

## تأملی بر جایگاه و چگونگی توجه به پرورش معنویت در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی

دکتر محمد امینی\*

زهرا ماشالهی‌نژاد\*\*

### چکیده

هدف اصلی این تحقیق تأکید بر نقش و جایگاه مغفول معنویت و چگونگی توجه به آن در برنامه‌های درسی و آموزشی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی است. از این رو پژوهش حاضر به عنوان یک تحقیق نظری-تحلیلی از طریق بررسی و مقایسه اسناد و منابع مختلف پیشنهاد می‌کند که پرورش معنویت در دانشگاه‌ها باید در قالب دو رویکرد موضوع محور و تلفیقی مورد توجه قرار بگیرد. در حالی که در رویکرد اول به معنویت مستقیماً از طریق دروس خاص و مرتبطی همچون معارف اسلامی، عرفان و اخلاق اسلامی و تاریخ اسلام توجه می‌شود، در رویکرد تلفیقی رشد و پرورش توانایی‌ها و ظرفیت‌های معنوی و روحانی دانشجویان به روح حاکم و خصلت اصلی برنامه‌های درسی دانشگاهی تبدیل شده و از ظرفیت‌های مجموعه دروس تخصصی رشته‌های مختلف استفاده می‌شود.

واژه‌های کلیدی: معنویت، تربیت معنوی، اخلاق اسلامی، آموزش عالی

Email: amini2740@yahoo.com

Email: zhrmashallai@gmail.com

\* عضو هیئت علمی دانشگاه کاشان

\*\* کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۷/۱۷ تاریخ تأیید: ۱۳۹۰/۱۰/۱۳

## مقدمه

در همه نظام‌های آموزشی<sup>۱</sup> و برنامه‌های درسی<sup>۲</sup> کشورهای مختلف، رشد و پرورش انسان کامل، همواره به عنوان یک آرمان یا غایت تربیتی<sup>۳</sup> مطرح و مورد تأکید است. در واقع، «مشخص‌ترین خط فکری انسان در زمینه هدف تربیتی، همانا رسیدن به مرحله کمال زندگی روزمره بوده است» (معیری، ۱۳۶۴، ص ۳۲). طبیعتاً به همین دلیل است که توجه به رشد و بروز استعدادها و قابلیت‌های خدادادی و نهفته دانش‌آموزان و دانشجویان و فراهم ساختن بسترهای لازم برای شکوفایی آنها به عنوان جهت‌گیری اصلی همه نظام‌های آموزشی مشروعیت یافته است. در این راستا، وظیفه تعلیم و تربیت، رشد و ساختن انسان‌های کامل است. به طوری که فرد بتواند به ایده واقعی خود که نمونه کمال انسانی است، نزدیک شود (بختیار نصرآبادی و نوروزی، ۱۳۸۲). در واقع، از آنجایی که انسان به عنوان شاهکار خلقت دارای مجموعه‌ای متنوع و متکثر از قابلیت‌ها و توانمندی‌های منحصر به فرد، بی‌همتای و کاملاً متمایز از حیوانات دیگر است، بنابراین، فرایند تربیت و پرورش وی نیز باید در جهت رشد و بارور کردن این قابلیت‌های متنوع و متعدد باشد. از این منظر، اساساً تربیت انسان «همان‌راهی است برای گذر از قلمرو زیست حیوانی به سپهر زندگانی انسانی» (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴، ص ۱۸) و نیز بستری است برای رشد شخصیت پرورش‌یابندگان و کمک به شکوفا کردن استعدادها و قابلیت‌های مختلف آنها (سیف، ۱۳۷۱).

با عنایت به مطالب پیشین، توجه به شکوفایی و بالفعل نمودن ابعاد و ظرفیت‌های معنوی<sup>۴</sup> و روحانی دانشجویان، به عنوان یکی از مهم‌ترین زمینه‌ها و تجلیات یک انسان کامل مطرح و مورد تأکید قرار می‌گیرد. به دیگر سخن، فراهم ساختن زمینه‌های آموزشی و پرورشی لازم به منظور کشف و احیاء معنویت<sup>۵</sup> و استعدادها و خصایل معنوی دانشجویان می‌تواند نقش به‌سزایی در انجام کارکردهای نظام آموزش عالی در زمینه رشد و تربیت یک انسان کامل و فرهیخته داشته باشد.

- 
1. Educational systems
  2. Curricula
  3. Educational aim
  4. Unique
  5. Spiritual capacities
  6. Spirituality

### مبانی نظری، پژوهشی و بنیادهای زیست‌شناختی معنویت

باید بر این نکته تأکید کرد که اساساً «در طول تاریخ بشر، معنویت به شکل‌های مختلفی تجلی یافته و درباره آن بسیار سخن گفته شده است. هر کس از دریچه‌ای به آن نگرسته و با تکیه بر بعد یا ابعادی از آن تعریفی ارائه کرده است» (برزنونی، ۱۳۷۹، ص ۷۹). اما به طور خاص، توجه و تأکید بر معنویت در سازمان‌های آموزشی متأثر از نقش و جایگاه فزاینده‌ای است که این پدیده در سال‌های اخیر در میان نظریه‌پردازان آموزشی به دست آورده است (ادواردز، ۲۰۰۳<sup>۱</sup>؛ فرای، ۲۰۰۳<sup>۲</sup>؛ فرای و کوهن، ۲۰۰۹<sup>۳</sup>؛ زوهار و مارشال، ۲۰۰۱<sup>۴</sup>؛ یانگ، ۲۰۰۶<sup>۵</sup>). مک دونالد<sup>۶</sup> (۲۰۰۲) خاطر نشان می‌کند که در سال‌های اخیر مقوله معنویت و روحانیت در آموزش و پرورش به عنوان جنبه یا ویژگی اصلی انسان که دارای ارتباط معناداری با بهبود و سلامت فردی وی می‌باشد، مورد توجه بسیار قرار گرفته است.

در عین حال، بررسی‌ها و مطالعات مختلف، تأثیرات عمیق و ماندگار انجام فعالیت‌ها و تجارب مذهبی و معنوی، همچون دعا و نماز را بر روی کاهش فشارها و بیماری‌های جسمی و روانی تأیید و مستند کرده‌اند (تاکنون<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۳). در واقع، طی سالیان متمادی حاکمیت تفکر علمی<sup>۸</sup> و سیطره رویکردهای اثبات‌گرایانه<sup>۹</sup> و ذهنیت‌های کمیت‌گرا<sup>۱۰</sup> بر قلمرو فعالیت‌هایی که اثربخشی<sup>۱۱</sup> و کارایی<sup>۱۲</sup> این فعالیت‌ها را در قالب معیارها و اهداف رفتاری<sup>۱۳</sup> و عینی تعریف و تحدید کرده بودند، فرصت و مجال چندانی برای عطف توجه به ابعاد و ظرفیت‌های معنوی و روحانی یادگیرندگان به عنوان یکی از وجوه بارز و ممیزه انسان، باقی نگذاشته بود. دقیقاً در همین زمینه است که برتراند<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۳) و ساکس<sup>۱۵</sup> (۱۹۹۹) تأکید می‌کنند که توجه به

1. Edwards
2. Fry
3. Fry & Cohen
4. Zohar & Marshall
5. Yang
6. Macdonald
7. Tacon
8. Scientific thinking
9. Positivistic approaches
10. Quantitative mentalities
11. Effectiveness
12. Efficiency
13. Behavioral objectives
14. Berterand
15. Sacks

علايق و دغدغه‌های معنوی<sup>۱</sup> نمایانگر احیای مجدد معنویت در آموزش و پرورش است است که سال‌ها تحت الشعاع تفکر رایج علمی و اثبات‌گرایانه قرار داشت. باید این نکته را نیز خاطر نشان ساخت که توجه به اهمیت و جایگاه معنویت در عرصه‌های مختلف زندگی از زمان ویلیام جیمز<sup>۲</sup> و نگارش کتاب وی با عنوان «تنوع تجربه‌های معنوی»<sup>۳</sup> در سال ۱۹۷۷ آغاز شد. از دیدگاه جیمز، معنویت موجب معناداری زندگی انسان و استفاده از رفتارهای عقلانی و منطقی جهت حل مشکلات می‌شود. به علاوه، معنویت باعث شکل‌گیری روابط اخلاقی و انسانی و ایجاد نگرش مثبت نسبت به خود و دیگران می‌شود (فرامرزی و همکاران، ۱۳۸۸). از دیدگاه جیمز، اصولاً تجارب معنوی و مذهبی، معانی‌ای را به زندگی انسان می‌بخشد که به گونه‌ی عقلانی یا منطقی قابل قیاس با پدیده‌های دیگر نیست (صمدی، ۱۳۸۵).

اما گذشته از جیمز، اندیشمندان دیگری همچون گوردون آلپورت<sup>۴</sup> و کارل یونگ<sup>۵</sup> نیز به طور عام به مبحث معنویت و تجربه‌های معنوی و آثار و نتایج حاصل از آن پرداخته‌اند. اما در قلمرو آموزش و پرورش یکی از صاحب‌نظران متقدم در ایجاد تغییر در نوع نگاه و ذهنیت به حوزه معنویت و روحانیت ابراهام مازلو<sup>۶</sup> است که با تأکید بر رشد ویژگی‌ها و ابعاد ماوراء فردی<sup>۷</sup> دانش‌آموزان، دستیابی به تعالی خود<sup>۸</sup>، رشد تفکر شهودی و تکامل معنوی را به عنوان اهداف مهم برنامه‌های آموزشی و درسی مطرح می‌سازد. در واقع، از دیدگاه مازلو «هر یک از ما یک ماهیت درونی دارد که شبه غریزی، ذاتی، معین و طبیعی است. مناسب‌ترین کاری که باید انجام داد این است که به جای سرکوب کردن و فرو نشانیدن این ماهیت درونی به بارز کردن، تقویت و یا حداقل تشخیص آن پردازیم» (بیلر، ۱۳۶۹، ص ۷۹). این صاحب‌نظر با اشاره به موج‌های اول، دوم و سوم روانشناسی (روانکاوی<sup>۹</sup>، رفتارگرایی<sup>۱۰</sup> و انسان‌گرایی<sup>۱۱</sup>) تصریح می‌کند که «من موج سوم روانشناسی یعنی روانشناسی انسان‌گرایانه را یک

1. Spiritual concerns
2. William James
3. The Varieties of Religious Experiences
4. Allport
5. Jung
6. Abraham Maslow
7. Transpersonal
8. Self-transcendence
9. Psychoanalysis
10. Behaviorism
11. Humanism

حرکت انتقالی می‌دانم به منظور کسب آمادگی برای روانشناسی برتر موج چهارم یعنی روانشناسی ماورای فردی یا ماورای انسانی که فراتر از علایق و نیازهای انسان بر جهان هستی<sup>۱</sup> توجه می‌کند» (میلر، ۱۳۸۶، ص ۲۳۱). در عین حال، مازلو (۱۹۷۰) با مهم انگاشتن تجربه‌های معنوی، آن را موضوع مناسبی برای پژوهش‌های علمی می‌داند و اصطلاح اوج تجربه را برای توصیف و تبیین حالاتی مانند عرفان، شهود و روشن‌شدگی درونی به کار می‌برد. آرا و اندیشه‌های مازلو چشم‌اندازهای جدیدی را برای مربیان و نظریه‌پردازان آموزشی بعدی فراهم ساخته است و آنان در دیدگاه‌های خود اهمیت و جایگاه مقوله معنویت را از دیدگاه‌های مختلف مورد تأکید جدی قرار می‌دهند.

ساهو و پرادهان<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) توجه به معنویت و روحانیت در برنامه‌های آموزشی را از دیدگاه گسترش آسیب‌ها و ناهنجاری‌های اخلاقی و اجتماعی همچون ارتکاب جرم و جنایت، اعتیاد به مواد مخدر، مصرف مشروبات الکلی و بحران اخلاقی و ارزشی که در نتیجه رشد و پیشرفت‌های اقتصادی و فناوری دامن‌گیر جوامع انسانی به‌ویژه نسل جوان شده است، بسیار مهم و حیاتی می‌دانند. صاحب‌نظران مذکور با تأکید بر اینکه آموزش و پرورش، کلید و راه اصلی دستیابی به معنویت و روحانیت<sup>۳</sup> است و اینکه واژه آموزش و پرورش<sup>۴</sup> اساساً از نظر واژه‌شناختی<sup>۵</sup> به معنای بالفعل کردن ظرفیت‌های درونی و معنوی است، معتقدند که ما بر اساس فرهنگ موجود و غالب، همواره یاد گرفته‌ایم که میزان موفقیت یا شکست افراد را بر حسب معیارهای شناختی و عقلانی مورد قضاوت و ارزیابی قرار دهیم و اصولاً توجه چندانی به آشکار ساختن و بالفعل کردن ظرفیت‌های درونی و معنوی یادگیرندگان که وجه اساسی انسانیت آنهاست، نداریم. از دیدگاه تیسدل<sup>۶</sup> (۲۰۰۳) معنویت یک بخش اساسی تجربه انسانی است که توجه به آن برای فهم و درک چگونگی رشد و تحول فرهنگی انسان در طول زمان و نیز نحوه ساخت و ایجاد معنا توسط وی بسیار مهم است.

---

1. Cosmos  
 2. Sahu & Pradhan  
 3. Education is key to spirituality  
 4. Education  
 5. Etymologically  
 6. Tisdell

واگان<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) معتقد است، معنویت اصولاً به عنوان پدیده‌ای عام در همه انسان‌ها وجود دارد ولی رشد و پرورش آن مستلزم بسترهای آموزشی مناسب است. این صاحب‌نظر با استناد به دیدگاه و تعریف پل تیلیچ<sup>۲</sup> از معنویت به عنوان قلمرو علایق و دغدغه‌های غایی<sup>۳</sup> تأکید می‌کند که هر فردی می‌تواند یک فرد معنوی باشد؛ زیرا همه افراد نوعاً دارای دغدغه‌های غایی هستند. از سوی دیگر، واگان با نام بردن از مفهومی تحت عنوان بلوغ معنوی<sup>۴</sup> معتقد است که این ویژگی ناظر بر فهم دیگران و همدلی با آنها، صرف‌نظر از جنسیت، سن، قومیت و عقیده و نیز احترام گذاشتن به همه اشکال زندگانی است. زوهار و مارشال (۲۰۰۱) نیز معتقدند که معنویت و تجارب معنوی، چشم‌اندازها و دورنماهای جدیدی برای فرد نسبت به زندگانی فراهم می‌سازد. این چشم‌انداز و بینش نشئت گرفته از آن، فرد را قادر می‌سازد که مقابله‌ای مؤثر با زندگی داشته باشد و به گونه‌ای خلاقانه راه‌حل‌های بدیع برای مشکلات و مسایل زندگی خود پیدا کند.

ویلبر (۲۰۰۰) با استناد به مفاهیم و تعاریف ارائه شده در مورد معنویت، ویژگی‌های مشترک این تعاریف را بدین شرح معرفی می‌کند: الف) معنویت اصولاً مستلزم بالاترین سطح رشد و تکامل فرد در ابعاد مختلف رشد شناختی، اخلاقی، عاطفی و بین‌فردی است؛ ب) معنویت دارای خط سیر رشد و تحول خاص خود است؛ ج) معنویت در هر درجه از رشد، به مثابه نوعی نگرش (مثلاً باز و گشوده بودن نسبت به مبدأ غایی) است؛ د) معنویت ملازم با اوج تجربه<sup>۵</sup> انسانی است. به اعتقاد ویلبر، یک دیدگاه جامع و یکپارچه از معنویت شامل و در بردارنده همه خصوصیات پیش‌گفته است.

از دیدگاه ال‌کینز<sup>۶</sup> و همکاران (۱۹۸۸) معنویت به مثابه روشی برای بودن و تجربه کردن است که با کسب معرفت و آگاهی از یک بعد غیرمادی شکل گرفته است و ارزش‌ها و ویژگی‌های خاص آن متمایز می‌شود. تیزی<sup>۷</sup> (۲۰۰۳) معنویت را حس والایی می‌داند که شور، اشتیاق و گرایش انسان را نسبت به عدالت و انصاف افزایش می‌دهد و پیوند و اتصال انسان را با خود و جهان آفرینش پدید می‌آورد.

1. Vaughan
2. Paul Tillich
3. Ultimate concerns
4. Spiritual maturity
5. Peak experience
6. Elkins
7. Tacey

صمدی (۱۳۸۵) با استناد به دیدگاه‌های روانشناسانی مانند وست<sup>۱</sup> و واگان معتقد است که معنویت بیانگر تلاش همیشگی بشر برای پاسخ دادن به چراهای زندگی است. بنابراین، رشد معنوی هنگامی آغاز می‌شود که کودک به دنبال دلیل می‌گردد و درباره پدیده‌های پیرامون خود کنکاش و پرسش می‌کند. محمدنژاد و همکاران (۱۳۸۸، ص ۹۸) با استناد به دیدگاه ویگلس فورث<sup>۲</sup> معتقدند که معنویت نیاز ذاتی انسان برای ارتباط با چیزی فراتر از ماست. البته این چیز یا پدیده فراتر می‌تواند در دو قالب تعریف گردد: نخست؛ چیزی مقدس، بدون زمان و مکان، یک قدرت بالاتر، یک منبع که شخص ترجیح می‌دهد به آن متصل شود و مورد هدایت قرار بگیرد. دوم؛ در خدمت انسان‌های هم‌تا بودن و هم‌چنین به طور گسترده در خدمت جهان بودن.

از دیدگاه غباری‌بناب و همکاران (۱۳۸۶) معنویت ناظر بر وجود و حضور پدیده‌ها و مقوله‌هایی همچون ارتباط با وجود متعالی، اعتقاد به غیب، باور به رشد و بالندگی انسان در مسیر گذر از پیچ و خم‌های زندگی، تنظیم حیات فردی بر اساس ارتباط با وجود متعالی، درک حضور دائمی این وجود متعالی در هستی معنادار و جهت‌دار الوهی است. این بعد وجودی، ذاتی و فطری است ولی در نتیجه انجام تجارب، تمرین‌ها و مناسک دینی، متحول می‌شود و ارتقا می‌یابد.

یعقوبی (۱۳۸۹) با استناد به تعریف و دیدگاه سازمان بهداشت جهانی که ابعاد وجودی انسان را شامل چهار بُعد جسمانی، روانی، اجتماعی و معنوی<sup>۳</sup> می‌داند، نقش و تأثیر قابل ملاحظه معنویت را در رشد و تکامل انسان مورد تأکید قرار می‌دهد. شهیدی (۱۳۷۹) معنویت را ناظر بر استفاده بهینه از قوه خلاقیت و کنجکاوی برای یافتن دلایل موجود و مرتبط با زنده ماندن و زندگی کردن دانسته است، بنابراین، آن را برای رشد واقعی فرد لازم و ضروری می‌داند.

پژوهش دافی<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) نشانگر آن است رهبرانی که دارای توانایی‌ها و قابلیت‌های معنوی رشد یافته هستند، از توانایی و قدرت بیشتری برای مقابله با موانع، مشکلات و

---

1. West  
2. Wiggles worth  
3. Biopsychosociospiritual  
4. Duffy

سختی‌ها برخوردار هستند و صفاتی همچون اراده و ایمان قوی، توجه و عمل به سجایا و فضایل اخلاقی و ظرفیت‌های خود-کنترلی<sup>۱</sup> را از خود بروز می‌دهند. پژوهش فابریکاتور<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۰) مؤید آن است که معنویت بر میزان رضایت از زندگی افراد تأثیر زیادی دارد و سطح رضایت بیشتر از زندگی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین تحقیق بریلهارت (۲۰۰۵) رابطه مثبت و معنادار میان عوامل معنوی و رضایت از زندگی را نشان می‌دهد.

غباری‌بناب و همکاران (۱۳۸۴) به منظور سنجش و بررسی تجارب معنوی، مذهبی و عرفانی و نیز تعیین رابطه میان معنایابی، سلامت روان و تجربیات معنوی در گروه‌های مختلف جامعه اقدام به طراحی و ساخت ابزاری به نام «تجربه معنوی» کردند. در تحقیق معلمی و همکاران (۱۳۸۹) ضمن تأیید رابطه میان معنویت و گرایش نداشتن به اعتیاد و به‌طور کلی بهداشت روان مورد تأیید قرار می‌گیرد.

مطالب ارائه شده پیشین، بخشی از مبانی نظری و پژوهشی است که از نقش و تأثیر معنویت و تجارب معنوی در رشد ابعاد مختلف شخصیت انسان حمایت می‌کند. اما از دیگر سو، باید این نکته را نیز اضافه کرد که افزون بر این موارد، تأکید بر معنویت در مراکز آموزش عالی و از جمله دانشگاه‌ها پایه‌ها و بنیادهای زیستی و عصب‌شناختی نیز دارد. به گونه‌ای که توجه به معنویت بدون امعان‌نظر به مبانی زیستی و عصبی آن اشاره‌ای ناقص و نارساست. در این زمینه کاسیوپو<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۰۵) معتقدند که به‌کارگیری یک دیدگاه و چشم‌انداز عصب‌شناختی و مبتنی بر زیست‌شناسی مغز، چهارچوب علمی لازم را برای مطالعه معنویت و گرایش‌های معنوی و مذهبی یادگیرندگان در نظام آموزشی فراهم می‌سازد.

در همین راستاست که پژوهش‌گرانی مانند پرسینگر<sup>۴</sup> (۱۹۹۶) و رامانچاندرا<sup>۵</sup> (۱۹۹۹) از دانشگاه کالیفرنیا هر کدام به طور جداگانه تأکید کرده‌اند که ناحیه‌ای را در مغز انسان با عنوان منطقه خدا<sup>۶</sup> کشف کرده‌اند. از دیدگاه پژوهشگران مذکور، منطقه یا ناحیه خدا به عنوان یکی از نواحی مغز انسان هم‌چون یک مرکز فطری

---

1. Self-control  
2. Fabricator  
3. Cacioppo  
4. Persinger  
5. Ramachandran  
6. God Spot



در لب گیجگاهی<sup>۱</sup> واقع شده است. تصاویر و نقشه‌برداری‌های دقیق مغز مشخص می‌کند که این ناحیه هنگام بحث و صحبت از موضوعات معنوی و مذهبی تحریک می‌شود. هم‌چنین صاحب‌نظران دیگر (چی یو،<sup>۲</sup> ۲۰۰۱؛ نارایانا سامی و اونس،<sup>۳</sup> ۲۰۰۱) نیز ضمن تأیید موضع و جایگاه منطقه خدا در لب‌های گیجگاهی مغز انسان و ناحیه پشت آن معتقدند که این منطقه از طریق تجارب معنوی و تربیتی نظیر گفتگوی دینی، فداکاری، انسان‌دوستی و از خودگذشتگی تحریک و فعال می‌شود.

زوهار و مارشال<sup>۴</sup> (۲۰۰۰) نیز با اشاره به اینکه لب‌های گیجگاهی به سیستم‌های کناری مغز که کانون فعالیت‌های حافظه‌ای و هیجانی است نزدیک هستند، تصریح می‌کنند، زمانی که کانون هیجانی مغز تحریک می‌شود، فعالیت‌های شدیدی در لب‌های گیجگاهی رخ می‌دهد. حتی اگر اثر تجربه‌های معنوی بر لب‌های گیجگاهی چند ثانیه بیشتر نباشد ولی اثر عاطفی و هیجانی مداومی را در سرتاسر زندگی فرد خواهد داشت. بنابراین، بدون تردید کارکرد مغزی با تجارب معنوی مربوط است. شواهد و یافته‌های مذکور، مؤید و مبین آن است که مغز انسان برای ایجاد ساختارهای ذهنی و شناختی که باعث تولید معانی و تأثیرات معنوی و مذهبی می‌شود، از طریق منطقه خدا عمل می‌کند. از این رو، می‌توان بر این نکته صحه گذاشت که انسان‌ها به طور طبیعی و فطری دارای آمادگی و سازوکارهای لازم جهت تفکر و تأمل در مورد پدیده‌ها و موضوعات معنوی و مذهبی هستند.

در ادامه مبحث مربوط به یافته‌های عصب‌شناختی و ظرفیت‌های زیستی که از وجود و حضور تجارب معنوی از یک منظر فطری و زیست‌شناختی حمایت می‌کند، می‌توان به واقعیت علمی و تجربی دیگری نیز اشاره کرد و آن یافته‌های حاصل از پژوهش‌های مربوط به کارکردهای دو نیمکره مغز است که خود بخش دیگری از شواهد مورد توجه حامیان و مدافعان رشد و پرورش ظرفیت‌های معنوی یادگیرندگان را فراهم می‌سازد. این پژوهش‌ها که توسط راجر اسپری<sup>۵</sup> و ژوزف بوگن<sup>۶</sup> آغاز شد (میلر، ۱۳۸۶)، بیانگر آن است که نیمکره چپ مغز انسان غالباً محل انجام فعالیت‌های مرتبط با

1. Temporal lobe

2. Chiu

3. Narayanasamy & Owens

4. Zohar & Marshall

5. Roger Sperry

6. Joseph Bogen

تفکر تحلیلی،<sup>۱</sup> عقلانی و شناختی است ولی نیمکره راست خاستگاه اعمال و فعالیت‌های کیفی و تخیلی از نوع تفکر شهودی،<sup>۲</sup> روحانی و مبتنی بر معنویت است. دقیقاً به همین دلیل است که آن دسته از مربیان و برنامه‌ریزان درسی که از بسط و اشاعه گرایش‌ها و جهت‌گیری‌های معنوی و روحانی در برنامه‌های درسی مراکز آموزشی در قالب رویکرد ماورای فردی<sup>۳</sup> حمایت می‌کنند، ضمن انتقاد از تأکید افراطی و بیش از اندازه نظام‌های آموزشی به نیمکره چپ (تفکر تحلیلی و عقلانی) معتقدند که برای رشد تفکر شهودی و پرورش ظرفیت‌های معنوی یادگیرندگان باید بیش از پیش به احیا و توسعه کارکردهای نیمکره راست اقدام شود تا دانش‌آموزان و دانشجویان از فرصت‌های برابر جهت رشد موزون و هماهنگ ابعاد مختلف وجودی خود برخوردار شوند.

با توجه و استناد به مطالب و دیدگاه‌های مطرح شده از سوی متخصصان و صاحب‌نظران مختلف، می‌توان گفت که معنویت به عنوان یک کیفیت بنیادی و نیز یک بخش اساسی از تجربه انسانی، ناظر بر آن دسته از نگرش‌ها، تجارب، رفتارها و حالت‌هایی است که با پذیرش آگاهانه و توأم با معرفت مبدأ غایی (هشیاری<sup>۴</sup> عمیق و شهودی<sup>۵</sup> نسبت به یک مبدأ متعالی و غیر مادی)، بخشندگی<sup>۶</sup> (زندگی همراه با سپاس، قدرشناسی و عشق و محبت نسبت به خدا و هم‌نوعان)، معناداری<sup>۷</sup> (زندگی معنادار بر اساس ارزش‌های متعالی دینی و اخلاقی)، تعالی و عروج<sup>۸</sup> (ورای خود رفتن، حس پیوستگی با یک کل یکپارچه از راه همدلی، شفقت، دلسوزی و مهربانی)، ایمان<sup>۹</sup> (زندگی توأم با اعتقاد و باور عمیق و نیز پذیرش و عشق به همه پدیده‌های هستی)، تسلیم<sup>۱۰</sup> (پذیرش مشیت و تقدیر الهی) و هدایت درونی<sup>۱۱</sup> (تلفیق و ترکیب آزادی درونی با عمل مسئولانه) مشخص و متمایز می‌شود. با توجه به عناصر و مؤلفه‌های بیان شده بدیهی است که معنویت از راه مصادیق رفتاری مختلفی همچون انجام آگاهانه و

1. Analytical thinking
2. Intuitive thinking
3. Transpersonal approach
4. Consciousness
5. Intuitive
6. Grace
7. Meaning
8. Transcendence
9. Truth
10. Surrender
11. Inner-directedness

خالصانه تجارب و تکالیف دینی، استفاده از رفتارهای عقلانی معطوف به حل مسئله و مقابله با مشکلات و چالش‌های زندگی، تلاش و پویایی فکری و عملی برای پاسخ دادن به مجموعه‌ای از سؤالات اساسی و بنیادی در زندگی، شکل‌دهی و تنظیم روابط اخلاقی با انسان‌های دیگر و حتی همه پدیده‌های هستی، همدلی، ایثار، فداکاری و در خدمت انسان‌های دیگر بودن و .... تجلی و عینیت می‌یابد.

### کارکردهای برنامه درسی دانشگاه‌ها در زمینه پرورش معنویت

همچنان که گفته شد قلمرویی با عنوان معنویت به‌عنوان یکی از ابعاد وجودی مهم انسان، زمینه‌های لازم را برای رشد و تجلی برخی از ویژگی‌ها و قابلیت‌های منحصر به فرد انسان فراهم می‌کند. اما بدیهی است که این رشد و تعالی در خلأ اتفاق نمی‌افتد بلکه نیازمند وجود شرایط و بسترهای اجرایی و عملیاتی از جمله پیش‌بینی تجارب یادگیری<sup>۱</sup> و فرصت‌های آموزشی<sup>۲</sup> و پرورشی لازم است. باید خاطر نشان ساخت که «تجارب یادگیری، در حقیقت وسایل اساسی و ضروری برای رسیدن به هدف‌های آموزش و پرورش هستند که یادگیرنده باید کسب کند. بنابراین، کار مهم برنامه‌ریز این است که چگونه فرصت‌های یادگیری را پیش‌بینی کند که هم موجب واکنش‌ها یعنی فعالیت‌های خود یادگیرنده شود و هم سبب تحقق هدف‌های آموزش و پرورش باشد» (پورظهیر، ۱۳۷۲، ص ۱۵۳-۱۵۴). با توجه به این نکته، رشد معنویت در یادگیرندگان نیز مستلزم پیش‌بینی مجموعه‌ای از برنامه‌های آموزشی و درسی و نیز فرصت‌های یاددهی-یادگیری مرتبط است تا در پرتو اجرا و آموزش آنها دانشجویان از ویژگی‌ها و شاخص‌های معنویت و رشد معنوی برخوردار شوند. دقیقاً در همین زمینه است که واگان (۲۰۰۲) تأکید می‌کند که فراهم کردن فرصت‌ها، تجارب و تمرین‌های لازم برای آشنایی و استفاده دانشجویان از روش‌ها و سبک‌های سه‌گانه دانستن یعنی حسی، عقلی و تأملی<sup>۳</sup> می‌تواند در رشد قابلیت‌های معنوی آنها مؤثر باشد. باشد. به‌ویژه سبک یا روش تفکر تأملی که با استفاده از فنونی مانند مراقبه و شهود انجام می‌شود، تجانس و ارتباط زیادی با رشد معنویت دارد. در ارتباط با تفکر تأملی،

1. Learning experiences  
2. Educational opportunities  
3. Sensory, rational & contemplative

یکی از مهارت‌های مهمی که پرورش آن باید در برنامه‌های درسی مراکز آموزشی مختلف مورد توجه قرار گیرد، زمینه‌سازی برای رشد شهود و تفکر شهودی دانش آموزان است. اساساً «معرفت شهودی یا اشراقی که مبتنی بر مشاهده قلبی است، سابقه دیرین دارد و به‌خصوص در میان شرقیان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. عرفا آن را اصلی‌ترین شاخه کسب معرفت می‌دانند» (مسعودی‌فرد، ۱۳۷۹، ص ۳۴۹).

از دیدگاه میلر (۱۳۸۶) استفاده از تخیل و خیال‌پردازی و تصویرسازی ذهنی جزئی از تفکر شهودی است که بخش قابل توجه آن در نیمکره راست اتفاق می‌افتد. تأثیر و جایگاه شهود در کشف و بروز حقیقت و دریافت‌های مختلف، آن چنان است که حتی دانشمندانی همچون اینشتین<sup>۱</sup> اهمیت آن را در فعالیت‌های علمی خود تصدیق کرده‌اند و نیکولا تسلا<sup>۲</sup> کشف قانون چرخش میدان‌های مغناطیسی که باعث انقلابی در صنعت برق شد را به وجود تجارب شهودی خود نسبت می‌دهد. باید بر این نکته تأکید کرد که جهت‌گیری اصلی شهود «ادراک مشابهت‌های میان پدیده‌ها به جای تفاوت‌های آنهاست. شهود به فرد اجازه می‌دهد که اتصال میان پدیده‌ها را به جای اختلافات آنها دریابد. زمانی که نیمکره چپ حاکم است، کانون توجه به تفاوت‌ها و برجسته کردن وقایع خاص است. اما زمانی که شهود غالب است، گرایش به رؤیت اشیاء به عنوان اجزاء یک کل است. شهود به ما اجازه می‌دهد که وحدت نامشهود میان پدیده‌ها را درک کنیم» (میلر، ۱۳۸۶، ص ۲۳۶).

برخی دیگر از صاحب‌نظران از جمله زوهار و مارشال (۲۰۰۱) با مرتبط دانستن مفاهیم هوش و معنویت در قالب مفهوم هوش معنوی، بر این نکته تأکید می‌کنند؛ همانگونه که رشد و پرورش هوش به عنوان یک قابلیت شناختی تا حدود زیادی وابسته به انجام تجارب و تمرینات مرتبط با حل مسئله<sup>۳</sup> است و از این طریق امکان رشد توانایی‌های هوشی دانشجویان فراهم می‌شود، شکوفایی و پرورش ویژگی‌ها و ظرفیت‌های هوش معنوی یادگیرندگان نیز در گرو انجام فعالیت‌های ناظر بر حل مسئله است. به دیگر سخن، پیگیری و کاوش عمیق و هدفمند پرسش‌های اساسی مربوط به چرایی و علت پدیده‌ها، وقایع و رویدادهای مختلفی که در نهایت نظم و هماهنگی در

1. Einstein

2. Nikola Tesla

3. Problem solving

عالم هستی به وقوع می‌پیوندد، ضمن آنکه دانشجویان را نسبت به وجود و حاکمیت یک مبدأ ماورایی (خداوند) مشعر و آگاه می‌سازد، در احیا و رشد نگرش‌ها و ظرفیت‌های معنوی و دینی آنها نقش به‌سزایی دارد. هم‌چنین، سیسک<sup>۱</sup> (به نقل از محمد نژاد و همکاران، ۱۳۸۸) با اشاره به ویژگی‌ها و خصایص هوش معنوی و معنویت معتقد است که رشد و پرورش این ویژگی‌ها منوط به استفاده و فراهم کردن فرصت‌هایی برای مطالعه زندگی رهبران و پیشگامان معنوی، پیش‌بینی زمان لازم برای تأمل و ژرف‌اندیشی در پدیده‌های پیرامونی، استفاده از یادگیری مبتنی بر حل مسئله در بررسی مسائل و پدیده‌های واقعی، گوش جان سپردن و اعتماد به ندای درونی، برپایی جلسات بحث آزاد برای گفتگو در مورد گرایش‌ها و باورهای معنوی و مذهبی، ایجاد فرصت برای طرح پرسش‌های بنیادی درباره هستی و ... است. از سوی دیگر ناسل<sup>۲</sup> (۲۰۰۴، ص ۶۳) نیز با استناد به دیدگاه‌های علمی صاحب‌نظران مختلف، معتقد است که اصولاً رشد معنویت در فراگیران، از طریق ارائه فرصت‌های لازم به آنها برای مطرح کردن چرایی وقایع و رخدادها، مختلف، تلاش برای برقراری و درک ارتباط و پیوستگی میان پدیده‌های عالم هستی، دقت و تأمل در آثار و جلوه‌های عالم کائنات، ژرف‌اندیشی، یادگیری و گوش جان سپردن به پیام‌های شهودی هدایت‌گر و یا ندای درون، رشد خودآگاهی<sup>۳</sup>، صداقت در سلوک فردی و اجتماعی و تمرین انطباق و سازگاری با مسایل و مشکلات زندگی، تسهیل و امکان‌پذیر می‌شود.

همچنین، برنامه‌ریزی و اقدام اساتید دانشگاه در زمینه فراهم کردن تجربیات یادگیری و فرصت‌های آموزشی لازم در کلاس‌های درس برای ایجاد و رشد ذهنیت فلسفی و کل‌گرایانه در دانشجویان و اشراف و آگاهی آنها به ماهیت به هم پیوسته اجزا و عناصر عالم آفرینش، گشودگی و بازبودن<sup>۴</sup> نسبت به جهان هستی، آمادگی برای توجه به دیدگاه‌ها و مواضع مختلف و بررسی و تأمل در آنها، حساسیت نسبت به تجارب و دریافتهای شهودی، درونی و استعلایی آنها، توجه عمیق به مفاهیم و موضوعات مذهبی و آثار معنوی آنها، مطالعه و بررسی نمادها، آیین‌ها، مناسک، شخصیت‌ها و

1. Sisk

2. Nasel

3. Self-awareness

4. Openness

داستان‌های مختلف دینی و مذهبی به‌منظور کشف و استخراج معانی و دلالت‌های معنایی آنها نیز در پرورش استعدادها و ظرفیت‌های معنوی و روحانی یادگیرندگان نقشی قابل توجه دارد. آنگونه که کارل آلبرت<sup>۱</sup> (به نقل از میرلوحی، ۱۳۸۷، ص ۴۲۸) نیز اذعان می‌کند که «صرف بیان معارف دینی و توضیح مضامین و محتویات وحی به تنهایی موجب تربیت دینی نمی‌شود. از جمله الزامات تربیت دینی، یادگیری تعالیم دینی بر اساس تفکر و تأمل و عمل به آن در عبادات و شعائر است. شعائر و مناسک مختلف دینی ریشه در نوعی تجربه هستی دارند. بر همین اساس، لوینسکا لنوال خواستار قرار دادن تمرین تأمل عرفانی در برنامه‌های آموزشی درس تعلیمات دینی است».

همچنین، تلاش برنامه‌ریزی شده و منسجم در راستای رشد و تربیت اخلاقی دانشجویان و ترغیب و برانگیختن آنها نسبت به ملاحظات و دغدغه‌های اخلاقی، رشد حس همدلی، ایثار، فداکاری و نوع دوستی آنها نسبت به هموعان و حتی تمامی کائنات، نقش و تأثیری فراوان در رشد و پرورش معنویت دارد. اصولاً پرورش استعدادها و ظرفیت‌های معنوی دانشجویان بدون توجه ویژه به رشد اخلاقی آنها امکان‌پذیر نیست.

به هر حال، فرض بر این است که طراحی و برنامه‌ریزی فعالیت‌های آموزشی و درسی به‌منظور رشد و پرورش معنویت در دانشگاه‌ها ضمن آنکه در توسعه حیات روحی و معنوی دانشجویان و یافتن خویش و دریافت‌های بی‌واسطه شهودی و عرفانی آنها کاملاً مؤثر است، نقش مهمی نیز در اجرای کارکرد اصلی نظام‌های آموزشی که رشد و پرورش یک انسان کامل است، ایفا می‌کند. آنچه که در این قسمت باید به آن اشاره شود، این است که قرار دادن و گنجانیدن معنویت و عناصر و مؤلفه‌های آن در برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها می‌تواند در قالب دو رویکرد موضوع‌محوری<sup>۲</sup> و تلفیقی<sup>۳</sup> عملی شود. در رویکرد موضوع‌محوری، به‌عنوان قدیمی‌ترین و رایج‌ترین شیوه سازماندهی برنامه درسی، دروسی همچون دینی، تاریخ، جغرافیا، فیزیک، ریاضیات و شیمی در برنامه گنجانده می‌شوند (ملکی، ۱۳۸۸).

1. Karl Albert

2. Subject-matter approach

3. Integrative approach

در واقع، زمانی که از رشد و پرورش معنویت در قالب رویکرد موضوع‌محوری صحبت می‌شود، تلاش می‌گردد که این حوزه و ویژگی‌ها و خصایص مرتبط به آن در قالب واحدهای درسی خاص، مانند دروس معارف اسلامی ۱ و ۲، عرفان و اخلاق اسلامی، اندیشه‌های امام خمینی (ره)، تاریخ اسلام، ادبیات فارسی گنجانده و به دانشجویان آموزش داده شود. به سخن دیگر، در رویکرد موضوع‌محوری فرض بر آن است که دروس یاد شده، بنابر ماهیت و جهت‌گیری‌های خاص خود از ظرفیت‌های بیشتری برای انتقال آموزه‌ها و ارزش‌های معنوی به دانشجویان برخوردارند، بنابراین، محتوا و مفاهیم گنجانده شده در آن می‌تواند به گونه‌ای مستقیم اهداف تربیت معنوی و روحانی دانشجویان را محقق سازد. اما به موازات رویکرد موضوع‌محوری، در رویکرد تلفیقی تربیت معنوی نیز تلاش می‌شود که رشد و پرورش توانایی‌ها و ظرفیت‌های معنوی و روحانی یادگیرندگان به ویژگی یا خصلت ذاتی و اصلی برنامه‌های درسی مختلفی که به آنها ارائه می‌شود، مبدل شود.

باید بر این واقعیت تأکید کرد که «مهم‌ترین امتیازات برنامه‌های درسی تلفیقی یا میان‌رشته‌ای، خارج ساختن محتوا از حالت خشک، بی‌روح، انتزاعی، مجرد و در نتیجه بی‌معنا برای فراگیران است» (مهرمحمدی، ۱۳۸۱، ص ۲۵۰). بنابراین، از طریق تلفیق و امتزاج معنویت با واحدهای درسی مختلف ضمن ایجاد یادگیری جذاب و معنادار، از قابلیت‌ها و ظرفیت‌های دروس مختلف برای آموزش معنویت استفاده مؤثرتری می‌شود. در واقع، نظر به جایگاه و اهمیت قابل ملاحظه پرورش ویژگی‌ها و خصایل معنوی دانشجویان و اینکه یکی از شاخص‌های اصلی معنویت آن است که فراگیران در جهت درک و دریافت یکپارچگی، پیوستگی، اتصال و پیوند درونی تمامی اجزا و عناصر عالم هستی حرکت کنند. بنابراین، نحوه سازماندهی همه برنامه‌های درسی دانشگاهی نیز باید به گونه‌ای باشد که این حرکت و مسیر را تسهیل نماید. از این‌رو، مفاهیم و تجارب معنوی افزون بر واحدهای درسی معارف، اخلاق، تربیت اسلامی و ادبیات باید در قالب مضامین و محتوای واحدهای درسی رشته‌های مختلف آموزش عالی نظیر فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی، زمین‌شناسی و ریاضیات گنجانده و به دانشجویان آموزش داده شود.

صاحب‌نظر معروف حوزه برنامه درسی، فیلیپ فینکس،<sup>۱</sup> (۱۹۷۱) با اشاره به این نکته که حقایق برگرفته از موضوعات و رشته‌های علمی مجزا، هیچ‌گاه همه حقیقت نیستند، تأکید می‌کند که برنامه‌های درسی همسو با معنویت و استعلاء الزاماً از نوع میان‌رشته‌ای<sup>۲</sup> و تلفیقی هستند.

دقیقاً در راستای معانی و مطالب پیشین است که فیزیکدان معروف، فريتوف کاپرا،<sup>۳</sup> نیز فیزیک جدید را با سنت‌های عرفانی<sup>۴</sup> مرتبط می‌داند (میلر، ۱۳۸۶). یعنی هم در عرفان و هم در فیزیک جدید، بر ماهیت اتصال و پیوند موجودات و ذرات هستی و اینکه آنها در یک تمامیت و کل وحدت یافته با یکدیگر مرتبط هستند، تأکید می‌شود. مجموعاً آنکه، در رویکرد تلفیقی تلاش می‌شود تا از کارکردها و قابلیت‌های واحدهای درسی مختلف دانشگاه برای رشد و پرورش معنوی دانشجویان به صورت مؤثر استفاده شود.

### نتیجه‌گیری و پیشنهادها

تلاش در جهت شکوفایی و پرورش قابلیت‌ها و ظرفیت‌های معنوی و روحانی دانشجویان یکی از مهم‌ترین زمینه‌ها و شاخص‌های حرکت نظام دانشگاهی هر جامعه در مسیر تحقق هدف اصلی خود، که همانا رشد و تربیت یک انسان فرهیخته و کامل است، می‌باشد. ولی عملاً «در برنامه‌های درسی ایران فضای مناسبی برای دریافت‌های شهودی و احساسی و انجام تأمل و تفکر وجود ندارد و به همین دلیل محتویات آموزشی موجود که بیشتر از بار احساسی و عاطفی تهی هستند، تأثیر مثبت تربیتی مورد انتظار را بر روح و روان دانش‌آموز ایرانی نمی‌گذارند» (میرلوحی، ۱۳۸۷، ص ۴۳۱). از این منظر، پیش‌بینی و فراهم کردن فرصت‌های یاددهی-یادگیری که محور اصلی آنها پرورش معنوی و رشد توانمندی‌ها و خصایص معنوی یادگیرندگان باشد، اهمیت خاصی می‌یابد.

با توجه به مطالب بیان شده، این مقاله در حکم تلاشی اولیه برای معرفی و به رسمیت شناختن نقش و جایگاه معنویت در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به شمار

---

1. Philip Phinex  
2. Interdisciplinary  
3. Fritiof Capra  
4. Mystical traditions



می‌رود. بدیهی است این نقش باید توسط نهاد مسئول و ذیربط، یعنی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، در قالب سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی مورد توجه قرار گیرد و به‌وسیله دانشگاه‌ها اجرا شود. همچنان که پیشتر نیز اشاره شد، توجه به معنویت و گنجاندن آن در برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی می‌تواند در قالب دو رویکرد موضوع‌محور و تلفیقی مورد نظر باشد.

در رویکرد موضوع‌محور، آموزش و درونی ساختن موضوعات و مؤلفه‌های معنویت از طریق دروس یا موضوعات درسی خاص و مستقلاً همانند معارف اسلامی ۱ و ۲، عرفان و اخلاق اسلامی، اندیشه‌های امام خمینی (ره)، ادبیات فارسی و تاریخ اسلام صورت می‌گیرد. به بیان دیگر، در این روش، قسمتی از محتوای دروس مذکور می‌تواند اختصاصاً بر محور موضوعات مرتبط با معنویت تنظیم شود تا زمینه‌آشنایی و شناخت دانشجویان را با این حوزه فراهم نماید. از سوی دیگر، در رویکرد تلفیقی تلاش می‌شود که از ظرفیت‌ها و قابلیت‌های دیگر موضوعات درسی دانشگاهی نظیر فیزیک، شیمی، ریاضی، آمار، زیست‌شناسی، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی که کارکردهای تخصصی خود را دارند و شاید در نگاه نخست، چندان هم مرتبط با معنویت نباشند، استفاده شود. باید بر این نکته تأکید کرد که توجه به یکپارچگی و پیوند اجزاء و عناصر مختلف جهان آفرینش، حاکمیت مجموعه‌ای از قانونمندی‌های دقیق بر همه وقایع و رویدادهای عالم، درک حضور یک اراده قاهر و... جزء مفاهیم و جهت‌گیری‌های اصلی معنویت است که طبعاً می‌تواند در آموزش دروس یاد شده مورد توجه و تأکید جدی قرار گیرد.

با توجه به مطالب مطرح شده در این مقاله و در راستای توجه هرچه بیشتر به معنویت در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود.

۱. توجه هر چه بیشتر به ادراکات و دریافتهای شهودی و تفکر اکتشافی دانشجویان به عنوان یکی از شیوه‌های اصلی دانستن و کسب معرفت، در قالب آموزش دروس دانشگاهی مختلف.

۲. ترغیب و تشویق دانشجویان به تأمل، ژرف اندیشی و مذاقه در پدیده‌های مختلف جهان هستی به مثابه ابزاری برای کسب بینش و معرفت عمیق دینی و معنوی.

۳. به رسمیت شناختن نقش و جایگاه هنر و فعالیت‌های عمیق هنری در قالب برنامه‌های رسمی و فوق برنامه دانشگاه، که خود می‌تواند محل ابراز و تجلی بسیاری از ادراکات و دریافت‌های شهودی، معنوی و عرفانی شود و نقشی قابل توجه در رشد معنویت و به‌سازی روحی و معنوی دانشجویان ایفا کند.
۴. فراهم کردن فرصت‌ها و زمینه‌های لازم در کلاس‌های درس دانشگاهی، برای مطرح ساختن و بحث و گفت‌وگو درباره‌ی برخی از پرسش‌های بنیادین و اساسی هستی‌شناختی و کاوش عمیق وقایع و پدیده‌هایی که در نظامی شگفت‌انگیز در عالم کائنات رخ می‌دهند.
۵. به‌کارگیری اساتید مجرب، متعهد و آگاه به منظور پاسخ دادن به مهم‌ترین ابهامات، دغدغه‌ها و دلمشغولی‌های دینی، مذهبی و معنوی دانشجویان.
۶. تلاش برای معرفی کردن و آشنا ساختن دانشجویان با زندگی، آموزه‌ها، فراز و نشیب‌های زندگی، نقش و تأثیرات مثبت و سازنده‌ی رهبران و پیشگامان معنوی در جوامع مختلف.
۷. تلاش در جهت گنجاندن مفاهیم و موضوعات مرتبط با معنویت در قالب محتوای کتب درسی دانشگاه، به‌ویژه دروس معارف و عمومی.
۸. توجه جدی و علمی به تربیت اخلاقی دانشجویان و ایجاد و رشد صفات و سجایای اخلاقی (مانند همدلی، نوع دوستی، ایثار و فداکاری و ...) در آنها به عنوان یکی از زمینه‌های اصلی بروز و تجلی معنویت.

## منابع

- بختیار نصرآبادی، حسنعلی؛ نوروزی، رضا علی (۱۳۸۲)، *راهبردهای جدید آموزشی در هزاره سوم، قم: سماء قلم.*
- برزنونی، محمدعلی (۱۳۷۹)، *معنویت؛ نیاز پایای انسان و رمز ماندگاری جوامع انسانی، معنویت در مکتب امیرالمؤمنین، مجموعه مصاحبه‌ها مصاحبه‌ها سخنرانی‌ها سخنرانی‌ها و مقالات، تهران: مرکز آموزش و پژوهش علوم اسلامی، حوزه نمایندگی ولی فقیه در دانشگاه امام حسین حسین (ع).*
- بیلر، رابرت (۱۳۶۹)، *کاربرد روانشناسی در آموزش، ترجمه دکتر پروین کدیور، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.*
- تقی‌پور ظهیر، علی (۱۳۷۲)، *مقدمه‌ای بر برنامه ریزی آموزشی و درسی، تهران: آگاه.*
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۱)، *روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش)، تهران: آگاه.*
- شهیدی، شهریار (۱۳۷۹)، *«روان‌درمانی و معنویت»، سخنرانی ماهانه انجمن روانشناسی ایران، تهران: فرهنگسرای اندیشه.*
- صمدی، پروین (۱۳۸۵)، *«هوش معنوی»، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، س ۲، ش ۳، ص ۹۹-۱۱۴.*
- غباری بناب، باقر؛ سلیمی، محمد؛ سلیمانی، لیلا؛ نوری مقدم، ثنا (۱۳۸۶)، *«هوش معنوی»، فصلنامه علمی و پژوهشی اندیشه‌های نوین دینی، س ۳، ش ۱۰، ص ۱۲۵-۱۴۷.*
- فرامرزی، سالار؛ همایی، رضا؛ سلطان‌حسینی، محمد (۱۳۸۸)، *«بررسی رابطه هوش معنوی و هوش هیجانی دانشجویان»، فصلنامه علمی تخصصی مطالعات اسلام و روانشناسی، س ۳، ش ۵، ص ۷-۲۳.*
- محمدنژاد، حبیب؛ بحیرانی، صدیقه؛ حیدری، فائزه (۱۳۸۸)، *«مفهوم هوش معنوی مبتنی بر آموزه‌های آموزه‌های اسلام»، فصلنامه علمی-پژوهشی فرهنگ در دانشگاه اسلامی، س ۱۳، ش ۲، ص ۹۶-۱۱۶.*
- مسعودی‌فر، مجید (۱۳۷۹)، *«معرفت شهودی در مثنوی مولوی»، مجله تخصصی زبان و ادبیات دانشکده ادبیات و علوم انسانی مشهد، ۳۳، ص ۳۴۹-۳۶۸.*

معلمی، صدیقه؛ رقیبی، مهوش؛ سالاری درگی، زهره (۱۳۸۹)، «مقایسه هوش معنوی و سلامت روان در افراد معتاد و غیر معتاد»، مجله علمی - پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی صدوقی یزد، (ویژه‌نامه همایش رفتارهای پرخطر)، س ۱۸، ش ۳، ص ۲۳۵-۲۴۲.

معیری، محمد طاهر (۱۳۶۴)، *مسائل آموزش و پرورش*، تهران: امیرکبیر.

ملکی، حسن (۱۳۸۸)، *برنامه درسی (راهنمای عمل)*، مشهد: پیام اندیشه.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱)، «تلفیق در برنامه درسی، تاریخچه، ضرورت، معیارها و اشکال». در کتاب برنامه درسی؛ نظرگاه‌ها، رویکردهای و چشم‌اندازها، مشهد: آستان آستان قدس رضوی.

میرلوحی، مرتضی (۱۳۸۷)، «اهمیت تربیتی سکوت». در کتاب برنامه درسی؛ نظرگاه‌ها، رویکردهای و چشم‌اندازها، پدید آورنده دکتر محمود مهرمحمدی، مشهد: آستان آستان قدس رضوی.

میلر، جی، پی (۱۳۸۶)، *نظریه‌های برنامه درسی*. ترجمه دکتر محمود مهرمحمدی. تهران: سمت.

نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۷۴)، *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*. تهران: طهوری. یعقوبی، ابوالقاسم (۱۳۸۹)، «بررسی رابطه هوش معنوی با میزان شادکامی دانشجویان دانشگاه بوعلی همدان»، *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، س ۴، ش ۹، ۸۵-۹۵.

Bertrand, Y. (2003), *Contemporary Theories and Practices in Education*.

Madison, WI: Atwood Publishing.

Brillhart, B (2005), *A Study of Spirituality and Life Satisfaction Among Persons with Spinal Cord Injury*. Rehabil Nurs. 30 (1). P.P. 31-34. Available at: www.Pubmed.com.

Cacioppo, J. T. Hawkley, L. C. , Rickett, E. M., & Masi, C. M. (2005), *Sociality, Spirituality, and Meaning – Making: Chicago Health, Aging , And Social Relations Study*. Review of General Psychology. 9 (2). 143-155.

- Chiu, L. (2001), *Spiritual Resources of Chinese Immigrants with Breast Cancer in The USA*. International Journal of Nursing Studies. 38 (2). 175-184.
- Dent, E. B., Higgins, M. E. & Wharff, D. M. (2005), *Spirituality and Leadership: an Empirical Review of Definitions, Distinctions, and Embedded Assumptions*. The Leadership Quarterly. 16 (5). 625-653.
- Duffy, R. D. (2005), *The Relationship Between Spirituality, Religiousness and Adaptability*. Journal of Vocational Behavior, 67 (3). 429-440.
- Edwards, A. C. (2003), *Response to The Spiritual Intelligence Debate: Are Some Conceptual Distinctions Needed Here?* The International Journal for the Psychology of Religion. 13 (1). 44-52.
- Elkins, D. N., Hedstrom, L. J., Huhges, L. L., Leaf, J. A & Saunders. C. (1988), *Toward a Humanistic Phenomenological Spirituality: Definition, Description, and Measurement*. Journal of Humanistic Psychology, 28 (4). 5-18.
- Fabricator, A. Handle, P & Fenzel, M. (2000), *Personal Spirituality as a Moderator Between Stressor and Subjectives Well-Being*". Journal of Psychology and Theology. 28 (3) :221-228.
- Fry, L. W. (2003), *Toward a Theory of Spiritual Leadership*. The leadership Quarterly. 14 (6) 693-727.
- \_\_\_\_\_ & Cohen, M.P. (2005), *Spiritual Leadership as a Paradigm for Organizational Transformation and Recovery from Extended Work Cultures*. Journal of Business Ethics. 84. 265-278.
- Macdonald, J. J. (2002), *Spiritual Health in Older Men. Paper Presented, Interactive Seminar on Older Men and Community Building*.
- Maslow, A. H. (1970), *Religion, Values and Peak Experiences New Yourk*. USA: The Viking Press.

- Narayanasamy, A. & Owens, J. (2001), *A Critical Incident Study of Nurses Responses to the Spiritual Needs of Their Patients*. Journal of Advanced Nursing. 33 (4). 446- 455.
- Nasel, D. (2004), *Spiritual Orientation in Relation to Spiritual Intelligence: A Consideration of Traditional Christianity and New Age/Individualistic Spirituality*. Unpublished thesis. Australia: The University of South Australia.
- Persinger, M. A. (1996), *Feeling of Past Lives as Expected Perturbations within Neurocognitive Processes that Generate the Sense of Self: Contributions from Journal of Curriculum and Instruction*. November 2009. Volume 3. Number 2.
- Ramachandran, V. S. (1999), *Phantoms in the Brain: Exploring the Mysteries of the Human Brain*. London: Fourth Estate.
- Sacks, P. (1999), *Generation X Goes to College: An Eye- Opening Account of Teaching in Postmodern America* (3rd ed). Chicago, IL: Open Court.
- Sahu, Tapan Kumar.Pradhan, Shikha Rani (2008), *A Conceptual Analysis Of Spiritual Intelligence and Its Relevance*. Available at: <http://shiramcollege.academia.edu/Tapansahu/papers/>.
- Tacey, D. J. (2003), *The Spirituality Revolution: the Emergenc of Contemporary Spirituality*. Sydney, Australia: Harper Collins Publishers.
- Tacon, A. M. Coldera, Y., & Randolph, P. (2003). *Mindfulness Meditation, Anxiety Reduction and Health Disease: A Pilot Study. the Department of Health, Exercise, Sport and Science*. Texas Tech Universitu. USA. No. . 12802125.
- Tisdell, E. J. (2003), *Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Vaughan, F. (2002), *What Is Spiritual Intelligence?* Journal of Humanistic Psychology. 42 (2), 16-33.

- Wilber, K. (2000), *Integral Psychology*. Boston: shambhala.
- Yang, k. (2002), *The Spiritual Intelligence of Nurses in Taiwan*. Journal of nursing Research, 14 (1). 24-35.
- Zohar, D. Marshall, I. (2000), *SQ: Connecting With Our Spiritual Intelligence*. New York. Bloomsbury Publishing.
- \_\_\_\_\_ (2001), *SQ: Spiritual Intelligence, The Ultimate Intelligence*. London: Bloomsbury Publishing.

