

فصلنامه علمی<sup>۱</sup> پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی  
دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت  
سال سوم<sup>۲</sup> شماره ۱<sup>۳</sup> بهار ۹۱  
صص ۱۰۲-۸۳

## بررسی تطبیقی رویکردهای تربیت معنوی با توجه به مؤلفه های برنامه

### درسی در چند کشور جهان

محمد حسین یار محمدیان<sup>۱</sup>، احمد علی فروغی ابری<sup>۲</sup>، ابراهیم میرشاه جعفری<sup>۳</sup> و

احمد رضا اوجی نژاد<sup>۴\*</sup>

تاریخ دریافت: ۹۰/۱۰/۹ تاریخ پذیرش: ۹۱/۲/۱۷

### چکیده

هدف اصلی این مقاله بررسی رویکردهای تربیت معنوی با توجه به مؤلفه های برنامه درسی در کشورهای منتخب بوده است که با روش تطبیقی و با کمک الگوی بردی انجام گرفت. بدین منظور، اسناد و مدارک مرتبط با موضوع در کشورهای منتخب با استفاده از روش کتابخانه ای و با مراجعه به سایت های اینترنتی مرتبط مانند یونسکو و پروکوئیست و سایت های وزارت آموزش و پرورش کشورهای مورد نظر گرد آوری، توصیف، تفسیر و مقایسه شد. جامعه آماری پژوهش کلیه کشورهایی هستند که در زمینه تربیت معنوی دارای برنامه هایی هستند. از میان جامعه مورد مطالعه کشورهای استرالیا، ژاپن و ترکیه با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند به عنوان نمونه مورد بررسی انتخاب گردیدند سپس ویژگی های اصلی رویکردهای تربیت معنوی در ارتباط با مؤلفه های هدف، محتوا و روش های تدریس در کشورهای منتخب مطالعه و بررسی گردید. نتایج بدست آمده حاکی از وجود شباهت ها و تفاوت های شایان توجهی بین اهداف، محتوا و روش های تدریس در کشورهای مورد مطالعه بود. شباهت ها بیش تر در اهداف و گه گاه در محتوا، اما تفاوت ها بیش تر در روش های تدریس وجود دارند.

**واژه های کلیدی:** بررسی تطبیقی، رویکردها، تربیت معنوی، مؤلفه های برنامه درسی، برنامه درسی.

۱- دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، اصفهان، ایران.

۲- دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، اصفهان، ایران.

۳- دانشیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان.

۴- دانشجوی دکتری تخصصی برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان).

\*- نویسنده مسئول مقاله: AOJI62@Yahoo.com

## مقدمه

در سال‌های اخیر، شاهد گرایش فزاینده در عوالم معنوی می‌باشیم. برخی چنین استدلال می‌کنند که ما در آستانه یک رنسانس معنوی<sup>۱</sup> هستیم. به بیان دیگر، پس از فروکش کردن طغیان مادی‌گرایی که تمام مظاهر معنوی انسان‌ها را در معرض خطر قرار داد، هم اکنون، زمزمه بازگشت به "معنویت" به عرصه های زندگی اجتماعی و فرهنگی آغاز شده است. معنویت به همان سرعتی که در طول چند قرن اخیر از اذهان روشنفکران و اندیشمندان غربی رخت بر بسته بود، به همان سرعت نیز در حال بازگشت است. ضرورت گرایش به معنویت به عنوان گرایشی نو در عرصه های فرهنگی و تربیتی تمام کشورها بیش از عرصه های دیگر به چشم می‌خورد. به بیان دیگر، پیوند دادن نیاز معنوی آموزشی و پرورشی با سایر تحولاتی که در این سیاره رخ می‌دهد، اهمیت به سزایی دارد (Miller, 2010). برای درک مفهوم معنویت لازم است که این واژه را در بسترهای فلسفی، مذهبی، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی مورد بررسی قرار دهیم. اگرچه پرواضح است که تعریف معنویت به عنوان یک اصطلاح دشوار است و شاید این مسئله برای ما تازه اندازه ای تعجب آور باشد و دلیل آن این است که معنویت واژه ای است فرار و رازگونه<sup>۲</sup> و دارای برداشت‌های متفاوت در جوامع گوناگون است. همچنان که جان گاسپل بیان می‌دارد، معنویت چیزی شبیه به روح خداست که در وجود انسان دمیده می‌شود که شما می‌توانید با تمام وجود آن را حس نمایید (2005, Gospel) و یا جنی لیز بر این باور است که باوجود این که معنویت از مفاهیم رمزگونه و دشوار است، با این حال، حیات بخش<sup>۳</sup>، سیال<sup>۴</sup> و پویاست و برای زندگی فردی و اجتماعی ضروری است (Wright, 2000). درمیان تعاریفی که از معنویت در فرهنگ آکسفورد ارایه شده است، به موارد زیر اشاره می‌شود:

- الف: تعاریفی که روح را در مقابل ماده قرار می‌دهد که در اصل تقابل روح و جسم را نشان می‌دهد.  
 ب: تعاریفی که جنبه مذهبی و دینی دارند، این تعاریف جنبه دینی و مذهبی معنویت را پررنگ تر می‌دانند.  
 ج: تعاریفی که معنویت را همان روح پالوده یا بی‌آلایش می‌دانند.

<sup>1</sup>- Spiritual Renaissance

<sup>2</sup>- Mysterious

<sup>3</sup>- Resuscitative

<sup>4</sup>- Fluid

بر اساس نظر طرفداران این دیدگاه معنویت از راه خود آگاهی و خود انضباطی درونی<sup>۱</sup> (شهود<sup>۲</sup>) شکل می‌گیرد و گسترش می‌یابد (Wright, 1996).

تعاریف کلاسیک از معنویت گرایش به تمرکز بر مذهب و موضوع‌های مرتبط با روح دارند در حالی که مطالعات معاصر پیرامون معنویت حیطه‌هایی گسترده‌تر را که همه جنبه‌های زندگی و تجربه انسان را در بر می‌گیرند، در خود جای می‌دهد (Saunders, 2007). به بیان دیگر، معنویت دیگر تنها اختصاص به شعائر مذهبی یا دینی ندارد بلکه دارای ابعاد فردی، اجتماعی، شناختی، اخلاقی، عاطفی و ... نیز می‌باشد. به دیگر سخن، باور عمومی بر آن است که انسان‌ها باید از حیث جسمی، ذهنی، عاطفی و روحی که می‌توان اظهار داشت همه این موارد در طبقه معنوی تربیت یا تربیت معنوی هستند، مورد توجه قرار گیرند (Howard, 2002).

تروسدال دو رویکرد مبنایی برای معنویت قائل است: جستجوی خدا یا خدا محوری و راه طبیعی ارتباط با جهان. وی بر این باور است که معنویت از پاسخی به پرسش‌های درونی مانند: من کیستم؟ آیا یک نیروی مافوق در من وجود دارد؟ اگر هست شبیه به چه چیزی است؟ رابطه من با دیگران و مخلوقات چگونه باید باشد؟ و ... شکل می‌گیرد (Trousedale, 2004). دی سوزا و همکارانش بر این باورند که می‌توان ابعاد زیر برای معنویت قائل شد:

- ۱- درونگری<sup>۳</sup>: یک حالتی از آگاهی که فرد را به تفکر در درون خودش وا می‌دارد.
- ۲- رابطه<sup>۴</sup>: به این معنا که هدف اصلی معنویت بررسی و واکاوی درون هستی خودش و باورهایش نیست بلکه به این بر می‌گردد که چگونه فرد با دیگران ارتباط برقرار می‌کند.
- ۳- تعادل<sup>۵</sup> بین آزادی انتخاب و فرهنگ به این معنا که فرد قادر است انتخاب کند و پاسخ‌های خودش را به پرسش‌های اساسی درباره معنای وجود و هستی بیابد.
- ۴- دید کل نگر<sup>۶</sup> و جامع یعنی معنویت شامل یک تعهد با تمام وجود در تمام ابعاد ذهنی، عاطفی و عمل و نیت (De Souza, 2004).

امونز و کرامپلر برای معنویت سه بعد قائل هستند: تعالی و فراتر رفتن، هشپاری<sup>۷</sup> بالا و ارزش‌های ماندگار<sup>۸</sup>. امونز تعالی و فراتر رفتن را مربوط به ظرفیت شخص برای درگیر شدن در

<sup>1</sup> -Its internal disciplinary

<sup>2</sup> - intuition

<sup>3</sup> - Insight

<sup>4</sup> - Relation

<sup>5</sup> -equilibrium

<sup>6</sup> - Holistic view

<sup>7</sup> -sharpness

<sup>8</sup> - Enduring values

شکل‌های سطح بالای هشیاری می‌داند و بمنظور تاثیر گذاشتن بر بر یک هشیاری بالای خودمان فراسوی جهان فیزیکی می‌رود (Emmons and Crumpler, 1997). حال بر این باور است که معنویت رشد آزادی و رهایی از چیزهای مادی است و این حالت بیش‌تر تفکر، آزادی و خلاقیت است که از راه تعهد، ارزش‌ها و اهداف توضیح داده می‌شود. این حالت‌ها، شکلی از گشودگی را بین فرد و خود متعالی فراهم می‌کند. وی همچنین، توجه دست اندرکاران آموزش و پرورش و بویژه برنامه ریزان درسی به رشد معنوی دانش آموزان را دارای اهمیت اساسی می‌داند (Hull, 1997).

در تربیت معنوی از دیدگاه‌های گوناگون می‌توان رویکرد های مطرح را شناسایی کرد. از یک منظر دو رویکرد در تربیت معنوی مطرح است. یکی رویکرد محدود<sup>۱</sup> و دیگری رویکرد فراگیر<sup>۲</sup> است. در رویکرد فراگیر اولویت به تجربه معنوی<sup>۳</sup> است آن هم تجربه ای که ماهیت جهانی دارد و اساس و مبنای جستجوی معنا و هدف در زندگی ماست. این تجربه هدایت کننده احساسات، عواطف و ظرفیت‌مان برای خلاقیت است. همچنین، تجربه معنوی به عنوان جنبه اساسی زندگی و شرایط انسان که بسیار فراتر از تجارب عادی و روزمره ماست، مطرح می‌باشد. در این رویکرد فرض بر این است که همه انسان‌ها ظرفیت خود آگاهی پویا<sup>۴</sup> برای آگاهی از واقعیت‌های زندگی و تعالی خود را دارند (Wright, 2000).

در رویکرد فراگیر تجربه معنوی در اصل تجارب اخلاقی، زیبا شناسی، دینی و اجتماعی انسان‌ها را در بر می‌گیرد و این به معنای توجه به همه جنبه های رشد و تعالی انسان در تربیت معنوی است (Wright, 2000). رویکرد محدود اساس تربیت معنوی را در این تعریف می‌داند: "عمل عاشقانه انسان در برابر خدا و دیگران" رویکردی که نگرش محدود و رادیکال نسبت به تربیت معنوی دارد که در لوای آن همه ارزش‌های ملی و سنتی پوشش داده می‌شوند، در این رویکرد، مشکلات موجود در چارچوب الهیات مسیحی دشوارتر از مسائلی که جویندگان آزادی با آن مواجه‌اند، نمی‌باشد (Tichler, 2002). در یک تقسیم بندی دیگر رویکردهای تربیت معنوی را می‌توان در سه طبقه زیر بررسی کرد:

الف) رویکردهایی که تربیت معنوی را وسیله ای برای عادت آموزی و شکل دهی رفتارهای معنوی می‌دانند. این رویکردها را با عنوان رویکردهای مبتنی بر عادت آموزی<sup>۵</sup> نام گذاری می‌کنند، دیدگاه دیدگاه رفتاری در برنامه درسی را می‌توان از مهم‌ترین دیدگاه‌های این رویکرد بشمار آورد.

<sup>1</sup> - Limited approach

<sup>2</sup> - Comprehensive approach

<sup>3</sup> - Spiritual experience

<sup>4</sup> - Dynamic self-awareness

<sup>5</sup> - training- based approaches

ب) رویکردهایی که تربیت معنوی را وسیله ای می‌دانند تا به فرد کمک کنند که معنویت را با محک عقل بسنجد. این رویکردها را با عنوان رویکردهای مبتنی بر عقلانیت<sup>۱</sup> نام گذاری می‌کنند. دیدگاه شناختی در برنامه درسی را می‌توان از مهم‌ترین دیدگاههای این رویکرد بشمار آورد.

ج) رویکردهایی که تربیت معنوی را حاصل یک سیر و سلوک وجودی و درونی می‌دانند و با عنوان رویکردهای مبتنی بر شهود<sup>۲</sup> نام گذاری می‌شوند. دیدگاه ماورای فردی در برنامه درسی را می‌توان از مهم‌ترین دیدگاههای این رویکرد بشمار آورد (Oser, 2001). از میان تمام نهادهای ذیربط در تربیت معنوی، مدارس و برنامه های درسی آنها نقشی تعیین کننده دارند. به بیان دیگر، مدارس نقش مستقیمی در تدارک فرصت‌های توسعه بینش و تمایل و ارتقای مهارت‌ها و عملکردهای لازم برای زندگی معنوی دارند. متأسفانه در نظام های آموزش و پرورش بویژه برنامه های درسی مدارس آنچنان که شایسته است، توجه لازم به رویکردهای تربیت معنوی در ابعاد گوناگون نمی شود و شاید دلیل آن این باشد که معنویت موضوعی مبهم، پیچیده و کلی است و دارای ابعاد، موضوعها و مفاهیم گوناگون می باشد. در این راستا، مطالعه تجارب علمی و عملی کشورهای که در این زمینه، اقدام‌هایی داشته‌اند، مفید و مؤثر است. البته، استفاده از تجارب مفید دیگر کشورها به شرطی مثمرتر خواهد بود که اندیشه‌ها و آرمان های ملی فراموش نشود. بر همین اساس، هدف این مقاله مطالعه تطبیقی رویکردهای تربیت معنوی در کشورهای دیگر در ارتباط با مؤلفه های برنامه درسی بمنظور ایجاد بستر آشنایی با نقاط ضعف و قوت هر رویکرد است.

### پیشینه پژوهش

هیم بروک (Heim Brook, 2004) در پژوهش خود به بررسی رابطه تربیت معنوی با تربیت اخلاقی از منظر صاحب نظران پرداخته و پس از بررسی دیدگاههای گوناگون به این نکته اشاره می‌کند که تربیت معنوی با تربیت دینی و اخلاقی یکی نیست. حتی مترادف هم نیستند. وی هم‌چنین، بیان می‌دارد که تربیت معنوی الزاماً دینی نیست و می‌تواند ماهیت سکولار داشته باشد، وی در نهایت، اشاره می‌کند که تربیت اخلاقی و تربیت دینی از ضرورت‌های تکامل تربیت معنوی هستند و به عنوان ابعاد مهم تربیت معنوی باید لحاظ شوند. زوهار و مارشال (Zohar & MARSHALL, 2000) در پژوهش خود با عنوان بررسی عوامل مؤثر در رویکرد تربیت معنوی هوشمندانه به این نتیجه دست یافتند که برای توسعه هوش معنوی در دانش آموزان باید هفت مرحله طی گردد که این مراحل عبارتند از:

<sup>1</sup> - Rationality-based approaches

<sup>2</sup> - intuitional-based approaches

(۱) آگاهی دانش آموزان از موقعیت کنونی خود (۲) تمایل و احساس قوی برای تغییر (۳) آگاهی از این که عمیق ترین انگیزه ها در وجود خود فرد است. (۴) کشف و حل موانع (۵) شناسایی و کشف امکانات حرکت متعالی (۶) متعهد بودن در مسیر حرکت (۷) آگاهی از این که راههای بسیاری وجود دارد برای حل مشکلات.

رایت (Wright, 1998) در مطالعه ای تطبیقی به بررسی نقش معلمان در رویکردهای تربیت معنوی دانش آموزان انگلستان و ولز پرداخته است. وی در این پژوهش این پرسش را مطرح می نماید که آیا معلمان در رشد معنویت در ابعاد گوناگون (اجتماعی، دینی، اخلاقی) دانش آموزان نقش دارند یا خیر؟ نتایج این پژوهش حاکی از آن است که معلمان خواسته یا ناخواسته در تربیت معنوی دانش آموزان نقشی مهم دارند و روش عملکرد آنها در کلاس تأثیر فراوانی در این امر دارد.

- خالق خواه و مسعودی (Khalegh khah and Masodi, 2010) در مقاله ای با عنوان رویکرد تربیت معنوی<sup>۱</sup> (دینی) با توجه به دو مؤلفه عقل محوری و ایمان محوری به بررسی رابطه دین با انگاره عقل و عقلانیت پرداخته و رویکردهای گوناگونی را در نسبت میان این دو مورد بررسی قرار داده اند و به این نتیجه رسیده اند که رویکردهای گوناگونی در نسبت میان این دو وجود دارد که با در نظر گرفتن هر یک از آنها روش آرایه آموزه های معنوی و دینی از راه نظام تعلیم و تربیت تفاوت های گسترده ای با یکدیگر پیدا خواهد کرد و نوع تبیین و تعلیم مسایل دینی متفاوت خواهد بود. در انتها به آرایه الگویی برای برنامه درسی تربیت معنوی و دینی پرداخته که نگرشی معتدل به محوریت ایمان و محوریت عقل دارد و دارای ویژگی های زیر است:
  - با آخرین دستاوردهای معرفت شناسی در دنیای جدید سازگار تر است.
  - نگاهی جامع تر نسبت به انواع متنوع تعلیم معنوی و دینی دارد.
  - با دستاوردها و واقعیت های عرصه روان شناسی و دانش تعلیم و تربیت سازگاری و موافقت بیش تری دارد.
- در پژوهشی دیگر شعبانی (Shabani, 2009) با عنوان بررسی تطبیقی برنامه های درسی دینی و اخلاقی دوره ابتدایی در ایران و چند کشور جهان و با هدف مقایسه رویکردها، اهداف، محتوا و روش های اجرای برنامه درسی دینی و اخلاقی در ایران و چند کشور جهان انجام داد که به آرایه راهکارهایی برای تربیت دینی در ایران به شرح زیر منجر شد:

<sup>1</sup> - Spiritual Education

- ۱) طرح ریزی برنامه آموزش اخلاق و ارزش‌های مورد نیاز جامعه و تلفیق با برنامه های درسی متفاوت با یکدیگر، تا زمینه های تحکیم ارزش‌ها و اخلاق در نظام آموزشی فراهم شود.
  - ۲) تدوین رویکرد حل مسئله و تلفیقی در برنامه های درسی دینی و استفاده کردن از توانمندی‌های گوناگون برنامه های درسی به منظور آموزش ارزش‌های دینی.
  - ۳) مبادله تجارب یادگیری، گفتگو توأم با اندیشه، محیط محبت آمیز کلاس و یادگیری همکارانه دانش آموزان باعث می شود تا اخلاق و ارزش‌های اخلاقی به گونه مداوم با امر آموزش مرتبط باشند.
  - ۴) حل صلح آمیز تعارضات و تضادها در قالب آموزه های مشترک ادیان الهی تمدن‌های گوناگون.
  - ۵) پرورش اخلاقی با ارایه معماهای اخلاقی و تجزیه و تحلیل آن تقویت شود.
  - ۶) تربیت معنوی به وسیله توجه به نظرات، باورها، نگرش‌ها و رفتارها تنظیم شود و عملکرد آنها در ارزشیابی مورد توجه قرار گیرد.
- باغلی (Baghgoi, 2010) در مقاله پژوهشی خود با عنوان مروری بر رویکردهای اندیشمندان غربی به تربیت معنوی و دینی انسان، ضمن روشن سازی فضای اندیشه ورزی در دنیای غرب (پس از رنسانس) شاخه های اصلی تلاش‌های فکری اندیشمندان غربی را در این دوره مشخص کرده است. هم‌چنین، با بررسی ویژگی‌های تعاملی و تقابلی شاخه های فکری انسان غربی دین، فلسفه و علم رویکردهای مطرح در هر شاخه در زمینه تربیت معنوی نیز مورد واکاوی قرار داده است. در این پژوهش از روش تاریخی استفاده شده و بر این اساس، با استفاده از برخی منابع موجود در زمینه تاریخ تفکر مغرب زمین، اندیشه صاحب نظران در زمینه تربیت معنوی مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که انسان غربی در بازگشت دوباره خود به معنویت دو رویکرد عمده را اتخاذ نموده است. در رویکرد نخست که به ایمان گرایی مشهور است و شامل دیدگاه افرادی چون ویتگنشتاین متاخر و پلنتینگا است، فهم دین از دایره عقلانیت خارج شده و گزاره های دینی خود بنیاد تلقی می‌شوند. در رویکرد دوم که به معنویت گرایی سکولار مشهور است، معنویت به عنوان یکی از ابعاد وجودی انسان تلقی شده و برای ارضای آن ضرورت باور به عالم ماوراء منتهی و پرداختن به امور معنوی به عنوان یک نیاز درونی انسان در نظر گرفته می‌شود. بر این اساس، دین و اخلاق به عنوان راهکارهایی برای ارضای معنویت گرایی انسان تلقی شده و می توانند دارای جایگزین باشند. پیامد پذیرش هر دو رویکرد نوعی تکثرگرایی در پذیرش رویکردهای معنوی گوناگون می‌باشد، اما در رویکرد دوم به نظر می رسد انسان معاصر غرب به دلیل تجربه نامناسب از تسلط دین، تلاش می‌کند خود را بی نیاز از آن نشان دهد، ولی

بسیاری از ویژگی‌های مطرح شده در بعد معنویت‌گرایی با مسایل مطرح در ادیان، مشابه به نظر می‌رسد.

### پرسش‌های پژوهش

- ۱- مهم‌ترین رویکرد تربیت معنوی در کشورهای منتخب چیست و دارای چه ویژگی‌هایی است؟
- ۲- مهم‌ترین ویژگی‌های رویکردهای تربیت معنوی در کشورهای منتخب از نظر اهداف چیست؟
- ۳- مهم‌ترین ویژگی‌های رویکردهای تربیت معنوی در کشورهای منتخب از نظر محتوا چیست؟
- ۴- مهم‌ترین ویژگی‌های رویکردهای تربیت معنوی در کشورهای منتخب از نظر روش‌های تدریس چیست؟

### روش پژوهش

این پژوهش یک مطالعه کیفی است که با روش تطبیقی به کمک الگوی بردی انجام شده است. الگوی بردی شامل چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه است. در توصیف پدیده‌های پژوهش بر اساس شواهد و داده‌ها برای بررسی در مرحله بعد آماده می‌شود. در تفسیر، داده‌های جمع‌آوری شده در مرحله پیش تحلیل می‌شوند. در مرحله همجواری، داده‌هایی که در دو مرحله پیش آماده شده‌اند، جهت ایجاد چهارچوبی برای مقایسه شباهت‌ها و تفاوت‌ها، طبقه‌بندی و کنار هم قرار داده می‌شوند. در مقایسه مسئله پژوهش با توجه به جزئیات در زمینه شباهت‌ها و تفاوت‌ها و دادن پاسخ به پرسش‌های پژوهش بررسی و مقایسه می‌شود (2003، Aghazadeh). داده‌های مورد نیاز از راه مراجعه به اسناد و مدارک کتابخانه‌ای و جستجو در شبکه جهانی اینترنت بویژه، در سایت‌های آموزش و پرورش کشورهای مورد بررسی جمع‌آوری شد.

### یافته‌های پژوهش

**پرسش نخست:** مهم‌ترین رویکردهای تربیت معنوی در کشورهای منتخب چیست و دارای چه ویژگی‌هایی است؟



بر اساس یافته های پژوهش رویکرد مطرح در تربیت معنوی در کشورهای منتخب و ویژگی های هر کدام در جدول ۱ مورد مقایسه قرار گرفته است.

جدول ۱- مقایسه رویکردها و ویژگی های تربیت معنوی در کشورهای منتخب

کشورهای مورد مطالعه	رویکرد	ویژگی ها
استرالیا	رویکرد ارگانیک	<ul style="list-style-type: none"> <li>- برداشت ها از معنویت: معنویت در نهاد انسان ها وجود دارد و باید بستر و شرایط مناسب برای ظهور و بروز آنها در برنامه های درسی ایجاد شود. معنویت در اصل بیان چگونگی ارتباط صحیح خود با محیط وهم چنین بیان خود است. تربیت معنوی در استرالیا به عنوان یک نیاز مطرح است.</li> <li>- سعی در دور کردن بیگانگی معنوی از نسل جدید.</li> <li>- جلب توجه دانش آموزان به مفاهیم اخلاقی و معنوی از جمله احترام به خود، احترام به دیگران و احترام به خدا انجام می دهد.</li> <li>- تربیت معنوی باید مبتنی بر تعالیم مسیح باشد و تاکید بر مفاهیمی چون عشق، دانش، رفتارهای صحیح و درک مفاهیم بنیادی.</li> <li>- تاکید بر رعایت حقوق دیگران و به رسمیت شناختن اعتقادات و فرهنگ های دیگر و حفظ میراث فرهنگی.</li> </ul>
ژاپن	رویکرد تلفیقی و فضیلت گرا	<ul style="list-style-type: none"> <li>- برداشت از معنویت: ایجاد فرصت های یادگیری در مدارس برای دانش آموزان در تمام ابعاد جسمی، روحی، اخلاقی و اجتماعی.</li> <li>- درگیری دانش آموزان در تدارک فرصتهایی برای تربیت معنوی خود.</li> <li>- عدم القای دانش در زمینه های اخلاقی، دینی، اجتماعی به دانش آموزان.</li> <li>- تاکید بر آموزش این که چگونه فکر کنند، تصمیم بگیرند، اندیشه های خود را سازماندهی کنند، مهارت های یادگیری، پژوهش و صلاحیت های اجتماعی، اخلاقی و دینی را کسب نمایند.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- تأثیر سنت کنفوسیوس بر تربیت معنوی.</li> <li>- تأکید بر درونی کردن نگرش های صحیح اخلاقی از راه کشت فضایل در وجود فرزندان.</li> <li>- تأکید بر ایجاد تعادل و توازن اقتصادی و اجتماعی در تربیت معنوی.</li> <li>- تأکید بر ایجاد جامعه اخلاقی از راه احترام به میراث فرهنگی.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- برداشت از معنویت: معنویت جستجوی معنا در زندگیست و این معنا نقطه مرکزی زندگی انسان‌هاست.</li> <li>- کمک به دانش آموزان تا با تلاش خود مهارت‌ها و نگرش‌های خود را در مورد دین و اخلاق با توجه به آنچه خود تشخیص می‌دهد، تکمیل نمایند.</li> <li>- کسب آگاهی معنوی (دین، اخلاق) از راه فرایند تدریس و یادگیری.</li> <li>- روش‌های توسعه و رشد معنوی در این رویکرد کل نگرند.</li> <li>- تربیت معنوی که معنای واقعی آموزش و پرورش است، همه کودکان و یادگیرندگان را در بر می‌گیرد.</li> <li>- دین تنها وسیله تربیت معنوی نیست و در صورت چنین برداشتی از تربیت معنوی ممکن است دین به عنوان یک زندان رشد شخصی فراگیران را محدود نماید.</li> <li>- در این رویکرد سعی در ادغام احساسات با عقل می‌شود و توجه به عینیت بخشیدن امور معنوی است مانند: عشق و شادی.</li> <li>- تأکید بر عدم وابستگی مذهبی در تربیت معنوی.</li> <li>- تأکید بر تصور خدا به عنوان یک واقعیت باید به عنوان یک مفهوم نمادین.</li> </ul>	<p>رویکرد سکولار و طبیعت‌گرا</p>	<p>ترکیه</p>

همچنان که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، رویکرد غالب در تربیت معنوی در استرالیا رویکرد ارگانیک است (Graham, 2011). از مهم‌ترین ویژگی‌های این رویکرد می‌توان به مواردی از جمله: تلقی تربیت معنوی به عنوان یک نیاز، دور کردن بیگانگی معنوی از نسل جوان، سعی در جلب توجه دانش آموزان به مفاهیم اخلاقی و معنوی از جمله احترام به خود، احترام به دیگران و احترام به خدا اشاره کرد (Tacsy, 2000). تأکید بر تعالیم مسیح و همچنین، تأکید بر

مفاهیمی چون عشق، دانش، رفتارهای صحیح از دیگر ویژگی‌های این رویکرد است (Graham, 2011)، اما در کشور ترکیه رویکرد غالب در تربیت معنوی رویکرد سکولار می باشد (2008 Neher). از مهم‌ترین ویژگی‌های این رویکرد: کمک به دانش آموزان است تا با تلاش خود مهارت‌ها و نگرش‌های خود را در مورد دین و اخلاق و مهارت‌های اجتماعی با توجه به آنچه خود تشخیص می دهند را تکمیل نمایند (Sanders, 1991). کسب آگاهی معنوی (دین و اخلاق) از راه فرایند تدریس و یادگیری، اتخاذ رویکرد کل نگر در رشد معنوی، تربیت معنوی که معنای واقعی آموزش و پرورش است همه کودکان و یادگیرندگان را و اینکه دین تنها وسیله تربیت معنوی نیست، از دیگر ویژگی‌های این رویکرد است (Bigger, 2008). رویکرد غالب در تربیت معنوی ژاپن رویکرد تلفیقی و فضیلت‌گرا می باشد (Nomura, 2000). همچنان که در جدول ۱ مشاهده می شود، از مهم‌ترین ویژگی‌های این رویکرد می‌توان به مواردی از جمله درگیری دانش آموزان در تدارک فرصت‌هایی برای تربیت معنوی خود، عدم القای دانش در زمینه‌های اخلاقی، دینی و اجتماعی به دانش آموزان (Masako, 2004) و همچنین تأکید بر آموزش این که چگونه فکر کنند، تصمیم بگیرند، اندیشه‌های خود را سازماندهی کنند، مهارت‌های یادگیری، پژوهش و صلاحیت‌های اجتماعی، اخلاقی، دینی را کسب نمایند (Nomura, 2000). تاثیر سنت کنفوسیوس بر تربیت معنوی، تأکید بر درونی کردن نگرش‌های صحیح اخلاقی از راه کشت فضایل در وجود فرزندان و ... اشاره کرد (Amos, 1992).

**پرسش دوم:** مهم‌ترین ویژگی‌های رویکردهای تربیت معنوی در کشورهای منتخب از نظر اهداف چیست؟

برای پاسخ گویی به این پرسش مهم‌ترین هدف‌های تربیت معنوی در کشورهای منتخب با توجه به رویکردهای غالب مورد بررسی و مقایسه قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۲ آمده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

جدول ۲- مقایسه هدف‌های برنامه درسی تربیت معنوی در کشورهای منتخب

اهداف تربیت معنوی	کشورهای مورد مطالعه
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ایجاد ارزش‌های قابل قبول جامعه.</li> <li>- ایجاد منش و نگرش‌های مثبت شخصی.</li> <li>- ایجاد عادت‌ها و نگرش‌های مطلوب در فرد.</li> <li>- آموزش برای پرورش یک شهروند خوب که به خداوند متعال باور داشته باشد.</li> <li>- پرورش هویت و وحدت ملی در فراگیران.</li> <li>- مسئول بودن در برابر اعمال خود و کنترل بر آنها.</li> <li>- کسب دانش مورد نیاز برای زندگی در محیط‌های روستایی و سازمان‌های اجتماعی.</li> <li>- فهم اصول رفتاری پایه و قواعد اخلاقی مورد نیاز برای زندگی روزمره.</li> <li>- ایجاد اعتقاد به خداوند قادر متعال.</li> <li>- آموختن درباره آموزش‌های حضرت مسیح(ع) و آموختن مناسک مربوط به دین مسیح.</li> </ul>	استرالیا
<ul style="list-style-type: none"> <li>- احترام قائل شدن به نوع بشر.</li> <li>- کمک به شکوفایی فکر و تفکر انتقادی در دانش آموزان است.</li> <li>احترام به آزادی: درک اینکه آزادی و شخصیت انسان‌ها فارغ از دین و فلسفه آنان دارای ارزش اساسی هستند.</li> <li>- احترام به اعمال اخلاقی: حفظ فضیلت خود با وجود نوسانات حاکم بر جهان.</li> <li>- احترام به میراث فرهنگی: احترام به میراث فرهنگی به عنوان یکی از اهداف مندرج در تربیت معنوی به معنای آن است که فرد توانایی بازبینی و تحلیل زمینه های تاریخی را داشته باشد. همچنین، قادر به تعیین ارزش، نقش و عملکرد دانش پیشینیان در زمان حاضر باشند.</li> <li>- احترام قائل شدن برای به محیط زیست.</li> </ul>	ترکیه
<p>الف) به عنوان یک فرد</p> <p>۱- از آزادی برخوردار باشد و به دموکراسی و مردم سالاری احترام بگذارد. ۲- متکی به خود بوده، من مستقلاً داشته باشد که این خود از رشد متعادل قابلیت‌ها نشات می گیرد. ۳- حق شناس و فعال باشد و برای مشارکت در حل و فصل مسائل ارج و احترام قائل شود.</p> <p>ب) به عنوان عضوی از خانواده:</p> <p>۱- خانه را به عنوان محلی دلبخیر و شادی بخش در آورد. ۲- خانه مهربانی آسایش و</p>	ژاپن

<p>استراحت اعضای خانواده باشد. ۳- خانه را جایگاهی برای آموزش و پرورش قرار دهد. ۴- مهمان نواز باشد و با خانواده های دیگر در محل زندگی خود معاشرت داشته باشد. (ج) به عنوان یکی از اعضای جامعه:</p> <p>۱- کارجو و کارطلب باشد و اوقاتی را از وقت خویش صرف کار کند. ۲- با روحیه خدمت به جامعه در بهزیستی اجتماعی مددکار باشد. ۳- با نگاهی نقادانه و آینده نگر به فعالیت‌های فرهنگی و تولیدی جامعه توجه داشته. ۴- به ارزش‌های اجتماعی که در کانون اخلاق جامعه قرار دارد احترام بگذارد. ۵- میهن دوست و وطن خواه باشد. ۲- به موارد فرهنگی و سمبل‌های ملی، عشق و احترام بورزد.</p>	
--	--

جدول ۲ نشان می‌دهد، مهم‌ترین اهداف تربیت معنوی در استرالیا با توجه به رویکرد غالب در این کشور، گسترش صفاتی از قبیل: ایجاد ارزش‌های قابل قبول جامعه، ایجاد منش و نگرش‌های مثبت شخصی، ایجاد عادت‌ها و نگرش‌های مطلوب در فرد، آموزش برای پرورش یک شهروند خوب که به خداوند متعال باور داشته باشد، پرورش هویت و وحدت ملی در فراگیران، مسئول بودن در برابر اعمال خود و کنترل بر آنها و... برجسته شده است (Hyde, 2008). در ترکیه در ارتباط با هدف‌های تربیت معنوی گسترش صفاتی از قبیل: احترام قائل شدن به نوع بشر، کمک به شکوفایی فکر و تفکر انتقادی در دانش آموزان، احترام به آزادی، احترام به اعمال اخلاقی، احترام به میراث فرهنگی و احترام قائل شدن به محیط زیست برجسته شده است (Carr, 2005) و بالأخره در ژاپن گسترش صفاتی از قبیل: احترام به دموکراسی و آزادی، احترام به خود، حق شناس بودن احترام به ارزش‌های اجتماعی، میهن دوستی، وطن خواهی و... به عنوان مهم‌ترین اهداف تربیت معنوی مطرح می‌باشند (Monbusho, 1999).

**پرسش سوم:** مهم‌ترین ویژگی‌های رویکردهای تربیت معنوی در کشورهای منتخب از نظر محتوا چیست؟

برای پاسخ گویی به این پرسش مهم‌ترین ویژگی‌های محتوای برنامه درسی تربیت معنوی در کشورهای منتخب با توجه به رویکردهای غالب مورد بررسی و مقایسه قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳- مقایسه محتوای برنامه درسی تربیت معنوی در کشورهای منتخب

کشورهای مورد مطالعه	ویژگی‌های محتوای برنامه درسی تربیت معنوی
استرالیا	تأکید محتوا بر: ۱- حواس و کسب تجربه ۲- مسائل روزمره و آنچه در پیرامونشان اتفاق می‌افتد ۳- علاقه به درک و فهم معنا، به عبارتی کنجکاوی در جستجوی واقعیت امور و این امر زمینه غوطه ور کردن دانش آموزان را در موضوعات گوناگون فراهم می‌کند. ۴- گنجاندن روح معنویت در کتب درسی در زمینه‌های اجتماعی، اخلاقی، دینی.
ترکیه	تأکید محتوا بر: ۱- تفکر، تامل، احساس و خلاقیت مرتبط با امور ارزشمند در زندگی ۲- تقویت بینش بچه ها ۳- نگرش میان رشته‌ای ۴- شناخت ابعاد وجودی انسان و پرورش متعادل آن ۵- پرورش بعد اجتماعی دانش آموزان ۶- توجه به عناصر اساسی فرهنگ و تنوع فرهنگی ۷- تاکید برجسته‌های شناختی در تربیت معنوی.
ژاپن	تأکید محتوا بر: ۱- حفظ ارزش‌های ملی و سنتی ۲- تقویت تربیت معنوی و اخلاقی در کنار توجه به پیشرفت و توسعه اقتصادی، اجتماعی و تکنولوژیکی ۳- ایجاد حس قوی به هویت ملی و میهن پرستی ۴- ایجاد و حفظ نظم و انضباط درونی

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، جهت گیری محتوا در رویکرد تربیت معنوی ارگانیک در استرالیا تأکید دارد بر: ۱- حواس و کسب تجربه ۲- مسائل روزمره و آنچه در پیرامون دانش آموزان اتفاق می‌افتد ۳- علاقه به درک و فهم معنا ۴- گنجاندن روح معنویت در کتاب‌های درسی در ابعاد گوناگون (Hyde, 2008). جهت گیری محتوا در رویکرد تربیت معنوی سکولار در ترکیه بر: ۱- تفکر، تامل، احساس و خلاقیت مرتبط با امور ارزشمند در زندگی ۲- تقویت بینش بچه ها ۳- نگرش میان رشته‌ای ۴- شناخت ابعاد وجودی انسان و پرورش متعادل آن و ۵- توجه به عناصر اساسی فرهنگ و تنوع فرهنگی تأکید دارد (Bigger, 2008). جهت گیری محتوا در رویکرد تربیت معنوی تلفیقی در ژاپن تأکید دارد بر ۱- حفظ ارزش‌های ملی و سنتی ۲- تقویت تربیت معنوی و اخلاقی در کنار توجه به پیشرفت و توسعه اقتصادی، اجتماعی و تکنولوژیکی ۳- ایجاد حس قوی به هویت ملی و میهن پرستی و ۴- ایجاد و حفظ نظم و انضباط درونی (Inada, 2001).

**پرسش چهارم:** مهم‌ترین ویژگی‌های رویکردهای تربیت معنوی در کشورهای منتخب از نظر روش‌های تدریس چیست؟

برای پاسخ گویی به این پرسش مهم‌ترین ویژگی‌های برنامه درسی تربیت معنوی مرتبط با روش‌های تدریس در کشورهای منتخب با توجه به رویکردهای غالب مورد بررسی و مقایسه قرار گرفت که نتایج آن در جدول آمده است.

**جدول ۴- مقایسه ویژگی روش‌های تدریس در برنامه درسی تربیت معنوی کشورهای منتخب**

کشورهای مورد مطالعه	ویژگی روش‌های تدریس برنامه درسی تربیت معنوی
استرالیا	تأکید بر: بکارگیری فرایند مشورتی مشتمل بر تجزیه و تحلیل و ارزیابی مداوم در تربیت معنوی تعامل فراگیران با برنامه های تربیت معنوی در مراحل (طراحی، اجرا، ارزشیابی) بکار گیری روش‌های تدریسی مانند: داستان گویی، خواندن سرودهای مذهبی، قرائت انجیل و کاربرد روش‌های فعال
ترکیه	تأکید بر: استفاده از استعارها در آموزش، توجه به تفاوت‌های فردی در تدریس، توجه به روش‌های دانش آموز محور و مسئله محور در تدریس در اجرای برنامه درسی تأکید زیادی بر روی توانایی شناختی و عقلانی فراگیران در ساخت و بازسازی دانش و فهم امور می‌شود. اتخاذ روش‌های فعال برای تجزیه و تحلیل موقعیت‌ها و خلق دانش و آگاهی جدید از راه این تحلیل‌ها
ژاپن	تأکید بر: شیوه تدریس عمل گرا و تاکید بر آزمایش و پژوهش. ایجاد فرصت‌های مساوی برای همگان در فعالیتهای کلاسی. -معلمان بر این باورند به جایگزینی معنویات در رفتارهای بچه‌ها از راه فعالیتهای مدرسه هستند و در نقش هادی و راهنما می باشند. -ایجاد فضایی سرزنده، شلوغ، شاداب و شاد در کلاس درس و کاربرد روش‌های فعال از جمله بحث گروهی

همچنان که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، در استرالیا روش‌های تدریس در تربیت معنوی عمدتاً بر اساس محوریت معلم تنظیم شده است. بکارگیری روش‌های تدریسی مانند: داستان گویی، خواندن سرودهای مذهبی، قرائت انجیل معمول می‌باشد (Hyde, 2008). در ترکیه از مهم‌ترین ویژگی‌های روش‌های تدریس می‌توان به توجه به تفاوت‌های فردی در تدریس و توجه

به روش‌های دانش آموز محور و مسئله محور در تدریس اشاره نمود (Bigger, 2008) و بالأخره در ژاپن تأکید بر: شیوه تدریس عمل‌گرا و تأکید بر آزمایش و پژوهش هم‌چنین، ایجاد فرصت‌های مساوی برای همگان در فعالیت‌های کلاسی و ایجاد فضایی سرزنده، شلوغ، شاداب و شاد در کلاس درس و کاربرد روش‌های فعال از جمله بحث گروهی از ویژگی‌های روش تدریس در رویکرد تلفیقی تربیت معنوی در ژاپن می‌باشد (Masako, 2004).

### بحث و نتیجه گیری

در این مقاله، رویکردهای تربیت معنوی در سه کشور استرالیا، ترکیه و ژاپن در زمینه‌هایی متفاوت نظیر ویژگی‌ها، اهداف، محتوا و روش تدریس، مورد مقایسه قرار گرفت و موارد مشترک و متفاوت هر یک بررسی گردید. نتایج حاکی از آنند که رویکردهای تربیت معنوی در کشورهای منتخب دارای شباهت‌ها و تفاوت‌هایی می‌باشند که البته، جنبه‌های متفاوت این رویکردها در مقایسه با وجوه مشترک آن بیش‌تر است. بر اساس نتایج بدست آمده از مهم‌ترین ویژگی‌های رویکرد تربیت معنوی در استرالیا تأکید بر تعالیم مسیح در برنامه درسی تربیت معنوی، ایجاد باور به خداوند قادر متعال و آموختن مناسک مربوط به دین مسیح می‌باشد. این ویژگی‌ها با آنچه گراهام (Graham, 2011)، بست (Best, 1996)، تاسی (Tassy, 2000)، کار (carr, 2003) و هاید (Hyd, 2008) به آن اشاره کرده‌اند، انطباق دارد در حالی که در کشور ترکیه دین تنها وسیله تربیت معنوی نیست و باور بر این است که در صورت چنین برداشتی از تربیت معنوی ممکن است دین به عنوان یک زندان، رشد شخصی فراگیران را محدود نماید. در این رویکرد سعی در ادغام احساسات با عقل می‌شود و توجه به عینیت بخشیدن به امور معنوی است و تأکید بر عدم وابستگی مذهبی در تربیت معنوی می‌باشد. نهیر (Neher, 2008)، ساندرز (sanderz, 1992) و بیگر (Bigger, 2008) نیز به این ویژگی‌ها اشاره کرده‌اند. با توجه به این ویژگی‌ها و البته، ویژگی‌هایی که در بخش پیش به آنها اشاره گردید، می‌توان استنباط کرد که رویکرد تربیت معنوی ارگانیک در استرالیا نزدیکی قابل توجهی با رویکرد تربیت معنوی مبتنی بر عادت آموزی دارد. در این رویکرد سعی بر شکل‌دهی رفتارهای معنوی در دانش‌آموزان می‌شود. در صورتی‌که رویکرد تربیت معنوی مورد نظر در ترکیه را با توجه به ویژگی‌های آن می‌توان رویکردی عقلانی نسبت به تربیت معنوی دانست چرا که در این رویکرد سعی بر آن است تا به فرد کمک شود که معنویت را با محک عقل بسنجد، اما ویژگی‌های تربیت معنوی در دیگر کشورهای مورد بررسی، یعنی ژاپن نشان از یک گرایش تلفیقی به رویکردهای تربیت معنوی یعنی ترکیبی از رویکردهای مطرح در تربیت معنوی دارد. برخی از این ویژگی‌ها شامل:



تأکید بر درونی کردن نگرش های صحیح اخلاقی از راه کشت فضایل در وجود فرزندان، تأکید بر ایجاد تعادل و توازن اقتصادی و اجتماعی در تربیت معنوی، تأکید بر ایجاد جامعه اخلاقی از راه احترام به میراث فرهنگی و دینی و در نهایت، پرهیز از تلقین در تربیت معنوی می شود. این ویژگی ها در آثار متخصصانی همچون: نومارا (Nomura,2000)، ماساکا (Masako,2004)، آمس (Amos,1992) و اینادا (Inada,2001) به نوعی مورد توجه قرار گرفته اند، اما در بررسی اهداف برنامه درسی تربیت معنوی در کشورهای منتخب نتایج حاکی از وجود شباهت های قابل ملاحظه ای می باشد که در رأس آنها تأکیدی است که هر سه کشور بر ضرورت تربیت معنوی در سه بعد اجتماعی، دینی و اخلاقی و در دو جنبه فردی و گروهی می نمایند. البته، گفتنی است شدت و ضعف این تأکیدات در کشورهای منتخب متفاوت است. در رابطه با محتوای برنامه درسی تربیت معنوی در کشورهای مورد بررسی می توان چنین اظهار داشت که روند سازمان دهی محتوا در استرالیا بیش تر جنبه بیرونی دارد. بدین معنا که تأکید اصلی بر حواس و کسب تجربه و هم چنین، مسائل روزمره و آنچه در پیرامون دانش آموزان رخمی دهد، می باشد. در حالی که در ترکیه تأکید بر تفکر، تأمل، احساس و خلاقیت مرتبط با امور ارزشمند در زندگی و هم چنین، تقویت بینش بچه هاست و این نشانگر یک سوگیری درونی تر در مقایسه با استرالیا جهت تنظیم محتوا می باشد، اما در ژاپن تأکید بر تقویت تربیت معنوی و اخلاقی در کنار توجه به پیشرفت و توسعه اقتصادی، اجتماعی و تکنولوژیکی و هم چنین، ایجاد و حفظ نظم و انضباط درونی است که این نشانگر توجه به جنبه های درونی و بیرونی در تنظیم محتوای برنامه درسی تربیت معنوی در ژاپن می باشد و بالأخره در ارتباط با روش های تدریس در برنامه درسی تربیت معنوی در کشورهای منتخب نتایج بیانگر تأکید هر سه کشور بر بکارگیری روش های تدریس فعال در تربیت معنوی می باشد. با این حال، در استرالیا بر روش های معلم محور و سنتی نیز توجهی ویژه می شود در حالی که در ترکیه و ژاپن سعی در کاربرد روش های فراگیر محور و مسئله محور می باشد.

### References

- Aghazadeh.A. (2003). Education in Japan and England. journal of research in educational problems.5-80-85
- AMOS.J. ( 1992). Comenius' School of Infancy: An Essay on the Education of Youth during the First Six Years. www.next.go.jp/English
- Baghcoli.H and et al.(2010). Criticism on the religious education methods. Mashhad: Publications of AStan ghods razavi
- Best,R. (1996).Education, Spirituality and the Whole Child. London: Cassell.BHA (1999). British Humanist Association Website, <http://www.humanism.org.uk/> (accessed December 1999).

- Bigger, S.(2008).secular spiritual education .journal of educational futures.1-60-69
- Carr, D, Haldane. J.(2003).spirituality, philosophy and education .published by Rutledge fulmer.
- Carr. D. (2005).moral and spiritual development. Journal of moral education.2-207-210
- De Souza, M. Durka, G, Engebretson, K. Jackson, R.(2004). International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions .<http://books.google.com/books?id=spiritual+dimensions&source>
- Emmons, R.A., & Crumpler, C.A. (1999). Religion and spirituality? The roles of sanctification and the concept of God. International Journal for the Psychology of Religion, 9, 17-24.
- Gospel. J. (2005). The Spiritual Life. <http://ssnet.org/qtrly/eng/05c/index.html>
- Graham, J.(2011).daring to engage :religious and spiritual formation of lay catholic education in Australia. international Journal of studies in catholic education.1-25-39.
- Howard, S.(2002).A spiritual perspective on learning in the work place. Journal of managerial psychology.17.3-15
- Heim Brock, H. (2004). Beyond Secularization: Experiences of the Sacred in education Journal of moral education.5.162-171
- Hull, J., (1997) Theological Conversations with Young Children. British Journal of Religious education 20.7-13
- Hyde.(2008).the identification of four rustics characters of children's spirituality in Australian primary Schools. journal of children spirituality.2-111-127
- Inada,G.(2001).educational reform program in japan.journal of theory and research in social education.4.152-168
- Khalegh khah. M and Masodi .J.(2010). religious education Approach according to the two central elements of reason-based and faith- based . Journal of Educational and Psychology Studies. 11-121-144
- Loehr,J.(2003).The power of full engagement. New York. free press.3-34- 44
- Masako,S.(2004).religious education reform under the us military occupation. journal of comparative and international education.4.425-442
- Miller.G.P.(2010). Education and the Soul: Toward a spiritual curriculum. Translated by Nader Quli Ghoorchian. Tehran: Publications of thinking metacognition
- Monbusho, G.(1999).reports on educational reform.www. next.go. jp/English/1999
- Neher.A. (2008).Maslow's theory of motivation: A critique. Journal of humanistic psychology.31-89-112

- Nomura, Y. (2000). Desert Wisdom Sayings from the Desert Fathers. [www.next.go.jp/English](http://www.next.go.jp/English)
- Oser, F. (2001). Can a Curriculum of Moral Education be Postmodern? *Journal of Educational philosophy and Theory*. 31- 2-18
- Sanders, C. (1992). Challenges for spiritual Education. <http://www.meb.gov.tr>
- Shabani, H. (2009). Methods and teaching techniques. Tehran: Publications of SAMT
- Shabani, Z. (2001). Comparative study of primary school religious and ethical curriculum in Iran and several countries. *Journal of Education*. 83-165-119
- Saunders, SM. (2007). Introduction to the special issue on spirituality and psychotherapy. *Journal of clin psychol*. 63-90-97
- Tacsy, D. (2000). Re-enchantment: The new Australian spirituality. *Journal of children spirituality*. 3-117-1127
- Tichler, L. (2002). Linking emotional intelligence, spirituality and workplace performance. *Journal of managerial psychology*. 3.203-218
- Trousdale, A.M. (2004). Black and white fire: The interplay of stories, imagination and children's spirituality. *International journal of children's spirituality*. 2-177-188
- Wright, A. (1998). Spiritual Pedagogy, A Survey, Critique and Reconstruction of Contemporary Spiritual Education in England and Wales, (Abingdon, Calhan College Institute)
- Wright, A. (1996). The child in relationship: Towards a communal model of spirituality in education. London: Cassell, pp.139-149
- Wright, A. (2000). 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. (2000). SQ: Spiritual Intelligence approaches. *Journal of children spirituality*. 5-101-127

