



doi: 10.30497/rc.2025.248777.2132



Received: 2025/08/17

Accepted: 2025/10/13

The Role of Life Skills in Adolescents' Religious Orientation: Emphasizing Communication and Critical Thinking

Zahedeh Rahmanian*

Abazar KafiMousavi**

Abstract

According to the Glock and Stark model, adolescents' religiosity, comprising the dimensions of belief, ritual, experiential, and consequential/experiential practice, is shaped by social institutions; nevertheless, globalization and digital media have contributed to a widening gap between religious belief and practice. This study aimed to develop a culturally grounded model for the religious education of adolescents in Isfahan, with a focus on life skills. A mixed-methods design was employed: the quantitative sample consisted of 382 high school students selected through cluster random sampling, while the qualitative sample comprised 84 students chosen through purposive sampling for semi-structured interviews, representing the adolescent age group. Research instruments included questionnaires on life skills, religiosity, adherence to religious beliefs, and religious orientation. Qualitative findings indicated that the religious orientation of adolescents in Isfahan is the result of the interaction between family, school, and society, as well as the development of life skills. These life skills, while mediating between educational institutions and religiosity, contribute to the reproduction of local religious values and symbols. Quantitative findings, supporting the qualitative results, showed that life skills—particularly communication skills—have a significant but limited relationship with various dimensions of religiosity. Variables such as gender, grade level, and age were also influential in certain aspects of religiosity ($p < .01$). The combined results suggest that life skills play a mediating role between educational institutions and adolescents' religious orientation, although the explained variance was limited ($R^2 = .12-.04; p < .01$). Consequently, the religious orientation of Isfahan's adolescents emerges from the interaction of educational institutions within a local context, where life skills serve as an intermediary that facilitates the internalization of beliefs and their translation into religious practice. Furthermore, in the local model of religious education in Isfahan, the emphasis is on indirect teaching of life skills, fostering critical thinking, enhancing media literacy, and promoting religious role modeling within the family, school, and community.

Keywords: Adolescents' Religiosity, Life skills, Isfahan localized model, Glock and Stark model.

* Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, Tehran, Iran
(Corresponding author).

z.rahmanian@cfu.ac.ir

0000-0002-0471-9691

** Department of Islamic Education, Farhangian University, Tehran, Iran.

a.kafi@cfu.ac.ir

0000-0003-0567-9254

نقش مهارت‌های زندگی در گرایش به اعمال دینی نوجوانان: با تأکید بر مهارت ارتباطی و تفکر انتقادی

زاهده رحمانیان* اباذر کافی موسوی**

چکیده

طبق مدل گلاک و استارک، دینداری نوجوانان شامل ابعاد اعتقادی، مناسکی، عاطفی و پیامدی تحت تأثیر نهادها شکل می‌گیرد؛ اما جهانی شدن و فضای مجازی باعث فاصله بین باور و عمل دینی آن‌ها شده است. هدف این پژوهش ارائه الگویی بومی برای تربیت دینی نوجوانان اصفهان با تمرکز بر مهارت‌های زندگی بود. این پژوهش با استفاده از ترکیب روش‌های کیفی و کمی انجام شد. نمونه کمی شامل ۳۸۲ دانش‌آموز متوسطه به روش تصادفی خوشه‌ای و نمونه کیفی شامل ۸۴ دانش‌آموز با مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته به روش نمونه‌گیری هدفمند بود که به‌عنوان نمایندگان گروه سنی نوجوان انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسش‌نامه‌های مهارت‌های زندگی، دینداری، عمل به باورهای دینی و جهت‌گیری مذهبی بودند. یافته‌های کیفی نشان داد که گرایش دینی نوجوانان اصفهانی نتیجه تعامل خانواده، مدرسه و جامعه و شکل‌گیری مهارت‌های زندگی است که ضمن واسطه‌گری بین نهادهای تربیتی و دینداری، به بازتولید ارزش‌ها و نمادهای دینی محلی کمک می‌کند. یافته‌های کمی با تأیید یافته‌های کیفی نشان داد مهارت‌های زندگی، به‌ویژه مهارت ارتباطی، رابطه معنادار اما محدود با ابعاد مختلف دینداری دارند. متغیرهای جنسیت، پایه تحصیلی و سن نیز در برخی ابعاد دینداری اثرگذار بودند ($p < 0/01$). نتایج ترکیبی حاکی از آن است که مهارت‌های زندگی نقش واسطه‌ای میان نهادهای تربیتی و گرایش دینی نوجوانان دارند؛ اما میزان واریانس تبیین‌شده محدود بود ($R^2 = 0/12 - 0/04$; $p < 0/01$). در نتیجه، گرایش دینی نوجوانان اصفهان محصول تعامل نهادهای تربیتی در بستری بومی است که در آن مهارت‌های زندگی به‌عنوان حلقه واسطه، فرایند درونی‌سازی باورها و تبدیل آن‌ها به عمل دینی را تسهیل می‌کنند. به‌علاوه، در الگوی بومی تربیت دینی اصفهان، تمرکز بر آموزش غیرمستقیم مهارت‌های زندگی، تقویت تفکر انتقادی، ارتقای سواد رسانه‌ای و الگوسازی دینی در خانواده، مدرسه و جامعه است.

واژگان کلیدی: دینداری نوجوانان، مهارت‌های زندگی، الگوی بومی اصفهان، مدل گلاک و استارک.

* گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

z.rahmanian@cfu.ac.ir

0000-0002-0471-9691

** گروه آموزش معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

a.kafi@cfu.ac.ir

0000-0003-0567-9254

مقدمه

بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش^۱ (۱۳۹۰)، تربیت فرایندی تعاملی و مبتنی بر نظام معیار اسلامی با هدف تحقق «حیات طیبه»^۲ تعریف شده است. این سند، ساحت‌های شش‌گانه تربیت^۳ (اعتقادی، زیستی، اجتماعی، اقتصادی، علمی و زیبایی‌شناختی) را مطرح می‌کند و ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی^۴ را با دو محور اصلی - یعنی تربیت دینی^۵ (شکل‌دهی همه‌جانبه زندگی بر اساس معیارهای دینی) و تقویت دینداری و دین‌ورزی^۶ (تبدیل ایمان به عمل^۷) - در کانون توجه قرار می‌دهد.

طبق مدل روان‌شناسی اجتماعی گلاک و استارک^۸ (۱۹۶۶)، دینداری در چهار بُعد تحلیل می‌شود که عبارت‌اند از: بُعد اعتقادی، مناسکی، عاطفی، پیامدی^۹. بُعد اعتقادی شامل باورهای است که انتظار می‌رود هر فرد دیندار به آن‌ها پایبند باشد؛ مانند: ایمان به خدا، نبوت، معاد، عدل الهی و امامت. بُعد مناسکی یا عملی به انجام اعمال عبادی دین مانند: نماز، روزه، قرائت قرآن و حج می‌پردازد که در دو سطح فردی و جمعی، و واجب و مستحب بررسی شده است. این بُعد نشانگر میزان التزام عملی فرد به وظایف دینی است. بُعد عاطفی یا تجربی ناظر به احساسات دینی فرد است. احساساتی همچون خوف از خدا، امید به رحمت او، حضور قلب در عبادت، یاد مرگ، نذر، استخاره و طلب استغفار، جنبه‌های درونی و عاطفی اعتقاد دینی را تشکیل می‌دهند. بُعد پیامدی به آثار و نتایج باورهای دینی در زندگی روزمره افراد اشاره دارد (پورموحّد و دیگران، ۱۴۰۳). مطالعه افراسیابی و رضایی (۱۴۰۲) نشان می‌دهد که جهانی‌شدن و تغییرات فرهنگی، به ویژه دسترسی آسان نوجوانان به منابع متنوع اطلاعاتی در رسانه‌های دیجیتال (فضای مجازی)، موجب تضعیف هویت دینی و تقویت دینداری «گزینشی»^{۱۰} شده است؛ به طوری که بسیاری از دانش‌آموزان بخشی از باورها و اعمال دینی را

1. Fundamental Reform Document of Education (FRDE)

2. Pure Life

3. Six Domains of Education

4. Belief-based, Devotional, and Moral Education

5. Religious Education

6. Religiosity and Religious Practice

7. Faith-to-Action Conversion

8. Glock and Stark's Model (1965)

9. Dimensions of Religiosity (Belief, Ritual, Experiential, Consequential/Experiential)

10. Selective Religious Identity

می‌پذیرند و بخش دیگری را کنار می‌گذارند و شکاف محسوسی بین باور و عمل مشاهده می‌شود. در این میان، حاجیلو و همکاران (۱۴۰۲) باورهای دینی را منبعی برای معنابخشی به زندگی و ایجاد انسجام اجتماعی می‌دانند که این امر اهمیت پیوند بین ایمان و عمل را آشکار می‌سازد.

از منظر نظری، کاتینگهام^{۱۱} (۲۰۰۹) با ارائه نظریه «تقدم عمل بر باور»^{۱۲}، بر نقش تجربیات عملی و مشارکت در جوامع دینی به عنوان عامل تقویت ایمان تأکید می‌کند. او رابطه باور و عمل را تعاملی می‌داند، به گونه‌ای که نه تنها باور می‌تواند عمل را شکل دهد بلکه عمل نیز می‌تواند به تثبیت یا تعمیق باور بینجامد. در امتداد این بحث، خیاطزاده (۱۴۰۱) با تکیه بر دیدگاه علامه طباطبایی، مراتب ایمان را تحلیل می‌کند: مرتبه نخست شامل باور غیرارادی به خدا و التزام عملی ارادی است، درحالی که مراتب بالاتر نیازمند ترکیب شناخت نظری و تهذیب عملی برای شکل‌گیری ملکات فاضله^{۱۳} هستند. ملوینا^{۱۴} و همکاران (۲۰۱۸) نشان داده‌اند که آیین‌های دینی، حس تعلق جمعی و تجربه‌های عاطفی مثبت را تقویت می‌کنند. از سوی دیگر، فیلیپس^{۱۵} (۲۰۲۲) با نقد نظریه‌های تقلیل‌گرایانه دین^{۱۶}، به چالش‌های روان‌شناختی و منطقی در توجیه باور پرداخته و بر ضرورت نگاه چندبُعدی به دین تأکید می‌کند.

با وجود تأکید سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر تربیت همه‌ساحتی دانش‌آموزان، مطالعات متعدد (سراج‌زاده، ۱۳۷۵؛ افراسیابی و رضایی، ۱۴۰۲) نشان می‌دهد فعالیت‌های پرورشی در ایران با چالش‌های ساختاری از جمله عدم برنامه‌ریزی مدون، نارسایی در شناخت نیازهای دانش‌آموزان، و کمبود راهبردهای اجرایی مؤثر مواجه است. با وجود پژوهش‌های پیشین (برای مثال: سراج‌زاده، ۱۳۷۵)، خلأهایی همچون بی‌توجهی به دیدگاه خود دانش‌آموزان، استفاده از روش‌شناسی تک‌بُعدی و غفلت از بافت فرهنگی خاص اصفهان همچنان پابرجاست. اصفهان به عنوان شهری با

11. Paul Kattingham

12. Primacy of Practice over Belief

13. Virtuous Dispositions

14. Melvina

15. Philipse

16. Reductionist Theories of Religion

تعامل پویای سنت و مدرنیته و برخورداری از نهادهای مذهبی قوی، بستر مناسبی برای بررسی این پدیده فراهم می‌کند. از سویی، پژوهش‌های نیازسنجی (صباغ حسن‌زاده و درودی، ۱۴۰۲) حاکی از آن است که مهارت‌های خودتنظیمی^{۱۷}، اجتماعی و تحلیل ارزش‌ها به‌عنوان اولویت‌های پرورشی دانش‌آموزان شناخته می‌شوند. این مهارت‌ها در دسته مهارت‌های زندگی^{۱۸} قرار می‌گیرند. مهارت‌های زندگی شایستگی‌های روانی - اجتماعی‌ای هستند که فرد را برای مقابله مؤثر و مسئولانه با چالش‌های شخصی و اجتماعی توانمند می‌سازند (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). مطابق نظر فلاول^{۱۹} (۲۰۰۴) مهارت‌های زندگی پلی میان دانش نظری و عملکرد عملی ایجاد می‌کنند تا فرد بتواند در شرایط متغیر محیطی، تصمیم‌هایی اخلاقی و عقلانی اتخاذ کند (فلاول، ۲۰۰۴). خودکنترلی و خودآگاهی^{۲۰}، زمینه‌ساز تقوا و پایبندی به مناسک مذهبی (نماز، روزه) هستند (صباغ حسن‌زاده و درودی، ۱۴۰۲) و منجر به پرورش دانش‌آموزانی با هویت اسلامی - ایرانی^{۲۱} می‌شوند که می‌توانند آموخته‌های نظری خود را در زندگی واقعی به‌کار گیرند (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰) و دانش‌آموزان را از سطح دانش صرف به سطح رفتار مسئولانه و ارزش‌مدار ارتقا می‌دهند؛ به‌گونه‌ای که این مهارت‌ها نه تنها توانایی انطباق فرد با شرایط اجتماعی و فرهنگی را فراهم می‌آورند بلکه به تحقق رسالت‌های تربیتی نظام آموزشی در پرورش نسل آینده کمک می‌کنند (صباغ حسن‌زاده و درودی، ۱۴۰۲). بااین‌حال، بررسی‌ها (افراسیابی و رضایی، ۱۴۰۲) حاکی از کاهش علاقه به فعالیت‌های مذهبی سنتی و وجود شکاف بین نگرش مثبت به دین و مشارکت عملی در میان دانش‌آموزان است. در سطح جهانی، پژوهش‌های کوارتنگ^{۲۲} و همکاران (۲۰۲۴) تأکید می‌کنند که دینداری صرفاً اعتقادی بدون تقویت مهارت‌های روان‌شناختی و اخلاقی (مانند: خودنظم‌دهی، تفکر انتقادی^{۲۳}، مسئولیت‌پذیری) نمی‌تواند به‌تنهایی منجر به رفتارهای دینی پایدار

17. Self-Regulation

18. Life Skills

19. John Felavel (Developmental Psychologist)

20. Self-Awareness

21. Islamic-Iranian Identity

22. Kwarternig

23. Critical thinking

شود. همچنین، یافته‌های تئو^{۲۴} و همکاران (۲۰۲۴) نشان می‌دهند که باورهای دینی، به دلیل عدم تلفیق با مهارت‌های زندگی، اغلب در تبدیل به عمل ناتوان می‌مانند. ازسوی دیگر، تجارب موفق (برای مثال، Chang, 2025) اثبات کرده‌اند که ادغام آموزه‌های دینی با مهارت‌های اجتماعی، اخلاقی و بین‌فردی (مانند گفت‌وگو، مشارکت گروهی، و تحلیل ارزش‌ها) نه تنها جذابیت برنامه‌ها را افزایش می‌دهد، بلکه رفتارهای دینی را نهادینه می‌کند. لذا، با توجه به اولویت‌یابی مهارت‌های خودتنظیمی، اجتماعی و تحلیل ارزش‌ها به عنوان نیازهای اساسی پرورشی دانش‌آموزان (صباغ حسن‌زاده و درودی، ۱۴۰۲) و نقش کلیدی تلفیق دین با مهارت‌های زندگی در افزایش اثربخشی برنامه‌ها (Kwarteng et al., 2024)، این پرسش مطرح می‌شود که سهم هر مؤلفه مهارت زندگی در پیش‌بینی گرایش عملی به اعمال دینی چیست؟ این پژوهش با هدف پُرکردن شکاف میان نیازهای شناسایی‌شده در نظام پرورشی ایران و الگوهای موفق جهانی در تلفیق مهارت‌های زندگی با تربیت دینی انجام می‌شود. نوآوری پژوهش حاضر در ترکیب روش‌های کیفی و کمی و ارائه الگوی بومی، تمرکز بر نوجوانان در مرحله حساس تحول هویتی و توجه به شرایط فرهنگی خاص اصفهان است. هدف پژوهش، ارائه یک الگوی بومی برای تربیت دینی در نظام آموزشی ایران است که ممکن است در مواجهه با چالش‌های جهان معاصر، به تقویت هویت دینی نسل جوان یاری رساند.

۱. مبانی نظری

بر اساس مرور دیدگاه‌های تربیتی، اسلامی و روان‌شناختی - اجتماعی، مهارت‌های زندگی بستر کلیدی شکل‌گیری دینداری نوجوانان هستند. در بعد تربیتی، لی و همکاران^{۲۵} (۲۰۱۹) و دولل^{۲۶} (۲۰۱۳) مهارت‌هایی چون خودکنترلی، خودآگاهی، ارتباط مؤثر و همدلی^{۲۷} را پایه فهم ارزش‌های اخلاقی - دینی و درونی‌سازی عبادات می‌دانند؛ رویکرد شناختی - رفتاری^{۲۸} (صباغ حسن‌زاده و درودی، ۱۴۰۲) نیز این

24. Theo

25. Li & et al.

26. Doyle

27. Empathy

28. Cognitive-Behavioral Approach (CBA)

مهارت‌ها را عامل واسطه‌ای انتقال از تقلید به ایمان آگاهانه^{۲۹} معرفی می‌کند. در بُعد اسلامی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) و دیدگاه علامه طباطبایی (۱۳۸۴) بر پیوند عقلانیت، معنویت و عمل تأکید دارند و مهارت‌هایی مانند: خودتنظیمی، نیت‌مندی^{۳۰} و تکرار آگاهانه اعمال عبادی را زمینه‌ساز تحقق «حیات طیبه» و ساحت‌های شش‌گانه تربیت می‌دانند. در بُعد روان‌شناختی - اجتماعی، شواهد نشان می‌دهد که خودتنظیمی و تفکر انتقادی در رشد هویت دینی مؤثرند (صباغ حسن‌زاده و درودی، ۱۴۰۲)؛ نظریه گلاک و استارک (۱۹۶۶) این فرایند را با تحول شناختی، عاطفی، اجتماعی و انگیزشی پیوند می‌زند. همچنین، پژوهش‌های جامعه‌شناختی - روان‌شناختی نشان می‌دهد که دین با درونی‌سازی هنجارهای اخلاقی رفتارهای پرخطر را مهار می‌کند، به‌ویژه در غیاب کنترل اجتماعی رسمی^{۳۱} مؤثر (Langat, 2022)؛ سراج‌زاده، ۱۳۷۵). یافته‌های پژوهشی در ایران نیز این پیوند را تأیید می‌کند؛ به‌گونه‌ای که پژوهش صبحی قراملکی و پرزور (۱۳۹۳) نشان دادند طلاب نسبت به دانشجویان در تفکر انتقادی وجودی، تولید معنای شخصی و گسترش هشیاری، برتری دارند؛ بنابراین، پرورش هوش معنوی و هیجانی همراه با مهارت‌های زندگی، نقش مهمی در توانمندسازی دینی، اخلاقی و اجتماعی جوانان ایفا می‌کند. بر اساس این رویکردها، مهارت‌هایی مانند خودتنظیمی، خودآگاهی، همدلی، تصمیم‌گیری^{۳۲} اخلاقی و ارتباط مؤثر، گرایش دینی را از سه مسیر تقویت می‌کنند: ۱) درونی‌سازی ارزش‌ها از طریق عقلانیت و آگاهی معنوی، ۲) التزام عملی با خودکنترلی و مسئولیت‌پذیری، ۳) تعلق‌خاطر جمعی از رهگذر فعالیت‌های گروهی دینی. ادغام آموزش مهارت‌های زندگی در برنامه‌های رسمی و غیررسمی^{۳۳} متوسطه، ممکن است راهبردی برای پرورش دینداری آگاهانه، پایدار و درون‌زا باشد.

پژوهش‌های روان‌شناسی دین نشان می‌دهند که دینداری نوجوانان حاصل تعامل عوامل شناختی، عاطفی، رفتاری و اجتماعی است و مهارت‌های زندگی مانند تفکر

29. Transition from Imitation to Conscious Faith

30. Intentionality

31. Formal and Informal Programs

32. Decision-making

33. Formal and Informal Programs

انتقادی، تصمیم‌گیری، همدلی، کنترل هیجان، حل مسئله^{۳۴} و ارتباط مؤثر، زمینه‌ساز دینداری فعال و هدفمنداند (Spiegler & et al., 2025). به‌عنوان مثال، رسانه‌های دیجیتال نوین مانند تیک‌تاک و اینستاگرام^{۳۵} به‌طور مؤثر بر مهارت‌های زندگی و دینداری نوجوانان تأثیر می‌گذارند؛ این سکوها (پلتفرم)ها با فراهم کردن دسترسی سریع و تعاملی به اطلاعات دینی و ارائه ویدئوها، مقالات و بحث‌های برخط، یادگیری دینی، درونی‌سازی ارزش‌های اعتدال و تقویت هویت دینی معتدل را تسهیل می‌کنند (Safitri, 2025; Komala & et al., 2024). همچنین، استفاده از این رسانه‌ها مهارت‌های جستجو، پالایش و ارزیابی اطلاعات را تقویت می‌کنند و نوجوانان را با سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی آشنا می‌سازد، هرچند انتشار اطلاعات نادرست و گرایش به تفسیرهای افراطی همچنان چالش برانگیز است و هدایت خانواده، مدرسه و رهبران دینی ضروری است (Purwaningtyas & et al., 2024; Sartika & Al-Amin, 2025). افزون‌براین، تعاملات میان‌فردی در این فضاها مهارت‌های اجتماعی، احترام به دیدگاه‌های مختلف و گفت‌وگوی میان‌دینی را تقویت می‌کند و نوجوانان با ترکیب کاوش دیجیتال و مراجعه به منابع سنتی، باورها و رفتار دینی خود را شکل می‌دهند (Purwaningtyas & et al., 2024; Safitri, 2025). به‌علاوه، مهارت تفکر انتقادی موجب گرایش به دینداری عقلانی و گزینشی می‌شود (کمالی اردکانی و دیگران، ۱۴۰۱). جنبه‌های عاطفی، مانند احساس نزدیکی به خدا و انس معنوی، سلامت روان را بهبود می‌دهند و مانع انزوا و خشونت می‌شوند (عشایری و دیگران، ۱۴۰۱؛ فرهنگ و شرونی، ۱۴۰۰). علاوه‌براین، ویژگی‌های رشدی و جنسیت نقش مهمی در شکل‌گیری مهارت‌ها و دینداری دارند. صباغ حسن‌زاده و درودی (۱۴۰۲) پنج نیاز پرورشی کلیدی دختران متوسطه را شناسایی کردند: فرهنگی، مذهبی - اعتقادی، رفتاری، عاطفی - روانی و اجتماعی. تفاوت‌های جنسیتی و سنی در توانمندی‌های خودکنترلی، همدلی و ارتباط مؤثر می‌تواند مسیر دینداری نوجوانان را تغییر دهد (Langat, 2022). در سطح بین‌المللی نیز پژوهش‌ها از ادغام آموزش دینی با مهارت‌های زندگی حمایت می‌کنند:

34. Problem-Solving

35. TikTok & Instagram

چانگ (۲۰۲۵) در کره، تقویت ارزش‌های اخلاقی و رهبری را گزارش کرده است؛ پناهی^{۳۶} و همکاران (۲۰۲۴) در تهران، بهبود رفتارهای سالم را نشان دادند؛ نیکلوا و هانسووا^{۳۷} (۲۰۲۴) در اسلواکی، کاهش خطر اعتیاد اینترنتی را گزارش کردند.

در نهایت، خانواده، مدرسه و شبکه‌های مذهبی بستر اصلی گرایش به اعمال دینی هستند. محتوای نامناسب یا ضعف مربیان مانع نهادینه‌سازی دینداری می‌شود، در حالی که مشارکت در گروه‌های مذهبی همسالان، هویت دینی و همبستگی اجتماعی را تقویت می‌کند (Carolin & et al., 2009). مهارت‌های زندگی در این فرایند، نقشی محوری در تفسیر و به‌کارگیری دین در چهارچوب شرایط فرهنگی و ساحت‌های تربیتی دارند؛ از این رو، تدوین الگوی بومی تربیت دینی نوجوانان اصفهان با توجه به مهارت‌های زندگی ضروری است. پژوهش حاضر با تمایز نسبت به مطالعات پیشین (پورموحّد و دیگران، ۱۴۰۳؛ عشایری و دیگران، ۱۴۰۱) که فاقد ادغام دیدگاه دانش‌آموزان از طریق کیفی هستند، از دیدگاه دانش‌آموزان و به‌صورت یکپارچه نقش واسطه‌ای مهارت‌های زندگی در پرورش دینداری نوجوانان را از منظر تربیتی، اسلامی و روان‌شناختی - اجتماعی بررسی می‌کند و مسیرهای چندگانه اثرگذاری این مهارت‌ها را شفاف می‌سازد. نوآوری اصلی پژوهش در تأکید بر مهارت‌هایی مانند: ارتباط مؤثر، تفکر انتقادی، خودتنظیمی، خودآگاهی، همدلی، و تصمیم‌گیری اخلاقی به‌عنوان عوامل واسطه‌ای، ادغام آموزش مهارت‌های زندگی در برنامه‌های رسمی و غیررسمی متوسطه، و توجه به تفاوت‌های رشدی، جنسیتی و فرهنگی است. همچنین، این مطالعه مدلی بومی و عملی ارائه می‌دهد که امکان تعمیم آن به دیگر بسترهای اجتماعی و تربیتی برای پرورش دینداری آگاهانه، پایدار و درون‌زا را ممکن است فراهم سازد.

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر بر اساس رویکرد آمیخته اکتشافی متوالی^{۳۸} (کیفی ← کمی) به‌صورت کاربردی و تبیینی^{۳۹}، روابط علی^{۴۰} بین مهارت‌های زندگی و رفتار دینی را بررسی

36. Panahi

37. Nikolova & Hansuva

38. Sequential exploratory mixed-methods approach

39. Applied and explanatory

40. Causal relationships

می‌کند. در بخش کیفی، هدف اصلی شناسایی مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی مؤثر بر گرایش به اعمال دینی بود. برای این منظور، از روش نظریه داده‌بنیاد^{۴۱} و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته^{۴۲} با ۱۲ نفر از متخصصان حوزه تعلیم و تربیت، روان‌شناسی تربیتی و مربیان پرورشی به روش نمونه‌گیری هدفمند^{۴۳} جهت تعیین روایی محتوایی پرسش‌های نیمه‌ساختاریافته، و نیز ۸۴ دانش‌آموز متوسطه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای^{۴۴} به‌عنوان نماینده گروه نوجوانان طبق نظریه اریکسون (صباغ حسن‌زاده و درودی، ۱۴۰۲) استفاده شد. (به دلیل تنوع بالای جامعه آماری و ضرورت دستیابی به داده‌های غنی و متنوع، تعداد بیشتری دانش‌آموز (۸۴ نفر) در مصاحبه‌ها مشارکت داشتند تا علاوه بر پوشش دیدگاه‌های مختلف، اعتبار و قابلیت انتقال‌پذیری یافته‌ها نیز تقویت شود). پرسش‌های مصاحبه پیرامون ارتباط مهارت‌هایی همچون خودآگاهی، حل مسئله، همدلی، مقابله با استرس^{۴۵}، مدیریت هیجانات^{۴۶}، تفکر نقاد^{۴۷} و تصمیم‌گیری با ابعاد مختلف دینداری طراحی گردید و به تأیید متخصصان مربوط قرار گرفت. داده‌های گردآوری‌شده از دانش‌آموزان با استفاده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی^{۴۸} تحلیل شد. به‌منظور افزایش اعتبار داده‌ها، از تحلیل محتوای خاطرات خودنوشت دانش‌آموزان، بازبینی کدها توسط متخصصان مهارت‌های زندگی و دین، و بررسی ضریب توافق بین کدگذاران با شاخص کاپای^{۴۹} بالای ۰/۸ استفاده شد. تحلیل داده‌های کیفی با نرم‌افزار MAXQDA انجام گرفت.

در بخش کمی که هدف آن سنجش و آزمون روابط بین مؤلفه‌های شناسایی‌شده در فاز کیفی و گرایش به اعمال دینی بود، از روش توصیفی - همبستگی با استفاده از معادلات ساختاری استفاده شد و از ابزارهای معتبر و استاندارد شامل پرسش‌نامه مهارت‌های زندگی سازمان جهانی بهداشت (WHO)، پرسش‌نامه دینداری گلاک و

41. Grounded theory

42. Semi-structured interviews

43. Purposive sampling

44. Cluster sampling

45. Stress management

46. Emotion Management

47. Critical Thinking

48. Open, axial, selective coding

49. Kappa coefficient

استارک (۱۹۶۶)، و آزمون عمل به باورهای دینی معبد استفاده شد:

۱- پرسش‌نامه دینداری گلاک و استارک^{۵۰} (۱۹۶۶) که توسط سراج‌زاده (۱۳۷۴) در ایران بومی‌سازی شده است. این پرسش‌نامه دینداری را با تمرکز بر ابعاد عملی در چهار بُعد اعتقادی، عاطفی، مناسکی و پیامدی با ۲۶ گویه بر اساس مقیاس لیکرت می‌سنجد که نمره کل بین ۰ تا ۱۰۴ متغیر بوده و به سه سطح دینداری (ضعیف، متوسط، قوی) طبقه‌بندی می‌شود. میزان پایایی آن با آلفای کرونباخ بین ۰٫۷۲ تا ۰٫۸۳ در ابعاد مختلف گزارش شده است (سراج‌زاده، ۱۳۷۴). در پژوهش حاضر پرسش‌نامه از برازش مناسب، روایی واگرا و همگرایی مطلوب و پایایی بسیار بالا (آلفای کرونباخ کل = ۰٫۹۳؛ اعتقادی = ۰٫۹۱، عاطفی = ۰٫۸۴، پیامدی = ۰٫۶۶، مناسکی = ۰٫۹) برخوردار بود.

۲- آزمون عمل به باورهای دینی (معبد)^{۵۱} که توسط گلزاری (۱۳۷۹) طراحی شده است. این آزمون ۲۵ سؤال دارد و میزان عمل به واجبات، مستحبات، شرکت در فعالیت‌های مذهبی و توجه به اصول دینی در تصمیم‌گیری‌ها را می‌سنجد. نمرات این آزمون بین ۰ تا ۱۰۰ بوده و افراد به دو گروه با گرایش مذهبی بالا و پایین تقسیم می‌شوند. این ابزار از پایایی بسیار بالا ($\alpha=0/94$) و روایی محتوایی تأییدشده توسط اساتید دانشگاهی برخوردار است (گلزاری، ۱۳۷۸). در پژوهش حاضر آزمون دو عاملی از برازش مطلوب، روایی واگرا مناسب، پایایی کل بسیار بالا ($\alpha=0/95$)، ضرایب آلفای مناسب خرده‌مقیاس‌ها (۰/۷۷-۰/۹۶) برخوردار بود.

۳- پرسش‌نامه مهارت‌های زندگی^{۵۲} ابزاری برای سنجش میزان برخورداری افراد از مهارت‌های زندگی در حوزه‌های فردی، اجتماعی و شناختی است که توسط معاشری و همکاران (۱۴۰۱) معرفی شده است. این پرسش‌نامه شامل ۴۰ پرسش و ۱۰ خرده‌مقیاس اصلی شامل مهارت‌های خودآگاهی، داشتن هدف در زندگی، مهارت‌های ارتباطات انسانی، روابط بین فردی^{۵۳}، تصمیم‌گیری، بهداشت و سلامت

50. Glock and Stark's Religiosity Scale (1966)

51. Ma'bad Religious Practice Test

52. WHO Life Skills Questionnaire

53. Interpersonal relationships

روان، حل مسئله، مشارکت و همکاری^{۵۴}، تفکر خلاق^{۵۵} و تفکر انتقادی را در بر می‌گیرد. این پرسش‌نامه با مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (از ۱=خیلی کم تا ۵=خیلی زیاد) نمره‌گذاری می‌شود. نمره کل آن بین ۲۰ تا ۲۰۰ متغیر است. این ابزار از روایی تأییدشده و پایایی کلی بسیار بالا ($\alpha=0/97-0/92$) برخوردار بود و ضرایب آلفای خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۶۵ تا ۰/۸۹ گزارش شده است (معاشری و دیگران، ۱۴۰۱؛ رشیدی و جاودان، ۱۴۰۱).

جامعه آماری بخش کمی شامل دانش‌آموزان متوسطه اول و دوم در سنین ۱۱ تا ۱۸ سال در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود که به‌عنوان نمایندگان گروه سنی نوجوان طبق نظریه اریکسون (صباح حسن‌زاده و درودی، ۱۴۰۲) انتخاب شدند و نمونه ۳۸۲ نفر (۱۰۲ دختر و ۲۷۸ پسر) به روش خوشه‌ای از ۱۳ منطقه و شهرستان استان اصفهان انتخاب شد. نمونه‌گیری خوشه‌ای بازتاب‌دهنده توزیع واقعی دانش‌آموزان پسر و دختر در مدارس استان اصفهان بود؛ بنابراین عدم تعادل جنسیتی نمونه ناشی از ساختار جامعه آماری است و بایاس نظام‌مند ایجاد نمی‌کند. به‌عبارت دیگر، باتوجه‌به ضرورت حداقل نمونه ۱۰۰ نفر برای پژوهش‌های توصیفی و ۵۰ نفر برای پژوهش‌های همبستگی (دلور، ۱۴۰۲)، نمونه‌ای شامل ۳۸۲ دانش‌آموز (۱۰۲ دختر و ۲۷۸ پسر) در سنین ۱۱ تا ۱۸ سال از مقاطع متوسطه اول و دوم در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳، به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از مناطق و شهرستان‌های خمینی‌شهر (۲۸ نفر)، نجف‌آباد (۹۰ نفر)، تیران و کرون (۲۴ نفر)، نایین (۳۲ نفر)، فریدون‌شهر (۱۶ نفر)، سمیرم (۱۲ نفر)، لنجان (۲۸ نفر)، خور و بیابانک (۳۴ نفر)، شاهین‌شهر (۱۰ نفر)، فولادشهر (۲۶ نفر)، جرقویه (۱۶ نفر)، فلاورجان (۱۴ نفر)، منطقه ۳ اصفهان (۵۲ نفر) انتخاب شدند. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل مسیر برای بررسی روابط علی، تحلیل رگرسیو، و تحلیل واریانس برای مقایسه گرایش دینی در سطوح مختلف مهارت‌های زندگی با نرم‌افزارهای SPSS 25 و PLS^{۵۶} انجام گرفت. ادغام نتایج کیفی و کمی بر اساس مدل

54. Cooperation

55. Creative thinking

56. Partial Least Squares (PLS) version 4

آمیخته کرسول و پلانو کلارک^{۵۷} (۲۰۱۷) انجام شد و یافته‌ها در چهارچوب مفاهیم کیفی تفسیر گردید.

ملاحظات اخلاقی: برای حفظ محرمانگی، هیچ‌گونه مشخصات فردی ثبت نشد و شرایطی بدون استرس برای پاسخگویی فراهم گردید. همچنین، رضایت آگاهانه والدین برای نوجوانان شرکت‌کننده اخذ شد.

ملاک‌های ورود و خروج: اعتقاد به مبانی دین اسلام (به صورت خوداظهاری نوع دین و مذهب پرسیده شد) و دارابودن حداقل مدرک تحصیلی ابتدایی و سن بالای ۱۰ سال (رسیدن به بلوغ) انتخاب شدند و ملاک‌های خروج نداشتن ملاک‌های ورود بود.

۳. یافته‌های پژوهش

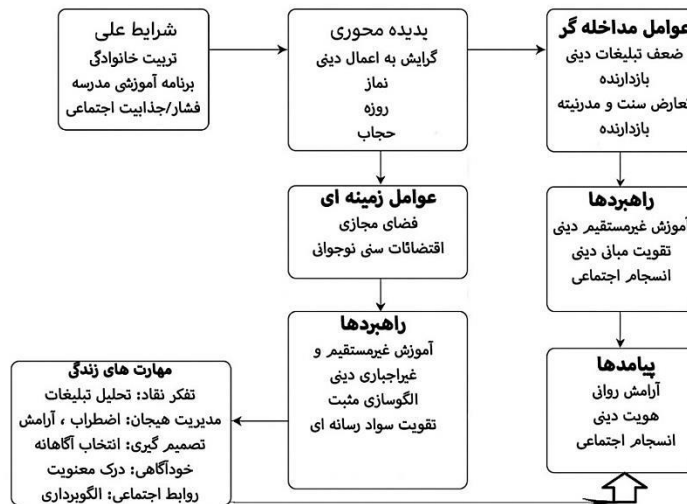
بخش کیفی پژوهش با رویکرد نظریه زمینه‌ای نشان داد که گرایش دینی نوجوانان نتیجه تعامل خانواده، مدرسه و جامعه است و این گرایش با مهارت‌های زندگی تقویت می‌شود. تحلیل داده‌ها در سه مرحله انجام شد: در مرحله باز، ۱۴۸ کد شامل عوامل بیرونی (خانواده، مدرسه، جامعه)، نیاز به آرامش روانی، رسانه و فضای مجازی، اعتقاد قلبی و اجبار اجتماعی استخراج شد؛ در مرحله محوری، این کدها به عوامل بیرونی، عوامل درونی، چالش‌ها و راهکارها سازمان یافت، و در مرحله انتخابی، هسته مرکزی «تعامل خانواده، مدرسه و جامعه با واسطه مهارت‌های زندگی» مشخص شد.

جدول (۱): کدگذاری باز، محوری و انتخابی نقش مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی در گرایش به اعمال دینی در نوجوانان

نمونه / داده‌ها	نقش کلیدی	محور/مؤلفه	سطح کدگذاری
تربیت و الگوبرداری خانواده و معلم، تأثیر همسالان، فضای مجازی، فشار اجتماعی، باور قلبی	منابع انگیزشی و موانع، شامل انگیزه درونی و بیرونی، حمایت آموزشی، زمینه فرهنگی	خانواده، مدرسه، دوستان، جامعه، رسانه، ایمان، کشش فطری، اجبار اجتماعی، ضعف تبلیغات	باز
خانواده، مدرسه، جامعه، ایمان، نیاز به	ساختار محیطی، انگیزش	عوامل بیرونی و	محوری

نمونه / داده‌ها	نقش کلیدی	محور/مؤلفه	سطح کدگذاری
آرامش، گرایش فطری، آموزش جذاب، سواد رسانه‌ای	پایدار، موانع رشد، تقویت گرایش مثبت	درونی، چالش‌ها، راهکارها	
تعامل خانواده/مدرسه/جامعه با مهارت‌های زندگی، تربیت و آموزش، فشار / جذابیت اجتماعی، فضای مجازی، ضعف تبلیغات، آموزش غیرمستقیم، سواد رسانه‌ای، الگوسازی مثبت، آرامش روانی، هویت، انسجام اجتماعی، تفکر نقاد، مدیریت هیجان، روابط اجتماعی، خودآگاهی	شکل‌گیری گرایش آگاهانه، بستر تحول، بهبود اثرگذاری، نتایج مثبت، واسطه اثرگذاری	هسته مرکزی، شرایط علی و زمینه، عوامل مداخله‌گر، راهبردها، پیامدها، مهارت‌های زندگی	انتخابی
ترکیب خانواده، مدرسه، جامعه + مهارت‌های زندگی → گرایش آگاهانه	مدل یکپارچه	—	نتیجه‌گیری

طبق شکل ۱ و جدول فوق مدل کیفی نهایی، گرایش به اعمال دینی را پدیده‌محوری معرفی کرده است که تحت تأثیر تربیت خانوادگی، برنامه‌های آموزشی و فشار یا جذابیت اجتماعی شکل می‌گیرد، در بستر فضای مجازی و نوجوانی رخ می‌دهد، و با راهبردهایی چون آموزش غیرمستقیم و الگوسازی مثبت تقویت می‌شود. مهارت‌هایی مانند تفکر نقاد، مدیریت هیجان، تصمیم‌گیری آگاهانه، روابط اجتماعی سالم و خودآگاهی، نقش کلیدی در تحلیل تبلیغات ضددینی، تبدیل اضطراب به آرامش، انتخاب آگاهانه حجاب، الگوبرداری مثبت و درک نیاز معنوی دارند. در نتیجه، مهارت‌های زندگی با ارتقای خودآگاهی و کنشگری آگاهانه، پیوند خانواده، مدرسه و جامعه را در شکل‌گیری هویت و انسجام دینی تقویت می‌کنند.



شکل (۱): نقش مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی در گرایش به اعمال دینی در دانش‌آموزان متوسطه

شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ آمده است.

جدول (۲): شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر / شاخص	میانگین	انحراف معیار
معدل	۱۷/۹۲	۱/۳۸
خودآگاهی	۴/۰۰	۰/۵۳
هدفمندی	۴/۰۹	۰/۵۶
ارتباط مؤثر	۴/۱۱	۰/۵۵
بین فردی	۴/۰۹	۰/۵۲
تصمیم‌گیری	۴/۰۷	۰/۵۱
بهبادداشت	۳/۸۷	۰/۵۴
حل مسئله	۳/۸۳	۰/۵۴
مشارکت	۳/۹۳	۰/۵۶
تفکر خلاق	۳/۹۹	۰/۵۲
انتقادی	۴/۰۶	۰/۵۰
بعد اعتقادی	۳/۰۰	۰/۸۹
بعد عاطفی	۳/۰۰	۰/۸۶
بعد پیامدی	۲/۴۶	۰/۹۱
بعد مناسکی	۲/۴۵	۰/۹۲
عقاید دینی	۲/۸۳	۰/۷۱
عمل دینی	۲/۱۵	۰/۹۲
سبک زندگی دینی	۲/۹۲	۰/۸۸
عمل دینی کلی	۲/۵۴	۰/۸۳
مهارت زندگی	۴/۰۰	۰/۴۶

جدول ۲ نشان می‌دهد میانگین معدل دانش‌آموزان در سطح بالایی قرار دارد

(۱۷/۹۲). خودآگاهی، هدف‌گذاری و مهارت‌های ارتباطی در بازه کشیدگی ۶-۴ و با میانگین مشابه بالا نشان‌دهنده توانایی نسبی دانش‌آموزان در این حوزه‌هاست. متغیرهای اعتقادی، عاطفی و ارتباطی با میانگین ۳-۳/۵ و انحراف معیار ۰/۹-۰/۸ و متغیرهای باور، عمل و مهارت با میانگین ۲/۱۵-۲/۹۲ و انحراف معیار ۰/۹، تفاوت قابل‌توجهی در شدت و پراکندگی دارند. به‌علاوه، آزمون همبستگی پیرسون نشان داد مهارت‌های زندگی با عمل دینی ($r=0/933$) و سبک زندگی دینی ($r=0/918$) بسیار قوی مرتبط هستند. رابطه جنسیت با عمل دینی ($r=0/445$) مثبت و با مهارت اعتقادی ($r=-0/110$) همبستگی کم و منفی دارد. معدل با باور کلی ($r=0/389$)، خودآگاهی ($r=0/276$) و حل مسئله ($r=0/212$) همبستگی مثبت متوسط دارد، درحالی‌که سن با خودآگاهی ($r=-0/193$) و مهارت زندگی ($r=-0/111$) اندکی منفی مرتبط است. رابطه پیش‌بین عقاید دینی و گرایش به باور دینی از طریق مهارت‌های زندگی در جدول ۳ آمده است.

جدول (۳): رابطه پیش‌بین عقاید دینی و گرایش به باور دینی از طریق مهارت‌های زندگی

متغیر وابسته	متغیر مستقل	R	R ²	F	Sig. F	B	β	T	Sig. t
اعتقادی	هدفمندی	۰/۳۴	۰/۱۲	۲۴/۶۷	۰/۰۰۰۱	۰/۳۱	۰/۱۹	۲/۷۷	۰/۰۶
	انتقادی					۰/۳۱	۰/۱۷	۲/۵۱	۰/۰۱۲
عاطفی	ارتباط	۰/۲۹	۰/۰۹	۱۷/۵۵	۰/۰۰۰۱	۰/۲۷	۰/۱۷	۲/۵۷	۰/۰۱
	مشارکت					۰/۲۲	۰/۱۵	۲/۲۰	۰/۰۳
پیمادی	حل مسئله	۰/۲۴	۰/۰۶	۱۱/۷۳	۰/۰۰۰۱	۰/۳۱	-۰/۲۱	-۲/۱۸	۰/۰۳
	مهارت زندگی					۰/۶۸	۰/۴۰	۴/۱۰	۰/۰۰۰۱
مناسکی	ارتباط	۰/۲۷	۰/۰۷	۲۸/۹۹	۰/۰۰۰۱	۰/۴۴	۰/۲۷	۵/۳۹	۰/۰۰۰۱
کل باور	ارتباط	۰/۳۳	۰/۱۱	۴۶/۸۹	۰/۰۰۰۱	۰/۴۳	۰/۳۳	۶/۸۵	۰/۰۰۰۱
عمل	ارتباط	۰/۲۴	۰/۰۶	۲۳/۳۰	۰/۰۰۰۱	۰/۴۰	۰/۲۴	۴/۸۳	۰/۰۰۰۱
سبک	ارتباط	۰/۲۰	۰/۰۴	۱۶/۰۸	۰/۰۰۰۱	۰/۳۲	۰/۲۰	۴/۰۰	۰/۰۰۰۱
کل عمل	ارتباط	۰/۲۴	۰/۰۶	۲۲/۹۶	۰/۰۰۰۱	۰/۳۶	۰/۲۴	۴/۷۹	۰/۰۰۰۱

جدول ۳ نشان می‌دهد مهارت‌های زندگی با ابعاد مختلف گرایش دینی رابطه‌ای

ضعیف تا متوسط اما معنادار دارند. در بُعد اعتقادی، مهارت‌های هدفمندی ($\beta=0/192$) و تفکر انتقادی ($\beta=0/174$) بیشترین اثر را داشتند ($R^2=0/115$). بُعد عاطفی بیشتر با مهارت‌های ارتباط ($\beta=0/171$) و مشارکت ($\beta=0/147$) مرتبط بود ($R^2=0/085$). بُعد پیامدی تحت تأثیر مثبت مهارت کلی زندگی ($\beta=0/396$) و اثر منفی مهارت حل مسئله ($\beta=-0/211$) قرار داشت ($R^2=0/058$). در بُعد مناسکی نیز بیشترین وابستگی به مهارت ارتباط دیده شد ($\beta=0/266$, $R^2=0/071$). کل باور دینی بیشترین همبستگی را با مهارت ارتباط نشان داد ($\beta=0/331$, $R^2=0/11$) و ابعاد عمل ($\beta=0/24$) و سبک زندگی دینی ($\beta=0/20$) نیز با این مهارت رابطه مثبت داشتند؛ به‌طوری‌که کل عمل دینی همبستگی ($0/239$) و ضریب تعیین ($0/057$) را نشان داد. با این حال، نتایج رگرسیون سلسله‌مراتبی بیانگر آن بود که اثر مستقل مهارت‌های زندگی بر گرایش دینی معنادار نیست ($\beta=0/645$, $p=0/505$)؛ اما رگرسیون چندمتغیره تأیید کرد که مهارت‌های زندگی به‌طورکلی بر عقاید و عمل دینی تأثیر معنادار دارند، با تأکید بر نقش مؤلفه‌های هدفمندی و ارتباط به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده اصلی گرایش دینی ($p<0/001$). معادلات رگرسیون تک‌متغیره عبارت‌اند از:

$$\text{اعتقادی} = 0/479 + 0/307 \times \text{هدفمندی} + 0/313 \times \text{انتقادی،}$$

$$\text{عاطفی} = 1/02 + 0/267 \times \text{ارتباط} + 0/224 \times \text{مشارکت،}$$

$$\text{پیامدی} = 0/926 - 0/305 \times \text{حل مسئله} + 0/676 \times \text{مهارت زندگی،}$$

$$\text{مناسکی} = 0/622 + 0/444 \times \text{ارتباط،}$$

$$\text{کل باور دینی} = 0/971 + 0/428 \times \text{ارتباط،}$$

$$\text{عمل دینی} = 0/502 + 0/400 \times \text{ارتباط،}$$

$$\text{سبک زندگی دینی} = 1/608 + 0/32 \times \text{ارتباط}$$

$$\text{کل عمل دینی} = 1/06 + 0/36 \times \text{ارتباط}$$

جدول (۴): اثر مهارت‌های زندگی بر عقاید دینی و عمل به آن‌ها

متغیر وابسته	منبع		مهارت زندگی
	F	Sig.	
اعتقادی			۲/۰۲
	F	Sig.	۰/۱۴
عاطفی			۱/۸۰
	F	Sig.	۰/۱۸
پیامدی			۳/۱۷
	F	Sig.	۰/۰۴
مناسکی			۴/۲۴
	F	Sig.	۰/۰۱
کل باور			۴/۴۱
	F	Sig.	۰/۰۱
عمل			۱/۴۰
	F	Sig.	۰/۳۱
سبک			۱/۱۸
	F	Sig.	۰/۴۲
کل عمل			۱/۴۴
	F	Sig.	۰/۲۹

جدول ۴ نشان می‌دهد مهارت‌های زندگی تأثیر معناداری بر ابعاد اعتقادی، عاطفی، پیامدی، مناسکی و کل باور دینی دارند ($p < 0.05$)، اما بر ابعاد عملی (عمل، سبک و کل عمل دینی) تأثیر معنادار ندارند ($p > 0.05$). به‌ویژه، اثر مثبت و معنادار این مهارت‌ها بر ابعاد پیامدی، مناسکی و کل باور دینی تأیید شد ($p < 0.05$)، درحالی‌که هیچ تأثیر آماری قابل توجهی بر ابعاد عملی مشاهده نشد ($p > 0.05$).

جدول (۵): مقایسه مهارت‌های زندگی، باورها و عمل به آن‌ها از لحاظ جنسیت و سطح تحصیلات

متغیر	جنسیت		تحصیلات	
	F	Sig.	F	Sig.
اعتقادی	۱۹/۶۱	۰/۰۰۱	۰/۰۷	۰/۸۹
عاطفی	۴۳/۹۲	۰/۰۰۱	۸/۷۵	۰/۰۰۱
پیامدی	۴/۹۰	۰/۰۳	۱/۰۷	۰/۳۱
مناسکی	۱۲۴/۸	۰/۰۰۱	۳۷/۵۱	۰/۰۰۱
کل باور	۵۳/۰۰	۰/۰۰۱	۷/۳۸	۰/۰۰۱
عمل	۹۳/۶۲	۰/۰۰۱	۳۷/۶	۰/۰۰۱
سبک	۴۹/۳۳	۰/۰۰۱	۳۹/۹۸	۰/۰۰۱
کل عمل	۸۴/۹۹	۰/۰۰۱	۳۴/۱۲	۰/۰۰۱
خودآگاهی	۳/۶۴	۰/۰۰۶	۱۶/۷۴	۰/۰۰۱
هدف	۳/۴۷	۰/۰۰۶	۲۰/۴۶	۰/۰۰۱
ارتباط	۴/۳۳	۰/۰۴	۰/۰۹	۰/۸۱
بین‌فردی	۲/۲۲	۰/۱۴	۰/۰۲	۰/۰۶
تصمیم‌گیری	۰/۰۴	۰/۸۴	۲/۵۵	۰/۱۱
بهداشت	۴/۶۲	۰/۰۳	۱۰/۵۸	۰/۰۰۷
حل مسئله	۰/۰۱	۰/۹۲	۱/۲۷	۰/۳۶
مشارکت	۱/۳۷	۰/۲۴	۰/۸۵	۰/۳۶
خلایقت	۱/۹۲	۰/۱۷	۰/۸۷	۰/۳۵
انتقادی	۰/۷۲	۰/۴۰	۵/۴۳	۰/۰۲
مهارت زندگی	۰/۰۰۱	۰/۹۵	۴/۶۱	۰/۰۳

جدول ۵ نشان می‌دهد که بین پسران و دختران تفاوت معنادار در تمام ابعاد باور و عمل دینی و ابعاد ارتباط و بهداشت در مهارت‌های زندگی وجود دارد ($p < 0.05$).

در حالی که مهارت خودآگاهی و هدفمندی نزدیک به معناداری بودند ($p=0/06$). در مقایسه دانش آموزان پایه‌های هفتم تا نهم، تفاوت‌های معناداری در ابعاد عاطفی، مناسکی، باورها، عمل، سبک عمل، خودآگاهی و هدف‌گذاری انتقادی و کل مهارت زندگی مشاهده شد ($p<0/05$)؛ اما مهارت ارتباط تفاوت معناداری نداشت. به‌منظور بررسی روابط غیرمستقیم از تحلیل مسیر استفاده شد. شاخص‌های برازش مدل نشان می‌دهند که مدل پژوهش دارای تطابق بسیار خوب با داده‌هاست؛ SRMR برابر $0/026$ و فاصله‌های $d_{ULS}=0/014$ و $d_G=0/007$ نشان‌دهنده اختلاف و خطای بسیار اندک در بازسازی داده‌ها هستند، خی دو برابر $13/83$ نسبتاً پایین است، $NFI=0/969$ بالاتر از آستانه $0/9$ قرار دارد که همگی حاکی از برازش عالی مدل هستند. همچنین $0/97 = CFI$ و $RMSEA=0/04$ نیز بر برازش مناسب مدل تأکید می‌کنند و در مجموع تمامی شاخص‌ها بیانگر تطابق بسیار خوب مدل با داده‌ها هستند (شکل ۲). نتایج آزمون بوت‌استرپ در جدول ۶ و ۷ آمده است.

جدول (۶): تحلیل مسیرهای معنادار در پیش‌بینی گرایش و باور دینی از طریق مهارت‌های زندگی

دسته	مسیر	T	P
مسیر غیرمستقیم	ارتباط مؤثر ← سبک زندگی دینی	۱/۹۱	۰/۰۲۸
	ارتباط مؤثر ← سبک زندگی دینی	۱/۹۱	۰/۰۲۸
	ارتباط مؤثر ← گرایش به باور دینی	۱/۹۱	۰/۰۲۹
	انتقادی ← سبک زندگی دینی	۱/۸۴	۰/۰۳۳
	انتقادی ← گرایش به باور دینی	۱/۸۴	۰/۰۳۳
	بین فردی ← سبک زندگی دینی	۱/۹۰	۰/۰۲۹
	بهداشت ← سبک زندگی دینی	۱/۹۰	۰/۰۲۹
	بهداشت ← گرایش به باور دینی	۱/۸۹	۰/۰۰۳
	تصمیم‌گیری ← سبک زندگی دینی	۱/۹۰	۰/۰۲۹
	تصمیم‌گیری ← گرایش به باور دینی	۱/۸۹	۰/۰۰۳
	تفکر خلاق ← سبک زندگی دینی	۱/۸۶	۰/۰۳۲
	تفکر خلاق ← گرایش به باور دینی	۱/۸۵	۰/۰۳۲
	بین فردی ← گرایش به باور دینی	۱/۸۹	۰/۰۰۳

دسته	مسیر	T	P
	حل مسئله ← سبک زندگی دینی	۱/۸۸	۰/۰۳
	حل مسئله ← گرایش به باور دینی	۱/۸۷	۰/۰۳

نتایج مدل مسیریابی در جدول ۶ نشان داد که سبک زندگی دینی تحت تأثیر مستقیم ارتباط مؤثر ($t=1/91$) قرار دارد ($p<0/001$). مسیرهای غیرمستقیم نیز نشان دادند که مهارت‌های انتقادی، بهداشت، روابط بین فردی، تصمیم‌گیری، تفکر خلاق، حل مسئله و مشارکت ($t=2/41-1/91$) از طریق متغیرهای واسطه‌ای بر گرایش و باور دینی اثر گذارند ($p<0/001$).

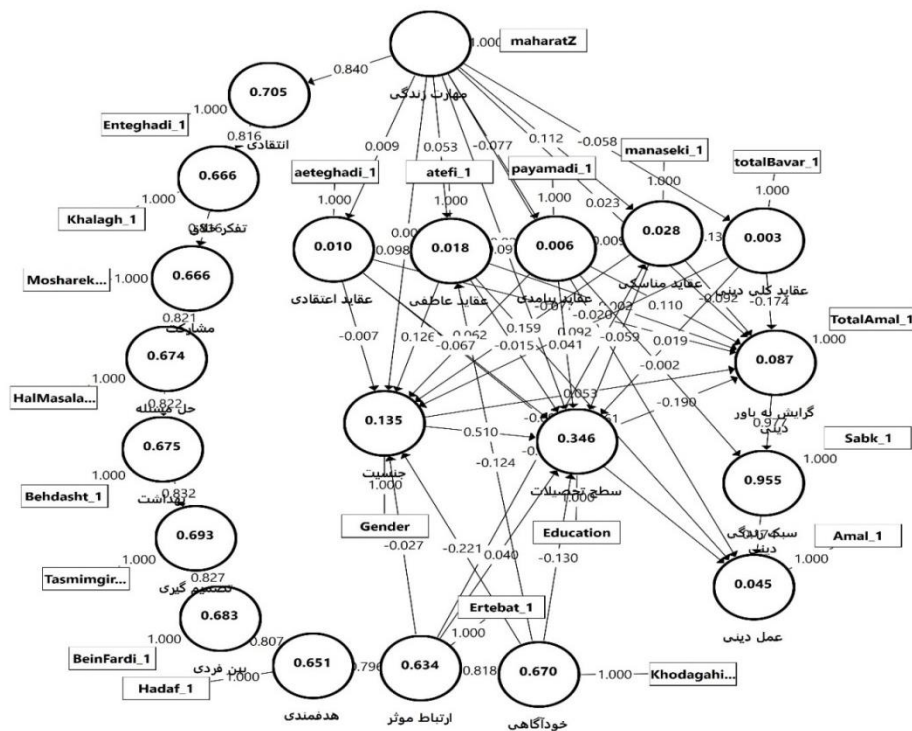
جدول (۷): تحلیل مسیرهای غیرمستقیم پیش‌بینی مهارت‌های زندگی بر اساس گرایش و باور دینی، جنسیت و تحصیلات

p	t	مسیر
۰/۰۳۴	۱/۸۲	مهارت زندگی ← انتقادی ← تفکر خلاق ← مشارکت ← حل مسئله مسئله ← بهداشت ← تصمیم‌گیری ← بین فردی ← هدفمندی ← ارتباط مؤثر ← خودآگاهی ← جنسیت ← سطح تحصیلات ← گرایش به باور دینی
۰/۰۳۳	۱/۸۵	انتقادی ← تفکر خلاق ← مشارکت ← حل مسئله ← بهداشت ← تصمیم‌گیری ← بین فردی ← هدفمندی ← ارتباط مؤثر ← خودآگاهی ← جنسیت ← سطح تحصیلات ← گرایش به باور دینی
۰/۰۳۱	۱/۸۶	تفکر خلاق ← مشارکت ← حل مسئله ← بهداشت ← تصمیم‌گیری ← بین فردی ← هدفمندی ← ارتباط مؤثر ← خودآگاهی ← جنسیت ← سطح تحصیلات ← گرایش به باور دینی
۰/۰۳۰	۱/۸۹	مشارکت ← حل مسئله ← بهداشت ← تصمیم‌گیری ← بین فردی ← هدفمندی ← ارتباط مؤثر ← خودآگاهی ← جنسیت ← سطح تحصیلات ← گرایش به باور دینی
۰/۰۲۷	۱/۹۲	حل مسئله ← بهداشت ← تصمیم‌گیری ← بین فردی ← هدفمندی ← ارتباط مؤثر ← خودآگاهی ← جنسیت ← سطح تحصیلات ← گرایش به باور دینی
۰/۰۲۶	۱/۹۴	بهداشت ← تصمیم‌گیری ← بین فردی ← هدفمندی ← ارتباط مؤثر ← خودآگاهی ← جنسیت ← سطح تحصیلات ← گرایش به باور دینی
۰/۰۲۵	۱/۹۶	تصمیم‌گیری ← بین فردی ← هدفمندی ← ارتباط

مسیر	t	p
مؤثر ← خودآگاهی ← جنسیت ← سطح تحصیلات ← گرایش به باور دینی		
بین فردی ← هدفمندی ← ارتباط مؤثر ← خودآگاهی ← جنسیت ← سطح تحصیلات ← گرایش به باور دینی	۱/۹۷	۰/۰۲۵
هدفمندی ← ارتباط مؤثر ← خودآگاهی ← جنسیت ← سطح تحصیلات ← گرایش به باور دینی	۱/۹۸	۰/۰۲۴
ارتباط مؤثر ← خودآگاهی ← جنسیت ← سطح تحصیلات ← گرایش به باور دینی	۱/۹۸	۰/۰۲۴
خودآگاهی ← جنسیت ← سطح تحصیلات ← گرایش به باور دینی	۲/۰۰۴	۰/۰۲۳

جدول ۷ نشان می‌دهد که مهارت‌های زندگی، به‌ویژه مهارت‌های ارتباط مؤثر ($t=1/98$)، بین فردی ($t=1/97$)، خودآگاهی ($t=2/04$) و هدفمندی ($t=1/98$)، از طریق میانجی‌هایی مانند تصمیم‌گیری ($t=1/96$)، حل مسئله ($t=1/92$)، مهارت‌های انتقادی ($t=1/85$) و تفکر خلاق ($t=1/86$)، گرایش به باورهای دینی را به‌طور معناداری تقویت می‌کنند ($p<0/05$). مسیر اصلی اثر از تأثیر انواع مهارت‌های زندگی آغاز می‌شود و با افزایش توانایی حل مسئله، خودآگاهی ($t=2/04$) و ارتباط مؤثر ($t=1/98$)، به بهبود گرایش دینی منجر می‌شود. جنسیت ($t=0/23$) و سطح تحصیلات ($t=0/23$) نقش کنترل‌کننده دارند اما اثر آنها نسبتاً کم است ($p<0/05$).

مدل نهایی تحلیل مسیریابی نشان داد که انواع مهارت‌های زندگی نقش مهم و معناداری در گرایش و باور دینی افراد دارند. به‌طور مشخص، مهارت‌های زندگی شامل مهارت‌های خودآگاهی ($\beta=0/84$)، ارتباط مؤثر ($\beta=0/82$)، مشارکت اجتماعی ($\beta=0/82$) و بهداشت فردی ($\beta=0/83$) بر ارتباط مؤثر تأثیر می‌گذارند. این ارتباط مؤثر به‌عنوان یک متغیر کلیدی، مسیر اصلی شکل‌دهی گرایش به باورهای دینی را فراهم می‌کند. تحلیل مسیرهای غیرمستقیم نشان داد که مهارت‌های زندگی ($\beta=0/23$) از طریق میانجی باورهای دینی ($\beta=0/11$)، جنسیت ($\beta=0/05$) و تحصیلات ($\beta=0/19$) گرایش به باورهای دینی را افزایش می‌دهند (شکل ۲).



شکل (۲): تحلیل مسیر نقش مهارت‌های زندگی در گرایش به اعمال دینی نوجوانان با تعدیل جنسیت و تحصیلات

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نشان می‌دهد گرایش دینی نوجوانان نتیجه تعامل پویا میان سه نهاد خانواده، مدرسه و جامعه است که با واسطه مهارت‌های زندگی شکل می‌گیرد. در تبیین آن می‌توان گفت خانواده به‌عنوان بستر اصلی تربیت، مدرسه به‌عنوان نهاد آموزشی و جامعه به‌عنوان فضای رسانه‌ای و فرهنگی، هریک نقش اساسی در ابعاد مختلف دینداری دارند (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰؛ پورموحد و دیگران، ۱۴۰۳). دینداری نوجوانان تحت تأثیر عوامل بیرونی (خانواده، مدرسه، جامعه) و عوامل درونی (اعتقاد قلبی، نیاز به آرامش روانی، گرایش فطری) قرار دارد. چالش‌هایی مانند اجبار اجتماعی، تضاد باور و عمل، دینداری گزینشی و ضعف برنامه‌ریزی پرورشی نیز

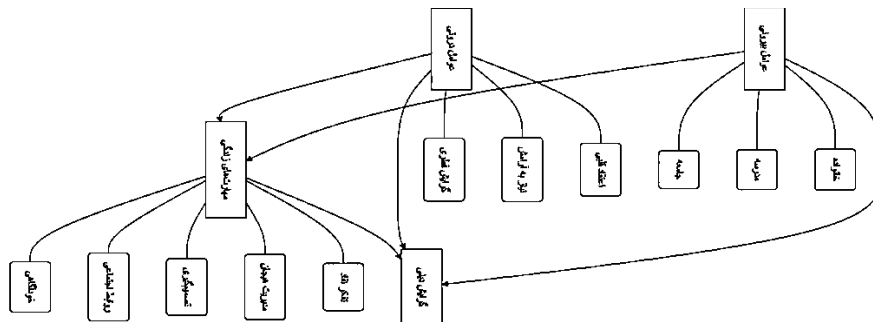
وجود دارد که تأییدی بر پژوهش‌های پیشین است (سراج‌زاده، ۱۳۷۵؛ افراسیابی و رضایی، ۱۴۰۲). مطابق مدل گلاک و استارک، خانواده بیشتر بُعد باور و عاطفه، مدرسه و جامعه ابعاد مناسکی و پیامدی دینداری را تقویت می‌کنند (پورموحّد و دیگران، ۱۴۰۳). مهارت‌های زندگی شامل خودکنترلی، مدیریت هیجان، حل مسئله و تفکر انتقادی به ترتیب ابعاد مناسکی، عاطفی، و پیامدی دینداری را تقویت می‌کنند (صبّاح حسن‌زاده و درودی، ۱۴۰۲؛ عشایری و دیگران، ۱۴۰۱). راهکارهای پیشنهادی شامل آموزش غیرمستقیم (داستان و نمایش)، ارتقای سواد رسانه‌ای و الگوسازی مثبت است که ممکن است پیامدهایی چون آرامش روانی، هویت‌یابی دینی و انسجام اجتماعی را به همراه داشته باشد. نظریه‌های تربیتی و روان‌شناختی، مانند عمل‌محوری کاتینگهام (۲۰۰۹) و نیت آگاهانه علامه طباطبایی (خیاط‌زاده، ۱۴۰۱) نشان می‌دهند که مهارت‌های زندگی ظرفیت نوجوان برای درونی‌سازی باورهای دینی و پیوند آن با عمل را افزایش می‌دهند و انگیزش درونی دینی را تقویت می‌کنند. شواهد تجربی نیز حاکی از آن است که توانایی‌های روانی - اجتماعی، پیوند عاطفی با خدا و آرامش معنوی را پایدار می‌سازند (عشایری و دیگران، ۱۴۰۱؛ فرهمند و شرونی، ۱۴۰۰). درمجموع، تعامل خانواده، مدرسه و جامعه از طریق مهارت‌های زندگی می‌تواند بر شکل‌گیری هویت و گرایش دینی نوجوانان اثر بگذارد و پیامدهایی مانند آرامش روانی، هویت‌یابی دینی و انسجام اجتماعی ممکن است ایجاد کند.

به علاوه، نتایج این پژوهش نشان داد که مهارت‌های زندگی رابطه‌ای متوسط تا ضعیفی با عمل دینی و سبک زندگی دینی دارند. به‌ویژه مهارت‌های «هدفمندی» و «تفکر انتقادی» در بُعد اعتقادی، «ارتباط مؤثر» و «مشارکت» در بُعد عاطفی و «ارتباط مؤثر» در بعد مناسکی بیشترین تأثیر را بر باورها و سبک زندگی دینی دارند و «ارتباط مؤثر» قوی‌ترین پیش‌بین دینداری است، درحالی‌که «حل مسئله» ممکن است به‌طور موقت با گرایش پیامدی دینی رابطه منفی داشته باشد که نشان‌دهنده بازسازی انتقادی آموزه‌ها توسط نوجوانان است (افراسیابی و رضایی، ۱۴۰۲؛ کمالی اردکانی، ۱۴۰۱). مهارت‌هایی مانند خودتنظیمی، خودآگاهی، همدلی، تفکر انتقادی و حل مسئله بستر عقلانی، التزام عملی و تعلق خاطر جمعی برای دینداری پایدار هستند و نقش واسطه‌ای

حل مسئله در گذار از دینداری تقلیدی به عقلانی ممکن است با کاهش موقت نمره دینداری همراه شود (Doyle, 2013; Li & et al, 2019)؛ علامه طباطبایی، ۱۳۸۴؛ صباغ حسن‌زاده و درودی، ۱۴۰۲؛ Glock & Stark, 1966). همچنین رسانه‌های دیجیتال و ویژگی‌های رشدی و جنسیتی نوجوانان، فرایند شکل‌گیری دینداری را تحت تأثیر قرار می‌دهند (Safitri, 2025; Purwaningtyas & et al., 2024; Langat, 2022). از نظر جمعیت‌شناختی، دختران در تمامی ابعاد دینداری و مهارت ارتباطی برتر بودند که تأییدی است بر پژوهش‌های پیشین (صباغ حسن‌زاده و درودی، ۱۴۰۲؛ فرهنگد و شرونی، ۱۴۰۰) و با افزایش پایه تحصیلی، «خودآگاهی» و «هدفمندی» کاهش اما «دینداری مناسبی» افزایش یافت که همسو با پژوهش لنگیت (۲۰۲۲) است و با نظریه گلاک و استارک (۱۹۶۶) قابل تبیین است. تحلیل‌های پیشرفته نشان دادند مهارت‌هایی چون «ارتباط مؤثر»، «تفکر انتقادی» و «خودآگاهی» نقش واسطه‌ای معناداری میان ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و گرایش دینی دارند که با یافته‌های پورموحد و همکاران (۱۴۰۳)، کمالی اردکانی و همکاران (۱۴۰۱) و عشایری و همکاران (۱۴۰۱) همسو است. در تبیین نظری این نتایج بر مبنای دیدگاه «تقدم عمل بر باور» (Cottingham, 2009) و مدل علامه طباطبایی (خیاط‌زاده، ۱۴۰۱) می‌توان گفت مشارکت در مناسک و تکرار اعمال عبادی همراه با خودآگاهی و خودتنظیمی، به تعمیق باور دینی می‌انجامد. همچنین یافته‌های ملوینا (۲۰۱۸) تأکید می‌کنند که مهارت‌های زندگی، به‌ویژه ارتباط مؤثر، انگیزه درونی و بلوغ ایمانی را تقویت می‌کنند. درعین حال، کاهش خودآگاهی و هدفمندی با رشد پایه تحصیلی، و افزایش مناسک‌گرایی، هم‌راستا با سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) و تحلیل کوارتنگ (۲۰۲۴)، نشان می‌دهد که تفکر انتقادی، خودتنظیمی و مشارکت می‌توانند شکاف بین نگرش و عمل دینی را پر کنند. براین اساس، بُعد اعتقادی دینداری نیازمند تقویت تفکر انتقادی و هدفمندی، بُعد مناسکی وابسته به خودتنظیمی و ارتباط مؤثر و بُعد عاطفی متکی بر مشارکت و همدلی است. یافته‌ها نشان می‌دهد مهارت‌های زندگی با اثرگذاری مستقیم بر سطوح دینداری و ایجاد پیوند میان معرفت دینی و رفتار مسئولانه، زمینه تحقق «حیات طیبه» را در چهارچوب سند تحول بنیادین فراهم می‌کنند. تقویت مهارت‌هایی مانند: ارتباط مؤثر، تفکر انتقادی و خودآگاهی

موجب افزایش گرایش دینی نوجوانان می‌شود؛ اما تبدیل این گرایش به رفتار عملی نیازمند الگوسازی و آموزش غیرمستقیم است. خانواده، مدرسه و جامعه از طریق فعالیت‌های فرهنگی، هنری و رسانه‌ای و ارتقای مهارت‌های زندگی، بستر شکل‌گیری هویت دینی، انسجام اجتماعی و سلامت روان را ایجاد می‌کنند و عواملی چون جنسیت، تحصیلات و معدل نیز در این روند نقش تعدیل‌کننده دارند.

پیشنهادهای کاربردی شامل استفاده از اپلیکیشن‌های آموزشی برای سواد رسانه‌ای، طراحی برنامه‌های آموزشی غیرمستقیم مانند کارگاه‌ها یا بازی‌های تعاملی، استفاده از هنر و فعالیت‌های گروهی برای تقویت حس تعلق، الگوسازی مثبت در خانواده و مدرسه، و تقویت سواد رسانه‌ای برای مواجهه با محتوای ضددینی است. محدودیت‌های پژوهش نیز شامل عدم بررسی طولی پایداری اثرهای مهارت‌ها، نمونه محدود، خودگزارشی بودن داده‌ها، و عدم کنترل متغیرهای مخدوش مانند رسانه‌های اجتماعی است. این محدودیت‌ها تعمیم‌پذیری یافته‌ها را محدود می‌کنند و پژوهش‌های آینده می‌توانند با استفاده از نمونه‌های گسترده‌تر و تحلیل‌های تکمیلی، اعتبار و قابل تعمیم بودن نتایج را تقویت کنند. درکل، مهارت‌های زندگی به‌عنوان حلقه مفقوده ارتباط نهادهای اجتماعی با گرایش پایدار دینی نوجوانان شناخته می‌شوند.



شکل (۳): مدل نهایی پژوهش

سیاسگزاری

از تمامی شرکت‌کنندگانی که با اختصاص زمان و همکاری صمیمانه، زمینه انجام این پژوهش را فراهم کردند، صمیمانه قدردانی می‌کنیم.

کتابنامه

- افراسیابی، حسین و رضایی صدرآبادی، آرزو (۱۴۰۲). برساخت فرازمینه‌ای فردیت: تفسیر دختران نوجوان از موفقیت. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۳۴(۲)، ۱-۲۶.
- پورموحد، زهرا؛ میرطزرجانی، مطهره سادات؛ اردیان، ناهید و آخوند زردینی، راضیه (۱۴۰۳). بررسی وضعیت دینداری با اختلال استرس پس از سانحه در مادران دارای فرزند مبتلا به سرطان در بیمارستان شهید صدوقی شهر یزد در سال ۱۳۹۹. *طلوع بهار/شت*، ۲۳(۱)، ۱۱۰-۱۲۱.
- حاجیلو، فتانه؛ گلابی، فاطمه و رنجگر قلعه‌کندی، بهمن (۱۴۰۲). رابطه قضاوت اخلاقی و پایبندی اعتقادی با گسست در نهاد خانواده. *پژوهش‌های راهبردی مسائل اجتماعی*، ۱۲(۲)، ۱۲۹-۱۴۸.
- خیاطزاده، مهدی و نصیری، منصور (۱۴۰۱). بررسی انتقادی نظریه معرفت‌شناسی مشارکت در فهم باورهای دینی. *پژوهش‌های فلسفی*، ۴۰(۴)، ۲۷۷-۲۹۱.
- دلاور، علی (۱۴۰۲). روش تحقیقی در روان‌شناسی و علوم تربیتی. ویراست پنجم، تهران: ویرایش.
- رشیدی، فاطمه و جاودان، موسی (۱۴۰۱). ارائه مدل پیش‌بینی خودپنداره بر اساس مشکلات رفتاری - هیجانی با میانجی‌گری مهارت‌های زندگی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱۳(۴۸)، ۱-۲۰.
- سراج‌زاده، حسین (۱۳۷۵). *نگرش‌ها و رفتارهای دینی نوجوانان تهرانی و دلالت‌های آن برای نظریه سکولار شدن*. نمایه پژوهش، ۲(۷-۸)، ۱۰۵-۱۲۰.
- شورای انقلاب فرهنگی، شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- صباغ حسن‌زاده، طلعت‌سادات و درودی، معصومه (۱۴۰۲). شناسایی و اولویت‌بندی نیازهای پرورشی دانش‌آموزان دختر متوسطه از دیدگاه معلمان. *آموزش‌پژوهی نوین*، ۹(۳۴)، ۷۲-۸۴.
- صبحی قراملکی، ناصر و پرزور، پرویز (۱۳۹۳). مقایسه هوش معنوی و هوش هیجانی دانشجویان و طلاب. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۴(۲ (پیاپی ۱۱))، ۲۹۷-۳۱۰.

طباطبایی، محمدحسین (۱۳۸۴). *تفسیر المیزان*. ترجمه محمدباقر موسوی، تهران: انتشارات اسلامی.

عشایری، طاهّا؛ جهان پرور، طاهره؛ مؤمنی، حسین و رقمی، فائزه (۱۴۰۳). مطالعه تأثیر میزان دینداری بر احساس امنیت اجتماعی: فراتحلیل پژوهش‌ها بازه زمانی ۱۳۸۷ الی ۱۴۰۰. *مجلس و راهبرد*، ۳۱(۱۱۸)، ۴۷۵-۵۱۰.

فرهمنده، مهنّاز و شرونی، مهرداد (۱۴۰۰). نقش تنهایی اجتماعی، ناکامی و دینداری بر نشخوار خشم زندانیان. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۱۱(۴۴)، ۱۶۴-۱۴۵.

کمالی اردکانی، معصومه؛ تاج‌الدین، محمدباقر و محدثی گیلوایی، حسن (۱۴۰۱). تحولات دینداری در بین دو نسل از زنان: مطالعه موردی زنان منطقه ۴ تهران. *جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی*، ۱۹(۱)، ۳۵-۵۷.

گلزاری، محمود (۱۳۷۹). *ساخت مقیاس سنجش ویژگی‌های افراد مذهبی و رابطه این خصوصیات با بهداشت روانی آن‌ها*. رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.

معاشری، امین؛ ساعتچی، محمود؛ محمدی تقوی، سیدمحمد؛ عسگریان، مهنّاز؛ اسدی، پروا و کامکاری، کامبیز (۱۴۰۱). *آزمون‌های روان‌شناختی*. تهران: انتشارات ویرایش.

Carolyn, Leutloff-Grandits, Anja Peleikis and Tatjana Thelen (2009). *Social Security in Religious Networks* Pages. Bibliog., Index ISBN 978-1-84545-576-7 \$135.00 / £99.00 / Hb / Published (June 2009)

Chung, J.-K. (2025). The spiritual and socio-educational implications of Geojassi Christian School. *Pharos Journal of Theology*, 106(1), 1-15.

Cottingham, John (2009). *Why Believe?*, Continuum.

Cottingham, John (2009). *Why Believe?*. Continuum.

Doyle, R. (2013). *The impact of a nurture group on a school: a longitudinal case study* Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. University of East Anglia, School of Education and Lifelong Learning.

Felavel, J. (2004). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review*, 32(1), 1-48.

Glock & Stark (1966). Dimension of religion commitment, The measured of religiosity, chapter 8. 279-292.

Komala, I., Khairiyah, A., Layuk Tulak, J. T., & Azainil, A. (2024). The transformation of religious values in the digital life of adolescents. *Advances In Social Humanities Research*, 2(12), 1359-1375.

Kwarteng, J. T., Servoh, M. W. K., & Betaken, M. B. (2024). Religiosity, ethics education and incorruptibility of accounting students. *Cogent*

- Business & Management*, 11(1), 2283935.
- Langat, Kathryn C. (2022). *Religion and Crime: Exploring the Link towards Crime Prevention in Bungoma County, Kenya*.
- Langat, Kathryn C. (2022). Religion and Crime: Exploring the Link towards Crime Prevention in Bungoma County, Kenya.
- Li, Y.-F., Chen, H., Zhang, D., & Gilson, C. B. (2019). Effects of a self-monitoring strategy to increase classroom task completion for high school students with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(3), 263–273. <https://doi.org/10.1177/215416471905400306>
- Melvina T. Sumter; Frank, Wood; Ingrid, Whitaker & Dianne, Berger-Hill (2018). Religion and Crime Studies; Assessing What Has Been Learned. *Journal Religions*, (3), 1-15.
- Niklová, M., & Hanesová, D. (2024). Religious education as a platform for pupils' social development and prevention of internet addiction: The case of Slovakia. *Religions*, 15(5), 585. <https://doi.org/10.3390/rel15050585>
- Panahi, R., Ghorbanpour, Z., Moradi, B., Eidy, F., & Amjadian, M. (2024). The relationship between health literacy and the adoption of COVID-19 preventive behaviors: A cross-sectional study in Iran. *PLOS ONE*, 19(5), e0299007. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0299007>
- Philipse, H. (2022). *Reason and religion: Evaluating and explaining belief in gods*. Cambridge University Press.
- Philipse, H. (2022). *Reason and religion: Evaluating and explaining belief in gods*. Cambridge University Press.
- Purwaningtyas, F., Dalimunte, M., & Dewi, S. (2024). Exploring adolescents' digital information-seeking patterns and religious behavior. *Jurnal Kajian Informasi & Perpustakaan*, 12(2), 251–278.
- Safitri, S. (2025). *The role of social media in spreading religious moderation values*. *Young Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 99–107.
- Sartika, I. D., & Al-Amin. (2025). *The influence of streaming platforms on religious content consumption: A review of the literature on social and cultural impacts*. *Jurnal Teologi & Tafsir*, 2(6), 1135-1145.
- Spiegler, O., Jonsson, J. O., & Bracegirdle, C. (2025). Religious development from adolescence to early adulthood among Muslim and Christian youth in Germany: A person-oriented approach. *Child development*, 96(1), 141–160.
- Teo, T., Huang, F., Hue, M.-T., & Cheung, H.-Y. (2024). The influence of religious beliefs on bullying and cheating among secondary school students in Hong Kong. *Acta Psychologica*, (251), 104563.

References

- Afrasiabi, H., & Rezaei Sadrabadi, A. (2023). Trans-contextual construction of individuality: Adolescent girls' interpretation of success. *Applied Sociology*, 34(2), 1–26. (In Persian)
- Ashayeri, T., Jahanparvar, T., Momeni, H., & Raghmi, F. (2024). The effect of religiosity on social security feeling: A meta-analysis of research from 2008 to 2021. *Majles & Rahbord*, 31(118), 475–510. (In Persian)
- Carolin, Leutloff-Grandits, Anja Peleikis and Tatjana Thelen (2009). *Social Security in Religious Networks* Pages. Bibliog., Index ISBN 978-1-84545-576-7 \$135.00 / £99.00 / Hb / Published (June 2009)
- Chung, J.-K. (2025). The spiritual and socio-educational implications of Geojassi Christian School. *Pharos Journal of Theology*, 106(1), 1-15.
- Cottingham, John (2009). *Why Believe?*, Continuum.
- Cottingham, John (2009). *Why Believe?*. Continuum.
- Delavar, A. (2023). *Research methods in psychology and educational sciences* (5th ed.). Tehran: Virayesh. (In Persian)
- Doyle, R. (2013). The impact of a nurture group on a school: a longitudinal case study Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. University of East Anglia, School of Education and Lifelong Learning.
- Farahmand, M., & Shorouni, M. (2021). The role of social loneliness, frustration, and religiosity in anger rumination among prisoners. *Social Psychology Research*, 11(44), 145–164. (In Persian)
- Felavel, J. (2004). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review*, 32(1), 1- 48.
- Glock & Stark (1966). Dimension of religion commitment, *The measured of religiosity*, chapter 8. 279-292.
- Hajilou, F., Golabi, F., & Ranjgar Ghaleh Kandi, B. (2023). The relationship of moral judgment and religious commitment with family institution disruption. *Strategic Research on Social Problems*, 12(2), 129–148. (In Persian)
- Kamali Ardekani, M., Tajeddin, M. B., & Mohaddesi Gilvaei, H. (2022). Changes in religiosity between two generations of women: A case study of women in District 4 of Tehran. *Sociology of Social Institutions*, (19), 35–57. (In Persian)
- Khiyatzadeh, M., & Nasiri, M. (2022). A critical review of the participatory epistemology theory in understanding religious beliefs. *Philosophical Research*, 40, 277–291. (In Persian)
- Komala, I., Khairiyah, A., Layuk Tulak, J. T., & Azainil, A. (2024). The transformation of religious values in the digital life of adolescents. *Advances In Social Humanities Research*, 2(12), 1359-1375.
- Kwarteng, J. T., Servoh, M. W. K., & Betaken, M. B. (2024). Religiosity, ethics education and incorruptibility of accounting students. *Cogent Business & Management*, 11(1), 2283935.
- Langat, Kathryn C. (2022). *Religion and Crime: Exploring the Link towards*

- Crime Prevention in Bungoma County, Kenya.
- Langat, Kathryn C. (2022). Religion and Crime: Exploring the Link towards Crime Prevention in Bungoma County, Kenya.
- Li, Y.-F., Chen, H., Zhang, D., & Gilson, C. B. (2019). Effects of a self-monitoring strategy to increase classroom task completion for high school students with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(3), 263–273. <https://doi.org/10.1177/215416471905400306>
- Ma'ashari, A., Saatchi, M., Mohammadi Taghavi, S. M., Asgarian, M., Asadi, P., & Kamkari, K. (2022). *Psychological tests* (7th ed.). Tehran: Virayesh. (In Persian)
- Melvina T. Sumter; Frank, Wood; Ingrid, Whitaker & Dianne, Berger-Hill (2018). Religion and Crime Studies; Assessing What Has Been Learned. *Journal Religions*, (3), 1-15.
- Niklová, M., & Hanesová, D. (2024). Religious education as a platform for pupils' social development and prevention of internet addiction: The case of Slovakia. *Religions*, 15(5), 585. <https://doi.org/10.3390/rel15050585>
- Panahi, R., Ghorbanpour, Z., Moradi, B., Eidy, F., & Amjadian, M. (2024). The relationship between health literacy and the adoption of COVID-19 preventive behaviors: A cross-sectional study in Iran. *PLOS ONE*, 19(5), e0299007. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0299007>
- Philipse, H. (2022). *Reason and religion: Evaluating and explaining belief in gods*. Cambridge University Press.
- Philipse, H. (2022). *Reason and religion: Evaluating and explaining belief in gods*. Cambridge University Press.
- Pourmohadd, Z., Mirtorrajani, M. S., Ordiyan, N., & Akhond Zardini, R. (2024). The relationship between religiosity and post-traumatic stress disorder in mothers of children with cancer in Shahid Sadoughi Hospital, Yazd, in 2020. *Toloo-e Behdasht*, 23(1), 110–121. (In Persian)
- Purwaningtyas, F., Dalimunte, M., & Dewi, S. (2024). Exploring adolescents' digital information-seeking patterns and religious behavior. *Jurnal Kajian Informasi & Perpustakaan*, 12(2), 251–278.
- Rashidi, F., & Javdan, M. (2022). Presenting a self-concept prediction model based on behavioral-emotional problems with the mediating role of life skills in primary school students. *Psychological Methods and Models*, 13(48), 1–20. (In Persian)
- Sabagh Hassanzadeh, T. S., & Doroudi, M. (2023). Identification and Prioritization of Educational Needs of Female Secondary School Students from Teachers' Perspectives. *New Educational Research*, 9(34), 72–84. (In Persian)
- Safitri, S. (2025). The role of social media in spreading religious moderation values. *Young Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1), 99–107.
- Sartika, I. D., & Al-Amin. (2025). The influence of streaming platforms on religious content consumption: A review of the literature on social and cultural impacts. *Jurnal Teologi & Tafsir*, 2(6), 1135-1145.

- Serajzadeh, H. (1996). Religious Attitudes and Behaviors of Tehran Adolescents and Their Implications for Secularization Theory. Tehran: Tarbiat Moallem University. (In Persian)
- Sobhi Gharamaleki, N., & Porzoor, P. (2014). A comparative study of spiritual intelligence and emotional intelligence among university students and seminary students. *Culture in the Islamic University*, 4(2), 297–310. (In Persian)
- Spiegler, O., Jonsson, J. O., & Bracegirdle, C. (2025). Religious development from adolescence to early adulthood among Muslim and Christian youth in Germany: A person-oriented approach. *Child development*, 96(1), 141–160.
- Supreme Council of the Cultural Revolution, Supreme Council of Education. (2011). The fundamental reform document of education. Tehran: Ministry of Culture and Islamic Guidance. (In Persian)
- Tabataba'i, M. H. (2005). *Al-Mizan exegesis* (M. B. Mousavi, Trans.). Tehran: Islamic Publications. (In Persian)
- Teo, T., Huang, F., Hue, M.-T., & Cheung, H.-Y. (2024). The influence of religious beliefs on bullying and cheating among secondary school students in Hong Kong. *Acta Psychologica*, (251), 104563.