

Identifying the Elements and Components of the Curriculum of the Books *Din va Zendegi* (Religion and Life) Based on a Transpersonal View: A Qualitative Study

Mansoureh Abedian Isfahani*

Mahdi Kalantari**

Badi' al-Zaman Maki Al-Aqa***

Abstract

This study aims to identify the elements and components of the curriculum of the books *Din va Zendegi* (Religion and Life) in senior high schools based on a transpersonal view. The method of this study was developmental-applicative in terms of purpose, and in terms of the type of method, content analysis was based on three-stage coding (open, axial, and selective). The field of study included all the experts and teachers in curriculum planning, educational sciences, and educational management, and through the purposive sampling method, the teachers with the desired qualifications were interviewed in a semi-structured way until arriving at the theoretical saturation of the findings, the number of study samples reached 12 teachers. To analyze the data obtained from the interviews, three-step coding methods were used. According to the findings, 18 categories and 5 elements were identified from the coding of the interviews: the objective element with 5 categories, the evaluation element with 4 categories, the elements of learners' characteristics, and content and method with 3 categories, which were identified as the elements and contents for the books *Din va Zendegi* (Religion and Life) in senior high schools based on a transpersonal view. The identified elements and components can be used in designing a model based on a transpersonal view in the curriculum of the books *Din va Zendegi*.

Key Words: curriculum, transpersonal view, the book *Din va Zendegi* (religion and life), qualitative study

* Ph.D. Student of Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran, mansoore_a2020@yahoo.com.

** Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran, kalantari@riau.ac.ir.

*** Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran, m1aleagha@gmail.com.

شناسایی عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی دین و زندگی مبتنی بر

دیدگاه ماورای فردی؛ یک مطالعه کیفی

منصوره عابدیان اصفهانی*

مهدی کلانتری**

بدیع‌الزمان مکی آل آقا***

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر شناسایی عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی دین و زندگی مبتنی بر دیدگاه ماورای فردی در دوره متوسطه دوم بود. روش این پژوهش از نظر هدف، توسعه‌ای-کاربردی و از نظر نوع روش، تحلیل محتوی مبتنی بر کدگذاری سه مرحله‌ای (باز، محوری و گزینشی) بود. حوزه مورد پژوهش شامل کلیه صاحب‌نظران و اساتید حوزه برنامه‌ریزی درسی، علوم تربیتی و مدیریت آموزشی بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند، اساتیدی که شرایط مورد نظر را داشتند مورد مصاحبه نیمه-ساختاریافته قرار گرفتند که با رسیدن به اشباع نظری یافته‌ها، تعداد نمونه‌های پژوهش به دوازده نفر رسید. برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه، از روش‌های سه مرحله‌ای کدگذاری استفاده شد. براساس یافته‌های به دست آمده، از کدبندی مصاحبه‌ها، هیجده مقوله و پنج عنصر مشخص گردید که شامل: عنصر هدف با پنج مقوله، عنصر ارزشیابی با چهار مقوله و عنصرهای ویژگی یادگیرنده، محتوا و روش به‌طور مشترک با سه مقوله به‌عنوان عناصر و محتواهای مورد شناسایی برای برنامه درسی دین و زندگی مبتنی بر دیدگاه ماورای فردی در دوره متوسطه دوم بودند. از عناصر و مؤلفه‌های شناسایی شده می‌توان در طراحی الگوی مبتنی بر دیدگاه ماورای فردی در برنامه درسی دین و زندگی استفاده نمود.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، دیدگاه ماورای فردی، کتاب دین و زندگی، مطالعه کیفی

* دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.
mansoore_a2020@yahoo.com

** استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.
kalantari@riau.ac.ir

*** استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.
mlaleagha@gmail.com

مقدمه

یکی از مهم‌ترین مسائل بشر در تمامی دوره‌های تاریخی، مقوله تعلیم و تربیت و پرورش نسل جوان برای ورود به عرصه‌های مختلف (اجتماعی، علمی، صنعتی) بوده است (چرلیل،^۱ ۲۰۲۱). امروزه همزمان با افزایش دانش و آگاهی بشر، حساسیت و اهمیت تعلیم و تربیت بیشتر شده و از اشکال سنتی به‌سوی نظام‌های قانونمند سوق یافته است و در این میان برنامه درسی نیز طرح و مقاصد واقع‌بینانه‌تری را به خود گرفته است (کریمی و رضایی، ۱۳۹۷، ص ۴۲). واژه برنامه درسی^۲ درسی^۳ از ریشه لاتین *course Race*، به‌معنای میدان مسابقه و یا فاصله‌ای است که فرد باید طی کند تا به مقصد برسد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵). براساس نظر بسیاری از پرورشگران عرصه آموزشی، برنامه درسی اساساً شامل طرحی از موضوع‌ها، مهارت‌ها و مطالبی است که در چهارچوبی از مراحل رسمی در اختیار یادگیرندگان قرار می‌گیرند. با پیدایش روش فعالیت، تجربه یا رویکرد فرایند، بسیاری از معلمان به‌سوی مفهوم عمومی‌تری از برنامه درسی روی آورده‌اند. از نظر اینان برنامه درسی شامل همه تجربه‌هایی است که مدرسه مسئولیت عرضه آن را به یادگیرندگان دارد (جیرالد،^۳ ۲۰۱۹). در مفهوم عام نیز برنامه درسی را می‌توان به‌عنوان تجارب سازمان‌یافته‌ای تعریف کرد که متربی تحت راهنمایی و نظارت مدرسه کسب می‌کند. در مفهوم دقیق‌تر اما محدودتری، برنامه درسی شامل رشته منسجم و منظمی از واحدهای درسی و موضوعاتی است که برنامه آموزشی رسمی مدرسه را تشکیل می‌دهند (اولیورس،^۴ و همکاران، ۲۰۲۰).

امروزه در حیطه آموزش برنامه‌های درسی، بحث یادگیری فعال و یادگیرنده فعال جایگاه ویژه‌ای دارد (سرخوش و همکاران، ۱۴۰۰). به اعتقاد متخصصان تعلیم و تربیت، دانش‌آموزانی که فعالانه به یادگیری می‌پردازند، نه‌تنها بهتر فرامی‌گیرند، بلکه از یادگیری لذت بیشتری می‌برند، چراکه آنها به‌جای اینکه فقط شنونده باشند، خود در جریان یادگیری مشارکت کرده و خود را مسئول یادگیری خویش می‌دانند (وایمر،^۵ ۲۰۱۷). براین اساس آموزش بر پایه دیدگاه‌های نظری و علمی می‌تواند زمینه آموزش مطلوبی را فراهم کند. یکی از این دیدگاه‌ها، دیدگاه ماورای فردی^۶ است. این دیدگاه دارای یک اساس فلسفی است. دیدگاه ماورای فردی یک دیدگاه کل‌نگر است که نگرشش به انسان فراتر از خودپنداره مثبت و مهارت‌های میان فردی (که در دیدگاه انسان‌گرایانه به آن پرداخته شده) است. در این دیدگاه، نگاه به یادگیری، یک نگاه کل‌گرایانه است. یادگیرنده به

1. Cheryl
2. Curriculum
3. Jerald
4. Olivares
5. Weimer
6. transcendental perspective

منزله فردی است که دارای مجموعه‌ای از نیازهای مرتبط با یکدیگر است (نیازهای مانند فیزیکی، عاطفی، شناختی، روحانی) و این ابعاد به تکه‌های منفصل از یکدیگر کاسته نمی‌شوند و تلاش می‌کند تا به هر کدام به منزله جزئی از یک کل نگریسته شود (میلر،^۱ ۲۰۱۹).

در حقیقت براساس این روش به یادگیرنده به مثابه جزئی از محیط بزرگتر که در تقابل با آن هست، نگریسته شده و عموماً از فنونی همچون تجسم، تمرکیابی و فعالیت‌های حرکتی برای کمک و تشویق دانش‌آموزان در جهت به‌کارگیری استعدادها و ظرفیت درونی‌شان استفاده می‌گردد (میلر، ۲۰۱۱). در این رویکرد تمام فعالیت‌ها براین اساس است که انسان جنبه‌های درونی خود را بشناسد و در جهت شکوفایی آنها بکوشد. از این رو هدف اندیشمندان این دیدگاه پرورش یک انسان با ویژگی‌های بالاتر از یک فرد مادی است (واترز^۲ و همکاران، ۲۰۱۵). در این دیدگاه تقدم و اولویت با فرد است یعنی فراگیر است که محور کلیه فعالیت‌ها است. در اینجا فرد درون‌نگر و غایت‌نگر است. پس باید برنامه درسی برای چنین فردی تدوین گردد و براساس ویژگی‌های او شکل گیرد (میلر، ۲۰۱۱). اما در نظام آموزشی ایران معلمان با تکیه بر روش‌های سنتی به‌ویژه سخنرانی، متربیان را به حفظ و تکرار مفاهیم علمی ترغیب می‌نمایند و علی‌رغم اینکه در محافل علمی و تربیتی و حتی اجرایی صحبت از فعال بودن دانش‌آموز، رشد فکری و آزاداندیشی می‌شود، اما عملاً چنین نظریاتی در عرصه کلاسی و عملی کمتر مورد استفاده است. فراگیران ایرانی با اینکه در قرن ۲۱ به سر می‌برند و شاهد تغییرات در تمامی ابعاد زندگی خود هستند، اما روش‌های آموزشی در ایران براساس روش‌های آموزشی جدید نیست (گلشنی و همکاران، ۱۳۹۹). براین اساس توجه پژوهشگران و محققان به روش‌های نوین یادگیری و آموزش بسیار مهم و ضروری می‌باشد.

یکی از مباحث مهم درسی که به‌عنوان راه و رسم زندگی مادی و معنوی به‌خصوص در دوران نوجوانی و مقاطع متوسطه مورد توجه است، واحد درسی دین و زندگی است. به‌طوری‌که اهمیت توجه به این کتاب درسی و نیز توجه به روش‌های تدریس آن در مطالعه اسلامیان و همکاران (۱۴۰۰) مورد توجه بوده است. در واقع این کتاب درسی، کتابی است که در دوره دوم متوسطه با همین عنوان تدریس می‌شود و به بیان عقاید و احکام اسلامی می‌پردازد. این درس به‌عنوان درس اصلی در برنامه درسی دانش‌آموزان است. بررسی شکل‌گیری مفاهیم دینی و چگونگی فهم و درک آنها در نوجوانان بدون در نظر گرفتن تأثیر آموزش بسیار مشکل است؛ به بیانی دیگر، با آنکه در نظر علمای دین، خداجویی مقوله‌ای فطری است، با وجود این، متخصصان و دست‌اندرکاران امر آموزش به تأثیر چشمگیر انواع آموزش تأکید داشته و بر این باورند که میزان اعتقادات دینی و ثبات و قوام آن در

1. Miller

2. Waters

بزرگ‌سالی به میزان کارآمدی آموزش‌های دینی در دوران کودکی و نوجوانی برای شکوفایی فطرت بستگی دارد (اعتصامی، ۱۳۹۹)؛ براین اساس لزوم توجه به روش‌های آموزش این واحد درسی که کمتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است، بسیار مهم است و تنها مطالعات چندی به بررسی محتوای این کتاب درسی و نیز تاثیر روش‌های آموزشی نوین برای آن پرداخته‌اند. چنانچه در این خصوص هاشمی و همکاران (۱۳۹۶) در مطالعه‌ای نشان دادند که در قسمت محتوای کتاب‌های درسی و کتاب‌های راهنمای معلم، میزان توجه به نیازهای اجتماعی دانش‌آموزان در این کتاب در سطح بسیار ضعیفی قرار دارد. همچنین عابدی و همکاران (۱۳۹۷) در مطالعه‌ای نشان دادند که از مجموع مؤلفه‌های مفهومی کتاب‌های این مقاطع، بیشترین توجه مربوط به مؤلفه‌های محورهای شناخت و معرفت و کمترین توجه مربوط به مؤلفه‌های محور گرایش‌ها و تمایلات بود. همچنین قادری و همکاران (۱۳۹۸) در مطالعه‌ای نشان دادند که رهنمودهای نظریه انسان‌گرایی اجتماعی برای طراحی یک برنامه درسی که به افزایش تاب‌آوری و بازگشت سریعتر افراد به شرایط عادی کمک نماید، نسبت به دیدگاه‌های دیگر مناسب‌تر تشخیص داده شد. افزون بر این اثبات طبری (۱۳۹۹) در نتایج مطالعه خود بیان کرد که برنامه‌های درسی از لحاظ محتوی و هدف به فرادیدگاه پژوهش، تصمیم‌گیری بسیار نزدیک شده است. همچنین بیان کرد که سنخیت کاملی بین دیدگاه‌های دسته‌بندی شده توسط میلر در هر گروه وجود ندارد، اما همپوشانی نسبی با دیدگاه میلر (دیدگاه ماورای فردی) دارد.

در نهایت با نظر به اهمیت آموزش مفاهیم دینی و معنوی به‌خصوص در دوره نوجوانی و اوایل جوانی که می‌تواند رفتارهای و گرایش‌های مناسب معنوی و دینی را در فرد رقم بزند، بهره‌گیری از روش‌های مناسب تدریس و آموزش این مفاهیم که در نظام آموزشی ما براساس کتاب دین و زندگی صورت می‌گیرد، بسیار مهم و حساس است و باید در نظر داشت که آموزش‌های دینی می‌بایست مطابق فهم و استعداد متریبان باشد و از گفتن مطالب سنگین و خسته‌کننده جداً خودداری کرد؛ چراکه ارائه مطالب دشوار و غیرقابل فهم، نه تنها سودی ندارد بلکه برای متریبی نیز خسته‌کننده خواهد بود.

افزون بر این، از جمله اهداف کلان سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، توجه همه جانبه به پیشرفت درونی و شکوفایی استعداد دانش‌آموزان به‌خصوص در حیطه‌های معنوی، فردی، اجتماعی و تحصیلی است؛ لذا، نظر به اینکه دیدگاه ماورای فردی یک دیدگاه کل‌نگر بوده و یادگیرنده به منزله فردی است که دارای مجموعه‌ای از نیازهای مرتبط با یکدیگر است و نیازمند توجه همه جانبه است، بهره‌گیری از این دیدگاه می‌تواند در پیشبرد این هدف کلان مؤثر واقع گردد. به‌علاوه، در دیدگاه ماوراء فردی تمام فعالیت‌ها براین اساس است که انسان جنبه‌های درونی خود را بشناسد و در جهت شکوفایی آنها بکوشد. از این‌رو هدف اندیشمندان این دیدگاه پرورش یک انسان با ویژگی‌های بالاتر از یک فرد مادی است (واترز و همکاران، ۲۰۱۵). در این دیدگاه

تقدم و اولویت با فرد است یعنی فراگیر است که محور کلیه فعالیت‌ها می‌باشد. در اینجا فرد درون‌نگر و غایت‌نگر است (میلر، ۲۰۱۱). از منظر اسلام نیز انسان دارای فطرت مشخص و معینی است که در ضمن داشتن استعدادها و خاص می‌تواند به سوی اهداف متفاوت حرکت کند. در این دیدگاه انسان نه کاملاً پیش ساخته است و نه کاملاً میان تهی است. انسان هرچه می‌بیند با توجه به فطرت از پیش ساخته شده در ذهن محفوظ می‌کند که در نتیجه یک ساختار ذهنی تشکیل می‌شود. تجربه جدید و مفهوم جدید ذهنی، با مفهوم قبلی ذهن ترکیب یا انطباق پیدا می‌کند. به همین جهت دو نفر از یک واقعه دو برداشت متفاوت از هم دارند. لذا وظیفه تعلیم و تربیت در این دیدگاه این است که فرد با واقعیات بیشتری برخورد کند تا برداشت نزدیک به حقیقت داشته باشد. مربی موظف است که با روش صحیح ساختار ذهنی فرد را تصحیح و تکمیل کند و شخص را از اشتباهات و تجربیات غلط دور کند و مسیر فطرت را برای او باز نگه دارد. پس مربی دو وظیفه عمده دارد: الف) فطرت فرد را برای شخص یادآوری کند. (فَدَكَّرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُدَكَّرٌ) (الغاشیة، ۲۱)؛ ب) تشویق فرد برای جستجو در محیط. (أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ) (الغاشیة، ۸۸). براین اساس بهره‌گیری از دیدگاه ماورای فردی می‌تواند هم‌راستا با دیدگاه اسلامی، برنامه‌ها و روش‌های نوین را برای آموزش مفاهیم مورد نظر (برنامه درسی دین و زندگی) برای دانش‌آموزان به همراه داشته باشد. با عنایت به مطالب بیان شده، هدف پژوهش حاضر، شناسایی عناصر و مؤلفه‌های برنامه درس دین و زندگی مبتنی بر دیدگاه ماورای فردی بود.

روش‌شناسی پژوهش

تحقیق حاضر از نظر هدف پژوهش، توسعه‌ای-کاربردی و از نظر نوع روش، کیفی است. برای شناسایی مؤلفه‌ها (تحقیق کیفی) به منظور نیل به دانشی جامع و چند بعدی از موضوع (شناسایی عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی دین و زندگی مبتنی بر دیدگاه ماورای فردی)، سؤالات مصاحبه‌ها تدوین شد و مصاحبه «نیمه‌ساخت‌یافته» بر مبنای نمونه‌گیری نظری با متخصصان حوزه مربوطه صورت گرفت. در این نوع مصاحبه از تمام پاسخگوها سؤال‌های مشابهی پرسیده می‌شود، آنها آزادند که پاسخ خود را به هر طریقی که مایلند ارائه دهند. در این مورد مسئولیت رمزگردانی پاسخ‌ها و طبقه‌بندی آنها بر عهده محقق است (هومن، ۱۳۹۴).

جامعه آماری پژوهش را کلیه صاحب‌نظران و اساتید حوزه برنامه‌ریزی درسی، علوم تربیتی و مدیریت آموزشی تشکیل داد. به این صورت که به منظور جمع‌آوری اطلاعات ۱۲ نفر از متخصصان حوزه تدریس و آموزش (استادان دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن و دبیران و آموزگاران شهر اصفهان) در سال ۱۳۹۹ به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. در این مطالعه متخصص فردی

بود که: ۱. دارای مدرک تحصیلی حداقل کارشناسی باشد؛ ۲. حداقل ده سال سابقه کاری (تدریس در مدرسه یا دانشگاه) داشت. ملاک‌های ورود به مطالعه نیز شامل ۱. داشتن مدرک حداقل کارشناسی؛ ۲. امضاء رضایت نامه کتبی شرکت در مطالعه (با توجه به زمان بر بودن و مصاحبه مدار بودن گردآوری اطلاعات)؛ و ملاک خروج نیز شامل عدم تمایل به ادامه همکاری بود.

در تحقیق حاضر از رویکرد هدفمند در انتخاب نمونه تحقیق استفاده شد. نمونه‌گیری از صاحب‌نظران در این پژوهش تا زمانی ادامه داشت که فرایند اکتشاف و تحلیل به نقطه اشباع نظری رسد. گرچه از مصاحبه ۱۰ به بعد داده‌ها به اشباع نظری رسید و بیشتر پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان در بردارنده مفاهیم یکسانی بود و هیچ‌گواه و مدرک جدیدی از داده‌ها حاصل نشد، اما به منظور اطمینان از کامل بودن داده‌ها، ۱۲ مصاحبه انجام شد. با توجه به اینکه پژوهشگر در هر یک از مصاحبه‌ها علاوه بر یادداشت برداری اجازه ضبط صدا را نیز دریافت کرده بود، هر یک از مصاحبه‌ها را بعد از اتمام کدگذاری می‌کرد. بنابراین شناسایی مفاهیم به منظور رسیدن به مرحله اشباع نظری ملموس‌تر بود. لذا پژوهشگر بعد از مصاحبه دهم، مرتباً با داده‌هایی مواجه می‌شد که تکرار می‌شوند. به‌طور مثال زمانی که در مصاحبه‌های در حال انجام پژوهشگر حرف‌ها و نظرات مشابهی را به‌طور مکرر می‌شنود، می‌تواند حدس بزند که به اشباع داده‌ها دست یافته است. با این وجود پیشنهاد شده است که پس از آنکه پژوهشگر احساس کرد داده‌های بدست آمده در حال تکرار هستند چند مصاحبه تکمیلی برای تأیید این عقیده خود انجام دهد (اشمیت و براون، ۲۰۰۹) که در مطالعه حاضر نیز به منظور اطمینان از رسیدن به نقطه اشباع نظری مصاحبه‌های تکمیلی نیز صورت گرفت. نمونه‌ای از سؤالات مصاحبه در ادامه ارائه شده است:

۱. به نظر جنابعالی، اساسی‌ترین و تعیین‌کننده‌ترین مشخصه‌های اهداف دین و زندگی مبتنی بر دیدگاه ماورای فردی در دوره دوم متوسطه چیست؟
۲. به نظر جنابعالی، اساسی‌ترین و تعیین‌کننده‌ترین مشخصه‌های محتوای دین و زندگی مبتنی بر دیدگاه ماورای فردی در دوره دوم متوسطه چیست؟

میانگین و انحراف معیار زمان مصاحبه‌ها برابر $۴۲/۱۸ \pm ۶/۳۲$ بود. حداقل زمان مصاحبه ۳۲ دقیقه و حداکثر زمان مصاحبه ۵۱ دقیقه بود. پس از انجام مصاحبه با متخصصان، مصاحبه‌ها پیاده‌سازی و سپس داده‌های جمع‌آوری شده تحلیل و ترکیب شد. با توجه به شیوه مصاحبه در گردآوری داده‌های پژوهش در هر مرحله، یافته‌ها به سایر متخصصان ارجاع داده‌شده و نظرات آنها در خلال پژوهش اعمال شد. در این روش جهت تحلیل اطلاعات از سه شیوه کدگذاری استفاده شد که عبارت‌انداز: کدگذاری باز؛ کدگذاری محوری؛ کدگذاری انتخابی. در پژوهش حاضر ابتدا کدگذاری باز و سپس کدگذاری محوری صورت گرفت. (لازم به ذکر است، با توجه به تعیین عناصر از طریق ادبیات، به منظور تکمیل طرح پروتکل پرسشنامه، کدگذاری گزینشی انجام نپذیرفت).

به منظور بررسی روایی و پایایی بعد از تدوین سؤالات مصاحبه به شرح فوق، برای تعیین روایی و پایایی هر یک به این ترتیب عمل شد: الف) تعیین قابلیت روایی: طی تحلیل، متن ثبت شده مصاحبه‌ها برای یافتن مدل جدید یا اصلاح مدل قبلی با مشورت اساتید چندین بار به صورت مجزا بازنگری شد. از آنجایی که براساس نظر کراسول^۱ (۲۰۰۷) پژوهشگران کیفی به منظور افزایش اعتبار پژوهش‌های خود باید در هر پژوهش حداقل از دو راهبرد استفاده کنند، در این پژوهش نیز برای حصول اطمینان از روایی پژوهش دو اقدام انجام شد که عبارت است از: الف) تطبیق اعضا: مشارکت کنندگان، نظر خویش را درباره گزارش پژوهش، فرایند تحلیل و مقوله‌ها عرضه کردند و مطابق نظرات آنها، نتایج، بازبینی و اصلاح شد؛ ب) بررسی همکار: نظرات، مدل و مقوله‌ها با دو نفر از استادان رشته برنامه‌ریزی درسی (دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن) و دو نفر از دانشجویان دکترای رشته برنامه‌ریزی درسی به اشتراک گذاشته شد و از نظرات آنها جهت تقویت نتایج پژوهش استفاده شد. همچنین پایایی داده‌ها نیز از طریق قرار دادن تمامی داده‌های (متن کامل مصاحبه‌ها و صدای ضبط شده) تحلیل شده، کدها، مقوله‌ها، فرایند مطالعه، اهداف اولیه و سؤالات در اختیار اساتید راهنما و مشاور و متخصصان و از فرمول کاپای کوهن ضریب توافق محاسبه شد:

$$\text{kappa} = \text{Pi} = (\text{PA}_o - \text{PA}_E) / (1 - \text{PA}_E)$$

مقدار PA_o نمایانگر میزان توافق دو ارزیاب است و مقدار PA_E نیز نمایانگر میزان توافق مورد انتظار است.

در فرمول کاپا، نسبت یک ارزش خاص در یک طبقه که به وسیله کدگذار استفاده شده است، در نسبت استفاده از همان ارزش به وسیله کدگذار دوم ضرب می‌شود. این نسبت هاسپس با هم جمع می‌شوند تا توافق مورد انتظار به دست آید. چنانچه مقدار این ضریب از ۰/۶ بیشتر باشد پایایی وجود دارد (دلگادو و تیبو،^۲ ۲۰۱۹) که در این پژوهش شدت توافق به دست آمده (۰/۶۲۷) بود. همچنین برای محاسبه پایایی باز آزمون از میان مصاحبه‌های انجام گرفته چند مصاحبه به عنوان نمونه انتخاب شده و هر کدام از آنها در یک فاصله زمانی کوتاه و مشخص دو بار کدگذاری شده است. سپس کدهای مشخص شده در دو فاصله زمانی برای هر کدام از مصاحبه‌ها با هم مقایسه شدند. روش باز آزمایی برای ارزیابی ثبات کدگذاری پژوهشگر به کار می‌رود. در هر کدام از مصاحبه‌ها، کدهایی که در دو فاصله زمانی با هم مشابه هستند با عنوان "توافق" و کدهای غیر مشابه با عنوان "عدم توافق" مشخص می‌شوند (سروسو و ماسلاکسی،^۳ ۲۰۲۰). روش محاسبه

1. Creswell

2. Delgado & Tibau

3. Surucu & Maslaci

پایایی بین کدگذاری‌های انجام گرفته توسط محقق در دو فاصله زمانی انجام شد که براساس نتایج قابل قبول بود (۷۳/۶۸) که در ادامه فرمول آن ارائه شده است:

$$\text{درصد پایایی} = \frac{2 \left(\text{تعداد توافقات} \right)}{\text{تعداد کل کدها}} \times 100$$

یافته‌ها

در جدول (۱) وضعیت جمعیت‌شناختی (جنسیت، وضعیت تأهل، سطح تحصیلات، تخصص و وابستگی سازمانی) افرادی که در مصاحبه مشارکت داشتند، ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، ۱۲ نفر در فرایند مصاحبه شرکت کردند. با توجه به رعایت اخلاق پژوهش و ملزم بودن به عدم افشای نام مشارکت‌کنندگان، به جای نام آنها از کد (P) استفاده گردید که حرف اول کلمه (Person) است.

جدول ۱. مشخصات جمعیت‌شناختی متخصصان مورد مصاحبه

نام	جنسیت	وضعیت تأهل	سطح تحصیلات	تخصص	وابستگی سازمانی
P1	مرد	متأهل	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	آموزگار
P2	زن	متأهل	فوق لیسانس	معارف	دبیر دین و زندگی
P3	زن	متأهل	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	دبیر دین و زندگی
P4	زن	مجرد	لیسانس	علوم تربیتی	دبیر دین و زندگی
P5	مرد	متأهل	لیسانس	روش تدریس	مدرس مرجع روش تدریس
P6	زن	مجرد	دکتری	مدیریت آموزشی	هیئت علمی دانشگاه
P7	زن	متأهل	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	آموزگار
P8	زن	مجرد	فوق لیسانس	روان‌شناسی	دبیر دین و زندگی
P9	مرد	متأهل	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	هیئت علمی دانشگاه
P10	زن	متأهل	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	دبیر دین و زندگی
P11	زن	مجرد	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	آموزگار
P12	مرد	متأهل	دکتری	مدیریت آموزشی	استاد بازنشسته دانشگاه

الف) مراحل کدگذاری متن مصاحبه

در سؤال پژوهش مطرح شد که "عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی دین و زندگی مبتنی بر ماورای فردی کدامند؟" به منظور پاسخ به این سؤال، از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، داده‌ها جمع‌آوری شدند و مبتنی بر کدگذاری سه مرحله‌ای، عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی دین و زندگی مبتنی بر ماورای فردی استخراج گردیدند. لازم به ذکر است، با توجه به تعیین عناصر از طریق ادبیات، به منظور تکمیل طرح پروتکل پرسشنامه، کدگذاری گزینشی انجام پذیرفت. این عناصر شامل "هدف"، "محتوا"، "روش"، "ارزشیابی"، "ویژگی‌های یادگیرنده" می‌باشند.

کدگذاری باز (استخراج مفهوم‌ها)

پس از بررسی نوشتار پیاده‌سازی شده از مصاحبه برای عنصر هدف درس دین و زندگی ۱۴ کد (T1 تا T14)، برای عنصر محتوا ۱۰ کد (T15 تا T24)، برای عنصر روش آموزش ۱۱ کد (T25 تا T35)، برای عنصر ارزشیابی ۹ کد (T36 تا T44) و برای عنصر ویژگی‌های یادگیرنده مبتنی بر دیدگاه ماورای فردی ۱۳ کد (T45 تا T57) تعیین شدند که در جدول ذیل این کدها ارائه شده است (جدول ۲).

جدول ۲. کدگذاری باز برای عنصرهای هدف، محتوا، روش، ارزشیابی و ویژگی‌های یادگیرنده در دیدگاه ماورای فردی

عناصر	منبع	کدها (مفاهیم)	عناصر	منبع	کدها (مفاهیم)
هدف	P1	(T15) محتوایی مبتنی بر تفکر خلاق در مباحث دینی	محتوا	P1	(T1) تأمل در خلقت خود (T2) تأکید بر بایدها و نبایدهای سبک زندگی سعادت‌مند (T3) توجه به آخرت‌گرایی و جاودانگی انسان
	P2	(T16) محتوایی برای ارتقا ادراک کل‌نگر دانش‌آموز در مباحث دینی		P2	(T4) پرورش ارتباط درون‌فردی و بین‌فردی
	P5	(T17) تعادل میان تفکر عقلانی و شهودی دانش‌آموز (T18) یکپارچگی میان تفکر عقلانی و شهودی دانش‌آموز		P3	(T5) لزوم تأکید بر یکپارچگی و ارتباط این جهان با جهان آخرت
	P6	(T19) محتوایی شامل مباحث منطقی و شهودی با تأکید بر دو نیمکره مغز		P4	(T6) نگاه چندوجهی (مکعبی) به ابعاد وجودی انسان و سعی در وحدت میان آنها
	P9	(T20) محتوایی با تأکید بر یکپارچگی و ارتباط میان فرد و عالم کائنات		P6	(T7) پرورش مهارت‌ها با محوریت مباحث دینی
	P10	(T21) محتوایی با ارتباط واضح و یکپارچه میان این دنیا و دنیای آخرت		P7	(T8) ترکیب مهارت‌های دینی با موضوعات فردی و اجتماعی
	P11	(T22) محتوایی با تأکید بر دنیای فانی و باقی		P8	(T9) نگاه همه‌جانبه به نیازهای دانش‌آموزان
	P12	(T23) محتوایی با تأکید بر تمامی ابعاد وجودی انسان (T24) محتوایی با تأکید بر تمامی نیازهای انسان		P9	(T10) توجه به خودپنداره مثبت دانش‌آموزان در مباحث دینی
			P10	(T11) در نتیجه‌ی نگرش مثبت، آثار مثبت به مباحث دینی ایجاد می‌شود	
			P11	(T12) دستیابی به اهداف سنتی (T13) دستیابی به اهداف غیرسنتی	
			P12	(T14) رشد خلاقیت فردی و میان‌فردی	

عناصر	منبع	کدها (مفاهیم)	عناصر	منبع	کدها (مفاهیم)		
روش	P1	(T25) متکی بر روش عقلانی و مفهومی	ارزشیابی	P1	(T36) ارزشیابی هوشیارانه امور توسط معلم		
	P4	(T26) پرورش دهنده‌ی قابلیت عقلانی و ظرفیت درونی معلم		P4	(T37) خودشناسی معلم و نحوی پاسخگویی او به دانش آموز		
	P5	(T27) روشی مبتنی بر تجسم، حرکت و تمرکزیابی		P5	(T38) انتقال خودشناسی معلم به دانش آموزان		
	P7	(T28) روشی که ذهن دانش آموز را به بی‌نهایت باز کند. (T29) استفاده از روش تدریس فعال		P7	(T39) ارزشیابی جامع از عملکرد و آگاهی دانش آموزان.		
	P8	(T30) روش تدریس هنری با تأکید بر حیات درونی		P9	(T40) ارزشیابی بازپاسخ با محوریت روش‌های غیررسمی و نوآورانه		
	P9	(T31) روشی مبتنی بر ارتباط میان فرد و جهان هستی					
	P10	(T32) برگزاری مناسک و مراسم ساده		P12	(T41) استفاده از ارزشیابی تکوینی (T42) استفاده از ارزشیابی روشنگرانه (T43) استفاده از ارزشیابی کل‌گرا (T44) استفاده از ارزشیابی متناسب با روش تدریسی که محتوا ارائه شده		
	P11	(T33) روش ایفای نقش و نمایشی					
	P12	(T34) روش‌های مشارکتی (T35) روش‌های موسیقایی، تجسمی و تمرین‌های تنفسی					
	عناصر	منبع		کدها (مفاهیم)			
	ویژگی‌های یادگیرنده	P1		(T45) بکارگیری همزمان کارکردهای عقلانی و شهودی بین دانش آموزان.			
P2		(T46) عزت نفس بالا بین دانش آموزان					
P3		(T47) داشتن روحیه امید به زندگی.					
P4		(T48) روحیه‌ی کاوشگری.					
P5		(T49) اشتیاق گردآوری اطلاعات بین دانش آموزان.					
P6		(T50) دانش آموزان باید به مرحله نهفتگی دست پیدا کنند.					
P7		(T51) دانش آموزان باید به مرحله اشراق دست پیدا کنند.					
P8		(T52) دانش آموزان باید به درجه تأیید یا بازنگری نائل شوند.					
P9		(T53) دانش آموزان از انگاره‌ها یا تصور ذهنی برخوردار باشند.					
P10		(T54) دانش آموزان به قضاوت مستقل برسند.					
		(T55) دانش آموزان تفکر انتزاعی داشته باشند.					
		(T56) دانش آموزان به ارزیابی نقاد دست پیدا کنند.					
P12	(T57) دانش آموزان آگاهانه به تخیل و خلاقیت بپردازند.						

ب) کدگذاری محوری (استخراج مقوله‌ها)

در مرحله‌ی دوم از کدگذاری، کدهایی (مفهوم‌هایی) که در سطح اول از متن مصاحبه‌ها استخراج شده است را براساس ماهیت و جنس، شباهت‌ها و تمایزها در گروه‌های مختلف قرار داده و سپس مبتنی بر رویکرد کدها و آنچه در مبانی و ادبیات وجود دارد، برای آنها یک اسم انتخاب می‌شود. به این ترتیب مقوله‌ها ساخته می‌شود و در واقع کدگذاری محوری را انجام می‌پذیرد. در این قسمت

متون مصاحبه مورد تحلیل محتوا قرار گرفته و مقوله‌ها از طریق کدگذاری محوری مشخص شدند. پس از بررسی ۱۴ کد (مفهوم) که برای عنصر هدف درس دین و زندگی در مقطع متوسطه (T1 تا T14)، ۱۰ کد (مفهوم) برای عنصر محتوای (T15 تا T24)، ۱۱ کد (مفهوم) برای عنصر روش آموزش (T25 تا T35)، ۹ کد (مفهوم) برای عنصر ارزشیابی (T36 تا T44) و ۱۳ کد (مفهوم) برای عنصر یادگیرنده مبتنی در درس دین و زندگی در مقطع متوسطه دوم بر اساس دیدگاه ماورای فردی استخراج شده بودند (T45 تا T57). در جدول ذیل این کدها ارائه شده است (جدول ۳).

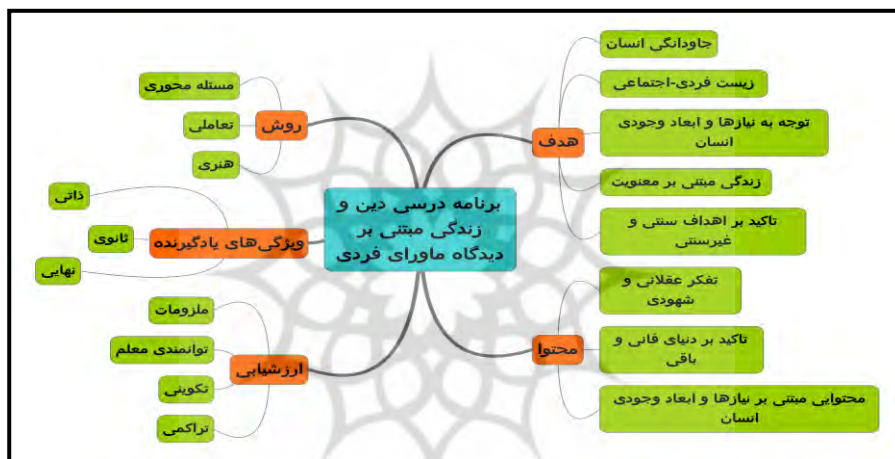
جدول ۳. کدگذاری محوری برای عنصرهای هدف، محتوا، روش، ارزشیابی و ویژگی‌های یادگیرنده در دیدگاه ماورای فردی

عناصر	کدها (مفاهیم)	مقوله‌ها	عناصر	کدها (مفاهیم)	مقوله‌ها
هدف	(T1) تأمل در خلقت خود (T2) تأکید بر بیدها و نباید‌های سبک زندگی سعادت‌مند (T3) توجه به آخرت‌گرایی و جاودانگی انسان (T5) لزوم تأکید بر یکپارچگی و ارتباط این جهان با جهان آخرت	جاودانگی انسان	محتوا	(T4) پرورش ارتباط درون‌فردی و بین‌فردی (T8) ترکیب مهارت‌های دینی با موضوعات فردی و اجتماعی (T14) رشد خلاقیت فردی و میان‌فردی	توجه به نیازها و ابعاد وجودی انسان توجه به نیازهای ابعاد وجودی انسان
	(T6) نگاه چندوجهی (مکعبی) به ابعاد وجودی انسان و سعی در وحدت میان آنها (T9) نگاه همه‌چانه به نیازهای دانش‌آموزان	زیست فردی-اجتماعی		(T7) پرورش مهارت‌ها با محوریت مباحث دینی (T10) توجه به خودپنداره مثبت دانش‌آموزان در مباحث دینی (T11) در نتیجه‌ی نگرش مثبت، آثار مثبت به مباحث دینی ایجاد می‌شود	
	(T12) دستیابی به اهداف سنتی (T13) دستیابی به اهداف غیرسنتی	تأکید بر اهداف سنتی و غیرسنتی			
توجه محتوا به تفکر عقلانی و شهودی	(T15) محتوایی مبتنی بر تفکر خلاق در مباحث دینی (T16) محتوایی برای ارتقا ادراک کل‌نگر دانش‌آموز در مباحث دینی (T17) تعادل میان تفکر عقلانی و شهودی دانش‌آموز (T18) یکپارچگی میان تفکر عقلانی و شهودی دانش‌آموز (T19) محتوایی شامل مباحث منطقی و شهودی با تأکید بر دو نیمکره مغز				
تأکید محتوایی بر دنیای فانی و باقی	(T20) محتوایی با تأکید بر یکپارچگی و ارتباط میان فرد و عالم کائنات (T21) محتوایی با ارتباط واضح و یکپارچه میان این دنیا و دنیای آخرت (T22) محتوایی با تأکید بر دنیای فانی و باقی				
نیازها و ابعاد وجودی انسان	(T23) محتوایی با تأکید بر تمامی ابعاد وجودی انسان (T24) محتوایی با تأکید بر تمامی نیازهای انسان				

عنصر	کدها (مفاهیم)	مقوله‌ها	عنصر	کدها (مفاهیم)	مقوله‌ها
روش	(T25) متکی بر روش عقلانی و مفهومی	روش‌های مسئله محور	ارزشیابی	(T26) پرورش‌دهنده‌ی قابلیت عقلانی و ظرفیت درونی معلم	ملزومات ارزشیابی
	(T28) روشی که ذهن دانش‌آموز را به بینهایت باز کند.				
	(T31) روشی مبتنی بر ارتباط میان فرد و جهان هستی				
	(T40) ارزشیابی بازپاسخ با محوریت روش‌های غیررسمی و نوآورانه	روش‌های تعاملی		(T29) استفاده از روش تدریس فعال	
	(T41) استفاده از ارزشیابی تکوینی			(T33) روش ایفای نقش و نمایشی	
	(T43) استفاده از ارزشیابی کل‌گرا	روش‌های هنری		(T34) روش‌های مشارکتی	
	(T39) ارزشیابی جامع از عملکرد و آگاهی دانش‌آموزان			(T27) روشی مبتنی بر تجسم، حرکت و تمرکززیایی	
	(T44) استفاده از ارزشیابی متناسب با روش تدریسی که محتوا ارائه شده			(T30) روش تدریس هنری با تأکید بر حیات درونی	
				(T32) برگزاری مناسک و مراسم ساده	
				(T35) روش‌های موسیقیایی، تجسمی و تمرین‌های تنفسی	
عنصر	کدها (مفاهیم)	مقوله‌ها	عنصر	کدها (مفاهیم)	مقوله‌ها
ویژگی‌های یادگیرنده	(T46) عزت نفس بالا بین دانش‌آموزان	ویژگی‌های ثانوی	ارزشیابی تراکمی	(T49) اشتیاق گردآوری اطلاعات بین دانش‌آموزان	ویژگی‌های ذاتی
	(T54) دانش‌آموزان به قضاوت مستقل برسند.				
	(T55) دانش‌آموزان تفکر انتزاعی داشته باشند.				
	(T47) داشتن روحیه امید به زندگی			(T48) روحیه‌ی کاوشگری	
	(T53) دانش‌آموزان از انگاره‌ها یا تصور ذهنی برخوردار باشند.			(T45) بکارگیری همزمان کارکردهای عقلانی و شهودی بین دانش‌آموزان.	
	(T50) دانش‌آموزان باید به مرحله نهفتگی دست پیدا کنند			(T51) دانش‌آموزان باید به مرحله اشراق دست پیدا کنند	
	(T52) دانش‌آموزان باید به درجه تأیید یا بازنگری نائل شوند.			(T56) دانش‌آموزان به ارزیابی نقاد دست پیدا کنند.	
	(T57) دانش‌آموزان آگاهانه به تخیل و خلاقیت بپردازند.				

جمع‌بندی کدگذاری متن مصاحبه

با توجه به اینکه عناصر اصلی برنامه درسی دین و زندگی مبتنی بر ماورای فردی براساس مبانی نظری و ادبیات مشخص شده بودند، مرحله سوم کدگذاری دیگر انجام نمی‌شود. به‌طورکلی، ۵۷ مفهوم، ۱۸ مقوله‌ها و ۵ عنصر مشخص گردیدند: عنصر هدف، ۱۴ مفهوم و ۵ مقوله؛ عنصر محتوا، ۱۰ مفهوم و ۳ مقوله؛ عنصر روش، ۱۱ مفهوم و ۳ مقوله؛ عنصر ارزشیابی، ۸ مفهوم و ۴ مقوله؛ عنصر ویژگی یادگیرنده، ۱۳ مفهوم و ۳ مقوله. در انتها، با ترکیب کدگذاری باز (استخراج مفاهیم) و کدگذاری محوری (استخراج مقوله‌ها) براساس عناصر از پیش تعیین شده، پارادایم برنامه درسی دین و زندگی مبتنی بر ماورای فردی (عناصر، مقوله‌ها و مفاهیم) به صورت شکل (۱) می‌باشد.



بحث و نتیجه‌گیری

برنامه درسی ماورای فردی الگویی قابل اجرایی است که به ابعاد درونی و بیرونی انسان توجه دارد، یعنی کل شخصیت انسان را در بر می‌گیرد. لذا به‌عنوان یک الگوی آموزشی به‌خصوص در مباحث مربوط به معنویت بسیار مورد توجه بوده است. هدف این مطالعه شناسایی عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی دین و زندگی مبتنی بر دیدگاه ماورای فردی؛ یک مطالعه کیفی بود.

براساس نتایج به‌دست آمده در این مطالعه عنصر هدف به‌عنوان اولین عنصر از عناصر برنامه درسی دین و زندگی دوره دوم متوسطه مورد توجه قرار گرفت و برای این عنصر مقوله‌های جاودانگی انسان، زیست فردی-اجتماعی، توجه به نیازها و ابعاد وجودی انسان، زندگی مبتنی بر معنویت و تأکید بر اهداف سنتی و غیرسنتی مشخص گردیدند. نتیجه به دست آمده با ایزدی و همکاران (۱۳۹۰)، مطالعات نوریان و باغدارنیا (۱۳۹۴)، قاضی اردکانی و همکاران (۱۳۹۵) و سرخوش و

همکاران (۱۴۰۰) مبنی بر تأکید بر عنصر هدف به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی در طراحی برنامه درسی، همپوشانی داشت.

در این راستا نوریان و باغدارنیا (۱۳۹۴) بیان می‌دارند که برنامه درسی معنوی بر شناخت خود، شناخت هستی، شناخت خالق هستی، ذات مطلق و عشق ورزیدن به زندگی، هم‌نوع و طبیعت مبتنی است. این برنامه با تلفیقی از علایق، خواسته‌ها و نیازهای فراگیران ایجاد می‌شود که هم براساس اصول و احکام دین بوده و هم باعث تقویت جنبه‌های انسانی و روحانی در افراد می‌گردد. این موضوع، یعنی برنامه‌ی درسی دینی که یادگیری را منوط به برقراری ارتباط با دنیای یادگیرندگان، علایق و نیازهایشان می‌داند در پژوهش ایزدی و همکاران (۱۳۹۰) نیز مدنظر بوده است. تنوع اهداف در برنامه درسی، باعث برانگیختن علاقه و انگیزه در نوجوانان می‌شود و فرصتی برای کسب تجربه‌های گوناگون توسط آنها فراهم می‌آورد (حسینی خواه، ۱۳۹۱)، برنامه درسی نوجوانان باید به جای انتقال صرف اطلاعات و حقایق علمی، مهارت‌های تفکر (که در این مطالعه کدهای شناسایی شده برای این مفهوم شامل کد T7 پرورش مهارت‌ها با محوریت مباحث دینی، T14 رشد خلاقیت فردی و میان فردی و غیره) و مهارت‌های پژوهشگری (که در این مطالعه کدهای شناسایی شده برای این مفهوم شامل کد T1 تأمل و تفکر در خلقت خود، T6 نگاه چندوجهی (مکعبی) به ابعاد وجودی خود) را به آنان بیاموزد. بنابراین، در انتخاب و تعیین اهداف برنامه درسی دین و زندگی برای نوجوانان توجه به مفاهیم تفکری و پژوهشی به‌منظور آشنایی عمیق با این مفاهیم بسیار مهم است. که در مطالعه حاضر نیز این مفاهیم از سوی مصاحبه‌شوندگان در مطالعه حاضر نیز مورد تأکید بوده است.

به‌علاوه در این مطالعه عنصر محتوا به‌عنوان دیگر از عناصر برنامه درسی دین و زندگی مورد توجه قرار گرفت و براساس نتایج برای این عنصر مقوله‌های تفکر عقلانی و شهودی، تأکید بر دنیای فانی و باقی و محتوایی مبتنی بر نیازها و ابعاد وجودی انسان استخراج و نامگذاری گردیدند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های حکیم‌زاده (۱۳۸۷)، حسینی خواه (۱۳۹۱)، قاضی اردکانی و همکاران (۱۳۹۵)، میلر (۲۰۱۶)، الکساندر^۱ و همکاران (۲۰۲۰) و سرخوش همکاران (۱۴۰۰) همپوشانی داشت.

از نظر حسینی خواه (۱۳۹۱) برنامه درسی مبتنی بر شهود دارای مفروضاتی همچون (شهود مغایر با عقل نیست؛ شهود دارای ارزش ذاتی است؛ شهود تقدم طبیعی بر عقل داشته و دارد) است که در دیدگاه ماورای فردی باید مورد توجه قرار گیرد. به‌علاوه حسینی خواه (۱۳۹۱) دریافت که

1. Alexandra

برنامه درسی‌ای که هم بر ظرفیت تفکر شهودی تکیه داشته و هم درصدد تقویت و توسعه آن باشد، دلالت‌های بدیع و سازنده برای آموزش و یادگیری در همه حوزه‌های موضوعی به ارمغان خواهد آورد. با نظر به دیدگاه ماورای فردی، یکی از ویژگی‌های اساسی دیدگاه‌های ماورای فردی، استعلا است؛ استعلا مستلزم باز و گشوده بودن نسبت به هستی است. از طریق استعلا رابطه‌ای پویا میان فرد و تمام کائنات ظاهر می‌شود. گشوده بودن نسبت به بی‌نهایت ملازم با گشوده بودن نسبت به روحانیت انسان و پذیرای آن است. روحانیت دلالت بر نوعی ارتباط میان حیات درونی فرد و بی‌نهایت دارد. آموزش و پرورش ماورای فردی در صدد پرورش و رشد ارتباط میان جهان درون فرد با جهان‌های خارجی است. چنانچه در این مطالعه نیز مفاهیم شناسایی شده برای این عنصر که مانند کد (T20) تأکید بر یکپارچگی و ارتباط میان فرد و عالم کائنات، کد (T21) ارتباط واضح و یکپارچه میان این دنیا و دنیای آخرت، کد (T22) تأکید بر دنیای فانی و باقی و سایر مفاهیم، حاکی از تأکید متخصصان مورد مصاحبه بر این مفاهیم بود.

افزون بر این، میلر (۲۰۱۶) معتقد است که آموزش و پرورش ماورای فردی بر اهمیت روحانیت یا حیات، یعنی ظرفیت درونی فرد تأکید می‌کند و تمرکز آن فراتر از نیازها و علایق انسانی و هویت، خودشکوفایی و مفهومی‌هایی از این قبیل است و بر جهان هستی توجه می‌کند. وی اتصال میان جهان‌های درونی و بیرونی را، یک عنصر اصلی در تفکر ماورای فردی به شمار می‌آورد. به علاوه الکساندر و همکاران (۲۰۲۰) نیز وجه تمایز آموزش و پرورش ماورای فردی با سایر دیدگاه‌ها را در تأکید این دیدگاه بر عمل درون و هوشیاری روحانی جستجو کرد. استعلا و روحانیت از طریق ارتباط‌هایی که یک کل را تشکیل می‌دهند به دست می‌آید، که این مسئله قوتی بر کدهای شناسایی شده در این پژوهش است.

براساس نتایج، در این مطالعه عنصر ویژگی‌های یادگیرنده به‌عنوان دیگر از عناصر برنامه درسی دین و زندگی دوره دوم متوسطه مورد توجه قرار گرفت و برای این عنصر مقوله‌های ویژگی‌های ذاتی، ویژگی‌های ثانوی و انتظارات نهایی استخراج و نام‌گذاری شدند که در بخش کمی، مقوله‌های دستیابی به مرحله اشراق و توجه به تصور ذهنی و خلاقیت تعیین شدند. کدهای بیان شده برای این مقوله‌ها مانند (T46) عزت نفس بالا بین دانش‌آموزان، (T49) اشتیاق گردآوری اطلاعات بین دانش‌آموزان، (T55) داشتن تفکر انتزاعی، (T47) داشتن روحیه امید به زندگی، (T53) برخورداری از انگاره‌ها یا تصور ذهنی و سایر مقوله‌ها با نتایج و کدهای شناسایی شده در مطالعات میلر (۲۰۱۶) و سرخوش و همکاران (۱۴۰۰) دارای همسویی بود. در این مورد، میلر (۲۰۱۶) با بررسی اثر آموزش و پرورش متلاقی بر دانش‌آموزان، مشخص ساخت که این نوع آموزش و پرورش

تأثیر بسزایی در افزایش خودپنداره دانش‌آموزان، مثبت شدن فضای حاکم بر کلاس درس، روابط میان‌فردی، نگرش نسبت به یادگیری و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. از نظر میلر نگاه به یادگیری کل‌گرایانه است و یادگیرنده به منزله فردی در نظر گرفته می‌شود که دارای مجموعه‌ای از نیازهای فیزیکی، شناختی، عاطفی و روحانی مرتبط با یکدیگر است. در دیدگاه ماورای فردی این ابعاد به تکه‌های منفصل از یکدیگر کاسته نمی‌شوند و تلاش بر این است تا به هرکدام به منزله جزیی از یک کل نگریسته شود. به یادگیرنده نیز به مثابه جزئی از محیط بزرگتر که در تقابل با آن است، نگریسته می‌شود. در این برنامه نگاه به یادگیری کل‌گرایانه است. یادگیرنده به منزله فردی در نظر گرفته می‌شود که دارای مجموعه‌ای از نیازهای مرتبط با یکدیگر است (فیزیکی، شناختی، عاطفی، روحانی) و این ابعاد به تکه‌های منفصل از یکدیگر کاسته نمی‌شوند و تلاش می‌کند تا به هر کدام به منزله جزئی از یک کل نگریسته شود (میلر، ۲۰۱۶). در حقیقت به یادگیرنده نیز به مثابه جزئی از محیط بزرگتر که در تقابل با آن است نگریسته شو و عموماً از فنونی مانند تجسم، تمرکز یابی و فعالیت‌های حرکتی برای کمک و تشویق دانش‌آموزان در جهت به‌کارگیری استعدادها و ظرفیت درونی آنها استفاده می‌شوند. محیط‌های مساعد آموزش و پرورش ماورای فردی از هنرهای گوناگون به شکلی درهم تنیده استفاده می‌کند و معلم باید تلاش نماید تا محیط کلاس را سرشار از محبت و همدلی نماید و ارزشیابی به سوی رویکردهای تکوینی و بازپاسخ و کل‌گرا حرکت کند و روش‌های غیررسمی و نوآورانه برای ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان در هنرها و سایر زمینه‌هایی که ارزیابی آنها با ابزار معمول ارزیابی ممکن نیست، به‌کار گرفته شوند (واترز،^۱ و همکاران، ۲۰۱۵).

همچنین در این مطالعه عنصر روش به‌عنوان دیگر از عناصر برنامه درسی دین و زندگی دوره دوم متوسطه مورد توجه قرار گرفت و براساس نتایج برای این عنصر مقوله‌های روش تدریس هنری، تأکید بر روش تدریس تعاملی، تأکید بر مسئله‌محوری در زندگی استخراج و نام‌گذاری شدند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های شمشیری (۱۳۸۵)، صابری و سعیدی رضوانی (۱۳۹۱)، حسینی و همکاران (۱۳۹۰) و میلر (۲۰۱۶) همسویی داشت. در این زمینه میلر (۲۰۱۶) بیان می‌دارد که برنامه‌های ماورای فردی، بر اتخاذ رویکردهای تازه و هنری در حل مسائل تأکید دارد و هنر به منزله بخشی جدایی‌ناپذیر از برنامه درسی است. وی بیان می‌دارد که در دیدگاه ماورای فردی، روش خاصی مورد توجه نیست و فرایند آموزش می‌تواند به تبع رویکردهای مختلف تغییر کند. اما عموماً فنونی مانند تجسم، تمرکز یابی و فعالیت‌های حرکتی برای کمک و تشویق دانش‌آموزان در جهت

به‌کارگیری استعدادها و ظرفیت درونی آنها استفاده می‌شوند. همچنین محیط یادگیری باید پشتیبان رشد شهود در ارتباط با قابلیت‌های عقلانی باشد. از این رو بسیاری از محیط‌های مساعد آموزش و پرورش ماورای فردی از هنرهای گوناگون به شکلی درهم‌تنیده استفاده می‌کنند. از نظر صابری و سعیدی رضوانی (۱۳۹۱) افزایش اثربخشی آموزه‌های دینی باید در چارچوب پاسخگویی به مفاهیم زیبایی‌شناسی، نمادهای هنری، تربیت هنری و ارتباط آنها با تربیت دینی باشد. حسینی و همکاران (۱۳۹۰) نیز به همین نتیجه رسیدند که زیبایی‌شناسی به‌عنوان یکی از حلقه‌های بنیادین تحولات در نظام برنامه درسی باید در نظر گرفته شده است. چراکه امروزه تربیت هنری و زیبایی‌شناختی به‌عنوان یکی از کارکردهای اساسی و مهم نظام آموزشی مطرح می‌باشد. شمشیری (۱۳۸۵) مفهوم عشق را با توجه به رویکرد "سیر تکاملی داشتن" به‌عنوان راه و روش در در نظام تعلیم و تربیت مطرح می‌کند و تربیت عاطفی با محوریت عشق را مهم‌ترین جنبه‌ی تربیت می‌پندارد.

عنصر روش با تأکید بر مقوله‌ها و کدهای مانند (T25) متکی بر روش عقلانی و مفهومی، (T31) روشی مبتنی بر ارتباط میان فرد و جهان هستی، (T26) پرورش‌دهنده‌ی قابلیت عقلانی و ظرفیت درونی معلم، (T34) روش‌های مشارکتی، (T32) برگزاری مناسک و مراسم ساده، (T27) روشی مبتنی بر تجسم، حرکت و تمرکز یابی، (T29) استفاده از روش تدریس فعال، (T35) روش‌های موسیقایی، تجسمی و تمرین‌های تنفسی و غیره زمینه‌ساز توجه همه جانبه بر مسائل روانی، اجتماعی، فرهنگی و معنوی دانش‌آموزان بوده و می‌تواند به واسطه توجه به مسائل قابل اهمیت برای دانش‌آموزان به‌خصوص در سنین نوجوانی و اوایل جوانی زمینه‌ساز توجه بیشتر آنان به مباحث درس دین و زندگی را فراهم نماید که براساس نتایج به دست آمده، این مهم در کتاب دین و زندگی دوره دوم مورد توجه بوده است. به‌عنوان مثال بلیث^۱ (۲۰۱۷) در خصوص مشارکت دادن دانش‌آموزان در یادگیری، بیان کرده است که مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری باید هدف اصلی مدارس باشد، زیرا از طریق مشارکت فعال است که عمق یادگیری دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

همچنین در این مطالعه عنصر ارزشیابی به‌عنوان دیگر از عناصر برنامه درسی دین و زندگی دوره دوم متوسطه مورد توجه قرار گرفت و براساس نتایج به دست آمده برای این عنصر مقوله‌های ملزومات ارزشیابی، تأکید بر ارزیابی نقادانه و درجه تأیید دانش‌آموزان، ارزشیابی تکوینی، ارزشیابی تراکمی، توانمندی معلم در ارزشیابی استخراج و نام‌گذاری شدند. این یافته‌ها با نتایج مطالعات نوریان و باغدارنیا (۱۳۹۴)، قاضی اردکانی و همکاران (۱۳۹۵) و میلر (۲۰۱۶)

1. Blyth

همپوشانی داشت. در زمینه ارزشیابی در رویکرد ماورای فردی میلر (۲۰۱۶) به چند نکته اشاره می‌کند؛ اول اینکه معلمان باید حیات (ظرفیت‌های) درونی خود را تقویت نمایند تا بدین ترتیب دانش‌آموزان نسبت به ابعاد ماورای فردی با گشودگی و پذیرش بیشتری مواجه شوند. دوم اینکه معلم همچنین باید تلاش نماید تا محیط کلاس را سرشار از محبت و همدلی نماید. سوم اینکه گرایش ارزشیابی به‌سوی رویکردهای تکوینی، بازپاسخ و کل‌گراست. روش‌های غیررسمی و نوآورانه نیز برای ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان در هنرها و سایر زمینه‌هایی که ارزیابی آنها با ابزار معمول ارزیابی ممکن نیست، به‌کار گرفته می‌شوند (میلر، ۲۰۱۶).

به‌علاوه در این عنصر هریک از مقوله‌ها به مفاهیمی مانند (T42) استفاده از ارزشیابی روشنگرانه، (T37) خودشناسی معلم و نحوه ی پاسخگویی او به دانش‌آموز، (T38) انتقال خودشناسی معلم به دانش‌آموزان، (T41) استفاده از ارزشیابی تکوینی، (T39) ارزشیابی جامع از عملکرد و آگاهی دانش‌آموزان و غیره حاکی از جامعیت دیدگاه ماورای فردی در توجه به مربی و متربی می‌باشد. به‌علاوه با توجه مقوله‌ها و کدهای شناسایی شده قابل بیان است که دیدگاه ماورای فردی، به خوبی می‌تواند مراحل ارزشیابی آموزشی را تحت پوشش قرار دهد. در واقع از ارزشیابی آموزشی به‌طور عمده در سه مرحله استفاده می‌شود. مرحله اول قضاوت درباره نیازهاست که در ابتدای فعالیت آموزشی صورت می‌گیرد و به آن سنجش نیازها، یا ارزشیابی تشخیصی گفته می‌شود (مانند کد T44 استفاده از ارزشیابی متناسب با روش تدریسی که محتوا ارائه شده). پس از آنکه نیازها مشخص شدند، طراحی و برنامه‌ریزی برای نظام آموزشی صورت می‌گیرد و امور سازماندهی شده اجرا می‌گردند. در این مرحله ارزیابی تکوینی انجام می‌شود (مانند کد T41 استفاده از ارزشیابی تکوینی) که چگونگی انجام فعالیت‌های آموزشی و در صورت لزوم تغییر جهت آنها را مشخص می‌نماید. مرحله سوم، ارزیابی پایانی نامیده می‌شود که در تعیین بازده فعالیت‌های آموزشی نقش دارد و زمانی که اجرای فعالیت‌های آموزشی به پایان برسد، صورت می‌گیرد (میرتنز،^۱ ۲۰۱۹).

در نهایت با توجه به نتایج به‌دست آمده، برای عنصر روش؛ استفاده از روش تدریس هنری با تأکید بر حیات درونی شامل: روش نمایشی؛ روش ایفای نقش؛ اجرای روش‌های هنری (استفاده از انیمیشن‌های جذاب، کشیدن نقاشی، سرودن شعر، سرودخوانی، درست کردن کاردستی و تدریس گُمیک)؛ استفاده از هنرهای بصری و دیداری (نمایش فیلم‌های کوتاه آموزشی، کلیپ، پاورپوینت‌های کوتاه و دیدنی) پیشنهاد می‌گردد.

همچنین پیشنهاد می‌شود برای عنصر ارزشیابی؛ استفاده از ارزشیابی هوشیارانه امور توسط معلم (ارزشیابی روشنگرانه و ارزشیابی کل‌گرا) استفاده شود و برای عنصر محتوا؛ استفاده از روان‌شناسی ماورای فردی یا ماورای انسانی و پرورش مهارت‌ها با محوریت مباحث دینی: تأکید بر متلاقی بودن تأکید بر یکپارچگی دو جهان پیشنهاد می‌گردد. به‌علاوه برای عنصر ویژگی‌های یادگیرنده؛ انجام تشویق به تخیل و خلاقیت آزادانه و ایجاد اشتیاق به گردآوری اطلاعات مربوط به مسئله یا پروژه بین دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌گردد.



منابع

۱. اثبات طبری، احمد (۱۳۹۹)، «برون‌دیدگاه‌ها یا دیدگاه‌های فراگیر در نظریه میلر و تطبیق آن با وضعیت برنامه درسی ایران»، قابل دسترسی در <http://esabat95.Blogfa.com/post/112>.
۲. اسلامیان، زهرا؛ محمود سعیدی رضوانی، مرتضی کرمی، و دیوید ایونس (۱۴۰۰)، «اجرای برنامه درسی مبتنی بر تفاوت‌های فردی درس «دین و زندگی» در نظام آموزش و پرورش ایران؛ چالش‌ها و راهکارها»، تربیت اسلامی، ۱۶(۳۸)، ص ۷-۳۰.
۳. اعتصامی، محمد مهدی (۱۳۹۹)، کتاب راهنمای معلم دین و زندگی، چاپ اول، تهران: ناشر شرکت چاپ و نشر کتاب های درسی ایران.
۴. ایزدی، صمد؛ مصطفی قادری و فاطمه حسینی (۱۳۹۰)، «برنامه درسی معنوی به‌عنوان یکی از حلقه‌های بنیادین تحولات در برنامه درسی قرن ۲۱»، اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران، تهران.
۵. حسینی خواه، علی (۱۳۹۱)، «طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر تفکر شهودی و مطالعه تطبیقی برنامه درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه دو کشور ایران و سوئد بر اساس آن»، پایان نامه دکتری، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.
۶. حسینی، فاطمه؛ صمد ایزدی و مصطفی قادری (۱۳۹۰)، «برنامه درسی هنر و زیبایی‌شناختی، حوزه مغفول در نظام برنامه درسی ایران در عصر جهانی شدن»، اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران، تهران، ایران.
۷. حکیم زاده، رضوان (۱۳۸۷)، «بررسی مبانی فلسفی برنامه آموزش جهانی و مقایسه آن با مبانی فلسفی نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران»، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۴(۳)، ص ۷۹-۱۰۴.
۸. سرخوش، شهرزاد؛ علیرضا صادقی، بتول فقیه آرام، حسن شعبانی و رزیتا ذبیحی (۱۴۰۰)، «شناسایی مؤلفه‌ها و عناصر برنامه درسی مبتنی بر پرورش مهارت حل مسئله به‌منظور ارائه الگوی بهینه برای دوره پیش دبستانی»، مجله تدریس پژوهی، ۹(۳)، ۴۳-۷۱.
۹. شمشیری، بابک (۱۳۸۵)، تعلیم و تربیت از منظر عشق و عرفان، چاپ اول، تهران: نشر طهوری.
۱۰. صابری، رضا و محمود سعیدی رضوانی (۱۳۹۱)، «کاربرد زیباگرایی و هنر در تربیت دینی»، تربیت اسلامی، ۷(۱۵)، ص ۱۱۳-۱۳۴.

۱۱. عابدی، فاطمه؛ مرتضی منادی، ملوک خادمی و علیرضا کیامنش (۱۳۹۷)، «تحلیل محتوای کتاب های دین و زندگی دوره متوسطه با تأکید بر شاخص های تربیتی در برنامه درسی ملی»، تعلیم و تربیت، ۳۴(۳)، ص ۱۰۱-۱۲۰.
۱۲. فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۵)، برنامه درسی به سوی هویت های جدید: شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی (جلد ۱)، چاپ سوم، تهران: نشر آیت.
۱۳. قادری، سیدعلی؛ بهروز مهram، محمود سعیدی رضوانی، محسن نوغانی دخت بهمینی و مرتضی کرمی (۱۳۹۸)، «واکاوی نظریه های برنامه درسی بر مبنای طبقه بندی میلر به منظور شناسایی بستر نظری مناسب برای طراحی برنامه های درسی مبتنی بر شرایط بحران»، نظریه و عمل در برنامه درسی، ۸(۱۳)، ص ۲۶۱-۲۹۸.
۱۴. قاضی اردکانی، راحله؛ علیرضا صادقی و فریبرز درتاج (۱۳۹۵)، «برنامه درسی پژوهش محور: ماهیت، ضرورت ها، مؤلفه ها و راهکارهای تربیتی»، نشریه پژوهش های کیفی در برنامه ریزی درسی، ۵، ص ۳۵-۶۶.
۱۵. کرمی، علی و کریم رضایی (۱۳۹۷)، اهمیت و ضرورت آموزش و پرورش، تهران: نشر کرمی.
۱۶. گلشنی، مریم؛ بدیع الزمان مکی آل آقا و علاء الدین اعتماد اهری (۱۳۹۹)، «طراحی الگوی برنامه درسی آموزش شهروند»، پژوهش در نظام آموزشی، ۱۴(۵۱)، ص ۳۹-۶۳.
۱۷. نوریان، محمد و مجتبی باغدارنیا (۱۳۹۴)، «آموزش و پرورش و هویت معنوی برنامه درسی در هزاره سوم»، اولین همایش ملی راهکارهای توسعه و ترویج علوم تربیتی، روان شناسی، مشاوره و آموزش در ایران، تهران، ایران.
۱۸. هاشمی، سیداحمد؛ یعقوب علیپور و سولماز خادمی (۱۳۹۶)، «تحلیل محتوا برنامه درسی دین و زندگی دوره متوسطه از نظر میزان توجه به نیازهای اجتماعی دانش آموزان»، اولین همایش ملی آسیب شناسی و آسیب زدایی پدیده شکاف بین نسلی (زمینه ها، چالش ها و راهکارها)، بوشهر، ایران.
۱۹. هومن، حیدرعلی (۱۳۹۴)، «راهنمای عملی پژوهش کیفی»، ناشر: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت).
20. Alexandra, K., Alice, C., Andrea, G., & Bernhard, E. R. (2020), A Review on Research and Evaluation Methods for Investigating Self-Transcendence. *Front. Psychol*, 11, 147-158.
21. Blyth, A. L. (2017), *Developmet, Experiece ad Curriculum i Primary Educatio*. Routledge.

22. Cheryl, E. (2021), *The Handbook of Critical Theoretical Research Methods in Education*. Matias. London. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9789056963>.
23. Creswell, J.W. (2007), *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*, London: sage publications.
24. Delgado, R., & Tibau, X-A. (2019), Why Cohen's Kappa should be avoided as performance measure in classification. *PLoS ONE*, 14(9), 22-29.
25. Jerald, L. (2019), *Philosophical schools and educational ideas*. Paksresht, M.J. Sixteenth edition, Tehran: Samat Publications.
26. Mertens, M.D. (2019), *Research and evaluation in education and psychology*. (5rd edition). Sage Publications, Inc.
27. Miller, J. (2016), *Curriculum Theories. Translation: Mahmoud Mehr Mohammadi*. Thirteenth Edition, Tehran: Samat Publications.
28. Miller, J.P. (2011), *Transcendental Learning: The Educational Legacy of Alcott, Emerson, Fuller, Peabody and Thoreau (Hc) Hardcover*.
29. Miller, J.P. (2019), *The Holistic Curriculum*. (Ed3). Publication cataloguing information is available from. Library and Archives Canada. Toronto Buffalo London. University of Toronto Press.
30. Olivares, D., Lupianez, J.L., & Segovia, I. (2020), Roles and characteristics of problem solving in the mathematics curriculum: a review. *International Journal of Mathematical in Science and Technology*, 52(7), 41-51.
31. Schmidt, N. A., & Brown, J. M. (2009), *Evidence-based practice for nurses: Appraisal and application of research*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett.
32. Surucu, L., & Maslakci, A. (2020), Validity and Reliability in Quantitative Research. *Business And Management Studies An International Journal*, 8(3), 2694-2726.
33. Waters, L., Barsky, A., Ridd, A., & Allen, K. (2015), Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the effect of Meditation Interventions in Schools. *Educational Psychology Review*, 27, 103-134.
34. Weimer. (2017), *Active Learning: A Practical Guide for College Faculty* Paperback. by Magna Publications Incorporated.