

# تحلیل و بررسی نمود ارزش‌های انسانی و اخلاقی در حوزه برنامه‌ریزی درسی بر اساس آموزه‌های دینی

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۱/۲۰

تاریخ تأیید مقاله: ۹۳/۳/۲۴

ستاره موسوی \*

محمدرضا نیلی \*\*

## چکیده

ارزش‌ها یکی از مهم‌ترین اجزای نظام فرهنگی در سطح کلان و نظام شخصیت در سطح خرد هستند. نظام ارزشی یکی از منابع برنامه‌درسی و البته بالاتر از منابع دیگر (یادگیری، یادگیرنده، دانش و جامعه) است. قضاوت و تصمیم‌گیری درباره هر یک از منابع و تعیین هدف، براساس نوع فلسفه تربیتی انجام می‌پذیرد. به همین ترتیب، عناصر و مراحل پایین‌تر برنامه‌درسی با توجه به نگرش حاکم بر برنامه‌درسی متأثر می‌شوند. روش تحقیق حاضر، توصیفی-تحلیلی است. محقق با مراجعه به پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و خارجی، به جایگاه ارزش‌ها، مبانی نظری ارزش‌محور و نمود ارزش‌ها در برنامه‌ریزی درسی پرداخته و در نهایت، راهکارهای عملی را برای تحقق تربیت دانش‌آموختگانی با اخلاق ارائه می‌کند. نتایج تحقیق نشان داد بر مبنای آموزه‌های دینی، معنویت و معنویت‌گرایی عمده‌ترین وجه و خصیصه یک نظام آموزشی تلقی می‌شود. رویکرد معنوی به تربیت و توجه خاص به تربیت معنوی فراگیران، می‌تواند زمینه را برای پرداختن به نیازهای اساسی آنان فراهم کند.

**واژگان کلیدی:** ارزش‌های انسانی و اخلاقی، برنامه‌ریزی درسی.



## مقدمه

تعلیم و تربیت انسان‌ها و به تبع آن، برنامه‌های درسی، برای ایجاد تغییر و تحول در افراد به کار گرفته می‌شوند. هیچ نظام تربیتی را نمی‌توان یافت که برای تربیت انسان‌ها کوشش کند ولی جهت‌گیری مشخص در این کار نداشته باشد. به همین دلیل، کار تعلیم و تربیت در بین همهٔ امور زندگی، حساسیت و اهمیت خاص می‌یابد و پرداختن به آن یک اقدام زیربنایی و مهم تلقی می‌شود. در تفکر راجع به ماهیت و مبنای تعلیم و تربیت، مقولاتی خود را نشان می‌دهند که نمی‌توان از کنار آنها به سادگی گذشت. یکی از آن مقولات، «نوع نگاه به ماهیت انسان» است. فیلسوفان و صاحب‌نظران دربارهٔ انسان و ویژگی‌های او، دیدگاه‌هایی گوناگونی ارائه کرده‌اند. ادیان الهی نیز براساس آموزه‌های وحیانی، تفسیر خاص از ماهیت انسان دارند که با تفاسیر غیر الهی تفاوت اساسی دارد. بدون تردید نوع تفسیر از انسان به طور مستقیم در نظام تعلیم و تربیت اثر می‌گذارد. معمولاً هر نظام تربیتی انسانی را که در مبنای خود تفسیر کرده است، تربیت خواهد کرد. مقولهٔ دومی که در تعلیم و تربیت مؤثر است، دیدگاه مربوط به «ماهیت ارزش» است. «چه چیزی خوب و چه چیزی بد است؟» به این سؤال پاسخ‌های متعدد داده شده است. به عنوان مثال، اگر معتقد باشیم ارزش‌ها «مطلق» اند، به یک صورت عمل خواهیم کرد و اگر به «نسبی بودن» ارزش‌ها اعتقاد داشته باشیم، به صورت دیگر اقدام خواهیم کرد. (میلر، ۱۳۸۰)

مقولهٔ سوم که در این عرصه قابل بررسی است، «ماهیت معرفت» است. معرفت‌شناسی نیز یکی دیگر از مباحث نظام تعلیم و تربیت را تشکیل می‌دهد. به مجموعه تبیین‌های منسجم که در خصوص ماهیت انسان، ماهیت معرفت و ماهیت ارزش از سوی یک مشرب فکری ارائه می‌شود، فلسفهٔ تعلیم و تربیت اطلاق می‌شود. پس، فلسفهٔ تعلیم و تربیت عبارت است از: توصیف چیستی انسان، معرفت و ارزش. وقتی توصیف بر مبنای تفکر اسلام انجام پذیرد، فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی شکل می‌گیرد. فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی مبنای تصمیم‌گیری و استنتاج سایر اقدامات تربیتی از جمله برنامه‌ریزی درسی است. برنامه‌ریزی درسی دارای مبنای فلسفی است. با ملاحظهٔ منابع علمی در این خصوص ملاحظه می‌کنیم که «برنامهٔ درسی» از دیدگاه‌های مورد قبول در مورد

سه مقوله ذکر شده اثر می‌پذیرد. علت اصلی تنوع دیدگاه‌های برنامه‌درسی را در این مبانی متفاوت باید جستجو کرد (ملکی، ۱۳۸۰). ارزش‌های اخلاقی در تربیت خانوادگی و البته محیط‌های آموزشی باید مورد تأکید قرار بگیرد. نظام اخلاقی و رفتار اخلاقی از فضای اخلاقی چه در کسب و کار و چه در سازمان‌ها باید ریشه بگیرد؛ چون ما رویکرد تربیتی را به خاطر توجه زیاد به آموزش علوم و مهارت‌ها، بعضاً مورد غفلت قرار می‌دهیم. (نهادن‌دیان، ۱۳۸۶)

آنچه امروز در بین صاحب‌نظران مطرح است و به عنوان یک ضرورت برای کشور طرح می‌شود، تولید علم با رویکرد بومی است. برای تحقق این خواسته مهم باید مبانی ارزشی اسلامی را با اعتماد به نفس، ولی با روش علمی بررسی کرد و دلالت‌های مشخص برای نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی و تربیتی استنباط کرد. علاوه بر ماهیت انسان، در خصوص «معرفت» و «ارزش» نیز در منابع دینی تفسیرهای ویژه وجود دارد. تعمق در این تفسیرهای خاص دینی نشان می‌دهد که می‌توان باورهای متفاوت در عناصر گوناگون برنامه‌درسی طرح کرد؛ زیرا دلالت‌های خاص برای طراحی یادگیری قابل ارائه است. در این راستا، تحقیق حاضر با نگاهی اجمالی به ارزش‌ها، مبانی ارزشی برنامه‌ریزی درسی به تأثیر نمود ارزش‌ها در برنامه‌ریزی درسی می‌پردازد.

## سؤال تحقیق

ارزش‌های انسانی و اخلاقی چگونه بر فرایند برنامه‌ریزی درسی (هدف، محتوا، فرایند آموزش، معلم و فراگیر) تأثیر خواهد گذاشت.

## روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش از نوع کیفی است. یکی از ویژگی‌های عمده تحقیق کیفی این است که به بررسی یک مسئله به صورت عمیق پرداخته و با تعقل، استدلال، تفکر و منطق، در مورد مسئله به تجزیه و تحلیل می‌پردازد. در این روش، از داده‌های آماری استفاده نمی‌شود (پژوهش‌های کیفی یک رویکرد پژوهشی است که به منظور درک و تفسیر پدیده‌های انسانی و اجتماعی به کار می‌رود و برای رسیدن به درک عمیق از پدیده مورد نظر است). پژوهش حاضر سعی در تبیین و تحلیل ارزش‌های انسانی و اخلاقی در



برنامه‌های درسی دارد و با رویکرد درون‌دینی به پژوهش نظر می‌افکند؛ یعنی تحلیل‌ها در چارچوب آموزه‌های دین اسلام صورت می‌پذیرد و به آموزه‌های آن متعهد و پایبند است. بنابراین، روش به کار برده شده، روش توصیفی-تحلیلی خواهد بود. توصیفی از این جهت که در استخراج روش‌ها از روش استنباط استفاده می‌شود. استنباط در تحقیقات علوم اسلامی به عنوان استخراج حکم شرعی در خصوص موضوعات از ادله شرعی به ویژه قرآن و احادیث شناخته می‌شود. می‌توان این تعریف را با اندکی تغییر در مورد پژوهش‌های تربیتی به کار برد. استنباط در تحقیقات تربیتی به معنای استخراج حکم تربیتی در زمینه موضوعات معین با استفاده از آرای نظریه‌پردازان در زمینه‌های مختلف مختلف فلسفی، سیاسی، اخلاقی و اجتماعی است.

## برنامه درسی

مفاهیم «برنامه درسی»، «فلسفه تعلیم و تربیت»، «مبانی برنامه‌ریزی درسی» و دیدگاه فطری - معنوی، در برنامه درسی بررسی می‌شود. درباره برنامه درسی تعاریف گوناگون و گاهی متضاد از سوی صاحب‌نظران طرح شده است. در اینجا مناسب نیست مناقشات تعاریف طرح شود، اما ضروری است برای فهم درست محتوای مقاله و برای طرح‌ریزی، توجیه و اجرای برنامه درسی، به فهم درستی از این مفهوم برسیم. هر چند برخی از نظریه‌پردازان معتقدند نباید در فکر تعریف برنامه درسی بود؛ زیرا به دلیل پیچیدگی، نمی‌توان آن را تعریف کرد. آیزنر<sup>۱</sup> می‌گوید: «برنامه درسی از یک هویت فیزیکی برخوردار نیست، بلکه اندیشه‌ای پیچیده است. از این رو، تعریف واقعی آن غیر ممکن است». با اینکه آیزنر ارائه تعریف برای این مفهوم را بسیار سخت می‌داند، ولی برای ارائه تعریف آن تلاش می‌کند. در مجموع و به نظر نگارنده، مشکل بودن تعریف برنامه درسی مانند مشکل بودن تعاریف در سایر علوم انسانی و تربیتی است، ولی بدون داشتن یک فضای مفهومی نسبتاً واضح نیز نمی‌توان مباحث و تحلیل‌های بعدی را ارائه کرد. تعریف برنامه درسی به عنوان «طرح یادگیری»<sup>۲</sup> در این مقاله مورد پذیرش نگارنده است. با اینکه انتقادهایی بر این تعریف ممکن است وارد شود، گریزی نیست؛ چون هر

1. Eisner.

2. Draft of Learning.



تعریفی ارائه شود، منتقدانی خواهد داشت. به نظر می‌رسد یادگیری رسمی به «سامان» و «هندسه» مناسب نیاز دارد. در غیر این صورت، هدایت یادگیرنده به سوی هدف‌های یادگیری ممکن نخواهد بود. برنامه درسی، طرح ساماندهی به یادگیری است که از عوامل و مؤلفه‌های گوناگون متأثر است. «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی» یکی از علوم فلسفی یا فلسفه‌های مضاف است که به تحلیل و تبیین مبادی تصدیقی تعلیم و تربیت می‌پردازد (اسمیت، ۱۳۸۵). در این حوزه، بحث ماهیت مقولات مهم مبنایی؛ یعنی «انسان»، «معرفت»، «ارزش» مورد بحث قرار می‌گیرد و دلالت‌های لازم ارائه می‌شود. دیدگاه فطری- معنوی، یک دیدگاه پیشنهادی در حوزه برنامه درسی است که بر مبنای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی تدوین شده و دیدگاه‌های دیگر را به چالش می‌کشد. علت اصلی تنوع دیدگاه‌های برنامه درسی، تنوع مبانی فکری صاحب‌نظران است. بر مبنای تبیین دیگری از امور اساسی؛ یعنی «انسان»، «معرفت» و «ارزش»، می‌توان اصول و روش‌های دیگری در حوزه برنامه‌ریزی درسی ارائه کرد. دیدگاه فطری- معنوی این تبیین را در یک نظام فکری معین ارائه کرده است.

فطری بودن این دیدگاه به این معناست که گرایش‌های عالی فطری انسان مبنای قرار گرفته است. «معنوی بودن» نیز حاکی از آن است که این دیدگاه بر سوق دادن یادگیرنده به سوی ارزش‌های متعالی انسانی در پرتو فطرت از طریق برنامه درسی تأکید می‌کند (باقری، ۱۳۸۰). تربیت در اسلام بر این اساس باید تعریف شود. می‌توان مفهوم تربیت را به این نحو تعریف کرد: «شناخت خدا به عنوان رب یگانه جهان و انسان، برگزیدن او به عنوان رب خویش و تن دادن به ربوبیت او و پرهیز از ربوبیت غیر». اهمیت و جایگاه مفهوم ربوبیت در برداشت اسلامی از تربیت را می‌توان در این نکته ملاحظه کرد که در متون اسلامی به کمک مفهوم ربوبیت، برای مربی و متربی واژه‌سازی صورت گرفته است. این واژه‌ها به ترتیب برای مربی و متربی عبارتند از: ربانی و ربی. هر دو کلمه «منسوب به رب» است، جز اینکه کلمه اول با افزوده شدن «ان» در آن، حاکی از شدت و مبالغه در انتساب به رب است که شأن و جایگاه خطیر معلم و مربی نیز آن را ایجاب می‌کند (همان). از آنجا که برنامه درسی بیانگر هدف‌ها و آرمان‌های تربیتی و نیز منعکس‌کننده ارزش‌ها و اعتقادات و به طور کلی فرهنگ یک کشور است، پرسش اصلی این است که اگر بخواهیم برنامه درسی تربیت اخلاقی متناسب با فرهنگ دینی



خود طراحی کنیم، چه مبانی، اصول و شیوه‌هایی را باید مورد توجه قرار دهیم؟ اصول و شیوه‌های تربیت اخلاقی در برنامه‌دستی آموزش و پرورش رسمی چیست؟ (شاملی، ۱۳۸۶)

## مفهوم ارزش

واژه ارزش در زبان فارسی، اسم مصدر ارزیدن و دارای معانی قدر، مرتبه، استحقاق، زیندگی و قابلیت است (معین، ۱۳۶۲). جایگاه ارزش، در نظام آرمانی و نه در مسائل عینی و حوادث روزمره قرار دارد و به عنوان یک غایت و آرمان، مستلزم تصور وجود یا کیفیتی بهتر از آنچه هست، می‌باشد. ارزش‌ها جهت‌دهنده و تعیین‌کننده رفتارهای انسانی‌اند و بار عاطفی دارند. از دیگر ویژگی‌های شاخص ارزش‌ها، خصوصیات سلسله‌مراتبی آنهاست؛ به نحوی که در زبان رایج از مقیاس ارزش‌ها سخن می‌رود تا نظم سلسله‌مراتبی را مشخص کند که بر حسب آن فرد یا گروه، آرمان‌هایی را که بدان وابسته است، ارج می‌نهد. اصطلاح مقیاس ارزش‌ها، متضمن این اندیشه است که برخی از ارزش‌ها بر سایر ارزش‌ها رجحان دارد. (موریش، ۱۳۷۳)

## سلسله‌مراتب ارزش‌ها

تا کنون تلاش‌های بسیاری برای طبقه‌بندی ارزش‌ها و دسته‌بندی این مقوله کلی صورت گرفته است. از جمله نخستین طبقه‌بندی‌هایی که هنوز اعتبار و کاربرد فراوانی دارد، تقسیم‌بندی ارزش‌ها بر مبنای پرسشنامه ارزش‌هاست که توسط آلپورت<sup>۱</sup>، ورنون<sup>۲</sup> و لیندزی<sup>۳</sup> با الهام از نوشته‌های اسپرانگر به منظور سنجش شش حوزه اصلی رغبت‌ها به انگیزه‌های اساسی در زندگی فرد تهیه شده است. ارزش‌های نظری با گرایش حقیقت‌جویی، اولین دسته از این سلسله‌مراتب ارزش‌هاست. دومین دسته ارزش‌ها؛ یعنی ارزش‌های اقتصادی، به طور عمده به سودمندی اشیاء توجه دارد و به جنبه‌های عملی و اقتصادی امور می‌نگرد. دسته سوم، سنخ هنری است. زیبایی و هماهنگی، بالاترین ارزش این سنخ است. افراد این سنخ، بیشتر زیباگرا و به دنبال احساس زیبایی‌اند. سنخ ارزش‌های اجتماعی با ویژگی عشق به آدم‌ها و نوع‌دوستی همراه با پیوندهایی با

1. Alport.  
2. Vernone.  
3. Vindzie.

ارزش‌های مذهبی، چهارمین دسته از ارزش‌هاست. دسته پنجم، ارزش‌های سیاسی‌اند که بالاترین ارزش در این دسته، قدرت و نفوذ شخصی و شهرت است. نوع دیگر ارزش‌ها، سنخ مذهبی است که مهم‌ترین خصلت آن، وحدت‌جویی، تعالی‌گرایی و عرفان‌مداری است. سنخ‌های شش‌گانه مذکور، ارزش‌های ناب را به طور کلی در خود جای داده‌اند و کمتر کسی را می‌توان یافت که تنها در یکی از سنخ‌ها جای بگیرد. در اکثر مردم، ترکیباتی از این ویژگی‌های ارزشی دیده می‌شود. (حوری‌زاد، ۱۳۸۴)

## اهمیت ارزش‌ها

اهمیت علمی و نظری مسئله ارزش‌ها در آن است که بین ارزش‌ها و کنش‌های متقابل، الگوهای رفتاری، هنجارها، آرمان‌ها، معنی‌ها، نظام‌های عادی، جهان‌بینی (ایدئولوژی)، نقش‌های اجتماعی، روند جریان اجتماعی شدن، قشربندی اجتماعی، سازمان‌ها و نهاد‌های اجتماعی، نظم اجتماعی و جامعه‌پذیری، رابطه و همبستگی وجود دارد. (امیری، ۱۳۸۵)

بنابراین چه گفته شد، ارزش‌ها بر روی آموزش و پرورش تأثیر زیاد و همه‌جانبه‌ای دارند. از همان ابتدا که اهداف کلی آموزشی و پرورشی نوشته می‌شوند، از سه فیلتر فلسفه، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی می‌گذرند (مهرمحمدی، ۱۳۸۸). از آنجا که ارزش‌ها جزء مهمی از فلسفه و نیز جامعه‌شناسی و روان‌شناسی اجتماعی‌اند، اولین اثرات خود را در انتخاب اهداف آموزشی و پرورشی و سپس در دیگر مراحل برنامه‌داری می‌گذارند. از این رو، در ادامه به ارتباط بین فلسفه و جامعه‌شناسی، که ارزش‌ها جزئی جدایی‌ناپذیر از آن هستند، با برنامه‌داری و روند آموزش اشاره می‌شود.

## تأثیر ارزش‌ها بر برنامه‌داری

نظام آموزشی به عنوان یک نظام اجتماعی دارای یک فرهنگ است با ارزش‌های آشکار و پنهان، سنت‌ها، نمادها و رویکردهای مختلف نگرش به مسائل و مشکلات، که به قول مردم شناسان راه و رسم یا شیوه خاص خود را دارد. آموزش و پرورش در هر دوره و در هر جامعه‌ای، تحت تأثیر افکار و ارزش‌های جاری در آن دوره یا جامعه قرار می‌گیرد. تصاویر ذهنی و انتزاعی و ارزش‌ها، خصوصیت‌های مثبتی‌اند که به نهادها یا به رفتارها نسبت داده می‌شوند. اگرچه هر ارزش، یک فکر است؛ ولی هر فکری، ارزش نیست. فکر



ارزش نمی‌شود، مگر آنکه موضوع قضاوتی ترجیحی قرار گیرد که آن را از فضیلتی خاص برخوردار کند. افکار حاکم به صورت ارزش‌های جمعی درمی‌آیند. (زارعی و همکاران، ۱۳۹۲)

همان‌طور که پیش‌تر نیز گفته شد، ارزش‌ها تأثیر زیادی بر همهٔ مراحل برنامهٔ درسی و از جمله آرمان‌های تربیتی، تلقی نسبت به یادگیرنده، تلقی نسبت به فرایند یادگیری، تلقی نسبت به فرایند آموزشی، تلقی نسبت به محیط یادگیری، نقش معلم و تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته‌ها دارد. در این نوشتار به بررسی تأثیر ارزش‌ها در برنامهٔ درسی آشکار و پنهان پرداخته شده و با تأکید بر تأثیر ارزش‌ها بر تمامی مراحل برنامهٔ درسی، تأثیر ارزش‌ها به طور خاص در برنامهٔ درسی آشکار، به بعد محتوای کتب درسی (محتوای آموزش) و در برنامهٔ درسی پنهان به دو بُعد جو سازمانی محیط آموزشی و تأثیر بر نگرش معلم تقسیم می‌شود.

برنامهٔ درسی آشکار یا رسمی، فعالیت‌های برنامه‌های درسی‌اند که نظام آموزشی آنها را به طور رسمی اعلام می‌کند و در بسیاری از موارد در قالب کتاب‌های درسی در مدارس و مراکز آموزش عالی تدریس می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۸). از این رو، برای بررسی تأثیر ارزش‌ها بر برنامهٔ درسی آشکار، به بررسی چگونگی این تأثیر بر کتب درسی می‌پردازیم. نقش کتاب درسی به عنوان مهم‌ترین ابزار آموزشی از دیرباز مورد توجه بوده است. مربیان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، به ویژه برنامه‌ریزان درسی، همواره فعالیت‌های مستمر و گسترده‌ای در جهت بهبود کمی و کیفی و استفادهٔ بهتر از این ماده آموزشی می‌کنند. هنوز در دنیای کنونی، کتاب درسی جزء جدایی‌ناپذیر فرایند یاددهی و یادگیری به حساب می‌آید. کتاب درسی در کشور ایران تنها منبع آموزشی مورد استفادهٔ معلم و شاگرد است و در برنامه‌ریزی درسی، کتاب به عنوان منبع آموزشی، محتوای اصلی آموزش را شکل می‌دهد و محتوا در کنار اهداف، روش‌ها و ارزشیابی، ارکان اصلی برنامه‌ریزی را تشکیل می‌دهد (موسی‌پور، ۱۳۷۲؛ به نقل از: ناجی و قاضی‌نژاد، ۱۳۸۶). حال اینکه چه ارزش‌هایی برای آموزش در کتب درسی گنجانده شده باشد و اینکه این ارزش‌ها تا چه حد با ویژگی‌های جامعه و ماهیت یادگیرندگان سازگاری داشته باشد، بر روند آموزش تأثیر می‌گذارد. تأثیر برنامهٔ درسی پنهان، همانند برنامهٔ درسی رسمی، از نوع ایجابی است. برنامهٔ درسی پنهان از یادگیری‌هایی حکایت می‌کند که دانش‌آموزان به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی تجربه می‌کنند. تجربه‌های



یادگیری که بدین وسیله حاصل می‌شود، به طور عمده در قالب مجموعه‌ای از انتظارها و ارزش‌ها تبلور می‌یابد و کمتر معطوف به حوزه دانستنی‌ها یا شناخت مربوط است. ارزشگذاری ترجیحی برای مواد و موضوع‌های درسی گوناگون، به دلیل جایگاهی که این مواد در برنامه هفتگی مدارس اشغال می‌کنند، به منزله یکی از مثال‌های یادگیری ناشی از برنامه درسی پنهان مدارس معرفی شده است؛ برای مثال، اینکه دانش‌آموزان، مواد درسی‌ای مانند هنر و تربیت بدنی را دارای ارزش و مرتبه درجه دوم یا فاقد اهمیت در مقایسه با مواد و موضوع‌هایی مانند ریاضی و علوم تجربی ارزیابی کنند. (ملکی، ۱۳۸۱)

ناسازگاری و انزوای طلبی اجتماعی دانش‌آموزان، بی‌علاقه بودن، انعطاف‌ناپذیری و محروم شدن از تجارب متعدد، وابستگی فکری به معلم و مدرسه، کاهش عزت نفس و تکیه بیش از حد بر ارزشیابی‌های مدرسه، پذیرش اقتدار برنامه‌های درسی رسمی و آسیب دیدن تجارب معلمان و شأن اجتماعی دانش‌آموزان، الگوگیری از سایر دوستان و کارکنان آموزشی مدرسه در نحوه پوشش ظاهری، رفتار مناسب با سایر دوستان، کنترل پرخاشگری، حضور به موقع در کلاس، اظهار علاقه به مواد درسی، اطاعت از خواسته‌های معلم و نظم در انجام تکالیف برای کسب موفقیت بیشتر، بی‌میلی به همکاری، کاهش تلاش و توانایی و اعتماد به نفس و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، تقویت روحیه رقابت فردی به جای همکاری و مشارکت در سایه نظام ارزشیابی، اطاعت و انقیاد و از خودبیگانگی و نگرش منفی نسبت به مدرسه، به منزله مهم‌ترین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان شناخته شده‌اند که بیشتر تحت تأثیر جو مدرسه و روش برخورد معلم شکل می‌گیرند.

نتایج پژوهش فتحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۸۵)، حاکی از آن است که ارزش‌های فرهنگی ارائه شده برای نظرخواهی - که در هفت مقوله یا متغیر اساسی مطرح شده بود - به صورت منسجم برای آموزش در دوره دبستان با توجه به سن و پایه تحصیلی، توصیه و تأیید شده است. لحاظ کردن ارزش‌ها در پایه‌های مختلف و روش‌های فعال و مناسب تدریس نیز متناسب با سن و ارزش موردنظر مشخص شدند.

در پژوهش دیگری توسط کاظمی (۱۳۸۹) با هدف بررسی نقش برنامه‌ریزی مدیران آموزشی (به عنوان مؤلفه‌ای از برنامه درسی پنهان) بر تحول نظام ارزشی دانش‌آموزان انجام شده، نظریه‌گریوز مبنای مطالعه تحول نظام ارزشی قرار گرفته است. یافته‌های پژوهش نشان دادند که عملکرد برنامه‌ریزی مدیران آموزشی، منجر به تثبیت نظام



ارزشی دانش‌آموزان در سطوح اول تا چهارم نظریه‌گریوز شده و پرورش مخاطبان برای ورود به سطوحی از نظام ارزشی مبتنی بر معنویت، یکپارچگی، جامعه‌محوری و تدبیر محوری عقیم مانده است.

موسوی و جبل‌عاملی (۱۳۹۱) در تحقیقی نشان دادند که جهانی‌شدن بر هویت فرهنگی و اخلاقی فراگیران تأثیرگذار است و در این راستا باید بر اساس آموزه‌های شهروندی اسلامی به پرورش آنها پرداخت و محیط آموزشی را تدارک دید.

پیشانی و همکاران (۱۳۹۲) در تحقیقی نشان دادند که معلم حین تدریس رشته‌های مختلف علمی و ادبی بر انتقال ارزش‌ها و چیزهای با ارزش یا چیزهایی که یک جامعه برای آنها ارزش قائل می‌شود، به صورت آشکار و نهان می‌پردازد. همچنین ارزش‌های معلم بر تلقی وی نسبت به فرایند آموزش، محیط یادگیری، یادگیرنده و ارزشیابی از آموخته‌ها تأثیر دارد.

### نمودهای تأثیر ارزش‌ها در مراحل مختلف برنامه درسی معنوی

با توجه به مطالب و مباحث مطرح شده در باب تربیت ارزشی سیره تربیتی معصومین(ع)، همچنین با عنایت به مبانی پژوهشی و استخراج اصول و روش‌های تربیتی از منابع اصیل و نیز مقالات تحقیقی به عنوان یک رویکرد تربیتی اساسی و بنیادی برگرفته از منابع اسلامی و شیعی، انتظار می‌رود که در برنامه‌های درسی و به ویژه در دروس مرتبط با علوم انسانی و به طور خاص در کتب درسی دینی، این موضوع از مناظر گوناگون مورد توجه قرار گیرد. در این راستا، در تحقیق حاضر، بررسی چگونگی تأثیر ارزش‌های انسانی و اخلاقی در روند برنامه‌ریزی درسی با دید اسلامی به تصویر کشیده شده است. با عنایت به مطالبی که پیرامون توصیف معنوی هستی، انسان و ارزش‌ها به اجمال بیان شد، عناصر برنامه درسی معنوی را می‌توان براساس طبقه‌بندی میلر (۱۳۷۹)، به پنج عنوان تفکیک و در مورد هر کدام، پیش‌فرض‌ها و اصول پایه را مطرح کرد. این عناوین عبارتند از: آرمان‌ها و اهداف تربیتی، تلقی نسبت به فرایند یادگیری، تلقی نسبت به یادگیرنده، تلقی نسبت به فرایند آموزش و تلقی نسبت به معلم.

#### ۱. آرمان‌ها و اهداف تربیتی

- تربیت فراگیران به نحوی که فراگیری علوم و کشف حقایق را از وجوه عبادت ربّ

تلقی کنند؛

- تقویت ایمان و باورهای دینی و آراستن به کمالات اخلاقی و فضایل معنوی، به عنوان یک ملاک برای کارآمدی و ارزیابی آموزشی؛
  - تدوین هدف‌های آموزشی در قالب تکامل نفس و تعالی روح و روان یادگیرنده و زمینه‌سازی برای تحقق یک جامعه معنوی. (ملکی، ۱۳۸۰)
  - پرداختن به موضوعات و مفاهیم بنیادی همچون: فلسفه و چرایی حیات، آغاز و انجام آن، مراتب حیات، رسالت واقعی انسان در این دنیا، سعادت و شقاوت حقیقی و چگونگی راه‌یابی به آن باشد. (هر، ۲۰۰۳: ۹)
  - نفی و طرد هرگونه تصویر مادی و طبیعت‌گرایانه از جهان هستی و جنبه ابزاری بودن پدیده‌های مادی نسبت به حقایق غیرمادی.
  - هدفداری، غایت‌مداری و عدم بیهودگی حیات و نظام.
  - زمینه‌سازی برای تکامل، تعالی و تنوع در تجارب درونی و معنوی در راستای خرد و باوردینی با استفاده از شیوه تدریس و تعقل در آیات الهی و سیره معصومین (ع).
  - فرایند نیازسنجی معنوی و تأمین این نیازها از طریق تحکیم ارتباط فراگیران با خالق هستی و اولیای الهی و معصومان (ع).
- ۲. تلقی نسبت به فرایند یادگیری**
- تلقی یادگیری به عنوان یک فرایند معنوی و عقلانی است.
  - توانایی انسان در دستیابی به بالاترین سطوح و مراتب یادگیری (فراحسی و شهودهای عرفانی).
  - وساطت آموزه‌های اولیای الهی و معصومان (ع) به عنوان وسائط فیض در عالم هستی به منظور شکوفایی استعدادها و توانایی‌های یادگیرنده.
  - کسب معارف توحیدی ضروری‌ترین نوع یادگیری و بالاترین مرتبه آن به شمار می‌آید.
  - در فرایند یادگیری، کل وجود انسان دخالت دارد، نه صرفاً حواس، سلول‌های مغزی یا بخشی از وجود آدمی.
  - فرایند تفکر عقلانی و اندیشه کردن در موضوعاتی همچون: روح، معنویت، سعادت



واقعی، یکتاشناسی در هستی، زیبایی حقیقی و عبرت‌آموزی از طبیعت و تاریخ.

- حصول یادگیری باید توأم با لذت و حلاوت معنوی برای فراگیران باشد.

- در فرایند یادگیری تا حد امکان باید جلوه‌های بیشتری از حقایق عالم احسن نمایان شود. در این راستا، آموزه‌های دینی ما بر روش‌های آموزش به شیوه غیرمستقیم مبتنی بر اصل خویشستن‌نگری فراگیر، شیوه تکرار مبتنی بر اصل تکرار عملی، شیوه پرسش و پاسخ مبتنی بر اصل پرورش استدلال، شیوه نمایش خود عمل، تمسک به قرآن و سنت، مناظره و استدلال تأکید دارد. (مکارم شیرازی، تفسیر نمونه، ج ۱۸: ۲۳۳؛ طباطبایی، سنن النبی: ۳۲۴؛ مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۷۷: ۱۶۰، ح ۱۴۴؛ و ج ۷۴: ۱۴۲، ح ۱۲)

### ۳. تلقی نسبت به یادگیرنده

- توجه توأم به دو جهان محسوس و غیرمحسوس (شهادت و غیبت) در یادگیری.

- مراحل پیشرفت فراگیران؛ تجارب حسی، دانایی، ادراک و اشراق ادامه می‌یابد.

- الگوپذیری از معصوم (ع) در ابعاد گوناگون باید پیوسته برای او از والاترین ارزش‌ها و منزلت‌ها برخوردار باشد.

- مشارکت یادگیرنده در فرایند یادگیری به صورتی که بتواند راهی به سوی حقایق معنوی و فرامادی بیابد.

- آدمی با درک درست معنویات و حقایق غیرمادی بر کمالات ثانویه خویش می‌افزاید و به مراتب بالاتری از وجود دست می‌یابد، نه اینکه صرفاً توانایی علمی و سطح دانش خود را افزایش دهد.

- «خوددوستی معنوی» انسان و تمایل مداوم روح به دنبال تقویت و شکوفایی این خصیصه.

- محوریت اصلی در دستیابی و احاطه بر دانش‌های معنوی، معارف توحیدی و درک و فهم رموز کتاب الهی و اسرار احادیث و روایات معصومین (ع).

- با پاک‌سازی، صفا و نورانیت باطن می‌توان به دریافت‌های درونی، شهودی و غیر اکتسابی نیز دست یافت که به مراتب، بیشتر و عمیق‌تر از آموخته‌های طبیعی و اکتسابی است.

- ادراک این حقیقت توحیدی از سوی یادگیرنده و باور به آن، می‌تواند زمینه‌ساز یک ارتباط عاطفی و معنوی باخالق هستی و پدیده‌های جهان شده، منابع بی‌پایان

یادگیری را برای او فراهم آورد.

- سودمندی علم به آن است که ناظر به نیازها و مسائل فراگیران و جامعه باشد و پرداختن به نیازهای معنوی از اولویت و تقدّم برخوردار است.
- نفس‌شناسی و روح‌پژوهی به عنوان یک ارزش، اساس یادگیری مطلوب است.
- در راستای یادگیرنده با توجه به مبانی ارزشی غنی ما، اصل همه‌جانبه‌نگری، اصل توجه به مراتب یادگیری (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۵: ۵۰۴)، اصل الگومداری اصل بصیرت در امور، اصل یادگیری معنوی، اصل توجه به خویشتن، اصل خودشناسی، اصل توجه به سطوح بالای یادگیری (سجده: ۷) (ملکی، ۱۳۸۰)، اصل یادگیری‌های درونی (طباطبایی، همان: ۵۰۸)، اصل محبت در یادگیری (همان، ج ۱: ۱۵۷ و ج ۷: ۱۷۹)، اصل غایت‌شناسی (نجم: ۴۲) و اصل ایمان مدنظر است.

#### ۴. تلقی نسبت به فرایند آموزش

- فرایند آموزش از مراحل کلی تربیت معنوی محسوب می‌شود. دستیابی به اهداف آموزشی را نباید غایت نهایی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی تلقی کرد.
- آموزش و تدریس معنویت و تلقی صحیح از آن، نه تنها در دروسی مانند دینی، اخلاق و فلسفه، بلکه در تمام موضوعات درسی، ارزش محسوب شده و نمودی قابل توجه می‌یابد.

- هدف از فرایند آموزش، تنها انتقال دانش نیست، بلکه باید مهارت‌های سه‌گانه گرایش به معنویت (معنویت‌خواهی)، کسب معنویت (معنویت‌یابی) و تقویت معنویت (معنویت‌افزایی) با بهره‌گیری از منابع علمی، روان‌شناختی و دینی، آموزش داده شود.

- روح آموزش و تدریس مبتنی است بر عدم تفکیک بین امور مادی و غیرمادی، امور دنیوی و اخروی و معرفت اجتماعی.

- در فرایند آموزش نیز باید تا حد امکان با زبان عشق، شادی و امید با فراگیران سخن گفت و در آنان عشق به دانستن، کمال‌جویی و زیبایی‌خواهی را تقویت کرد.
- در فرایند آموزش باید تا حد امکان بین معلّم و شاگرد، سنخیت معنوی و تناسب روحی برقرار باشد.

- توجه توأم به لذت‌های حسی و عقلی و شهودی در فرایند آموزش.



- رکن اساسی معنویت در برنامه‌دستی و فرایند آموزش، اصالت روح و تقدّم ساحت معنوی وجود انسان بر ساحت مادی و توجه خاص به نیازهای معنوی و پاسخگویی صحیح و منطقی به آنهاست.

- توجه به آموزش معنویت باید در تمام مراحل تربیت مدّ نظر قرار گیرد و عامل اصلی آن، یاددهی چگونگی آموزش تفکر و خردورزی در کسب معرفت و فهم عقلانی از دین است. در این راستا، بر علم حدیث و کلام (باقری، ۱۳۸۵). آموزش مدیریت سیاسی - اداری و تاریخ (جعفری، ۱۳۸۴)، حقوق (فرید، ۱۳۸۵)، ادبیات (قرائتی، ۱۳۸۵)، علوم نظامی و امور اجتماعی (علاءالدین، ۱۳۸۵) تأکید شده است.

### ۵. تلقی نسبت به معلّم

- توجه معلم به جامعیت وجودی فراگیر، اصل تقدّم روح بر جسم، نیازسنجی معنوی و فعال‌سازی این گونه نیازها در افراد.

- تأثیر معلم با شخصیت و روح و روان خود در موقعیت‌های گوناگون درون و برون مدرسه بر فراگیران.

- توانایی ورود معلمان در دانش‌هایی همچون: دین‌شناسی، روان‌شناسی، نفس‌شناسی، جامعه‌شناسی، فلسفه و عرفان.

- ارتباط متقابل و تعامل میان معلمان دروس مختلف به منظور برنامه‌ریزی برای رشد معنوی و برطرف کردن مشکلات و مسائل معنوی شاگردان.

- انتخاب مربیان و معلمان با شخصیتی جذاب و خوش‌طینت و خوش‌نیت.

- آراستگی محیط‌های آموزشی و یادگیری به تصاویر، گفتارها، نموده‌ها، نمادها و نشانگرهای معنوی.

بر مبنای آموزه‌های دینی، معنویت و معنویت‌گرایی، عمده‌ترین وجه و خصیصه‌ی یک نظام آموزشی تلقی می‌شود. رویکرد معنوی به تربیت و توجه خاص به تربیت معنوی فراگیران، می‌تواند زمینه را برای پرداختن به نیازهای اساسی آنان فراهم کند. در این راستا باید ابعاد و جنبه‌های معنوی وجود انسان، جامعه و جهان هستی که مهم‌ترین ویژگی آن «توحیدی بودن» است، مورد بازبایی و بازشناسی قرار گیرند. طرح برنامه‌دستی معنوی و بررسی مفهوم و حدود آن می‌تواند به تدوین مبانی نظری و دانش پایه‌ی مورد نیاز برای طراحی ساختار این برنامه‌دستی کمک کند. استناد به منابع دینی

و عقلانی و بررسی موضوعات مرتبط با نفس‌شناسی و شناخت بیشتر از ابعاد گوناگون روح آدمی و گزاره‌های تربیتی برگرفته از آن، می‌تواند به عنوان مقدمه‌ای برای یافتن پیش‌فرض‌ها و اصول اساسی مربوط به برنامه‌ی درسی معنوی در نظر گرفته شود.

ویژگی‌های معلّم از منظر ائمه اطهار(ع): از منظر ائمه اطهار(ع)، مربّی و معلم علمی و تربیتی مسلمانان باید دارای ویژگی‌هایی باشد که به کیفیت کار آنان ارزش دهد. برخی از این ویژگی‌های مهم عبارتند از:

**(الف) خودسازی پیش از آموزش:** امام علی(ع) می‌فرمایند: هر که خود را پیشوای مردم خواهد، باید که پیش از ادب کردن دیگران، به ادب کردن خود بپردازد و باید که ادب کردن دیگران به کردار باشد، نه به گفتار. کسی که آموزگار و ادب‌کننده‌ی خویش است، به تعظیم سزاوارتر است از آن که آموزگار و ادب‌کننده‌ی مردم است.

**(ب) تعهد بر آموزش و پرورش:** امیرالمؤمنین(ع) در این باره می‌فرمایند: خداوند دانایان را موظّف ساخت که نادانان را تعلیم دهند. در جای دیگر می‌فرمایند: والی نباید در بیان احکام و حدود الهی توقف کند، و نه کسی باشد که سنّت را فرو می‌گذارد تا امت را به هلاکت اندازد.

**(ج) پرهیز از خشونت:** بردباری از بهترین ویژگی‌های یک مربّی با ایمان است. معلمی که در تربیت شاگردان خویش از منطق خشونت استفاده کند، علاوه بر تخریب توانایی‌های شاگردان، علاقه‌مندی آنان به فراگیری علم و ادب اسلامی را نیز نابود می‌کند.

**(د) پاسخگویی به پرسش‌های دینی:** امام علی(ع) خطاب به قثم بن عباس می‌فرمایند: هر بامداد و شامگاه در مجلس ایشان بنشین و کسی را که در امری فتوا می‌خواهد، فتوا بده. (قرائتی، ۱۳۸۵)

**(ه) موقعیت‌سنجی:** از امام علی(ع) روایت شده است که انسان‌ها همیشه در یک حالت قرار ندارند [گاهی] دل‌ها را شوق روی آوردن به کاری است یا میل روی برگرداندن از آن. اگر دل را شوق روی آوردن بود، آن را به مستحبات و ادار و اگر میل روی برگردانیدن بود، به همان واجبات بسنده کن.

**(و) رعایت آداب آموزشی:** از جمله ویژگی‌هایی که اسلام برای معلم در نظر دارد، توجه دادن وی به نکاتی است که علاوه بر بعد تربیتی، نوعی عبادت نیز محسوب می‌شود. ائمه اطهار(ع) به عنوان یک معلم، در برنامه‌ی آموزشی و تربیتی خود به این نکات توجه داشتند



و دیگران را بدان سفارش می‌کردند. از جمله این نکات: شروع هر کاری با نام و حمد خداوند، داشتن طهارت و با وضو بودن هنگام فعالیت، تواضع و عمل به آموزه‌هاست. (صادقی، ۱۳۸۵)

این موارد باید تا حد امکان شامل اصول مربوط به عناصر گوناگون برنامه درسی همچون: اهداف، فرایند یادگیری، آموزش، فراگیران و معلم باشد تا بر مبنای آن بتوان به راهبردهای کلی و همچنین راهکارهای مشخص برای طرح کلی ساختار برنامه درسی معنوی و متناسب کردن آن با سطوح کمی و کیفی آموزش دست یافت. نتایج تحقیقات محمودی و همکاران (۲۰۱۲) نشان می‌دهد که مریبان کل‌نگر بر تمامیت تجربه انسان و پیوستگی متقابل همه ابعاد زندگی تأکید دارند و استدلال می‌کنند که فرایندهای تربیتی باید زمینه رشد متوازن همه ابعاد دانش‌آموزان را فراهم کنند. این دیدگاه بر پرورش معنویت، عدالت اجتماعی، تکریم محیط طبیعی، خودگردانی، دموکراسی و توسعه روابط تأکید دارد و در نتیجه، مربی موفق در هر شرایطی همه جوانب را لحاظ می‌کند.

## بحث و نتیجه‌گیری

به دلیل آنکه ارزش‌ها یکی از عناصر ساختار فرهنگی هر جامعه به شمار می‌آیند، تعلیم ارزش‌ها در مدارس، نیازمند آن است که اوضاع حاکم بر نهادهای اجتماعی با ارزش‌های مورد تعلیم در تناقض نباشد. توجه به نیازهای شاگردان، از مسائل انکارناپذیر در فرایند تعلیم و تربیت ارزش‌هاست، اما مطرح کردن نیازهای شاگردان باید با توجه به نیازهای جامعه صورت گیرد. ارزش‌ها تعیین‌کننده شیوه عملکرد، مسیر فعالیت‌ها و چگونگی اولویت‌بندی اهداف در نظام‌های فرهنگی، آموزشی، خانوادگی و سیاسی و مذهبی هر جامعه‌ای هستند. ارزش‌ها بر روی آموزش و پرورش تأثیر زیاد و همه‌جانبه‌ای دارند؛ از همان ابتدا که اهداف کلی آموزشی و پرورشی نوشته می‌شوند، از سه فیلتر فلسفه، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی می‌گذرند و از آنجاکه ارزش‌ها جزء مهمی از فلسفه و نیز جامعه‌شناسی و روان‌شناسی اجتماعی‌اند، اولین اثرات خود را در انتخاب اهداف آموزشی و پرورشی و سپس در دیگر مراحل برنامه درسی، از جمله: تلقی نسبت به یادگیرنده، تلقی نسبت به فرایند یادگیری، تلقی نسبت به فرایند آموزشی، تلقی نسبت به محیط یادگیری، نقش معلم و تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته‌ها دارد.

در این نوشتار، پس از بررسی جایگاه ارزش‌ها و برنامه‌ریزی درسی در نظام تربیتی



و پرورش دانش‌آموختگان مستعد آینده جامعه اسلامی‌مان، به تبیین تأثیر چگونگی ارزش‌ها در عناصر برنامه‌ریزی درسی پرداخته شد و ضرورت توجه به تأثیر ارزش‌ها در تمامی مراحل برنامه درسی، مورد توجه قرار گرفت. در مبحث تأثیر ارزش‌ها بر کتب درسی، با توجه به اهمیت کتب درسی در آموزش، به این نکته اشاره شد که ارزش‌های اسلامی در دو بعد اخلاقی و انسانی، به عنوان یک محور اساسی هم در مبدء و هم در نقطه عزیمت محسوب می‌شوند و عنصرهای برنامه درسی باید در اولین گام، ارزش‌ها را لحاظ کنند و تأثیر ارزش‌ها در همه فرایندهای برنامه‌ریزی درسی به طور پنهان و صریح جاری باشد و اینجاست که نقش مربیان و اساتید برجسته‌تر می‌شود. اگر استاد، طراح و برنامه‌ریز درسی در مرحله تعیین اهداف آموزشی، باید ارزش‌ها را به عنوان یک سرند اصیل و همیشگی بر فرایند آموزش خود و فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی فراگیران لحاظ کنند، برنامه درسی معنوی محقق خواهد شد و در نتیجه، شهروندانی متعهد به ارزش‌های دینی و اخلاقی پرورش خواهند یافت؛ سرمایه‌های انسانی که امروز با توجه به تهدیدهای داخلی و خارجی فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و نظامی، بیش از پیش به آنها نیازمندیم. در واقع؛ اگر بر روابط میان معلم و شاگرد، مدیریت و شاگرد و محیط و شاگرد، به جای روابطی بر مبنای استبداد، روابطی آزادمنشانه حاکم باشد و در عین حال، ارزش‌ها و هنجارهای پذیرفته شده جامعه و والدین نیز بر آن حاکمیت داشته باشد، به جریان هویت‌یابی جوانان بر اساس ارزش‌ها و هنجارهای پذیرفته شده کمک خواهد کرد. در مورد تأثیر ارزش‌ها بر فرایند آموزشی معلم به این نکته اشاره شد که تعلیم و تربیت و کار معلم محدود به انتقال مطالب درسی به ذهن شاگردان نیست، بلکه در موقع یادگیری و پیدایش معرفت، ارزش‌های معلم نیز در انتقال میراث فرهنگی و بررسی نظریات علمی نقش دارد. همچنین توجه به نقش الگودهی معلم، که بسیار مورد تأکید دین اسلام است، تأثیر ارزش‌های معلم بر دانش‌آموزان را دو چندان می‌کند. ارزش‌های مورد قبول معلم در نوع و روش تدریس معلم، برخورد معلم با دانش‌آموزان و حتی در اینکه به چه قسمت‌هایی از محتوای کتاب درسی بیشتر بپردازد یا به کدام قسمت‌ها فقط اشاره‌ای داشته باشد، مؤثر است و این، بیانگر جایگاه شخصیت استاد می‌باشد؛ انسانی که متعهد، با ایمان و متخصص است. در فرایند ارزشیابی نیز همان‌گونه که آموزه‌های دینی ما تأکید دارند، معلم باید فرایند ارزشیابی را هم در خود و هم در فراگیران تسهیل کند.

## پیشنهادها

۱. موجودیت، طبیعت و تأثیر ارزش‌ها باید به طور کامل به وسیله مدیران، معلمان، والدین، دانش‌آموزان و افراد جامعه شناخته و درک شود.
۲. طراحان برنامه درسی باید توجه خویش را به تمامی ابعاد برنامه درسی و تأثیر ارزش‌ها بر آن معطوف دارند. چنین تلاشی، به خصوص در تعریف هدف‌های کلی و هدف‌های رفتاری حیطة عاطفی و حیطة بین شخصی، فرصت‌های یادگیری که اهمیت عمده‌ای در تسهیل فرایند اجتماعی شدن به خصوص در ارتباط با رشد اخلاقی و شخصیت به عهده دارند، باید مورد توجه قرار گیرد.
۳. ارتباطات انسانی یک جنبه پر اهمیت از برنامه درسی است و کارکنان مدرسه همراه با دانش‌آموزان و والدین باید ویژگی‌های این فرایندهای تعاملی را مورد ارزیابی قرار داده، توجه خاص به موضوعاتی مانند تمایز طبقه اجتماعی، گروه‌ها، تبعیض و ... معطوف دارند.
۴. معلم باید ارزش‌های تأثیرگذار بر نگرش خود را شناسایی کرده، با در نظر گرفتن آنها، در طراحی و اجرای آموزش، منطقی‌تر عمل کند.

## منابع

- قرآن کریم.
- نهج‌البلاغه.
- اسمیت، فلیپچی. (۱۳۸۵). *فلسفه آموزش و پرورش*. ترجمه سعید بهشتی، تهران: به‌نشر.
- الن سی، ارنشتاین و فرانسیس پی. هانکینز (۱۳۸۴). *مبانی، اصول و مسائل برنامه درسی*. ترجمه قدسی احقر. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.
- امیری، کیومرث (۱۳۸۵). *تحلیل محتوای ارزش‌های معرفی‌شده در کتاب‌های درسی دوره دبیرستان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۰). «گزارش تحقیق پژوهشی برای دستیابی به فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی». نشریه مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، ش ۳۲۶ (اسفند).
- جمعی از نویسندگان (۱۳۸۳). «مقایسه عقل دینی و عقل مدرن و تأملی در نظریه‌های برنامه درسی». برنامه درسی و پرورش تفکر. تهران: انجمن اولیا و مربیان.
- پریشانی، ندا؛ ناهید شیرانی، ستاره موسوی و ابراهیم میرشاه جعفری (۱۳۹۲). «تبیین جایگاه ارزش‌ها در آموزش». اولین همایش اسلام و ارزش‌های متعالی با تأکید بر اخلاق. تهران: دانشگاه شهید رجایی.
- جعفری، حمید (۱۳۸۴). *احکام قرآن*. اصفهان: نورین، سپاهان.

- جعفری تبریزی، محمدتقی (۱۳۸۶). علم و دین در حیات معقول. [بی‌جا]: مؤسسه تدوین و نشر آثار استاد علامه محمدتقی جعفری.
- جی گالن سیلور؛ ویلیام ام. الکساندر و آرتور جی. لوئیس (۱۳۸۹). برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد. تهران: آستان قدس رضوی.
- حوری‌زاد، بهمن (۱۳۸۴). غنی‌سازی تکالیف آموزشی. تهران: لوح زرین، چ چهارم.
- زارعی، رضا؛ رسول حسینی کوهستانی، غلامعلی زارع و محمدرضا قنبری (۱۳۹۲). «ارزش‌ها و شیوه‌های شکوفاسازی آنها». معرفت، سال بیست و یکم، ش ۴۵: ۱۷۹-۳۱.
- شاملی، عباسعلی (۱۳۸۶). تربیت اخلاقی، پیش‌فرض و چالش‌ها. قم: معارف.
- شاملی، عباسعلی؛ حسن ملکی و حمیدرضا کاظمی (۱۳۹۰). «برنامه‌ی درسی، ابزاری برای نیل به تربیت اخلاقی». اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ش ۶ (پاییز و زمستان): ۹۸-۷۷.
- صافی، احمد (۱۳۸۲). آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه. تهران: فرهنگی علمی.
- طباطبائی، محمدحسین (بی‌تا). المیزان فی تفسیر القرآن. قم: جماعه المدرّسین فی الحوزه العلمیه.
- علاء‌الدین، محمدرضا (۱۳۸۵). «خلق قرآنی پیامبر اسلام». فصلنامه کوثر، سال ششم، ش ۱۷: ۴۵-۳۲.
- فتحی‌واجارگاه، کورش؛ ملیحه آشتیانی و محمد دوزی سرخابی (۱۳۸۵). «لحاظ کردن ارزش‌های شهروندی در برنامه‌ی درسی برای تدریس در دوره‌ی دبستان». فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، ش ۱۷: ۴۵-۳۲.
- قرائتی، محسن (۱۳۸۵). تفسیر نور. احمد لقمانی. [بی‌جا]: [بی‌نا].
- کاظمی، سروش و بهروز مهرام (۱۳۹۲). «بررسی کارکرد مدیریت آموزشی به عنوان یک جزء از برنامه‌ی درسی پنهان به منظور آموزش ارزش‌ها». مجله مطالعات برنامه‌ی درسی، سال ۵، ش ۱۷: ۴۸-۳۵.
- کدیور، پروین (۱۳۸۹). روان‌شناسی تربیتی. تهران: سمت.
- مجلسی، محمدباقر (۱۴۰۳ ق). بحار الانوار. بیروت: دار احیاء التراث العربی.
- مصباح، محمدتقی (۱۳۷۸). جامعه و تاریخ. تهران: سازمان تبلیغات اسلامی، چ چهارم.
- مطهری، مرتضی (بی‌تا). سیری در نهج البلاغه، تهران، صدا.
- معین، محمد (۱۳۶۲). فرهنگ فارسی. تهران: امیرکبیر.
- ملکی، حسن (۱۳۸۰). دین و برنامه‌ی درسی. تهران: انجمن اولیا و مربیان.
- موریش، ایور (۱۳۷۳). درآمدی به جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت. ترجمه غلامعلی سرمد. تهران: نشر دانشگاهی.
- موسوی، ستاره و جلال جبل‌عاملی (۱۳۹۱). «تأثیر مؤلفه‌های جهانی شدن بر هویت فرهنگی دینی در یک جامعه اسلامی و نقش آموزش و پرورش در پرورش شهروند اسلامی». سومین کنگره پیشگامان پیشرفت. تهران: [بی‌نا].
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸). برنامه‌ی درسی: نگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: سمت.
- میلر، جی. پی. (۱۳۸۰). آموزش و پرورش و روح. ترجمه نادرقلی قورچیان. تهران: فراشناختی اندیشه.
- میلر، جی. پی. (۱۳۷۹). نظریه‌های برنامه‌ی درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: سمت.
- ناجی، سعید و پروانه قاضی‌نژاد (۱۳۸۶). «بررسی نتایج برنامه‌ی فلسفه برای کودکان روی مهارت‌های استدلالی و عملکرد رفتاری کودکان». فصلنامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی، ش ۷.



- نپاوندیان، محمد (۱۳۸۶). «مؤلفه‌های فرهنگ برای پیروزی در رقابت جهانی شدن». ماهنامه مهندسی فرهنگی، ش ۱۱-۱۰: ۱۷-۱۲.
- Bennet, John (2004). **Academic Spirituality, News Letter, Spirituality in Higher Education**, Vol. 1 (April). Available from: [www.Spirituality.Ucla.edu/newsletter/past/11/.html](http://www.Spirituality.Ucla.edu/newsletter/past/11/.html).
- Bonderud, Kevin & Michael Fleis (2003). "A National Study of College Student's Search for Meaning and Purpose". Available from: [www.Spirituality,ucla.edu/news/2003-0721-.html](http://www.Spirituality,ucla.edu/news/2003-0721-.html).
- Eisner, (1993). **Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs**.
- Hammond, J. (2002). *Embodying the Spirit*, Broadbent. L (edit). Routledge and Falmer.
- Hare, William (2003). *Is it Good to be Open-Minded*. P.122-.
- Hornby, A.S. (1989). **Oxford Advanced Learner's Dictionary**. Oxford University Press.
- Mahmoudi, S.; E. Mirshah Jafari, H. Nasrabadi & M. Liaghatdar (2012). "Holistic Education: An Approach for 21 Century". *International Education Studies*, Vol. 5, No. 2: 186178-.
- McGee, Melissa & et al. (2003). "A Study of University Classroom Strategies Aimed at Increasing Spiritual Health". *College Student Journal*. available from: [www.Findarticles.Com/cf-o/mofcr/4112720424/37-/p](http://www.Findarticles.Com/cf-o/mofcr/4112720424/37-/p)
- Miller, Ron (1999). "Holistic Education: An Introduction". Available from: [www.Pathsoflearning.Com/library/holistic-educ-intro.Com](http://www.Pathsoflearning.Com/library/holistic-educ-intro.Com).
- [www.Msvuca/education/Documents/Itare-open-mindedness.pdf](http://www.Msvuca/education/Documents/Itare-open-mindedness.pdf)