

## میزان درگیری اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران با مؤلفه‌های برنامه‌های درسی معنوی

حسین کارآمد / استادیار گروه علوم تربیتی، مجتمع آموزش عالی علوم انسانی وابسته به جامعه المصطفی العالمیه  
محسن دیبایی صابر / استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شاهد

hkaramadbi@gmail.com  
m.dibaiei1359@gmail.com

دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۲۹ - پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۰۳

### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی میزان درگیری اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران با مؤلفه‌های برنامه‌های درسی معنوی صورت پذیرفته است. روش پژوهش، توصیفی شامل تحلیل اسنادی و نیز تحلیل محتواست و داده‌های اسنادی به شیوه کیفی و داده‌های تحلیل محتوا با استفاده از شاخص‌های توصیفی در فرایند تحلیلی آنتروپی شانون بررسی شده‌اند. یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که چارچوب مفهومی برنامه‌های درسی معنوی را می‌توان بر اساس مدارک و مستندات مرتبط در چهار مؤلفه هنر و زیباشناسی، تعقل، اخلاق و روح تدوین کرد. افزون بر این، میزان توجه به مؤلفه‌های برنامه‌های درسی معنوی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش متفاوت است؛ به طوری که در مجموع ۵۱۰ مرتبه به مؤلفه‌های برنامه‌های درسی معنوی در این اسناد بالادستی توجه شده که میزان تراکم آن در مؤلفه اخلاق ۱۹۸ فراوانی (۳۸/۸۲ درصد)، در مؤلفه تعقل ۱۵۵ فراوانی (۳۰/۳۹ درصد)، در مؤلفه هنر و زیباشناسی ۹۵ فراوانی (۱۸/۶۲ درصد) و در مؤلفه اعتقاد به روح (ماوراءالطبیعه) ۶۲ فراوانی (۱۲/۱۵ درصد) بوده است. همچنین میزان توجه به مؤلفه‌ها، در سند تحول بنیادین ۲۳۲ فراوانی (۴۵/۴۹ درصد)، در برنامه‌های درسی ملی ۱۵۴ فراوانی (۳۰/۱۹ درصد)، در نقشه جامع علمی کشور ۸۱ فراوانی (۱۵/۸۸ درصد) و در چشم‌انداز بیست‌ساله ۴۳ فراوانی (۸/۴۳ درصد) بوده است. در بین اسناد مورد بررسی، بیشترین ضریب اهمیت، مربوط به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۰/۳۳۳) و کمترین ضریب اهمیت مربوط به سند چشم‌انداز بیست‌ساله (۰/۱۰۹) بوده است.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش و پرورش، اسناد بالادستی آموزش و پرورش، برنامه‌های درسی معنوی، تحلیل محتوا.

## مقدمه و بیان مسئله

امروزه با وجود تخصص‌گرایی و پیشرفت علم در عرصه‌های گوناگون و امکان بهره‌مندی حداکثری بشر از منافع مادی پس از یک دوره طولانی مدت به‌حاشیه راندن دین و معنویت از زندگی، نیازمندی انسان به معنویت فزونی یافته است. با فروکش کردن نسبی طغیان مادی‌گرایی که جهان هستی و روح و روان آدمی را تسخیر و همه وجود او را به جهان مادی خلاصه کرده بود، اکنون بازگشت معنویت به عرصه‌های گوناگون زندگی اجتماعی و فرهنگی غرب سرعت گرفته است؛ تاجایی که برخی، از بیداری جهانی (میلر، ۱۳۸۰، ص ۶) یا رنسانس معنوی (ویلیامسون، ۱۹۹۴) سخن به‌میان آورده‌اند. در این عصر، معنویت‌گرایی که پیش از این بیشتر به حوزه دین محدود بود، در سطح گسترده و در حوزه‌های وسیعی از علوم، همچون جامعه‌شناسی، مشاوره، روان‌شناسی و علوم تربیتی راه یافت و رویکرد متمایزی را در برابر رویکردهای موجود در این عرصه‌ها به خود اختصاص داد (زوهار و مارشال، ۲۰۰۰؛ میلر، ۲۰۰۷؛ آستین، ۲۰۰۴؛ ماسلو، ۱۹۷۶، نانیدی، ۱۹۹۸).

از آنجاکه تعلیم و تربیت می‌تواند موقعیت و بستر بسیار مناسبی را برای تبلور معنویت فراهم سازد، گرایش به معنویت در این عرصه‌ها بیش از عرصه‌های دیگر دیده می‌شود. در بین عرصه‌های مختلف تعلیم و تربیت نیز برنامه‌داری یکی از مهم‌ترین شاخه‌های علوم تربیتی، نقش مهمی در رشد و پرورش ابعاد شناختی و روانی دانش‌آموزان و دانشجویان در مدارس و دانشگاه‌ها به عهده دارد. به همین دلیل، این حوزه در چند دهه اخیر، در مقایسه با دیگر حوزه‌های تعلیم و تربیت، بیشتر در معرض معنویت‌گرایی قرار گرفت. در واقع، برنامه‌داری زمینه‌ها و فرصت‌های خوبی را برای معلمان و مربیان پدید می‌آورد که آنان بتوانند به رشد و پرورش همه‌جانبه فراگیران بپردازند و آنان را به معنویت سوق دهند. در این حوزه، گرایش به معنویت چنان اهمیت یافته است که حتی در قالب یکی از جهت‌گیری‌ها مطرح شد (کوئینگ و مارسا، ۲۰۰۵؛ میلر، ۲۰۰۰؛ کسلر، ۲۰۰۰؛ گلازر، ۱۹۹۹). بحث درباره جهت‌گیری برنامه‌داری که در ادبیات و پیشینه برنامه‌داری با واژه‌ها و عبارات‌های گوناگونی همچون نظریه (بوچمپ، ۱۹۸۱)، رویکرد، ایدئولوژی، سنت، دیدگاه، چشم‌انداز (اسکایرو، ۱۳۹۳، ص ۳) و به‌تازگی فرهنگ برنامه‌داری (بولیتن و همکاران، ۲۰۰۰) نیز از آن یاد می‌شود، یکی از مباحث اساسی و زیربنایی این حوزه به‌شمار می‌آید که بر اجزا و عناصر روئینایی و نمایان برنامه‌داری اثر می‌گذارد و آن را در جهت مشخصی هدایت می‌کند (آیزنر، ۱۹۹۴، ص ۵۳). در این صورت، جهت‌گیری برنامه‌داری معنوی در مقایسه با دیگر جهت‌گیری‌ها، کل ساختار و عناصر اصلی برنامه‌داری را معنوی می‌سازد (نودینگر، ۱۹۹۸، ص ۹۸-۱۱۹؛ اورنشتاین و هانگینز، ۲۰۰۴، ص ۸؛ گریز، ۱۳۸۳، ص ۲۲۲-۱۸۴؛ محسن‌پور، ۱۳۹۰، ص ۳۰-۲۰؛ سلسبیلی، ۱۳۸۲، ص ۵).

اندیشمندان و صاحب‌نظران برنامه‌داری با توجه به تعریف‌های گوناگون از معنویت، تعریف‌های مختلفی از برنامه‌داری معنوی ارائه داده‌اند. جوزف هافمن (۱۹۹۷) به برخی از برداشت‌های متفاوت از معنویت اشاره می‌کند و می‌گوید: درحالی که برای برخی، معنویت ناظر به فرم و ساختار زندگی عبادانه است، برای برخی دیگر به معنای نوعی کل‌گرایی است و برای گروهی دیگر، مراد از معنویت جست‌وجوی معناست (به نقل از: صفایی مقدم، ۱۳۹۰،

ص ۹۱-۹۰). شهید مطهری (۱۳۷۵، ص ۸۶؛ ۱۳۷۳، ص ۱۹) با کنار هم قرار دادن عوامل مادی و معنوی، معنویت را جاذبه‌ها و کشش‌های غیرمادی، همچون میل به حقیقت‌جویی، میل به زیبایی و میل به پرستش می‌داند که در وجود انسان هست. میلر (۲۰۰۰، ص ۱۲-۱۶) ویژگی اصلی معنویت را جست‌وجوی آرامش، شادی و نشاط می‌داند. وی می‌کوشد تا برنامه‌درسی با روح و نشاطی را ایجاد کند و فضای کلاس درس را زنده و پرنرژی سازد. میهن (۲۰۰۲، ص ۲۲) در تعریف برنامه‌درسی معنوی، معنویت را جوهر و اساس وجود انسان می‌داند. آدمی در پی معنا، هدف و جهت در زندگی است و رشد معنوی با چنین فرایندی در ارتباط است. افزون بر این، معنویت عمق زندگی فراتر از جسم و جهان مادی را نشان می‌دهد. از نظر هیلز (۲۰۰۱)، معنویت تلاشی است در جهت حساسیت نسبت به خویشتن، دیگران، موجودات غیرانسانی و نیروی برتر، و یا کاوشی در جهت آنچه برای انسان شدن مورد نیاز است (به نقل از: عابدی جعفری و رستگار، ۱۳۸۶، ص ۱۰۵).

درحالی که تعریف‌های کلاسیک از معنویت بر مذهب و موضوع‌های مرتبط با روح متمرکزند، مطالعات معاصر درباره‌ی این حوزه، تنها به شعایر مذهبی یا دینی اختصاص ندارند و همه‌ی جنبه‌های زندگی و تجربه‌ی انسان را دربردارند (ساندرز، ۲۰۰۷، ص ۹۳). *تروسدال* (۲۰۰۴، ص ۱۲۳) دو رویکرد مبنایی جست‌وجوی خدا یا خدامحوری و راه طبیعی ارتباط با جهان را برای معنویت در نظر می‌گیرد. *تیسسل* و *تولبور* (۲۰۰۶، ص ۳۸) با متمایز دانستن معنویت و دین، معنویت را راهی به سوی تمامیت می‌دانند که در همه‌ی ادیان نیز مورد توجه واقع شده است. *وولف* (۱۳۸۶، ص ۴۰) بر این باور است که در معنویت امروز، آنچه آشکارا جدید است، غیاب مکرر و آشکار وجودی متعالی در بیرون از «خود» است. در معنویت جدید، زندگی، دیگر نه در ارتباط با خواست روح‌القدس یا دیگر نیروهای الهی، بلکه با ارجاع به امکانات روح آدمی و با نگرش انسان‌گرایانه تنظیم می‌شود.

همان‌گونه که مشاهده می‌گردد، تعریف‌هایی که برای معنویت و در پی آن برنامه‌درسی معنوی گفته شد، بسیار گسترده‌اند؛ تاجایی که ابهامات و سردرگمی‌هایی را در مورد معنا و مفهوم آن به‌وجود آورده‌اند (بست، ۲۰۰۸، ص ۳۲۱). این تعریف‌ها، از عالی‌ترین رابطه‌ی انسانی و جست‌وجوی یک معنای وجودی گرفته، تا بُعد متعالی انسان و نظرات یا رفتارهای شخصی را دربردارند که حس تعلق به یک بعد متعالی یا چیزی فراتر از خود را بیان می‌کنند (دماری، ۱۳۸۸، ص ۱۶؛ مصباح، ۱۳۸۹، ص ۲۴). در بررسی‌های به‌عمل‌آمده از ۲۷ تعریف متنوع و گوناگون از معنویت، بر هشت موضوع معنا و هدف، ارتباط و همبستگی، خدا یا خدایان یا امور متعالی، خود متعالی، اصول حیات‌بخش، عامل وحدت‌بخش یا نیروی یکپارچه‌گر، شخصی و اختصاصی و امید، بیش از همه تأکید شده است (مکارول و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۱۱۶-۱۱۳). معنویت دربرگیرنده‌ی موضوعات و مفاهیمی چون روح، دین، مذهب، احساس و عاطفه، مهرورزی، ایمان، عبادت، عدالت، عقاید و افکار، شعایر مذهبی، اخلاق، آزادی، هنر، از خودگذشتگی و ایثار است (اکبری لاکه، ۱۳۹۲، ص ۱۱۶). می‌توان گفت که معنویت با ماورای طبیعت، پروردگار جهانیان و راه یافتن به حقیقت عالم ارتباط دارد که با تعقل و تفکر، ایمان و عمل به دستورات الهی در چارچوب دین و مذهب حاصل می‌شود و ابعاد گوناگون حس زیباشناختی و اخلاقی را در فرد برمی‌انگیزاند و در وی نشاط، آرامش و عشق و محبت به خود، دیگران و جهان پیرامون ایجاد می‌کند.

مطابق با گستره مفهومی معنویت، مؤلفه‌های گوناگونی نیز برای برنامه‌دستی معنوی از سوی متخصصان و صاحب‌نظران بیان شد. بیان احساسات و ادراکات (ایزدی و همکاران، ۱۳۹۳)، توجه به ذوق و سلیقه (حکیم‌زاده و موسوی، ۱۳۸۷)، توجه به پرورش تخیل (رحیمی‌نیا و همکاران، ۱۳۹۳)، تلاش برای پرورش خبرگی و تولید هنری و لذت بردن از زیبایی (آیزنر، ۱۹۹۴)، تلاش برای آشنا ساختن با مفاهیم صلح (آرام، ۲۰۰۷)، توجه به موسیقی‌های سنتی و محلی (یارمحمدیان و همکاران، ۱۳۹۱)، مسئولیت‌پذیری و مفاهیم آن (سبحانی‌نژاد و نجفی، ۱۳۹۳)، احترام به حقوق دیگران (موسوی و نیلی، ۱۳۹۳)، همدردی با هموعان (حالاما و استریزنک، ۲۰۰۴)، رعایت عدالت در همه زمینه‌ها و اهمیت آن در جامعه (اشعری، ۱۳۸۷)، از خودگذشتگی و ایثار (مقدم‌زاده، ۱۳۹۳)، تأکید بر اهمیت مهرورزی در زندگی (دانیلیو، و همکاران، ۲۰۰۰)، تلاش بر پراهمیت نشان دادن حیا (میرعرب، ۱۳۹۲)، توجه به دلبری و شجاعت (موسوی، ۱۳۸۸)، بردباری (بوچانان، ۲۰۱۳)، تلاش برای تبیین مفهوم اعتدال و اهمیت آن در زندگی (مظفری، ۱۳۹۱)، توجه به پرورش خلاقیت و سازندگی (امینی و همکاران، ۱۳۹۳)، برخورد با واقعیت (مرادی و همکاران، ۱۳۹۳)، تلاش برای توانمندی خودداری و کنترل خویش (سیسک، ۲۰۰۸)، توجه به شرح‌حال‌نویسی (کینگ، ۲۰۱۰)، تلاش برای معنابخشی و هدف به زندگی (موسوی، ۱۳۸۸)، برخوردار بودن از انعطاف‌پذیری (واگان، ۲۰۰۲)، توجه به درس گرفتن از تجربیات و شکست‌ها (تاجور، ۱۳۹۲)، تلاش برای بالا بردن خودآگاهی (بوومن و اسمال، ۲۰۱۰)، تلاش در جهت بهبود عزت نفس (بیگر، ۲۰۰۸)، توانایی برقراری ارتباط مطلوب با نظام هستی (کریک و جلفس، ۲۰۱۱) و تلاش در جهت درک رابطه با وجود متعالی (معروفی و کرمی، ۱۳۹۲؛ مصباح‌یزدی، ۱۳۸۷)، از جمله مهم‌ترین مؤلفه‌های برنامه‌دستی معنوی از دیدگاه پژوهشگران و صاحب‌نظران این حوزه است (برگرفته از نجفی و همکاران (۱۳۹۴) و ادیب‌منش و همکاران (۱۳۹۷)).

این مؤلفه‌ها را می‌توان در نظام آموزشی برخی کشورها، از جمله در آموزش و پرورش ایران نیز یافت. می‌توان گفت که تحقق ارزش‌ها و آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی مستلزم تلاش همه‌جانبه در تمام ابعاد فرهنگی، علمی، اجتماعی و اقتصادی است. عرصه‌تعلیم و تربیت، از مهم‌ترین زیرساخت‌های تعالی همه‌جانبه کشور و ابزار جدی برای ارتقای سرمایه‌انسانی شایسته کشور در حوزه‌های مختلف است. تحقق آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی ایران، همچون احیای تمدن عظیم اسلامی، حضور سازنده، فعال و پیشرو در میان ملت‌ها و کسب آمادگی برای برقراری عدالت و معنویت در جهان، درگرو تربیت انسان‌های عالم، متقی و آزاده و اخلاقی و معنوی است؛ تعلیم و تربیتی که تحقق‌بخش حیات طیبه، جامعه‌عدل جهانی و معنوی باشد. تحقق این هدف نیازمند ترسیم نقشه راهی است که در آن، نحوه طی مسیر، منابع و امکانات لازم، تقسیم کار در سطح ملی و الزامات در این مسیر، به‌صورت شفاف و دقیق مشخص شده باشد. بر این اساس، امروزه به‌منظور رسیدن به این مهم، شاهد تدوین اسناد و سیاست‌گذاری‌های زیربنایی و بسیار اساسی، از جمله سند چشم‌انداز بیست‌ساله (۱۳۸۳)، سند نقشه جامع علمی کشور (۱۳۸۹)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) و برنامه‌دستی ملی (۱۳۹۱) هستیم که هدایتگر و زمینه‌ساز تحقق تحول بنیادین در عرصه‌تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران‌اند. این اسناد بالادستی نقشه راه و

قطب‌نمای حرکت نهادهای فرهنگی و آموزشی کشور محسوب می‌شوند. با توجه به اینکه اسناد یادشده بر ذهن و رفتار کودکان و نوجوانان کشور نقش مهمی بر جای می‌گذارند، لازم است تا از طریق تحلیل محتوا مشخص شود که در این اسناد تا چه اندازه مؤلفه‌های مربوط به برنامه‌درسی معنوی مورد توجه قرار گرفته‌اند و همچنین این اسناد بر کدام یک از مؤلفه‌های مربوط به برنامه‌درسی معنوی بیشترین تأکید را دارند.

در نتیجه، پژوهش کنونی می‌کوشد تا با تبیین مؤلفه‌های برنامه‌درسی معنوی، به تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران بپردازد تا از این طریق، ضمن شناسایی و مشخص نمودن وضعیت موجود، تصویر مناسبی در اختیار مسئولان، برنامه‌ریزان و سایر علاقه‌مندان قرار دهد. بررسی‌های به‌عمل‌آمده در ادبیات تحقیق نشان‌دهنده آن است که در منابع مختلف داخلی و خارجی، همچون صمدی و هاشمی (۱۳۸۵)، قاسم‌پور و نصر (۱۳۹۱)، امینی و ماشاء‌اللهی (۱۳۹۲)، مرادی و همکاران (۱۳۹۳)، ایزدی و همکاران (۱۳۹۳)، نجفی و همکاران (۱۳۹۴)، ادیب‌منش و همکاران (۱۳۹۷)، تیسلس (۲۰۰۳)، میلر (۲۰۰۷)، هیم بروک (۲۰۰۴)، ریولی (۲۰۱۰)، بوومن و اسمال (۲۰۱۰)، کینگ (۲۰۱۰)، بوچانان (۲۰۱۳) و دانلیوک و همکاران (۲۰۱۰)، از برنامه‌درسی معنوی سخن گفته شده است. در این آثار و پیشینه‌ها، نجفی و همکاران (۱۳۹۴) و ادیب‌منش و همکاران (۱۳۹۷)، با اینکه مؤلفه‌های مختلف برنامه‌درسی معنوی را از متون و منابع داخلی (بیش از چهل منبع) و خارجی (بیش از سی منبع) مرتبط با آن به‌دست آورده و در ابعاد سه‌گانه هنر و زیباشناسی، اخلاق و تعقل، یا ابعاد چهارگانه هنر و زیباشناسی، اخلاق، روح و تعقل طبقه‌بندی کرده‌اند، ولی به تحلیل این مؤلفه‌ها در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران نپرداخته‌اند. نجفی و همکاران (۱۳۹۴، ص ۱۴۶) با طبقه‌بندی مؤلفه‌های برنامه‌درسی معنوی در سه بعد یادشده، این مؤلفه‌ها را تنها در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تحلیل کردند و ۱۶۸ فراوانی را در آن به‌دست آوردند. این در حالی است که در پژوهش کنونی، پس از استخراج مؤلفه‌های مرتبط با برنامه‌درسی معنوی در پیشینه و ادبیات مربوطه، پژوهشگران می‌کوشند تا با نگاهی انتقادی به اسناد چهارگانه بالادستی نظام آموزش و پرورش، میزان درگیری اسناد فرادستی را با مؤلفه‌های برنامه‌درسی معنوی بررسی کنند، به این پرسش پاسخ دهند که این اسناد تا چه اندازه مؤلفه‌های مربوط به برنامه‌درسی معنوی را دربردارند.

## سؤالات و اهداف پژوهش

این پژوهش در پی پاسخ دادن به پرسش‌ها و دستیابی به اهداف مشخص زیر انجام می‌یابد. مهم‌ترین پرسش‌هایی که این تحقیق درصدد پاسخ‌گویی به آنهاست، به قرار زیر است:

۱. مؤلفه‌های برنامه‌درسی معنوی کدام‌اند؟
  ۲. اسناد بالادستی آموزش و پرورش تا چه اندازه مؤلفه‌های برنامه‌درسی معنوی را تحت پوشش قرار می‌دهند؟
- در این صورت، هدف و مسئله اصلی تحقیق، تبیین مؤلفه‌های برنامه‌درسی معنوی و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش است.

## روش پژوهش

پژوهش حاضر به شیوه توصیفی شامل تحلیل اسنادی و نیز تحلیل محتوا انجام شد؛ بدین صورت که نخست مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی به کمک روش تحلیل اسنادی از متون نظری و سوابق پژوهشی احصا شد و سپس میزان توجه به این مؤلفه‌ها در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران مورد تحلیل قرار گرفت. *بیابانگرد* (۱۳۹۳) به نقل از *کرلینجر* تحلیل محتوا را روشی پژوهشی برای توصیف عینی، منظم و کمی متغیرها دانسته است. واحد ثبت در این تحقیق، مضمون است. واحد ثبت به بخش معنادار و قابل رمزگذاری محتوا اطلاق می‌شود. روش شمارش نیز فراوانی است. مقوله‌بندی و تعیین شاخص‌ها در این تحقیق، با روش جعبه‌ای است؛ یعنی طبقات (مقوله‌ها) قبل از اجرای تحقیق تعیین می‌شوند و به همین دلیل به آن، روش ازپیش‌تعیین‌شده نیز می‌گویند (نوریان، ۱۳۸۹، ص ۶۵).

## جامعه آماری و نمونه پژوهش

جامعه پژوهشی در بخش تحلیل اسنادی، تمامی متون مرتبط با برنامه درسی معنوی است و در بخش تحلیل محتوا نیز چهار سند بالادستی نظام آموزش و پرورش (سند چشم‌انداز بیست‌ساله، سند نقشه جامع علمی کشور، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی) مدنظر است. در این مطالعه، از نمونه‌گیری چشم‌پوشی شده و کل جامعه آماری موجود و مرتبط در بخش تحلیل اسنادی بررسی گردیده است. افزون بر این، کل متون اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران نیز تحلیل محتوا شده است.

## ابزارهای اندازه‌گیری

ابزارهای اندازه‌گیری، در بخش تحلیل اسنادی، برگه‌های فیش‌برداری از اطلاعات، و در بخش تحلیل محتوا نیز چک‌لیست محقق‌ساخته بوده است که برای تدوین آن، تعداد قابل توجهی از منابع نظری و پژوهشی مرتبط با برنامه درسی معنوی بررسی و مؤلفه‌های مرتبط استخراج شده‌اند. به‌منظور حصول اطمینان از وجود روایی، از روش روایی صوری، محتوایی و نظر متخصصان استفاده شده است. به این ترتیب که فرم اولیه تحلیل محتوا که شامل کلیه مؤلفه‌های مفهومی مرتبط با برنامه درسی معنوی بود، در اختیار گروهی از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت برای تغییر و اصلاح قرار گرفت که پس از اعمال نظر آنان، چک‌لیست تحلیل محتوا در قالب چارچوب مفهومی (جدول شماره ۱ و ۲) تهیه شد. جهت تأمین پایایی ابزار، از تکنیک اجرای مجدد استفاده شده است؛ بدین صورت که فرم نهایی تهیه‌شده به‌طور هم‌زمان و مجزا در اختیار تحلیلگر محتوای متخصص دیگری نیز قرار داده شد تا به‌طور مجزا چند بخش از برخی اسناد را تحلیل کنند. ضریب همبستگی داده‌های حاصل از تحلیل‌های انجام‌شده، هم‌زمان توسط پژوهشگر اصلی و متخصص یاد شده محاسبه شد که نتیجه به‌دست آمده، بیانگر ضریب همبستگی ۰/۸۱ بوده است.

## روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های اسنادی به‌شیوه کیفی و داده‌های تحلیل محتوا با استفاده از شاخص‌های توصیفی در فرایند تحلیلی آنتروپی شانون بررسی شده‌اند. در این مورد، نخست فراوانی مؤلفه‌ها در محتوای اسناد بالادستی آموزش و پرورش

به‌دست آمد و در جدول مربوطه درج شد؛ سپس داده‌های پژوهش در فرایند تحلیلی آنتروپی شانون (به‌نجار کردن داده‌های جدول فراوانی، محاسبه‌ی بار اطلاعاتی مقوله‌ها و به‌دست آوردن ضریب اهمیت آنها) تجزیه، تحلیل و توصیف شدند؛ که در ادامه به توضیح مراحل سه‌گانه آن پرداخته می‌شود.

مرحله اول: در مرحله نخست، ماتریس فراوانی‌های جدول ماتریس به‌نجار شد. برای این کار، از رابطه زیر استفاده شده است:

$$P_{ij} = \frac{F_{ij}}{\sum_{i=1}^m F_{ij}} \quad (i=1,2,3,\dots,m; j=1,2,\dots,n)$$

هنگامی‌که ماتریس فراوانی  $P$ ؛ فراوانی مقوله  $F$ ؛ شماره پاسخگو  $i$ ؛ شماره مقوله  $j$ ؛ تعداد پاسخگو  $m$ ؛ مرحله دوم: در مرحله دوم، بار اطلاعاتی هر مقوله محاسبه شد و در ستون‌های مربوط قرار گرفت. برای این کار، از رابطه زیر استفاده شده است:

$$E_j = -K \sum_{i=1}^m [P_{ij} L_n P_{ij}] \quad (j=1,2,n) \quad K = \frac{1}{L_n m}$$

هنگامی‌که ماتریس  $P$ ؛  $J = (1,2,\dots,n)$ ؛ لگاریتم نپری  $L_n$ ؛ شماره پاسخگو  $i$ ؛ شماره مقوله  $j$ ؛ تعداد پاسخگو  $m$ ؛ مرحله سوم: در مرحله سوم، ضریب اهمیت، محاسبه شد. با استفاده از بار اطلاعاتی مقوله‌ها ( $i=1,2,\dots,n$ ) ضریب اهمیت هر یک از مقوله‌های محاسبه‌شده و هر مقوله‌ای که دارای بار اطلاعاتی بیشتری باشد، از درجه اهمیت ( $W_j$ ) بیشتری برخوردار می‌شود. برای محاسبه ضریب اهمیت، از رابطه زیر استفاده شده است:

$$W_j = \frac{E_j}{\sum_{j=1}^n E_j}$$

درجه اهمیت  $W_j$ ؛ بار اطلاعاتی هر مقوله  $E_j$ ؛ تعداد مقوله‌ها  $n$ ؛ شماره مقوله  $j$ ؛ خاطر نشان می‌گردد که در محاسبه  $E_j$ ، مقادیر  $P_{ij}$  برابر صفر، به‌دلیل بروز خطا و پاسخ بی‌نهایت، در محاسبات ریاضی با عدد بسیار کوچک  $0.00001$  جایگزین می‌شود؛ ولی  $J$  شاخصی است که ضریب اهمیت هر مقوله را در یک پیام با توجه به شکل پاسخ‌گوها مشخص می‌سازد. همچنین با توجه به بردار  $W$ ، مقوله‌های حاصل از پیام نیز رتبه‌بندی می‌شود (نوریان، ۱۳۸۷، ص ۶۵).

### یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش بر اساس پاسخ به دو پرسش اصلی به‌دست آمده است. در زیر، این یافته‌ها در دو محور یادشده بیان می‌شوند.

پرسش اول: مؤلفه‌های برنامه‌درسی معنوی کدام‌اند؟

با توجه به اینکه یکی از اهداف مهم پژوهش حاضر شناسایی مؤلفه‌های برنامه‌درسی معنوی است، بنابراین پس از مطالعه و بررسی ادبیات و پیشینه پژوهش، فهرستی از مهم‌ترین مؤلفه‌های برنامه‌درسی معنوی تهیه شد و در اختیار متخصصان حوزه تعلیم و تربیت قرار گرفت و پس از چند مرحله بررسی و اصلاح، سرانجام در چارچوب مفهومی مؤلفه‌ها و خرده‌مؤلفه‌ها به‌شکل جدول شماره ۱ و ۲ تدوین شد.

جدول ۱. مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی

|                     |                                |
|---------------------|--------------------------------|
| هنر و زیباشناسی     | مؤلفه‌های<br>برنامه درسی معنوی |
| اخلاق               |                                |
| تعقل                |                                |
| روح (ماوراءالطبیعه) |                                |

جدول ۲. مؤلفه هنر برحسب دیدگاه صاحب‌نظران

| منبع  | خرده‌مؤلفه                     | مؤلفه           |
|---|--------------------------------|-----------------|
| مهدی نژاد و همکاران (۱۳۹۰)، ایزدی و همکاران (۱۳۹۳)، امینی (۱۳۸۴)، ... | عواطف و احساسات                | هنر و زیباشناسی |
| فرم‌پهنی و همکاران (۱۳۸۷)، ...  | توجه به پرورش خلاقیت و سازندگی |                 |
| ایزدی و همکاران (۱۳۹۳)، ...   | آموزش ارزش‌ها                  |                 |
| اسلاتری (۲۰۰۶)، ...   | توجه به پرورش تخیل             |                 |
| آیزنر (۱۹۹۴)، ...   | خبرگی                          |                 |
| مهرمحمدی و امین خندقی (۱۳۸۸)، ...                                     | تحقق خود                       |                 |
| آیزنر (۱۹۹۴)، ...   | پرورش سواد و تولید هنری        |                 |
| ریولی (۲۰۱۰)، ...   | توجه به ذوق و سلیقه            |                 |
| اسلاتری (۲۰۰۶)، ...   | تلاش برای لذت بردن از زیبایی   |                 |
| میلر (۲۰۰۰)، ...  | شعر                            |                 |

مؤلفه اخلاق برحسب دیدگاه صاحب‌نظران

| منبع   | خرده‌مؤلفه                            | مؤلفه |
|--|---------------------------------------|-------|
| بوچانان (۲۰۱۳)، میلر (۲۰۰۰)، ...                     | صبر و شکیبایی                         | اخلاق |
| حکیم‌زاده و موسوی (۱۳۸۷)، نجفی و همکاران (۱۳۹۴)، ... | توجه به همدردی با هم‌نوعان            |       |
| کریک (۲۰۱۱)، حیاتی (۱۳۸۷)، ...                       | مسئولیت‌پذیری                         |       |
| صمدی و هاشمی (۱۳۸۵)، موسوی (۱۳۸۹)، ...               | احترام به حقوق دیگران                 |       |
| اشعری (۱۳۸۷)، ...                                    | مساوات و عدالت                        |       |
| مقدم‌زاده (۱۳۹۳)، حکیم‌زاده و موسوی (۱۳۸۷)، ...      | فداکاری و ایثار                       |       |
| دانیلیوک و همکاران (۲۰۱۰)، ...                       | مهرورزی                               |       |
| آمرام (۲۰۰۷)، ...                                    | صلح                                   |       |
| میرعرب (۱۳۹۲)، شمشیری (۱۳۸۵)، ...                    | تلاش بر اهمیت نشان دادن حیا           |       |
| میلر (۲۰۰۰)، ...                                     | شجاعت و دلیری                         |       |
| کریک (۲۰۱۱)، ...                                     | مراقبه                                |       |
| نجفی و همکاران (۱۳۹۴)، ...                           | صداقت                                 |       |
| علوی (۱۳۸۶)، ...                                     | سکوت                                  |       |
| یارمحمدیان و همکاران (۱۳۹۱)، ...                     | خروج تدریجی آدمی از خواسته‌های نفسانی |       |
| بیگر (۲۰۰۸)، زوهار و مارشال (۲۰۰۶)، ...              | عزت نفس                               |       |



مؤلفه تعقل برحسب دیدگاه صاحب‌نظران

| مؤلفه | خرده‌مؤلفه  | منبع   |
|-------|---|--|
| تعقل  | پرسشگری   | مطهری (۱۳۹۳)، مرادی و همکاران (۱۳۹۳)، سبیسک (۲۰۰۸) ...               |
|       | عبرت‌آموزی  | تاجور (۱۳۹۲) ...   |
|       | هدف‌دهی و معنابخشی به زندگی                             | قاسم‌پور و دهاقانی نصر (۱۳۹۱)، یارمحمدیان و همکاران (۱۳۹۱) ...       |
|       | خودآگاهی  | صمدی و همکاران (۱۳۸۵)، بوومن و اسمال (۲۰۱۰) ...                      |
|       | تلاش برای کنترل خویش                                    | زوهار و مارشال (۲۰۰۶)، کریک (۲۰۱۱) ...                               |
|       | پرورش مهارت‌ها و قابلیت‌های تفکر در سطوح بالا (پپیچیده) | بوچانان (۲۰۱۳) ...   |
|       | توانایی برقراری ارتباط مطلوب با نظام هستی               | مهدوی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰)، ایزدی و همکاران (۱۳۸۹)، میهن (۲۰۰۲) ... |
|       | تجسم فکری   | صمدی و همکاران (۱۳۸۵)، زوهار و مارشال (۲۰۰۶) ...                     |
|       | کل‌نگری   | امینی و همکاران (۱۳۹۳)، ساهو و برادهان (۲۰۰۸) ...                    |
|       | شرح‌حال‌نویسی   | کینگ (۲۰۱۰) ...  |

مؤلفه روح

| مؤلفه  | منبع  | خرده‌مؤلفه             |
|--|---|------------------------|
| روح<br>(ماوراءالطبیعه)                       | مهدوی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰)، ایزدی و همکاران (۱۳۹۳)، حیاتی (۱۳۸۷) ...         | اعتقاد به خدا          |
|  | مرادی و همکاران (۱۳۹۳)، ایزدی و همکاران (۱۳۹۳)، قاسم‌پور و دهاقانی (۱۳۹۱) ... | اعتقاد به نبوت و امامت |
|  | کریک (۲۰۱۱)، میلر (۲۰۰۰)، موسوی (۱۳۸۹) ...                                    | شادی                   |
|  | نجفی و همکاران (۱۳۹۴)، کریک (۲۰۱۱)، شمشیری (۱۳۸۵)، میلر (۲۰۰۰) ...            | عشق                    |
|  | مهرمحمدی و همکاران (۱۳۸۸)، امینی و همکاران (۱۳۹۳)، اسلتری (۲۰۰۶) ...          | لذت                    |
|  | میلر (۲۰۰۰)، واگان (۲۰۰۲) ...   | آرامش                  |
|  | میرعرب (۱۳۹۲)، مهدوی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۰) ...                                | اعتقاد به آخرت         |
|  | فرمپینی (۱۳۸۷) ...  | حضور داشتن             |
| معروفی و کریمی (۱۳۹۲)، مصباح‌یزدی (۱۳۸۷) ... | رابطه با وجود متعالی  |                        |

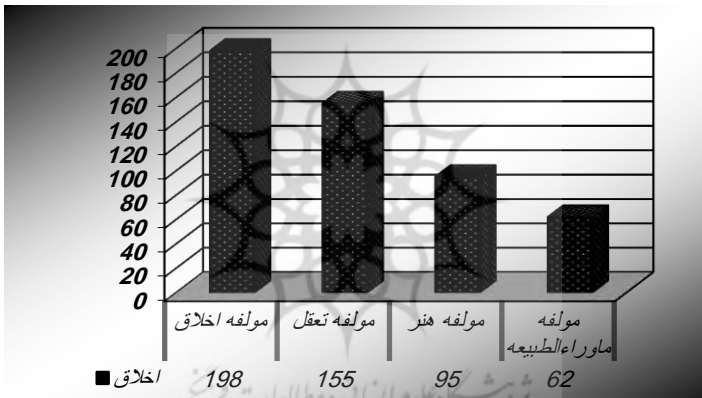
پرش دوم: به چه میزان در محتوای اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران به مؤلفه‌های برنامه‌درسی معنوی توجه شده است؟

نتایج تحلیل‌ها حاکی از آن است که از مجموع ۵۱۰ فراوانی مرتبط با مؤلفه‌های برنامه‌درسی معنوی، ۱۹۸ فراوانی (۳۸/۸۲ درصد) در مؤلفه اخلاق، ۱۵۵ فراوانی (۳۰/۳۹ درصد) در مؤلفه تعقل، ۹۵ فراوانی (۱۸/۶۲ درصد) در مؤلفه هنر و زیباشناسی، ۶۲ فراوانی (۱۲/۱۵ درصد) در مؤلفه اعتقاد به روح بوده است. همچنین مشخص شد که در اسناد بالادستی به‌صورت متفاوتی به مؤلفه‌های چهارگانه برنامه‌درسی معنوی توجه شده است. میزان توجه در این اسناد بدین صورت است که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ۲۳۲ فراوانی (۴۵/۴۹ درصد)، در برنامه‌درسی ملی ۱۵۴ فراوانی (۳۰/۱۹ درصد)، در نقشه جامع علمی کشور ۸۱ فراوانی (۱۵/۸۸ درصد)، و در چشم‌انداز بیست‌ساله ۴۳ فراوانی (۸/۴۳ درصد) به مؤلفه‌ها اختصاص داده شده است. نتایج تحلیل مؤلفه‌های برنامه‌درسی معنوی در جدول شماره ۳ و نیز نمودار ۱ و ۲ بیان و ترسیم شده است.

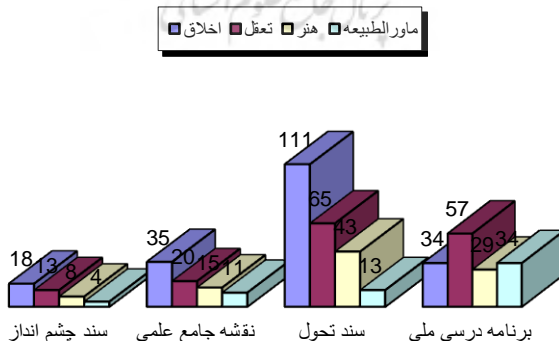
جدول ۳. نتایج تحلیل مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران

| مجموع |         | اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران |                  |                     |                         | برنامه درسی معنوی             |
|-------|---------|------------------------------------|------------------|---------------------|-------------------------|-------------------------------|
|       |         | برنامه درسی ملی                    | سند تحول بنیادین | نقشه جامع علمی کشور | سند چشم‌انداز بیست‌ساله |                               |
| درصد  | فراوانی |                                    |                  |                     |                         |                               |
| ۳۸/۸۲ | ۱۹۸     | ۳۴                                 | ۱۱۱              | ۳۵                  | ۱۸                      | مؤلفه اخلاق                   |
| ۳۰/۳۹ | ۱۵۵     | ۵۷                                 | ۶۵               | ۲۰                  | ۱۳                      | مؤلفه تعقل                    |
| ۱۸/۶۲ | ۹۵      | ۲۹                                 | ۴۳               | ۱۵                  | ۸                       | مؤلفه هنر و زیباشناسی         |
| ۱۲/۱۵ | ۶۲      | ۳۴                                 | ۱۳               | ۱۱                  | ۴                       | مؤلفه اعتقاد به ماوراءالطبیعه |
|       | ۵۱۰     | ۱۵۴                                | ۲۳۲              | ۸۱                  | ۴۳                      | فراوانی                       |
|       |         | ۳۰/۱۹                              | ۴۵/۴۹            | ۱۵/۸۸               | ۸/۴۳                    | درصد                          |

نمودار ۱. میزان توجه به مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش به تفکیک مؤلفه‌ها



نمودار ۲. میزان توجه به مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش به تفکیک اسناد و مؤلفه‌ها



جهت پی بردن به بار اطلاعاتی داده‌های حاصله، داده‌های حاصله پژوهش به‌نحویت شماره ۴ داده‌های به‌نحویت شده توجه به مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران آمده است.

جدول ۴. داده‌های بهنجار شده توجه به مؤلفه‌های برنامه‌درسی معنوی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران

| اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران |                  |                     |                         | مؤلفه‌های برنامه‌درسی معنوی         |
|------------------------------------|------------------|---------------------|-------------------------|-------------------------------------|
| برنامه‌درسی ملی                    | سند تحول بنیادین | نقشه جامع علمی کشور | سند چشم‌انداز بیست‌ساله |                                     |
| ۰/۰۸۸                              | ۰/۰۶۱            | ۰/۰۵۱               | ۰/۰۱۲                   | مؤلفه اخلاقی                        |
| ۰/۱۱۸                              | ۰/۰۰۱            | ۰/۰۳۸               | ۰/۰۰۱                   | مؤلفه تعقل                          |
| ۰/۲۳۲                              | ۰/۰۸۷            | ۰/۰۰۱               | ۰/۰۲۱                   | مؤلفه هنر و زیباشناسی               |
| ۰/۰۰۱                              | ۰/۰۳۲            | ۰/۰۴۲               | ۰/۱۱۱                   | مؤلفه اعتقاد به روح و ماوراءالطبیعه |

پس از نرمال‌سازی داده‌ها با استفاده از فرمول مرحله دوم روش شانون، مقدار بار اطلاعاتی (E<sub>J</sub>) هر یک از مؤلفه‌ها به‌دست آمد که در جدول شماره ۵ آورده شده است.

جدول ۵. مقدار بار اطلاعاتی مؤلفه‌های برنامه‌درسی معنوی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران

| اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران | سند چشم‌انداز بیست‌ساله | نقشه جامع علمی کشور | سند تحول بنیادین | برنامه‌درسی ملی |
|------------------------------------|-------------------------|---------------------|------------------|-----------------|
| بار اطلاعاتی (E <sub>J</sub> )     | ۰/۳۶۹                   | ۰/۳۱۲               | ۰/۴۲۱            | ۰/۳۷۱           |

در مرحله پایانی، ضریب اهمیت مؤلفه‌های برنامه‌درسی معنوی با استفاده از فرمول مرحله سوم روش آنتروپی شانون محاسبه شد که در جدول شماره ۶ می‌آید. هر بُعدی که دارای بار اطلاعاتی بیشتری باشد، از درجه اهمیت (W<sub>J</sub>) بیشتری برخوردار است. نتایج جدول شماره ۶ نشان می‌دهند که از بین اسناد بالادستی آموزش و پرورش، بیشترین ضریب اهمیت، مربوط به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۰/۳۳۳)، و کمترین ضریب اهمیت، مربوط به سند چشم‌انداز بیست‌ساله (۰/۱۰۹) است.

جدول ۶. مقدار ضریب اهمیت مؤلفه‌های برنامه‌درسی معنوی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران

| اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران | سند چشم‌انداز بیست‌ساله | نقشه جامع علمی کشور | سند تحول بنیادین | برنامه‌درسی ملی |
|------------------------------------|-------------------------|---------------------|------------------|-----------------|
| ضریب اهمیت (W <sub>J</sub> )       | ۰/۱۰۹                   | ۰/۱۸۵               | ۰/۳۲۳            | ۰/۲۸۹           |

## بحث و نتیجه‌گیری

اسناد بالادستی آموزش و پرورش، به‌عنوان یکی از گسترده‌ترین متون اثرگذار و جهت‌دهنده آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، با تکیه بر مخاطبان فراوان و رسالت‌های آموزشی و پرورشی خود (ترسیم نقاط راهبردی، روشن نمودن افق‌های آینده، شکل‌دهی ایدئال‌ها و ترسیم انسان مورد انتظار)، توجه به برنامه‌درسی معنوی و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن را جزء اصلی‌ترین و محوری‌ترین رسالت‌های خود قرار می‌دهد. این ضرورت که برخاسته از نقش بسیار مهم معنویت در تعلیم و تربیت است، زمانی احساس می‌شود که یکی از وظایف اصلی این اسناد را سیاست‌گذاری جهت پرورش دانش‌آموزانی بدانیم که همواره در راستای احیای فطرت الهی خود کوشا هستند.

نتایج پژوهش کنونی که با هدف تبیین مؤلفه‌های برنامه‌درسی معنوی و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران انجام شده بود، نشان داد که که چارچوب مفهومی برنامه‌درسی معنوی را می‌توان بر اساس

مدارک و مستندات مرتبط در چهار مؤلفه هنر و زیباشناسی، تعقل، اخلاق و روح تدوین کرد. افزون بر این، میزان توجه به مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش متفاوت است؛ به طوری که در مجموع، ۵۱۰ مرتبه به مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی در این اسناد بالادستی توجه شده است که میزان تراکم آن در مؤلفه اخلاق ۱۹۸ فراوانی (۳۸/۸۲ درصد)، در مؤلفه تعقل ۱۵۵ فراوانی (۳۰/۳۹ درصد)، در مؤلفه هنر و زیباشناسی ۹۵ فراوانی (۱۸/۶۲ درصد)، و در مؤلفه اعتقاد به روح (ماوراءالطبیعه) ۶۲ فراوانی (۱۲/۱۵ درصد) بوده است. همچنین مشخص شد که در اسناد بالادستی به صورت متفاوتی به مؤلفه‌های چهارگانه برنامه درسی معنوی توجه شده است. میزان توجه به مؤلفه‌ها در این اسناد بدین صورت است که در سند تحول بنیادین ۲۳۲ فراوانی (۴۵/۴۹ درصد)، در برنامه درسی ملی ۱۵۴ فراوانی (۳۰/۱۹ درصد)، در نقشه جامع علمی کشور ۸۱ فراوانی (۱۵/۸۸ درصد) و در چشم‌انداز بیست‌ساله ۴۳ فراوانی (۸/۴۳ درصد) بوده است. نتایج بررسی و تحلیل میزان توجه در اسناد مورد بررسی که در فرایند سه‌مرحله‌ای آنتروپی شانون انجام پذیرفت، حاکی از آن است که میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت در بین اسناد مورد بررسی، بیشترین ضریب اهمیت، مربوط به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۰/۳۳۳)، و کمترین ضریب اهمیت، مربوط به سند چشم‌انداز بیست‌ساله (۰/۱۰۹) بوده است. این نوع توجه می‌تواند به دلیل تفاوت در ماهیت، هدف و حجم اسناد بالادستی، و نیز به دلایلی همچون نگرش برنامه‌ریزان درسی، ترجیحات مؤلفان اسناد بالادستی، محدودیت در حجم اسناد و تلقی کافی بودن فراوانی‌های بیان شده باشد.

یافته‌های مرتبط با مؤلفه‌ها نشان می‌دهد که به برخی از مؤلفه‌ها توجه ناچیزی شده است. علت این نوع از نارسایی را می‌توان در دو بخش عملی و نظری جست‌وجو کرد. این از آن جهت است که مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی تاروپودی درهم تنیده از عمل و نظر است. برخی از نارسایی‌های آن، نتیجه کج‌روی در عرصه و روابط عملی، و برخی حاصل کج‌اندیشی در مقام نظر است. با توجه به تعامل و درهم‌تنیدگی عمل و نظر، ضعف‌های موجود در اسناد بالادستی شکل بسیط نظری یا عملی ندارد؛ بلکه به صورت بافت‌های پیچیده آشکار می‌شوند که در آنها اعمال و اندیشه‌ها یکدیگر را تأیید و تقویت می‌کنند. نارسایی موجود می‌تواند بخش‌های مختلف آموزش و پرورش را تحت الشعاع قرار دهد و آثار و پیامدهای نامطلوبی را به ترتیب در سیاست‌های کلان نظام، اهداف دوره‌های تحصیلی، اهداف دروس ارزشی مرتبط، سازوکارهای تأمین منابع انسانی متعهد و ارزش‌مدار، و تأمین منابع مالی و کالبدی مکفی ایجاد کند.

در پایان، باید خاطر نشان شود که به منظور عملیاتی ساختن یافته‌های پژوهش، سیاست‌گذاران آموزشی و برنامه‌ریزان درسی می‌توانند در ویراست‌های آینده اسناد بالادستی، به مؤلفه‌های کمترتوجه‌شده به‌عنوان حلقه‌ای مفقوده، عنایت بیشتری داشته باشند. برنامه‌ریزان درسی نیز می‌توانند با استفاده از مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی که در این پژوهش معرفی شده‌اند، به‌عنوان الگویی عملی برای گزینش، طراحی و تدوین برنامه درسی مناسب‌تر استفاده کنند. همچنین طراحی بسته‌ها و نرم‌افزارهای مرتبط با مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی می‌تواند به‌عنوان مکمل اسناد بالادستی مورد استفاده قرار گیرد. افزون بر این، با توجه به کاستی‌های موجود در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران، متصدیان آموزش و پرورش می‌توانند به کمک آموزش‌های ضمن خدمت، اهمیت پرداختن به مفاهیم مرتبط با برنامه درسی معنوی را برای عاملان برنامه درسی تشریح کنند.

## منابع

- ادیب‌منش، مرزبان، لیاقتدار، محمدجواد، نصر، احمدرضا، ۱۳۹۷، «تبیین ابعاد و مؤلفه‌های برنامه‌درسی معنوی بر اساس منابع و متون مرتبط با آن»، *تربیت اسلامی*، ش ۲۷، ص ۸۴-۶۱.
- اسکاپرو، مایکل استیفن، ۱۳۹۳، *نظریه‌های برنامه‌درسی (ایدئولوژی‌های برنامه‌درسی)*، ترجمه محسن فرمهبینی فراهانی و رضا رأفتی، تهران، آبیژ.
- اشعری، زهرا، ۱۳۸۷، *بررسی مفهوم، اصول و روش‌های تربیت معنوی بر اساس آراء علامه طباطبایی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- اکبری لاکه، مریم و همکاران، ۱۳۹۲، «معنویت و تعالی معرفتی و رفتاری در آموزش عالی»، *اخلاق پژوهشی*، ش ۲۶، ص ۱۳۴-۱۱۵.
- امینی، محمد، ۱۳۸۴، *تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش*، تهران، آبیژ.
- امینی، محمد، ماشاللهی‌نژاد، زهرا، ۱۳۹۲، «تأملی بر جایگاه توجه به پرورش معنویت در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی»، *تربیت اسلامی*، ش ۱۶، ص ۲۹-۷.
- امینی، محمد، تمنای‌فر، محمدرضا، نژاد، آسیه، ۱۳۹۳، «تحلیل جایگاه هوش معنوی در میان مجریان و دریافت‌کنندگان کتاب درسی دین و زندگی دوره متوسطه»، *پژوهش و برنامه‌ریزی درسی*، ش ۴۳، ص ۱۰۹-۹۵.
- ایزدی، صمد، قادی، مصطفی، حسینی، فاطمه، ۱۳۹۳، «امکان‌سنجی اجرای برنامه‌درسی معنوی با رویکرد معنوی در دوره متوسطه»، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ش ۴۱، ص ۵۰-۳۴.
- برنامه‌درسی ملی جمهوری اسلامی ایران*، ۱۳۹۱.
- تاجور، آذر، ۱۳۹۲، «نسبت جهانی شدن و سلامت معنوی؛ چالش‌ها، فرصت‌ها و ملاحظات عملی برای نظام تربیتی اسلام»، *تربیت تبلیغی*، ش ۲، ص ۱۵۴-۱۲۷.
- حکیم‌زاده، رضوان، موسوی، سیدامین، ۱۳۸۷، «آموزش ارزش‌ها در محتوای کتاب‌های دینی دوره راهنمایی، بررسی وضعیت موجود و ارائه راه‌کارهایی برای وضعیت مطلوب»، *مطالعات برنامه‌درسی*، ش ۱۱، ص ۱۱۷-۹۵.
- دماری، بهزاد، ۱۳۸۸، *سلامت روانی*، تهران، طب و جامعه.
- رحیمی‌نیا، شببو، رحیمی‌نیا، چنور، خسروی، محبوبه، ۱۳۹۳، «ادراک صاحب‌نظران رشته علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی درباره مبانی اعتقادی تربیت معنوی»، *مجموعه مقالات همایش علوم تربیتی و روان‌شناسی معنویت و سلامت*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندر گز.
- سبحانی‌نژاد، مهدی، نجفی، حسن، ۱۳۹۳، «تحلیل ابعادشناسانه مسئولیت‌پذیری در سبک زندگی اسلامی»، *سراج منیر*، ش ۱۶، ص ۱۷۰-۱۵۰.
- سلسبیلی، نادر، ۱۳۸۲، *دیدگاه‌های برنامه‌درسی: برداشت‌ها، تلفیق‌ها و الگوها*، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت آموزش و پرورش.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*، ۱۳۹۰.
- سند چشم‌انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران*، ۱۳۸۳.
- شمشیری، بابک، ۱۳۸۵، *تعلیم و تربیت از منظر عشق و عرفان*، تهران، طهوری.
- صفایی‌مقدم، مسعود، ۱۳۹۰، «مطالعه تحلیلی نهضت معنویت‌گرایی و ارائه رویکردی برای آموزش عالی معنویت‌گرا: رویکردی اخلاق‌بنیان»، *راهبرد فرهنگ*، ش ۱۳ و ۱۲، ص ۱۱۰-۸۷.
- صمدی، پروین، هاشمی، فخر، ۱۳۸۵، «هوش معنوی و دلالت‌های آن برای برنامه‌درسی دوره متوسطه»، *مجموعه مقالات هفتمین همایش انجمن مطالعات برنامه‌درسی*، تهران، دانشگاه تربیت معلم.
- عابدی جعفری، حسن، رستگار، عباسعلی، ۱۳۸۶، «ظهور معنویت در سازمان‌ها»، *علوم مدیریت*، سال دوم، ش ۵.

علوی، سیدحمیدرضا، ۱۳۸۶، «جایگاه سکوت در تعلیم و تربیت (با تأکید بر تعلیم و تربیت اسلامی)»، پژوهش‌های تعلیم و تربیت اسلامی، ش ۱، ص ۱۵۸-۱۲۹.

فرمهبینی فراهانی، محسن، قلی‌زاده مقدم، زینب و عیوضی، ۱۳۸۷، «ویژگی‌های برنامه‌دستی پست‌مدرن در عصر جهانی شدن»، مجموعه مقالات همایش جهانی شدن و بومی ماندن برنامه‌دستی، چالش‌ها و فرصت‌ها، مازندران.

قاسم‌پور دهقانی، علی و نصر اصفهانی، احمدرضا، ۱۳۹۰، «رویکرد معنوی و برنامه‌ریزی درسی»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال نوزدهم، ش ۱۳، ص ۹۲-۷۱.

کارآمد، حسین، ۱۳۹۷، «جایگاه عقلانیت و معنویت در برنامه‌دستی»، اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ش ۱۹، ص ۴۰-۲۳. گریز، آرنولد، ۱۳۸۳، فلسفه تربیتی شما چیست؟، ترجمه بختیار شعبانی ورکی و همکاران، مشهد، به‌نشر.

محسن‌پور، بهرام، ۱۳۹۰، رویکرد اسلامی به علوم تربیتی و تعلیم و تربیت، تهران، مدرسه.

مردای، مسعود، سیدکلان، میرمحمد، عیاری، لیلا، ۱۳۹۳، «طراحی الگوی برنامه‌دستی معنوی در راستای تربیت زمینه‌ساز، راهبردها و راه‌کارهای اجرایی آن»، پژوهش‌های مهدوی، ش ۹، ص ۱۱-۱.

مصباح، علی، ۱۳۸۹، «واکاوی مفهومی معنویت و مسئله معنا»، اخلاق پزنسکی، سال چهارم، ش ۱۴، ص ۳۹-۲۳.

مصباح‌یزدی، محمدتقی، ۱۳۸۷، اخلاق در قرآن، تحقیق و نگارش محمدحسین اسکندری، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی. مطهری، مرتضی، ۱۳۷۳، انسان در قرآن، چ هشتم، تهران، صدرا.

—، ۱۳۷۵، انسان و سرنوشت، تهران، صدرا.

مظفری، سیاوش، ۱۳۹۱، بررسی میزان تأکید کتاب‌های تعلیمات دینی و معارف اسلامی، ادبیات فارسی و تاریخ پایه سوم راهنمایی بر مؤلفه‌های تربیت معنوی از دیدگاه معلمان شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۰-۹۱، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه ابعلی سینا.

معروفی، یحیی، کرمی، زهرا، ۱۳۹۲، برنامه‌دستی معنوی، چیستی و چرایی، چکیده مقالات همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران: مبانی فلسفی تحول در نظام آموزش و پرورش ایران، مشهد، دانشگاه فردوسی.

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

مکارول، پام و همکاران، ۱۳۹۵، «ارزیابی تنوع تعریف‌ها در معنویت»، ترجمه محمدامین خوانساری، هفت آسمان، سال هجدهم، ش ۷۱، ص ۱۱۱-۱۳۰.

موسوی، ستاره، نیلی، محمدرضا، ۱۳۹۳، «تحلیل و بررسی نمود ارزش‌های انسانی و اخلاقی در حوزه برنامه‌دستی»، مهندسی فرهنگی، ش ۷۹، ص ۱۴۲-۱۲۳.

موسوی، فرانک، ۱۳۸۸، برنامه‌دستی معنوی در هزاره سوم، کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی.

مهدوی‌نژاد، محمدجواد، قدمی، مجید، افضل، کوثر، ۱۳۹۰، «نقش هنر در تربیت معنوی»، تعلیم و تربیت، ش ۱۰۸، ص ۱۰۸-۹۱.

مهرمحمدی، محمود، امین خندقی، مقصود، ۱۳۸۸، «مقایسه ایدئولوژی‌های برنامه‌دستی آیزنر با میلر: نگاهی دیگر»، مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، دوره ۱۲، ش ۱.

میرزاخان، مهدی، ۱۳۹۱، ارزش و جایگاه معنویت در قرآن و روایات اسلامی و دلالت‌های برنامه‌دستی بر مبنای آن، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی.

میرعرب، فرج‌الله، ۱۳۸۰، تربیت اعتقادی و معنوی با نگاهی قرآنی، قم، بوستان کتاب.

نجفی، حسن، وفایی، رضا، ملکی، حسن، ۱۳۹۴، «تبیین ابعاد و مؤلفه‌های رشد معنوی انسان و تحلیل محتوای آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران»، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ش ۱، ص ۱۵۶-۱۳۳.

نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۸۹.

نوریان، محمد، ۱۳۸۷، *تحلیل محتوای رسانه‌های آموزشی با تأکید بر کتاب‌های درسی*، تهران، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب.

—، ۱۳۸۹، *تحلیل برنامه‌درسی دوره ابتدایی ایران*، تهران، گویش نو.

وولف، دیویدام، ۱۳۸۶، *روان‌شناسی دین*، ترجمه محمد دهقانی، تهران، رشد.

یارمحمدیان، محمدحسین، فروغی ابری، احمدعلی، جعفری، ابراهیم میرشاه، اوچی‌نژاد، احمدرضا، ۱۳۹۱، «بررسی تطبیقی

رویکردهای برنامه‌درسی معنوی با توجه به مؤلفه‌های برنامه‌درسی معنوی در چند کشور جهان»، *رهیافتی‌نودرمدیریت*

*آموزشی*، ش ۹، ص ۸۳-۱۰۲

Amram, Y. (2007), the seven dimensions of spiritual intelligence: an ecumenical, grounded theory, Institute of Transpersonal Psychology: PaloAkti, CA, 1-8.

Astin, H.s (2004), role of spirituality in transformational leadership, Newslettes, 1(4).

Beauchamp, G.A (1981), curriculum theory, Wilmette illionois: The Kagg Press.

Best, Ron (2008), in defence of the concept of spiritual education: a reply to Roger Marples, International Journal of Children,s Spirituality, Vol. 13, No.4, 321-329.

Bigger, S. (2008), secular spiritual education?, E-journal of the BritishEducation Studies Association, 1, 60-70.

Bolotin, Bravmann, Windschitl, Mikel and Green (2000), cultures of curriculum, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey: Publishers Mahwah.

Bowman, N. A. & Small, J. L. (2010), do college students who identify with apprivileged religious grop experience greater spiritual development exploring individual and institutional factors, Journal of Research in Higher Education, 51, 595-614.

Buchanan, M. (2013), attending to the spiritual dimation to enhance curriculum change, Journal of Beliefs and Values: Studies in Religion & education, 31, 191-201.

Buchanan, Michael T. (2009), the spiritual dimension and curriculum change, International Journal of Children,s Spirituality, Vol. 14, No.4, 385-394.

Crick, R. D. & Jelfs, H. (2011), spiritual development and personlisation: 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.

Daniliuk, A. I., Kondakov, A. M. & Tishlov, V. A. (2010), the spiritual and moral education of Russia’s school students, Journal of Russian education and society, 52, 3-1869.

Eisner, Elliot.W & Vallance. E (1974), Conflicting conceptions of curriculum, Berkeley: Mc cutchan.

Eisner, Elliot.W (1994), The educational imagination on the design and evaluation of school programs, New York.

Glazer, S. (1999), the heart of learning: spirituality in education, New York: Jeremy P. Tarcher/Putnam.

Halama, P. & Strizence, 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 induction, Journal of Moral Education, 5, 162-171.

Kessler, R. (2000), The soul of education: helping student find connection, compassion and character at school, Alexandria,VA: Association for Supervision and curriculum Development.

King, U. (2010), earthing spiritual literacy: how to link spiritual development and education to a new earth consciousness?, Journal of Beliefs & Value: Studies in Religion & Education, 31, 254-260.

- Koetting, J. Randall & Combs, Martha (2005), spirituality and curriculum reform: the need to engage the word, in *Taboo: The Journal of Culture and Education*, V9 n1, pp81-91.
- Maslow, A.H (1976), religions, values and peak experiences, New York: penguin.
- Meehan, Christopher (2002), promoting spiritual development in the curriculum, an international journal of personal, social and emotional development, Vol. 20, No.1, 16-24.
- Miller, John P. (2000), education and the soul: toward a spiritual curriculum, New York: Stare University of New York Press.
- \_\_\_\_\_, (2007), the holistic curriculum, second edition, Toronto: Oise Press.
- Nandy, Ashis (1998), the politics of secularism and the recovery of religious tolerance, in Rajeev of Bhargava, secularism and its critics, Delhi: Oxford university press, pp27-326.
- Noddings, Nel (1998), Philosophy of education, Westview Press.
- Ornstein, Allan c. and Hunkins, Frnacis p. (2004), curriculum foundations: principles and issues, Boston: Allyn and Bacon 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.
- Saunders, SM. (2007), introduction to the special issue on spirituality and psychotherapy, *Journal of chin psycho*, 63, 117-127.
- Sisk, D. (2008), engaging the spiritual intelligence of gifted students to build global awareness, *Journal of Roeper Review*, 30, 24-30.
- Slattery, P. (2006), curriculum development in the postmodern era, New York: Garland Publishing.
- Stenmark, Mikaeak (1995), rationality in science, religion and everyday life, University of Notre Dame Press.
- Tisdell, E. J. (2003), exploring spirituality and culture in adult and higher education, San Francisco: Jossey Bass.
- Tisdell, Elizabeth.J & Tolliver, Derise E. (2006), engaging spirituality in the transformative higher education classroom, *New Directions for Adult and Continuing Education*, N. 109.
- Trousdale, A.M. (2004), black and white fire: the inter play of stories imagination and children's spirituality, *international journal of children's spirituality*, 2, 177-188.
- Waughan, F. (202), what is spiritual intelligence?, *Journal of Humanistic Psychology*, 42, 16-33.
- Zohar, D. & Marshall, I. (2000), SQ: spiritual intelligence approaches, *Journal of children spirituality*, N.5, pp101-127.