

طراحی چارچوب آموزش مبتنی بر معنویت برای دانشجویان

خدیدجه حسینی^۱، دکتر مهدی کلانتری^۲، دکتر علیرضا صادقی^۳

چکیده

نظام‌های آموزشی دانشگاه‌ها برای بسیاری از دانشجویان تجربه‌ای پایدار از معنویت فراهم نمی‌کنند. در حالی که معنویت به عنوان بخشی از بُعد دینی، برای نسل جوان بسیار حیاتی تلقی می‌شود. در نتیجه، اساتید و دانشگاه‌ها آغاز به بازنگری در این فرضیه کردند که آیا این باور صحیح است یا خیر. این مطالعه بر آن بود تا بررسی کند که اساتید و دانشگاه‌ها تا چه اندازه از طریق آموزش اسلامی به پرورش معنویت پرداخته‌اند. هدف پژوهش حاضر، طراحی چارچوبی برای آموزش مبتنی بر معنویت بود که به شیوه کیفی انجام شد شواهد نشان می‌دهد این رویکرد در سطوح آموزش عالی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این مسئله، دانشگاه‌ها را بر آن داشته تا تمرکز بیشتری بر توسعه ابعاد معنوی دانشجویان و نقش‌های فردی و اجتماعی آنان داشته باشند. توسعه این چارچوب بر پایه مصاحبه‌هایی با اساتید آموزش معنویت درباره الگوهای یاددهی-یادگیری در دانشگاه‌های الزهرا و امام صادق (ع) انجام گرفته است. همچنین، مشاهداتی از فعالیت‌های یادگیری اصلی و پشتیبان نیز در این فرایند لحاظ شده است. داده‌ها از طریق رویکرد کیفی جمع‌آوری شده‌اند تا امکان گردآوری اطلاعات توصیفی غنی به منظور طراحی چارچوب فراهم شود. یافته‌های پژوهش مبتنی بر چارچوب طراحی و در پایان پیشنهادهایی جهت ارتقای آموزش دینی کل نگر برای دانشجویان ارائه گردیده است.

واژگان کلیدی:

معنویت، آموزش معنویت، دانشجو، تحلیل کیفی

Designing a Spirituality-Based Education Framework for University Students

Abstract:

University education systems often fail to provide a sustained experience of spirituality for many students, even though spirituality, as part of the religious dimension, is considered crucial for the younger generation. Consequently, instructors and universities have begun to re-examine the assumption that this belief is correct. This study sought to investigate the extent to which instructors and universities have fostered spirituality through Islamic education. The objective of the present research was to design a framework for spirituality-based education, conducted using a qualitative approach. Evidence indicates that this approach has received less attention in higher education levels. This has prompted universities to focus more on developing students' spiritual dimensions and their individual and social roles. The development of this framework was based on interviews with professors teaching spirituality about teaching-learning models at Alzahra

¹ دانشگاه آزاد واحد بین المللی کیش، استاذ هرمزگان دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی

Sara7884ba@gmail.com

² - نویسنده مسئول: دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران dr.mehdi.klnt@gmail.com

³ - دانشیار مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران ایران sadeghi@atu.ac.ir

University and Imam Sadiq University. Additionally, observations of core and supportive learning activities were incorporated into this process. Data were collected through a qualitative approach to enable the gathering of rich descriptive information for the purpose of designing the framework. The research findings are based on the designed framework, and finally, suggestions are provided to enhance holistic religious education for students.

Keywords:

Spirituality, Spiritual Education, University Students, Qualitative Analysis

مقدمه

آموزش فرایندی است برای پرورش و تعالی ظرفیت‌های بالقوه دانشجویان به منظور تبدیل شدن به انسانی متعادل (قانون نظام آموزش ملی، شماره ۲۰، سال ۲۰۰۳؛ واتسون ۱۹۹۲). بر اساس هدف اولیه آموزش، جوهره آذین‌دانش و شکل‌دهی به شخصیت و عادات فردی است (کار، ۲۰۰۳؛ سائکان ۲۰۱۷؛ زهدی، ۲۰۱۸). با این حال در سال‌های اخیر، نارضایتی گسترده‌ای نسبت به شیوه اجرای این نوع آموزش شکل گرفته است. این نارضایتی‌ها شامل انتقاداتی نسبت به ساختار درسی از می‌شود که اغلب ماهیتی صرفاً هنجاری و نظری دارد (ریهانی، ۲۰۲۰)، زمان اختصاص یافته به این درس بسیار محدود است (زهدی، ۲۰۱۸)، و نتوانسته بعد عاطفی دانشجویان را درگیر سازد (هودا، ۲۰۱۵؛ اوتامینگیسیه، اوتومو و زمرونی، ۲۰۱۷). همچنین تعریف آموزش مبتنی بر معنویت اغلب فاقد نظام‌مندی مفهومی و عمق نظری کافی تلقی می‌شود (سahین، ۲۰۱۸). از سوی دیگر، در زندگی نسل جوان تغییرات چشمگیری رخ داده است؛ از رشد عادات زندگی مبتنی بر لذت‌گرایی و مصرف‌گرایی گرفته تا گرایش‌هایی چون تروریسم. مطالعات بسیاری به موضوعاتی چون جوانان رادیکالیسم و آموزش اسلامی و معنویت پرداخته‌اند (افریانتی، ۲۰۱۲؛ نیلان، ۲۰۱۷)، اما این مطالعات به ایمان اسلامی و معنویت توجهی نداشته‌اند (سahین، ۲۰۱۸). در حالی که معنویت در فرآیند آموزش و یادگیری، با اخلاق و ارزش‌های اخلاقی پیوند دارد (لانتیری، ۲۰۰۱). این پدیده به چالشی برای آموزش مبتنی بر معنویت در دانشگاه‌ها برای پرورش معنویت دانشجویان تبدیل شده است (الیاس و عبدالمجید، ۲۰۱۵)

حسین (۱۹۷۹) آموزش مبتنی بر معنویت را به عنوان پرورش جامع شخصیت، از جمله بُعد معنوی تعریف کرده است. بابا و زاید (۲۰۱۵) نیز همین توضیح را ارائه داده‌اند. معنویت به عنوان بُعد درونی و روحانی اسلام، تنها از طریق تجربه مستقیم قابل درک است و از طبقه‌بندی‌های ذهنی فراتر می‌رود؛ با این حال ضد عقلانیت نیست (ناسل و هینز، ۲۰۰۵). در این زمینه، تلفیق معنویت با آموزش اسلامی می‌تواند فواید بسیاری داشته باشد. این ادغام می‌تواند رویکردهای آموزشی که گاه خشک و تهاجمی به نظر می‌رسند را بهبود بخشد و همچنین ابعاد اخلاقی و معنوی‌ای را که به طور فزاینده‌ای از زندگی نسل جوان محو شده‌اند، تبیین کند (ماکوش، بن‌سعید و احمد، ۲۰۱۹). از منظر اسلام، معنویت با تفکر علمی و سازنده در آموزش اسلامی تلفیق یافته است

با این حال تلاش‌ها برای بازتلفیق معنویت در آموزش با چالش‌های قابل توجهی روبه‌روست، به‌ویژه در زمینه طراحی برنامه درسی و یادگیری مناسب در بستر دانشگاهی. با توجه به این پدیده، ضرورت دارد که چارچوبی برای آموزش مبتنی بر معنویت در آموزش عالی طراحی و مطالعه شود. این مقاله به فرایندها و نتایج طراحی چارچوب آموزش مبتنی بر معنویت در دانشگاه‌ها می‌پردازد

معنویت به عنوان تجربه زیسته فرد تعریف می شود که به مثابه رابطه ای آگاهانه برای یکپارچه سازی زندگی در راستای ارزش نهایی از طریق تعالی خود درک می گردد (اشنایدرز، ۱۹۸۶). در راستای این دیدگاه، اشتاینر و بامفورد (۲۰۰۴) نیز معنویت را فرایند تعالی از خودخواهی و خودمحوری تعریف می کنند. هدف زندگی معنوی، دستیابی به والاترین ارزش است که می تواند به اشکال مختلفی از باورهای فردی در جهت کسب شادی تجلی یابد. این تفاسیر حاوی عناصری بنیادین هستند که نیازمند توجه جدی اند؛ از جمله اینکه معنویت مجموعه ای مشخص از اندیشه ها یا باورها نیست، بلکه فرایندی مستمر و تجربه محور است. نکته اصلی آن است که معنویت نقش بنیادینی در زندگی انسان دارد و به افراد در یافتن خوشبختی کمک می کند (کاسم و یوسف، ۲۰۱۴). معنویت بخشی از دین است که باید در تمام ابعاد زندگی انسان ادغام شود و در واقع پایه دین محسوب می شود. از سوی دیگر، معنویت بدون دین رد می شود، چرا که دین دربردارنده معنویت است (اسمیت، ۱۹۹۱). در اسلام، واژه متداول برای معنویت «روحانیت» است که از واژه «روح» گرفته شده و دست کم ۲۱ بار در قرآن ذکر شده است. معنویت اسلامی در رابطه انسان با خداوند و سایر انسانها تجلی می یابد (محفود و همکاران ۲۰۲۱؛ ناسل و هینز، ۲۰۰۵) در این زمینه، معنویت اسلامی از طریق اطاعت و تسلیم در برابر خداوند در قالب عبادات خاص (مناسک) و نیز روابط اجتماعی نمایان می شود.

از این دیدگاه، معنویت اسلامی دو عنصر اصلی دارد: نخست، رابطه انسان با خالق خود و دوم، رابطه با سایر انسانها (ماکوش، بن سعید و احمد، ۲۰۱۹). تمرکز بر رابطه مرکزی بین مسلمان و خداوند و دیگران محور اصلی معنویت است و در متون مختلف بارها مورد تأکید قرار گرفته است (دایسون کاب و فورمن، ۱۹۹۸). این دو عنصر کلیدی، شاخص هایی مهم برای سنجش معنویت در اسلام محسوب می شوند.

در دانشگاه ها، آموزش معنوی اهمیت بالایی دارد، زیرا رشد فردی که از ظرفیت های معنوی نشأت می گیرد، یک نیاز اساسی انسانی است. افزون بر این، آموزش معنوی می تواند انسان را به سوی رفتارهای اخلاقی تر سوق دهد (حمزه، عیسی و محمد، ۲۰۱۲) و به افراد کمک کند تا هدف خاص خداوند را در زندگی خود شناسایی و محقق سازند (آدامز، ۲۰۰۸). افزون بر آن آموزش معنوی نشان می دهد که بعد دینی یا معنوی برای دانشجویان از اهمیت ویژه ای برخوردار است (فلانگان نلسون و ملالی، ۲۰۱۲). معنویت بر اهداف زندگی اثرگذار است و با موفقیت تحصیلی در دانشگاه ارتباط دارد (گریونی، ۲۰۰۶). یک نظرسنجی توسط ویلکینز و برچ (۲۰۱۱) نشان داد که تقریباً همه دانشجویان بر این باورند که باید معنویت دانشگاه را به عنوان بنیانی برای هدایت زندگی شان بپذیرند. تحقیقات مشابه نیز بیان می کنند که دانشجویان معنویت را امری ضروری می دانند و آن را بازتابی از ارزش های دینی قلمداد می کنند (ناسل و هینز، ۲۰۰۵). بنابراین، نظام آموزش مبتنی بر معنویت دانشگاه باید مبتنی بر مأموریتی هم راستا با قرآن کریم باشد تا تعادل جامع فردی را شامل ابعاد جسمی، عاطفی، عقلانی و معنوی فراهم آورد (سahین، ۲۰۱۸).

با این حال تدریس معنویت در دانشگاه ها همچنان نادر و نویاست و هنوز مفهوم کامل و روشنی برای آموزش آن وجود ندارد. تفاوت دیدگاه های اساتید دانشگاه نسبت به معنویت، آموزش آن را دشوارتر و پیچیده تر کرده است (گرون ۲۰۰۸) بنابراین، برای گنجاندن معنویت در آموزش عالی، لازم است که ادراک مشترکی از معنای آموزش معنویت میان همه اساتید دانشگاهی شکل گیرد (گونلاگسون و کی، ۲۰۱۴) یکی از اقداماتی که می تواند انجام داد، بیاز و تبیین معنای معنویت در تجربه های ضمنی و صریح روزمره دانشجویان است (رگو و پینا ای کونها، ۲۰۰۸) این بدان معناست که آموزش معنویت در دانشگاه ها می تواند به صورت «علم کاربردی» تدریس شود؛ علمی که به دانشجویان اجازه می دهد آموخته های خود را به صورت عملی در زندگی روزمره خود به کار گیرند علاوه بر هدایت دانشجویان به سوی اعمال عبادی، لازم است آنها به سوی مشارکت در برنامه هایی از فعالیت های روزمره فردی و اجتماعی نیز سوق داده شوند؛ برای مثال از دانشجویان خواسته می شود از مؤسسات اجتماعی بازدید کرده یا زندگی افراد محروم را مشاهده کنند. پس از آن آنها تجربه خود را مورد بحث قرار می دهند؛ از دانشجویان انتظار می رود درباره تجربه خود تأمل کنند، آن را ثبت نمایند و درباره موفقیت یا ناکامی در کاربرد معنویت به گفتگو بپردازند (فلانگان ۲۰۱۱)

این رویکرد آموزشی نیاز دارد تا از تجربه های شخصی دانشجویان که آنها را به عنوان تجربه هایی معنوی تلقی می کنند، بهره حداکثری ببرد. از آنجا که تدریس در محیط گروهی انجام می شود، ظرفیت های آموزشی در کلاس درس می تواند به گونه ای مورد استفاده قرار گیرد که آموزش معنویت را تقویت کند. حضور دانشجویانی با پیش زمینه های مختلف فرهنگی می تواند اعتماد و احترام متقابل را میان آنها ترویج دهد و این امر آنها را برای برقراری روابط مثبت با دیگران آماده می سازد. همچنین، دانشجویان می توانند از تجربیات معنوی هم کلاسی های خود بیاموزند (لیندهلم و استین، ۲۰۰۸). با این حال اساتید دانشگاه باید از بروز اختلافات جلوگیری کنند؛ آموزش معنویت باید با دقت و با در نظر گرفتن تنوع دانشجویان صورت گیرد (لیندهلم و استین، ۲۰۰۸). برای پر کردن خلأ ناشی از نبود یک مفهوم جامع در زمینه آموزش معنویت در

دانشگاه‌ها، پژوهش‌هایی انجام شده‌اند تا به دانشگاه‌ها در بازطراحی برنامه درسی خود و گشودن گفتمانی آزاد پیرامون مفهوم معنویت کمک کنند (ناتسیس، ۲۰۱۶). این امر می‌تواند با گفتگو میان اساتید و دانشجویان درباره چگونگی پیوند میان دانشجوی، برنامه درسی و جامعه تحقق یابد (گرون، ۲۰۰۸). بر اساس ادبیات یادشده، این مطالعه پاسخی مستقیم به فقدان آموزش معنوی به‌طور کلی و در سطح دانشگاهی به‌طور خاص است. هدف کلی این پژوهش، توصیف تلاش‌ها برای توسعه چارچوبی مبتنی بر آموزش معنویت برای دانشجویان است. افزودن بر این، هدف خاص پژوهش بررسی اقدامات و الگوهای عملی آموزش معنویت از سوی اساتید دانشگاه است. با این حال تلاش‌ها برای بازتلفیق معنویت در آموزش با چالش‌های قابل توجهی روبه‌روست، به‌ویژه در زمینه طراحی برنامه درسی و یادگیری مناسب در بستر دانشگاهی. با توجه به این پدیده، ضرورت دارد که چارچوبی برای آموزش مبتنی بر معنویت در آموزش عالی طراحی و مطالعه شود. این مقاله به فرایندها و نتایج طراحی چارچوب آموزش مبتنی بر معنویت در دانشگاه‌ها می‌پردازد برای تحقق این اهداف، دو پرسش پژوهشی هدایت‌گر این مطالعه هستند: چه رویکردهای آموزشی برای کمک به دانشجویان در تجربه معنویت به‌کار گرفته می‌شود؟ و دانشجویان چگونه از طریق کاربرد این رویکردهای آموزشی، معنویت را تجربه می‌کنند؟

روش‌شناسی

هدف پژوهش حاضر، طراحی چارچوبی برای آموزش مبتنی بر معنویت بود که به شیوه کیفی انجام شد دو مؤسسه آموزش عالی به عنوان نمونه انتخاب شدند: دانشگاه‌های الزهرا و امام صادق (ع) داده‌های مشاهده‌ای از این دو دانشگاه به عنوان داده‌های تکمیلی یا تأییدی در پژوهش لحاظ شدند دلیل انتخاب این دو دانشگاه به عنوان نمونه، نمایندگی آنها از ویژگی‌های متنوع دانشگاه‌های ایرانی بود. این دو دانشگاه از نظر دستاوردهای مذهبی اسلامی در سطح ملی از بهترین‌ها محسوب می‌شوند (گری، ۲۰۰۹). بنابراین، نمونه‌های انتخاب‌شده، نمایانگر دانشگاه‌های دولتی با ویژگی‌های اسلامی قوی هستند. در راستای استدلال‌های پژوهش‌های پیشین، آموزش و تجارت تأثیر بسزایی بر زندگی دارند، و معنویت می‌تواند اخلاق و ارزش‌های انسانی را ارتقاء دهد (صدیقی، ۲۰۱۸). از این رو، بررسی تلاش‌های اساتید دانشگاه در یکپارچه‌سازی معنویت در فرآیند تدریس امری ضروری است. برای درک تجربه‌ها و کنش‌های مشارکت‌کنندگان از پارادایم تفسیری بهره گرفته شد (کاپلان، ۲۰۱۵). در این چارچوب، تلاش‌هایی برای توسعه آموزش معنویت مورد بررسی قرار گرفت. داده‌ها از طریق مصاحبه‌ها و مشاهدات گردآوری شدند (جمشید، ۲۰۱۴). با استفاده از دیدگاه ایمیک (نگرش درونی مشارکت‌کنندگان) و ترکیب آن با موقعیت محققان یا دیدگاه اخلاقی، انتظار می‌رود این تحقیق کیفی بتواند درک عمیق‌تری از پدیده‌ها را با تمرکز بر تصویر کامل و کل‌نگر فراهم کند (کوپر و وایت، ۲۰۱۲). مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته با مسئول امور دینی، اساتید، و دانشجویان در این دو دانشگاه انجام شد. در هر دانشگاه، یک گروه متمرکز بدون هدایت‌کننده با حضور پنج نفر از اساتید و یک گروه مشابه با حضور پنج نفر از دانشجویان برگزار شد که هر جلسه حدود ۹۰ دقیقه به طول انجامید. در مجموع، چهار گروه متمرکز مورد بررسی قرار گرفتند. ایتوا، کافی، مری‌ودر، نورتون و فاکسکروفت (۲۰۱۴) بیان کردند که گروه‌های متمرکز بدون هدایت‌کننده می‌توانند به کشف عمیق‌تر دیدگاه‌ها و نظراتی کمک کنند که شاید در مصاحبه‌های فردی بیان نشوند. شرکت‌کنندگان این پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. برخی از سؤالات راهنمای مصاحبه به شرح زیر بودند: بحث با طرح پرسش‌هایی عمومی در مورد معنویت آغاز شد، مانند: «در مورد معنویت چه نظری دارید؟»، «معنویت چه ارتباطی با دین، اخلاق و ارزش‌ها در زندگی روزمره افراد و جامعه دارد؟»

برای اساتید، سؤالات تکمیلی متمرکز بر پرسش اول پژوهش بودند، از جمله:

«شما چگونه این بُعد از معنویت را در تدریس خود لحاظ کرده‌اید؟»

«چگونه معنویت بر انتخاب روش‌های آموزشی شما تأثیرگذار بوده است؟»

«چگونه می‌خواهید برنامه درسی و آموزش را طوری طراحی کنید که جنبه‌های معنوی را در بر گیرد و آن را در دانشگاه تدریس کنید؟»

برای دانشجویان، سؤالات تکمیلی با تمرکز بر پرسش دوم پژوهش بودند، از جمله:

«تجربه یادگیری در آموزش معنویت چگونه می‌تواند بر تجربه معنوی شما تأثیرگذار باشد؟»

این سؤالات به اساتید فرصت می‌داد تا تأمل کنند که آیا معنویت را در تدریس خود گنجانده‌اند و به چه شکل‌هایی. برای دانشجویان نیز این پرسش‌ها فرصتی فراهم می‌کرد تا درباره نقش آموزش معنوی ارائه‌شده از سوی اساتید خود گفت‌وگو کنند. تمامی مصاحبه‌ها ضبط صوتی شده و سپس به صورت مکتوب پیاده‌سازی شدند. داده‌های مصاحبه با استفاده از روش تحلیل آشکار تحلیل شدند. در گام نخست، فایل صوتی مصاحبه‌ها چندین بار پخش شد تا آهنگ گفتار و تأکیدات کلامی گوینده بررسی شود. سپس، متن نهایی چندین بار به‌طور کامل خوانده شد تا پژوهشگران با داده‌ها آشنا شده و درک عمیق‌تری نسبت به آن پیدا کنند. در مرحله دوم، پاسخ‌های مربوط به هر سؤال مصاحبه تحلیل شده و مفاهیم شناسایی و دسته‌بندی شدند. پژوهشگران برای هر یک رنگ متفاوتی به متن اختصاص دادند. این کار به آنها کمک کرد تا داده‌های خام را برچسب‌گذاری کرده، تحلیل نمایند و به‌صورت موضوعی در یک دسته جای دهند. سپس با همکاری پژوهشگر اصلی، از فرایند القایی تکرارشونده‌ای برای تلفیق مفاهیم در قالب تم‌های کلیدی استفاده شد؛ تم‌هایی شامل آموزش محوری، آموزش پشتیبان و تجربه‌های یادگیری، که همگی در ارتباط با دو محور اصلی سؤالهای پژوهش بودند: آموزش معنویت و تأثیر مثبت آن بر دانشجویان در نهایت، نتیجه‌گیری انجام شد و برای اطمینان از اعتبار درونی، بررسی صحت اطلاعات با مشارکت کنندگان صورت گرفت. همچنین، برای حداکثرسازی اعتبار پژوهش، مشاهداتی از فرایند آموزش پشتیبان انجام شد. برنامه درسی، طرح درس‌ها، کتاب‌های درسی، و سایر منابع آموزشی مورد استفاده در دانشگاه‌ها نیز بررسی شدند تا منابع داده‌ای متنوعی فراهم شده و امکان مثلث‌سازی داده‌ها میسر گردد.

برای درک زمینه آموزش معنویت در دانشگاه‌های مورد نظر، ضروری است که ساختار آن بررسی شود. آموزش اسلامی یک درس اجباری محسوب می‌شود و در دسته دروس توسعه شخصیت جای می‌گیرد. این درس در دانشگاه‌ها ادامه آموزش‌هایی است که دانشجویان در دوره‌های درسی دریافت کرده‌اند. بر این اساس، محتوای درسی شامل موضوعاتی نظیر خدا، انسان اخلاق علم و فناوری، همزیستی ادیان جامعه، فرهنگ، سیاست و حقوق است. فرایند آموزش در اغلب موارد با رویکرد معطوف به دانشجوی اجرا می‌شود؛ به گونه‌ای که دانشجو در فرایند آموزشی نقش فعالی دارد. این آموزش معمولاً به صورت ترکیبی از سخنرانی و گفت‌وگوی کلاس محور یا رویکرد معلم محور انجام می‌شود. تمام دانشگاه‌ها برای این واحد درسی، به‌طور معمول دو ساعت در هفته زمان اختصاص داده‌اند که به‌صورت کلاس حضوری برگزار می‌شود.

یافته‌ها

به‌طور کلی، تلاش‌هایی که توسط اساتید و دانشگاه‌ها در راستای ایجاد چارچوبی برای آموزش معنویت مبتنی بر معنویت صورت گرفته، شامل توسعه یک الگوی یادگیری یکپارچه بین آموزش‌های اصلی (هسته‌ای) و فعالیت‌های پشتیبان و استفاده از رویکرد تجربه مستقیم بوده است. از منظر دانشجویان و بر اساس ارزیابی آنها، تلاش‌های صورت گرفته توسط اساتید آموزش اسلامی تأثیر قابل توجهی در رشد معنویت آنها داشته است، به‌ویژه از طریق فعالیت‌های متنوع درون‌کلاسی و برون‌کلاسی.

آموزش معنویت در دانشگاه

اساتید مورد پرسش قرار گرفتند که چه راهبردهایی برای توسعه معنویت دانشجویان در آموزش‌های هسته‌ای به کار می‌گیرند. بیشتر پاسخ‌ها حاکی از استفاده از یادگیری مبتنی بر مسئله و یادگیری زمینه‌محور بود. در مصاحبه‌ها آمده است:

«ما در آموزش‌های هسته‌ای از راهبرد یادگیری مبتنی بر مسئله استفاده می‌کنیم. روش‌هایی که به کار می‌بریم شامل حل مسئله، مطالعات موردی و بحث‌های گروهی است. برای ایجاد انگیزش در دانشجویان چندین مسئله یا مشکل از محیط پیرامون در اختیار آنها قرار می‌دهیم. دانشجویان با استفاده از دانش پیشین خود سعی می‌کنند برای این مسائل راه‌حل پیدا کنند. به این ترتیب، توان استدلال تحلیل و خلاقیت دانشجویان تقویت می‌شود تا بتوانند نسبت به مسائل زندگی روزمره در جامعه واکنش مناسب نشان دهند.»

مصاحبه‌شونده دیگری اظهار داشت:

«راهبرد یادگیری که ما به کار می‌بریم، یادگیری زمینه‌محور است. در این راستا، روش استفاده‌شده، مشاهده مستقیم است. به دانشجویان تکالیفی داده می‌شود تا محیط اطراف یا نهادهای خاص مرتبط با محتوای کلاس را مورد مشاهده قرار دهند.

فعالیت‌های پشتیبان در آموزش معنویت

در مورد اقدامات انجام‌شده در آموزش‌های پشتیبان اساتید بیان کردند که از حمایت کامل دانشگاه برای اجرای فعالیت‌هایی که تجربه مستقیم برای دانشجویان فراهم می‌کند، برخوردارند. این فعالیت‌ها با همکاری مراکز مختلف در دانشگاه اجرا می‌شود، از جمله مرکز توسعه معنوی، مرکز دروس توسعه شخصیت، واحدهای فعالیت دانشجویی، و هیئت امنای مسجد دانشگاه.

یکی از شرکت کنندگان دیگر اظهار داشت:

«همکاری با مراکز توسعه دینی همچنین در قالب فعالیت‌های آموزشی در حوزه اسلام و رشته‌های علمی صورت می‌گیرد. این فعالیت‌ها به صورت مرحله‌ای و با توجه به رشته تحصیلی دانشجویان برگزار می‌شود. هدف از این برنامه، تعمیق درک دانشجویان از اسلام است تا دانش آنها نسبت به دین، سطحی و جزئی نباشد بلکه جامع و عمیق باشد. با این عمق معرفت، دانشجویان می‌توانند با خردمندی بیشتری به مسائل دینی که در جامعه مطرح می‌شود پاسخ دهند.»

در همین حال یکی از اساتید مسئول همکاری با درس «شخصیت» عنوان کرد:

«همکاری ما با درس توسعه شخصیت در قالب برگزاری اردوهای اخلاقی با هدف ارائه آموزش چندفرهنگی به دانشجویان انجام می‌شود. این اردوها هر نیم‌سال یک‌بار برگزار می‌گردد.

استاد درس آموزش قرآن نیز درباره آموزش روخوانی قرآن در قالب یادگیری پشتیبان که با همکاری مسجد دانشگاه و واحد فعالیت‌های دانشجویی انجام می‌شود، چنین گفت:

«یادگیری پشتیبان که همواره اهمیت دارد، شامل آموزش روخوانی و نگارش قرآن و برگزاری جلسات هفتگی است. ما این برنامه‌ها را با همکاری مسجد دانشگاه و تیمی از واحد فعالیت‌های دانشجویی برگزار می‌کنیم. در ابتدای درس آموزش معنویت، از دانشجویان آموزش سطح خوانی قرآن گرفته می‌شود و کسانی که در سطح ابتدایی هستند، با توجه به سطحشان توسط مربیان راهنمایی می‌شوند. برای سهولت حضور دانشجویان هیئت امنای مسجد برنامه‌ها را در چند نوبت مختلف هر روز تنظیم می‌کنند تا با برنامه کلاس‌ها همخوانی داشته باشد. جلسات مطالعاتی نیز هر دوشنبه و پنجشنبه پیش از غروب برگزار می‌شود. این فعالیت‌ها همچنین به دانشجویان کمک می‌کند تا درک عمیق‌تری از اسلام و مسائل معاصر جامعه پیدا کنند. در نتیجه، این برنامه‌ها دانشجویان را نسبت به مسائل دینی روز حساس‌تر می‌سازد.»

دیدگاه دانشجویان

از دانشجویان نیز درباره تأثیر تجربه‌های یادگیری از سوی اساتید آموزش معنویت بر رشد معنویتشان پرسیده شد. تقریباً همه دانشجویان اذعان داشتند که تجربه‌های آموزشی در دروس آموزش معنویت، چه درون‌کلاسی و چه برون‌کلاسی، تأثیر قابل توجهی در درک اهمیت رابطه با خداوند و انسانهای دیگر داشته است. یکی از دانشجویان شرکت‌کننده گفت:

«به‌طور خلاصه، یادگیری اسلام در دانشگاه‌ها بر اهمیت اخلاق و آداب رفتاری تأکید دارد که بخش اصلی از ابعاد معنویت اسلامی است. در کلاس، معمولاً درباره مسائل محیط‌زیستی به صورت بحث‌محور یاد می‌گیریم. این شیوه باعث شده است نسبت به مسائل زیست‌محیطی حساس‌تر شوم و به‌طور تحلیلی و نظام‌مند درباره راه‌حل‌هایی بیندیشم که به نفع جامعه‌ام باشد.»

دانشجوی دیگری بیان کرد:

«در خارج از کلاس، معمولاً استادان ما را موظف می‌کنند که به‌طور مستقیم در جوامعی با پیشینه‌های دینی گوناگون تحقیق میدانی انجام دهیم. این تجربه منحصر به فرد همزمان با آموزش، الگویی عملی نیز فراهم می‌کند. از این فعالیت‌ها آموختم که دین تنها در نمادها خلاصه نمی‌شود بلکه در چگونگی نشان دادن هویت دینی (خردمند، بردبار، دیندار، صادق و صلح‌جو بودن) است. اگر این نگاه در همه فعالیت‌های دانشگاه جاری شود، می‌تواند فرهنگ دینی و شور معنوی دانشجویان را تقویت کند. اکنون من می‌توانم با افراد دارای پیشینه اجتماعی، دینی و اعتقادی متفاوت با آرامش کار کنم.»

و در پاسخ به پرسشی درباره فعالیت‌های پشتیبان یکی از شرکت کنندگان گفت:

«ما درک می‌کنیم که زمان اختصاص داده‌شده به آموزش معنویت بسیار محدود است، تنها دو ساعت در هفته، که در مقایسه با سایر دروس بسیار اندک است. خوشبختانه دانشگاه ما توجه ویژه‌ای به این موضوع دارد. اساتید برنامه درسی آموزش معنویت را به‌خوبی طراحی کرده‌اند. آنها با چندین نهاد دینی، چه درون دانشگاه و چه بیرون آن همکاری دارند تا فعالیت‌هایی مانند یادگیری قرآن و تمرین‌های معنوی که در کلاس قابل آموزش نیستند، در بیرون از کلاس، مثلاً در مسجد دانشگاه در پایان هفته، انجام شود. این تلاش به ما کمک کرده تا دانش دینی خود را، به‌ویژه در زمینه اعمال عبادی (مناسک)، که در آن ضعف داشتیم، تعمیق بخشیم.»

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف بررسی تلاش‌های اساتید برای توسعه آموزش مبتنی بر معنویت و تأثیر آن بر تجربه‌های معنوی دانشجویان انجام شد. نخست، به توصیف معنویت و آموزش معنویت در آموزش عالی پرداختیم؛ این محور، یکی از تم‌های

اصلی بود که پس از تحلیل دقیق‌تر مصاحبه‌ها برای پاسخ به پرسش اول پژوهش شناسایی شد. درحالی‌که تمامی اساتید از تلاش‌های خود برای گنجانده معنویت در تدریس سخن گفتند، دیدگاه‌هایی نیز درباره نقش دانشگاه و اسناد درسی در توجه به معنویت مطرح کردند.

شکل ۱ چارچوب آموزش مبتنی بر معنویت را نشان می‌دهد که بر پایه مصاحبه با اساتید بازسازی شده است. یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که هر دو دانشگاه نمونه در مطالعه، از الگوی تلفیقی آموزش هسته‌ای و پشتیبان همراه با رویکرد تجربه مستقیم بهره برده‌اند.



در این چارچوب، استراتژی‌های یادگیری اساتید شامل مشاهده مستقیم، شبیه‌سازی با مشاهده مشارکتی، یادگیری اجتماعی از طریق تحلیل اجتماعی و تقویت عملکرد وظایف از طریق چندین فعالیت در حوزه یادگیری پشتیبان است. تمامی اساتید در این دو دانشگاه بر اجرای این الگو و رویکرد آموزشی توافق داشتند، زیرا معتقد بودند که این الگو می‌تواند کیفیت آموزش معنویت را ارتقاء دهد. آنان بیان کردند که کاربرد رویکرد تجربه مستقیم، پتانسیل بالایی دارد تا آموزش معنویت نه تنها به جنبه‌های شناختی، بلکه به ابعاد عاطفی و روان‌حرکتی نیز بپردازد و آگاهی دینی دانشجویان را تقویت کند. به باور آنان معلمان و محیط آموزشی باید پیوسته دانشجویان را به درک و ارزش‌گذاری زندگی اطراف خود ترغیب کنند.

در همین حال استفاده از رویکرد «تجربه مستقیم» در برخی متون غربی نیز مستند شده است. دیویی (۱۹۹۷) اظهار می‌دارد که همه انواع فعالیت‌های واقعی آموزشی از طریق تجربه شکل می‌گیرند، اما نه هر تجربه‌ای الزاماً با آموزش مرتبط است.

در این نقطه، وظیفه معلم آن است که انواع مختلفی از تجارب ارزشمند و مرتبط با زندگی حالا و آینده دانش‌آموز را سازماندهی کند. تداوم بین تجربیات کنونی و بهره‌گیری از آنها برای تجربیات آینده در اندیشه دیویی، «تداوم تجربی» نامیده می‌شود؛ یعنی زنجیره‌ای از تجارب پیوسته. این نظریه می‌تواند راهبردهای یادگیری انتخاب‌شده توسط اساتید آموزش اسلامی برای فراهم کردن تجارب پیوسته برای دانشجویان مانند مشاهده مشارکتی و مشاهده مستقیم را تبیین کند.

یادگیری از طریق تجربه همچنین با عناوینی چون «یادگیری از طریق عمل» یا «یادگیری از طریق مشاهده» شناخته می‌شود. اصل بنیادین آن توسعه جنبه‌های شناختی و تأثیر آن بر جنبه‌های عاطفی است (مورر و کلاین، ۲۰۰۰). هنگام یادگیری، رابطه‌ای میان دانشجو و موضوع مورد مطالعه ایجاد می‌شود؛ به طوری که دانشجو باید برخی امور یا تجارب را خود از طریق مشاهده کشف کند. یادگیری از طریق مشاهده می‌تواند زمان و تلاش موردنیاز برای درک رفتارها و کنش‌های پیچیده را کاهش دهد (فوتی و همکاران ۲۰۱۸).

تمرکز اصلی در یادگیری هسته‌ای از منظر اساتید، رشد جنبه‌های هیجانی و عاطفی دانشجویان از طریق مشارکت در محیطی نسبتاً خاص است (بدیلا و سینگ، ۲۰۱۷). از آنجا که معنویت خود دارای ماهیتی عاطفی است (فیشر، ۲۰۱۱)، قرار گرفتن فرد در محیط‌های خاص می‌تواند چشم‌اندازی رفتاری ایجاد کرده و به درک ماهیت آن محیط بینجامد (کراپفل، ۲۰۱۶). دیویی (۱۹۹۷) همچنین بیان می‌کند که آموزش موفق زمانی رخ می‌دهد که افراد تجربه‌ای داشته باشند که به آنها امکان واکنش آگاهانه و مراقبت‌آمیز نسبت به مشکلات و چالش‌های محیط پیرامونشان را بدهد.

این یافته‌ها می‌تواند توضیح دهد که چرا اساتید آموزش معنویت از رویکرد تجربه مستقیم مانند تحلیل اجتماعی و بازدید از پرورشگاه به عنوان راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند. از این تحقیق می‌توان چنین نتیجه گرفت که یکی دیگر از عناصر مهم، فراهم آوردن زمینه‌ای برای تجربه در طراحی محیط است (کاتز-بونینکانترو و اندرسون ۲۰۱۸). اساتید باید بتوانند مشارکت دانشجویان در محیط، چه درون دانشگاه و چه بیرون از آن را تضمین کنند. محیط، به‌ویژه اجتماع، باید به‌مثابه رسانه‌ای برای ایجاد تجربه‌های معنادار و مثبت باشد؛ تجربه‌هایی که به رشد فردی منجر شده، منجر به تفکر و در نهایت، رفتار خردمندانه و درست شده و در نهایت، بر رشد معنوی دانشجویان اثرگذار خواهد بود.

در خصوص نظریه یادگیری در اسلام، به‌ویژه از منظر امام محمد غزالی، «تجربه» یکی از عناصر اساسی فرآیند یادگیری تلقی می‌شود (نوال ۱۹۹۳). علاوه بر این، آموزش باید با افزودن نمونه‌ها و تجارب واقعی زندگی همراه باشد تا برای یادگیرنده معنادار و اثربخش گردد (ناکوستین، ۱۹۶۴). در این مسیر، از دانشجویان خواسته می‌شود پس از تجربه، خودارزیابی یا تأمل انجام دهند تا از فعالیت‌ها درس بگیرند و آگاهی درونی‌شان رشد یابد؛ امری که دانشجویان نیز در مصاحبه‌ها به آن اذعان کرده‌اند. تجربه‌های اساتید نیز بر همین موضوع دلالت دارد. نتایج ارزیابی‌ها نیز نشان داد که الگوی به‌کار رفته توانسته رفتارهای مثبت و ابعاد معنوی دانشجویان را شکل داده و تقویت نماید.

در ارتباط با درک دانشجویان از اینکه آیا آموزش معنویت با رویکرد تجربه مستقیم بر رشد معنویت آنها تأثیرگذار است یا خیر، پاسخ‌ها بیانگر آن بود که بیشتر دانشجویان تجربه‌های معنوی مثبتی پس از این آموزش‌ها داشته‌اند. آنها توضیح دادند که آموزش مبتنی بر معنویت به آنها کمک کرده است تا هویت خود را به‌عنوان موجوداتی معنوی بازایانند؛ از طریق انجام مناسک عبادی (مانند نماز) و نیز یافتن جایگاه خود در جامعه از رهگذر ایجاد روابط مثبت با دیگران.

در تأیید این یافته‌ها، شواهد تجربی نیز تأثیر مثبت آموزش معنویت در دانشگاه‌ها را نشان داده‌اند (لیندهلم و آستین، ۲۰۰۸؛ پالمر، ۲۰۰۳)، از جمله ارتقاء مهارت‌های بین‌فردی (لیندهلم و آستین، ۲۰۰۸) و کمک به شکل‌گیری شخصیت فردی (پالمر، ۲۰۰۳). همچنین، لیندهلم و آستین (۲۰۰۸) توضیح داده‌اند که تلفیق معنویت به دانشجویان کمک می‌کند اصول اخلاقی و ارزشی را بیاموزند و در نتیجه با دیگران و محیط پیرامون خود به شیوه‌ای هماهنگ زندگی کنند.

مک‌لافلین (۲۰۰۵) معتقد است که دانشجویان می‌توانند از طریق انجام عبادات مانند نماز و قرائت قرآن معنویت خود را متجلی کنند. پژوهشی دیگر از سسرو و پرات (سسرو و پرات، ۲۰۱۴) نشان داد که دانشجویان در صورتی می‌توانند معنویت را در خود بروز دهند که در فرآیند آموزش، روش‌های دانشجو-محور اتخاذ شود و فضایی برای گفت‌وگو پیرامون ارزش‌ها و اخلاقیات فراهم آید. در این دیدگاه، استاد معنوی بیشتر نقش تسهیل‌گر را دارد تا انتقال‌دهنده دانش (هاج و درزوتس، ۲۰۰۸). به نظر می‌رسد همه دانشجویان اذعان داشته‌اند که با بهره‌گیری از چنین شیوه‌هایی توانسته‌اند معنویت خود را تجربه کنند.

بیشتر دانشجویان نیز روش‌هایی مانند مشاهده مشارکتی و مطالعه موردی را تأیید کرده و پیشنهاد داده‌اند که این روش‌ها برای آموزش معنویت‌محور در آموزش به کار گرفته شود. آنها معتقد بودند که با این روش‌ها می‌توانند مسائل روزمره زندگی را شناسایی کرده، تحلیل کنند و تصمیم‌هایی صحیح و مبتنی بر ارزش‌های معنوی اتخاذ نمایند. از نظر آنها، کاوش در زندگی روزمره در محیط پیرامون موجب ایجاد «آگاهی معنوی» در درون آنها شده است. این موضوع با یافته‌های

مطالعات پیشین نیز همخوانی دارد که نشان داده‌اند مطالعات موردی برای آموزش معنویت در دانشگاه‌ها بسیار مناسب‌اند (ترات، ۲۰۱۳؛ مانز و همکاران ۲۰۰۶) و اثربخش‌تر از دیگر شیوه‌های آموزش معنویت در کلاس درس هستند (مزیزو، ۱۹۹۷).

همانطور که پیش‌تر ذکر شد، یافته‌های این پژوهش همچنین حاکی از آن است که تلاشی برای ایجاد تعادل در معنویت صورت گرفته است؛ تعادلی می‌تواند میان ایجاد رابطه‌ای معنادار با خداوند (حبل من الله) و با انسانها (حبل من الناس) بر اساس چارچوب طراحی‌شده، الگوهای یادگیری و منابع ارائه‌شده به اساتید امکان می‌دهد تا دانشجویان را در مسیر دستیابی به سطحی مطلوب از معنویت و درک‌تیر از جوهره معنویت یاری دهند. در راستای یافته‌های این مطالعه، پیشنهاد شده است که دانشگاه‌ها برنامه‌هایی مبتنی بر راهنمایی و پیوند آن با توسعه حرفه‌ای در حوزه مربی‌گری معنوی ارائه کنند تا معنویت بالغ‌تری در دانشجویان شکل گیرد (هوران ۲۰۱۷). این چارچوب همچنین می‌تواند ادعای تفکیک میان معنویت و دینداری را رد کند (های، رایش و اوتش، ۲۰۰۶) و در عین حال نظریه‌های روانشناختی را تأیید کند که معتقدند معنویت، زیربنای دین است و از طریق آموزش و جامعه‌پذیری قابل انتقال و درونی‌سازی است (فالبرگ و فالبرگ، ۱۹۹۱).

در جمع‌بندی، این یافته‌ها نظریه یادگیری اسلامی را تقویت می‌کند؛ نظریه‌ای که می‌گوید باید شناخت و بینش واقعی (فهم اجتماعی در یادگیری هسته‌ای) پیش از دعوت به ایمان (درک دینی در یادگیری حمایتی) فراهم شود (علوی، ۲۰۰۸). در جزئیات بیشتر، یادگیری هسته‌ای تأکید دارد که اسلام ترجیح می‌دهد یادگیری از طریق شناخت، استدلال و شرایط یادگیری صورت گیرد. این بینش و دانش نیز باید به مسائل جهان و انسانها مرتبط باشد (باقری، ۱۹۹۱). یکی از اصول یادگیری در دیدگاه اسلامی آن است که فرد پیش از انجام عمل یا تقلید، باید تفکر کند (ملکاوی، ۲۰۰۱). قرآن کریم نیز بارها مؤمنان را دعوت به استفاده از مشاهده، حواس و عقل برای فهم آفرینش و عظمت الهی می‌نماید تا ایمان حقیقی حاصل شود و از پذیرش کورکورانه پرهیز گردد (آیات ۱۷ تا ۲۰ سوره غاشیه، ۶ تا ۱۰ سوره ق ۹۵ سوره انعام و ۶۶-۶۷ سوره انبیاء). از آنجا که عقل نیز دارای محدودیت‌هایی است، نمی‌تواند مفاهیمی چون توحید و صفات الهی را به‌تنهایی دریابد. آموزش حمایتی، با ارائه مطالبی در خصوص عبادات، این فرایند شناختی را اصلاح و تکمیل می‌کند.

با وجود مطالعات متعددی که در زمینه آموزش عالی انجام شده‌اند، توجه اندکی به شناسایی «یادگیری معنویت در دانشجویان» به‌عنوان یک مفهوم آموزش عالی معطوف شده است (آستین، آستین و لیندهلم، ۲۰۱۱؛ فیشر، ۲۰۰۹). بنابراین، این مطالعه با ارائه چارچوب آموزش مبتنی بر معنویت می‌تواند خلأ موجود در این حوزه را تا حدی برطرف نماید.

در این مطالعه، نشان داده شد که بُعد معنوی مرتبط با روابط بین فردی، از طریق «تجربه مستقیم» دانشجویان با محیط دانشگاه، پرورشگاه‌ها و جامعه پیرامونی قابل تحقق است. این نوع فعالیت‌ها می‌توانند مهارت‌هایی در دانشجویان ایجاد کنند تا نسبت به واقعیت‌های اجتماعی حساس شده و توانایی برخورد صحیح با آنها را پیدا کنند. از سوی دیگر، بُعد معنوی مرتبط با درک ارزش‌های اسلامی و رابطه با خداوند (حبل من الله) بر آموزش نماز خاشع و قرائت صحیح قرآن متمرکز است؛ اموری که مطابق با تعالیم اسلامی ضرورت دارند. براساس الگوهای الگوسازی و مربی‌گری (ارلاچر، ۲۰۱۴)، توسعه معنویت از طریق پشتیبانی مربیان در فرایندهای تعاملی، روشی مناسب برای نسل هزاره محسوب می‌شود (کوپ، ۲۰۱۰). نتایج این مطالعه همچنین نشان داد که ادغام یادگیری هسته‌ای و حمایتی و ایجاد توازن میان ابعاد مختلف معنویت، به دانشجویان کمک می‌کند تا ویژگی‌های شخصیتی مطلوب‌تری را کسب نمایند. تمامی ذی‌نفعان بر این نکته تأکید کردند که چارچوب ارائه‌شده برای آموزش مبتنی بر معنویت، اگر بتواند یادگیری هسته‌ای و حمایتی را در هم ادغام نماید، الگویی مطلوب خواهد بود. تلاش‌های اساتید دانشگاه در ارائه آموزش مبتنی بر معنویت، در چارچوبی که بر ادغام یادگیری هسته‌ای و حمایتی تأکید دارد، به‌خوبی ساختار یافته‌اند. در این چارچوب، کاربرد «تجربه مستقیم» به‌عنوان ابزاری برای تقویت معنویت دانشجویان نقشی کلیدی دارد. از طریق این یکپارچگی، دانشجویان قادرند تجربه‌ای اصیل و مؤثر از معنویت اسلامی کسب کنند. آنها در زمینه زندگی اجتماعی و تعامل با جامعه (حبل من الناس) تجربیاتی مثبت و معنادار به دست می‌آورند. در عین حال دانش و توانایی خود را در انجام عبادات و قرائت صحیح قرآن کریم (حبل من الله) افزایش می‌دهند. این دو بُعد مکمل یکدیگرند و مسیر رشد معنوی دانشجویان را هموار می‌سازند.

منابع

علوی، ح. ر. (۱۳۸۷). نزدیکی به خدا: چشم‌اندازی بر آموزش اسلامی. آموزش دینی، ۱۰۳(۱)، ۵-۲۱. ##

باقری، خ. (۱۳۷۰). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (چاپ دوم). تهران: مدرسه. ##

ملکاوی. (۱۳۸۰). نظریه پردازی در تربیت اسلامی. قم: مؤسسه آموزش و پژوهشی امام خمینی ##

Adams, D. (2008). Counselling and spiritual formation. *Journal of Religion, Spirituality & Aging*, 21(1-2), 131-141. doi:10.1080/15528030802265429 ##

Afrianty, D. (2012). Islamic education and youth extremism in Indonesia. *Journal of Policing , Intelligence and Counter-Terrorism*, 7(2), 134-146. doi:10.1080/18335330.2012.719095 ##

Alavi, H.R. (2008). Nearness to God: A perspective on Islamic education. *Religious Education*, 103 .21-5 ,(1)doi:10.1080/00344080701807361 ##

Alias, A., & Abdul Majid, H.S. (2015). Psychology of learning: An Islamic theory. *International Journal of Islamic Thought*, 4(1), 63-80. ##

Astin, A., Astin, H., & Lindholm, J. (2011). Assessing Students' Spiritual and Religious Qualities . *Journal of College Student Development*, 52(1), 39-61. <https://doi.org/10.1353/csd.2011.0009> ##

Baba, S., & Zayed, T. (2015). Knowledge of shariah and knowledge to manage 'self' and 'system :'. Integration of Islamic epistemology with the knowledge and education. *Journal of Islam, Law and Judiciary*, 1(1), 45-62 ##

Badyal, D. K., & Singh, T. (2017). Learning Theories: The Basics to Learn in Medical Education .*International Journal of Applied and Basic Medical Research*, 7(Suppl 1), S1-S3. https://doi.org/10.4103/ijabmr.IJABMR_385_17 ##

Baqeri, K. (1991). A second glance at Islamic education (2nd ed.). Tehran: Madrese. ##

Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis .*NursingPlus Open*, 2, 8-14. ##

Carr, D. (2003). Philosophy and the meaning of 'education. *Theory and Research in Education*, 1 .212-195 ,(2)doi:10.1177/1477878503001002003 ##

Cecero, J. J., & Prout, T. A. (2014). The Faculty Spirituality Questionnaire and Its Relationship to Teaching Style. *Religion & Education*, 41(1), 100-112. <https://doi.org/10.1080/15507394.2014.855084> ##

Cooper, K., & White, R.E. (2012). Qualitative research in the post-modern era: Contexts of qualitative research. Springer Netherlands. 10.1007/978-94-007-2339 ##

Dewey, J. (1997). Experience and education (Reprint Edition). New York: Free Press. ##

Dirjen Dikti. Rambu-Rambu Kelompok Mata Kuliah Pengembangan Kepribadian (Signs of Implementation of Personality Development Courses in Higher Education No. 43 Year 2006), (Pub. L. No. 43 Tahun 2006) (2006) ##

Dyson, J., Cobb, M., & Forman, D. (1998). The meaning of spirituality: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 26(6), 1183–1188. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1997.tb00811.x> ##

Erlacher, J. (2014). *Millennials in Ministry*. Valley Forge, PA: Judson Pr Fahlberg, L.L., & Fahlberg, L.A. (1991). Exploring spirituality and consciousness with an expanded science: Beyond the ego with empiricism, phenomenology, and contemplation. *American* ##

Journal of Health Promotion: AJHP, 5(4), 273–281. doi:10.4278/0890-1171-5.4.273 ##

Fisher, J. (2011). The four domains model: Connecting spirituality, health, and well-being. *Religions*, 2(1), 17–28. doi:10.3390/rel2010017 ##

Fisher, J. W. (2009). Getting the balance: Assessing spirituality and well-being among children and youth. *International Journal of Children's Spirituality*, 14(3), 273–288. <https://doi.org/10.1080/13644360903086547> ##

Flanagan, B. (2011). Applied Spirituality: Reflections of an Educator. *Spiritus: A Journal of Christian Spirituality*, 11(1), 38–50. ##

Flanagan, B., Nelson, J., & Mullally, A. (2012). Spiritual Education. *Journal for the Study of Spirituality*, 2(1), 61–76. doi:10.1558/jss.v2i1.61 ##

Foti, F., Menghini, D., Alfieri, P., Costanzo, F., Mandolesi, L., Petrosini, L., & Vicari, S. (2018). Learning by observation and learning by doing in Down and Williams syndromes. *Developmental Science*, 21(5), e12642. doi:10.1111/desc.12642 ##

Gray, D. (2009). *Doing research in the real world* (2nd ed.). Los Angeles: SAGE. ##

Greenway, K.A. (2006). The role of spirituality in purpose in life and academic engagement. *Journal of College and Character*, 7(6), 14. doi:10.2202/1940-1639.1212 ##

Grey Matter Research, & Consulting. (2010). *The apathy generation: The latent religious beliefs of Millennials*. Phoenix, AZ: Grey Matter Research & Consulting. ##

Groen, J. (2008). Paradoxical tensions in creating a teaching and learning space within a graduate education course on spirituality. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 193–204. <https://doi.org/10.1080/13562510801923328> ##

Gunnlaugson, O., & Vokey, D. (2014). Evolving a public language of spirituality for transforming academic and campus life. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 436–445. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.771993> ##

Hamzah, R., Md Isa, K., & Mohd, J.R. (2012). Spiritual education development model. *Journal of Islamic and Arabic Education*, 2(2), 1–12. ##

Hanafi, Y., Murtadho, N., Hassan, A. R., Ikhsan, M. A., & Diyana, T. N. (2020). Development and

validation of a questionnaire for teacher effective communication in Qur'an learning. *British Journal of Religious Education*, 42(4), 424–434. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1705761> ##

Hanafi, Y., Murtadho, N., Ikhsan, M. A., & Diyana, T. N. (2020). Reinforcing Public University Student's Worship Education by Developing and Implementing Mobile-Learning Management System in the ADDIE Instructional Design Model. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 14(02), 215. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i02.11380> ##

Hanafi, Y., Murtadho, N., Ikhsan, M. A., Diyana, T. N., & Sultoni, A. (2019). Student's and Instructor's Perception toward the Effectiveness of E-BBQ Enhances Al-Qur'an Reading Ability. *International Journal of Instruction*, 12(3), 51–68. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.1234a> ##

Hay, D., Reich, K.H., & Utsch, M. (2006). Spiritual development: Intersections and divergence with religious development. In *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and*

Adolescence (pp. 46–59). California, United States: SAGE Publications, Inc. doi:10.4135/9781412976657.n4 ##

Helton, W.S., & Helton, N.D. (2007). The intrinsic value of nature and moral education. *Journal of Moral Education*, 36(2), 139–150. doi:10.1080/03057240701325225 ##

Hodge, D. R., & Derezotes, D. S. (2008). Postmodernism and Spirituality: Some Pedagogical Implications for Teaching Content on Spirituality. *Journal of Social Work Education*, 44(1), 103–124. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2008.200500598> ##

Horan, A.P. (2017). Fostering spiritual formation of millennials in christian schools. *Journal of Research on Christian Education*, 26(1), 56–77. doi:10.1080/10656219.2017.1282901 ##

Huda, M. (2015). Hasan Al-Banna thought actualisation in the Islamic education development. *Qudus International Journal of Islamic Studies*, 3(1), 72–83. ##

- Husain, S.S. (1979). *Crisis in Muslim Education* (First Edition). Sevenoaks Eng. Jeddah [Arabia]: King Abdulaziz University Itua, I., Coffey, M., Merryweather, D., Norton, L., & Foxcroft, A. (2014). Exploring barriers and solutions to academic writing: Perspectives from students, higher education and further education tutors. *Journal of Further and Higher Education*, 38(3), 305–326. doi:10.1080/0309877X.2012.726966 ##
- Jamshed, S. (2014). Qualitative research method-interviewing and observation. *Journal of Basic and Clinical Pharmacy*, 5(4), 87–88. doi:10.4103/0976-0105.141942 ##
- Kaplan, A. (2015). Opinion: Paradigms, methods, and the (as yet) failed to strive for methodological diversity in educational psychology published research. *Frontiers in Psychology*, 6. doi:10.3389/fpsyg.2015.01370 ##
- Kasim, T.S.A.T., & Yusoff, Y.M. (2014). Active teaching methods: Personal experience of integrating spiritual and moral values. *Religious Education*, 109(5), 554–570. doi:10.1080/00344087.2014.956560 ##
- Katz-Buonincontro, J., & Anderson, R.C. (2018). How do we get from good to great? The need for better observation studies of creativity in education. *Frontiers in Psychology*, 9. doi:10.3389/fpsyg.2018.02342 ##
- Kopp, S.M. (2010). *Postmodernism and youth ministry: An introduction* (0th ed.). Eugene, Oregon: Wipf and Stock. ##
- Krapfl, J.E. (2016). Behaviourism and Society. *The Behavior Analyst*, 39(1), 123–129. doi:10.1007/s40614-016-0063-8 ##
- Lantieri, L. (2001). A Vision of Schools with Spirit. *Religion & Education*, 28(1), 21–39. doi:10.1080/15507394.2001.10012272 ##
- Lindholm, J. A., & Astin, H. S. (2008). Spirituality and Pedagogy: Faculty's Spirituality and Use of Student-Centered Approaches to Undergraduate Teaching. *Review of Higher Education*, 31(2), 185–207 ##
- Machouche, S., Bensaid, B., & Ahmed, Z. (2019). Crossroads between Islamic spirituality and the instruction of science. *Kemanusiaan: The Asian Journal of Humanities*, 26(1), 23–45 ##
- Mahfud, C., Astari, R., Kasdi, A., Mu'ammam, M.A., Muyasaroh, M., & Wajdi, F. (2021). Islamic cultural and Arabic linguistic influence on the languages of Nusantara: From lexical borrowing to localised Islamic lifestyles. *Wacana*, 22(1), 224–248. doi:10.17510/wacana.v22i1.914 ##

Malkavi. (2001). Theory making in Islamic education. Ghom: Imam Khomeini Instructional and investigational Institute. ##

Manz, K. P., Marx, R. D., Neal, J. A., & Manz, C. C. (2006). The Language of Virtues: Toward an Inclusive Approach for Integrating Spirituality in Management Education. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 3(1), 104–125. <https://doi.org/10.1080/14766080609518613> ##

Mas'ud, A., Fuad, A.H.Z., & Zaini, A. (2019). Evolution and orientation of islamic education in Indonesia and Malaysia. *Journal of Indonesian Islam*, 13(1), 21. doi:10.15642/JIIS.2019.13.1.21-49 ##

McLaughlin, C. (2005). Spirituality and ethics in business. *European Business Review*, 17(1). <https://doi.org/10.1108/eb.2005.05417aab.004> ##

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401> ##

Mowrer, R.R., & Klein, S.B. (Eds.). (2000). *Handbook of contemporary learning theories* (1st ed.). ##

Mahwah: New Jersey: Psychology Press. Nakosteen, M. (1964). *History of Islamic Origins of Western Education A.D.800–1350*, with an

Introduction to Medieval Muslim Education (1 st edition). Colorado: University of Colorado Press Nasel, D.D., & Haynes, W. (2005). Spiritual and religious dimensions scale: Development and psychometric analysis. *Australian Journal of Psychology*, 57(1), 61–71. doi:10.1080/ 00049530412331283408 ##

Natsis, E. (2016). A new discourse on spirituality in public education. Confronting the challenges in a post-secular society. *International Journal of Children's Spirituality*, 21(1), 66–77. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2016.1154818> ##

Nilan, P. (2017). *Muslim youth in the Diaspora: Challenging extremism through popular culture* (1st ed.). New York: Routledge. ##

Noval, N. (1993). Al-Ghazali: Prospects. *The Quarterly Review of Comparative Education*, 23(3–4), 519–542 ##

Palmer, P. J. (2003). Teaching with Heart and Soul: Reflections on Spirituality in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 376–385. <https://doi.org/10.1177/ 0022487103257359> ##

Raihani, R. (2020). A model of Islamic teacher education for social justice in Indonesia: A critical pedagogy perspective. *Journal of Indonesian Islam*, 14(1), 163. doi:10.15642/JIIS.2020.14.1.163-186 ##

Rambu-Rambu Kelompok Mata Kuliah Pengembangan Kepribadian (Signs of Implementation of Personality Development Courses in Higher Education No. 43 Year 2006), Pub. L. No. No. 43 ##

Tahun 2006 (2006). Rego, A., & Pina e Cunha, M. (2008). Workplace spirituality and organizational commitment: An empirical study. *Journal of Organizational Change Management*, 21(1), 53–75. <https://doi.org/10.1108/09534810810847039> ##

Saekan, M. (2017). Islamic Education Unifying Nation. *Qudus International Journal of Islamic Studies*, 5(2), 101–116. ##

Sahin, A. (2018). Critical Issues in Islamic Education Studies: Rethinking Islamic and Western Liberal Secular Values of Education. *Religions*, 9(11), 335. doi:10.3390/rel9110335 ##

Schneiders, S.M. (1986). *New Wineskins: Re-imagining religious life today*. New York: Paulist Pr.

Siddiqi, L. A. (2018). Academic viewpoints on spirituality in higher education: An exploratory qualitative study (PhD Dissertation, University of Tasmania). University of Tasmania, Tasmania, Australia. Retrieved from <https://eprints.utas.edu.au/28335/> ##

Sistem Pendidikan Nasional (National Education Act No. 20 Year 2003), Pub. L. No. Undang-undang No. 20 Tahun 2003. ##

Smith, H. (1991). *The world's religions: Our great wisdom traditions* (Reprint Edition). San Francisco: HarperOne. ##

Steiner, R., & Bamford, C. (2004). *The spiritual ground of education*. Great Barrington, MA: SteinerBooks. ##

Trott, D. C. (2013). Teaching spirituality and work: A praxis-based pedagogy. *Management Learning*, 44(5), 470–492. <https://doi.org/10.1177/1350507612456501> ##

Utaminingsih, S., Utomo, S., & Zamroni, E. (2017). Strengthening of Indonesian Islamic character through islamic education management based on soft skills. *Addin*, 11(1), 215–242. doi:10.21043/addin.v11i1.2033 ##

Watson, B. (1992). *Priorities in Religious Education: A Model for the 1990s and Beyond*. ##

Washington, D.C.: Falmer Press Ltd. Wilkins, A.L., & Birch, A.J. (2011). Spiritually strengthening and intellectually enlarging faculty: What students want [Faculty Center Report]. Provo, Utah: Brigham Young University. ##

Zuhdi, M. (2018). Challenging moderate muslims: Indonesia's muslim schools in the midst of religious conservatism. *Religions*, 9(10), 310. doi:10.3390/rel9100310 ##