

طراحی و اعتبار بخشی الگوی برنامه درسی معنوی در دانشگاه فرهنگیان The Spiritual Curriculum Model in Teacher Training University

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۲۸، تاریخ ارزیابی: ۱۴۰۱/۶/۵، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۹/۲۹

 [20.1001.1.25382241.1401.13.26.7.0](https://doi.org/10.1001.1.25382241.1401.13.26.7.0)

Dr. M.Adibmanesh

مرزبان ادیب منش^۱

Abstract: The present research focused on the design, explanation and validation of the spiritual curriculum model in Teacher Training University. The current research was a combination of exploratory type. The first phase of the research was qualitative and the method was descriptive and included document analysis and content analysis with a practical approach. The analytical community included texts and resources related to the spiritual curriculum. The corpus comprised of texts and resources related to the field of spiritual curriculum, which were purposefully selected, and among which 15 internal and external sources that were more consistent with the religious and philosophical foundations governing the education system were identified and analyzed. The measurement tools, note-taking form as well as content analysis checklist which were devised by the researcher. The obtained data were analyzed using thematic categorization and coding. In the quantitative phase, the sample size included one 150 professors of Teacher Training University who were randomly selected. The method of data collection in this section was a questionnaire that was prepared and adjusted using the categories obtained in the qualitative section. The findings of the research showed that the model of spiritual curriculum in Teacher Training University is based on ontology (cosmology and anthropology), values and epistemology and the main categories, supernaturalism, empiricism, aesthetics, comprehensiveness, self-knowledge and rationalism. Composed. Also, the findings indicated that the obtained model has sufficient credibility to be implemented in Teacher Training University.

Keywords: model design, validation, spiritual curriculum, Teacher Training University

چکیده: پژوهش حاضر به طراحی، تبیین و اعتبار بخشی الگوی برنامه درسی معنوی در دانشگاه فرهنگیان پرداخته است. پژوهش حاضر، ترکیبی از نوع اکتشافی است. بخش اول پژوهش، کیفی و روش آن توصیفی و شامل؛ تحلیل اسنادی با رویکرد کاربردی است. جامعه تحلیلی شامل کلیه ی متون و منابع مرتبط با حوزه برنامه درسی معنوی بود. حجم نمونه هم شامل متون و منابع مرتبط با حوزه برنامه درسی معنوی بود که به صورت هدفمند انتخاب شدند که در این بین، ۱۵ منبع داخلی و خارجی که با مبانی دینی و فلسفی حاکم بر نظام تعلیم و تربیت همخوانی بیشتری داشتند، شناسایی و مورد تحلیل و بررسی قرار گرفتند. ابزار اندازه گیری، فرم فیش برداری و نیز سیاهه تحلیل محتوای محقق ساخته بود. برای تحلیل داد ها از روش مقوله بندی و کد گذاری موضوعی استفاده شد. در بخش کمی هم حجم نمونه شامل یکصد و پنجاه نفر از اساتید دانشگاه فرهنگیان بودند که به صورت تصادفی منظم انتخاب شدند. ابزار گردآوری این بخش پرسشنامه بود که با استفاده از مقوله های به دست آمده در بخش کیفی تهیه گردید. یافته های پژوهش نشان داد که الگوی برنامه درسی معنوی در دانشگاه فرهنگیان، از مبانی هستی شناسی(جهان شناسی و انسان شناسی)، ارزش شناسی و معرفت شناسی و مقوله های اصلی، ماورالطبیعه، تجربه گرایی، زیبا شناسی، جامعیت، خودشناسی و خرد گرایی تشکیل شده است. همچنین یافته ها نشان داد که الگوی به دست آمده از اعتبار کافی برای اجرا در دانشگاه فرهنگیان برخوردار است.

کلمات کلیدی: طراحی الگو، اعتبار بخشی، برنامه درسی معنوی، دانشگاه فرهنگیان.

^۱ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، کرمانشاه، ایران. marzbaneadib@yahoo.com

مقدمه

با آشکار شدن اثرات مخرب بی توجهی به بعد معنوی وجود انسان طی سال های اخیر دانشمندان علوم تربیتی و متخصصین برنامه ریزی با ارائه نظریه های مبتنی بر هویت معنویت در برنامه درسی تلاش دارند تا با زنده کردن معنویت و روح معنوی فراگیران، بحران های ناشی از فقدان معنویت و عدم توجه به معنویت در برنامه درسی دانشگاه ها طی سال های گذشته را جبران کنند (مهر محمدی، امین خندقی، ۱۳۸۸). در این بین دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک دانشگاه ماموریت گرا می تواند در این زمینه به شکل مناسب ایفای نقش کند. چرا که یکی از مهمترین ماموریت ها و رسالت های اساسی دانشگاه فرهنگیان توجه به رشد همه جانبه دانشجو معلمان است. تحقق این مهم، تنها از طریق تربیت شناختی حاصل نمی گردد، بلکه به موازات آن، لازم است به احساسات، نگرشها، ابراز محبت، ابداع و بروز فعالیت های خلاقانه نیز توجه نمود. با این وجود، تا حدودی تک بعدی نگری و تاکید انحصاری بر پرورش حیطه شناختی در موضوعات و آموزش های ارائه شده از سوی دانشگاه فرهنگیان، بارز است (ادیب منش، ۱۳۹۹). چرا که مشغولیت های انسان کنونی و نوع تربیت او از سوی سیستم های رسمی تعلیم و تربیت، انسان را به سمت دور شدن از حقیقت وجودی خویش سوق داده است (کارآمد و دیبایی صابر، ۱۳۹۹). قلمرو تعلیم و تربیت، مهم ترین بستری است که می تواند در تحقق یافتن معنویت در زندگی انسان ها، نقشی مؤثر ایفا کند. این امر در دهه اخیر، زمینه ساز ظهور رویکردی جدید در تربیت به نام برنامه درسی معنوی شده است (اشعری، ۱۳۸۷: ۱۰).

مفهوم «برنامه درسی معنوی» در میان کسانی که درصدد تبیین این مفهوم برآمده اند، دارای معانی مختلفی است. این تنوع آرا به دلیل وجود معناهای گوناگون، به ترکیب «برنامه درسی معنوی»، معنای خاصی می بخشد و در شکل گیری چرایی و چگونگی آن، تفاوتی ماهوی ایجاد می کند. بر این اساس، برنامه درسی معنوی که تحقق معنویت از طریق فرایند برنامه ریزی درسی است، از دیدگاه های مختلف تعریف و تبیین شده است: برنامه درسی معنوی یعنی محتوی رسمی و غیر رسمی، شیوه های تدریس و فرصت های یادگیری که از طریق آن فراگیران امکان می بایند به شناخت بیشتر و زوایای نهان و پنهان وجود خویش و جهان هستی که ماهیتی و هویتی معنوی و فرا مادی دارد و پایه و اساس رفتارهای معنوی و انسانی را تشکیل می دهد، پرداخته و بر مبنای آن، قابلیت ها و استعداد های معنوی و متعالی خود را به شکل جهت دار و هدفمند به فعلیت برسانند. این برنامه در جستجوی تعادل و وابستگی بین زندگی درونی و بیرونی فراگیران است. و علاوه بر منطقی بار آوردن فراگیران، دست یافتن آنها به احساس عمیق و پایدار را فراهم می کند (میلر، ۲۰۰۰).

¹ Miller

طراحی و اعتبار بخشی الگوی برنامه درسی...

از یک دیدگاه دیگر، برنامه درسی معنوی یعنی القای معنویت از طریق محتوا و برنامه های درسی و از دیدگاه دیگر برنامه ی درسی معنوی نوعی برنامه ی درسی است که همیشه خواهان نیل به سطوح بالاتر آگاهی و معنی دار کردن زندگی است (قاسم پور دهاقانی، نصرافصهانی، ۱۳۹۱). برنامه درسی معنوی خلق شرایطی است که ضمن آگاهی نسبت به دنیای پیرامون خود آنچنان با یکدیگر مرتبط شویم که گوئی همه عضوی از یک دنیای پهناوریم. تنها در این صورت است که برای زندگی تغییر می کنیم.

برنامه ی درسی معنوی علاوه بر منطقی بار آوردن دانش آموزان، دست یافتن آنان به احساس عمیق تر و پر بارتر را فراهم می کند؛ این برنامه درسی تنها وسیله ای برای درک هوشمندانه محتوای آموزشی در مدارس نیست بلکه حرکتی فراتر از استدلال و شیوه های تحلیلی و اندیشه ورزی است (میلر و همکاران، ۲۰۰۵).

در یک معنای کلی تر برنامه درسی معنوی برنامه ای است تلفیقی که هم با علایق و خواسته ها و نیازهای فراگیران در ارتباط است و هم مبانی نظری دینی مثل اصول و احکام و آداب دینی را در بر می گیرد (قاسم پور دهاقانی، نصرافصهانی، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر، مفاهیم و گزاره های از تعاریف برنامه درسی معنوی که با نظام تعلیم و تربیت و مبانی دینی و فلسفی جامعه همخوانی دارند، مدنظر است.

بر این اساس در نظام تعلیم و تربیت، کانون توجه روز افزون متخصصان برنامه درسی، روانشناسان و فلاسفه، معنویت گرایی است. به نحوی که بایستی در برنامه درسی نظام های آموزشی به معنویت و ابعاد و مولفه های آن توجه ویژه داشت و باید معنویت را بخش مهمی از برنامه های درسی به حساب آورد (صفایی مقدم، ۱۳۹۱).

به هر حال، معنویت یکی از نیازهای درونی انسان است و به عنوان عنصر حیاتی عملکرد انسان در نظر گرفته می شود (آمرام، ۲۰۰۷). فراهم آمدن زمینه رشد و کمال معنوی و باطنی انسانها بیشتر از هر چیز مدیون تعلیم و تربیت است، زیرا در سایه تعلیم عقاید هستی شناختی و ارزش شناختی صحیح و بر طبق ارزشهای پسندیده اخلاقی و حقوقی می توان خداپرستی و کمال معنوی و سلامت روح و روان افراد را تضمین نمود (حق پرست، نادری و سیف نراقی، ۱۳۹۷). وجود برنامه درسی معنوی در دانشگاه فرهنگیان از ساز و کارهای سوق دادن تعلیم و تربیت در این جهت است. چنین برنامه ای با داشتن اهداف، اصول و روشهای مشخص می تواند راه را برای پرورش انسانهایی کامل و الهی هموار نماید. برنامه درسی معنوی خواستار نیل به سطوح عالی آگاهی، معنی دار کردن زندگی و درک رابطه با وجود متعالی و تأثیرگذار بر زندگی است. امروزه، نظامهای آموزشی بسیاری از کشورهای جهان علاوه بر نقش سنتی برنامه

¹ Amram

درسی، به نقش برنامه درسی در سلامت روان و سلامت معنوی انسان توجه کرده اند(کینگ، ۲۰۱۶).

بنابراین، از آنجا که حیطة برنامه درسی و تدریس بستر مناسبی برای پیاده کردن اندیشه های معنوی می باشند و اصلاح برنامه درسی معنوی مکملی برای برنامه درسی مدارس و دانشگاه ها تلقی می شود. پرداختن به موضوع برنامه درسی معنوی و تبیین الگوی متناسب با آن و اعتباریابی آن از ضرورت و اهمیتی خاص برخوردار است، اهمیت و ضرورت برنامه درسی معنوی باعث گردیده که این حوزه از پژوهش همواره توجه پژوهشگران داخلی و خارجی باشد. در ادامه به چند نمونه از پژوهش های داخلی و خارجی اشاره می شود.

ادیب منش(۱۳۹۹) پژوهشی با عنوان "تحلیل مبانی فلسفی برنامه درسی معنوی در دوره ابتدایی و متوسطه" انجام داد. نتایج پژوهش حکایت از آن داشت یافته های پژوهش حاکی از آن است که برنامه درسی معنوی در دوره ابتدایی و متوسطه با تأکید بر زوایا یا معرفت شناسی، هستی شناسی و ارزش شناسی شامل هفت بعد اصلی: اخلاق، اعتقاد به ماوراءالطبیعه، تعقل گرایی، زیباشناسی، انسان گرایی، طبیعت دوستی و کل نگری و ۴۰ مؤلفه در زمینه برنامه درسی معنوی است. یافته ها نشان داد که گنجانیدن معنویت در قالب برنامه های درسی مراکز آموزشی به همراه تعامل نیا مراکز با سایر نهادهای اجتماعی شرایط لازم را برای پرورش اخلاقی و عقلانی متریبان فراهم می سازد.

حق پرست و همکاران(۱۳۹۷) پژوهشی با عنوان "الگوی برنامه درسی معنوی در درس مطالعات اجتماعی به منظور توسعه سلامت معنوی فراگیران" انجام دادند. نتایج پژوهش حاکی از آن است که در مقوله هدف، تأکید بر شناخت خدا، خود، دیگران و جهان است. محتوای این برنامه مبتنی بر مبنای دینی و ارزشی فرهنگ اسلامی- ایرانی و تقویت عادات اسلامی است. فرایند یادگیری مبتنی بر شیوه های مشارکتی، بحث گروهی، نمایش و قصه گوئی است. برنامه درسی معنوی مبتنی بر خودارزشیابی و ارزشیابی عملکردی است. همچنین، بیش از ۷۱ درصد متخصصان برنامه درسی و معلمان دوره ابتدایی این الگو را مطلوب ارزیابی کرده اند.

مرادی و همکاران(۱۳۹۳) در پژوهش خود با عنوان "طراحی الگوی برنامه درسی معنوی در راستای تربیت زمینه ساز؛ راهبردها و راهکارهای اجرایی: به این نتیجه رسیدند که برنامه درسی معنوی(زمینه ساز) با اهدافی چون شناخت خدا، خود، هم نوعان و جهان هستی مبتنی است که نتیجه آن جز تبلور سبک زندگی(حیات طیبه) توام با اصول عشق به خدا و مذهب، عشق به زندگی و طبیعت نیست.

¹ King

طراحی و اعتبار بخشی الگوی برنامه درسی...

امینی و ماشاللهی نژاد (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان دادند که پرورش معنویت در دانشگاه‌ها باید در قالب دو رویکرد موضوع محور و تلفیقی مورد توجه قرار گیرد. در حالی که در رویکرد اول معنویت مستقیماً از طریق دروس خاص و مرتبطی چون معارف اسلامی، عرفان و اخلاق اسلامی و تاریخ اسلام مورد توجه قرار می‌گیرد، در رویکرد تلفیقی رشد و پرورش توانایی‌ها، ظرفیت‌های معنوی و روحانی دانشجویان به روح حاکم و خصلت اصلی برنامه‌های درسی دانشگاهی تبدیل شده و از ظرفیت‌های مجموعه دروس تخصصی رشته‌های مختلف استفاده می‌شود.

اشعری (۱۳۸۷) در پژوهشی به بررسی مفهوم، اصول و روش‌های تربیت معنوی با تأکید بر آرای علامه طباطبایی پرداخته است. بر اساس یافته‌ی وی، تربیت معنوی در جهت‌دهی به فرایند تجرّد آدمی در راستای فطرت ربوبی او معنا می‌یابد. اهداف تربیت معنوی، دارای سه جنبه شناختی، گرایشی و فرایند عمل است. در این پژوهش، ۱۱ اصل و روش‌های آن‌ها در جهت تحقق اهداف تربیت معنوی به دست آمده است.

پژوهشگران خارجی نیز در زمینه برنامه درسی معنوی مطالعاتی را انجام داده‌اند که از آن جمله می‌توان به پژوهش‌های ذیل اشاره کرد اشاره کرد:

هیم بروک (۲۰۱۸) در پژوهشی اشاره می‌کند که تربیت معنوی با تربیت اخلاقی و دینی 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.

بوومن و اسمال (۲۰۱۸) با اذعان به این که رشد معنوی متریبان به عنوان یک موضوع مهم، کمتر در پژوهش‌ها مورد توجه قرار گرفته است، یادآور شد که رشد معنوی افراد با گرایش‌های مذهبی و نیز تجارب و فعالیت‌های که در این زمینه در مؤسسات آموزشی طراحی و اجرا می‌گردد، کاملاً مرتبط است.

دانلیوک و همکاران (۲۰۱۵) بر این باورند که گنجاندن معنویت در قالب برنامه‌های درسی مراکز آموزشی به همراه تعامل مدرسه با سایر نهادهای اجتماعی شرایط لازم را برای پرورش اخلاقی و حتی عقلانی دانش‌آموزان فراهم می‌سازد.

هند (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان «معنا و مفهوم تربیت معنوی»، سعی کرده است تحلیلی فلسفی از مفهوم تربیت معنوی ارائه دهد که حاصل آن یک نظام طبقه‌بندی منطقی از ترکیب کلمات معنویت و تربیت شکل داده و سرانجام، چهار معنا را برای تربیت معنوی بیان

¹-Heim Brook

²- Daniluk

کرده است: ۱. تربیت بر اساس اصول معنوی؛ ۲. تربیت روح انسان؛ ۳. تربیت در یک فعالیت معنوی؛ ۴. تربیت در یک گرایش یا حالت معنوی. بدین ترتیب، تربیت معنوی که در بُعد شناختی بر بینش‌ها، در بُعد عاطفی بر گرایش‌ها و در بُعد عملی بر فعالیت‌های خاص استوار است در همه ابعاد زندگی انسان، تأثیر می‌گذارد و به نظر می‌رسد تربیت معنوی به لحاظ گفتمان عصر معنویت‌گرایی بیش از سایر عناوین تربیت مدنظر قرار می‌گیرد و در قالب تربیت دینی بیشتر نمود پیدا خواهد کرد.

مبانی نظری و ادبیات پژوهش حوزه برنامه درسی معنوی حاکی از آن است، یکی از چالش‌های موجود جوامع امروزی، ناکارآمدی نظام‌های آموزشی است که صرفاً با تکیه بر حیطه‌های شناختی به آموزش و پرورش تک بعدی منجر شده‌اند. با توجه به اینکه انسان با تمام ابعاد وجودی خلق شده است، شیوه و روش جدیدی را باید جست و جو کرد که بتواند با تربیت همه جانبه، خلا جوامع آموزشی را در تربیت انسانها پرکند. علاوه بر این، انسان امروز نیازمند فرهنگی است که بتواند بر اساس آن تعادل روانی خویش را که برگرفته از ایمان الهی و شوق دینی و احساس عرفانی و تربیت معنوی است به دست آورد (مرادی و همکاران، ۱۳۹۳). برنامه‌های درسی مختلفی در مراکز آموزشی پیاده شده است، اما تا کنون نتوانسته‌اند حالات معنوی فراگیران را به گونه‌ای شایسته تکمیل نماید و خروجی‌های نظام تعلیم و تربیت همیشه مورد انتقاد صاحب‌نظران این حوزه بوده و هست (اشعری، ۱۳۸۷). به رغم این که بُعد مهم وجود انسان، همواره معنویات بوده و در حال حاضر نیز کمتر به این امر در برنامه درسی توجه شده است، پژوهش حاضر، درصدد است با احتساب اهمیتی که رویکرد معنوی در تعلیم و تربیت ایفا می‌نماید، به طراحی و تبیین الگوی برنامه درسی معنوی در دانشگاه فرهنگیان بپردازد.

سوال‌های پژوهش

۱- ویژگی‌های برنامه درسی معنوی جهت اجرا در دانشگاه فرهنگیان کدام است؟

۲- آیا الگوی ارائه شده از اعتبار لازم برخوردار است؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر ترکیبی از نوع اکتشافی است و شامل دو بخش است و شامل دو بخش کیفی و کمی است، بخش اول پژوهش، کیفی و روش آن توصیفی و شامل؛ تحلیل اسنادی و نیز تحلیل محتوا با رویکرد کاربردی است. جامعه تحلیلی در این بخش، شامل کلیه متون و منابع مرتبط با حوزه برنامه درسی معنوی بود. حجم نمونه هم شامل متون و منابع مرتبط با حوزه برنامه درسی معنوی بود که به صورت هدفمند انتخاب شدند که در این بین، ۱۵ منبع داخلی و خارجی که با مبانی دینی و فلسفی حاکم بر نظام تعلیم و تربیت همخوانی بیشتری داشتند، شناسایی و مورد تحلیل و بررسی قرار گرفتند. برای گردآوری اطلاعات از فهرست وارسی (چک

لیست) برنامه درسی معنوی استفاده شده است و ابزارهای اندازه گیری، فرم فیش برداری و نیز سیاهه تحلیل محتوای محقق ساخته بود. بدین ترتیب متن کتاب های مورد مطالعه، سطر به سطر واکاوی شد و مفاهیم اصلی به صورت کد استخراج گردید، پس از استخراج کدهای اولیه، محقق کدهای مشابه با یکدیگر را ادغام و آنها را در گروهی قرار داد و برای هر طبقه نامی که معرف کدهای قرار گرفته شده در آن طبقه بود را انتخاب نمود، بدین ترتیب با تشکیل طبقه بندی، تم های اصلی استخراج گردید. برای اطمینان از صحت و پایایی الگو، متن کدها و مفاهیم استخراج شده در اختیار پنج نفر از صاحب نظران و خبرگان موضوعی قرار گرفت و با انجام اصلاحات جزئی مطابق با نظر خبرگان الگو مورد نظر طراحی گردید.

برای تعیین "روایی و پایایی داده ها" از دو معیار مورد نظر صاحب نظران مطالعات کیفی، شامل: قابلیت اطمینان^۱ و قابل قبول بودن^۲ استفاده شد. (گال ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۸۸). برای قابل قبول بودن و تأیید درستی یافته ها، رونوشت مقوله ها و تم های به دست آمده برای خبرگان ارسال شد تا نظرات اصلاحی آنها با مطالب ذکر شده و یافته های پژوهش مشخص شود. بخش دوم پژوهش کمی و از نوع توصیفی پیمایشی است. حجم نمونه هم شامل ۱۵۰ نفر از اساتید دانشگاه فرهنگیان شاغل در سال تحصیلی ۱۴۰۱/۱۴۰۰ بودند که به صورت تصادفی منظم (سیستماتیک) انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها پرسشنامه است که با استفاده از مقوله های بدست آمده برای الگوی برنامه درسی معنوی طراحی و تدوین شده است. روایی پرسشنامه از طریق روش اعتبار محتوا انجام گرفته است و توسط متخصصان حوزه برنامه درسی معنوی سؤالات پرسشنامه، سنجش و در نهایت مورد تأیید قرار گرفت. میزان پایایی پرسشنامه هم بر اساس آلفای کرانباخ ۹۲/۳۳ به دست آمد. سپس پرسشنامه جهت اعتباریابی الگوی تدوین شده بین متخصصان در رشته های مختلف مانند برنامه ریزی درسی و کارشناسان آموزش و پرورش آشنا به موضوع برنامه درسی معنوی توزیع گردید. شیوه تجزیه و تحلیل داده ها هم با استفاده از آزمون شاپیرو-ویلک؛ آزمون T تک نمونه ای و آزمون فریدمن انجام شده است. در نهایت هماهنگی و اتفاق نظر محکمی راجع به مؤلفه ها به وجود آمد، همچنین اطمینان بسیار زیاد نسبت به عوامل کسب شد و اعتبار لازم به دست آمد و در نهایت الگوی نهایی تدوین شد.

¹Dependability

² Credibility

یافته ها

۱-ویژگی های برنامه درسی معنوی جهت اجرا در دانشگاه فرهنگیان کدام است؟

برای استخراج الگوی برنامه درسی معنوی در دانشگاه فرهنگیان، منابع و متون مرتبط با برنامه درسی معنوی مورد تحلیل قرار گرفتند. در تحلیل محتوای اسناد و منابع مرتبط با برنامه درسی معنوی در نظام آموزشی، ۸۰ کد استخراج شد. بعد از تحلیل محتوا بر روی کدهای حاصل شده و ترکیب کدهای تکراری در یک منبع با یکدیگر، مقوله های اصلی به دست آمد و بر این اساس، مقوله های اصلی بر اساس هفت زمینه اصلی حاصل گردید. بعد اول، ماورالطبیعه است. ماوراءالطبیعه «مرتبه ای از عالم هستی است که ورای طبیعت و جهان مادی و محسوس در نظر گرفته می شود (دیسپنزا، ترجمه ملک زاده، ۱۳۹۶). بعد دوم، تجربه گرایی است. تجربه گرایی شامل احساسات، تجلیات و ادراکات قلبی است که شخص تجربه کننده از آن برخوردار است و همچنانکه از اسم آن پیداست، متعلق این تجربه و احساس، امور دینی است (مارکی^۱ ۲۰۱۴) یعنی خداوند متعال و یا اموری که به خداوند متعال مربوط است و همین «دینی بودن»، وجه امتیاز این نوع تجربه، از تجربه های عرفی دیگر می باشد. بعد سوم، کل نگری است. کل نگر بودن امری است فطری و کیفیتی است ناظر به روابط درونی آدمی با همه هستی (صفایی موحد، ۱۳۹۱). بعد چهارم زیبایی شناسی است. زیبایی شناسی، شناسایی جمال و هنر کلام و بیان قران و کشف علل و عوامل تاثیرگذار در انفعال احساسات درونی و باطنی انسان و کشش به آن است. بعد پنجم، اخلاق است. اخلاق، صفات نفسانی خوب و بد و اعمال و رفتار اختیاری متناسب با آن ها را معرفی می کند و شیوه تحصیل صفات نفسانی خوب و انجام اعمال پسندیده و دوری از صفات نفسانی بد و اعمال ناپسند را نشان می دهد. بعد ششم، خودشناسی است. خودشناسی به معنی این است که انسان مقام واقعی خویش را در عالم وجود درک کند، بداند خاکی محض نیست. پرتوی از روح الهی در او هست، بداند که در معرفت می تواند بر فرشتگان پیشی بگیرد، بداند که او آزاد و مختار و مسئول خویشتن و مسئول افراد دیگر و مسئول آباد کردن جهان و بهتر کردن جهان است (گالپ،^۲ ۲۰۱۷). بعد هفتم، تعقل گرایی است. تعقل گرایی به معنای تکیه بر اصول عقلی و منطقی در اندیشه، رفتار و گفتار است.

در جدول ۱، نتایج حاصل از تحلیل محتوای کیفی بر روی منابع در زمینه برنامه درسی معنوی ذکر شده است.

1 - Markie

2 - Gallup

جدول شماره ۱: خرده مقوله های مربوط به برنامه درسی معنوی در دانشگاه فرهنگیان

| مقوله ها | خرده مقوله ها |
|------------------------|---|
| اعتقاد به ماوارالطبیعه | <ul style="list-style-type: none"> ❖ اعتقاد به عصمت و ولایت پیامبر اکرم و اهل بیت علیهم السلام ❖ معاد(اعتقاد به آخرت) ❖ احساس هماهنگی با جهان هستی ❖ رویارویی با تجربه های زندگی ❖ روح ❖ درک شهودی ❖ آرامش و سکوت ❖ شادی و عشق ورزی ❖ تلاش در جهت درک رابطه با وجود متعالی ❖ برقراری روابط با عالم ماوراء |
| تجربه گرایی | <ul style="list-style-type: none"> ❖ خود اکتشافی از طریق تعامل با محیط ❖ عبرت از تجربیات و شکست ها ❖ معنابخشی و هدف دهی به زندگی ❖ خود اکتشافی از طریق تعامل با محیط ❖ احساس هماهنگی با جهان هستی ❖ رویارویی با تجربه های زندگی |
| کل نگری | <ul style="list-style-type: none"> ❖ یکی دانستن حوزه نظر و عمل ❖ ارتباط ذهن های عمیق و معنا گرا با هم ❖ خودشکوفایی ❖ همه جانبه نگری ❖ ترکیب جنبه های عاطفی، روانی و شناختی ❖ درک عمیق از موضوعات ❖ تجسم فکری ❖ جامع نگری |

| مقوله ها | خرده مقوله ها |
|--------------|--|
| زیبایی شناسی | <ul style="list-style-type: none"> ❖ توجه به پرورش تخیل ❖ پرورش تفکر انتقادی ❖ توجه به ذوق و سلیقه ❖ پرورش سواد هنری ❖ خبرگی ❖ توجه به موسیقی (موسیقی های سنتی) محلی ❖ جهت یابی اصیل عاطفی انسان ❖ بیان ادراک، احساسات و عقاید ❖ اتحاد و انسجام ❖ عدالت آموزشی ❖ توجه به پرورش خلاقیت و سازندگی ❖ پرورش منش و عادات ممتاز فکری ❖ جهت یابی اصیل عاطفی انسان ❖ پرورش قوه خیال ❖ آموزش ارزش ها |
| اخلاق | <ul style="list-style-type: none"> ❖ رعایت حقوق دیگران ❖ توجه به همدردی با همنوعان ❖ فداکاری و ایثار ❖ حیا ❖ تواضع و فروتنی ❖ مساوات و عدالت ❖ ملکات اخلاقی ❖ پایبندی ❖ تقویت اراده نیک ❖ پرورش فضایل ❖ محاسبه نفس |
| خودشناسی | <ul style="list-style-type: none"> ❖ خودسنجی ❖ مراقبه ❖ تجسم کردن ❖ کار با رویاها |

| مقوله ها | خرده مقوله ها |
|------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ❖ نگارش خلاق روزانه ❖ انعطاف پذیری ❖ هویت بخشی ❖ معنا بخشی به زندگی ❖ مهرورزی در زندگی ❖ راستگویی و صداقت ❖ ارتقاء عزت نفس ❖ مسئولیت پذیری ❖ خروج تدریجی آدمی از بند هوای نفس و خواسته های نفسانی |
| تعقل گرایی | <ul style="list-style-type: none"> ❖ برخورداری از قابلیت های تفکر ❖ برخورداری از روحیه پرسش گری ❖ درک و استنباط ❖ خردورزی ❖ خودکنترلی ❖ عبرت آموزی ❖ تدبیر در امور ❖ کمال انسانی ❖ حکمت |

در نهایت برای طراحی الگوی برنامه درسی معنوی در دانشگاه فرهنگیان، خرده مقوله- های ارایه شده در جدول ۱، بر اساس نزدیکی مفهومی در ۳۹ خرده مقوله و در هفت مقوله اصلی سازمان دهی شدند که محقق با تأمل بر مضامین هر یک از دسته ها، به نام گذاری این هفت مقوله اقدام نموده و تحت عنوان سه تم اصلی مبانی هستی شناسی (جهان شناسی و انسان شناسی)، ارزش شناسی و معرفت شناسی دسته بندی شدند. در نهایت الگو طراحی شده در اختیار پنج نفر از صاحب نظران و خبرگان موضوعی قرار گرفت و با انجام اصلاحات جزئی مطابق با نظر خبرگان الگو ذیل ارایه شده است:

جدول شماره ۲: الگو طراحی شده برنامه درسی معنوی در دانشگاه فرهنگیان

| تم ها | | مقوله ها | خرده مقوله ها |
|------------|--------------|-----------------------|--|
| هستی شناسی | انسان شناسی | اعتقاد به ماواراطبیعه | ❖ رویارویی با تجربه های زندگی و احساس هماهنگی با جهان هستی |
| | | | ❖ تلاش در جهت درک رابطه با وجود متعالی و برقراری روابط با عالم ماوراء |
| | جهان شناسی | کل نگری | ❖ ایجاد نگرش توحیدی |
| | | | ❖ روح ❖ آرامش و سکوت ❖ شادی و عشق ورزی |
| ارزش شناسی | زیبایی شناسی | خودشناسی | ❖ هویت بخشی و معنا بخشی به زندگی |
| | | | ❖ مهرورزی در زندگی ❖ راستگویی و صداقت ❖ ارتقاء عزت نفس ❖ خودشکوفایی |
| ارزش شناسی | زیبایی شناسی | اخلاق | ❖ یکی دانستن حوزه نظر و عمل |
| | | | ❖ مسئولیت پذیری ❖ توجه به اهداف و ابعاد غایی تربیت ❖ همه جانبه نگری ❖ ترکیب جنبه های عاطفی، روانی و شناختی ❖ درک عمیق از جهان بینی و موضوعات مرتبط |
| ارزش شناسی | زیبایی شناسی | اخلاق | ❖ توجه به ذوق و سلیقه و پرورش سواد هنری |
| | | | ❖ توجه به موسیقی (موسیقی های سنتی) محلی ❖ بیان ادراک، احساسات و عقاید ❖ اتحاد و انسجام ❖ پرورش منش و عادات ممتاز فکری |
| ارزش شناسی | زیبایی شناسی | اخلاق | ❖ رعایت حقوق دیگران و توجه به همدردی با همنوعان |
| | | | ❖ فداکاری و ایثار |

| تم ها | مقوله ها | خرده مقوله ها |
|-------------|-------------|---|
| انسان گرایی | خودشناسی | <ul style="list-style-type: none"> ❖ تواضع و فروتنی ❖ مساوات و عدالت ❖ خروج تدریجی آدمی از بند هوای نفس و خواسته های نفسانی |
| معرفت شناسی | تعقل گرایی | <ul style="list-style-type: none"> ❖ برخورداری از قابلیت های تفکر ❖ برخورداری از روحیه پرسش گری ❖ درک و استنباط ❖ خردورزی ❖ عبرت آموزی |
| | تجربه گرایی | <ul style="list-style-type: none"> ❖ خود اکتشافی از طریق تعامل با محیط ❖ عبرت از تجربیات و شکست ها ❖ معنا بخشی و هدف دهی به زندگی ❖ بسط نیروهای طبیعی و جهانی ❖ خود اکتشافی از طریق تعامل با محیط ❖ رویارویی با تجربه های زندگی |

۲- الگو پیشنهادی مطلوب از چه میزان اعتباری برخوردار است؟

به منظور بررسی اعتبار گویه ها، ابتدا نرمال بودن داده ها برای بهره گیری از نوع آزمون مورد بررسی قرار گرفته است و نتایج نشان داد که میزان معنی داری آزمون شاپیرو-ویلک برای تمام گویه ها میزان معنی داری را نشان نمی دهد ($p > 0/05$). بنابراین می توان نتیجه گرفت که داده ها نرمال بوده و باید از آزمون پارمتریک استفاده کرد.

با توجه به نرمال بودن داده ها، از آزمون پارمتریک t تک نمونه ای، به منظور بررسی اعتبار گویه ها استفاده گردید. محققان بر اساس مقیاس لیکرت پنج گزینه ای، حد متوسط ۱ تا ۵ (یعنی عدد ۳) را به عنوان حداقل شاخص درجه ی اعتبار محتوای ماده ها در این پژوهش تعیین

کردند. از اینرو در این تحقیق، از آزمون پارمتریک t تک نمونه ای برای بررسی معنی داری تفاوت نمره گویه با عدد ۳، و اعتبارسنجی استفاده گردید. در این راستا، فرضیه صفر بر تساوی نمره گویه با مقدار عددی ۳ دلالت دارد.

جدول ۱: بررسی معنی داری تفاوت نمره گویه با نمره حدمتوسط (آزمون t تک نمونه‌ای)

| Sig | مقدار t | درجه آزادی | میانگین فرضی | انحراف استاندارد | میانگین متغیر | متغیر | |
|-------|-----------|------------|--------------|------------------|---------------|--------------|--------------------------|
| | | | | | | شاخص آماری | |
| ۰/۰۰۱ | ۶/۴۸ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۰۷ | ۳/۵۶ | گویه اول | اعتقاد به ماوراء الطبیعه |
| ۰/۰۰۱ | ۴/۴۷ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۲۴ | ۳/۴۵ | گویه دوم | |
| ۰/۰۰۳ | ۲/۹۹ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۲۰ | ۳/۲۹ | گویه سوم | |
| ۰/۰۰۱ | ۹/۷۱ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۱۴ | ۳/۹۰ | گویه چهارم | |
| ۰/۰۰۳ | ۳/۰۲ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۳۲ | ۳/۳۲ | گویه پنجم | |
| ۰/۰۰۱ | ۶/۸۱ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۱۳ | ۳/۶۳ | گویه ششم | |
| ۰/۰۰۱ | ۴/۲۲ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۳۵ | ۳/۴۶ | گویه هفتم | تجربه گرایی |
| ۰/۰۲۶ | ۲/۲۳ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۲۶ | ۳/۲۲ | گویه هشتم | |
| ۰/۰۰۱ | ۴/۶۰ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۲۹ | ۳/۴۸ | گویه نهم | |
| ۰/۰۰۱ | ۶/۳۴ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۳۱ | ۳/۶۸ | گویه دهم | |
| ۰/۰۲۴ | ۲/۲۸ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۲۴ | ۳/۲۵ | گویه یازدهم | |
| ۰/۰۰۳ | ۳/۰۲ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۳۱ | ۳/۳۲ | گویه دوازدهم | |
| ۰/۰۰۱ | ۵/۱۷ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۲۷ | ۳/۵۴ | گویه سیزدهم | کل نگری |
| ۰/۰۰۱ | ۸/۲۹ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۱۵ | ۳/۷۸ | گویه چهاردهم | |
| ۰/۰۰۱ | ۳/۷۲ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۲۷ | ۳/۳۸ | گویه پانزدهم | |
| ۰/۰۰۱ | ۶/۱۹ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۲۴ | ۳/۶۲ | گویه شانزدهم | |
| ۰/۰۰۱ | ۷/۱۶ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۱۴ | ۳/۶۶ | گویه هفدهم | |
| ۰/۰۰۱ | ۶/۳۱ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۲۵ | ۳/۶۴ | گویه هجدهم | |

| | | | | | | | |
|-------|-------|-----|---|------|------|-------------------|------------|
| ۰/۰۰۱ | ۶/۴۰ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۲۸ | ۳/۶۷ | گویه نوزدهم | |
| ۰/۰۰۱ | ۱۰/۹۴ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۱۶ | ۴/۰۴ | گویه بیستم | |
| ۰/۰۰۱ | ۵/۴۳ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۲۹ | ۳/۵۷ | گویه بیست و یکم | |
| ۰/۰۰۱ | ۸/۶۲ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۱۹ | ۳/۸۴ | گویه بیست و دوم | |
| ۰/۰۰۱ | ۴/۲۲ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۲۷ | ۳/۴۰ | گویه بیست و سوم | اخلاق |
| ۰/۰۰۱ | ۳/۹۸ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۴۱ | ۳/۴۶ | گویه بیست و چهارم | |
| ۰/۰۰۱ | ۸/۳۰ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۲۰ | ۳/۸۲ | گویه بیست و پنجم | |
| ۰/۰۰۱ | ۴/۵۷ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۱۶ | ۳/۴۳ | گویه بیست و ششم | |
| ۰/۰۰۱ | ۵ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۳۳ | ۳/۵۴ | گویه بیست و هفتم | خودشناسی |
| ۰/۰۰۱ | ۶/۱۵ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۱۵ | ۳/۵۸ | گویه بیست و هشتم | |
| ۰/۰۰۱ | ۷/۴۷ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۰۲ | ۳/۶۲ | گویه بیست و نهم | |
| ۰/۰۲۵ | ۲/۲۵ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۲۶ | ۳/۲۳ | گویه سی ام | |
| ۰/۰۰۱ | ۷/۵۶ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۱۱ | ۳/۶۸ | گویه سی و یکم | |
| ۰/۰۲۴ | ۲/۲۸ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۳۵ | ۳/۲۵ | گویه سی و دوم | |
| ۰/۰۰۱ | ۴/۱۱ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۳۲ | ۳/۴۴ | گویه سی و سوم | تعقل گرایی |
| ۰/۰۰۱ | ۳/۸۷ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۲۸ | ۳/۴۰ | گویه سی و چهارم | |
| ۰/۰۰۱ | ۶/۸۱ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۱۲ | ۳/۶۲ | گویه سی و پنجم | |
| ۰/۰۰۱ | ۴/۱۴ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۲۶ | ۳/۴۲ | گویه سی و ششم | |
| ۰/۰۰۱ | ۷/۳۱ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۲۳ | ۳/۷۴ | گویه سی و هفتم | |
| ۰/۰۰۱ | ۶/۳۹ | ۱۴۹ | ۳ | ۱/۲۳ | ۳/۶۴ | گویه سی و هشتم | |

همانطور که در جدول شماره ۱ نشان داده شده است، مقدار t مشاهده شده در همه گویه ها بزرگتر از مقدار t بحرانی جدول در سطح خطای ۵ درصد و با درجه آزادی ۱۴۹ می باشد. با آزمون انجام شده، H_0 رد می شود و فرضیه صفر مبنی بر تساوی نمره گویه با عدد ۳ در همه گویه ها رد شده است ($p < 0/05$). در نتیجه تفاوت معنی داری بین نمره گویه ها با عدد ۳ وجود دارد و با توجه به اینکه میانگین حاصل شده در همه گویه ها بالاتر از ۳ است، بنابراین می توان

گفت که نمره گویه‌ها به طور معنی داری بالاتر از حد متوسط و حداقل شاخص درجه برای اعتبار بوده و تمامی گویه‌ها دارای اعتبار هستند.

اولویت بندی گویه ها

به منظور بررسی وضعیت این گویه‌ها نسبت به یکدیگر و به لحاظ تعیین اولویت و رتبه‌بندی این گویه‌ها در حیطه اعتقاد به ماوراءالطبیعه، از آزمون فریدمن استفاده شده است که نتایج این آزمون در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی حیطه اعتقاد به ماوراءالطبیعه (n=۱۵۰)

| رتبه | گویه‌های اعتقاد به ماوراءالطبیعه | میانگین رتبه به ترتیب اولویت | خی دو |
|---------|---|------------------------------------|------------------------|
| ۱ | ایجاد نگرش توحیدی | ۴/۵۴ | *۱۸۴/۰۰۵ Sig: 0.001 |
| ۲ | التفات به روح | ۳/۸۲ | |
| ۳ | رویارویی با تجربه های زندگی و احساس هماهنگی با جهان هستی | ۳/۷۵ | |
| ۴ | تلاش در جهت درک رابطه با وجود متعالی و برقراری روابط با عالم ماوراء | ۳/۳۷ | |
| ۵ | فراهم نمودن آرامش و سکوت | ۲/۹۹ | |
| ۶ | شادی و عشق ورزی | ۲/۵۴ | |
| *p<0.05 | | | |

بر طبق یافته‌های جدول ۲، که رتبه‌بندی شاخص‌های اعتقاد به ماوراءالطبیعه را نشان می‌دهد، نتیجه آزمون فریدمن (که برای بررسی معناداری رتبه بندی در این آزمون از آماره خی دو استفاده می‌شود) با آماره ۱۸۴/۰۰۵ در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است ($p < 0.05$). بر اساس نتایج حاصل شده، گویه « ایجاد نگرش توحیدی » با میانگین رتبه ۴/۵۴ و میانگین ۳/۹۰ به عنوان عامل اول شناسایی شد و عامل « شادی و عشق ورزی » در رتبه آخر قرار گرفته است. بر اساس این نتایج، می‌توان گفت که گویه « ایجاد نگرش توحیدی » از بیشترین اولویت و گویه « شادی و عشق ورزی » از کمترین اولویت در زمینه اعتقاد به ماوراءالطبیعه ، از دیدگاه شرکت کنندگان برخوردار بوده است.

بررسی وضعیت گویه‌ها نسبت به یکدیگر و به لحاظ تعیین اولویت و رتبه‌بندی این گویه‌ها در حیطه طبیعت گرایی، که از آزمون فریدمن استفاده شده است در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی حیطة تجربه‌گرایی (n=150)

| رتبه | گویه‌های تجربه‌گرایی | میانگین رتبه به ترتیب اولویت | خی دو |
|---------|-----------------------------------|------------------------------------|-----------------------|
| ۱ | بسط نیروهای طبیعی و جهانی | ۴/۳۷ | *۱۸۳/۱۴ Sig: 0.001 |
| ۲ | معنابخشی و هدف دهی به زندگی | ۴/۱۱ | |
| ۳ | خود اکتشافی از طریق تعامل با محیط | ۳/۹۱ | |
| ۴ | رویارویی با تجربه‌های زندگی | ۳/۰۴ | |
| ۵ | خود اکتشافی از طریق تعامل با محیط | ۲/۷۷ | |
| ۶ | عبرت از تجربیات و شکست‌ها | ۲/۷۳ | |
| *p<0.05 | | | |

بر طبق یافته‌های جدول ۳، که رتبه‌بندی شاخص‌های تجربه‌گرایی را نشان می‌دهد، نتیجه آزمون فریدمن (که برای بررسی معناداری رتبه‌بندی در این آزمون از آماره خی دو استفاده می‌شود) با آماره ۱۸۳/۱۴ در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است ($p < 0.05$). بر اساس نتایج حاصل شده، گویه « بسط نیروهای طبیعی و جهانی » با میانگین رتبه ۴/۳۷ و میانگین ۳/۶۸ به عنوان عامل اول شناسایی شد و عامل « عبرت از تجربیات و شکست‌ها » در رتبه آخر قرار گرفته است. بر اساس این نتایج، می‌توان گفت که گویه « بسط نیروهای طبیعی و جهانی » از بیشترین اولویت و گویه « عبرت از تجربیات و شکست‌ها » از کمترین اولویت در زمینه تجربه‌گرایی، از دیدگاه شرکت‌کنندگان برخوردار بوده است.

بررسی وضعیت گویه‌ها نسبت به یکدیگر و به لحاظ تعیین اولویت و رتبه‌بندی این گویه‌ها در حیطة جامعیت، که از آزمون فریدمن استفاده شده است در جدول ۴ ارایه شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی حیطة جامعیت (n=150)

| رتبه | گویه‌های کل‌نگری | میانگین رتبه به ترتیب اولویت | خی دو |
|------|--|------------------------------------|----------------------|
| ۱ | ارتباط ذهن‌های عمیق و معنا‌گرا با هم | ۳/۴۳ | *۷۸/۰۷ Sig: 0.001 |
| ۲ | توجه به ابعاد تربیت و ترکیب جنبه‌های عاطفی، روانی و شناختی | ۳/۱۵ | |
| ۳ | همه‌جانبه‌نگری | ۳/۰۶ | |
| ۴ | یکی دانستن حوزه نظر و عمل | ۲/۸۹ | |

| | | |
|---------|------------|---|
| ۲/۴۷ | خودشکوفایی | ۵ |
| *p<0.05 | | |

بر طبق یافته‌های جدول ۴، که رتبه‌بندی شاخص‌های جامعیت را نشان می‌دهد، نتیجه آزمون فریدمن (که برای بررسی معناداری رتبه بندی در این آزمون از آماره خی دو استفاده می‌شود) با آماره ۷/۰۷۸ در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است ($p<0/05$). بر اساس نتایج حاصل شده، گویه « ارتباط ذهن های عمیق و معنا گرا با هم » با میانگین رتبه ۳/۴۳ و میانگین ۳/۷۸ به عنوان عامل اول شناسایی شد و عامل « خودشکوفایی » در رتبه آخر قرار گرفته است. بر اساس این نتایج، می‌توان گفت که گویه « ارتباط ذهن های عمیق و معنا گرا با هم » از بیشترین اولویت و گویه « خودشکوفایی » از کمترین اولویت در زمینه جامعیت، از دیدگاه شرکت کنندگان برخوردار بوده است.

بررسی وضعیت گویه‌ها نسبت به یکدیگر و به لحاظ تعیین اولویت و رتبه‌بندی این گویه‌ها در حیطه زیبایی شناسی، که از آزمون فریدمن استفاده شده است در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی حیطه زیبایی شناسی (n=۱۵۰)

| رتبه | گویه‌های زیبایی شناسی | میانگین رتبه به ترتیب اولویت | خی دو |
|---------|---------------------------------------|------------------------------|-----------------------|
| ۱ | بیان ادراک، احساسات و عقاید | ۳/۶۲ | *۱۲۸/۴۵ Sig: 0.001 |
| ۲ | پرورش منش و عادات ممتاز فکری | ۳/۱۸ | |
| ۳ | توجه به موسیقی (موسیقی های سنتی) محلی | ۲/۸۴ | |
| ۴ | توجه به ذوق و سلیقه و پرورش سواد هنری | ۲/۷۷ | |
| ۵ | اتحاد و انسجام | ۲/۵۹ | |
| *p<0.05 | | | |

بر طبق یافته‌های جدول ۵، که رتبه‌بندی شاخص‌های زیبایی شناسی را نشان می‌دهد، نتیجه آزمون فریدمن (که برای بررسی معناداری رتبه بندی در این آزمون از آماره خی دو استفاده می‌شود) با آماره ۱۲۸/۴۵ در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است ($p<0/05$). بر اساس نتایج حاصل شده، گویه « بیان ادراک، احساسات و عقاید » با میانگین رتبه ۳/۶۲ و میانگین ۴/۰۴ به عنوان عامل اول شناسایی شد و عامل « اتحاد و انسجام » در رتبه آخر قرار گرفته است. بر اساس این نتایج، می‌توان گفت که گویه « بیان ادراک، احساسات و عقاید » از بیشترین اولویت و گویه

طراحی و اعتبار بخشی الگوی برنامه درسی...

« اتحاد و انسجام » از کمترین اولویت در زمینه زیبای شناسی ، از دیدگاه شرکت کنندگان برخوردار بوده است.

بررسی وضعیت گویه‌ها نسبت به یکدیگر و به لحاظ تعیین اولویت و رتبه‌بندی این گویه‌ها در حیطه اخلاق، که از آزمون فریدمن استفاده شده است در جدول ۶ ارائه شده است.
جدول ۶: نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی حیطه اخلاق (n=150)

| رتبه | گویه‌های اخلاق | میانگین رتبه به ترتیب اولویت | خی دو |
|---------|--|------------------------------------|----------------------|
| ۱ | تواضع و فروتنی | ۲/۸۴ | Sig: 0.001 *۴۰/۶۳ |
| ۲ | فداکاری و ایثار | ۲/۵۴ | |
| ۳ | مساوات و عدالت | ۲/۳۹ | |
| ۴ | رعایت حقوق دیگران و توجه به همدردی با هم‌نوعان | ۲/۲۳ | |
| *p<0.05 | | | |

بر طبق یافته‌های جدول ۶، که رتبه‌بندی شاخص‌های اخلاق را نشان می‌دهد، نتیجه آزمون فریدمن (که برای بررسی معناداری رتبه بندی در این آزمون از آماره خی دو استفاده می‌شود) با آماره ۴۰/۶۳ در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است ($p < 0.05$). بر اساس نتایج حاصل شده، گویه « تواضع و فروتنی » با میانگین رتبه ۲/۸۴ و میانگین ۳/۸۲ به عنوان عامل اول شناسایی شد و عامل « رعایت حقوق دیگران و توجه به همدردی با هم‌نوعان » در رتبه آخر قرار گرفته است. بر اساس این نتایج، می‌توان گفت که گویه « تواضع و فروتنی » از بیشترین اولویت و گویه « رعایت حقوق دیگران و توجه به همدردی با هم‌نوعان » از کمترین اولویت در زمینه اخلاق ، از دیدگاه شرکت کنندگان برخوردار بوده است.

بررسی وضعیت گویه‌ها نسبت به یکدیگر و به لحاظ تعیین اولویت و رتبه‌بندی این گویه‌ها در حیطه خودشناسی، که از آزمون فریدمن استفاده شده است در جدول ۷ ارائه شده است.
جدول ۷: نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی حیطه خودشناسی (n=150)

| رتبه | گویه‌های خودشناسی | میانگین رتبه به ترتیب اولویت | خی دو |
|------|-------------------|------------------------------------|----------------|
| ۱ | مسئولیت پذیری | ۴/۰۹ | Sig: *۷۷/۸۴ |
| ۲ | راستگویی و صداقت | ۳/۹۹ | |

| رتبه | گویه‌های خودشناسی | میانگین رتبه به ترتیب اولویت | خی دو |
|---------|--|------------------------------------|-------|
| ۳ | مهرورزی در زندگی | ۳/۴۷ | |
| ۴ | هویت بخشی و معنا بخشی به زندگی | ۳/۳۰ | |
| ۵ | خروج تدریجی آدمی از بند هوای نفس و خواسته های نفسانی | ۳/۲۸ | |
| ۶ | ارتقاء عزت نفس | ۲/۸۷ | |
| *p<0.05 | | | |

بر طبق یافته‌های جدول ۷، که رتبه‌بندی شاخص‌های خودشناسی را نشان می‌دهد، نتیجه آزمون فریدمن (که برای بررسی معناداری رتبه بندی در این آزمون از آماره خی دو استفاده می‌شود) با آماره ۷۷/۸۴ در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است ($p < 0/05$). بر اساس نتایج حاصل شده، گویه « مسئولیت پذیری » با میانگین رتبه ۴/۰۹ و میانگین ۳/۶۸ به عنوان عامل اول شناسایی شد و عامل « ارتقاء عزت نفس » در رتبه آخر قرار گرفته است. بر اساس این نتایج، می‌توان گفت که گویه « مسئولیت پذیری » از بیشترین اولویت و گویه « ارتقاء عزت نفس » از کمترین اولویت در زمینه خودشناسی، از دیدگاه شرکت کنندگان برخوردار بوده است.

بررسی وضعیت گویه‌ها نسبت به یکدیگر و به لحاظ تعیین اولویت و رتبه‌بندی این گویه‌ها در حیطه خرد گرایی، که از آزمون فریدمن استفاده شده است در جدول ۸ ارایه شده است.

جدول ۸: نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی حیطه عقل گرایی (n=۱۵۰)

| رتبه | گویه‌های عقل گرایی | میانگین رتبه به ترتیب اولویت | خی دو |
|---------|------------------------------|------------------------------------|-------|
| ۱ | خردورزی | ۴/۸۳ | |
| ۲ | عبرت آموزی | ۴/۷۴ | |
| ۳ | درک و استنباط | ۴/۵۶ | |
| ۴ | برخورداری از قابلیت های تفکر | ۳/۸۶ | |
| ۵ | برخورداری از روحیه پرسش گری | ۳/۸۰ | |
| *p<0.05 | | | |

طراحی و اعتبار بخشی الگوی برنامه درسی...

بر طبق یافته‌های جدول ۸، که رتبه‌بندی شاخص‌های خرد گرایی را نشان می‌دهد، نتیجه آزمون فریدمن (که برای بررسی معناداری رتبه بندی در این آزمون از آماره خی دو استفاده می‌شود) با آماره ۲۲/۲۱ در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است ($p < 0/05$). بر اساس نتایج حاصل شده، گوپه « خردورزی » با میانگین رتبه ۳/۸۳ و میانگین ۳/۷۴ به عنوان عامل اول شناسایی شد و عامل « پرسش گری » در رتبه آخر قرار گرفته است. بر اساس این نتایج، می‌توان گفت که گوپه « خردورزی » از بیشترین اولویت و گوپه « پرسش گری » از کمترین اولویت در زمینه خرد گرایی، از دیدگاه شرکت کنندگان برخوردار بوده است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به طراحی و تبیین الگوی برنامه درسی معنوی در دانشگاه فرهنگیان پرداخته است. بر این اساس برای دستیابی به هدف پژوهش دو سوال مطرح گردید. در پاسخ به سوال اول پژوهش با عنوان : ویژگی های برنامه درسی معنوی جهت اجرا در دانشگاه فرهنگیان ایران کدام است؟ یافته های حاصله حاکی از این است که بر اساس منابع مرتبط با برنامه درسی معنوی الگوی به دست آمده دارای مقوله های است که عبارتند از: اعتقاد به ماوراءالطبیعه، تجربه گرایی، کل نگر، زیبا شناسی، اخلاق، خودشناسی و تعقل گرایی. هر کدام از این مقوله ها دارای خرد مقوله هایی است که در اسناد حوزه برنامه درسی معنوی مورد توجه قرار گرفته است. مقوله اول، ماوراءالطبیعه است که در مجموع دارای رویارویی با تجربه های زندگی و احساس هماهنگی با جهان هستی؛ تلاش در جهت درک رابطه با وجود متعالی و برقراری روابط با عالم ماوراء؛ ایجاد نگرش توحیدی؛ روح؛ درک شهودی؛ آرامش و سکوت است. بخشی از یافته های این پژوهش با نتایج پژوهش های (کارآمد و دیبایی، ۱۳۹۹؛ مرادی و همکاران، ۱۳۹۳؛ ادیب منش، ۱۳۹۹؛ هند، ۲۰۱۳). همخوان است. در توضیح و تبیین این مقوله می توان گفت، احیاء، تقویت و ارتقای رفتار و گفتار و شناخت وجودی انسان از مسیر منطبق و مرتبط با فطرت (روح معنوی انسان) هم نتیجه را زودتر محقق می کند، هم نتایج متقن و محکم تری برای آدمی به بار می نشاند. خلاصه اینکه پرورش روح به عنوان شیوه ای از تفکر روحانی برای روح و تزریق دروس روحی به درون ذهن حساس و در نتیجه وارد نمودن به زندگی روزانه ضرورت دارد.

مقوله دوم تجربه گرایی است که دارای شش خرده مقوله است: خود اکتشافی از طریق تعامل با محیط؛ عبرت آموزی از تجربیات و شکست ها؛ معنا بخشی و هدف دهی به زندگی؛ بسط نیروهای طبیعی و جهانی؛ خود اکتشافی از طریق تعامل با محیط؛ رویارویی با تجربه های زندگی ابعاد پنج گانه بعد تجربه گرایی از دیدگاه اساتید حوزه برنامه درسی معنوی را تشکیل می دهند. بخشی از یافته های این پژوهش با نتایج پژوهش های (حق پرست و همکاران، ۱۳۹۷؛ کارآمد و دیبایی، ۱۳۹۹؛ هند، ۲۰۱۳) همخوان است. در تبیین این یافته می توان بیان داشت

تعلیم و تربیت واقعی بر آمادگی و نیازهای انسانی مبتنی است. برای تجربه‌گرایان مبنای برنامه درسی، علایق و نیازهای فراگیر است. در بعد تجربه‌گرایی برنامه درسی معنوی فراگیر باید از حواس خود استفاده کند و فعالانه با محیط روبرو شود و به مشکل‌گشایی بپردازد (پاک سرشت، ۱۳۹۴). با استفاده از رویکرد تجربه‌گرایی می‌توان با تبدیل فضاهای آموزشی به محیط آرام یادگیری، از فرایند رسمی حاکم بر برنامه‌های درسی فاصله گرفت و رویکردی آموزشی و تربیتی را دنبال کرد که با تجربیات واقعی فراگیران در ارتباط باشد. در این بین، روی آوردن به طبیعت و استفاده از اصل تجربه، عامل مهمی در رشد و تکامل انسان تلقی می‌شود.

مقوله سوم کل‌نگری است که دارای پنج خرده‌مقوله شامل: یکی دانستن حوزه نظر و عمل؛ ارتباط ذهن‌های عمیق و معنا‌گرا با هم؛ خودشکوفایی؛ همه‌جانبه‌نگری؛ توجه به ابعاد تربیت و ترکیب جنبه‌های عاطفی، روانی و شناختی می‌باشد. بخشی از یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های (امینی و همکاران، ۱۳۹۲؛ کارآمد و دیبایی، ۱۳۹۹؛ مرادی و همکاران، ۱۳۹۳؛ هیم بروک، ۲۰۱۸؛ هند، ۲۰۱۳) همخوان است. در تبیین این مقوله می‌توان گفت که جامعیت به عنوان یکی از ویژگی‌های بارز معنویت و از ابعاد برنامه درسی معنوی، به وجود رابطه عمیق میان استاد و دانشجو تأکید می‌کند. برنامه درسی جامع نگر فعالیتها و تمرینات آموزشی دانشجو معلمان را غنی تر می‌کند و این نقطه‌ای مثبت برای رویکرد جامع نگر محسوب می‌شود. در برنامه درسی جامع نگر، دانش و مهارتها در اطراف علاقه فراگیران شکل می‌گیرند و مربیان نیز تنها بر روش‌های رسمی برنامه درسی برای سازماندهی یادگیری تکیه نمی‌کنند. زیرا علائق فراگیران، هرگز در راه‌های رسمی شنیده نشده‌اند. از آنجا که مبنای رویکرد جامع نگر، یادگیری معنادار و مبتنی بر کارکرد و مؤثر بودن است. از طرفی نگاه اسلام به تعالی و کمال انسان، جامع نگر است؛ لذا عناصر برنامه درسی باید به گونه‌ای طراحی شود که موجبات رشد همه‌جانبه فراگیران را فراهم سازد و آنها را در مسیر دستیابی به خودشکوفایی و کمالات عالی انسانی قرار دهد.

مقوله چهارم زیباشناسی است که دارای پنج خرده‌مقوله می‌باشد. توجه به ذوق و سلیقه و پرورش سواد هنری؛ توجه به موسیقی (موسیقی‌های سنتی) محلی؛ بیان ادراک، احساسات و عقاید؛ اتحاد و انسجام؛ پرورش منش و عادات ممتاز فکری خرده‌مقوله‌های بعد زیباشناسی هستند. بخشی از یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های (کارآمد و دیبایی، ۱۳۹۹؛ ادیب منش، ۱۳۹۹؛ مهدوی نژاد و همکاران، ۱۳۹۰؛ بوومن و اسمال، ۲۰۱۸؛ هند، ۲۰۱۳). همخوان است. در تبیین این مقوله می‌توان بیان داشت که در فرایند تعلیم و تربیت برای تحقق‌پذیری و زمینه‌سازی برای دستیابی به اهداف غایی رشد معنوی، بایستی پرورش تجربیات هنری و زیبایی‌شناسانه به بهترین شکل مورد توجه قرار گیرد. تربیت زیبایی‌شناختی مستلزم آن است که تجربیات زیبایی‌شناختی در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان نقش کلیدی و محوری داشته

باشند. به هر حال، بالا بردن توانایی دانشجو معلمان در درک، تحلیل و تفسیر آثار هنری نیازمند توجه به تربیت زیبایی شناسی در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان می باشد.

بعد پنجم اخلاق است که در مجموع دارای چهار خرده مقوله شامل: رعایت حقوق دیگران و توجه به همدردی با هموعان؛ فداکاری و ایثار؛ تواضع و فروتنی؛ مساوات و عدالت می باشد. بخشی از یافته های این پژوهش با نتایج پژوهش های (امینی و همکاران، ۱۳۹۲؛ کارآمد و دیبایی، ۱۳۹۹؛ مرادی و همکاران، ۱۳۹۳؛ هیم بروک، ۲۰۱۸) همخوان است. در تبیین این یافته می توان بیان داشت دارند که اگر معنویت در برنامه درسی نهادینه شود اخلاق مداری در میان لایه های مختلف دانشگاه رسوخ می یابد. به عبارت دیگر، در هم تنیدگی برنامه های متفاوت در اخلاق به معنادارتر شدن مفاهیم و معارف دینی کمک می کند. تربیت اخلاقی، باید در راستای آرمان های معنوی جهت دهی شود زیرا برای انجام تربیت معنوی باید به آرمان ها متصل شویم، تربیت اخلاقی با هر یک از برنامه های درسی، در این مسیر باید تحلیل شود و به طریق منطقی و قابل دفاع به جامعه علمی کشور ارائه شود. با توجه به اینکه هر درسی دارای ماهیتی خاص است، آن درس، باید شناخته شود و بعد تربیت اخلاقی و معنوی آن را با ابعاد و محدودیت ها پیوند زد.

بعد ششم خود شناسی است که دارای شش خرده مقوله شامل: هویت بخشی و معنا بخشی به زندگی؛ مهرورزی در زندگی؛ راستگویی و صداقت؛ ارتقاء عزت نفس؛ مسئولیت پذیری؛ خروج تدریجی آدمی از بند هوای نفس و خواسته های نفسانی است. بخشی از یافته های این پژوهش با نتایج پژوهش های (مرادی و همکاران، ۱۳۹۳؛ حق پرست و همکاران، ۱۳۹۷) همخوان است. در تبیین این یافته می توان بیان داشت که خود شناسی پایه مهم تهذیب نفس و تکامل در جنبه های اخلاقی و مسائل دیگر است و یکی از گام های نخستین در راه اصلاح نفس و تهذیب اخلاق و پرورش ملکات والای انسانی، خودشناسی است که در روایات اسلامی آن را وسیله و راه خداشناسی معرفی نموده اند. به هر حال از مضمون آنچه در این بحث آمد، به روشنی می توان استفاده کرد، که یکی از پایه های اصلی پرورش فضائل اخلاقی و تکامل معنوی، خودشناسی است، و تا انسان این مرحله دشوار و این گردنه صعب العبور را پشت سر نگذارد، به هیچ یک از مقامات معنوی نائل نخواهد شد؛ به همین دلیل، علمای بزرگ اخلاق تأکید و اصرار زیادی بر این دارند که رهروان این راه باید به خود شناسی پردازند، و از این امر حیاتی غافل نشوند.

مقوله هفتم تعقل گرایی است، این مقوله دارای شش خرده مقوله: برخوردار از قابلیت های تفکر؛ برخوردار از روحیه پرسش گری؛ درک و استنباط؛ آموزش صلح؛ خردورزی؛ عبرت آموزی می باشد. بخشی از یافته های این پژوهش با نتایج پژوهش های (کارآمد و دیبایی، ۱۳۹۹؛ مرادی و همکاران، ۱۳۹۳؛ دانیلیوک و همکاران، ۲۰۱۵؛ هند، ۲۰۱۳). همخوان است در تبیین این یافته می توان بیان داشت که جامعه اسلامی به دلیل نقش بنیادی و محوری عقل و خرد، در اسلام گرایی اصیل و دیانت جامع و خالص است که دین باوری بدون تفکر و

تحقیق و آگاهی را فاقد ارزش و اعتبار می داند و دینداری سطحی و قشری یا آمیخته با اکراه و اجبار را نمی پذیرد که چنین دین باوری و دینداری هیچ اثر و ثمری در ایجاد تحول در انسان و پرورش شخصیت او نخواهد داشت. کاربرد رویکرد عقلانی در تربیت معنوی، امکان افنوع عقلی و ذهنی آموزنده را نسبت به موضوعات و برنامه های تربیتی فراهم می کند و رفتارهای او را از استحکام و پایداری بیشتری برخوردار می نماید(هرست، ۲۰۰۸). توجه به ابعاد خردگرایی در برنامه درسی معنوی، ضرورت تقویت بعد نگرشی فراگیران را ایجاب می کند. انسانی که در محضر پروردگار متعال دارای کرامت ذاتی است و مورد احترام تمام مخلوقات عالم قرار گرفته است، افکار و عقایدی دارد که نادیده انگاشتن آنها در مراکز آموزشی و جامعه، موجب خدشه دار شدن این کرامت خدادادی و حرمت ذاتی می شود و مغایرتی آشکار با نیازهای فطری او است.

پژوهش حاضر در پاسخ به سوال دوم مبنی بر اینکه، الگو پیشنهادی از چه میزان اعتباری برخوردار است؟ با استفاده از رویکرد کمی به اعتبار بخشی و اولویت بندی گویه های مربوطه پرداخته است. در پژوهش حاضر نشان داده شد همه گویه ها با آزمون انجام گرفته، از اعتبار لازم برخوردار بودند و نتیجه آزمون در همه گویه ها معنی دار بود. بنابراین در این مرحله، هیچ گویه ای حذف نگردید. بر اساس نتایج حاصل شده، می توان نتیجه گرفت که محتوای مواد آموزشی و برنامه درسی بررسی شده، از اعتبار مناسب برخوردار بوده و در مطالعات در حوزه مورد بررسی قابل استفاده و کاربرد است. همچنین بر اساس میزان اولویت و اهمیت گویه ها نسبت به یکدیگر در هر مولفه، می توان به اهمیت و بار ارزشی هر گویه در مولفه خود و نیز درجه پوشش آن مولفه توسط آن گویه پی برد. به عبارت دیگر، اولویت بندی گویه ها در هر مولفه، نشان دهنده میزان معرف بودن آن گویه ها برای برنامه درسی معنوی و تبیین کننده آن است.

آن چه در تفسیر و تحلیل اعتبار بخشی الگوی پیشنهادی قابل ذکر می باشد این است که بایستی اقدام های لازم برای تبدیل کردن الگوی پیشنهادی به برنامه درسی قابل اجرا، مطابق با اسناد بالا دستی تدوین شده، منظور گردد تا بتوان با تدوین دستورالعمل ها ضوابط اجرایی و فراهم کردن تمهیدات لازم برای اجرای برنامه درسی پیشنهادی (الگوی برنامه درسی معنوی) زندگی متریبان را سرشار از حس مسئولیت و همراه با انتظار سازنده رقم زد.

در مجموع می توان بیان داشت از آنجایی که یکی از مهمترین ماموریت ها و رسالت های اساسی دانشگاه فرهنگیان توجه به رشد همه جانبه دانشجو معلمان است. تحقق این مهم، تنها از طریق تربیت شناختی حاصل نمی گردد، بلکه به موازات آن، لازم است به احساسات، نگرشها، ابراز محبت، ابداع و بروز فعالیت های خلاقانه با تاکید بر برنامه درسی معنوی توجه نمود.

reference

-Adib Menesh. M. (2019). Analyzing the Philosophical Foundations of Spiritual Curriculum in Primary and Secondary Periods, Two Scientific Quarterly Journals of Educational Sciences from the Perspective of Islam, 8(15).211-191. [In Persian]

-Ashari, Z. (2008). Examining the concept, principles and methods of spiritual education based on the opinions of Allameh Tabatabai (master's thesis in history and philosophy of education), Tehran, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran. [In Persian]

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

-Amini, M; Mashaalhi Nejad, Z. (2012). A reflection on the position and how to pay attention to the cultivation of spirituality in universities and higher education centers, Islamic Education Quarterly, 7-29-8 (16-8). [In Persian]

-Bowman, N. A. , & Small, J. L. (2018). Do college students who identify with privileged religious group experience greater spiritual development-Exploring individual and institutional factors. Journal of Research in HigherEducation, 51, 595-614.

-Haq Parast, Ta; Naderi, E; Seif Naraghi, M. (2017). Spiritual curriculum model in social studies course in order to develop the spiritual health of learners, Journal of Education Strategies in Medical Sciences, 11(3), 158-149. [In Persian]

. -Heim Brock, H. (2018). Beyond Secularization: Experiences of the Sacred ineducation,Journal of moral education.5.162-171.

_ Hand, M (2013). the Meaning of Spiritual Education, Oxford Review of Education: Vol. 29, No .3,.

Hirst, P. H. & peters. R. S (2008), The Logic of Education, London: Routledge. International Encyclopedia, of Education, editors-in-Chief Torsten Husen, T.Neville Postle-Waite.

--King, U. (2016). Earthing spiritual literacy: How to link spiritual development and education to a new Earth consciousness?. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 31, pp 254-260.

-Gerald, G. (2014). Philosophical schools and educational opinions, translated by Mohammad Jafar Pak Sarasht, Tehran: Samt. [In Persian]

-Qasim pour Dehaqani, Q and Nasr, A (2011). Spiritual Approach and Curriculum, *Research Quarterly on Islamic Education Issues*, 13, 92-71. [In Persian]

-Daniliuk, A. I., Kondakov, A. M, & Tishkov, V, A. (2015). The spiritual and moral education of Russia's school students. *Journal of Russian Education and Society*, 52 , PP 3-18.

-Safai Moghadam, M. (2011). Analytical study of spiritualism movement and presentation of an approach for spiritualist higher education, *Culture Strategy Quarterly*, 12th and 13th issue. [In Persian]

-Sahu, T. K., & Pradhan, S. R. (2017). A Conceptual analysis of spiritual intelligence and its relevance. Retrieved from <http://shiram college. academia.edu/Tapansahu/papers>.

-Pace, G. (ed.). (2010). *Whole Learning In the Middle School: Evolution And Transtion*. Norwood, MA: Christopher - Gordon Publishers, Inc.

-Karmad, H; Dibai Saber, M (2019). Examining the level of involvement of Iran's upper education documents with spiritual curriculum components, *Islam and Educational Research Quarterly*, 2(24). [In Persian]

- Gall, M. D.; B, Walter and G. J. (2009). *Quantitative and qualitative research methods in educational sciences and psychology*. Translation by Ahmed Reza Nasr and colleagues. Tehran: Side; Shahid Beheshti University. [In Persian]

-Moradi, M; Seyed Kalan, M; Ayari, L. (2013), designing a model of spiritual curriculum in line with foundational education; Implementation strategies and solutions, Mahdavi Research Promotion Scientific Quarterly, 9, 118-138. [In Persian]

-Mehr mohammadi, M; Amin Khandaghi, M. (2008). Comparing Eisner's and Miller's Curriculum Ideologies: Another Look, Ferdowsi University of Mashhad Education and Psychology Quarterly, 1, 32-74. 4. [In Persian]

- Miller, J.P. & et al (2005). Holistic learning and spirituality in education: breaking new ground state university of New York press, Albany.

-Mahdavi nejad, M; Gadami, M and Afzali, K. (2010). The role of art in spiritual education, Education and Tarbiat Quarterly, 27(108), 108-91. 44. [In Persian]

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

-Bowman, N. A. , & Small, J. L. (2018). Do college students who identify with privileged religious group experience greater spiritual development-Exploring individual and institutional factors. *Journal of Research in Higher Education*, 51, 595-614.

-King, U. (2016). Earthing spiritual literacy: How to link spiritual development and education to a new Earth consciousness?. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 31, pp 254-260.

-Daniliuk, A. I., Kondakov, A. M., & Tishkov, V. A. (2015). The spiritual and moral education of Russia's school students. *Journal of Russian Education and Society*, 52, PP 3-18.

-Sahu, T. K., & Pradhan, S. R. (2017). *A Conceptual analysis of spiritual intelligence and its relevance*. Retrieved from <http://shiram.college.academia.edu/Tapansahu/papers>.

- Pace, G. (ed.). (2010). *Whole Learning In the Middle School: Evolution And Transition*. Norwood, MA: Christopher - Gordon Publishers, Inc.

-Heim Brock, H. (2018). Beyond Secularization: Experiences of the Sacred in education, *Journal of moral education*, 5, 162-171.

- Hand, M (2013). *the Meaning of Spiritual Education*, Oxford Review of Education: Vol. 29, No .3,.

- Gallup, G. G., Jr. (2017). *Self-recognition in chimpanzees and man: A developmental and comparative perspective*. New York: Plenum Press.

-Hirst, P. H. & Peters, R. S (2008), *The Logic of Education*, London: Routledge. *International Encyclopedia, of Education*, editors-in-Chief Torsten Husen, T.Neville Postle-Waite.

-Miller, J.P. & et al (2005). *Holistic learning and spirituality in education: breaking new ground* State University of New York Press, Albany.

- Markie, P. (2014), "Rationalism vs. Empiricism" in Edward D. Zalta (ed.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Eprint.