

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی معنوی^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۱۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۱/۱۶

فرشاد سلیمانی*

سوسن لائی**

محمدجواد کرم افروز***

الهام کاویانی****

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی معنوی است. روش مورد استفاده برای انجام دادن پژوهش، برمبنای هدف از نوع کاربردی و برمبنای ماهیت، جزء روش های ترکیبی با رویکرد اکتشافی متوالی هدایت شده است. جامعه آماری تحقیق را معلمان ابتدایی شهر کرمانشاه به تعداد ۴۰۸۰ نفر تشکیل می دهند. نمونه آماری طبق جدول کرجسی، ۳۵۲ نفر و روش نمونه گیری از نوع تصادفی ساده بوده است. ابزار گردآوری داده ها در بخش کیفی، مصاحبه نیمه ساختاریافته و در بخش کمی، پرسشنامه محقق ساخته بود که روایی آن با استفاده از آرای صاحب نظران تأیید شد. برای تعیین پایایی پرسشنامه از روایی محتوایی تأییدی (CVR) و آلفای کرونباخ استفاده کرده ایم. تجزیه و تحلیل داده های حاصل از جمع آوری پرسشنامه ها با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی انجام شده و بررسی شاخص های برازش مدل پیشنهادی توسط نرم افزار LISERAL صورت گرفته است که نتیجه آن نشان می دهد مدل از برازش خوبی برخوردار است. یافته های بخش کیفی، بیانگر آن است که ابعاد شناسایی شده برای الگوی برنامه درسی معنوی، شامل بایسته های پیش قراردادی، بایسته های قراردادی، بایسته های پس قراردادی، بایسته های فراتر از پس قراردادی، فراروندگی و فروروندگی هستند. یافته های بخش کمی نشان می دهند مدل برنامه درسی معنوی استخراج شده نیز تأیید شده است و شاخص های RMSEA، GFI، AGFA و خی دو بیانگر آن هستند که ابعاد شناسایی شده در یک ساختار متجانس، سازه های الگوی یک مفهوم تحت عنوان برنامه درسی معنوی را حمایت می کنند.

واژگان کلیدی: اعتباریابی، برنامه درسی معنوی، تحلیل عاملی تأییدی، مدل پیشنهادی.

۱. این مقاله، مستخرج از رساله دکتری با عنوان شناسایی و استخراج مؤلفه های برنامه درسی معنوی به منظور ارائه مدل مفهومی در رشته علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرمانشاه است.

* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرمانشاه، کرمانشاه، ایران.

borhansolimani@gmail.com

** استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرمانشاه، کرمانشاه، ایران (نویسنده مسئول).

s_laei@iauksh.ac.ir

*** استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرمانشاه، کرمانشاه، ایران.

**** استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرمانشاه، کرمانشاه، ایران.

بیان مسئله

در آغاز قرن ۲۱، توجه همگان بیش از گذشته به نظام‌های رسمی تعلیم و تربیت معطوف شد تا از طریق ایجاد تحول در این زیرمجموعه، نظام‌های اجتماعی و جامعه‌های بشری بتوانند به گونه‌ای سازنده بر معضلات و چالش‌های پیش‌رویشان فائق آیند. به موازات آن، سازمان‌های مرتبط با نهاد آموزش و پرورش، با چالش‌های جهانی و از سوی دیگر، چالش‌های نظام آموزشی مواجه هستند و این چالش‌ها طراحی، تدوین و اجرای برنامه‌های آموزشی را با آسیب‌های فراوان روبه‌رو کرده‌اند؛ از این روی، طی دهه‌های گذشته، سیاست‌گذاران آموزش و پرورش و به‌ویژه برنامه‌ریزان آموزشی و درسی کوشیده‌اند با ایجاد تغییر و انجام‌دادن اصلاحات در ساختار، هدف‌ها و برنامه‌های آموزش و پرورش، بر این آسیب‌ها غلبه کنند و برای تحقق بخشیدن هدف‌هایشان همواره به سیاست‌ها و راهبردهای مختلف متکی بوده‌اند (حسینی، ۱۳۹۰). گذشته از اینکه کاربردهای موارد یادشده چقدر کارآمد و اثربخش بوده‌اند، در جنبش معنویت‌گرایی به‌عنوان یک جریان فکری جدید و روبه‌رشد، این اعتقاد وجود دارد که برنامه‌ریزی، سیاست‌گذاری، مدیریت و دیگر اجزای آموزش و پرورش تحت تأثیر معنویت‌گرایی هستند. به اعتقاد طرفداران این جنبش، معنویت، بخشی مهم از برنامه‌های آموزشی به‌شمار می‌آید و توجه به آن در آموزش و پرورش، در واقع، توجه به هدف و معناست؛ بنابراین باید معنویت را در کلاس‌های درس مستقر کرد تا با پیاده‌سازی اندیشه‌های معنوی در کنار دیگر سیاست‌های آموزشی، فراگیران بتوانند از زوایای پنهان وجود خویش و جهان که ماهیتی معنوی دارد و اساس رفتارهای درونی و بیرونی انسان را تشکیل می‌دهد، آگاه شوند و بر مبنای استعدادها و معنوی‌شان به‌شکلی جهت‌دار و هدفمند به فعلیت برسند (Bożek, Nowak and Blukacz, 2020)؛ بدین ترتیب، این جنبش مفهومی را برنامه‌های معنوی معرفی کردند که به اعتقاد پیروان آن، در تبیین اندیشه‌های معنوی در کلاس درس، مفید است (Huitt and Robbins, 2003).

این برنامه، نوعی برنامه‌های معنوی است که مفاهیم معنویت را از طریق محتوا و برنامه‌های آموزشی انتقال می‌دهد و خواهان رسیدن به سطوح بالاتر آگاهی و معنادار کردن زندگی است (Miller, Karsten, Denton, Orr and Kates, 2005).

ویژگی اساسی این برنامه، استعلا و ارتباط دنیای درونی و بیرونی فرد، خودکنترلی، خودآغازگری، خودراهبردی، یادگیری، اندیشیدن و فراگرفتن از طریق عشق است (Mooney and Timmins, 2007). از نظر متخصصان تعلیم و تربیت، تولد معنویت با اجرای برنامه درسی معنوی صورت می‌گیرد؛ اما از آنجا که معنویت، خود موضوعی تربیتی است و حوزه تعلیم و تربیت، بهترین موقعیت برای رشد معنوی انسان به‌شمار می‌آید، لازم است طرح و برنامه‌ای منسجم در این زمینه فراهم آید (قاسم‌پور دهاقانی و نصر اصفهانی، ۱۳۹۰)؛ بر این اساس، ورود معنویت به برنامه‌های درسی و اسناد تحولی در بسیاری از کشورهای دنیا صورت گرفته است و برنامه‌ها بر مبنای آن و در بستری از مفاهیم معنوی ساخته و پرداخته شده‌اند (Moulin-Stožek, 2020).

اگرچه پرورش دادن همه ابعاد وجودی متربیان، وظیفه نظام‌های تربیتی است، ارزیابی برنامه‌های درسی نشان می‌دهد در نظام‌های آموزشی، صرفاً بُعد عقلانی وجود فراگیران، مورد نظر است و به دیگر ابعاد و به‌ویژه بُعد معنوی وجودشان توجهی نمی‌شود؛ در حالی که طبق نظر متخصصان، پرورش دادن جنبه‌های معنوی در مرتبه‌ای برای یافتن خویشتن خویش، مسئله‌ای ضروری و حیاتی است (قاسم‌پور دهاقانی و نصر اصفهانی، ۱۳۹۰)؛ کما اینکه معنویت بر پیوند کاری^۱ و کاهش یافتن تحلیل‌رفتگی شغلی^۲ (Lizano, Godoy and Allen, 2019)، سلامتی^۳ (Gallegos and Segrin, 2019)، ارتقای کیفیت زندگی^۴ و کم‌شدن استرس^۵ (Sharif and Ong, 2019)، کاهش یافتن افسردگی^۶ (Nurnainah, Ismail and Wahyuni, 2020)، افزایش یافتن سطح بهزیستی ذهنی^۷ (Božek, Nowak and Blukacz, 2020)، افزایش یافتن سلامت روانی^۸ (McCann, Donohue and Timmins, 2020)، افزایش یافتن عزت‌نفس^۹ (Hidemi and Yumi, 2020) و بهبود کیفیت زندگی کاری^{۱۰} (Dibaei and Mirarab, 2020) افراد نیز

1. Work Engagement
2. Job Burnout
3. Health
4. Quality of Life
5. Reduce Stress
6. Reduce Depression
7. Mental Well-Being
8. Mental Health
9. Self-Esteem
10. Quality Work of Life

اثر می‌گذارد و درمقابل، امروزه، خلأ ناشی از نبود آموزش‌دهی معنویات، سبب افزایش یافتن استثمار، فساد، تجاوز، کشتار، فاجعه، خودخواهی و نفرت در میان انسان‌ها شده؛ به‌طوری که انسان در هزاره سوم با بحرانی مهم درگیر است (قاسم‌پور، ملکی‌پور و زارع‌صفت، ۱۳۹۵).

به‌نظر می‌رسد بروز این خلأ به‌عنوان یک معلول، تابعی از روندها و پیشران‌های مختلف بدین شرح باشد: نخست، اینکه دیدگاهی واحد درباره معنویت وجود ندارد؛ دوم، اینکه الگویی واحد برای برنامه درسی معنوی در اختیار نداریم؛ سوم، اینکه محققان در بررسی شناخت معنویت، اصالت محیط را بر اصالت انسان و اختیار ترجیح داده‌اند؛ درحالی که تفسیرگرایان با رویکردی انسان‌مدار، برای معنویت انسان، اهمیت فراوان قائل‌اند. مسئله دیگر این است که جهت‌گیری برنامه‌ها کمتر به سمت معنویت و ابعاد آن گرایش دارد و به‌علاوه، پیشرفت واقعی برنامه‌های درسی معنوی درگرو عرضه الگوی برنامه درسی معنوی مبتنی بر ویژگی‌های بومی اجتماعی سیاسی، فرهنگی و... در هر جامعه است که خود می‌تواند گامی مهم در تبیین درست مفهوم معنویت باشد؛ اما نه تنها شناخت کافی درباره الگوی برنامه درسی معنوی وجود ندارد؛ بلکه مشخص نیست الگویی مناسب برای برنامه درسی معنوی وجود دارد یا خیر که بتوان از آن در برنامه‌ریزی‌ها، تعیین سیاست‌ها و احیاناً برنامه‌ریزی راهبردی استفاده کرد. با توجه به اینکه کارکردهای برنامه درسی معنوی با توانمندی انسان‌ها و به‌ویژه دانش‌آموزان از جنبه‌های مختلف، مرتبط است و یک نیروی پیشران قوی در رشد و تحول برنامه‌های آموزشی و تربیتی به‌شمار می‌آید، لازم است الگویی مناسب برای برنامه درسی معنوی به‌دست داده شود تا سیاست‌گذاران را در برنامه‌ریزی و اتخاذ سیاست‌های آموزشی در این زمینه یاری دهد و با استفاده از آن مشخص شود چه منابعی را به چه اندازه، با چه اهمیتی و به کدام مؤلفه باید اختصاص داد.

یکی از جنبه‌های مهم زندگی بشر که به اکتشاف و درک بیشتر او کمک می‌کند و در قلب و ذهن انسان‌های سراسر جهان و سنت‌های مذهبی ریشه دوانده، معنویت است (Polemikou and Da Silva, 2020). معنویت به‌عنوان خاصیت ذاتی انسان تعریف شده است (Huitt and Robbins, 2003). به‌گفته جوزف، آینسورث، ماتیس،

هوکر و کلر^۱ (2017)، معنویت، پدیده‌ای است کلی، بدون ساختار، شخصی و ذاتی که در آن، فرد به دنبال نزدیک شدن یا ارتباط یافتن با قدرت و هدف بالاتر است. بوزک، نواک و بلوکاسز^۲ (2020) معنویت را عبارت از فعالیتی دانسته‌اند که از طریق آن، افراد قادرند معنا و اهمیت دنیای اطرافشان را بشناسند؛ همچنین معنویت را می‌توان واقعیتی پویا قلمداد کرد که در جست‌وجویی گسترده برای کشف معنای زندگی است (Hart, 1994). به عقیده توارمورای^۳ (2011)، معنویت با دین تفاوت دارد؛ زیرا دین با آداب و رسوم خاص، وابستگی نهادی و روابط اجتماعی مرتبط است؛ در حالی که معنویت، بیشتر به تجربه شخصی مربوط می‌شود و معمولاً در سطح فردی و در زمینه‌ای خاص، مورد نظر است؛ با وجود آن، از نظر معنایی، دین و معنویت تاحدودی هم‌پوشانی دارند (Krok, 2015). یکی از عواملی که می‌تواند بهترین موقعیت را برای تبلور و رشد معنویت در افراد فراهم کند، برنامه‌های درسی معنوی است (Miller, Karsten, Denton, Orr and Kates, 2005).

برنامه درسی معنویت، مجموعه‌ای از حالات و نگرش‌ها (ایمان، تعقل، مهرورزی، اخلاق، شرح‌صدر، صبر و اعتدال) است که برمبنای دین و در ارتباط با خدا بر انسان عارض می‌شود. طبیعی است که این احوال درپرتو پذیرش برنامه تربیتی مورد نظر اسلام و عمل کردن به آن به دست می‌آید؛ در نتیجه، برای دستیابی به معنویت و پرورش دادن بُعد معنوی انسان باید همانند دیگر ابعاد وجودی او برنامه و طرحی را ترتیب داد و متناسب با آن عمل کرد (قاسم‌پور دهاقانی و نصر اصفهانی، ۱۳۹۰). در واقع، برنامه درسی معنوی، بیانگر این مسئله است که چگونه می‌توان دنیای معنوی را به مراکز آموزشی و کلاس‌های درس وارد کرد؛ به گونه‌ای که فراگیران بتوانند در زندگی روزمره از آن بهره گیرند. از سوی دیگر، برنامه درسی معنوی، شامل محتوای رسمی و غیررسمی شیوه‌های تدریس و فرصت‌های یادگیری است که از طریق آن، فراگیران می‌توانند به شناخت بیشتر و زوایای پنهان وجود خویش و جهان دست یابند که ماهیتی فرامادی دارد، اساس رفتارخای معنوی و انسانی را تشکیل می‌دهد و برمبنای آن،

1. Joseph, Ainsworth, Mathis, Hooker and Keller

2. Bozek, Nowak and Blukacz

3. Tovar-Murray

استعدادهای معنوی و متعالی به شکلی جهت‌دار و هدفمند فعلیت می‌یابند؛ به گونه‌ای که در اثر این فرایند، چنین برنامه‌ای در نظام آموزشی و درسی، قابلیت اجرا و عملیاتی شدن پیدا کند (ادیب‌منش، لیاقت‌دار و نصر، ۱۳۹۷). میلر، کارستن، دنتون، اور و کیتس (2005) معتقدند توجه به معنویت، نیازمند برنامه‌ریزی درسی مناسب است. به عقیده او برنامه درسی معنوی نه تنها وسیله‌ای برای درک محتوای آموزشی، بلکه حرکتی فراتر از استدلال، شیوه‌های تحلیلی و اندیشه‌ورزی است که معمولاً در خلال آموزش صورت می‌گیرد. به گفته شروود^۱ (2006)، دانشمندان علوم تربیتی و خبرگان برنامه‌ریزی با عرضه نظریه‌های مبتنی بر هویت معنویت در برنامه درسی می‌کوشند با زنده کردن معنویت در فراگیران، بحران‌های ناشی از نبود معنویت و بی‌توجهی به آن در برنامه درسی همچون بحران بی‌هویتی، بحران ارزش‌ها، بحران انتخاب هدف، بحران کلیت خویش، بحران نظام تفکر و سرانجام، بحران آیین اخلاق و آداب انسانی را حل کنند؛ از این روی، در وضعیت کنونی، وجود برنامه درسی معنوی و آگاهی داشتن از ابعاد و مؤلفه‌های آن، بیش از هر زمانی احساس می‌شود و چندان معقول به نظر نمی‌رسد که از مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها انتقال معلومات، آن هم به شیوه سنتی انتظار رود. در دنیای امروز، جامعه، والدین و فراگیرندگان نیاز دارند برنامه درسی با توجه به توانمندی‌ها و هدف‌های غایی نظام آموزشی تحقق یابد.

آپل‌بی، سوینستون و ویلسون^۲ (2019) در پی بررسی مراقبت معنوی و برنامه درسی بخش عمومی نشان دادند برنامه درسی معنوی از سه بُعد فرهنگی، مذهبی و سلامت معنوی تشکیل شده است؛ همچنین شمشیری، رحیمیان و اردکانی (2020) در پی بررسی مفهوم تربیت معنوی دریافتند این مقوله، تابع مؤلفه‌های توسعه دانش، عشق‌ورزی، اعمال صالح و کسب فضایل برای تعالی روح خود و آگاهی از واقعیت است. به عقیده دی‌سوزا^۳ (2016) معنویت، پدیده‌ای مستقل از دین است و بنابراین باید به صورت مستقل، ابعادی خاص برای تبیین آن معرفی شود؛ به همین سبب، در برخی پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه، مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی به صورت خاص، مبتنی بر

1. Sherwood
2. Appleby, Swinton and Wilson
3. de Souza

جنبه‌های معنوی شناسایی و عرضه شده‌اند؛ مانند تحقیق افلویان^۱ (2018) که در آن، به منظور عرضه الگویی برای ادغام مراقبت‌های معنوی در برنامه درسی نشان داده شده است مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی در سه بُعد مهارت معنوی، آگاهی معنوی و دانش معنوی قرار دارند. در استنباطی نسبتاً نزدیک، ادیب‌منش، لیاقت‌دار و نصر (۱۳۹۷) در نتیجه مطالعه مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی براساس منابع و متون مرتبط با آن نشان دادند برنامه درسی معنوی از چهار بُعد هنر و زیبایی‌شناسی، تعقل، اخلاق و روح تشکیل شده است؛ همچنین عباسی، فراهانی و مهرداد (2014) در پی بررسی سلامت معنوی، معنویت و مراقبت معنوی در دانشجویان پرستاری دریافتند معنویت، دو بُعد مذهبی و وجودی دارد. در تحقیقی دیگر، ایران‌نژاد (۱۳۹۲) با عرضه مدل نظری برنامه درسی معنوی در کتاب‌های دینی دوره ابتدایی نشان داد الگوی مناسب برای برنامه درسی معنوی، شامل چهار مؤلفه جهان‌آگاهی، دیگرآگاهی، خودآگاهی و خداآگاهی است؛ درحالی که فیشر^۲ (2011) در پی عرضه مدل چهاربخشی ارتباط میان معنویت، سلامتی و بهزیستی نشان داد مؤلفه‌های معنویت، تنها در عوامل فردی، ارتباطی، محیطی و تعالی خلاصه می‌شوند؛ بنابراین، در پژوهش پیش‌روی، به‌دنبال طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی معنوی هستیم.

روش پژوهش

این تحقیق از نظر هدف، از نوع کاربردی است و برای انجام‌دادن آن از روش توصیفی-پیمایشی به‌منظور تحقق‌یافتن هدف‌ها استفاده کرده‌ایم. این پژوهش به‌جهت تجزیه و تحلیل وضعیت موجود و مقایسه آن با وضعیت مطلوب، درزمره تحقیق‌های توصیفی قرار می‌گیرد؛ همچنین به‌لحاظ گردآوری داده‌ها از نوع میدانی است و در آن، داده‌های موردنیاز به‌صورت پیمایشی جمع شده‌اند. جامعه آماری پژوهش، همه معلمان دوره ابتدایی شهر کرمانشاه را شامل می‌شود که طبق آمار آموزش و پرورش، حدود ۴۰۸۰ نفر هستند. نمونه آماری در بخش کمی، شامل ۳۵۲ نفر از معلمان دوره ابتدایی بوده است. تعداد نمونه‌ها مطابق با جدول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان مشخص شده و روش نمونه‌گیری از نوع تصادفی بوده است. ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش،

1. Afolayan
2. Fisher

پرسشنامه بسته پاسخ بوده و برای سنجش متغیرها از یک پرسشنامه ۸۲ ماده‌ای محقق ساخته استفاده شده که حاصل مصاحبه‌های صورت گرفته با متخصصان علوم تربیتی است. روایی محتوایی پرسشنامه محقق ساخته را استادان گروه علوم تربیتی دانشگاه‌های آزاد اسلامی، فرهنگیان و پیام نور کرمانشاه تأیید کرده‌اند و برای تعیین پایایی پرسشنامه، از روایی محتوایی تأییدی (CVR) و آلفای کرونباخ استفاده شده است.

در این پژوهش، براساس محتویات مصاحبه‌های اکتشافی با متخصصان علوم تربیتی، داده‌ها به صورت گام به گام جمع‌آوری شده‌اند. سؤال‌های مصاحبه از قبل طراحی شدند و شیوه پاسخ‌دهی به سؤال‌ها نیز از نوع بازپاسخ تعیین شد تا پاسخ‌ها داخل مقولات از پیش تعیین شده جای گیرند. فرایند مصاحبه به گونه‌ای بود که در آن، محقق سؤال‌ها را می‌پرسید و پاسخ‌گوی، نظرهایش را درباره سؤال‌ها بیان می‌کرد. پس از انجام شدن مصاحبه با هریک از صاحب نظران، مصاحبه‌ها تایپ شدند. فرایند مصاحبه تا رسیدن به اشباع نظری در مقوله‌ها و معرف‌های پژوهش پیش رفت و سپس با تصمیم‌گیری محققان متوقف شد. در نهایت، پس از جمع‌آوری اطلاعات از بخش‌های مصاحبه و بررسی منابع، در این مرحله، از روش داده‌بنیاد و کدگذاری (باز، محوری و گزینشی) برای طبقه‌بندی داده‌ها استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

در این بخش، داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با رویکرد تحلیل داده بنیاد و طی کردن سه گام کدگذاری باز، محوری و گزینشی تجزیه و تحلیل شده‌اند؛ بدین صورت که پس از انجام دادن مصاحبه‌های عمیق و نیمه ساختاریافته با متخصصان موضوعی در حوزه برنامه درسی، متن یادداشت‌های به دست آمده از مصاحبه در محیط نرم افزار Nvivo تحلیل شد و کدهای اولیه موجود در متن مصاحبه‌ها که با موضوع برنامه درسی معنوی، ارتباط نزدیک‌تری داشتند، استخراج شدند. براساس این تحلیل، کدهای باز به دست آمدند، در کنار هم قرار گرفتند و دسته‌بندی شدند؛ سپس کدهای محوری از میان آن‌ها تدوین شد؛ آن‌گاه کدهای محوری در کنار هم قرار گرفتند و کد نهایی استخراج شد. پس از تحلیل کدهای احصاشده از مصاحبه چهاردهم، به سبب تکراری بودن کدها استخراج مقوله جدید، امکان‌پذیر نبود؛ از این روی، کدها در مصاحبه

چهاردهم به اشباع رسیدند و کفایت نظری حاصل شد. در جدول ۱، تعداد مصاحبه‌های تحلیل‌شده، کدهای باز اولیه، کدهای محوری و کدهای گزینشی را مشاهده می‌کنیم.

جدول ۱. منابع حاصل شده از تحلیل مصاحبه‌ها

شخص‌ها	تعداد
مصاحبه‌های تحلیل‌شده	۱۴
کدهای باز	۹۷
کدهای محوری	۱۲
کدهای گزینشی	۶

همان‌گونه که در جدول ۱ می‌بینیم، از مجموع چهارده مصاحبه تحلیل‌شده، ۹۷ کد باز، دوازده کد محوری و شش کد گزینشی به دست آمده است.

در جدول ۲، طبقات اولیه از کدهای محوری شناسایی شده را مشاهده می‌کنیم.

جدول ۲. کدهای محوری اختصاص یافته به کدهای باز اولیه

ردیف	کدهای محوری	کدهای باز
۱	خودسازی	خودارزیابی
		خودتنظیمی
		خودکنترلی
		خودآغازگری
		خود سازمان‌دهی
		شناخت انسان از دانش خود
		تردید در دیدگاه‌های خود
		کشف مطالب از درون خود
		آموزش منحصر به فرد
		توجه به قلب
۲	خودارزشمندی	طبقه‌بندی منطقی احساسات
		اعتماد به نفس
		جهت‌دهی احساسات درونی
		عمل کردن برای یادگیری

ردیف	کدهای محوری	کدهای باز
		دانش آموز محوری
		توجه به همه جنبه‌های هوش
		پرورش اخلاق شهروندی
		ترویج فرهنگ اسلامی
۳	جامعه‌شناسی	گوش دادن به همه نظرها
		اصلاح انحراف‌های اجتماعی
		تأثیر اجتماع در نقش‌پذیری افراد
		متنوع بودن محیط یادگیری
		رد کردن موضوع محوری
۴	جامعه‌پذیری	وحدت‌گرایی
		سرمایه انسانی
		توجه به حیطه اجتماعی
		علاقه‌مندی به موضوع‌های مختلف
		درک محبت بین اجزای جهان
۵	جهانی شدن	استفاده گسترده از دانش
		همه‌جانبه‌نگری
		دستیابی به بالاترین سطوح یادگیری
		تفکر واگرا داشتن
		زیبایی‌های هستی
		سلامت جهان
		تفکرات چندفرهنگی
		صلح‌جویی
۶	جهانی سازی	برقراری روابط با دنیا
		حساسیت به مسائل روی داده در جهان
		پاسخ‌های متفاوت
		استفاده از یافته‌های علمی
		شکوفایی سیاسی
		آزاداندیشی
۷	معنویت	برقراری روابط با عالم ماورا
		آموزش کسب معنویت (معنویت‌یابی)

ردیف	کدهای محوری	کدهای باز
		احترام در آموزش اندیشیدن درباره هدف‌های معنوی همراهی یادگیری با لذت معنوی ارزشمندی آموزش معنویت یادگیری‌های شهودی-عرفانی
۸	معنویت‌سازی	آموزش‌دهی گرایش به معنویت (معنویت‌خواهی) آموزش‌دهی تقویت معنویت (معنویت‌افزایی) تربیت‌کردن دانش‌آموز خیرخواه ایجاد نگرش توحیدی الگوپذیری از معصومان (ع) هدایت‌کردن تمام رفتارها حل‌کردن مشکلات معنوی
۹	نیاز به تکامل	ردکردن استانداردهای محوری در ارزشیابی منظم بودن برنامه درسی تلفیقی مطالعه قوانین وضع‌شده درباره رفتار برنامه درسی غیرخطی ارتقای شایستگی تحصیلی ارتقای مهارت تحصیلی توجه به حواس پنج‌گانه تأکید بر معنای زندگی پرهیز از خودمحوری
۱۰	نیاز به معنا	شکوفایی خوددوستی معنوی یادگیری واقعی توجه به محتوا توجه به مفاهیم درسی درک کامل‌تر حکمت‌های الهی شاگرد باروح

ردیف	کدهای محوری	کدهای باز
۱۱	بین فردی	معلم باروح
		تقویت از خودگذشتگی
		برنامه‌های آموزشی متنوع
		مدرسه باروح
		ارتقای عزت نفس
		یادگیری آگاهانه
		برقرارکردن روابط با دیگران
		توجه به حیطة عاطفی
		آموزش توأم با شادمانی
		یادگرفتن با نگاه جدید
		آموزش پراحساس
۱۲	درون روانی	توجه به استعدادها
		درک عمیق از موضوعها
		استقلال طراح برنامه
		پذیرفتن تفاوت‌های موجود بین افراد
		آموزش بدون تهدید
		سهل‌گیری در تعامل با دیگران
		روندهای مشارکتی در ارزشیابی
		استفاده از فناوری
		حفظکردن ارتباط مدرسه و خانه
		دوست‌داشتن دیگران
		توجه به شخصیت مربی
انتخاب معلمان جذاب		
شکوفایی خلاقیت		
تفکر خلاق		

با توجه به اطلاعات عرضه شده در جدول ۲ درمی‌یابیم از میان مفاهیم به دست آمده در مرحله کدگذاری باز، یازده مفهوم با مؤلفه خودسازی، چهار مفهوم با مؤلفه ارزشمندی، پنج مفهوم با مؤلفه جامعه‌شناسی، پنج مفهوم با مؤلفه جامعه‌پذیری، شش مفهوم با مؤلفه جهانی‌شدن، هفت مفهوم با مؤلفه معنویت، هفت مفهوم با مؤلفه

معنویت‌سازی، نه مفهوم با مؤلفه نیاز به تکامل، دوازده مفهوم با مؤلفه نیاز به معنا، دوازده مفهوم با مؤلفه درون‌روانی و هفت مفهوم نیز با مؤلفه بین‌فردی مرتبط بوده‌اند. در مرحله دوم، داده‌های موردنیاز با استفاده از ابزار پرسشنامه محقق‌ساخته گردآوری و تجزیه و تحلیل شده‌اند و جامعه آماری، شامل ۳۵۲ نفر از معلمان دوره ابتدایی بوده است. تعداد نمونه‌ها مطابق با جدول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان مشخص شده و روش نمونه‌گیری از نوع تصادفی بوده است. شکل ۱ نشان می‌دهد مدل برنامه درسی معنوی برای مدرسه‌های ابتدایی، شامل شش بُعد و دوازده مؤلفه بدین شرح است:

- الف) بایسته‌های پیش‌قراردادی: این بُعد، شامل دو مؤلفه خودسازی و خودارزشمندی است.
- ب) بایسته‌های قراردادی: این بُعد، شامل دو مؤلفه جامعه‌شناسی و جامعه‌پذیری است.
- ج) بایسته‌های پس‌قراردادی: این بُعد، شامل دو مؤلفه جهانی‌شدن و جهانی‌سازی است.
- د) بایسته‌های فراتر از پس‌قراردادی: این بُعد، شامل دو مؤلفه معنویت و معنویت‌سازی است.
- ه) فراروندگی: این بُعد، شامل دو مؤلفه نیاز به تکامل و نیاز به معنا است.
- و) فروروندگی: این بُعد، شامل دو مؤلفه بین‌فردی و درون‌روانی است.



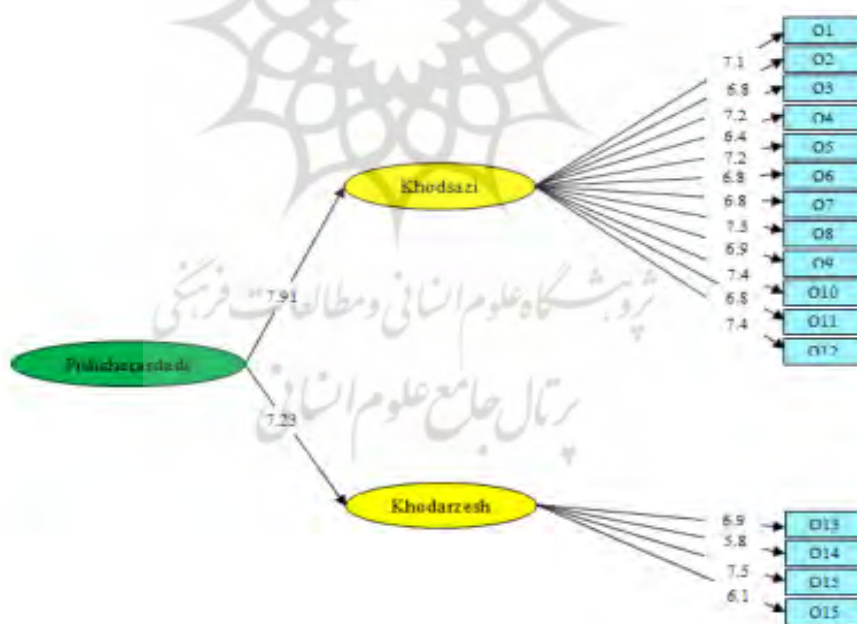
شکل ۱. مدل پیشنهادی برای برنامه درسی معنوی

۱. بررسی اعتبار ابعاد مدل پیشنهادی

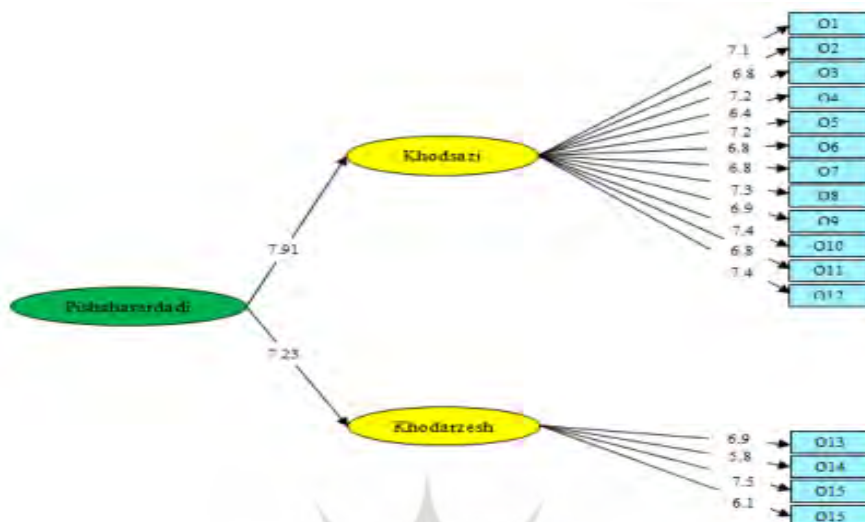
بررسی اعتبار ابعاد مدل پیشنهادی به وسیله فرایند تحلیل عاملی با استفاده از نرم افزار لیزرل صورت گرفته است. در تحلیل عاملی تأییدی، خروجی نرم افزار لیزرل در حالت تخمین استاندارد و در حالت ضریب‌های معناداری یا آماره‌های تی بررسی شده است و شاخص‌های برازش برای هر یک از ابعاد و مؤلفه‌ها گزارش می‌شود.

۱-۱. بررسی اعتبار بُعد بایسته‌های پیش‌قراردادی

خروجی آزمون تحلیل عاملی تأییدی برای بُعد بایسته‌های پیش‌قراردادی در قالب نمودارهای ۱ و ۲ ارائه شده است. نمودار ۱ نشان می‌دهد متغیرهای مشاهده‌شده به خوبی می‌توانند متغیر پنهان را تبیین کنند. از آنجا که بار عاملی تمام متغیرهای مشاهده شده (مؤلفه‌ها و شاخص‌ها) بزرگ‌تر از $0/3$ است، رابطه‌ای مطلوب بین شاخص‌ها (متغیر مشاهده‌شده) با مؤلفه خود (متغیر پنهان) و نیز بین مؤلفه‌ها (متغیر مشاهده‌شده) با بُعد پیش‌قراردادی (متغیر پنهان) وجود دارد و این متغیرها دارای نقشی مهم و معنادار در اندازه‌گیری مؤلفه‌ها و بُعد بایسته‌های پیش‌قراردادی هستند.



نمودار ۱. مقادیر استاندارد بُعد بایسته‌های پیش‌قراردادی



نمودار ۲. مقادیر معناداری (ضریب‌های T-Value) بُعد بایسته‌های پیش‌قراردادی

نمودار ۲ معناداری ضریب‌ها بین متغیرهای آشکار و پنهان را نشان می‌دهد. از آنجا که معناداری در سطح ۰/۰۵ بررسی شده است، اگر میزان مقادیر یا ضریب‌های به‌دست آمده T-Value خارج از بازه ۱/۹۶ باشد، رابطه معنادار است. نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهد مقادیر تی برای تمام ارتباطات، معنادار است. در جدول ۳، شاخص‌های نیکویی بُعد بایسته‌های پیش‌قراردادی را مشاهده می‌کنیم.

جدول ۳. شاخص‌های نیکویی برازش بُعد بایسته‌های پیش‌قراردادی

شاخص برازش	دامنه قابل پذیرش	میزان به‌دست‌آمده
خی‌دو	-	۱/۲۴
سطح معناداری	کمتر از ۰/۰۵	۰/۰۰۱
نسبت خی‌دو به درجه آزادی	کمتر از ۳	۲/۲۵
RMSEA	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۴
GFI	بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۳
AGFI	بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۱

براساس اطلاعات جدول ۲، پس از حذف خطاهای کوواریانس، بررسی شاخص‌های برازندگی نشان می‌دهد مدل از برازش خوبی برخوردار است. نسبت خی‌دو به درجه

آزادی، ۲/۲۵ و مقدار جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)، برابر با ۰/۰۴ است. دیگر شاخص‌های برازندگی مانند شاخص‌های نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFA) نیز به ترتیب، به میزان ۰/۹۳ و ۰/۹۱ به دست آمدند که بُعد بایسته‌های پیش‌قراردادی را تأیید می‌کنند.

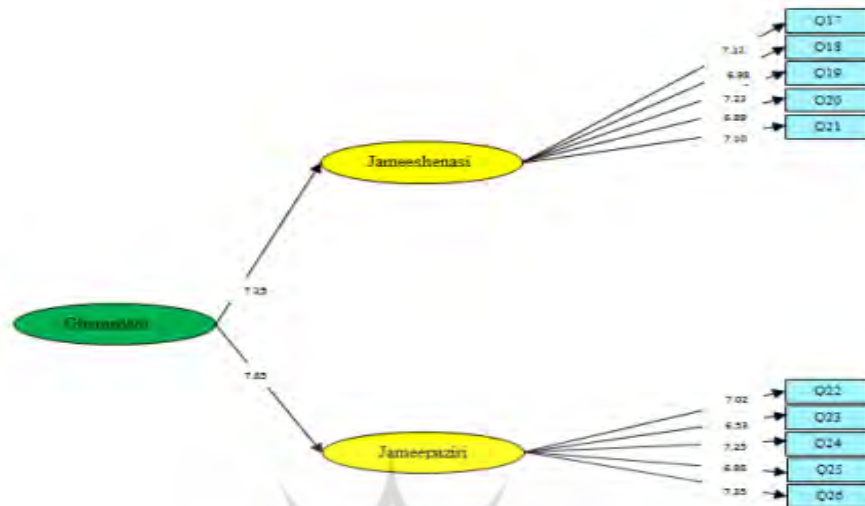
۲-۱. بررسی اعتبار بُعد بایسته‌های قراردادی

خروجی آزمون تحلیل عاملی تأییدی برای بُعد بایسته‌های قراردادی در قالب نمودارهای ۳ و ۴ مقادیر استاندارد (Standard) و مقادیر حالت معناداری یا ضریب (T-Value) به دست داده شده است.

با توجه به نمودار ۳، از آنجا که بار عاملی تمام متغیرهای مشاهده‌شده (مؤلفه‌ها و شاخص‌ها) بزرگ‌تر از ۰/۳ است، رابطه‌ای مطلوب بین شاخص‌ها (متغیر مشاهده‌شده) با مؤلفه خود (متغیر پنهان) و نیز بین مؤلفه‌ها (متغیر مشاهده‌شده) با بُعد بایسته‌های قراردادی (متغیر پنهان) برقرار است و این متغیرها دارای نقشی مهم و معنادار در اندازه‌گیری مؤلفه‌ها و بُعد بایسته‌های قراردادی هستند.



نمودار ۳. مقادیر استاندارد بُعد بایسته‌های قراردادی



نمودار ۴. مقادیر معناداری (ضریب‌های T-Value) بُعد بایسته‌های قراردادی

نمودار ۴، معناداری ضریب‌ها بین متغیرهای آشکار و پنهان را نشان می‌دهد. از آنجا که معناداری در سطح ۰/۰۵ بررسی شده است، اگر میزان مقادیر با ضریب‌های به‌دست آمده T-Value خارج از بازه ۱/۹۶ باشد، رابطه معنادار است. نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهد مقادیر تی برای تمام مقادیر، معنادار هستند. در جدول ۴، شاخص‌های نیکویی برازش بُعد بایسته‌های پیش‌قراردادی را مشاهده می‌کنیم.

جدول ۴. شاخص‌های نیکویی برازش بُعد بایسته‌های قراردادی

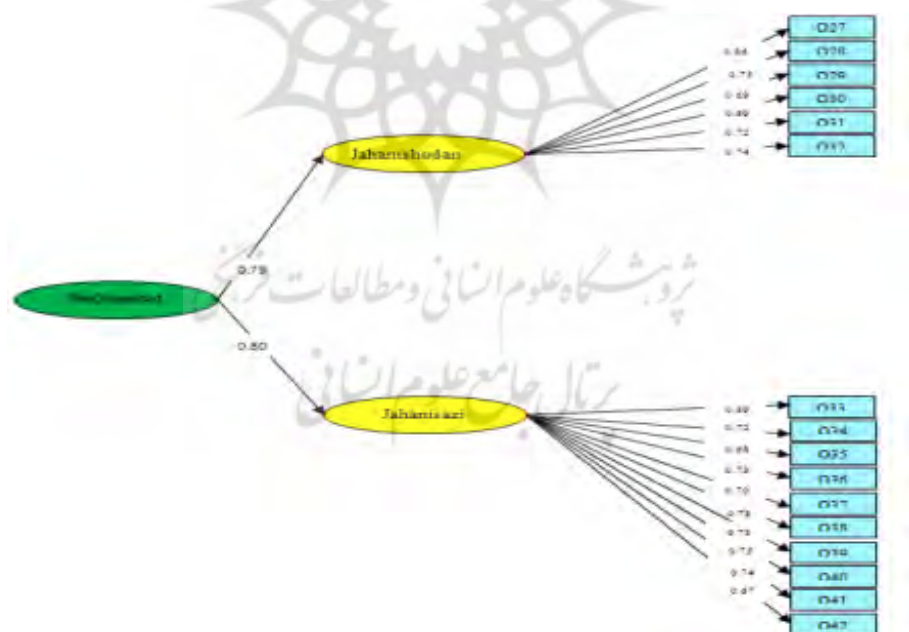
شاخص برازندگی	دامنه قابل پذیرش	میزان به‌دست‌آمده
خی‌دو	-	۲/۲۵
سطح معناداری	کمتر از ۰/۰۵	۰/۰۰۱
نسبت خی‌دو به درجه آزادی	کمتر از ۳	۲/۴۱
RMSEA	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۵
GFI	بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۳
AGFI	بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۴

بررسی شاخص‌های برازندگی در جدول ۳ نشان می‌دهد مدل از برازش خوبی برخوردار است. نسبت خی‌دو به درجه آزادی، ۲/۴۱ و مقدار جذر میانگین مجذورات

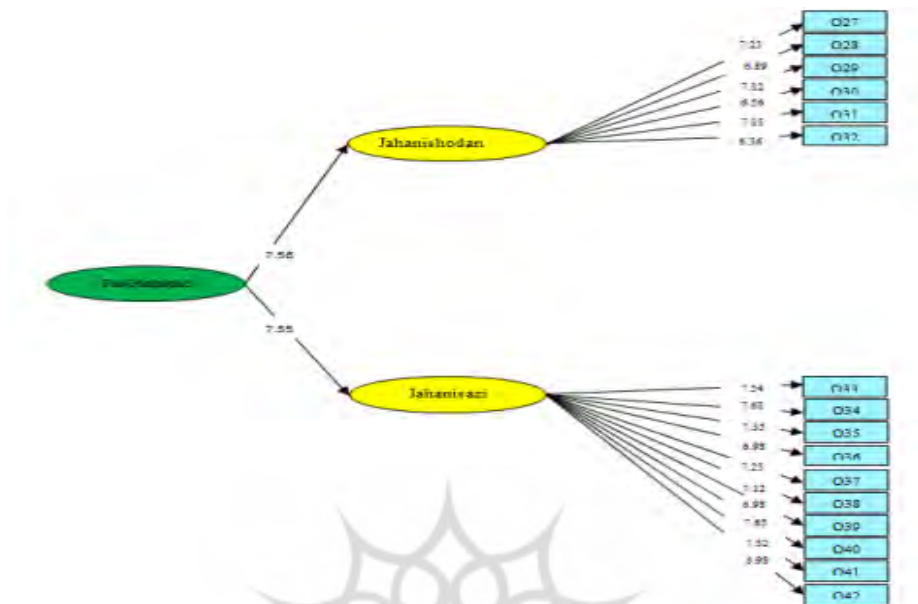
خطای تقریب (RMSEA)، برابر با ۰/۰۵ است. دیگر شاخص‌های برازندگی مانند شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص‌های نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFA) نیز به ترتیب، به میزان ۰/۹۳ و ۰/۹۴ به دست آمدند که بُعد بایسته‌های قراردادی را تأیید می‌کنند.

۳-۱. بررسی اعتبار بُعد بایسته‌های پس قراردادی

خروجی آزمون تحلیل عاملی تأییدی برای بُعد بایسته‌های پس قراردادی در قالب نمودارهای ۵ و ۶ مقادیر استاندارد (Standard) و مقادیر حالت معناداری با ضریب‌های (T-Value) به دست داده شده است. نمودار ۵ به این سؤال پاسخ می‌دهد که آیا متغیرهای اصلی پژوهش به درستی توسط عوامل فرعی (مؤلفه‌ها و شاخص‌ها) سنجیده می‌شوند یا خیر. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که متغیرهای مشاهده شده به خوبی می‌توانند متغیر پنهان را تبیین کنند. از آنجا که بار عاملی تمام متغیرهای مشاهده شده (مؤلفه‌ها و شاخص‌ها) بزرگ‌تر از ۰/۳ است، رابطه‌ای مطلوب بین شاخص‌ها (متغیر مشاهده شده) با مؤلفه خود (متغیر پنهان) و بین مؤلفه‌ها (متغیر مشاهده شده) با بُعد بایسته‌های پس قراردادی وجود دارد.



نمودار ۵. مقادیر استاندارد بُعد بایسته‌های پس قراردادی



نمودار ۶. مقادیر معناداری (ضریب‌های T-Value) بُعد بایسته‌های پیش‌قراردادی
 نمودار ۶، معناداری ضریب‌ها بین متغیرهای آشکار و پنهان را نشان می‌دهد. از آنجا که معناداری در سطح ۰/۰۵ بررسی شده است، اگر میزان مقادیر یا ضریب‌های به‌دست آمده T-Value خارج از بازه ۱/۶۹ باشد، رابطه معنادار است. نتایج به‌دست آمده نشان می‌دهد مقادیر تی برای تمام ارتباطات، معنادار است و در جدول ۵، شاخص‌های نیکویی برازش بُعد بایسته‌های پس‌قراردادی را مشاهده می‌کنیم.

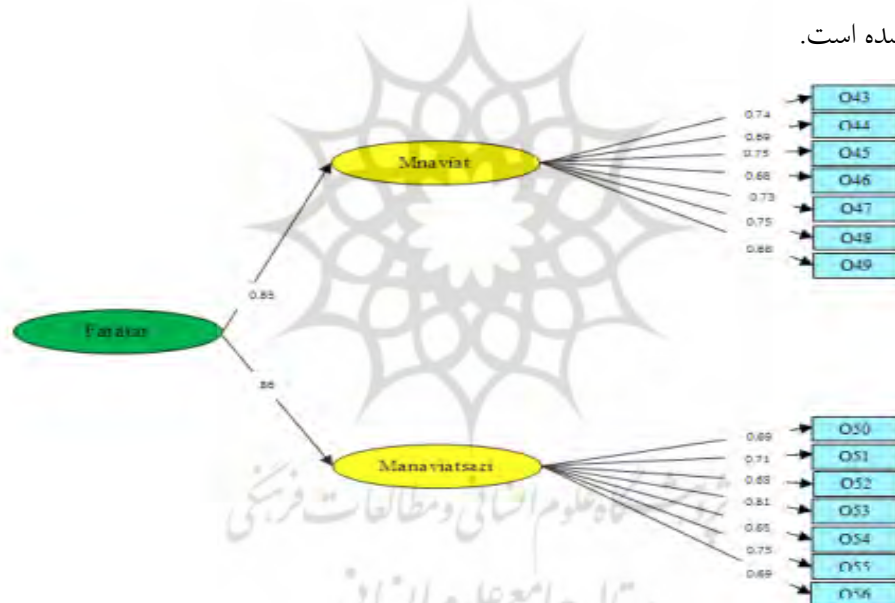
جدول ۵. شاخص‌های نیکویی برازش بُعد بایسته‌های پس‌قراردادی

شاخص برازندگی	دامنه قابل پذیرش	میزان به‌دست آمده
خی‌دو	-	۲/۱۷
سطح معناداری	کمتر از ۰/۰۵	۰/۰۱
نسبت خی‌دو به درجه آزادی	کمتر از ۳	۲/۶
RMSEA	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۴
GFI	بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۳
AGFI	بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۱

بررسی شاخص‌های برازندگی بُعد بایسته‌های پس‌قراردادی نشان می‌دهد مدل از برازش خوبی برخوردار است. نسبت خی دو به درجه آزادی ۲/۶ و مقدار جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)، برابر با ۰/۰۴ است. دیگر شاخص‌های برازندگی مانند شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFA) نیز به ترتیب، به میزان ۰/۹۳ و ۰/۹۱ به دست آمد و این یافته، بُعد بایسته‌های پس‌قراردادی را تأیید می‌کند.

۴-۱. بررسی اعتبار بُعد بایسته‌های فراتر از پس‌قراردادی

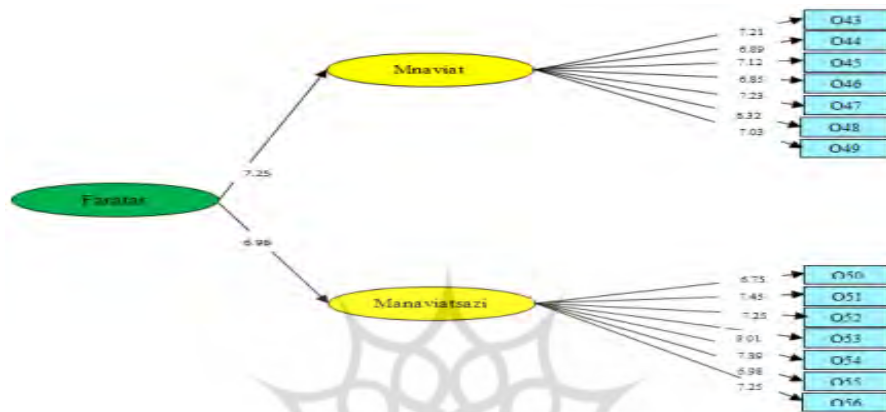
خروجی آزمون تحلیل عاملی برای بُعد بایسته‌های فراتر از پس‌قراردادی در قالب نمودارهای ۷ و ۸ مقادیر استاندارد (Standard) و مقادیر حالت معناداری با ضریب (T-Value) به دست داده شده است.



نمودار ۷. مقادیر استاندارد بُعد بایسته‌های فراتر از پس‌قراردادی

نمودار ۷ به این سؤال پاسخ می‌دهد که آیا متغیرهای اصلی پژوهش به درستی توسط عوامل فرعی (مؤلفه‌ها و شاخص‌ها) سنجیده می‌شوند یا خیر. نتایج به دست آمده، حاکی از آن است که متغیرهای مشاهده شده می‌توانند به خوبی متغیر پنهان را تبیین کنند. از آنجا که بار عاملی تمام متغیرهای مشاهده شده (مؤلفه‌ها و شاخص‌ها) بزرگ‌تر از ۰/۳

است، رابطه‌ای مطلوب بین شاخص‌ها (متغیر مشاهده‌شده) با مؤلفه خود (متغیر پنهان) و نیز بین مؤلفه‌ها (متغیر مشاهده‌شده) با بُعد بایسته‌های فراتر از پس‌قراردادی (متغیر پنهان) وجود دارد و این متغیرها دارای نقشی مهم و معنادار در اندازه‌گیری مؤلفه‌ها و بُعد بایسته‌های فراتر از پس‌قراردادی هستند.



نمودار ۸. مقادیر معناداری (ضریب‌های T-Value) بُعد بایسته‌های فراتر از پس‌قراردادی

نمودار ۸، معناداری ضریب‌ها بین متغیرهای آشکار و پنهان را نشان می‌دهد. از آنجا که معناداری در سطح ۰/۰۵ بررسی شده است، اگر میزان مقادیر یا ضریب‌های به‌دست‌آمده T-Value خارج از بازه ۱/۹۶ باشد، رابطه معنادار است. تایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهد مقادیر تی برای ارتباطات، معنادار است و در جدول ۶، شاخص‌های نیکویی برازش بُعد بایسته‌های فراتر از پس‌قراردادی را مشاهده می‌کنیم.

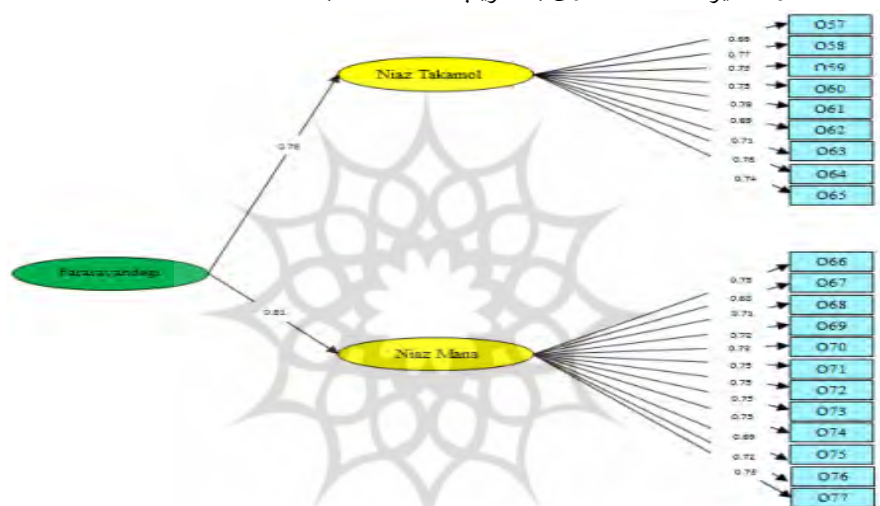
جدول ۶. شاخص‌های نیکویی برازش بُعد بایسته‌های فراتر از پس‌قراردادی

شاخص برازندگی	دامنه قابل پذیرش	میزان به‌دست‌آمده
خی‌دو	-	۱/۸۸
سطح معناداری	کمتر از ۰/۰۵	۰/۰۰۱
نسبت خی‌دو به درجه آزادی	کمتر از ۳	۴/۷۱
RMSEA	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۵
GFI	بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۲
AGFI	بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۹۱

بررسی شاخص‌های برازندگی نشان می‌دهد مدل از برازش خوبی برخوردار است. نسبت خی دو به درجه آزادی ۲/۸۷ و مقدار جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)، برابر با ۰/۰۵ است. دیگر شاخص‌های برازندگی مانند شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFA) نیز به ترتیب، به میزان ۰/۹۲ و ۰/۹۱ به دست آمد و این شاخص‌ها بُعد فراتر از پس قراردادی را تأیید می‌کنند.

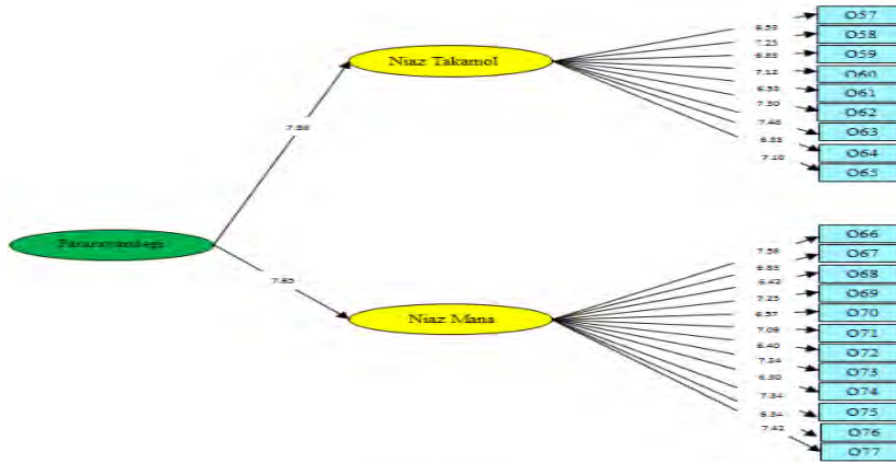
۵-۱. بررسی اعتبار بُعد فراروندگی

خروجی آزمون تحلیل عاملی تأییدی برای بُعد فراروندگی در قالب دو نمودار مقادیر استاندارد (Standard) و مقادیر حالت معناداری با ضریب (T-Value) به دست داده شده است.



نمودار ۹. مقادیر استاندارد بُعد فراروندگی

نمودار ۹ به این سؤال پاسخ می‌دهد که آیا متغیرهای اصلی پژوهش به درستی توسط عوامل فرعی (مؤلفه‌ها و شاخص‌ها) سنجیده می‌شوند یا خیر. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که متغیرهای مشاهده شده به خوبی می‌توانند متغیر پنهان را تبیین کنند. از آنجا که بار عاملی تمام متغیرهای مشاهده شده (مؤلفه‌ها و شاخص‌ها) بزرگ‌تر از ۰/۳ است، رابطه‌ای مطلوب بین شاخص‌ها (متغیر مشاهده شده) با مؤلفه خود (متغیر پنهان) و نیز بین مؤلفه‌ها (متغیر مشاهده شده) با بُعد فراروندگی (متغیر پنهان) برقرار است و این متغیرها در اندازه‌گیری مؤلفه‌ها و بُعد فراروندگی، نقشی معنادار و مهم دارند.



نمودار ۱۰. مقادیر معناداری (ضریب‌های T-Value) بُعد فراروندگی

نمودار ۱۰، معناداری ضریب‌ها بین متغیرهای آشکار و پنهان را نشان می‌دهد. از آنجا که معناداری در سطح ۰/۰۵ بررسی شده است، اگر میزان مقادیر یا ضریب‌های به دست آمده T-Value خارج از بازه ۱/۹۶ باشد، رابطه معنادار است. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد مقادیر تی برای تمام شاخص‌ها معنادار است و در جدول ۷، شاخص‌های نیکویی برازش بُعد فراروندگی را مشاهده می‌کنیم.

جدول ۷. شاخص‌های نیکویی برازش بُعد فراروندگی

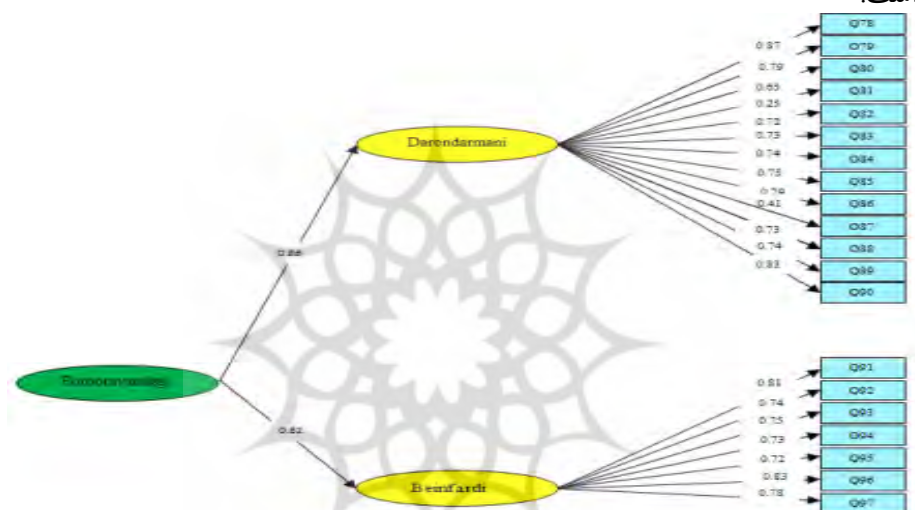
شاخص برازندگی	دامنه قابل پذیرش	میزان به دست آمده
خی‌دو	-	۲/۶۵
سطح معناداری	کمتر از ۰/۰۵	۰/۰۰۱
نسبت خی‌دو به درجه آزادی	کمتر از ۳	۲/۵۷
RMSEA	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۷
GFI	بزرگتر از ۰/۹	۰/۹۳
AGFI	بزرگتر از ۰/۹	۰/۹۲

درخصوص شاخص‌های برازش الگو، این نتایج به دست آمده است. پس از حذف خطاهای کوواریانس، بررسی شاخص‌های برازندگی نشان می‌دهد مدل از برازش خوبی برخوردار است. نسبت خی‌دو به درجه آزادی ۲/۵۷ و مقدار جذر میانگین مجذورات

خطای تقریب (RMSEA)، برابر با ۰/۰۷ است. دیگر شاخص‌های برازندگی مانند شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص‌های نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFA) نیز به ترتیب، به میزان ۰/۹۳ و ۰/۹۲ به دست آمده‌اند که محتوا را تأیید می‌کنند.

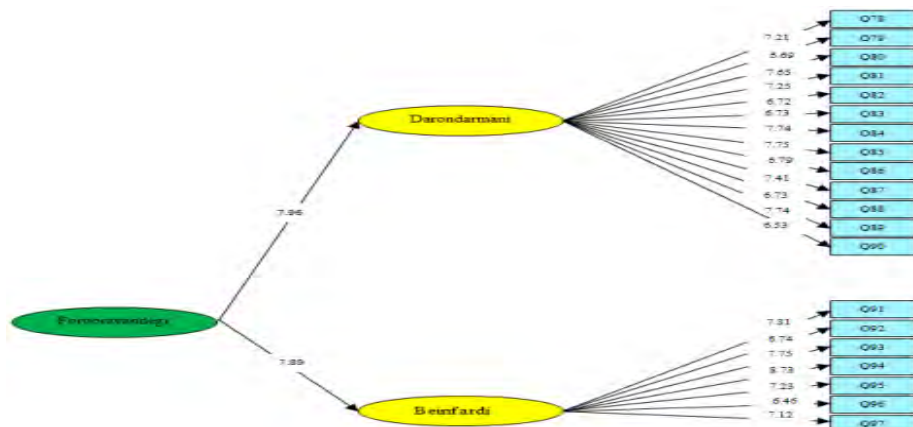
۱-۶. بررسی اعتبار بُعد فروروندگی

خروجی آزمون تحلیل عاملی تأییدی برای بُعد فروروندگی در قالب دو نمودار مقادیر استاندارد (Standard) و مقادیر حالت معناداری با ضریب (T-Value) به دست داده شده است.



نمودار ۱۱. مقادیر استاندارد بُعد فروروندگی

نمودار ۱۱ به این سؤال پاسخ می‌دهد که آیا متغیرهای اصلی پژوهش به درستی توسط عوامل فرعی (مؤلفه‌ها و شاخص‌ها) سنجیده می‌شوند یا خیر. نتایج به دست آمده، حاکی از آن است که متغیرهای مشاهده شده می‌توانند به خوبی متغیر پنهان را تبیین کنند. از آنجا که بار عاملی تمام متغیرهای مشاهده شده (مؤلفه‌ها و شاخص‌ها) بزرگ‌تر از ۰/۳ است، رابطه‌ای مطلوب بین شاخص‌ها (متغیر مشاهده شده) با مؤلفه خود (متغیر پنهان) و نیز بین مؤلفه‌ها (متغیر مشاهده شده) با بُعد فروروندگی (متغیر پنهان) برقرار است و این متغیرها نقشی مهم و معنادار در اندازه‌گیری مؤلفه و بُعد فروروندگی ایفا می‌کنند.



نمودار ۱۲. مقادیر معناداری (ضریب‌های T-Value) بُعد فروروندگی

نمودار ۱۲، معناداری ضریب‌ها بین متغیرهای آشکار و پنهان را نشان می‌دهد. از آنجا که معناداری در سطح ۰/۰۵ بررسی شده است، اگر مقادیر یا ضریب‌های به‌دست‌آمده T-Value خارج از بازه ۱/۹۶ باشند، رابطه معنادار است. نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهد مقادیر تی برای تمام ارتباطات، معنادار است و در جدول ۸، شاخص‌های نیکویی برازش بُعد فروروندگی را مشاهده می‌کنیم.

جدول ۸. شاخص‌های نیکویی برازش بُعد فروروندگی

میزان به‌دست‌آمده	دامنه قابل پذیرش	شاخص برازندگی
۱/۶۵	-	خی‌دو
۰/۰۰۱	کمتر از ۰/۰۵	سطح معناداری
۲/۸۵	کمتر از ۳	نسبت خی‌دو به درجه آزادی
۰/۰۳	کمتر از ۰/۰۸	RMSEA
۰/۹۰	بزرگ‌تر از ۰/۹	GFI
۰/۹۱	بزرگ‌تر از ۰/۹	AGFI

درخصوص شاخص‌های برازش الگو، این نتایج به‌دست آمده است. پس از حذف خطاهای کوواریانس، بررسی شاخص‌های برازندگی نشان می‌دهد مدل از برازش خوبی برخوردار است. نسبت خی‌دو به درجه آزادی ۲/۸۵ و مقدار جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)، برابر با ۰/۰۶ است. دیگر شاخص‌های برازندگی مانند شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI) نیز

به ترتیب به میزان ۰/۹۰ و ۰/۹۱ به دست آمد و این شاخص‌ها بعد فروروندگی را تأیید می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد برنامه درسی معنوی، مشتمل بر شش بُعد بدین شرح است: بایسته‌های پیش‌قراردادی، بایسته‌های قراردادی، بایسته‌های پس‌قراردادی، بایسته‌های فراتر از پس‌قراردادی، فراروندگی و فروروندگی. بایسته‌های پیش‌قراردادی به تمام زیرمجموعه‌ها و زیربناهایی اشاره می‌کند که برای تدوین یک برنامه درسی متناسب با وضعیت محیطی، فرهنگی و... (وضعیت اثرگذار بر محیط آموزشی) لازم است و دو مؤلفه خودسازی و خودارزشمندی را دربر می‌گیرد. بایسته‌های قراردادی به تمام عوامل و مواردی اشاره می‌کند که تحت تأثیر جامعه‌ای قرار دارند که برنامه درسی و به‌طور کلی، تعلیم و تعلم در آن اتفاق می‌افتد. این بُعد نیز خود، مشتمل بر دو مؤلفه جامعه‌شناسی و جامعه‌پذیری است. بایسته‌های پس‌قراردادی به فرایند و اقداماتی اشاره می‌کند که پس از ایجاد و توسعه جامعه‌ای امن و محیطی مناسب جهت رشد و پیشرفت تمام افراد خود، به دنبال دستیابی به جهانی بهتر برای همگان است و خود، دو مؤلفه جهانی‌شدن و جهانی‌سازی را شامل می‌شود. بایسته‌های فراتر از پس‌قراردادی به مفاهیم و مبانی‌ای اشاره می‌کند که با روح و نیاز انسان به پرستش معبودی فراتر از خود، ارتباط مستقیم دارند. این بُعد، خود مشتمل بر دو مؤلفه معنویت و معنویت‌سازی است. بایسته‌های فراروندگی، نمایانگر دیدگاه یک کودک به محیط اطرافش و ادراک حیرت‌آمیز او از دنیاست. این بُعد، نشان‌دهنده وجود داشتن نیازی برای معناست که می‌تواند مؤلفه‌های مذهبی یا فلسفی داشته باشد. این بایسته‌ها خود مشتمل بر دو مؤلفه نیاز به تکامل و نیاز به معنا هستند. سرانجام، بایسته‌های فروروندگی به مفاهیم و معانی‌ای اشاره می‌کنند که در ارتباط انسان با خود و دیگر افراد جامعه، نقشی مهم و حیاتی دارند. این بایسته‌ها مشتمل بر دو مؤلفه درون‌روانی و بین‌فردی هستند.

یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج مطالعات سعادت‌زاده، ناطقی، سیفی و جلال‌وندی (2022) در تأکید و توجه به تمام ظرفیت‌ها و استعداد‌های انسان، و نیز با پژوهش طهماسب‌زاده شیخ‌لار و جلیل‌زاده (۱۴۰۰) به لحاظ وجود مفاهیمی مشترک همچون

احترام، اتحاد، توحید، علم، عمل و مهربانی، همسویی دارد؛ اما با نتایج مطالعات آپل‌بی، سوئیتون و ویلسون (2019) که برنامه درسی معنوی را شامل سه بُعد فرهنگی، مذهبی و سلامت معنوی دانسته‌اند، افلویان (2018) که برنامه درسی معنوی را مشتمل بر سه بُعد مهارت معنوی، آگاهی معنوی و دانش معنوی گزارش کرده بود و همچنین پژوهش رئیس‌اسلام‌زاده، ایزدی، شریفی و ابوالمعالی (۱۳۹۹) از جهت نام‌گذاری مقوله‌های اصلی (شامل شرایط علی، عوامل زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردهای تعاملی و پیامدها) ناهمخوان است. این ناهمخوانی می‌تواند دلایل مختلفی داشته باشد: نخست، آنکه در پژوهش پیش‌روی، به‌دنبال عرضه مدل مفهومی بوده‌ایم؛ حال آنکه در تحقیق‌های یادشده، این موضوع از جنبه‌های دیگری مانند بُعد اثبات‌گرایانه بررسی شده است. دومین علت ناهمخوانی این پژوهش با پژوهش‌های یادشده، متفاوت بودن جامعه آماری آن‌هاست. در تحقیق حاضر، جامعه آماری، معلمان دوره ابتدایی را شامل می‌شود؛ حال آنکه که در مطالعات مذکور، بیشتر واحدهای مورد مطالعه، اسناد نگاشته‌شده درباره برنامه درسی معنوی بوده است.

پژوهش حاضر جنبه اکتشافی دارد و در آن با استفاده از روش توصیفی به مسئله پرداخته شده است. در این پژوهش، مقایسه مؤلفه‌های شناسایی‌شده و نیز بررسی تأثیر هریک از آن‌ها بر بهینه‌سازی برنامه درسی معنوی صورت نگرفته است؛ لذا به محققان پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، تأثیر مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی بر بهینه‌سازی این برنامه درسی را بررسی کنند. نتایج این پژوهش، ابعاد زیربنایی مؤلفه‌ها، شاخص‌ها و گویه‌های شناسایی‌شده یک عامل زیربنایی را نشان می‌دهد که در قالب یک الگو، برنامه درسی معنوی را تبیین می‌کند؛ اما دیگر مؤلفه‌ها و شاخص‌ها مانند مؤلفه‌های مرتبط با کلاس درس، معلم، دانش‌آموز و فضاهای آموزشی، همچنان مسکوت مانده‌اند و بنابراین، به محققان پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، دیگر مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی مرتبط با کلاس درس، معلم، دانش‌آموز و فضاهای آموزشی را بررسی کنند. در این پژوهش، مؤلفه‌ها در قالب یک الگو به‌دست داده شده‌اند؛ اما این الگو به شکل آزمایشی در مدرسه‌ها اجرا و آزموده نشده است؛ لذا به محققان پیشنهاد می‌شود اجرای آزمایشی الگوی برنامه درسی معنوی در مدرسه‌ها و آزمودن آن را انجام دهند. با

توجه به دسترسی نداشتن به پژوهش‌هایی در زمینه آسیب‌شناسی برنامه درسی معنوی مدرسه‌ها مبتنی بر ابعاد شناسایی شده در الگو پیشنهاد می‌شود محققان به پژوهش در زمینه آسیب‌شناسی برنامه درسی معنوی مدرسه‌ها مبتنی بر ابعاد شناسایی شده در الگو اهتمام ورزند.

منابع

- ادیب‌منش، مرزبان؛ لیافت‌دار، محمدجواد؛ و نصر، احمدرضا (۱۳۹۷). تبیین ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی براساس منابع و متون مرتبط با آن. *دوفصلنامه تربیت اسلامی*، ۱۳(۲۷)، ۶۱-۸۴.
- ایران‌نژاد، پریسا (۱۳۹۲). طراحی چارچوب نظری مدل برنامه درسی معنوی در کتاب‌های درسی دینی دوره ابتدایی. *علوم رفتاری*، ۴(۱۳)، ۳۵-۵۳.
- حسینی، فاطمه (۱۳۹۰). *امکان‌سنجی اجرای برنامه درسی با رویکرد معنوی در دوره متوسطه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه مازندران، ایران.
- رئیس‌اسلام‌زاده، مریم؛ ایزدی، صمد؛ شریفی، اصغر؛ و ابوالمعالی، حدیجه (۱۳۹۹). مدل برنامه درسی معنوی: یک پژوهش اکتشافی مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد. *آموزش علوم دریایی*، ۳(۷)، ۲۳-۱۰۵.
- طهماسب‌زاده شینخار، داود؛ و جلیل‌زاده، مهدیه (۱۴۰۰). تبیین مؤلفه‌های تربیت معنوی در آموزه‌های دینی (قرآن) و غیردینی (سکولاریسم) و مطابقت آن با اسناد بالادستی برنامه درسی. *فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۹(۵۰)، ۲۳۱-۲۷۷.
- قاسم‌پور، عرفانه؛ ملکی‌پور، احمد؛ و زارع‌صفت، صادق (۱۳۹۵). تبیین مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی با نگاهی به دیدگاه نادینگر. *فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی*، ۱(۳)، ۲۷-۵۱.
- قاسم‌پور دهقانی، علی؛ و نصر اصفهانی، احمدرضا (۱۳۹۰). رویکرد معنوی و برنامه‌ریزی درسی. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۱۹(۱۳)، ۷۱-۹۲.
- Abbasi, M.; Farahani-Nia, M.; and Mehrdad, N. (2014). Nursing Students' Spiritual Well-Being, Spirituality and Spiritual Care. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 19(3), 242.
- Afolayan, J. A. (2018). *A Model for the Integration of Spiritual Care into the Nursing Curriculum in Nigeria*. (Ph.D Thesis). University of the Western Cape, South Africa.
- Appleby, A.; Swinton, J.; and Wilson, P. (2019). Spiritual Care Training and the GP Curriculum: Where to Now?. *Education for Primary Care*, 30(4), 194-197.

- Bożek, A.; Nowak, P. F.; and Blukacz, M. (2020). The Relationship between Spirituality, Health-Related Behavior, and Psychological Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 11, 1997, 1-13.
- de Souza, M. (2016). The Spiritual Dimension of Education-Addressing Issues of Identity and Belonging. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 7(1), 125-138.
- Dibaei, S. M.; and Mirarab, R. R. (2020). An Analysis of the Relationship between Spirituality at Work and the Quality of the Work Life of Secondary School Teachers (Case Study: Teachers of Qom). 45(27), 153-170.
- Fisher, J. (2011). The Four Domains Model: Connecting Spirituality, Health and Well-Being. *Religions*, 2(1), 17-28.
- Francis, Leslie J.; Lankshear, David W.; and Eccles, Emma L (2021). Introducing the Junior Spiritual Health Scale (JSHS): Assessing the Impact of Religious Affect on Spiritual Health among 8 to 11-Year-Old Students. *International Journal of Children's Spirituality*, 26(4), 199-213.
- Freeman, M. (2020). You Can't be an Atheist Here: Christianity and Outward Bound in Britain, c.1941-1965. *History of Education Review*, 49(1), 67-84.
- Gallegos, M. L.; and Segrin, C. (2019). Exploring the Mediating Role of Loneliness in the Relationship between Spirituality and Health: Implications for the Latino Health Paradox. *Psychology of Religion and Spirituality*, 11(3), 308.
- Hart, T. N. (1994). *Hidden Spring: The Spiritual Dimension of Therapy*: Fortress Press.
- Hidemi, S.; and Yumi, M. (2020). Relationship between the Factors of Spirituality and Self-Esteem in Nurses Working in Palliative Care Wards: A Cross-Sectional Study in the Chugoku Region.
- Huitt, W. G.; and Robbins, J. L. (2003). An Introduction to Spiritual Development. Paper Presented at the 11th Annual Conference: *Applied Psychology in Education, Mental Health, and Business*, Valdosta, GA, October.
- Joseph, R. P.; Ainsworth, B. E.; Mathis, L.; Hooker, S. P.; and Keller, C. (2017). Incorporating Religion and Spirituality into the Design of Community-Based Physical Activity Programs for African-American Women: A Qualitative Inquiry. *BMC Research Notes*, 10(1), 506.
- Krok, D. (2015). Religiousness, Spirituality, and Coping with Stress among Late Adolescents: A Meaning-Making Perspective. *Journal of Adolescence*, 45, 196-203.
- Lizano, E. L.; Godoy, A. J.; and Allen, N. (2019). Spirituality and Worker Well-Being: Examining the Relationship between Spirituality, Job Burnout, and Work Engagement. *Journal of Religion and Spirituality in Social Work: Social Thought*, 38(2), 197-216.
- Lucey, T. A. (2019). *Capitalizing on a Compassionate Sense of Identity: A Spiritual Reframing of Financial Literacy and Worth, Intersections of Financial Literacy, Citizenship, and Spirituality: Examining a Forbidden Frontier of Social Education*. Emerald Publishing Limited, 63-95.
- Mata-McMahon, J. (2016). Reviewing the Research in Children's Spirituality Proposing: A Pluricultural approach. *International Journal of Children's Spirituality*, 21(2), 140-151.
- McCann, E.; Donohue, G.; and Timmins, F. (2020). An Exploration of the Relationship between Spirituality, Religion and Mental Health among Youth

- Who Identify as LGBT+: A Systematic Literature Review. *Journal of Religion and Health*, 1-17.
- Miller, J. P.; Karsten, S.; Denton, D.; Orr, D.; and Kates, I. C. (2005). *Holistic Learning and Spirituality in Education: Breaking New Ground*. SUNY Press.
- Mooney, B.; and Timmins, F. (2007). Spirituality as a Universal Concept: Student Experience of Learning about Spirituality through the Medium of Art. *Nurse Education in Practice*, 7(5), 275-284.
- Moulin-Stožek, D. (2020). Spiritual Development as an Educational Goal. *ECNU Review of Education*, 3(3), 504-518.
- Newey, L. R. (2019). Well-Being as a Staged Social Responsibility Process for Business and Society. *Social Responsibility Journal*, 15(1), 75-89.
- Nurnainah, N.; Ismail, I.; and Wahyuni, W. (2020). The Relationship between Spirituality and Depression of Elderly in Elderly Social Service. *Indonesian Journal of Global Health Research*, 2(2), 183-190.
- Oswald, A. J.; and Mascarenhas, S. J. (2018). *The Domain and Context of Corporate Ethics: Introducing Concepts and Directions, Corporate Ethics for Turbulent Markets (Corporate Ethics for Turbulent Markets)*. Emerald Publishing Limited, 45-78.
- Piwowarczyk, L. A.; and Ona, F. (2019). BeWell: Quality Assurance Health Promotion Pilot. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 32(2), 321-331.
- Saadatzadeh, S.; Nateghi, F.; Seifi, M.; and Jalalvandi, M. (2022). Analysis of Spiritual Awareness in Heavenly Gifts Curriculum of Second Grade Elementary Schools in Iran. *International Journal of Children's Spirituality*, 25(3-4), 41-73.
- Sabki, A.; and Hardaker, G. (2019). Memorisation and Learning in Sufi British Madrasahs. *Journal for Multicultural Education*, 13(4), 302-319.
- Sellman, E. M. (2020). The Nature of Self and It's Challenges to Educational Orthodoxy and Discipline. In: Ergas, O.; and Ritter, J. K. (Eds.). *Exploring Self Toward Expanding Teaching, Teacher Education and Practitioner Research: Advances in Research on Teaching*, Emerald Publishing Limited, 34, 55-73.
- Shamshiri, B.; Rahimian, S.; and Ardekani, H. A. T. (2020). The Study of Spiritual Education in Seyyed Hosein Nasrs' Works and Comparing It with Some Current Definitions. *Al-Shajarah: Journal of the International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC)*, 25(1), 107-126.
- Sharif, S. P.; and Ong, F. S. (2019). Education Moderates the Relationship between Spirituality with Quality of Life and Stress among Malay Muslim Women with Breast Cancer. *Journal of Religion and Health*, 58(4), 1060-1071.
- Sherwood, P. (2006 October). Soul Education: Inspiring a New Passion for Sustainable Learning. In: *Sharing Wisdom for Our Future, Environmental Education in Action: Proceedings of the National Conference of the Australian Association for Environmental Education*. Sydney: AAEE, 100-111.
- Siddiqi, L. A.; Chick, H.; and Dibben, M. (2017). Spirituality and It's Role in Responsible Leadership and Decision-Making ☆. *Responsible Leadership and Ethical Decision-Making (Research in Ethical Issues in Organizations)*, Emerald Publishing Limited, 17, 63-81.