



Scientific Journal

Journal of Research in Educational Systems

Volume 15, Issue 53,
Pp. 127-138
Summer 2021

Print Issn: 2383-1324

Online Issn: 2783-2341

Indexed by ISC

www.jiera.ir



Journal by
Research in Educational
Science is licensed under a
Creative Commons
Attribution-
NonCommercial 4.0
International License.

Document Type:
Original Article

✉ Corresponding Author:
s_laei@iauksh.ac.ir

Received: 12/23/2020

Accepted: 04/12/2021

How to Site: Soleimani, F., Laei, S., Karam Afrooz, M. J., Kaviani, E. (2021). Identifying the Components of a Spiritual Curriculum Using Interpretive Structural Modeling (ISM). *Journal of Research in Educational Science*, 15(53), 127-138.

dor: 20.1001.1.23831324.1400.15.53.9.3

Identifying the Components of a Spiritual Curriculum Using Interpretive Structural Modeling (ISM)*

Farshad Soleimani

Phd.Candidate of Administration Education., Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran.

Susan Laei ✉

Assistant Professor, Educational Scinces Dept., Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran.

Mohammad Javad Karam Afrooz

Assistant Professor, Educational Scinces Dept., Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran.

Elham Kaviani

Assistant Professor, Educational Scinces Dept., Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran.

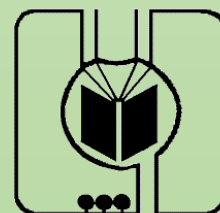
Abstract

The present study identifies and determines the components. The spiritual curriculum uses interpretive structural modeling. The research method was applied research in terms of orientation, descriptive approach in terms of deduction, descriptive purpose in terms of research philosophy and mixed (qualitative-quantitative) in terms of research philosophy. The statistical population of the study consisted of experts in the field of educational management. The sampling method was purposive and the number of participants based on theoretical saturation was equal to 14 people. Data were collected in the qualitative part using semi-structured interviews and in the quantitative part using a questionnaire whose validity and reliability were confirmed by experts. The results showed that the components of the spiritual curriculum include self-improvement, self-worth, sociology, sociability, globalization, globalization, spirituality, spiritualization, the need for evolution, the need for meaning, introspection and between is individual. The findings of this study also showed that the components of self-improvement, self-worth and the need for further development are more effective than the components of globalization, sociology, spiritualization, intrapersonal, interpersonal and more sociability.

Keywords:

Spiritual curriculum, spirituality, interpretive structural modeling

* The present article is taken from the doctoral dissertation in Administration Education, Kermanshah Branch of Islamic Azad University



نشریه علمی

پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۵، شماره ۵۳،
ص ۱۲۷-۱۳۸
تابستان ۱۴۰۰

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

نمایه در ISC

www.jiera.ir



نشریه علمی
پژوهش در نظام‌های آموزشی تحت قانون
بین‌المللی کپی‌رایت Creative Commons: BY-NC
می‌باشد.

نوع مقاله:

مقاله اصیل پژوهشی

✉ نویسنده مسئول:

s_laei@iauksh.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۱/۲۳

استناد به این مقاله: سلیمانی، ف.، لائی، س.، کرم
افروز، م. ج. و کاویانی، ا. (۱۴۰۰). شناسایی
مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی با استفاده از روش
مدل‌سازی ساختاری تفسیری. پژوهش در نظام‌های
آموزشی، ۱۵(۵۳)، ۱۲۷-۱۳۸.
doi: 20.1001.1.23831324.1400.15.53.9.3

شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی با استفاده از روش مدل‌سازی ساختاری تفسیری*

فرشاد سلیمانی

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

✉ سوسن لائی

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

محمد جواد کرم افروز

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

الهام کاویانی

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

چکیده

مطالعه حاضر به شناسایی و تعیین مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی با استفاده از روش مدل‌سازی ساختاری تفسیری پرداخت. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی است، از نظر رویکرد قیاسی، از نظر فلسفه پژوهش آمیخته (کیفی- کمی) و در نهایت طرح آن آمیخته اکتشافی بود. جامعه آماری پژوهش را خبرگان حوزه مدیریت آموزشی تشکیل می‌دادند. روش نمونه‌گیری به صورت هدفمند و تعداد مشارکت‌کنندگان مبتنی بر اشیاع نظری برابر با ۱۴ نفر بود. جمع‌آوری داده‌ها در بخش کیفی با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و در بخش کمی با استفاده از پرسشنامه محقق‌ساخته انجام گرفت که روایی و پایایی آن با استفاده از نظر صاحب‌نظران تأیید شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون و تحلیل ساختاری-تفسیری استفاده شد. نتایج پژوهش در بخش کیفی نشان داد مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی مشمول خودسازی، خودارزشمندی، جامعه‌شناسی، جامعه‌پذیری جهانی شدن، جهانی سازی، معنویت، معنویت‌سازی، نیاز به تکامل، نیاز به معنی، درون‌روانی و بین فردی است. همچنین یافته‌های بخش کمی نشان داد مؤلفه‌های خودسازی، خودارزشمندی و نیاز به تکامل بیشتر تأثیرگذار و در مقابل مؤلفه‌های جهانی شدن، جامعه‌شناسی، معنویت‌سازی، درون فردی، بین فردی و جامعه‌پذیری بیشتر تأثیرپذیر بودند.

واژه‌های کلیدی:

برنامه درسی معنوی، مدل‌سازی ساختاری تفسیری، معنویت، مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی

* مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه است.

مقدمه

یک جنبه مهم از زندگی بشر که به اکتشاف و درک بیشتر او کمک می‌کند و در قلب و ذهن مردان و زنان سراسر جهان و سنت‌های مذهبی ریشه دوانده است، معنویت است (Polemikou & Da Silva, 2020). معنویت خاصیت ذاتی انسان تعریف شده است (Huitt & Robbins, 2003). به گفته Joseph و همکاران (2017) معنویت یک پدیده کلی، بدون ساختار، شخصی و ذاتی است که در آن فرد به دنبال نزدیکی و یا ارتباط بین خود و قدرت و هدف بالاتری است. Božek و همکاران (2020) معنویت را فعالیتی می‌دانند که از طریق آن افراد قادر خواهند بود تا معنا و اهمیت دنیای اطراف خود را بشناسند. معنویت هم‌چنین می‌تواند به‌عنوان یک واقعیت پویا تلقی شود که در جستجوی گسترده معنای زندگی است (Hart, 1994). Tovar-Murray (2011) معتقد است معنویت از دین متفاوت است زیرا دین با آداب و رسوم خاص، وابستگی نهادی و روابط اجتماعی در ارتباط است و درحالی‌که معنویت بیشتر مربوط به تجربه شخصی است و معمولاً در سطح فردی و در یک زمینه خاص در نظر گرفته می‌شود، با این حال از نظر معنایی تا حدودی همپوشانی دارند (Krok, 2015).

مطالعات مختلف تأثیر مثبت معنویت را با پیوند کاری^۱ و کاهش تحلیل رفتگی شغلی^۲ (Lizano et al., 2019)، سلامتی^۳ (Gallegos & Segrin, 2019)، کیفیت زندگی^۴ و کاهش استرس^۵ (Sharif & Ong, 2019)، کاهش افسردگی^۶ (Nurnainah et al., 2020)، سطح بهزیستی ذهنی^۷ (Božek et al., 2020)، سلامت روانی^۸ (McCann et al., 2020)، عزت نفس^۹ (Hidemi & Yumi, 2020) و کیفیت زندگی کاری^{۱۰} (Dibaei & Mirarab, 2020) نشان می‌دهند. با توجه به این پیامدهای ارزشمند توسعه معنویت همواره هدف تمامی مدارس سراسر جهان قرار گرفته است و در این راستا دولت‌ها موظف گشته‌اند از پیشرفت معنوی جوامع مربوط به خود اطمینان حاصل کنند (Moulin-Stožek, 2020). شاید به این

دلیل که ذات معنوی ریشه در کودکی دارد و تأکید بر تقویت معنویت در مدارس بتواند موجبات رشد و توسعه مداوم آن را فراهم سازد (Huitt & Robbins, 2003). از طرفی دانش‌آموزان هنگام یادگیری اغلب با چالش‌های جسمی و روانی خاصی روبرو می‌شوند. آن‌ها علاوه بر اینکه به توانایی‌های جسمی و روانی خاصی برای فائق آمدن به این وضعیت نیاز دارند، نیازمند آن هستند که پشتوانه معنوی هم داشته باشند (Jeong & Oh, 2020). با این حال، معنویت سازه پیچیده‌ای است، به طوری که به روش‌های متعدد تعریف می‌شود و با ابزارهای مختلف نیز اندازه‌گیری می‌شود (Božek et al., 2020).

یکی از عواملی که می‌تواند بهترین موقعیت را برای تبلور و رشد معنویت در افراد فراهم سازد، برنامه‌های درسی معنوی است. این برنامه نوعی از برنامه درسی است که مفاهیم معنویت را از طریق محتوا و برنامه‌های آموزشی انتقال می‌دهد و خواهان رسیدن به سطوح بالاتر آگاهی و معنی‌دار کردن زندگی است (Miller et al., 2005). ویژگی اساسی این برنامه استعلاء و ارتباط دنیای درونی و بیرونی فرد، خودکنترلی، خودآغازگری، خودراهبردی، یادگیری اندیشیدن و فراگرفتن از طریق عشق است (Mooney & Timmins, 2007). از نظر متخصصان تعلیم و تربیت، تولد معنویت با اجرای برنامه درسی معنوی صورت می‌گیرد؛ اما از آنجاکه معنویت خود موضوعی تربیتی است و حوزه تعلیم و تربیت بهترین موقعیت برای رشد معنوی انسان است، لازم است طرح و برنامه‌ای منسجم در این زمینه ترتیب داد (قاسم پوردهاقانی و نصراصفهانی، ۱۳۹۲). بر این اساس ورود معنویت در برنامه‌های درسی و اسناد تحولی در بسیاری از کشورهای دنیا صورت گرفته است و برنامه‌ها بر آن اساس و در بستری از مفاهیم معنوی ساخته و پرداخته شده‌اند (Miller et al., 2005; Moulin-Stožek, 2020).

اما با نگاهی به اهداف نظام آموزشی دیده می‌شود که جهت‌گیری برنامه‌ها کمتر به سمت معنویت و ابعاد آن گرایش داشته است و صرفاً به سایر ابعاد کمتر مرتبط به معنویت توجه

6. reduce depression
7. mental well-being
8. mental health
9. self-esteem
10. quality work of life

1. work engagement
2. job burnout
3. health
4. quality of life
5. reduce stress

آنچه از مرور مطالعات گذشته مشخص می‌شود این است که دیدگاه واحدی پیرامون معنویت وجود ندارد، مضاف بر اینکه مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی از تحقیقی به تحقیق دیگر متفاوت است. از طرفی در برخی از تحقیقات مشاهده می‌شود محققان در بررسی شناخت معنویت اصالت محیط را بر اصالت انسان و اصالت اختیار ترجیح داده‌اند. این در حالی است تفسیرگرایان به‌عنوان رویکردی انسان‌مدار اهمیت زیادی به معنویت او می‌دهند و معتقد هستند در نگاه اثباتی به انسان همواره به‌عنوان موجودی منفعت طلب، لذت‌جو و منطقی نگاه می‌شود و کنشگری و آگاهی او نادیده گرفته می‌شود. شاید به این دلیل است که قاسم پور دهاقانی و نصراصفهانی (۱۳۹۲) در تحقیقشان به این نتیجه رسیدند که جهت‌گیری برنامه‌ها کمتر به سمت معنویت و ابعاد آن گرایش دارد.

از آنجائی که نهادهای آموزش و پرورش معنوی در تربی برای یافتن خویشتن خویش، امری فوری و حیاتی است (قاسم پور دهاقانی و نصراصفهانی، ۱۳۹۲)، و برای این کار نیاز به شناسایی مؤلفه‌های این برنامه است لذا در این پژوهش به دنبال شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی هستیم.

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی است، از نظر رویکرد قیاسی، از نظر فلسفه پژوهش آمیخته (کیفی - کمی) و در نهایت طرح آن آمیخته اکتشافی بود. در بخش کیفی تحقیق از رهیافت تحلیل مضمون و در بخش کمی از رهیافت مدل سازی ساختاری تفسیری استفاده شد. جامعه آماری تحقیق در بخش کیفی خبرگان حوزه مدیریت آموزشی بودند که به‌صورت هدفمند (در این روش نمونه‌گیری، پژوهشگر نمونه‌های خود را با هدف کسب دانش عمیق، متمرکز و با جزئیات زیاد از بین کسانی که این پدیده را تجربه کرده بودند و می‌توانستند اطلاعات زیادی را در اختیار پژوهشگر بگذارند، انتخاب کرد) مبتنی بر قضیه اشباع نظری تعداد ۱۴ نفر از آن‌ها انتخاب شدند؛ و جامعه آماری تحقیق در بخش کمی همان افرادی بودند که در بخش کیفی تحقیق مشارکت کرده بودند، در واقع در هر دو بخش تحقیق از یک جامعه آماری یکسان استفاده شد، به این

شده است (قاسم پور دهاقانی و نصراصفهانی، ۱۳۹۲). این مسئله در تحقیق Appleby و همکاران (2019) که با بررسی مراقبت معنوی و برنامه درسی بخش عمومی نشان دادند برنامه درسی معنوی از سه بعد فرهنگی، مذهبی و سلامت معنوی تشکیل شده است و همچنین تحقیق Shamshiri و همکاران (2020) که با بررسی مفهوم تربیت معنوی کشف کردند تربیت معنوی تابع مؤلفه‌های توسعه دانش، عشق، اعمال صالح و کسب فضایل برای تعالی روح خود و آگاهی از واقعیت است مشهود است. de Souza (2016) معتقد است معنویت پدیده‌ای مستقل از دین است بنابراین لازم است به‌طور جداگانه ابعاد خاصی برای تبیین آن معرفی شود. به همین خاطر مشاهده می‌شود در برخی از تحقیقات گذشته مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی به‌طور ویژه مبتنی بر جنبه‌های معنوی شناسایی و ارائه شده است. از جمله این تحقیقات می‌توان به تحقیق Afolayan (2018) اشاره کرد که در مطالعه خود با هدف ارائه الگویی برای ادغام مراقبت‌های معنوی در برنامه درسی نشان داد مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی در سه بعد مهارت معنوی، آگاهی معنوی و دانش معنوی قرار دارد. در استنباطی نسبتاً نزدیک ادیب‌منش و همکاران (۱۳۹۷) با مطالعه مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی بر اساس منابع و متون مرتبط با آن نشان دادند که برنامه درسی معنوی از چهار بعد هنر و زیباشناسی، تعقل، اخلاق و روح تشکیل شده است. همچنین عباسی و همکاران (۲۰۱۴) با بررسی سلامت معنوی، معنویت و مراقبت معنوی در دانشجویان پرستاری گزارش کردند که معنویت مشمول دو بعد مذهبی و وجودی است، و در تحقیقی دیگر ایران‌نژاد (۱۳۹۱) با ارائه مدل نظری برنامه درسی معنوی در کتاب‌های درسی و دینی دوره ابتدایی نشان داد الگوی مناسب برای برنامه درسی معنوی مشمول چهار مؤلفه جهان آگاهی، دیگرآگاهی، خودآگاهی و خداآگاهی است. این در حالی است که Fisher (2011) ضمن ارائه مدل چهار بخشی ارتباط معنویت، سلامتی و بهزیستی نشان داد که مؤلفه‌های معنویت تنها در عوامل فردی، ارتباطی، محیطی و تعالی خلاصه می‌شود.

مطابق با این ابعاد پاسخ دهند که چگونه برنامه درسی معنوی تبیین می‌شود و چه مؤلفه‌های برای آن قابل احصاء است. علاوه بر این سؤالات پرسشنامه همان‌طور که پیش‌تر بیان شد از اطلاعات بخش کیفی تحقیق اقتباس شد. تعداد سؤالات این پرسشنامه برابر با ۱۲ مورد بود و به‌منظور بررسی ارتباط بین موارد پرسشنامه ماتریس خودتعاملی ساختاری تنظیم شد. سپس با توجه به فراوانی رابطه مشخص شده بین هر دو عامل، ماتریس نهایی خودتعاملی ساختاری تهیه شد. در بخش کیفی پژوهش حاضر جهت اطمینان از روایی از معیارهای Skinner و همکاران (2014) استفاده شد.

دلیل که شاخص‌های برنامه درسی معنوی صرفاً از دیدگاه خبرگان قابل احصاء بود و همچنین جهت شناخت روابط بین این شاخص‌ها نیاز بود مجدداً به خبرگان مراجعه شود. لازم به ذکر این تحقیق در نیمسال اول تحصیلی ۱۴۰۰-۹۹ و در استان کرمانشاه انجام شده است. ابزار گردآوری اطلاعات در بخش کیفی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و در بخش کمی پرسشنامه محقق ساخته بود که اطلاعات آن از یافته‌های بخش کیفی اقتباس شد. سؤالات مصاحبه مطابق با ابعاد برنامه درسی معنوی لحاظ شد، به این ترتیب که ابتدا با بررسی مبانی برنامه درسی معنوی ابعاد این برنامه شناسایی شد و سپس در قالب سؤال مصاحبه از مشارکت‌کنندگان در تحقیق خواسته شد تا

جدول ۱.

روش‌های اطمینان از روایی

روش‌های اطمینان از روایی	نحوه اجرا در این پژوهش
درگیری طولانی‌مدت	افزایش حساسیت نظری، مشارکت عملی و ارتباط با مشارکت‌کنندگان برای ارزیابی برداشت‌های محقق
مشاهده پایدار	مشارکت عملی محقق و حضور در محیط مشارکت و اکتشاف جزئیات تجارب مشارکت‌کنندگان
بازرسی مجدد مسیر کسب اطلاعات	انجام بازرسی ادواری اطلاعات و کدهای به دست آمده به جهت پیشگیری از سوگیری و اطمینان از صحت، توسط محقق و یک همکار (دانشجوی دکتری) آشنا به موضوع مورد پژوهش
چک کردن با مشارکت‌کنندگان	بررسی اطلاعات به دست آمده به کمک گروه تحقیق و نظرسنجی از مصاحبه‌شوندگان در خصوص نتایج
مثلث سازی	استفاده از منابع متعدد برای جمع‌آوری داده‌ها
مقایسه مستمر	مقایسه داده‌های به دست آمده از منابع موردبررسی با سایر منابع به‌صورت مستمر در تمام طول تحقیق

جدول ۲.

محاسبه پایایی بین دوکدگذار

شماره مصاحبه	تعداد کل کدها	تعداد توافقات	تعداد عدم توافقات	پایایی
P2	۶	۲	۲	۰/۶۶۶
P5	۸	۳	۲	۰/۷۵۰
جمع	۱۴	۵	۴	۰/۷۱۴

لازم به ذکر است در بخش کمی تحقیق جهت ارزیابی روایی پرسشنامه از روایی صوری و جهت ارزیابی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید و روایی و پایایی ابزار تأیید گردید. سرانجام جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات بخش کیفی از فرایند کدگذاری و در بخش کمی از روش مدل‌سازی ساختاری

همچنین برای محاسبه پایایی مصاحبه‌ها از روش شاخص تکرارپذیری استفاده شد. برای محاسبه این شاخص، از یک کدگذار درخواست شد که هم‌زمان با محقق دو مصاحبه را از بین مصاحبه‌های تحقیق کدگذاری نماید. داده‌های حاصل از نتایج کدگذاری دو محقق همراه درصد پایایی بین دو کدگذار (شاخص تکرارپذیری) در جدول ۲ آمده است. همان‌گونه که در این جدول مشاهده می‌شود، تعداد کل کدها که محقق و همکار تحقیق ثبت کرده‌اند برابر ۱۴ تعداد کل توافقات بین این کدها ۵ و تعداد کل عدم توافقات بین این کدها برابر با ۴ است. پایایی بین کدگذاران برای مصاحبه‌های انجام گرفته در این تحقیق برابر ۷۱٪ است. با توجه به اینکه میزان پایایی بیشتر از ۶۰٪ است می‌توان گفت که درصد پایایی بین کدگذاران در این پژوهش تأیید می‌شود.

شدند. لازم به ذکر است تعداد مؤلفه‌های فرعی هر یک از مؤلفه‌های اصلی (مضامین اصلی) به ترتیب برای خودسازی برابر (۱۱ مؤلفه فرعی)، خودارزشمندی (۴ مؤلفه فرعی)، جامعه‌شناسی (۵ مؤلفه اصلی)، جامعه‌پذیری (۵ مؤلفه فرعی)، جهانی شدن (۴ مؤلفه فرعی)، جهانی سازی (۱۰ مؤلفه فرعی)، معنویت (۷ مؤلفه فرعی)، معنویت‌سازی (۷ مؤلفه فرعی)، نیاز به تکامل (۹ مؤلفه فرعی)، نیاز به معنا (۱۲ مؤلفه فرعی)، درون‌روانی (۱۲ مؤلفه فرعی) و بین فردی برابر با (۷ مؤلفه فرعی) بودند (اقتباس شده از مصاحبه‌های تحقیق). در جدول شماره ۳، ماتریس خودتعاملی ساختاری به دست آمده با استفاده از نظر خبرگان قید شده است.

تفسیری (مدل‌سازی ساختاری تفسیری؛ یکی از روش‌های طراحی سیستم‌ها، به‌ویژه سیستم‌های اقتصادی و اجتماعی است و هدف آن طبقه‌بندی عوامل و شناسایی روابط بین معیارها است) با کمک نرم‌افزار ISM software استفاده شد.

یافته‌ها

با استفاده از روش تحلیل مضمون مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی از دیدگاه خبرگان شناسایی شد. این مؤلفه‌ها در شش بعد بایسته‌های پیش قراردادی، بایسته‌های قراردادی، بایسته‌های پس قراردادی، بایسته‌های فراتر از پس قراردادی، فراروندگی و فروروندگی بر مبنای مفاهیم مشترک دسته‌بندی

جدول ۳.

ماتریس خودتعاملی ساختاری مؤلفه‌های برنامه درسی

خودسازی	خود ارزشمندی	جامعه‌شناسی	جامعه‌پذیری	جهانی شدن	جهانی سازی	معنویت	معنویت‌سازی	نیاز به تکامل	نیاز به معنی	درون‌روانی	بین فردی
خودسازی	-	۲	۰	۱	۰	۲	۱	۲	۱	۰	۰
خود ارزشمندی	-	-	۰	۱	۰	۲	۱	۲	۱	۱	۱
جامعه‌شناسی	-	-	-	۲	۰	۰	۰	-۱	-۱	۰	-۱
جامعه‌پذیری	-	-	-	۲	۲	۰	۱	-۱	-۱	-۱	۰
جهانی شدن	-	-	-	-	۲	۱	۱	۲	۱	۰	۰
جهانی سازی	-	-	-	-	-	۰	۰	-۱	-۱	۰	۰
معنویت	-	-	-	-	-	-	۲	۲	۲	۱	۱
معنویت‌سازی	-	-	-	-	-	-	-	-۱	-۱	-۱	۰
نیاز به تکامل	-	-	-	-	-	-	-	-	۲	۰	۰
نیاز به معنی	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۰	۰
درون‌روانی	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۲
بین فردی	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

۷ (میزان تأثیر هر یک از مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی بر سایر مؤلفه‌ها را نشان می‌دهد) و کمترین آن نیز به مؤلفه‌های جهانی سازمانی، معنویت‌سازی و نیاز به معنی با قدرت محرکه صفر تعلق دارد.

با توجه به ماتریس خودتعاملی به دست آمده، ماتریس دسترسی اولیه به شرح جدول شماره ۴ است. نتایج این ماتریس نشان می‌دهد بیشترین تأثیر از بین مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی مربوط به مؤلفه خودارزشمندی با قدرت محرکه

جدول ۴.

ماتریس دسترسی اولیه

قدرت محرک	بین فردی	درون‌روانی	نیاز به معنی	نیاز به تکامل	معنویت‌سازی	معنویت	جهانی‌سازی	جهانی‌شدن	جامعه‌پذیری	جامعه‌شناسی	خود ارزشمندی	خودسازی	
۱	۰	۰	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۱	۰	۱	-	خودسازی
۷	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۱	۰	-	-	خود ارزشمندی
۲	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۱	-	-	-	جامعه‌شناسی
۴	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۱	۱	-	-	-	-	جامعه‌پذیری
۵	۰	۰	۱	۱	۱	۱	۱	-	-	-	-	-	جهانی‌شدن
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	-	-	-	-	-	-	جهانی‌سازی
۵	۱	۱	۱	۱	۱	-	-	-	-	-	-	-	معنویت
۰	۰	۰	۰	۰	-	-	-	-	-	-	-	-	معنویت‌سازی
۱	۰	۰	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	نیاز به تکامل
۰	۰	۰	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	نیاز به معنی
۱	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	درون‌روانی
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	بین فردی

نهایی ارائه شد. نتایج این ماتریس به شرح جدول ۵ است.

از روی ماتریس دسترسی اولیه در ادامه ماتریس دسترسی

جدول ۵.

ماتریس دسترسی نهایی

بین فردی	درون‌روانی	نیاز به معنی	نیاز به تکامل	معنویت‌سازی	معنویت	جهانی‌سازی	جهانی‌شدن	جامعه‌پذیری	جامعه‌شناسی	خود ارزشمندی	خودسازی	
۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	-	خودسازی
۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	-	-	خود ارزشمندی
۰	۰	۰	۰	۱	۰	۱	۱	۱	-	-	-	جامعه‌شناسی
۰	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	-	-	-	-	جامعه‌پذیری
۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	-	-	-	-	-	جهانی‌شدن
۰	۰	۱	۱	۱	۱	-	-	-	-	-	-	جهانی‌سازی
۱	۱	۱	۱	۱	-	-	-	-	-	-	-	معنویت
۱	۱	۱	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	معنویت‌سازی
۱	۱	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	نیاز به تکامل
۱	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	نیاز به معنی
۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	درون‌روانی
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	بین فردی

روانی و بین فردی در سطح سه و در نهایت مؤلفه‌های خودسازی، خودارزشمندی، جهانی شدن، معنویت، نیاز به تکامل و نیاز به معنی در سطح چهار سطح بندی قرار داشتند.

سرانجام از روی ماتریس دسترسی نهایی سطح بندی مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی انجام می‌شود. با استناد به شکل ۱، مؤلفه معنویت سازی در سطح یک، مؤلفه‌های جامعه‌شناسی، جامعه‌پذیری و جهانی سازی در سطح دو، مؤلفه‌های درون

شکل ۱.

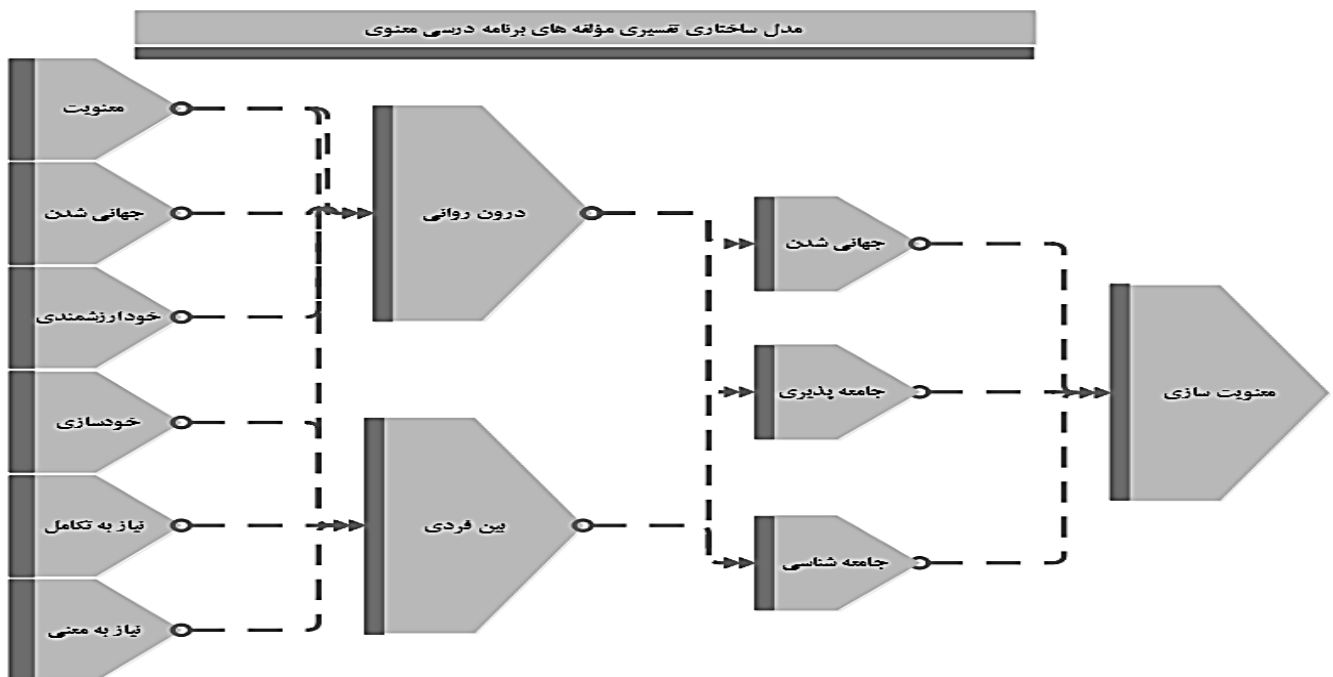
سطح بندی مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی



در ادامه مدل ساختاری تفسیری (ISM) مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی در قالب شکل ۲ ارائه شده است.

شکل ۲.

مدل ساختاری تفسیری مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی

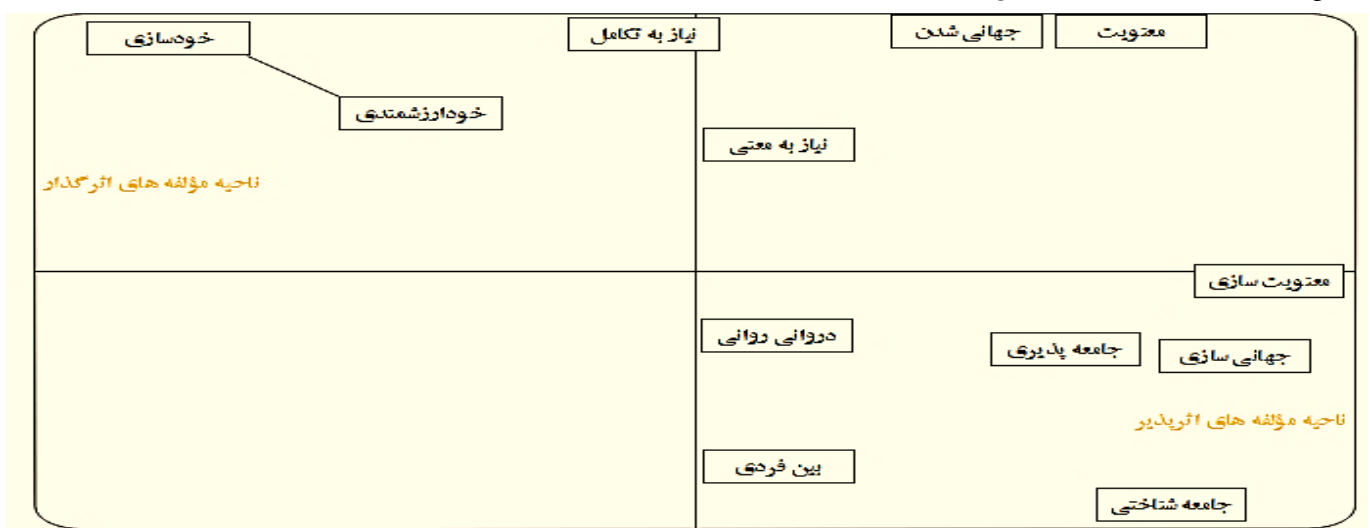


(موسومی و کهکی، ۱۳۹۶). نحوه اثرگذاری و اثرپذیری مؤلفه‌های برنامه درسی مشخص شده است. با استناد به نتایج حاصل شده مؤلفه‌های خودسازی، خودارزشمندی و نیاز به تکامل نقش اثرگذار، مؤلفه‌های درون روانی، بین فردی، جامعه‌پذیری، جامعه‌شناسی، معنویت‌سازی و جامعه‌شناسی نقش اثرپذیر و مؤلفه‌های نیاز به معنی، جهانی‌شدن و معنویت هم هم نقش پیوندی را بازی می‌کنند.

سرانجام در شکل ۳، با استفاده از تحلیل میک‌مک^۱ (روشی برای نمایش گرافیکی متغیرها بر اساس قدرت نفوذ و وابستگی آن‌ها در مدل‌سازی ساختاری-تفسیری است؛ و بر اساس قدرت و وابستگی و نفوذ متغیرها می‌توان دستگاه مختصاتی تعریف کرد و آن را به چهار قسمت مساوی تقسیم نمود. تجزیه و تحلیل میک‌مک بر پایه قدرت نفوذ (تأثیرگذاری) و میزان وابستگی (تأثیرپذیری) هر متغیر شکل گرفته و امکان بررسی بیشتر محدوده هر یک از متغیرها را فراهم می‌سازد

شکل ۳.

تحلیل میک‌مک مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی



سه بعد فرهنگی، مذهبی و سلامت معنوی می‌دانستند، Afolayan (2018) به جهت اینکه ابعاد برنامه درسی معنوی را در سه بعد مهارت معنوی، آگاهی معنوی و دانش معنوی گزارش کرده بود و همچنین ادیب‌منش و همکاران (۱۳۹۷) که برنامه درسی معنوی را در چهار بعد هنر و زیباشناسی، تعقل، اخلاق و روح دسته‌بندی کرده بود ناهمخوان است. این ناهمخوانی احتمال تابع علت‌های مختلفی باشد. نخست اینکه در این تحقیق به دلیل ماهیت روش شناختی نوع نگاه به مقوله معنویت در برنامه درسی تفسیری است این در حالی است که تحقیقات نامبرده از جنبه‌های اثبات‌گرایانه به بررسی این موضوع پرداخته‌اند. دومین علت ناهمخوانی متفاوت بودن واحدهای تحقیق است. در تحقیق حاضر واحدهای تحقیق خبرگان و صاحب‌نظران حوزه برنامه‌ریزی درسی بودند این

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش شناسایی و تعیین مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی با استفاده از روش مدل‌سازی ساختاری تفسیری بود. یافته‌های این پژوهش در بخش کیفی نشان داد ابعاد برنامه درسی معنوی مشتمل بر ۶ بعد بایسته‌های پیش قراردادی، بایسته‌های قراردادی، بایسته‌های پس قراردادی، فراتر از پس قراردادی، فراروندگی و فرو روندگی است. این یافته‌ها با نتایج مطالعات Fisher (2011) مبنی بر اینکه یکی از ابعاد برنامه درسی معنوی را بعد فردی گزارش کرده بود و ایران‌نژاد (۱۳۹۱) مبنی بر اینکه به جهان‌آگاهی اشاره کرده بود همخوان است. در مقابل اما با نتایج مطالعات Appleby و همکاران (2019) مبنی بر اینکه برنامه درسی معنوی را شامل

1. MICMAC

متغیرها بسیار مهم است. از طرف دیگر، این متغیرها به‌عنوان متغیرهای ورودی سیستم می‌باشند. در مقابل مؤلفه‌های جهانی‌شدن، جامعه‌شناسی، معنویت‌سازی، درون فردی بین فردی و جامعه‌پذیری بیشتر تأثیرپذیر بودند. این مؤلفه‌ها در قسمت جنوب شرقی نمودار قرار دارند. آن‌ها تأثیرگذاری پایین و تأثیرپذیری بسیار بالایی دارند؛ بنابراین آن‌ها نسبت به تکامل مؤلفه‌های تأثیرگذار و پیوندی، بسیار حساس می‌باشند. آن‌ها متغیرهای خروجی می‌باشند؛ و در صورتی که نیروها و روندهای کلیدی اثرگذار در نظام برنامه درسی معنوی تکامل پیدا کنند این زمینه فراهم می‌شود که این مؤلفه‌ها بیشتر تقویت شوند. لذا توجه به نقش این مؤلفه‌ها به‌عنوان خروجی سیستم بسیار حائز اهمیت است.

با اقتباس از آنچه بیان شد به نظر می‌رسد بایسته‌های پیش قراردادی، بایسته‌های قراردادی، بایسته‌های پس‌قراردادی، بایسته‌های فراتر از پس‌قراردادی، فراروندگی و فرو روندگی قابلیت تبیین برنامه درسی معنوی را از لحاظ نظری داشته باشند؛ اما نمی‌توان این احتمال را به میزان اثرگذاری هر یک از ابعاد شناسایی شده تعمیم داد. چراکه در مطالعه حاضر که جنبه اکتشافی داشت صرفاً از لحاظ نظری به مسئله برنامه درسی نگریسته شده و در ارتباط با یافته‌های کیفی آزمون کمی پیرامون رد یا تأیید این روابط استفاده نشد. به این خاطر به محققان آتی پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی خود روابط شناسایی شده در تحقیق حاضر را با استفاده از رویکردهای کمی از جمله مدل‌سازی معادلات ساختاری جهت تأیید یا رد آن‌ها مورد آزمون قرار دهند. از طرفی به دلیل اینکه در این تحقیق صرفاً از دیدگاه خبرگان استفاده گردید امکان اینکه نتایج این تحقیق را به ذینفعان این حوزه به‌طور خاص دانش‌آموزان تعمیم داد وجود ندارد، به این خاطر به محققان آتی پیشنهاد می‌گردد در تحقیق جداگانه دیدگاه این افراد را بررسی کرده و با استفاده از مطالعه‌ای تطبیقی شباهت‌ها و تفاوت‌های هر دو گروه را با هم مقایسه کنند. سرانجام اینکه در این تحقیق واحد تحقیق صرفاً خبرگان حوزه برنامه‌ریزی درسی بوده است و برای غنی‌تر شدن یافته‌ها و افزایش دامنه تعمیم‌پذیری آن به محققان آتی پیشنهاد می‌گردد با استفاده از

در حالی است که در مطالعات مذکور بیشتر واحدهای مورد مطالعه اسناد نگاشته شده پیرامون برنامه درسی معنوی بود. بایسته‌های پیش قراردادی اشاره دارد به تمامی زیرمجموعه‌ها و زیربناهایی که برای تدوین یک برنامه درسی مناسب با شرایط محیطی، فرهنگی و غیره شرایطی که بر یک محیط آموزشی اثرگذار می‌باشند که خود مشتمل بر دو مرلفه خودسازی و خودارزشمندی است. بایسته‌های قراردادی اشاره به تمامی عوامل و مواردی دارد که تحت تأثیر جامعه‌ای که برنامه درسی و به‌طور کلی تعلیم و تعلم در آن اتفاق می‌افتند، قرار دارند که این بعد خود مشتمل بر دو مؤلفه جامعه‌شناسی و جامعه‌پذیری می‌باشند. بایسته‌های پس قراردادی اشاره به فرایند و اقداماتی دارد که پس از ایجاد و توسعه جامعه‌ای امن و محیطی مناسب جهت رشد و توسعه تمامی افراد خود، به دنبال دستیابی به جهانی بهتر برای همه است که خود مشتمل بر دو مؤلفه جهانی‌شدن و جهانی‌سازی است. بایسته‌های فراتر از پس قراردادی اشاره به مفاهیم و مبانی دارد که در ارتباط مستقیم با روح و نیاز انسان به پرستش معبودی فراتر از خود است که این بعد مشتمل بر دو مؤلفه معنویت و معنویت‌سازی است. همچنین بایسته‌های فراروندگی نمایانگر دیدگاه یک کودک به محیط اطراف و ادراک حیرت‌آمیز آن از دنیاست. همچنین این بعد نشانگر وجود نیازی برای معناست که می‌تواند مؤلفه‌های مذهبی یا فلسفی داشته باشد. این بایسته‌ها خود مشتمل بر دو مؤلفه نیاز به تکامل و نیاز به معنا است. سرانجام بایسته‌های فروروندگی اشاره به مفاهیم و معانی دارد که در ارتباط انسان با خود و ارتباط او با سایر افراد جامعه نقشی مهم و حیاتی را بازی می‌کنند که خود مشتمل بر دو مؤلفه درون‌روانی و بین فردی می‌شود.

همچنین یافته‌های بخش کمی نشان داد مؤلفه‌های خودسازی، خودارزشمندی و نیاز به تکامل بیشتر تأثیرگذار بوده و کم‌تر تأثیرپذیر می‌باشند؛ بنابراین برنامه درسی معنوی بیشتر به این مؤلفه‌ها بستگی دارد. این مؤلفه‌ها در قسمت شمال غربی نمودار نمایش داده می‌شوند. مؤلفه‌های تأثیرگذار بحرانی‌ترین مؤلفه‌ها می‌باشند، زیرا که تغییرات سیستم برنامه درسی معنوی وابسته به آن‌ها است و میزان کنترل بر این

Appleby, A., Swinton, J., & Wilson, P. (2019). Spiritual care training and the GP curriculum: where to now? *Education for Primary Care, 30*(4), 194-197.

Božek, A., Nowak, P. F., & Blukacz, M. (2020). The Relationship Between Spirituality, Health-Related Behavior, and Psychological Well-Being. *Frontiers in Psychology, 11*, 1997.

de Souza, M. (2016). The spiritual dimension of education—addressing issues of identity and belonging. *Discourse and Communication for Sustainable Education, 7*(1), 125-138.

Dibaei, S. M., & Mirarab, R. R. (2020). An Analysis of the Relationship between Spirituality at Work and the Quality of the Work Life of Secondary School Teachers (Case Study: Teachers of Qom).

Fisher, J. (2011). The four domains model: Connecting spirituality, health and well-being. *Religions, 2*(1), 17-28.

Gallegos, M. L., & Segrin, C. (2019). Exploring the mediating role of loneliness in the relationship between spirituality and health: Implications for the Latino health paradox. *Psychology of Religion and Spirituality, 11*(3), 308.

Hart, T. N. (1994). *Hidden spring: The spiritual dimension of therapy*: Fortress Press.

Hidemi, S., & Yumi, M. (2020). Relationship Between the Factors of Spirituality and Self-Esteem in Nurses Working in Palliative Care Wards: A Cross-Sectional Study in the Chugoku Region.

Huitt, W. G., & Robbins, J. L. (2003). *An introduction to spiritual development*. Paper presented at the 11th Annual Conference: Applied Psychology in Education, Mental Health, and Business, Valdosta, GA, October.

Iranjad, P. (2012). Designing a theoretical framework for the spiritual curriculum model in elementary school religious textbooks. *Behavioral Sciences, 4*(13), 35-53. [in Persian]

Jeong, I., & Oh, H. J. (2020). Young Adults' Spiritual Formation and Transformative Learning. *Journal of Christian Education & Information Technology, 38*, 87-116.

Jahan, J., Zanganehtabar, S., & Pakseresht, M. (2018). Nursing students' spiritual well-being, spirituality and spiritual care. *Journal of Research in Educational Science, 12*(Special Issue), 1045-1066. [in Persian]

Tamadoni jahromi, M., Zolfaghari, R., & Kalantari, M. (2018). Presenting a model to institutionalize spiritual education and training in primary schools. *Journal of Research in Educational Science, 12*(Special Issue), 799-817. [in Persian]

Joseph, R. P., Ainsworth, B. E., Mathis, L., Hooker, S. P., & Keller, C. (2017). Incorporating religion and spirituality into the design of community American women: a qualitative inquiry. *BMC research notes, 10*(1), 506.

Krok, D. (2015). Religiousness, spirituality, and coping with stress among late adolescents: A meaning-making perspective. *Journal of Adolescence, 45*, 196-203.

Lizano, E. L., Godoy, A. J., & Allen, N. (2019). Spirituality and worker well-being: Examining the relationship between spirituality, job burnout, and work

واحدهای چندگانه برای مثال مرور نظام‌مند یا تلفیق دیدگاه خبرگان و ادبیات تحقیق ابعاد متصور برای برنامه درسی شناسایی کنند.

تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

منابع

ادیب‌منش، م.، لیافتدار، م.؛ و نصر، ا. (۱۳۹۷). تبیین ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی بر اساس منابع و متون مرتبط با آن، *دوفصلنامه تربیت اسلامی*، ۱۳ (۲۷)، ۶۱-۸۴.

ایران‌نژاد، پ. (۱۳۹۲). طراحی چارچوب نظری مدل برنامه درسی معنوی در کتاب‌های درسی دینی دوره ابتدایی، *علوم رفتاری*، ۴ (۱۳)، ۳۵-۵۳.

تمدنی جهرمی، م.، ذوالفقاری، ر.؛ و کلاتری، م. (۱۳۹۷). ارائه مدلی به‌منظور نهادینه کردن آموزش و پرورش معنوی در مدارس ابتدایی، *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲ (ویژه‌نامه)، ۸۱۷-۷۹۹.

جهان، ج.، زنگنه‌تبار، س.؛ و پاک سرشت، م. (۱۳۹۷). ارائه مدل شایستگی تربیت اسلامی دانش‌آموزان، بر اساس ابعاد و مؤلفه‌های تربیت شهروندی از نظر متخصصان، *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲ (ویژه‌نامه)، ۱۰۴۵-۱۰۶۶.

قاسم‌پور دهقانی، ع.؛ و نصراصفحانی، ا. (۱۳۹۲). رویکرد معنوی و برنامه‌ریزی درسی، *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۱۹ (۱۳)، ۷۱-۹۲.

موسومی، م.، و کهکی، ف. د. س. (۱۳۹۶). *آینده‌پژوهی در آمایش سرزمین (نگاهی به کاربرد نرم‌افزارهای میک‌مک و سناریویوزارد)*. چاپ اول، ارومیه: انتشارات دانشگاه ارومیه.

References

Abbasi, M., Farahani-Nia, M., & Mehrdad, N. (2014). Nursing students' spiritual well-being, spirituality and spiritual care. *Iranian journal of nursing and midwifery research, 19*(3), 242.

Adibomanesh, M., Liaftdar, M. J., & Nasr, A. R. (2018). Explain the dimensions and components of the spiritual curriculum based on the sources and related texts. *Quarterly Journal of Islamic Education, 13*(27), 61-84. [in Persian]

Afolayan, J. A. (2018). A model for the integration of spiritual care into the nursing curriculum in Nigeria.

- Childhood Education? *Journal of Humanistic Psychology*, 0022167820938612.
- Qasempour Dehaghani, A., & Nasrasfahani, A. R. (2013). Spiritual approach and curriculum planning. *Research in Islamic Education Issues*, 19(13), 71-92. [in Persian]
- Shamshiri, B., Rahimian, S., & Ardekani, H. A. T. (2020). The study of spiritual education in seyed hosein nasrs'works and comparing it with some current definitions. *Al-Shajarah: Journal of the International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC)*, 25(1), 107-126.
- Sharif, S. P., & Ong, F. S. (2019). Education moderates the relationship between spirituality with quality of life and stress among malay muslim women with breast cancer. *Journal of religion and health*, 58(4), 1060-1071.
- Skinner, J., Edwards, A., & Corbett, B. (2014). *Research methods for sport management*: Routledge.
- Tovar-Murray, D. (2011). The multiple determinants of religious behaviors and spiritual beliefs on well-being. *Journal of spirituality in mental health*, 13(3), 182-192.
- engagement. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 38(2), 197-216.
- McCann, E., Donohue, G., & Timmins, F. (2020). An Exploration of the Relationship Between Spirituality, Religion and Mental Health Among Youth Who Identify as LGBT+: A Systematic Literature Review. *Journal of religion and health*, 1-17.
- Miller, J. P., Karsten, S., Denton, D., Orr, D., & Kates, I. C. (2005). *Holistic learning and spirituality in education: Breaking new ground*: SUNY Press.
- Mooney, B., & Timmins, F. (2007). Spirituality as a universal concept: Student experience of learning about spirituality through the medium of art. *Nurse Education in Practice*, 7(5), 275-284.
- Moulin-Stozek, D. (2020). Spiritual development as an educational goal. *ECNU Review of Education*, 3(3), 504-518.
- Nurnainah, N., Ismail, I., & Wahyuni, W. (2020). The relationship between spirituality and depression of elderly in elderly social service. *Indonesian journal of global health research*, 2(2), 183-190.
- Polemikou, A., & Da Silva, J. P. (2020). Readdressing Spiritual Growth: What Can We Learn From