱۱. نظریه‌های مبنایی طراحی برنامه تعاملاتی:
۱۲. فرضیه مورد پژوهش در کارگاه:
۱۳. تجربیات موفق گذشته اجرای این برنامه:

جدول مشخصات جلسات کارگاه‌ها

ابزار لازم	حوزه مداخلاتی کارگاه در الگوی دینداری خدایاری فرد و همکاران (۱۳۹۲)			تکالیف کارگاه	روش اجرا	هدف جلسه	عنوان جلسه	شماره جلسه
	رفتار دینی	عواطف دینی	باور دینی					
								۱
								۲
								۳
								۴
								۵
								۶
								۷
								۸
								۹
								۱۰
								۱۱
- پرسشنامه / ها - فرم نظرسنجی					- بحث گروهی - پرسش و پاسخ - انجام پس آزمون	جمع آوری داده‌های مربوط به ارزیابی اثربخشی کارگاه	جمع‌بندی و ارزیابی	۱۲

پیوست دوم:

جدول عناوین، اهداف و
محتوای جلسات کارگاهها

جدول ۱. عناوین، اهداف و محتوای جلسات کارگاه خلاقیت ارتباطات بین فردی

ردیف	عنوان جلسه	هدف جلسه	روش اجرا	تکالیف کارگاه
۱	کلیات مفهوم خلاقیت	- آشنایی با معنا و مفهوم خلاقیت - انجام پیش‌آزمون	- بحث گروهی	- تدوین چند مورد از فعالیت‌های خلاقانه
۲	خلاقیت چیست؟	- افزایش دانش دانشجویان در شناسایی معنا و مفهوم خلاقیت	- مطرح نمودن مثال‌هایی از فعالیت‌های خلاقانه در دنیای واقعی	- بیان چند مورد از فعالیت‌های خلاقانه فردی - طرح یک مسئله برای حل خلاق در طول دوره
۳	ویژگی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری افراد خلاق (۱)	افزایش دانش دانشجویان در شناسایی ویژگی‌های افراد خلاق	ارائه مثال‌های واقعی از ویژگی‌های افراد خلاق	- تدوین ویژگی‌های فردی همسان با افراد خلاق
۴	ویژگی‌های شناختی، عاطفی و رفتاری افراد خلاق (۲)	افزایش دانش دانشجویان در شناسایی ویژگی‌های افراد خلاق و ویژگی‌های خود	- بررسی ویژگی‌های خلاقانه افراد گروه	- تدوین فعالیت‌های خلاقانه فردی در زندگی روزمره - طرح یک مسئله برای حل خلاق در طول دوره
۵	موانع خلاقیت	آشنایی با موانع طبیعی خلاقیت فردی	- موانع خلاقیت در جامعه امروز	- تدوین موانع خلاقیت فردی در زندگی
۶	مبانی روان‌شناختی رابطه‌ها	- تعریف ارتباط بین فردی و اهمیت آن - مؤلفه‌های رابطه مؤثر و نافذ	- بحث گروهی	- تدوین مشکلات ارتباط بین فردی خود
۷	جرات ورزی خلاقانه در برقراری رابطه بین فردی	- نقش خلاقیت در ارتباط بین فردی - تکنیک بارش فکری	- آموزش تکنیک بارش فکری	- طرح یک مسئله و ارائه راه‌کار با روش بارش فکری
۸	رویکردهای خلاقانه و نوآورانه ارتباط میان همسران	- راه‌کارهای خلاقانه برای ارتباط مؤثر با همسر - تکنیک روش حل مسئله	آموزش تکنیک مهارت حل مسئله برای حل مسائل ارتباطی همراه با اجرای گروهی	- مطرح نمودن مشکلات احتمالی همسران و ارائه راه‌حل با روش حل مسئله
۹	روش اتخاذ تدابیر هوشمندانه و خلاقانه ارتباط مؤثر عروس‌ها و مادر شوهرها	- افزایش توانمندی دانشجویان در تکنیک‌های حل خلاقانه مسائل ارتباط بین فردی - تکنیک شش کلاه تفکر	- آموزش تکنیک شش کلاه تفکر برای حل مسائل ارتباطی و اجرای گروهی	- تمرین مهارت آموخته‌شده در موقعیت‌های فردی زندگی و ارائه راه‌حل برای آن‌ها و تهیه گزارش برای ارائه در کلاس
۱۰	روش‌های خلاقانه ارتباط مؤثر والدین و فرزندان و همشیران	افزایش توانمندی دانشجویان در تکنیک‌های حل خلاقانه مسائل ارتباط بین فردی	مطرح نمودن مشکلات ارتباطی و ارائه راه‌حل خلاقانه	- تمرین در موقعیت‌های فردی زندگی و ارائه راه‌حل برای آن‌ها و تهیه گزارش برای ارائه در کلاس
۱۱	روش‌های خلاقانه ارتباط مؤثر با افراد دشوار و سرسخت	افزایش توانمندی دانشجویان در تکنیک‌های حل خلاقانه مسائل ارتباط بین فردی	مطرح نمودن مشکلات ارتباطی و ارائه راه‌حل خلاقانه	- تمرین در موقعیت‌های فردی زندگی و ارائه راه‌حل برای آن‌ها و تهیه گزارش برای ارائه به کلاس
۱۲	جمع‌بندی و ارزیابی	جمع‌آوری داده‌های مربوط به ارزیابی اثربخشی کارگاه	بحث گروهی انجام پس‌آزمون	

جدول ۲. عناوین، اهداف و محتوای جلسات کارگاه مهارت‌های زندگی سالم

جلسه	عنوان جلسه	هدف جلسه	روش اجرا	تکالیف کارگاه
۱	کلیات مهارت‌های زندگی	- آشنایی با معنا و مفهوم مهارت‌های زندگی - انجام پیش‌آزمون	- بارش فکری - استخراج نیازمندی‌های مهارت‌های زندگی	- رتبه‌بندی مهارت‌های زندگی نهایی شده در جلسه اول
۲	آموزش حل مسئله ۱	- شناسایی مراحل و فرایند حل مسئله و ارائه رویکردها و شواهد دینی مرتبط با آن	- بحث‌های گروهی - تمرین عملی با موقعیت‌های شبیه‌سازی شده	- استخراج شواهد و مدارک دینی آموزش فرایند حل مسئله - ذکر چند مورد از مشکلات فردی جدی نیازمند فرایند حل مسئله
۳	آموزش حل مسئله ۲	آموزش روش حل مسئله از طریق شبیه‌سازی موقعیت‌های واقعی	- ارائه موقعیت شبیه‌سازی شده یا واقعی - ارائه شواهد دینی ارتقاء فرایند حل مسئله	- تمرین حداقل دو مورد از مشکلات فردی و ارائه راهکار حل آن
۴	مثبت‌نگری ۱	- مفهوم مثبت‌نگری و عوامل مؤثر بر آن - رویکردهای غربی در مورد مثبت‌نگری	- بحث‌های گروهی - تمرین عملی با موقعیت‌های شبیه‌سازی شده	- تدوین مراحل پیشنهادی برای ارتقای مثبت‌نگری در افراد - استخراج شواهد دینی بر اهمیت و آموزش فرایند مثبت‌نگری
۵	مثبت‌نگری	- رویکرد دینی به مثبت‌نگری - مراحل عملی دستیابی به مثبت‌نگری	- ارائه موقعیت شبیه‌سازی شده یا واقعی - بازبینی مراحل ارائه شده در پرتو آموزه‌های دینی	- حداقل تمرین دو مورد با افراد دیگر و استفاده از مثبت‌نگری برای کمک به ایشان
۶	عفو و بخشش ۱	- تعریف و ویژگی‌های بخشایشگری - مراحل و پیامدهای بخشایشگری	- آرام‌سازی و تخلیه هیجانی مخاطبان - تمرین مراحل تصمیم‌گیری برای بخشیدن	- تدوین مراحل بخشایش‌گری در افراد - سنجش عوامل بازدارنده بخشایشگری فردی
۷	عفو و بخشش ۲	- عوامل تسهیل‌کننده و بازدارنده بخشایشگری - مرحله بخشایش خود و واکنش به بخشودن	- تمرین مرحله اقدام به بخشیدن - تمرین مرحله عمیق شدن	- سنجش عوامل تسهیل‌کننده بخشایشگری در افراد - استخراج شواهد دینی بر اهمیت و آموزش فرایند بخشایشگری
۸	مدیریت استرس ۱	- انواع استرس و پیامدهای آن - رویکردهای غربی و دینی مدیریت استرس	- آموزش تکنیک بازسازی شناختی، خود بازبینی - نظارت شخصی، الگوسازی و کاستن از احساس گناه	- استخراج شواهد و مدارک دینی بر اهمیت و نحوه کنترل استرس - ذکر حداقل دو مورد از موقعیت‌های شخصی دارای استرس بالا
۹	مدیریت استرس ۲	افزایش توانمندی دانشجویان در تکنیک‌های مدیریت استرس به‌وسیله تمرین عملی	- تمرین تکنیک‌های کاستن از احساس گناه، تنش‌زدایی و تصویرسازی ذهنی	- تمرین در موقعیت‌های فردی و ارائه راه‌حل برای آن‌ها و تهیه گزارش برای ارائه به کلاس
۱۰	مدیریت خشم ۱	- عوامل ایجادکننده روان‌شناختی خشم - مضرات سرکوب خشم	- آموزش عملی تکنیک‌های عملی - بازبینی در آموزه دینی	- تدوین مراحل پیشنهادی برای مدیریت خشم - استخراج شواهد دینی بر اهمیت و نحوه کنترل خشم
۱۱	مهارت تصمیم‌گیری (خودآگاهی)	- مراحل تصمیم‌گیری منطقی - مؤلفه‌ها، فواید و عوامل مؤثر بر خودآگاهی	- آموزش روش‌های تصمیم‌گیری - آموزش تکنیک‌های کسب خودآگاهی	- تمرین در موقعیت‌های فردی و ارائه راه‌حل برای آن‌ها و تهیه گزارش برای ارائه به کلاس
۱۲	جمع‌بندی و ارزیابی	جمع‌آوری داده‌های مربوط به ارزیابی اثربخشی کارگاه	- پرسش و پاسخ - انجام پس‌آزمون	

جدول ۳. عناوین، اهداف و محتوای جلسات کارگاه چالش‌های عقل و دین

جلسه	عنوان جلسه	هدف جلسه	روش اجرا	تکالیف کارگاه	حوزه مداخلاتی کارگاه در الگوی دینداری خدایاری و همکاران (۱۳۸۹)			ابزارهای مورد نیاز
					باور دینی	عواطف دینی	رفتار دینی	
۱	رابطه عقل و دین از چهره مسئله است؟	آشنایی با مبانی رابطه عقل و دین	بحث گروهی	-	*	*	*	ویدئو پروژکتور
۲	چیستی، ویژگی‌ها و وجوه عقل	عقل نظری؛ برهان عقلانی بودن، عقل عملی؛ تناسب و عقلانی بودن عقل جمعی / عقل فردی، عقل محیط / عقل محاط، عقل تاریخی / عقل فرا تاریخی، عقل بالقوه تاریخی / عقل بالفعل تاریخی	بحث گروهی	-	*	*	*	ویدئو پروژکتور
۳	چیستی، ویژگی‌ها و وجوه دین	دین و قدسی بودن دین‌های آسمانی و غیر آسمانی ابعاد دین: اعتقادات، اخلاق، احکام اجتماعی، احکام عبادی	بحث گروهی	-	*	*	*	ویدئو پروژکتور
۴	نسبت دین و عقل	آیا وجود خدا برهان پذیر است؟	بحث گروهی	-	*	*	*	ویدئو پروژکتور
۵	نسبت دین و عقل	آیا معاد جسمانی برهان پذیر است؟	بحث گروهی	-	*	*	*	ویدئو پروژکتور
۶	نسبت دین و عقل	آیا اخلاق دینی، دارای عقلانیتی تاریخی است یا فرا تاریخی؟	بحث گروهی	-	*	*	*	ویدئو پروژکتور
۷	نسبت دین و عقل	آیا احکام اجتماعی دین، دارای عقلانیتی تاریخی است یا فرا تاریخی؟	بحث گروهی	-	*	*	*	ویدئو پروژکتور
۸	نسبت دین و عقل	آیا احکام عبادی دین، دارای عقلانیتی تاریخی است یا فرا تاریخی؟	بحث گروهی	-	*	*	*	ویدئو پروژکتور
۹	آیا دین ورزی امری عقلانی است؟	نسبت ایمان و عقل	بحث گروهی	-	*	*	*	ویدئو پروژکتور
۱۰	آیا دین ورزی امری عقلانی است؟	نسبت تعبد و عقل	بحث گروهی	-	*	*	*	ویدئو پروژکتور
۱۱	آیا دین ورزی امری عقلانی است؟	آیا عقلانی بودن دین با عقلانی بودن علم تجربی قابل مقایسه است؟	بحث گروهی	-	*	*	*	ویدئو پروژکتور
۱۲	جمع‌بندی و ارزیابی	جمع‌آوری داده‌های مربوط به ارزیابی اثربخشی کارگاه	بحث گروهی انجام پس‌آزمون	-	*	*	*	- پرسشنامه/ها - فرم نظرسنجی

جدول ۴. عناوین، اهداف و محتوای جلسات کارگاه سبک زندگی پیامبر اکرم (ص)

ابزارهای مورد نیاز	حوزه مداخلاتی کارگاه در الگوی دینداری خداپاری و همکاران (۱۳۸۹)			تکالیف کارگاه	روشن اجرا	هدف جلسه	عنوان جلسه	جلسه
	رفتار دینی	عواطف دینی	باور دینی					
ویدئو پروژکتور	*	*	*	-	بحث گروهی	مبانی نظری سبک زندگی	سبک زندگی	۱
ویدئو پروژکتور	*	*	*	-	فیلم و بحث گروهی	تأثیر دینداری در زندگی و الگو بودن پیامبر	آثار دینداری	۲
ویدئو پروژکتور	*	*	*	-	بحث گروهی	الگوی مناسب در خواب و بیداری، تغذیه، پوشاک، آرایش و بهداشت فردی	پیامبر (ص) و امور شخصی	۳
ویدئو پروژکتور	*	*	*	-	بحث گروهی	ما در ارتباط با خداوند و امور معنوی	پیامبر (ص) و عبادت	۴
ویدئو پروژکتور	*	*	*	-	بحث گروهی	ارتباط همسران با یکدیگر	پیامبر (ص) و خانواده	۵
ویدئو پروژکتور	*	*	*	-	بحث گروهی	روابط والدین و فرزندان	پیامبر (ص) و فرزندان و کودکان	۶
ویدئو پروژکتور	*	*	*	-	بحث گروهی	روابط با نزدیکان	پیامبر (ص) و خویشان و همسایگان	۷
ویدئو پروژکتور	*	*	*	-	بحث گروهی	ارتباطات با هم شهریان	پیامبر (ص) و دوستان و شهروندان	۸
ویدئو پروژکتور	*	*	*	-	بحث گروهی	برخورد با شهروندان مخالف یا دشمنان	پیامبر (ص) و مخالفان	۹
ویدئو پروژکتور	*	*	*	-	بحث گروهی	رابطه با حیوانات، گیاهان و محیط طبیعت	پیامبر (ص) و ارتباط با طبیعت و محیط زیست	۱۰
ویدئو پروژکتور	*	*	*	-	بحث گروهی	کار کردن، تعلیم و تحصیل و تفریح و شادی	پیامبر (ص) و کار، علم آموزی و اوقات فراغت	۱۱
ویدئو پروژکتور	*	*	*	-	بحث گروهی و انجام پس آزمون	جمع آوری داده‌های مربوط به ارزیابی اثربخشی کارگاه	جمع‌بندی و ارزیابی	۱۲

جدول ۵. عناوین، اهداف و محتوای جلسات کارگاه رشد و بالندگی معنوی

جلسه	عنوان جلسه	هدف جلسه	روش اجرا	حوزه مداخلاتی کارگاه در الگوی دینداری خدایاری و همکاران (۱۳۸۹)		
				باور دینی	عواطف دینی	رفتار دینی
۱.	برقراری ارتباط اولیه و بیان اهداف برنامه	انجام پیش‌آزمون هموار ساختن راه شکوفایی روانی و معنوی افراد	شرح داستان طوطی و بازرگان تحلیل داستان چینیان و رومیان از مثنوی	*	*	*
۲.	معرفی طرح‌واره درمانی: آزادی از طرح‌واره‌های ناکارآمد اولیه	آشنایی با مفاهیم طرح‌واره و طرح‌واره‌های ناکارآمد اولیه، تشخیص موقعیت‌های فعال‌ساز طرح‌واره‌های ناکارآمد	توضیح مباحث مربوط به طرح‌واره‌های ناکارآمد و اهداف طرح‌واره درمانی	*	*	*
۳.	طرح‌واره‌های ناکارآمد و چارچوب نظری آن	آموزش نحوه شکل‌گیری طرح‌واره‌های ناکارآمد اولیه بر اساس نظریهٔ دلبستگی شناسایی نیازهای برآورده نشدهٔ دوران کودکی که موجب شکل‌گیری طرح‌واره‌های ناکارآمد اولیه می‌شوند	کار عملی گروهی: شناسایی نیازهای برآورده شده و برآورده نشدهٔ دوران کودکی خود و احساس‌های خود در زمان برآورده شدن و برآورده نشدن نیازها	*	*	*
۴.	تله‌های زندگی و حیطه‌ها و انواع طرح‌واره‌های ناکارآمد اولیه	تشخیص تله‌های زندگی آشنایی با حیطه‌ها و انواع طرح‌واره‌های ناکارآمد اولیه	تمرین عملی در مورد شناسایی طرح‌واره‌های ناکارآمد اولیه خود	*	*	*
۵.	احساس‌ها، حس‌های بدنی، افکار و سبک‌های مقابله‌ای و ذهنیت‌های همراه با فعال شدن طرح‌واره‌های ناکارآمد اولیه	شناسایی احساس‌ها، حس‌های بدنی، افکار و سبک‌های مقابله‌ای همراه با هر یک از طرح‌واره‌های ناکارآمد اولیه شناسایی ذهنیت‌های طرح‌واره‌ای	شناسایی احساس‌ها حس‌های بدنی، افکار، سبک‌های مقابله‌ای و ذهنیت طرح‌واره‌ای خود در زمان فعال شدن طرح‌واره	*	*	*
۶.	درمان طرح‌واره‌های ناکارآمد اولیه	آشنایی با راهبردهای شناختی، رفتاری و هیجانی برای درمان طرح‌واره‌های ناکارآمد اولیه شناخت گام‌های طرح‌واره‌های ناکارآمد و تلاش برای طی کردن گام‌ها	توضیح دادن راهبردها و گام‌های تغییر طرح‌واره‌های ناکارآمد با ذکر مثال تلاش برای تغییر دادن طرح‌واره‌ها	*	*	*
	تکالیف کارگاه			*	*	*

انجام تمرین من کیستم، به کجا ره می‌سپارم و آیا می‌توانم سرنوشت‌م را تغییر دهم.

انجام تمرین در مورد موقعیت‌های فعال‌ساز تحلیل داستان خارکن و خاربن از مثنوی

تمرین شناسایی نیازها و احساس‌های خود در زمان برآورده شدن و برآورده نشدن نیازها

کامل کردن پرسشنامهٔ طرحوارهٔ پانگ و شناسایی طرح‌واره‌های ناکارآمد خود

کامل کردن برگه‌های مربوط به شناسایی احساس‌ها حس‌های بدنی، افکار، سبک‌های مقابله‌ای و ذهنیت طرح‌واره‌ای خود در زمان فعال شدن طرح‌واره

کامل کردن برگه‌های مربوط به تغییر دادن طرح‌واره‌های ناکارآمد اولیه

جلسه	عنوان جلسه	هدف جلسه	روش اجرا	حوزه مداخلاتی کارگاه در الگوی دینداری خدا‌یاری و همکاران (۱۳۸۹)		
				رفتار دینی	عواطف دینی	باور دینی
تکالیف کارگاه						
۷.	موانع تغییر طرح‌واره‌های ناکارآمد اولیه	شناخت برخی از موانع بر سر راه تغییر طرح‌واره‌های ناکارآمد آشنایی با راه‌حل‌ها برای برخورد با این موانع	توضیح در مورد موانع و راه‌حل‌ها شناسایی موانع تغییر طرح‌واره‌ها	*	*	*
۸.	طرح‌واره درمانی معنوی: مبنای نظری: دل‌بستگی به خدا و تصور ذهنی از خدا	- آشنایی با نظریه دل‌بستگی به خدا و ارتباط آن با دل‌بستگی به مراقب اولیه - شناسایی تصور ذهنی شرکت‌کنندگان از خدا	بررسی داستان‌های قرآنی و اشعار در مورد افراد با دل‌بستگی ایمن معنوی	*	*	*
۹.	طرح‌واره‌های آسیب‌دیده معنوی	آشنایی با طرح‌واره‌های آسیب‌دیده معنوی	شناسایی طرح‌واره‌های آسیب‌دیده معنوی خود	*	*	*
۱۰.	درمان طرح‌واره‌های معنوی آسیب‌دیده	آشنایی با چگونگی درمان طرح‌واره‌های معنوی آسیب‌دیده	کامل کردن برگه‌های طرح‌واره‌های ناکارآمد معنوی	*	*	*
۱۱.	ارتباط عاشقانه با خدا: فراتر از ارتباط دل‌بستگی	چگونگی برقراری روابط عاشقانه با خدا در تمام احوال	شرح داستان‌ها در مورد ارتباط عاشقانه با خدا و دعا‌های عرفانی ائمه	*	*	*
۱۲.	جمع‌بندی و ارزیابی	جمع‌آوری داده‌های مربوط به ارزیابی اثربخشی کارگاه	بحث گروهی	*	*	*

جدول ۶. عناوین، اهداف و محتوای جلسات کارگاه هوش معنوی

جلسه	عنوان جلسه	هدف جلسه	روش اجرا	تکالیف کارگاه	حوزه مداخلاتی کارگاه در الگوی دینداری خداپاری و همکاران (۱۳۸۹)		
					باور دینی	عواطف دینی	رفتار دینی
۱	معنویت و هوش معنوی	انجام پیش‌آزمون آشنایی با اعضای گروه	بحث گروهی، پرسش و پاسخ، نمایش فیلم	ثبت تجارب معنوی خود و تأثیری آن‌ها بر دنیای روانی دانشجویان	*	*	دستگاه ویدئو پروژکتور
۲	رابطه معنویت و دین، مؤلفه‌های هوش معنوی	آشنایی با معنویت و دین و مؤلفه آگاهی هوش معنوی	بحث گروهی، پرسش و پاسخ، نمایش فیلم	تمرین افزایش آگاهی و اجراهای معنوی	*	*	دستگاه ویدئو پروژکتور
۳	کاربرد استعاره در پرورش هوش معنوی	آشنایی با کاربرد استعاره در پرورش هوش معنوی و مؤلفه معنایی	بحث گروهی، - پرسش و پاسخ، نمایش کلیپ و فیلم	ارائه استعاره‌های مرتبط با معنویت، انجام تکالیف	*	*	دستگاه ویدئو پروژکتور
۴	کاربرد موسیقی در پرورش هوش معنوی	آشنایی با کاربرد موسیقی در پرورش هوش معنوی و مؤلفه ارزیابی	بحث گروهی، پرسش و پاسخ، نمایش فیلم	ارائه موسیقی‌های مرتبط با معنویت، انجام تکالیف ارزیابی	*	*	دستگاه ویدئو پروژکتور
۵	مؤلفه‌های هوش معنوی	آشنایی با مؤلفه نگاه چندوجهی	بحث گروهی، پرسش و پاسخ، نمایش فیلم	انجام تکالیف نگاه چندوجهی و کار روی تمرین‌های معنوی	*	*	دستگاه ویدئو پروژکتور
۶	مؤلفه‌های هوش معنوی	آشنایی با مؤلفه مدیریت زمان	بحث گروهی، پرسش و پاسخ، نمایش فیلم	انجام تکالیف مدیریت زمان و کار روی تمرین‌های معنوی	*	*	دستگاه ویدئو پروژکتور
۷	مؤلفه‌های هوش معنوی	آشنایی با مؤلفه برنامه‌ریزی	بحث گروهی، پرسش و پاسخ، نمایش فیلم	انجام تکالیف برنامه‌ریزی و کار روی تمرین‌های معنوی	*	*	دستگاه ویدئو پروژکتور
۸	مؤلفه‌های هوش معنوی	آشنایی با مؤلفه هدف	بحث گروهی، پرسش و پاسخ، نمایش فیلم	انجام تکالیف هدف‌گذاری و کار روی تمرین‌های معنوی	*	*	دستگاه ویدئو پروژکتور
۹	مؤلفه‌های هوش معنوی	آشنایی با مؤلفه هدف	بحث گروهی، پرسش و پاسخ، نمایش فیلم	انجام تکالیف هدف‌گذاری و کار روی تمرین‌های معنوی	*	*	دستگاه ویدئو پروژکتور
۱۰	مؤلفه‌های هوش معنوی	آشنایی با مؤلفه قدرشناسی	بحث گروهی، پرسش و پاسخ، نمایش فیلم	انجام تکالیف قدرشناسی و تمرین‌های معنوی	*	*	دستگاه ویدئو پروژکتور
۱۱	مؤلفه‌های هوش معنوی	جمع‌بندی مؤلفه‌های هوش معنوی	بحث گروهی، پرسش و پاسخ، نمایش فیلم	کار روی تمرین‌های معنوی و یکپارچه‌سازی	*	*	دستگاه ویدئو پروژکتور
۱۲	جمع‌بندی و ارزیابی	جمع‌آوری داده‌های مربوط به ارزیابی اثربخشی کارگاه	- بحث گروهی - انجام پس‌آزمون		*	*	- پرسشنامه/ها - فرم نظرسنجی

جدول ۷. عناوین، اهداف و محتوای جلسات کارگاه انسان و سعادت

شماره جلسه	عنوان جلسه	هدف جلسه	روش اجرا	تکالیف کارگاه	حوزه مداخلاتی کارگاه در الگوی دینداری خدایاری و همکاران (۱۳۸۹)		
					شناخت و باور دینی	عواطف دینی	رفتار دینی
۱	کلیات و مفهوم شناسی	- آشنایی با اعضای گروه - آشنایی با اهداف کارگاه - آشنایی با مفهوم سعادت - انجام پیش‌آزمون	- طرح سؤال و بحث- های گروهی	- مطالعه درباره سعادت (از سه دانشمند) - تعریف جامع از سعادت	*	*	*
۲	سوالات اساسی در حیطه سعادت و بررسی نظریات	افزایش توانمندی‌های دانشجویان در شناسایی محورهای سعادت و ارائه رویکردهای گوناگون از جمله رویکرد دینی	- بررسی تکالیف - بحث‌های گروهی	مطالعه درباره فطرت انسان	*	*	*
۳	فطرت شناسی	شناخت توانمندی‌ها، نیازها و خواسته‌های انسان	- بررسی تکالیف - مباحثه گروهی	مطالعه درباره چگونگی فطرت و رابطه‌اش با سعادت	*	*	*
۴	رابطه فطرت (توانمندی‌های انسان) با سعادت	افزایش آگاهی‌های دانشجویان درباره رابطه فطرت با سعادت	- بررسی تکالیف - بحث‌های گروهی	اندیشیدن درباره شناخت بیشتر خود	*	*	*
۵	خودشناسی	- آشنایی دانشجویان با رویکرد دینی به خویشتن	- بررسی تکالیف - بازیابی رویکردهای مطالعه شده در پرتو آموزه‌های دینی	مطالعه درباره اعتقاد به خدا و نقش در زندگی	*	*	*
۶	خداشناسی	آشنایی دانشجویان با خدا و صفات و تأثیرات او در هستی عرفان نفس و خداشناسی	- بررسی تکالیف - بازیابی رویکردهای مطالعه شده در پرتو آموزه‌های دینی	مطالعه درباره هدف از آفرینش و جایگاه انسان در هستی	*	*	*
۷	نظام هستی و سعادت انسان	افزایش مهارت‌های شناختی دانشجویان درباره: جایگاه انسان در هستی	- بررسی تکالیف - بازیابی رویکردهای مطالعه شده در پرتو آموزه‌های دینی	مطالعه درباره روابط انسان‌ها با یکدیگر	*	*	*

شماره جلسه	عنوان جلسه	هدف جلسه	روش اجرا	تکالیف کارگاه	حوزه مداخلاتی کارگاه در الگوی دینداری خدایاری و همکاران (۱۳۸۹)			ابزارهای مورد نیاز
					شناخت و باور دینی	عواطف دینی	رفتار دینی	
۸	روابط انسان‌ها با یکدیگر و نقش آن در سعادت	افزایش مهارت‌های شناختی دانشجویان درباره نقش روابط انسان‌ها در سعادت آنان	- بررسی تکالیف - بازبینی رویکردهای مطالعه شده در پرتو آموزه‌های دینی	مطالعه درباره رابطه قوانین با سعادت	*	*	*	- دستگاه ویدئو پروژکتور برای نمایش فیلم و پاورپوینت - برگه‌های فعالیت
۹	رابطه قوانین با سعادت	افزایش مهارت‌های شناختی دانشجویان درباره نقش قوانین (هستی و اجتماعی) در سعادت و اینکه چه قوانینی موجب سعادت‌اند و چگونه؟	- بررسی تکالیف - بازبینی رویکردهای مطالعه شده در پرتو آموزه‌های دینی	مطالعه درباره نقش پذیرش و عمل به قوانین در سعادت	*	*	*	- دستگاه ویدئو پروژکتور برای نمایش فیلم و پاورپوینت - برگه‌های فعالیت
۱۰	نقش پذیرش و عمل به قوانین در سعادت	افزایش دانش دانشجویان درباره پذیرش نقش قوانین در سعادت انسان	- بررسی تکالیف - بازبینی رویکردهای مطالعه شده در پرتو آموزه‌های دینی	مطالعه درباره چند قانون مهم و کلیدی مؤثر در سعادت	*	*	*	- دستگاه ویدئو پروژکتور برای نمایش فیلم و پاورپوینت - برگه‌های فعالیت
۱۱	اولویت‌بندی عمل به قوانین به هنگام تراحم	آشنایی دانشجویان با معیارهای اولویت‌بندی رفتارها در شرایط تراحم - آشنایی با منابع احکام و اجتهاد مراجع دینی	- بررسی تکالیف - بازبینی رویکردهای مطالعه شده در پرتو آموزه‌های دینی	مروری بر بحث‌ها و جمع‌بندی هر یک از دانشجویان در زمینه سعادت و عوامل آن	*	*	*	- دستگاه ویدئو پروژکتور برای نمایش فیلم و پاورپوینت - برگه‌های فعالیت
۱۲	جمع‌بندی مباحث انسان و سعادت و ارزیابی	یادآوری دانشجویان نسبت به مباحث کلیدی انسان و سعادت و پاسخ اجمالی به سؤالات اساسی مطرح شده - جمع‌آوری داده‌های مربوط به ارزیابی اثربخشی کارگاه	- بحث گروهی - پرسش و پاسخ - انجام پس‌آزمون		*	*	*	- پرسشنامه/ها - فرم نظرسنجی

جدول ۸. عناوین، اهداف و محتوای جلسات کارگاه حالات معنوی

جلسه	عنوان جلسه	هدف جلسه	روش اجرا	تکالیف کارگاه	حوزه مداخلاتی کارگاه در الگوی دینداری خدایاری و همکاران (۱۳۸۹)		
					باور دینی	عواطف دینی	رفتار دینی
۱	کلیات بحث تجربه دینی	آشنایی با اعضای گروه آشنایی با ویژگی‌های تجربه دینی، انجام پیش‌آزمون	- بارش فکری	- لیست کردن ویژگی‌های تجربه دینی و حالات معنوی	*		- دستگاه ویدئو پروژکتور - برگه‌های پیش‌آزمون
۲	آشنایی با مفهوم تجربه دینی ۲	تمایز تجربه دینی با تجارب اخلاقی، تجربه زیبایی‌شناختی، ... رابطه تجربه دینی عرفانی و نبوی	- بحث‌های گروهی بر با توجه به منابع داده‌شده و بارش فکری	- مطالعه منابع معرفی شده به دست دادن لیست تمایز تجربه‌ها	*		- دستگاه ویدئو پروژکتور - برگه فعالیت کلاسی
۳	آشنایی با انواع تجارب دینی	تنوع تجربه دینی و هسته مشترک؛ تنوع تعابیر مختلف	- بحث‌های گروهی بر با توجه به منابع داده‌شده	- طرح انواع استدلال‌ها برای هسته مشترک و علیه آن - ارائه شواهدی از تجارب دینی در سنت‌های مختلف	*	*	- برگه‌های فعالیت
۴	تفسیر بردار بودن تجربه دینی	امکان یا عدم امکان تجربه دینی بدون تفسیر؛	- بحث‌های گروهی و بارش فکری	- اشاره به برخی موارد تجارب دینی و لیست کردن دلایل له و علیه موضوع	*	*	- دستگاه ویدئو پروژکتور - برگه‌های فعالیت
۵	تجارب دینی اصیل و گمراه‌کننده	- تجارب عرفانی گمراه‌کننده و اصیل، تجربه دینی و اثبات حقانیت صاحب تجربه	- بحث‌های گروهی و بارش فکری	- اشاره به برخی موارد تجارب گمراه‌کننده و برخی موارد تجارب دینی اصیل	*	*	- دستگاه ویدئو پروژکتور - برگه‌های فعالیت
۶	تجربه دینی و علم	آشنایی دانشجویان با بحث‌های روانشناسی و پاراسایکالوژی درباره تجربه دینی	- بحث‌های گروهی و بارش فکری	- یافتن نسبت تجربه‌های دینی و ادعاهای علمی درباره آن	*		- دستگاه ویدئو پروژکتور - برگه‌های فعالیت
۷	تجربه دینی و دین ۱	ارتباط تجربه دینی و گوهر دین، تجربه دینی و معرفت‌شناسی، تجربه دینی و منشأ دین	- بحث‌های گروهی و بارش فکری	مطالعه منابع معرفی شده و آمادگی برای بحث در کلاس	*	*	- دستگاه ویدئو پروژکتور - برگه‌های فعالیت
۸	خاستگاه بحث تجربه دینی و برخی موارد ثبت‌شده	زمینه تاریخی بحث تجربه دینی، اشاره به موارد معتبر ثبت‌شده از تجربه دینی؛ اشاره به موارد نقض و	- بحث‌های گروهی و بارش فکری	مطالعه منابع مشخص شده و دسته‌بندی کردن عوامل تاریخی طرح تجربه دینی	*		- دستگاه ویدئو پروژکتور - برگه‌های فعالیت

ابزارهای مورد نیاز	حوزه مداخلاتی کارگاه در الگوی دینداری خدایاری و همکاران (۱۳۸۹)			تکالیف کارگاه	روش اجرا	هدف جلسه	عنوان جلسه	جلسه
	رفتار دینی	عواطف دینی	باور دینی					
- دستگاه ویدئو پروژکتور	*	*	*	- مطالعه منابع مشخص شده	- طرح موضوع توسط استاد - بحث‌های گروهی و بارش فکری	صفات و ویژگی‌های تجربه دینی از نظر دین	تجربه دینی و دین ۲	۹
- دستگاه ویدئو پروژکتور	*	*	*	- مطالعه منابع معرفی شده - اشاره به مواردی از تجربه دینی و توجه به عناصر فراعقلی در آنها	- بحث‌های گروهی و بارش فکری - ارائه منابعی از آموزه‌های اسلامی برای بالابردن حالات معنوی	- تجربه عرفانی و معرفت فراعقلی - دیدگاه‌های درون دینی درباره تجربه دینی و حالات عرفانی - سنت صحیح اسلامی برای بالا بردن تجربه دینی و حالات معنوی	عقل و تجربه دینی	۱۰
- دستگاه ویدئو پروژکتور - برگه‌های فعالیت	*	*	*	- مطالعه منابع مشخص شده	- بحث‌های گروهی و بارش فکری	شیوه‌های ایجاد تجربه دینی و حالات معنوی	ایجاد تجربه دینی	۱۱
پرسشنامه/ها فرم نظرسنجی	*	*	*		- بحث گروهی - پرسش و پاسخ - انجام پس آزمون (ارزشیابی کمی و کیفی)	جمع‌آوری داده‌های مربوط به ارزیابی اثربخشی کارگاه	جمع‌بندی و ارزیابی	۱۲

جدول ۹. عناوین، اهداف، محتوای جلسات کارگاه تحلیل روان‌شناختی فیلم

جلسه	عنوان جلسه	هدف جلسه	روش اجرا	تکالیف کارگاه	حوزه مداخلاتی کارگاه در الگوی دینداری خدایاری و همکاران (۱۳۸۹)		
					باور دینی	عواطف دینی	رفتار دینی
۱	معنا در فیلم روان‌شناسی فیلم	آشنایی با کاربردهای روان‌شناختی فیلم نقش روان‌شناختی فیلم تحلیل روان‌شناختی فیلم	- استفاده از کلیپ‌های مختلف فیلم‌های گوناگون - ارائه تکنیک‌های روان‌شناختی فیلم	مشاهده فیلم در کارگاه و تأمل روی آثار روان‌شناختی آن‌ها، لایه‌های گوناگون آن و کاربردهای آن برای جلسات بعد	*		
۲	بررسی فیلم رنگ خدا	دستیابی به لایه‌های درونی فیلم در حوزه معنا با استفاده از کاربردهای روان‌شناختی فیلم	مرور قسمت‌های مختلف فیلم مذکور همراه با تحلیل روان‌شناختی مؤلفه‌های موردنظر	مشاهده فیلم همراه با تحریر گزارش کتبی در رابطه با آثار معناشناختی و روان‌شناختی فیلم	*	*	*
۳	بررسی فیلم خیلی دور خیلی نزدیک	نقش روان‌شناختی فیلم در تحلیل دعا و نیایش	مرور بر قسمت‌های فیلم همراه با تحلیل آن	انجام یک شبیه‌سازی در ارتباط با نقش روان‌شناختی دعا در فیلم	*	*	*
۴	بررسی فیلم تولد یک پروانه	نقش روان‌شناختی فیلم در تحلیل شخصیت و مؤلفه‌های آن	مرور فیلم همراه با تحلیل تکنیک‌ها و کاربردهای روان‌شناختی فیلم	بحث و گفتگو پیرامون کاربردهای روان‌شناختی فیلم در حوزه شخصیت و معنا	*	*	*
۵	بررسی فیلم طلا و مس	تحلیل روان‌شناختی فیلم همراه با نگاه روان‌شناختی فیلم به زندگی، معنا و انسان	مرور بر فیلم همراه با بحث، گفتگو و تحلیل	بررسی ابعاد روان‌شناختی زندگی و معنا در فیلم با ارائه نمونه‌های فردی و اجتماعی	*	*	*
۶	بررسی فیلم زیر نور ماه	تحلیل روان‌شناختی فیلم با تمرکز بر روی رابطه میان اندیشه، احساس، هیجان و رفتار	مرور بر قسمت‌های فیلم همراه با تحلیل روان‌شناختی	تحلیل روان‌شناختی فیلم موردنظر با استفاده از مستندات مذهبی، روایات و آیات	*	*	*
۷	بررسی فیلم اینجا چراغی روشن است	تحلیل روان‌شناختی فیلم با تکیه بر مفهوم ظرفیت‌های انسان	مرور بر قسمت‌های مختلف فیلم همراه با تحلیل روان‌شناختی	ذکر موارد مشابه و جستجوی کاربردهای معناشناختی در حوزه فیلم موردنظر	*	*	*
۸	بررسی فیلم بوسیدن روی ماه	تحلیل روان‌شناختی فیلم با تکیه بر موضوع فشارهای روحی در زندگی	مرور بر قسمت‌های مختلف فیلم همراه با تحلیل روان‌شناختی	کاوش و گفتگو پیرامون کاربرد مفاهیم دینی در برخورد با فشارها و استرس‌ها	*	*	*
۹	بررسی فیلم خدا می‌آید	تحلیل روان‌شناختی فیلم با تکیه بر عنصر اتصال‌های هیجانی	مرور بر قسمت‌های مختلف فیلم همراه با تحلیل	یافتن مضامین دینی که هم‌افزایی عاطفی انسان را تقویت	*	*	*

جلسه	عنوان جلسه	هدف جلسه	روش اجرا	تکالیف کارگاه	حوزه مداخلاتی کارگاه در الگوی دینداری خدایاری و همکاران (۱۳۸۹)			ابزارهای مورد نیاز
					باور دینی	عواطف دینی	رفتار دینی	
			روان‌شناختی	می‌کند و تحلیل روان‌شناختی مؤلفه‌های آن				
۱۰	بررسی فیلم قدمگاه	تحلیل روان‌شناختی فیلم با تکیه بر عنصر امید	مرور بر قسمت‌های مختلف فیلم همراه با تحلیل روان‌شناختی امید و امیدواری	آفرینش گفتگو میان نگاه امیدوار و منتظر یاس محور و بحث پیرامون درون‌مایه‌های روان‌شناختی آن	*	*	*	- دستگاه ویدئو پروژکتور و لپ‌تاپ برای نمایش فیلم
۱۱	بررسی فیلم خانه‌ای روی آب	تحلیل روان‌شناختی فیلم با تکیه بر عنصر وجدان دینی و نقش باورهای دینی در رفتار	مرور بر قسمت‌های مختلف فیلم همراه با تحلیل روان‌شناختی منظر دینی و کاربردهای آن	ارائه نمونه‌های مشابه بر اساس مفاهیم و مضامین دینی	*	*	*	- دستگاه ویدئو پروژکتور و لپ‌تاپ برای نمایش فیلم
۱۲	جمع‌بندی و ارزیابی	جمع‌آوری داده‌های مربوط به ارزیابی اثربخشی کارگاه	- بحث گروهی - پرسش و پاسخ - انجام پس‌آزمون		*	*	*	پرسشنامه/ها فرم نظرسنجی

جدول ۱۰. عناوین، اهداف و محتوای جلسات کارگاه دین در جهان معاصر

ایزارهای مورد نیاز	حوزه مداخلاتی کارگاه در الگوی دینداری خداپاری و همکاران (۱۳۸۹)			تکالیف کارگاه	روش اجرا	هدف جلسه	عنوان جلسه	جلا سه
	رفتار دینی	عواطف دینی	باور دینی					
				تعیین منابع مطالعاتی	بحث گروهی	تبیین معنای درست دین	پدیدارشناسی دین	۱
کتاب جامعه‌شناسی ادیان				_____	تعامل راجع به تاریخ دینداری بشر	بشر همواره دیندار بوده است	پیشینه دینداری	۲
کتاب ادیان زنده جهان				پرسش از معنای دین از شرکت‌کنندگان	تعامل راجع تاریخ دینداری بشر	تبیین مفهوم خدا و انواع مختلف نگرش‌های دینی	طبقه‌بندی ادیان	۳
_____				_____	انتظارات دانشجویان از دین	صلح، امید، شادی، آرامش؟	انتظارات بشر از دین	۴
_____				کسب نظر در مورد چالش‌های علم و دین	سؤال و جواب راجع به علم و دین	بررسی انواع نسبت‌های بین عقل و دین و علم و دین	چالش علم و دین	۵
کتاب سنت و تجدد				مطالعه کتاب پیشنهادی	تبیین نظرات مختلف راجع به سنت و مدرنیته	اسلام سنتی و سنت اسلامی، تعامل تجدد و سنت‌گرایی	چالش سنت - مدرنیته	۶
_____				_____	سؤال و جواب با شرکت‌کنندگان در مورد علل عقب‌ماندگی	بررسی رویکردهای منفی به دین	چالش دین عامل عقب‌ماندگی	۷
_____				_____	کسب نظر از شرکت‌کنندگان	بررسی دلایل نیاز بشر به دین در عصر حاضر	چالش نیاز بشر امروز به دین؟	۸
_____				درخواست ارائه فهرستی از مکاتب نوظهور در جامعه امروز ما	پرسش از تجربه حصار در موضوع بحث	بررسی چالش تقابل ادیان و مکاتب نوظهور با ادیان سنتی	معنویت‌گرایی / ادیان نوظهور	۹
				_____	بررسی علل خشونت و تفرقه دینی در جهان امروز	نقش تروریسم و سایر خشونت‌های دینی در دورساختن مردم از دین	خشونت و تفرقه دینی	۱۰
کتاب پلورالیسم دینی				مطالعه کتاب‌های موردنظر	تبادل نظر در مورد آثار مثبت و منفی دین در عصر حاضر	استعدادهای مثبت دین در جوامع امروزی	دین در جهان معاصر	۱۱
_____				_____	جمع‌بندی مباحث جلسات گذشته	بیان تداوم نیاز بشر به دین در جهان امروز	جمع‌بندی و نتیجه‌گیری	۱۲

جدول ۱۱. عناوین، اهداف و محتوای جلسات کارگاه دینداری و زندگی مدرن

شماره جلسه	عنوان جلسه	هدف جلسه	روش اجرا	تکالیف کارگاه	حوزه مداخلاتی کارگاه در الگوی دینداری خدایاری و همکاران (۱۳۸۹)			ابزارهای مورد نیاز
					باور دینی	عواطف دینی	رفتار دینی	
۱	هویت در دنیای مدرن	آشنایی دانشجویان با ویژگی‌های دنیای مدرن و پیامدهای هویتی آن	- بحث‌های گروهی					- دستگاه ویدئو پروژکتور - برگه‌های فعالیت
۲	آشنایی با فلسفه و کارکرد دین در دنیای معاصر	آشنایی دانشجویان با: فلسفه و کارکرد دین در دنیای معاصر	- بحث‌های گروهی					- دستگاه ویدئو پروژکتور - برگه‌های فعالیت
۳	تنوع چهره‌های دینداری	آشنایی دانشجویان با چهره‌های متنوع دینداری	- بحث‌های گروهی					- دستگاه ویدئو پروژکتور - برگه‌های فعالیت
۴	چهره نواندیشانه دینداری	آشنایی دانشجویان با ویژگی‌های چهره نواندیشانه دینداری	- بحث‌های گروهی					- دستگاه ویدئو پروژکتور - برگه‌های فعالیت
۵	جلوه سنت‌گرایانه دینداری	آشنایی دانشجویان با ویژگی‌های این نوع از دینداری	- بحث‌های گروهی	مطالعه منابع مشارکت در بحث گروهی	*			- دستگاه ویدئو پروژکتور - برگه‌های فعالیت
۶	چهره انقلابی دینداری	آشنایی دانشجویان با ویژگی‌های چهره انقلابی دینداری	- بحث‌های گروهی	مطالعه منابع مشارکت در بحث گروهی	*			- دستگاه ویدئو پروژکتور - برگه‌های فعالیت
۷	چهره معنویت‌گرای دینداری	آشنایی دانشجویان با ویژگی‌های چهره معنویت‌گرای دینداری	- بحث‌های گروهی	مطالعه منابع مشارکت در بحث گروهی	*			- دستگاه ویدئو پروژکتور - برگه‌های فعالیت
۸	جلوه‌های دیگر دینداری	آشنایی دانشجویان با جلوه‌های دیگر دینداری	- بحث‌های گروهی	مطالعه منابع مشارکت در بحث گروهی	*			- دستگاه ویدئو پروژکتور - برگه‌های فعالیت
۹	مفهوم هم‌زیستی و تلورانس	آشنایی دانشجویان با مفاهیم هم‌زیستی و تلورانس	- بحث‌های گروهی	مشارکت در بحث گروهی تمرین	*	*	*	- دستگاه ویدئو پروژکتور - برگه‌های فعالیت
۱۰	هم‌زیستی چهره‌های دینداری	راهکار امکان زیست مسالمت‌آمیز با سایر دیندارانی با گرایش غالب به انواع چهره‌های دینداری	- بحث‌های گروهی	مشارکت در بحث گروهی کار گروهی	*	*	*	- دستگاه ویدئو پروژکتور - برگه‌های فعالیت
۱۱	چگونه چالش‌های میان دینی را کاهش دهیم	افزایش توانمندی دانشجویان در کاهش چالش‌های میان‌دینی	- بحث‌های گروهی		*	*	*	- دستگاه ویدئو پروژکتور - برگه‌های فعالیت
۱۲	جمع‌بندی و ارزیابی	جمع‌آوری داده‌های مربوط به ارزیابی اثربخشی کارگاه	پرسش و پاسخ ارزیابی کیفی/کمی		*	*	*	پرسشنامه/ها فرم نظرسنجی

Designing and Implementing Programs based on Psychological, Educational and Social Approach to Improve Religiosity in University Students¹

Abstract

After adopting Islamization approach in universities, physical to fundamental changes have been targeted in terms of curriculum and other aspects of higher education. But, there is still no comprehensive plan to evaluate and criticize the current methods and programs for students' religious training and religiosity as well as offering appropriate programs to promote their religiosity. Therefore, it is necessary to move towards achieving 20 Year Vision Plan of Islamic Republic of Iran in 2025 through implementing the present plan by identifying current situation of religiosity along with designing and implementing comprehensive and interactive psychological, educational, and social programs. In this regard, different institutions and organizations have designed and implemented different programs to increase students' religiosity. However, most of these interventions do not have a standard and scientifically defensible process and a vast majority of them do not follow the conventional assumptions and practices in a scientific field. In other words, these interventions are flawed in terms of scientific method.

The present plan was implemented to extend the principles of propagating religion in order to achieve an educational model in proportion to the domestic culture of the country and prepare a set of cultural programs with a psychological, educational, and social approach to promote religiosity among students. This study has an applied design in terms of goal and is semi-experimental with pretest-posttest and control groups in terms of the method used in its data collection. Eleven workshops were designed and formulated entitled creativity in interpersonal relations and creation of exalted behaviors; healthy life skills; challenge of intellect and religion; Prophet Muhammad's (PBUH) life style; spiritual growth and development; training spiritual intelligence; human and prosperity; relationship between religion and spiritual states; religious values in the framework of psychological analysis of movies; religion in the contemporary world; and manifestations of religiosity and modern life. Then, using different information methods and convenience sampling, 170 students (in the form of 11 experimental and 2 control groups) were selected from among the students of universities in city of Tehran. These 11 experimental groups were trained in the form of 6- 11 session workshops. To collect the quantitative data, the following were used: a) short version of religiosity scale-student form; b) interpersonal communication scale; c) life skill scale for students; d) intrinsic/extrinsic religious orientation scale; and e) spiritual intelligence scale. Also, to assess the quality of courses, teacher assessment scale was used. The qualitative data were collected using SWOT (strength, weakness, opportunity, and threat) model and 4 following questions: 1) Was the workshop effective or not? To what extent? Reasons? 2) What was the most fascinating and influential issue discussed in this workshop? 3) What were the weaknesses (content and implementation process) of the present workshop? 4) What were the strengths (content and implementation process) of this workshop?

Results of the quantitative data analysis using multivariate analysis of variance for designing repeated measures showed that the profile of religiosity means of the total sample group was significantly different between the pre- and post-test stages. This means that the intervention of religiosity changed the experimental group in the direction of promotion. Moreover, investigations performed on the test results of the intra-subject effects demonstrated that the components of religious affection and behavior were significantly different between the pre- and post-tests. Maximum effect size was among the components

¹ The authors would like to acknowledge the financial support of Social and Cultural Studies Institute of the Ministry of Science, Research and Technology (MSRT) for this research under grant number 6943.

belonging to religious behavior component. Data analysis of the groups using multivariate covariance analysis showed that most of the workshops helped promote religiosity components. Of course, it should be mentioned that, in most of the workshops, owing to low size of the groups, the obtained changes were not statistically significant and effect sizes were weak to moderate.

Qualitative data analysis was done using open and axial coding, which indicated the participants believed that all the workshops were effective from of 4 to 9 degrees on the 10-point grading scale. The major reason mentioned by the participants for the workshops' effectiveness was the reasonable and logical atmosphere governing the workshops, providing real and useable examples for life, and good information presented by instructors. Among the strengths of all the workshops were instructors' expertise and appropriate behavior, safe and non-judgmental atmosphere, attempts to answer participants' questions, discipline in the executive team, documented nature of contents, and raising more motivation for further investigations and studies on religiosity. The weaknesses included general and theoretical nature of some contents, homogeneity of participants' knowledge level, existence of video cameras, unseen content and session topics, and low number of participants in some workshops. Some parts of the workshop contents were more attractive and usable than others. The workshops in which more emphasis was made on practice generated more willingness in the participants.

In general, it can be said that most of the workshops had appropriate capability to promote student's religiosity and can be used as a cultural set for the student community of the country. It is worth noting that some of these workshops had some problems and limitations, which could be overcome to pave the ground for access to more effective sets.

Keywords: Religiosity, promotion of religiosity, effectiveness of program, psychological, educational, and social approach, religiosity promotion, socio-cultural, religious training, religious education, propagation of religion, training religious teachings, cultural training

Designing and Implementing Pograms based on Psychological, Educational and Social Approach to Improve Religiosity in University Students

Principal Investigator:

Dr. Mohammad Khodayarifard

Co-investigators in alphabetical order:

Dr. Gholamali Afrooz	Dr Abdolrahim Gavahi
Dr. Saeed Akbari-e-Zardkhane	Dr. Bagher Ghobari Bonab
Dr Hamid Raza Ayatollahi	Dr Mortaza Manteghi
Dr. Masood Azarbayejani	Dr. Younes Noorbakhsh
Dr. Khosro Bagheri	Dr Ali Reza Shojaei Zand
Dr. Ali Naghi Faghihi	Dr. Mohsen Shokohi-Yekta
Dr Soheila Fartash	Mr Behrouz Tahmaseb Kazemi
Dr. Sayyed Mohsen Fatemi	

Consultants in alphabetical order:

Dr. Jalal Asadipour	Dr. Reza Pourhossein
Dr. Hadi Bahrami Ehsan	Dr Mahsima Pourshahriari
Dr. Jafar Bolhari	Mr Ali Reza Rajali-e- Tahrani
Dr. Valiallah Farzad	Dr. Sayyed Hossein Serajzadeh
Dr. Ali Reza Foroughi	Dr Azra Shalbah
Dr. Shiva Khalili	Dr. Mohammad Reza Sharafi
Dr. Kamal Kharrazi	Dr. Faramarz Sohrabi
Dr. Mohsen Paknejad	Dr. Seyyed Jafar Vaezi
Dr. Ali Asghar Pourezzat	

Assisstants in alphabetical order:

Mrs Soraiia Alavi Nezhad	Ms Arezoo Mahdizadeh
Mr Mohammad Hassan Asayesh	Mr Azad Mohammadi
Dr. Amir Hossain Atabaki	Mr Mohammad Mahdi Mowlaei
Mr Ali Reza Dorri Nougurani	Dr Roia Ragebian
Mr. Hossain Ejtehadian	Mrs Fariba Ravaei
Mrs Mild Ghorbai Vanajami	Mr Saeid Sajadi
Dr Masumeh Hatami	Mr Saeid Zandi
Mrs Zhaleh Kiani	

Project Supervisor

Dr Hossain Ebrahim Abadi

Financialy Supported by:

Social and Cultural Deputy of the Ministry of Science, Research and Technology
Social and Cultural Studies Institue of the Ministry of Science, Research and Technology