

تبیین ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی

براساس منابع و متون مرتبط با آن

مرزبان ادیب‌منش*

محمدجواد لیاقتدار**

احمدرضا نصر***

چکیده

این مقاله با هدف شناسایی و تبیین ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی براساس متون و منابع آن انجام شد. روش پژوهش به شیوه توصیفی و به لحاظ هدف از نوع کاربردی و شامل تحلیل محتوا از نوع اسنادی است. متون و منابع مرتبط با حوزه برنامه درسی معنوی جامعه تحلیلی بود که در این میان چهل منبع داخلی و سی منبع خارجی شناسایی و تحلیل شدند. برای گردآوری اطلاعات از فهرست و ارسای ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی استفاده شد. ابزارهای اندازه‌گیری، برگه فیش‌برداری و نیز سیاهه تحلیل محتوای محقق ساخته شده بود. یافته‌ها نشان از آن است که برنامه درسی معنوی شامل چهار بعد هنر و زیباشناسی، تعقل، اخلاق، و روح می‌باشد و هر یک از این ابعاد مرکب از مؤلفه‌هایی است که بعد هنر و زیباشناسی با ۱۴؛ بعد اخلاق با ۱۲؛ بعد روح با ۱۱؛ بعد تعقل با ۹ مؤلفه، به ترتیب بیشترین و کمترین میزان توجه را داشتند. همچنین در بعد هنر و زیباشناسی، مؤلفه آموزش بیان ادراک، احساسات با ۳۲ و خبرگی با ۵؛ در بعد اخلاق، مسئولیت‌پذیری با ۱۰ و حیا با ۴؛ در بعد روح، اعتقاد به خدا با ۱۰ و حضور داشتن با ۵، در بعد تعقل، برقراری ارتباط با نظام هستی با ۸ و تلاش برای کنترل خویش با ۲ فراوانی به ترتیب بیشترین و کمترین توجه را به خود اختصاص داده‌اند.

واژگان کلیدی: مؤلفه‌ها، برنامه درسی معنوی، تحلیل محتوا، منابع و متون.

* دکترای مطالعات برنامه درسی دانشگاه اصفهان و مدرس دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه (نویسنده مسئول)

marzbaneadib@yahoo.com

mjavad-Liaghatdar@yahoo.com

arnasr@edu.ui.ac.ir

** استاد علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

*** استاد علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

تاریخ دریافت: ۹۶/۴/۲۱ تاریخ پذیرش: ۹۶/۷/۱۰

مقدمه

امروزه گرایش به معنویت، به عنوان گرایشی نو، در عرصه‌های آموزشی، تربیتی و فرهنگی بیش از عرصه‌های دیگر دیده می‌شود. حوزه تعلیم و تربیت بهترین موقعیت و فرصت را برای تبلور معنویت در انسان فراهم می‌کند (اکبری لاله و همکاران، ۱۳۸۹). موضوع معنویت ذاتاً دینی است، ولی به یقین در تربیت یکی از جنبه‌هایی است که باید به دلیل اهمیت و برخوردار بودن از اولویت بدان توجه شود. به عبارتی، جنبش معنویت‌گرایی یک جریان فکری و رو به رشد است که عرصه‌های مختلف زندگی را تحت تأثیر قرار داده است؛ از جمله این عرصه‌ها نظام آموزش و پرورش و آموزش عالی است؛ به گونه‌ای که برخی بر این باور هستند که باید معنویت را بخش مهمی از برنامه‌های آموزشی و درسی دانست. در واقع، حرکت به سوی اندیشه‌های روحانی، معنوی و دینی در دنیای امروز و موضوعیت دادن به آن در حوزه تعلیم و تربیت، به‌ویژه در برنامه درسی، به عنوان نگرشی نو و گفتمانی جدید، تلقی می‌شود که به‌رغم اینکه در ظاهر همچون دیگر نگرش‌ها معمولی و ساده به نظر می‌آید، ولی به واقع اندیشه‌ای ژرف و متحول‌کننده است، اندیشه و نگرشی که نویدبخش احیای دوباره ارزش‌های معنوی در دنیای امروز به شمار می‌رود (مهر محمدی و امین خندقی، ۱۳۸۸).

بر اساس این، برنامه درسی را می‌توان بستری مناسب برای تحقق بخشی به اندیشه‌های معنوی قلمداد کرد و اصلاح برنامه درسی معنوی را مکملی برای برنامه‌های درسی در مدارس و دانشگاه‌ها تلقی کرد. اکنون برای داشتن درک درست از برنامه درسی معنوی باید مفهوم معنویت را کاوید و مقصود از آن را به درستی و روشنی تبیین کرد.

موسوی خمینی (۱۳۷۳) معنویت را مجموعه صفات و اعمالی می‌داند که جاذبه قوی و درعین حال منطقی و درست را در انسان پدید می‌آورد تا او را در سیر به سوی خدای یگانه و محبوب عالم به‌طور شگفت‌آوری پیش ببرد.

مطهری (۱۳۹۳) معنویت را نوعی احساس و گرایش ذاتی انسان نسبت به امور غیر مادی مانند علم و دانایی، خیر اخلاقی، جمال و زیبایی، تقدس و پرستش تعریف کرده که وجه تمایز انسان و آفریده‌های دیگر است.

برنامه درسی معنوی تحقق معنویت از طریق فرایند برنامه‌ریزی درسی است و شامل اهداف، محتوا، اجرای آموزش و ارزشیابی است که بتواند انسان را به حالات و نگرش‌ها و یا به تعبیری نشانگرهای معنویت مورد تأیید قرآن دعوت کند (قاسم‌پور دهقانی و نصر، ۱۳۹۱). در معنای دیگر، برنامه درسی معنوی برنامه‌ای تلفیقی است که هم با علایق و خواسته‌ها و نیازهای فراگیران در ارتباط است و هم مبانی نظری دینی مثل اصول و احکام و آداب دینی را دربرمی‌گیرد. در واقع، برنامه درسی

معنوی اشاره به این دارد که چگونه می‌توان دنیای معنوی و روحانی را وارد دنیای مراکز آموزشی و کلاس‌های درس کرد؛ به نحوی که فراگیران بتوانند در زندگی روزمره از آن بهره‌گیرند.

در مجموع می‌توان گفت: تعریفی از برنامه درسی معنوی که با این پژوهش انطباق بیشتری دارد، شامل محتوی رسمی و غیر رسمی، شیوه‌های تدریس و فرصت‌های یادگیری است که از طریق آن فراگیران امکان می‌یابند به شناخت بیشتر و زوایای نهان و پنهان وجود خویش و جهان هستی بپردازند که ماهیت و هویتی معنوی و فرامادی دارد و پایه و اساس رفتارهای معنوی و انسانی را تشکیل می‌دهد و بر مبنای آن، توانایی‌ها و استعدادهای معنوی و متعالی خود را به شکل جهت‌دار و هدفمند به فعلیت برسانند؛ به نحوی که در اثر این فرایند، چنین برنامه‌ای در نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی قابلیت اجرایی و عملیاتی پیدا کند.

به‌رحال، توجه به معنویت به برنامه‌ریزی درسی مناسب نیاز دارد. برنامه درسی معنوی مفاهیم معنویت را از طریق محتوا و برنامه‌های آموزشی انتقال می‌دهد و فراهم‌کننده زمینه نیل به سطوح بالاتر آگاهی و معنادار کردن زندگی است. برنامه درسی معنوی تنها وسیله‌ای برای درک محتوای آموزشی نیست، بلکه حرکتی فراتر از استدلال و شیوه‌های تحلیلی و اندیشه‌ورزی است که معمولاً در خلال آموزش صورت می‌گیرد (میلر،^۱ ۲۰۰۵) و ویژگی اساسی آن، استعلا و ارتباط دنیای درونی و بیرونی فرد، خودکنترلی، خودآغازگری، خودراهبری، یادگیری اندیشیدن و فراگرفتن از طریق عشق است (برونا، فیونا،^۲ ۲۰۰۷). به‌طورکلی می‌توان گفت که توجه به معنویت در برنامه‌های آموزشی به هدفمندی و معناداری بیشتر برنامه‌ها منجر می‌شود؛ به نحوی که فهمی عمیق از هدف و معنای درس، کار و برنامه‌ای که از ماهیتی متعالی برخوردار باشد، از این طریق به دست می‌آید.

افزون‌بر اینکه ورود معنویت در برنامه‌های درسی و اسناد تحولی در بسیاری از کشورهای دنیا صورت گرفته است و برنامه‌ها بر آن اساس و در بستری از مفاهیم معنوی ساخته و پرداخته شده‌اند (میلر، ۲۰۰۵). در برنامه‌ریزی آموزشی کشورها، مسائل معنوی و مذهبی جایگاهی ویژه دارد. باور به وجود خداوند و اهمیت پیام‌های الهی در برنامه بسیاری از کشورها دیده می‌شود. برای نمونه در آمریکا مؤسسه‌های آموزشی کاتولیک در پی تشویق جوانان به رفتن به کلیسا و از آن طریق آموزش تعالیم حضرت عیسی (علیه السلام) در برنامه‌های دینی خود هستند. در انگلستان نیز مذهب در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی مورد توجه قرار می‌گیرد (سسر و پرات،^۳ ۲۰۱۱).

با نگاهی به اهداف نظام‌های آموزشی دیده می‌شود که جهت‌گیری برنامه‌ها بیش‌و‌کم به سمت معنویت و ابعاد آن است که به تعدادی از این اهداف اشاره می‌شود. پرورش شهروندانی آگاه و

1. Miller

2. Brona & Fiona

3. Cecero & Prout

معتقد به ارزش‌های مسیحی (آرژانتین)، ایجاد وحدت براساس تعالیم اسلامی (پاکستان)، پرورش استعداد‌های شهروندان بر پایه ارزش‌های اخلاقی و مذهبی و اجتماعی (اتریش)، پرورش اخلاقی جوانان (آلمان)، ایجاد حس مسئولیت و ایمان در جوانان (بلژیک) و ارج گذاشتن به ارزش‌های اخلاقی مسیحی (دانمارک) (شعبانی، ۱۳۸۴).

به‌هر حال معنویت مسئله‌ای بسیار مهم است که در برنامه‌های درسی باید مورد توجه جدی قرار گیرد و ضرورت توجه به آن مد نظر اندیشمندان حوزه دین و برنامه درسی باشد. دانشمندان علوم تربیتی و خیرگان برنامه‌ریزی با ارائه نظریه‌های مبتنی بر هویت معنویت در برنامه درسی تلاش دارند تا با زنده کردن معنویت و روح معنوی فراگیران بحران‌های ناشی از نبود معنویت و بی‌توجهی به معنویت در برنامه درسی از جمله بحران بی‌هویتی، بحران ارزش‌ها، بحران در انتخاب هدف، بحران در کلیت خویش، بحران در نظام تفکر، و سرانجام بحران در آیین اخلاق و آداب انسانی را جبران کنند؛ از این‌رو در شرایط کنونی ضرورت وجود برنامه درسی معنوی و آگاهی از ابعاد و مؤلفه‌های آن بیش از هر زمانی احساس می‌شود و از مدارس و دانشگاه‌ها دیگر انتظار انتقال معلومات آن هم به شیوه سنتی معقول به نظر نمی‌رسد. آنچه که جامعه، والدین و یادگیرندگان در دنیا امروز بدان نیاز دارند آن برنامه درسی است که با توجه به توانمندی‌ها و اهداف غایی نظام آموزشی باید تحقق یابد. انتظار این است که رویکردهای تربیت معنوی، فراگیران را با معنویت حقیقی مانوس کند (شرود، ۲۰۰۶^۱).

موضوع برنامه درسی معنوی آنچنان ضرورت و اهمیتی دارد که این حوزه از پژوهش همواره توجه پژوهشگران داخلی و خارجی فراوانی را به خود جلب کرده است؛ از جمله پژوهشگران داخلی می‌توان از صمدی و همکاران (۱۳۸۵)، قاسم‌پور و نصر (۱۳۹۱)، امینی و ماشا‌اللهی‌نژاد (۱۳۹۲)، مرادی و همکاران (۱۳۹۳)، ایزدی و همکاران (۱۳۹۳)، نجفی و همکاران (۱۳۹۴) نام برد.

صمدی و هاشمی (۱۳۸۵) می‌گویند: اصولاً یک برنامه درسی جامع باید بر درک ژرف توانایی‌ها و ابعاد وجودی انسان مبتنی باشد. با این رویکرد توجه به رشد معنوی دانش‌آموزان می‌تواند به‌عنوان یک زمینه مهم در نظر گرفته شود؛ زیرا پرورش معنویت باعث می‌شود که دانش‌آموزان نسبت به رفتارها، تجارب معنوی خود و نیز نحوه به‌کارگیری آنها در حل مسائل مختلف فردی و اجتماعی خود آگاهی یابند.

قاسم‌پور و نصر (۱۳۹۱) با تبیین بعد معنوی انسان و برنامه درسی معنوی و تعیین استلزامات برای انتخاب رویکرد معنوی در تعلیم و تربیت، برنامه درسی معنوی را شامل اهداف، محتوا، اجرای آموزش و ارزشیابی می‌دانند که بتواند انسان را به حالات و نگرش‌ها و یا به تعبیری نشانگرهای معنویت مورد

تأیید قرآن دعوت کند. برخی فعالیت‌های آموزشی همچون کارهای تجسمی، کار با رؤیاهای، نگارش خلاق، نقاشی و انواع هنر اگرچه تا حدودی باعث پرورش بعد روحی انسان می‌شوند، ولی رشد معنوی تنها با آن به دست نمی‌آید. برنامه درسی معنوی تلفیقی است که هم با علایق و خواسته‌ها و نیازهای فراگیران ارتباط دارد و هم مبانی نظری دینی مانند اصول و احکام و آداب دینی را دربرمی‌گیرد.

امینی و ماشاللهی نژاد (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان دادند پرورش معنویت در دانشگاه‌ها باید در قالب دو رویکرد موضوع‌محور و تلفیقی مورد توجه قرار گیرد؛ درحالی‌که در رویکرد نخست، معنویت به‌طور مستقیم از طریق دروس خاص و مرتبطی چون معارف اسلامی، عرفان و اخلاق اسلامی و تاریخ اسلام مورد توجه قرار می‌گیرد. در رویکرد تلفیقی رشد و پرورش توانایی‌ها، 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.

مرادی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که برنامه درسی معنوی (زمینه‌ساز) با اهدافی مانند شناخت خدا، خود، هموعان و جهان هستی مبتنی است که رهاورد آن تبلور سبک زندگی (حیات طیبه) همراه با اصول عشق به خدا و مذهب، عشق به زندگی و طبیعت است.

ایزدی و همکاران (۱۳۹۳) یادآور شدند که توجه به برنامه درسی معنوی انسان یکی از مسائل مهم آموزشی و تربیتی است. دستیابی به این هدف بزرگ در نهاد آموزش و پرورش، نیازمند نقشه‌ای است که در ادبیات علوم تربیتی، به آن برنامه درسی می‌گویند. این طرح و نقشه، زمانی می‌تواند آن نهاد را به اهداف مطلوب خود برساند که بر مبانی، اصول، شیوه‌های دینی و ارزشی فرهنگ حاکم بر آن کشور استوار باشد.

نجفی و همکاران (۱۳۹۴) به این نتیجه رسیدند که غایت اصلی رشد و تربیت معنوی انسان، رسیدن به نشانگرهای معنوی مورد تأیید قرآن است. همچنین نشان دادند ابعاد رشد معنوی شامل هنر و زیباشناسی، تعقل و اخلاق بوده و برای هر یک از این ابعاد نیز مؤلفه‌هایی در نظر گرفته شده است.

پژوهشگران خارجی نیز درباره برنامه درسی معنوی پژوهش‌هایی انجام داده‌اند، از آن جمله می‌توان به تیسدل^۱ (۲۰۰۳)، میلر و همکاران (۲۰۰۵)، ساهو و پرادهان^۲ (۲۰۰۸)، هیم بروک^۳ (۲۰۰۴)، ریوللی^۴ (۲۰۱۰)، بوومن و اسمال^۵ (۲۰۱۰)، کینگ (۲۰۱۰)، بوچانان (۲۰۱۳)، دانیلیوک و همکاران (۲۰۱۰) اشاره کرد.

تیسدل (۲۰۰۳) می‌گوید معنویت یک بخش اساسی از تجربه انسانی است که توجه به آن

1. Tisdell

2. Sahu & Pradhan

3. Heim Brook

4. Rivelli

5. Bowman & Small

برای درک و فهم چگونگی رشد و تحول فرهنگی انسان در طول زمان و نیز نحوه ساخت و ایجاد معنا توسط وی بسیار مهم است.

میلر و همکاران (۲۰۰۵) اشاره می‌کنند که در آموزش کل‌نگر نخست تلاش می‌شود تا به رشد همه ابعاد عقلی، احساسی، جسمی، اجتماعی، هنری و معنوی انسان پرداخته شود. توجه به معنویت در برنامه درسی ابزاری است که حس حیرت و شگفتی را در فراگیران دوباره بیدار می‌کند و این امر می‌تواند حس ارتباط با جهان را در آنها تشدید کند.

ساهو و پرادهان (۲۰۰۸) به معنویت در برنامه‌های درسی توجه کرده و معتقدند که توجه به رشد معنویت و روحانیت در برنامه‌های آموزشی بسیار مهم و بایسته است.

هیم بروک (۲۰۰۴) می‌گوید: تربیت معنوی با تربیت اخلاقی و دینی یکسان نیست و حتی مترادف هم نیستند. تربیت معنوی الزاماً دینی نیست و می‌تواند ماهیتی سکولار داشته باشد. سرانجام تربیت اخلاقی و دینی از ضرورت‌های تکامل تربیت معنوی هستند و به‌عنوان ابعاد مهم تربیت معنوی باید لحاظ شوند.

دانیلیوک^۱ و همکاران (۲۰۱۰) بر این باورند که گنجاندن معنویت در قالب برنامه‌های درسی مراکز آموزشی به همراه تعامل مدرسه با دیگر نهادهای اجتماعی شرایط لازم را برای پرورش اخلاقی و حتی عقلانی دانش‌آموزان فراهم می‌کند.

رایت^۲ (۲۰۱۰) در پژوهشی با عنوان «بررسی تطبیقی نقش معلمان در رویکردهای تربیت معنوی دانش‌آموزان انگلستان و ولز» می‌پرسد آیا معلمان در رشد معنویت در ابعاد گوناگون اجتماعی، دینی، اخلاقی دانش‌آموزان نقش دارند یا خیر؟ دستاورد این پژوهش آن است که معلمان خواسته یا ناخواسته در تربیت معنوی دانش‌آموزان نقشی مهم دارند و روش عملکرد آنها در کلاس تأثیری فراوان در این امر دارد. کینگ^۳ (۲۰۱۰) می‌گوید: می‌توان از تشریح داستان خلقت انسان، منظومه شمسی و جهان هستی به دانش‌آموزان به‌عنوان ابزاری جهت رشد سواد معنوی آنان بهره گرفت. این رهیافت‌های آموزشی مرتبط با گوناگونی آفرینش جهان در احیای ابعاد هوش معنوی دانش‌آموزان بسیار اثرگذار هستند.

ریوللی (۲۰۱۰) دریافت که سطح علایق و دانش معنوی دانش‌آموزان، با آنچه که در برنامه‌های درسی مدارس ارائه می‌شوند، همبستگی قوی دارد.

بوومن و اسمال (۲۰۱۰) با اذعان به اینکه رشد معنوی متریدان، به‌عنوان یک موضوع مهم، کمتر در پژوهش‌ها مورد توجه قرار گرفته است، می‌نویسد: رشد معنوی افراد با گرایش‌های مذهبی و نیز تجارب و فعالیت‌هایی که در این باره در مؤسسه‌های آموزشی طراحی و اجرا می‌شود، کاملاً مرتبط هستند.

1. Daniluk

2. Wright.

3. King

طبق پژوهش بوچانان^۱ (۲۰۱۳) رشد و پرورش ویژگی‌ها و ابعاد معنوی معلمان باعث اجرای اثربخش برنامه درسی شده است.

براساس مطالب پیش‌گفته صاحب‌نظران و پژوهشگران این حوزه، برنامه درسی معنوی را از زوایای مختلف تحلیل و بررسی کرده‌اند؛ به هر حال، دقت و اندیشه در مجموعه مطالب و مستندات نظری و پژوهشی بالا نشان‌دهنده نقش و کارکردهای مثبت برنامه درسی معنوی است. با توجه به اهمیت برنامه درسی معنوی، این مقاله در پی یافتن پاسخ برای پرسش زیر است:

سؤال پژوهش

مطابق با منابع و اسناد مرتبط با برنامه درسی معنوی رایج‌ترین ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی کدام‌اند و به چه میزان در منابع و اسناد مربوطه به این مؤلفه‌ها توجه شده است؟

روش‌شناسی پژوهش

این مقاله به شیوه توصیفی و به لحاظ هدف از نوع کاربردی است و شامل تحلیل محتوا از نوع تحلیل اسنادی است. تحلیل محتوا یک روش علمی-پژوهشی است که به بررسی و تحلیل کمی و کیفی محتوای آشکار یا پنهان هر نوع شکلی از یک پیام (دیداری، نوشتاری، کلامی، غیر کلامی، نمادی، تصویری و...) و تأثیر آن بر مخاطب می‌پردازد (کرپیندورف، ۱۳۹۰) و مراحل آن آماده‌سازی و سازمان‌دهی، بررسی و پردازش پیام است. از این‌رو، در این مطالعه تمرکز بر پردازش داده‌های گردآوری شده پس از رمزگذاری و مقوله‌بندی آنهاست.

جامعه تحلیلی پژوهش شامل تمامی متون و منابع مرتبط با حوزه برنامه درسی معنوی است. حجم نمونه متون و منابع مرتبط با حوزه برنامه درسی معنوی در دسترس بود که در این میان چهل منبع داخلی و سی منبع خارجی شناسایی، تحلیل و بررسی شدند. روش گردآوری داده‌ها بدین صورت بود که نخست با استقرای تمام آن دسته از عبارات، گزاره‌ها، مفاهیم، مؤلفه‌ها و نمادهایی که از سوی بیشتر مؤلفان، به‌عنوان ویژگی بارز و مهم برنامه درسی معنوی پذیرفته شده بودند یا دارای بار معنایی در معرفی واژه برنامه درسی معنوی بودند، به‌عنوان واحد تحلیل انتخاب و سپس در چهار بعد هنر و زیباشناسی، روح، اخلاق و تعقل، طبقه‌بندی شدند. در ادامه فراوانی پیام‌ها برحسب مقوله‌های چهارگانه یادشده و به تناسب متون و منابع مرتبط با برنامه درسی معنوی شمارش شدند. پس از آن، مضمون‌ها و عبارات‌های متناسب با برنامه درسی معنوی مشخص و در فهرست واریتی ثبت شدند. در ادامه با شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی، فراوانی هر

1. Buchanan

مؤلفه شمارش و به‌طور دقیق تعیین شد که در هر اثر به چه میزان به ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی توجه شده است. ابزار گردآوری اطلاعات در دو مرحله تعیین مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی و تدوین سیاهه واریسی محتوا تدوین شد که توضیحاتی درباره آنها ارائه می‌شود:

۱. تدوین مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی: در این مرحله، روش کار به این صورت بود که نخست براساس ادبیات برنامه درسی معنوی، مؤلفه‌های اصلی استخراج شدند و در پی آن براساس ابعاد تعیین شده، زیرمؤلفه‌های مرتبط با هر یک از ابعاد نیز تعیین شدند. برای اطمینان از شناسایی ابعاد برنامه درسی معنوی و مؤلفه‌های هر یک از ابعاد چهارگانه و همچنین آگاهی از روایی^۱ چهارچوب مفهومی این ابعاد و مؤلفه‌ها، چهارچوب تدوین شده در اختیار صاحب‌نظران آشنا به ادبیات برنامه درسی معنوی قرار داده و از آنها خواسته شد که این چهارچوب را با توجه به انطباق ابعاد با ادبیات برنامه درسی معنوی و انطباق مؤلفه‌ها با هر کدام از ابعاد بررسی کنند. استادان حوزه مربوطه پس از مطالعه چهارچوب مفهومی، دیدگاه‌های خود را درباره اصلاح و حذف بخشی از مؤلفه‌های هر کدام از ابعاد در اختیار گذاشتند. براساس دیدگاه‌های صاحب‌نظران اصلاحات پیشنهادی انجام و چهارچوب اصلاحی دوباره در اختیار صاحب‌نظران قرار داده شد که آنها چهارچوب نهایی را با توجه به انطباق آن با ادبیات برنامه درسی معنوی و اهداف پژوهش و همین‌طور انطباق ابعاد و مؤلفه‌ها تأیید کردند؛ سرانجام ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی به شرح جدول شماره ۱ شناسایی و تبیین شدند.

جدول ۱: ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی

| ابعاد | مؤلفه‌ها |
|-----------------|--|
| هنر و زیباشناسی | آموزش ارزش‌ها، پرورش منش و عادت‌های ممتاز فکری، پرورش ادراکات، احساسات و عقاید، توجه به ذوق و سلیقه، توجه به پرورش خلاقیت و سازندگی، موسیقی، پرورش سواد هنری، عدالت آموزشی (توجه به تفاوت‌های فردی)، پرورش خبرگی، تلاش برای لذت بردن از زیبایی، پرورش تولید هنری، توجه به موسیقی‌های سنتی، مذهبی، ملی و محلی، جهت‌یابی اصیل عاطفی انسان، توجه به پرورش تخیل، ترکیب جنبه‌های عاطفی، روانی و شناختی. |
| اخلاق | صبر و شکیبایی، توجه و احترام به حقوق دیگران، مسئولیت‌پذیری، توجه به همدردی با هم‌نوعان، آموزش صلح، توجه به رعایت مساوات و عدالت در همه زمینه‌ها و اهمیت آن در جامعه، توجه به از خودگذشتگی و ایثار، مهرورزی در زندگی، شهامت و شجاعت، صداقت و نقش و اهمیت آن در زندگی. |
| روح | اعتقاد به خدا، اعتقاد به نبوت و امامت، شادی، عشق، لذت، آرامش و سکوت، اعتقاد به آخرت، خودشکوفایی، حضور داشتن، خروج تدریجی آدمی از بند هوای نفس و خواسته‌های نفسانی. |
| تعقل | پرسش‌پردازی، تلاش برای کنترل خویش، معنابخشی و هدف‌دهی به زندگی، عبرت از تجربه‌ها و شکست‌ها، پرورش مهارت‌ها و توانایی‌های اندیشه در سطوح بالا (پیچیده)، ارتقای خودآگاهی، ارتقای عزت نفس، توانایی برقراری ارتباط مطلوب با نظام هستی، رابطه با وجود متعالی، توجه به شرح حال‌نویسی و تلاش برای آموزش آن. |

۲. تدوین سیاهه واریسی محتوا: براساس چهارچوب مفهومی تدوین شده سیاهه واریسی محتوا

1. validity

تدوین شد؛ یعنی جدولی ترسیم شد که در ستون اول ابعاد برنامه درسی معنوی، در ستون دوم به تفکیک در ردیف‌های جداگانه تک تک مؤلفه‌های هر بعد و در ستون سوم مؤلفان منابع و متون مرتبط با برنامه درسی معنوی و در ستون آخر فراوانی و درصد هر یک از مؤلفه‌ها قرار داده شد. برای تعیین روایی ابزار گردآوری اطلاعات، نخست با استفاده از متون و پژوهش‌های مرتبط، ابعاد برنامه درسی معنوی و مؤلفه‌های هر کدام از آنها استخراج و توسط استادان حوزه برنامه درسی معنوی تأیید شد؛ ولی برای تأمین پایایی^۱ این ابزار، از روش اسکات^۲ استفاده گردید. بدین صورت که سیاهه واریسی محتوا در اختیار هفت نفر از صاحب نظران گذاشته و ضریب توافق آنها براساس فرمول ذیل محاسبه شد.

$$C.R = \frac{100 \times \text{مقوله‌های مورد توافق}}{C.R}$$

کل مقوله‌ها

$$C.R = \frac{47+45+46+44+45+45+44 \times 100}{7 \times 47} = 96/4$$

براساس فرمول اسکات ضریب توافق بین صاحب نظران پیرامون فرمول تحلیل محتوا ۹۶/۴ می‌باشد که ضریب توافق بالا و قابل ملاحظه‌ای است.

یافته‌ها

مطابق با منابع و اسناد مرتبط با برنامه درسی معنوی رایج‌ترین ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی کدام‌اند و به چه میزان در منابع و اسناد مربوط به این مؤلفه‌ها توجه شده است؟ آنچه که از مطالعه منابع و متون مرتبط با برنامه درسی معنوی و همچنین ادبیات پژوهش حوزه برنامه درسی معنوی برمی‌آید، آن است که برنامه درسی معنوی با تأکید بر زوایای معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی در چهار بعد هنر و زیباشناسی، اخلاق، روح و تعقل (خردمندی)، مورد توجه قرار گرفته است. یافته‌های میزان توجه به ابعاد برنامه درسی معنوی در متون و منابع در دسترس مرتبط با حوزه برنامه درسی معنوی در جدول‌های مربوط به ابعاد چهارگانه برنامه درسی معنوی در ادامه آورده شده است.

1. Reliability

2. Scott

جدول ۲: تحلیل جایگاه بعد هنر و زیباییشناسی در متون و منابع مرتبط با حوزه برنامه درسی معنوی

| درصد | فراوانی | منابع | مؤلفه‌ها | ابعاد |
|-------|---------|--|--|-------------------|
| ۴۸/۸ | ۳۲ | مهدوی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰)، حسینی و همکاران (۱۳۹۳)، امینی (۱۳۸۴)، رحیمی‌نیا و همکاران (۱۳۹۳)، نجفی و همکاران (۱۳۹۴)، صمدی و همکاران (۱۳۸۷)، فتحی و اجارگاه (۱۳۸۶)، ضرابی (۱۳۸۵)، مهرمحمدی (۱۳۸۳)، اسلاتری (۲۰۰۶)، آیزنر (۱۹۸۹)، امرام (۲۰۰۷). | آموزش بیان ادراک، احساسات و عقاید | هنر و زیباییشناسی |
| ۷۷/۴ | ۱۸ | نجفی و کشانی (۱۳۸۸)، ضرابی (۱۳۸۵)، قاسمی‌پور و دهقان‌پای (۱۳۹۱)، یارمحمدیان و همکاران (۱۳۹۱)، میهن (۲۰۰۲)، امرام (۲۰۰۷)، سسرو و پرات (۲۰۱۱). | جهت‌یابی اصیل عاطفی انسان | |
| ۱۸/۳ | ۱۲ | فرم‌پهینی (۱۳۸۷)، میرزاییگی (۱۳۸۳)، امینی (۱۳۸۴)، مهرمحمدی (۱۳۸۳)، ضرابی (۱۳۸۵)، میلر و همکاران (۲۰۰۵)، پرایس به نقل از: امینی (۱۳۸۴). | توجه به پرورش خلاقیت و سازندگی | |
| ۹۷/۳ | ۱۵ | حسینی و همکاران (۱۳۹۳)، فتحی و اجارگاه (۱۳۸۶)، مهرمحمدی (۱۳۸۳)، جوزی (۱۳۸۷)، شمشیری (۱۳۸۵)، کورتیس و اسپایگر به نقل از: امینی (۱۳۸۴). | آموزش ارزش‌ها | |
| ۱۲/۲ | ۸ | فرم‌پهینی (۱۳۸۷)، مهرمحمدی (۱۳۸۸)، نقیب‌زاده (۱۳۷۴) به نقل از امینی، (۱۳۸۴). | پرورش منش و عادت‌های ممتاز فکری | |
| ۳/۷۱ | ۱۴ | رحیمی‌نیا و همکاران (۱۳۹۳)، مهدوی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰)، نجفی و همکاران (۱۳۹۴)، میلر (۲۰۰۰)، موسوی (۱۳۸۹)، نجفی و همکاران (۱۳۸۸)، آنتونی استور (۱۳۸۶)، گوردون گراهام (۱۳۸۵). | توجه به موسیقی‌های (ملی، سنتی، مذهبی و محلی) | |
| ۷۷/۴ | ۱۸ | رحیمی‌نیا و همکاران (۱۳۹۳)، جوزی (۱۳۸۷)، ضرابی (۱۳۸۵)، شمشیری (۱۳۸۵)، میرزاییگی (۱۳۸۳)، آیزنر به نقل از: فتحی و اجارگاه (۱۳۸۶)، میلر (۲۰۰۰)، اسلاتری (۲۰۰۶)، فوکو به نقل از فرم‌پهینی (۱۳۸۷)، آیزنر به نقل از: فتحی (۱۳۸۶)، آیزنر (۱۹۹۸)، بومن (۲۰۱۰)، آیزنر (۱۹۹۸). | توجه به پرورش تخیل | |
| ۳۲/۱ | ۵ | اسمیت به نقل از: ضرابی (۱۳۸۵)، آیزنر به نقل از: فتحی و اجارگاه (۱۳۸۶)، مهرمحمدی و امین‌خندقی (۱۳۸۸)، آیزنر (۱۹۸۹)، کیامنش (۱۳۸۸). | خبرگی | |
| ۶۵/۲ | ۱۰ | برونا و فیونا (۲۰۰۷)، راجرز به نقل از قادری (۱۳۸۸)، گرین به نقل از فتحی (۱۳۸۶)، برودی به نقل از فتحی (۱۳۸۹)، مهرمحمدی و امین‌خندقی (۱۳۸۸)، رید به نقل از: ضرابی (۱۳۸۵). | تحقق خود | |
| ۱۲/۲ | ۸ | مهرمحمدی و امین‌خندقی (۱۳۸۸)، میرزاییگی (۱۳۸۳)، آهنچیان (۱۳۸۲)، فرم‌پهینی فراهانی (۱۳۸۷). | عدالت آموزشی (توجه به تفاوت‌های فردی) | |
| ۵۹/۱ | ۶ | فرم‌پهینی (۱۳۸۷)، میرزاییگی (۱۳۸۳)، آرانس به نقل از: میرزاییگی (۱۳۸۳)، هور و تیزودی به نقل از مهرمحمدی (۱۳۸۳). | پرورش مهارت‌ها و قابلیت‌های تفکر در سطوح بالا (پیچیده) | |
| ۵۹/۱ | ۶ | اسمیت به نقل از فتحی (۱۳۸۶)، آیزنر به نقل از مهرمحمدی (۱۳۸۸)، آیزنر (۱۹۸۹). | پرورش سواد هنری | |
| ۱۲/۲ | ۸ | ریوللی (۲۰۱۰)، هایدگر به نقل از مجیدی (۱۳۸۶)، برودی به نقل از: فتحی و اجارگاه (۱۳۸۶). | توجه به ذوق و سلیقه | |
| ۶۵/۲ | ۱۰ | فرم‌پهینی فراهانی (۱۳۸۷)، آرمند و مهرمحمدی (۱۳۸۸)، میلر به نقل از: مهرمحمدی و امین‌خندقی (۱۳۸۸)، سوزا (۲۰۰۹)، آهنچیان (۱۳۸۲)، اسلاتری (۲۰۰۶). | ترکیب جنبه‌های عاطفی، روانی و شناختی | |
| ۷۶/۴۵ | ۱۷۰ | جمع | | |

فراوانی یافته‌های مربوط به بعد هنر و زیباشناسی نشان می‌دهد این بعد ۱۴ مؤلفه و ۱۷۰ فراوانی از ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی را به خود اختصاص داده است که در این میان مؤلفه‌های آموزش بیان احساسات و ادراکات با ۳۲ فراوانی و خیرگی با ۵ فراوانی، به ترتیب بیشترین و کمترین میزان توجه را داشته‌اند.

جدول ۳: تحلیل جایگاه بعد اخلاق در متون و منابع مرتبط با حوزه برنامه درسی معنوی

| بعد | مؤلفه‌ها | منابع | فراوانی | درصد |
|-------|---------------------------------|---|---------|-------|
| اخلاق | صبر و شکیبایی | بوچانان (۲۰۱۳)، نجفی و همکاران (۱۳۸۸)، نجفی و همکاران (۱۳۹۴)، میلر (۲۰۰۰) | ۸ | ۱۲/۲ |
| | توجه به همدردی با هموعان | حکیمزاده و موسوی (۱۳۸۷)، حیاتی (۱۳۸۷)، هالاما و استریزنک (۲۰۰۴)، صمدی و هاشمی فخر (۱۳۸۵)، حیاتی (۱۳۸۷)، تونی بازان به نقل از: صالحی (۱۳۸۷)، نجفی و همکاران (۱۳۹۴) | ۸ | ۱۲/۲ |
| | مسئولیت‌پذیری | سبحانی‌نژاد و نجفی (۱۳۹۳)، نجفی و همکاران (۱۳۹۴)، کریک (۲۰۱۱)، حکیمزاده، (۱۳۸۷)، حیاتی (۱۳۸۷)، تونی بازان به نقل از: صالحی (۱۳۸۷)، فتحی واجارگاه و واحد چوکده (۱۳۸۶)، میلر (۲۰۰۰) | ۱۰ | ۶۵/۲ |
| | احترام به حقوق دیگران | موسوی (۱۳۸۹)، صمدی و هاشمی (۱۳۸۵)، حیاتی (۱۳۸۷)، تونی بازان به نقل از: صالحی (۱۳۸۷) | ۸ | ۱۲/۲ |
| | مساوات و عدالت | اشعری (۱۳۸۷)، کولبرگ به نقل از: ضرابی (۱۳۸۵)، حکیمزاده (۱۳۸۷)، حیاتی (۱۳۸۷)، تونی بازان به نقل از: صالحی (۱۳۸۷)، نجفی و همکاران (۱۳۹۴) | ۱۰ | ۶۵/۲ |
| | فداکاری و ایثار | موسوی (۱۳۸۹)، مقدمزاده (۱۳۹۳)، حیاتی (۱۳۸۷)، تونی بازان به نقل از: صالحی (۱۳۸۷)، حکیمزاده، (۱۳۸۷) | ۸ | ۱۲/۲ |
| | تأکید بر اهمیت مهرورزی در زندگی | دانلیوک و همکاران (۲۰۱۰)، حکیمزاده (۱۳۸۷)، حیاتی (۱۳۸۷)، میلر (۲۰۰۰) | ۶ | ۵۹/۱ |
| | تلاش بر اهمیت نشان دادن حیا | میرعرب (۱۳۹۲)، حکیمزاده (۱۳۸۷)، شمشیری (۱۳۸۵) | ۴ | ۰۶/۱ |
| | توجه به شجاعت و دلیری | موسوی (۱۳۸۹)، حکیمزاده (۱۳۸۷)، حیاتی (۱۳۸۷)، تونی بازان به نقل از: صالحی (۱۳۸۷)، صمدی و هاشمی (۱۳۸۵) | ۶ | ۵۹/۱ |
| | مراقبه | میلر و همکاران (۲۰۰۵)، کریک (۲۰۱۱)، میلر (۲۰۰۰)، شروود (۲۰۰۶)، موسوی (۱۳۸۸)، تونی بازان به نقل از: صالحی (۱۳۸۷) | ۶ | ۵۹/۱ |
| | تجسم فکری | صمدی و همکاران (۱۳۸۵)، میلر و همکاران (۲۰۰۵)، موسوی (۱۳۸۹)، میلر (۲۰۰۰)، زوهار و مارشال (۲۰۰۶) | ۶ | ۵۹/۱ |
| | معنابخشی به زندگی | تیسدل (۲۰۰۳)، موسوی (۱۳۸۹)، میلر (۲۰۰۰)، زوهار و مارشال (۲۰۰۶) | ۸ | ۱۲/۲ |
| | جمع | | ۸۸ | ۲۸/۲۴ |

یافته‌های مربوط به بعد اخلاق نشان می‌دهد، این بعد ۱۲ مؤلفه و ۸۸ فراوانی از ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی را به خود اختصاص داده است که در این بین مؤلفه‌های

مسئولیت‌پذیری، مساوات و عدالت با ۱۰ فراوانی و حیا با ۴ فراوانی به ترتیب بیشترین و کمترین میزان توجه را داشتند.

جدول ۴: تحلیل جایگاه بعد روح در متون و منابع مرتبط با حوزه برنامه درسی معنوی

| بعد | مؤلفه‌ها | منابع | فراوانی | درصد |
|-----|---|---|---------|-------|
| روح | اعتقاد به خدا | مهدوی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰)، ایزدی و همکاران (۱۳۹۳)، قاسم‌پور دهاقانی و نصر (۱۳۹۱)، موسوی (۱۳۸۹)، نجفی و همکاران (۱۳۹۱)، حیاتی (۱۳۸۷)، میرعرب (۱۳۹۲). | ۱۰ | ۶۵/۲ |
| | اعتقاد به آخرت | مهدوی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰)، ایزدی و همکاران (۱۳۸۹)، موسوی (۱۳۸۹)، نجفی و همکاران (۱۳۹۱)، حیاتی (۱۳۸۷)، میرعرب (۱۳۹۲)، کریستین (۲۰۱۵). | ۸ | ۱۲/۲ |
| | اعتقاد به نبوت و امامت | مرادی و همکاران (۱۳۹۳)، ایزدی و همکاران (۱۳۹۳)، قاسم‌پور دهاقانی و نصر (۱۳۹۱). | ۴ | ۱/۰۶ |
| | خروج تدریجی آدمی از بند هوای نفس و خواسته‌های نفس | نجفی و کشانی (۱۳۸۸)، قاسم‌پور و دهاقانی (۱۳۹۱)، یارمحمدیان و همکاران (۱۳۹۱)، میهن (۲۰۰۲). | ۵ | ۱/۳۲ |
| | حضور داشتن | فرم‌پهینی (۱۳۸۷)، میلر و همکاران (۲۰۰۵)، کریک (۲۰۱۱)، میلر (۲۰۰۰). | ۵ | ۱/۳۲ |
| | شعر | امینی (۱۳۸۴)، میلر (۲۰۰۰)، میرزاییگی (۱۳۸۳)، شمشیری (۱۳۸۵). | ۵ | ۱/۳۲ |
| | آرامش و سکوت | میلر (۲۰۰۰)، تونی بازان به نقل از: صالحی (۱۳۸۷)، میرلوحی (۱۳۸۷)، مهدوی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰)، واگان (۲۰۰۲). | ۶ | ۱/۵۹ |
| | شادی | کریک (۲۰۱۱)، میلر (۲۰۰۰)، موسوی (۱۳۸۹)، حیاتی (۱۳۸۷)، تونی بازان به نقل از: صالحی (۱۳۸۷). | ۶ | ۱/۵۹ |
| | عشق | نجفی و همکاران (۱۳۹۴)، کریک (۲۰۱۱)، میلر (۲۰۰۰)، موسوی (۱۳۸۹)، حیاتی (۱۳۸۷)، تونی بازان به نقل از: صالحی (۱۳۸۷)، علم الهدای (۱۳۸۷)، شمشیری (۱۳۸۵)، برونا، فیونا (۲۰۰۷). | ۹ | ۲/۴۹ |
| | لذت | مهرمحمدی و همکاران (۱۳۸۸)، نجفی و همکاران (۱۳۹۴)، امینی و همکاران (۱۳۹۳)، اسلاتری (۲۰۰۶). | ۶ | ۱/۵۹ |
| | خودشکوفایی | آیزنر به نقل از: فتحی واجارگاه (۱۳۸۶)، مهرمحمدی (۱۳۸۸)، آنتونی استور (۱۳۸۶)، گوردون گراهام (۱۳۸۵). | ۶ | ۱/۵۹ |
| | کل‌نگری | امینی و همکاران (۱۳۹۳)، حسینی و همکاران (۱۳۹۳)، نجفی و همکاران (۱۳۹۴)، تیسدل (۲۰۰۳)، میلر و همکاران (۲۰۰۵)، ساهو و پرادهان (۲۰۰۸)، پیس ^۱ (۲۰۱۰). | ۸ | ۲/۱۲ |
| | جمع | | ۷۸ | ۲۳/۱۸ |

یافته‌های مربوط به بعد روح نشان می‌دهد که این بعد ۱۱ مؤلفه و ۷۸ فراوانی از ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی را به خود اختصاص داده است که در این بین مؤلفه‌های اعتقاد به خدا و عشق هر کدام با ۱۰ فراوانی و مؤلفه‌های حضور داشتن و شعر هر کدام با ۵ فراوانی به ترتیب از بیشترین و کمترین میزان توجه برخوردار بوده‌اند.

جدول ۵: تحلیل جایگاه بعد تعقل در متون و منابع مرتبط با حوزه برنامه درسی معنوی

| بعد | مؤلفه‌ها | منابع | فراوانی | درصد | |
|------|--|--|---------|-------|--|
| تعقل | پرسش‌پردازی | مطهری (۱۳۹۳)، مرادی و همکاران (۱۳۹۳)، نجفی و همکاران (۱۳۹۴)، سیسک (۲۰۰۸)، کریستین (۲۰۱۵). | ۵ | ۱/۳۲ | |
| | عبرت‌آموزی | مرادی و همکاران (۱۳۹۳)، تاجور (۱۳۹۲)، بوچانان (۲۰۱۳). | ۳ | ۰/۷۹ | |
| | هدف‌داری و معنابخشی جنبه‌های مختلف انسان | قاسم‌پور دهاقانی و نصر (۱۳۹۱)، یارمحمدیان و همکاران (۱۳۹۱)، میلر و همکاران (۲۰۰۵)، برون، فیونا (۲۰۰۷). | ۵ | ۱/۳۲ | |
| | برقراری ارتباط با نظام هستی | قاسم‌پور دهاقانی و نصر (۱۳۹۱)، مهدوی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰)، ایزدی و همکاران (۱۳۸۹)، نجفی و کشانی (۱۳۸۸)، نجفی و همکاران (۱۳۹۴)، میهن (۲۰۰۲). | ۶ | ۱/۵۹ | |
| | خودآگاهی | صمدی و همکاران (۱۳۸۵)، تاجور (۱۳۹۲)، بوومن و اسمال (۲۰۱۰)، نجفی و کشانی (۱۳۸۸). | ۴ | ۱/۰۶ | |
| | تلاش برای کنترل خویش | کریک (۲۰۱۱)، زوهار و مارشال (۲۰۰۶). | ۲ | ۰/۵۳ | |
| | تلاش در جهت بهبود عزت نفس | میلر (۱۳۸۰)، بیگر (۲۰۰۸)، زوهار و مارشال (۲۰۰۶). | ۳ | ۰/۷۹ | |
| | تلاش برای درک رابطه با وجود متعالی | مهدوی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰)، ایزدی و همکاران (۱۳۸۹)، معروفی و کرمی (۱۳۹۲). | ۳ | ۰/۷۹ | |
| | آموزش صلح | هربرت رید به نقل از: امینی (۱۳۸۴)، قادری (۱۳۸۸)، آمرام (۲۰۰۷)، کینگ (۲۰۱۰). | ۴ | ۱/۰۶ | |
| | پرورش مهارت‌ها و قابلیت‌های تفکر در سطوح بالا (پیچیده) | حسینی و همکاران (۱۳۹۳)، میلر و همکاران (۲۰۰۵)، زوهار و مارشال (۲۰۰۶)، بوچانان (۲۰۱۳). | ۴ | ۱/۰۶ | |
| | | جمع | ۳۹ | ۱۰/۷۶ | |

یافته‌های مربوط به بعد تعقل نشان می‌دهد این بعد ۹ مؤلفه و ۳۹ فراوانی از ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی را به خود اختصاص داده است که در این بین مؤلفه‌های برقراری با نظام هستی با ۶ فراوانی و تلاش برای کنترل خویش با ۲ فراوانی بیشترین و کمترین میزان توجه را داشته‌اند.

جدول ۶: مقایسه ابعاد برنامه درسی معنوی از نظر فراوانی و درصد

| ابعاد | هنر و زیباشناسی | اخلاق | روح | تعقل | جمع |
|---------|-----------------|-------|-------|-------|----------|
| فراوانی | ۱۷۰ | ۸۸ | ۷۸ | ۳۹ | ۳۷۵ |
| درصد | ۴۵/۰۵ | ۲۳/۳۲ | ۲۰/۶۷ | ۳۳/۱۰ | ۱۰۰ درصد |

جدول شماره ۶ نشان می‌دهد که در بین ابعاد چهارگانه برنامه درسی معنوی بعد هنر و زیبایی‌شناسی با ۱۷۰ فراوانی و ۴۵/۰۵ درصد از بیشترین میزان توجه برخوردار بوده است؛ بعد دوم اخلاق دارای ۸۸ فراوانی و ۲۳/۳۲ درصد است؛ بعد سوم روح دارای ۷۸ فراوانی و ۲۰/۶۷ درصد بوده و بعد چهارم هم تعقل ۳۹ فراوانی و ۱۰/۷۷ درصد را به خود اختصاص داده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش آگاهی از ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی و تحلیل آن در محتوای متون و منابع در دسترس مرتبط با حوزه برنامه درسی معنوی بود. روش پژوهش توصیفی (تحلیلی-اسنادی) و با استفاده از سیاهه واری می‌باشد. یافته‌ها نشانگر آن است که برنامه درسی معنوی ابعادی دارد که عبارت‌اند از: هنر و زیباشناسی، اخلاق، روح و تعقل. هر کدام از این ابعاد مؤلفه‌هایی دارد که مورد توجه صاحب‌نظران قرار گرفته است.

بعد نخست هنر و زیبایی‌شناسی است. این بعد در بین ابعاد چهارگانه برنامه درسی معنوی با ۱۷۰ فراوانی از بیشترین میزان توجه برخوردار بوده است و مؤلفه‌های آن، آموزش بیان ادراکات، احساسات و عقاید با ۳۲ فراوانی، جهت‌یابی اصیل عاطفی انسان با ۱۸ فراوانی، توجه به پرورش تخیل با ۱۸ فراوانی، آموزش ارزش‌ها با ۱۵ فراوانی، توجه به موسیقی‌های مذهبی، ملی، محلی، سنتی با ۱۴ فراوانی، توجه به پرورش خلاقیت و سازندگی با ۱۲ فراوانی، تحقق خود با ۱۰ فراوانی، ترکیب جنبه‌های عاطفی، روانی و شناختی با ۱۰ فراوانی، ذوق و سلیقه با ۸ فراوانی، پرورش منش و عادات ممتاز فکری با ۸ فراوانی، عدالت آموزشی (توجه به تفاوت‌های فردی) با ۸ فراوانی، پرورش آثار هنری با ۶ فراوانی، پرورش مهارت‌ها و قابلیت‌های تفکر در سطوح بالا (پیچیده) با ۶ فراوانی، خبرگی با ۵ فراوانی به ترتیب بیشترین و کمترین میزان توجه را داشته‌اند. براساس یافته‌ها بعد هنر و زیباشناسی، مؤلفه آموزش بیان ادراک، احساسات و عقاید با ۳۲ فراوانی و خبرگی با ۵ فراوانی به ترتیب از بیشترین و کمترین فراوانی برخوردار هستند. بعد هنر و زیباشناسی و مؤلفه‌های مرتبط به آن مورد توجه صاحب‌نظران داخلی و خارجی از جمله امینی (۱۳۸۴)، ضرابی (۱۳۸۵)، نجفی و کشانی (۱۳۸۸)، حسینی و همکاران (۱۳۸۹)، مهرمحمدی (۱۳۸۸)، مهدوی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰)، یارمحمدیان و همکاران (۱۳۹۱)، صمدی و همکاران (۱۳۹۲)، رحیمی‌نیا و همکاران

(۱۳۹۳)، نجفی و همکاران (۱۳۹۴)، گرین به نقل از: فتحی، (۱۳۸۶)، آیزنر به نقل از: مهرمحمدی، (۱۳۸۳)، (آیزنر، ۱۹۸۹)، میهن (۲۰۰۲)، اسلاتری (۲۰۰۶)، آمرام (۲۰۰۷)، سسرو و پرات (۲۰۱۱) قرار گرفته است. در تبیین و توضیح این بعد می‌توان گفت: هستی بر نظام احسن تکوین یافته است و همه آفریده‌های ربوبی بر نیکوترین و زیباترین وجه ممکن آفریده شده‌اند. در فرایند یادگیری و برنامه‌های درسی نیز باید تا حد امکان جلوه‌های بیشتری از این حقایق نمایان شود و یادگیری را امری زیبا و جذاب نماید. افزون بر این هنر و زیباشناسی به‌عنوان یکی از کارکردهای اساسی درباره برنامه درسی معنوی مطرح است. اهمیت این کارکرد از آنجا ناشی می‌شود که مباحث هنری و زیبایی‌شناسی در زمینه‌های سازنده‌ای مانند تقویت احساس نیازمندی به خدا، پرورش احساسات مذهبی، ایجاد تعمیق در سلوک فردی تأثیر شگفتی دارد (مهدوی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۰). به دیگر سخن، هدف از تبیین این بعد، پرورش تجربه‌های هنری و زیبایی‌شناسانه‌ای است که به زمینه‌سازی و دستیابی به هدف غایی رشد معنوی قرب الهی منجر شود. تربیت زیبایی‌شناختی مستلزم آن است که تجربه‌های زیبایی‌شناختی در تعلیم و تربیت نقش محوری داشته باشند. تربیت زیبایی‌شناختی مستلزم مهارت‌های تفسیری مشخصی همچون قوه تمییز، حساسیت، و پاسخ‌دهندگی است. در مجموع می‌توان گفت که تربیت زیبایی‌شناختی باید توانایی افراد را برای درک آثار هنری بالا ببرد؛

بعد دوم اخلاق است که در مجموع دارای ۸۸ فراوانی و مؤلفه‌های آن شامل مسئولیت‌پذیری با فراوانی ۱۰، رعایت مساوات و عدالت با فراوانی ۱۰، احترام به حقوق دیگران با فراوانی ۸، همدردی با فراوانی ۸، معنابخشی به زندگی با فراوانی ۸، فداکاری و ایثار با فراوانی ۸، صبر و شکیبایی با فراوانی ۸، مراقبه با فراوانی ۶، مهرورزی با فراوانی ۶، توجه به شجاعت و دلیری با فراوانی ۶، تجسم فکری با فراوانی ۶، حیا با فراوانی ۴ است. همچنان‌که از یافته‌ها مشخص است در بعد اخلاق مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری و مساوات و عدالت با ۱۰ فراوانی و حیا با ۴ فراوانی به ترتیب از بیشترین و کمترین میزان توجه برخوردار بوده‌اند. این بعد و مؤلفه‌های مرتبط با آن مورد توجه صاحب‌نظران مختلف از جمله صمدی و هاشمی (۱۳۸۵)، موسوی (۱۳۸۷)، اشعری (۱۳۸۷)، حکیم‌زاده و موسوی (۱۳۸۷)، موسوی (۱۳۸۹)، مهدوی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰)، میرعرب (۱۳۹۲)، سبحانی‌نژاد و نجفی (۱۳۹۳)، مقدم‌زاده (۱۳۹۳)، نجفی و همکاران (۱۳۹۳)، نجفی و همکاران (۱۳۹۴)، هالاما و استریزنک (۲۰۰۴)، دانیلیوک و همکاران (۲۰۱۰) قرار گرفته است. مؤلفه‌های این بعد نشان از آن دارند که انسان معنوی شناخت و معرفتی ویژه نسبت به وجود متعالی (خدا)، انسان و جهان هستی دارد و تلاش می‌کند با صفات و رفتارهای اخلاقی، زیست معنوی خود را به مسیر مطلوب هدایت نماید (نجفی و همکاران، ۱۳۹۴).

به دیگر سخن، در هم تنیدگی برنامه‌های متفاوت در اخلاق به معنادارتر شدن مفاهیم و معارف دینی کمک می‌کند. معرفت اخلاقی فراگیران را در تقویت و تحکیم ارزش‌های اخلاقی یاری می‌کند. این رویکرد، جامع‌اندیشی و قابلیت انتقال یادگیری اخلاق را در موقعیت‌های متعدد زندگی برای فراگیران فراهم می‌کند؛

بعد سوم روح است که در مجموع دارای ۷۸ فراوانی است و مؤلفه‌های آن عبارت‌اند از: بعد اعتقاد به خدا با فراوانی ۱۰، عشق با فراوانی ۱۰، اعتقاد به آخرت با فراوانی ۸، شادی با فراوانی ۸، کل‌نگری با فراوانی ۸، آرامش و سکوت با فراوانی ۶، خودشکوفایی با فراوانی ۶، خروج تدریجی آدمی از بند هوای نفس و خواسته‌های نفس با فراوانی ۶، لذت با فراوانی ۶، شعر با فراوانی ۵، حضور داشتن با فراوانی ۵. در بعد روح، اعتقاد به خدا و عشق هر کدام با ۱۰ فراوانی و مؤلفه اعتقاد به نبوت و امامت با ۴ فراوانی، به ترتیب از بیشترین و کمتر میزان توجه برخوردار بوده‌اند. این بعد و مؤلفه‌های مربوط با آن مورد توجه مهرمحمدی (۱۳۸۳)، شمشیری (۱۳۸۵)، حیاتی (۱۳۸۷)، موسوی (۱۳۸۹)، میرلوحی (۱۳۸۷)، نجفی و کشانی (۱۳۸۸)، مهدوی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰)، میرعرب (۱۳۹۲)، حسینی و همکاران (۱۳۹۳)، نجفی و همکاران (۱۳۹۴)، اسلاتری (۲۰۰۶)، تونی بازان به نقل از: صالحی (۱۳۸۷)، کریک (۲۰۱۱)، میلر (۲۰۰۰)، میهن (۲۰۰۲)، میلر و همکاران (۲۰۰۵)، بومن (۲۰۱۰)، (پیس، ۲۰۱۰)، برون، فیونا (۲۰۰۷) قرار گرفته است.

در توضیح و تبیین این بعد می‌توان گفت: این بعد به آن دلیل اهمیت دارد که پرورش روح فراگیران، موجب تقویت و تکمیل تدریس می‌شود. آموزش و پرورش مبتنی بر روح می‌تواند بین عوامل درونی، بیرونی، عقلانی و ذاتی و کمی و کیفی توازن ایجاد کند. نظام‌های آموزشی مبتنی بر روح، بر رفتار، تفکر منطقی و کمیتی در برنامه‌های درسی تأکید می‌کنند. با ارائه روحیه و سرزندگی به درون کلاس‌ها می‌توان یک توازن هماهنگ در زندگی درونی و برونی پدید آورد. خلاصه اینکه پرورش روح به‌عنوان شیوه‌ای از تفکر روحانی برای روح و تزریق دروس روحی به درون ذهن حساس و در نتیجه وارد کردن به زندگی روزانه ضرورت دارد؛

بعد چهارم، تعقل، دارای ۳۹ فراوانی است و مؤلفه‌های این بعد عبارت‌اند از: برقراری ارتباط مطلوب با نظام هستی با فراوانی ۶، پرسش‌پردازی با فراوانی ۵، معنابخشی و هدف‌دهی به زندگی ۵، پرورش مهارت‌ها و قابلیت‌های تفکر در سطوح بالا (پیچیده) ۴، خودآگاهی با فراوانی ۴، آموزش صلح با فراوانی ۴، تلاش برای درک رابطه با وجود متعالی با فراوانی ۳، تلاش برای بهبود عزت نفس با فراوانی ۳، عبرت‌آموزی از تجربه‌ها و شکست‌ها با فراوانی ۳، و تلاش برای کنترل خویش با فراوانی ۲. نتایج نشان می‌دهد که در بعد تعقل (خردمندی)، مؤلفه‌های برقراری با نظام هستی با ۶ فراوانی و

تلاش برای کنترل خویش با ۲ فراوانی، بیشترین و کمترین میزان توجه را داشته‌اند. این بعد و مؤلفه‌های مرتبط با آن مورد توجه صاحب‌نظران داخلی و خارجی از جمله صمدی و همکاران (۱۳۸۵)، قاسم‌پور دهاقانی و نصر (۱۳۹۱)، مهدوی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰)، یارمحمدیان و همکاران (۱۳۹۱)، معروفی و کرمی (۱۳۹۲)، تاجور (۱۳۹۲)، مطهری (۱۳۹۳)، مرادی و همکاران (۱۳۹۳)، حسینی و همکاران (۱۳۹۳)، نجفی و کشانی (۱۳۸۸)، نجفی و همکاران (۱۳۹۴)، واگان (۲۰۰۲)، میهن (۲۰۰۲)، میلر (۲۰۰۰)، سیسک (۲۰۰۸)، بیگر (۲۰۰۸)، کینگ (۲۰۱۰)، بوومن و اسمال (۲۰۱۰)، کریک، جلفز (۲۰۱۱)، بوچانان (۲۰۱۳) قرار گرفته است.

این بعد به آن دلیل اهمیت دارد که به توجه و مراقبت بسیار نیاز دارد؛ به‌گونه‌ای که اگر مورد مراقبت و توجه ویژه قرار گیرد، به پرورش و رشد بعد معنوی در فراگیران منجر می‌شود. در حقیقت، تعقل به‌عنوان یک محمل کل‌نگرانه می‌تواند بهبودبخش برنامه درسی معنوی و تقویت‌کننده معنویت در فراگیران باشد و روان را که با گروه‌های فکری درگیر شده، سامان بخشد. کاربرد رویکرد عقلانی در تربیت معنوی، امکان اقتناع عقلی و ذهنی آموزنده را نسبت به موضوعات و برنامه‌های تربیتی فراهم می‌کند و رفتارهای او را از استحکام و پایداری بیشتری برخوردار می‌کند. براین اساس، در تربیت معنوی مقام واقعی انسان با توجه به جایگاه فکر، عقل و عمل اوست. بیشتر فیلسوفان اسلامی نیز معتقدند که هدف از خلقت انسان، تربیت و شکوفایی عقلی اوست.

منابع

- آرمند، محمد و محمود مهرمحمدی (۱۳۸۸)، «نقد و بررسی الگوی تربیتی منش لیکونا براساس آراء علامه طباطبایی»، مطالعات برنامه درسی، س ۴، ش ۱۳ و ۱۴، ص ۲۰-۶۲.
- آهنچیان، محمدرضا (۱۳۸۲)، آموزش و پرورش در شرایط پست مدرن، تهران: طهوری.
- اشعری، زهرا (۱۳۸۷)، بررسی مفهوم، اصول و روش های تربیت معنوی براساس آراء علامه طباطبایی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- استور، آنتونی (۱۳۸۶)، موسیقی و ذهن، ترجمه غلامحسین معتمدی، تهران: مرکز نشر.
- امینی، محمد (۱۳۸۴)، تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش، تهران: آبیژ.
- امینی، محمد؛ محمدرضا تمنایی فر و آسیه نژاد (۱۳۹۳)، «تحلیل جایگاه هوش معنوی در میان مجریان و دریافت کنندگان کتاب درسی دین و زندگی دوره متوسطه»، پژوهش در برنامه ریزی درسی، س ۱۱، ش ۴۳، ص ۹۵-۱۰۹.
- امینی، محمد و زهرا ماشااللهی نژاد (۱۳۹۲)، «تأملی بر جایگاه و چگونگی توجه به پرورش معنویت در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی»، تربیت اسلامی، س ۸، ش ۱۶، ص ۷-۲۹.
- ایزدی، صمد؛ فاطمه حسینی و مصطفی قادری (۱۳۸۹)، «برنامه درسی معنوی (گفتمان جدید) به عنوان یکی از حلقه های بنیادین تحولات برنامه درسی در قرن ۲۱»، همایش تغییر در نظام آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- اکبری لاله، مریم؛ احسان شمسی گوشکی و محمود عباسی (۱۳۸۹)، «سلامت معنوی در برنامه آموزش علوم پزشکی»، اخلاق پزشکی، ش ۱۴، ص ۱۱۳-۱۳۰.
- تاجور، آذر (۱۳۹۲)، «نسبت جهانی شدن و سلامت معنوی؛ چالش ها، فرصت ها و ملاحظات عملی برای نظام تربیتی اسلام، تربیت تبلیغی»، س ۱، ش ۲، ص ۱۲۱-۱۵۴.
- تونی، بازان (۱۳۸۷)، نیروی بلوغ معنوی، ترجمه حورزاد صالحی، تهران: پل.
- جویری، سیدحسین (۱۳۸۷)، روش ها و فنون تدریس هنر منطبق با استانداردهای آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش، تهران: مدرسه.
- حسینی، فاطمه؛ صمد ایزدی و مصطفی قادری (۱۳۹۳)، «امکان سنجی اجرای برنامه درسی با رویکرد معنوی در دوره متوسطه»، پژوهش در برنامه ریزی درسی، س ۱۱، ش ۱۴، پیاپی ۴۱، ص ۳۴-۵۰.

حکیم‌زاده، رضوان و سیدامین موسوی (۱۳۸۷)، «آموزش ارزش‌ها در محتوای کتاب‌های دینی دوره راهنمایی، بررسی وضعیت موجود و ارائه راهکارهایی برای وضعیت مطلوب»، مطالعات برنامه درسی، س ۱۱، ش ۳، ص ۹۵-۱۱۷.

حیاتی، محمدعلی (۱۳۸۷)، رنسانس معنوی در برنامه درسی هزاره سوم، قابل دسترس در [Http:hayati314.blogfa](http://hayati314.blogfa.com)

رحیمی‌نیا، شب‌بو؛ چنور رحیمی‌نیا و محبوبه خسروی (۱۳۹۳)، ادراک صاحب‌نظران رشته علوم تربیتی دانشگاه علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی درباره مبانی اعتقادی تربیت معنوی، مجموعه مقالات همایش علوم تربیتی و روان‌شناسی معنویت و سلامت بندرگز: دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرگز.

کریندورف، کلوس (۱۳۹۰)، تحلیل محتوا؛ مبانی روش‌شناسی، ترجمه: هوشنگ ناییبی، چاپ پنجم، تهران: نشر نی.

سبحانی‌نژاد، مهدی و حسن نجفی (۱۳۹۳)، «تحلیل ابعادشناسانه مسئولیت‌پذیری در سبک زندگی اسلامی»، سراج منیر، س ۵، ش ۱۶، ص ۱۵۱-۱۷۰.

شعبانی، زهرا (۱۳۸۴)، «بررسی تطبیقی برنامه‌های درسی دینی و اخلاقی در ایران و چند کشور جهان»، تعلیم و تربیت، ش ۸۳، ص ۱۱۹-۱۶۶.

شمشیری، بابک (۱۳۸۵)، «بازگشت به تعلیم و تربیت طبیعت محور در دوره ابتدایی»، مجموعه مقالات ششمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شیراز.

شمشیری، بابک (۱۳۸۵)، تعلیم و تربیت از منظر عشق و عرفان، تهران: طهوری.

صمدی، پروین و فخر هاشمی (۱۳۸۵)، «هوش معنوی: رویکردی برای برنامه درسی دوره ابتدایی»، مجموعه مقالات ششمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شیراز، ص ۹۹۸-۱۰۰۲.

صمدی، پروین (۱۳۸۷)، «هوش معنوی و دلالت‌های آن برای برنامه درسی دوره متوسطه»، مجموعه مقالات هفتمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی، تهران: دانشگاه تربیت معلم.

ضرابی، عبدالرضا (۱۳۸۵)، فلسفه تعلیم و تربیت (قدیم و معاصر)، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه‌السلام.

علم‌الهدی، جمیله (۱۳۸۷)، مبانی تربیت اسلامی و برنامه‌ریزی درسی براساس فلسفه صدرای، تهران: دانشگاه امام صادق علیه‌السلام.

فرمهبینی فراهانی، محسن؛ زینب قلی‌زاده مقدم و مریم عیوضی (۱۳۸۷)، «ویژگی‌های برنامه درسی پست‌مدرن در عصر جهانی شدن»، مجموعه مقالات همایش جهانی شدن و بومی ماندن برنامه درسی، چالش‌ها و فرصت‌ها، مازندران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۶)، برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید، تهران: آیت.

قادری، مصطفی (۱۳۸۸)، بسترهای فهم برنامه درسی، تهران: یادواره کتاب.

قاسم‌پور دهاقانی، قاسم و احمدرضا نصر (۱۳۹۱)، «رویکرد معنوی و برنامه درسی»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، س ۱۳، ص ۷۱-۹۲.

کیامنش، علیرضا (۱۳۸۸)، نقادی و خبرگی آموزشی، مندرج در کتاب برنامه درسی: نظریات، چشم‌اندازها (مهرمحمدی و همکاران)، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی، به نشر.

گراهام، گوردن (۱۳۸۵)، فلسفه هنری: درآمدی بر زیبایی‌شناختی، ترجمه مسعود علیا، تهران: کمال خیال.

مرادی، مسعود؛ میرمحمد سید کلان و لیلا عیاری (۱۳۹۳)، «طراحی الگوی برنامه درسی معنوی در راستای تربیت زمینه‌ساز؛ راهبردها و راهکارهای اجرایی آن»، پژوهش‌های مهدوی، س ۹، ص ۱۱۷-۱۴۰.

مقدم‌زاده، علی (۱۳۹۳)، شناسایی راهکارهای مؤثر نهادینه‌سازی فرهنگ ایشار و شهادت در مدارس از نظر دبیران شهر قم، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی دانشگاه شاهد تهران.

میرعرب، فرج‌الله (۱۳۹۲)، تربیت اعتقادی و معنوی با نگاهی قرآنی، قم: بوستان کتاب.

معروفی، یحیی و زهرا کرمی (۱۳۹۲)، «برنامه درسی معنوی، چیستی و چرایی»، مجموعه چکیده مقالات چهارمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران مبانی فلسفی تحول در نظام آموزش و پرورش ایران، مشهد: دانشگاه فردوسی.

موسوی، فرانک (۱۳۸۹)، برنامه درسی معنوی در هزاره سوم، کرمانشاه: دانشگاه آزاد اسلامی.

مهرمحمدی، محمود و مسعود امین‌خندقی (۱۳۸۸)، «مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه درسی آیزنر با میلر: نگاهی دیگر»، مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، س ۱، ش ۴، ص ۳۲-۷۴.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳)، آموزش عمومی هنر، چیستی، چرایی و چگونگی، تهران: مدرسه.

میلر، جان پی (۱۳۸۰)، آموزش و پرورش و روح: به سوی یک برنامه درسی معنوی، ترجمه نادرقلی فورچیان، تهران: آزاده.

مهدوی‌نژاد، محمدجواد؛ مجید قدمی و کوثر افضلی (۱۳۹۰)، «نقش هنر در تربیت معنوی، تعلیم و تربیت»، س ۲۷، ش ۱۰۸، ص ۹۱-۱۰۸.

میرزاییگی، علی (۱۳۸۳)، نقش هنر در آموزش و پرورش و بهداشت روانی کودکان، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش، تهران: مدرسه.
مطهری، مرتضی (۱۳۸۱)، آزادی معنوی، تهران: صدرا.

مطهری، مرتضی (۱۳۹۳)، مقدمه‌ای بر جهان‌بینی اسلامی: جهان‌بینی توحیدی، تهران: صدرا.
میرلوحی، سیدحسین (۱۳۸۷)، «اهمیت تربیتی سکوت از دیدگاه هستی‌گرایانه و امکان گنجاندن آن در برنامه درسی مدارس»، کتاب برنامه درسی، نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها، تهران: سمت.

موسوی خمینی، روح‌الله (۱۳۷۳)، چهل حدیث، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی رحمته‌الله علیه.
نجفی، حسن؛ رضا وفایی و حسن ملکی (۱۳۹۴)، «تبيين ابعاد و مؤلفه‌های رشد معنوی انسان و تحلیل محتوای آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران»، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، س ۱، ش ۴، ص ۱۲۵-۱۵۰.

نجفی، محمد و فاطمه کشانی (۱۳۸۸)، «برنامه درسی معنوی برای دستیابی به تربیت دینی»، مجموعه مقالات همایش تربیت دینی، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمته‌الله علیه.
یارمحمدیان، محمدحسین؛ احمدعلی فروغی ابری؛ ابراهیم میرشاه جعفری و احمدرضا اوجی‌نژاد (۱۳۹۱)، «بررسی تطبیقی رویکردهای برنامه درسی معنوی با توجه به مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی در چند کشور جهان»، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، س ۱، ص ۸۳-۱۰۲.

Amram, Y., (2007), *The Seven Dimensions of Spiritual Intelligence: An Ecumenical, Grounded Theory*. Institute of Transpersonal Psychology. PaloAlto, CA. pp 1-8.

Bigger, S., (2008), "Secular Spiritual Education?" *E-journal of the British Education Studies Association*, 1, 60-70.

Bowman, N. A., & Small, J. L., (2010), "Do College Students who Identify with Privileged Religious Group Experience Greater Spiritual Development-Exploring Individual and Institutional Factors", *Journal of Research in Higher Education*, 51, 595-614.

- Brona, M., & Fiona, T., (2007), "Spirituality as a Universal Concept: Student Experience of Learning about Spirituality Through the Medium of art", *NurseEducation in Practice*, 7, 275-284.
- Buchanan, M., (2013), "Attending to the Spiritual Dimension to Enhance Curriculum Change", *Journal of Beliefs and Values: Studies in Religion & Education*. 31, 191-201.
- Calister, CL., (2004), "Threading Spirituality Throughout Nursing Education", *Holistic Nursing Practice*, 18 (3) 160-167.
- Cecero, J. J, Prout, T. A., (2011), "Measuring Faculty Spirituality and its Relationship to Teaching Style", *Journal of Religion & Education*, 38, 128-140.
- Crick, R. D., & Jelfs, H., (2011), "Spirituality, Learning and Personalisation: Exploring the Relationship Between Spiritual Development and Learning to Learn in a Faith-Based Secondary School", *International Journal of Children's Spirituality*, 16, 197-217-34.
- Christine, M. Chris, H., (2015), "Spiritual and Religious Capabilities for CatholicSchoolse", *Journal of Catholic Educationin Australasia*, 2, 67-89.
- Daniliuk, A. I., Kondakov, A. M., & Tishkov, V, A., (2010), "The Spiritual and Moral Education of Russia's School Students", *Journal of Russian Education and Society*, 52, 3-1869.
- Eisner, E., (1989), *The Educational Imagination: on the Design and Evaluation of Education Programs*, 3rd ed, Newyork: Macmillan.
- Halama, P., & Strizenec, M., (2004), "Spiritual, existential or Both? Theoretical considerations on the Nature of Higher Intelligences", *Journal of Studia Psychologica*, 43, 239-253.
- Heim Brock, H., (2004), "Beyond Secularization: Experiences of the Sacred ineducation", *Journal of moral education*. 5, 162-171.
- King, U., (2010), "Earthing Spiritual Literacy: How to link Spiritual Development and Education to a New Earth Consciousness?", *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 31, 254-260.
- Miller, j.p. & et al, (2005), *Holistic learning and spirituality in education: breaking new ground* state university of new York press, Albany.
- Miller. John. P., (2000), *Education and the soul: Toward a Curriculum spiritual*, state university of New York.

- Mooney, Brona. Timmins, Fiona, (2007), *Spirituality as a Universal Concept: Student experience of learning about spirituality through the medium of art* Nurse Education in Practice .7, 275-284.
- Meehan, C., (2002), "Promoting Spiritual Development in the Curriculum", *Journal of Pastoral Care in Education*, 20, 16-24.
- Olson JK et al (2003), "Addressing the Spiritual Dimension in Canadian Undergraduate Nursing Education", *Canadian Journal of Nursing Research*, 35, 94-107.
- Plante, T. G., (2008), "What do the Spiritual and Religious Traditions Offer the Practicing Psychologist?", *Pastoral Psychology*, 56, 429-444.
- Pace, G. (ed.), (2010), *Whole Learning in the Middle School: Evolution and Transtion*, Norwood, M.A.: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Rivelli, S., (2010), "Citizenship Education at High School: A Comparative Study Between Bolzano and Padova (Italy)", *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 2, 4200-4207.
- Sheldrake, P., (2007), *A Brief History of Spirituality*. Oxford, Malden and Calton: Blackwell.
- Sherwood, P., (2006), "Soul Education: in spiring a new passion for stutain a blelearning", *AAEE confer*, 3-5, 6, 1-17.
- Soza, M., (2009), "I Saw the Universe and I Saw the world: Exploring Spiritual Literacy with Young Children in a Primary Classroom", *International Journal of Children's Spirituality*, 16, 19-35.
- Slattery, P., (2006), *Curriculum Development in the Postmodern Era*, New York: Garland Publishing.
- Sahu, T. K., & Pradhan, S. R., (2008), *A Conceptual analysis of spiritual intelligence and its relevance*, Retrieved from <http://shiram college. academia.edu/Tapansahu/papers>.
- Sisk, D., (2008), "Engaging the Spiritual Intelligence of Gifted Students to Build Global Awareness", *Journal of Roeper Review*, 30, 24-30.
- 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, 16-33.

-
- wright, A., (2010), *Spirituality and Education. Simultaneously published in the USA and Canada by Routledge falmer* 29 west 35th street. New York.NY.10001.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2006), “SQ: Spiritual Intelligence approaches”, *journal of Children Spirituality*.5, 101-127.