

Factor analysis of elements and components of Religion and Life curriculum based on a transcendental perspective

Abstract

Background and objective: The present study aimed at designing a model of pattern for the religion and life curriculum based on the transcendental perspective in the second grade of high school in 2019.

Method: This research was conducted using a survey method and a questionnaire as the research tool. The research population includes experts and specialists in education. The sample size was determined as 132 education experts and specialists that were selected using the multi-stage cluster sampling method.

Results: Data analysis was performed using PLS software. The questionnaire reliability was calculated and evaluated using Cronbach's alpha method, based on which the coefficient of research variables and its dimensions was above 0.7. In the study, inferential statistics and descriptive statistics, as well as inferential tests, first and second-order exploratory factor analysis, and confirmatory factor analysis (reflective-reflective) were used. To determine the level and status of the categories of religion and life curriculum based on the transcendental perspective, the status of data distribution (normal and none-normal) was evaluated using the "Kolmogorov-Smirnov" test. According to the goodness-of-fit index (GOF = 0.36), the artistic teaching method showed more fit.

Conclusion: Based on the research findings, the "purpose" is a reflection on one's creation, and content based on "creative thinking in religious matters" and rational and conceptual approach, and its conscious examination, the learner's characteristic of "high self-esteem" is included in the transcendental approach to the development of the religion and life curriculum in high school.

Keywords: Curriculum - Transcendental - High School - Religion and Life Curriculum

تحلیل عاملی عناصر و مولفه‌های برنامه درسی دین و زندگی مبتنی بر دیدگاه ماورای فردی

منصوره عابدیان اصفهانی^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۳/۷

مهدی کلاتری^۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۵/۸

بدیع‌الزمان مکی آل‌آقا^۲

چکیده

زمینه و هدف: هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی برنامه درسی دین و زندگی مبتنی بر دیدگاه ماورای فردی در دوره متوسطه دوم در سال ۱۳۹۸ بود.

روش: این پژوهش با استفاده از روش پیمایش و با ابزار پرسشنامه صورت گرفته است. جامعه پژوهش را خبرگان و متخصصان تعلیم و تربیت تشکیل داده‌اند. حجم نمونه ۱۳۲ نفر از خبرگان و متخصصان تعلیم و تربیت تعیین شد و با استفاده از شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، انتخاب شدند.

یافته‌ها: برای تحلیل داده‌های پژوهش، از نرم‌افزار *pls* استفاده شد. پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ، محاسبه و مناسب ارزیابی شد که بر اساس آن ضریب متغیرهای پژوهش و ابعاد آن بیش از ۰.۷ بود. در این پژوهش با به‌کارگیری آمار استنباطی و از آمار توصیفی، آزمونهای استنباطی، تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تاییدی مرحله اول و دوم (انعکاسی-انعکاسی) استفاده شده. به منظور سطح و وضعیت مقوله‌های برنامه درسی دین و زندگی مبتنی بر ماورای فردی وضعیت توزیع داده‌ها (نرمال و غیر نرمال بودن) از طریق آزمون "کولموگروف-اسمیرنوف" بررسی گردید. بر اساس شاخص نیکویی برازش ($GOF=0/36$) روش تدریس هنری از برازش بیشتری برخوردار است.

نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌های پژوهش "هدف" تامل در خلقت خود،... و محتوا مبتنی بر "تفکر خلاق در مباحث دینی" و متکی بر روش عقلانی و مفهومی،... و ارزشیابی آن هوشیارانه،... ویژگی یادگیرنده "عزت نفس بالا" را در رویکرد ماورای فردی برای تدوین برنامه درسی دین و زندگی در دوره متوسطه دوم شامل می‌شود.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی - ماورای فردی - دوره متوسطه دوم - دین و زندگی

اغلب پژوهش‌ها در بافت آموزش و پرورش با تمرکز بر دیدگاه‌های اندیشمندان انجام شده‌اند. این پژوهش‌ها اغلب به طرح این پرسش که یک برنامه درسی را تا چه میزان بر روی چه افرادی و در چه مکانی اثربخش بوده‌اند، یا به بررسی موضوع از منظر اندیشمندان در رشته مذکور پرداخته‌اند نه به طراحی و تدوین الگوی برنامه درسی برای یک درس خاص مبتنی بر دیدگاه ماورای فردی و از روش توصیفی - کمی برای طرح و بررسی این پرسش‌ها استفاده کرده‌اند. نوآوری طرح در این است که محقق با تعمق در دیدگاه ماورای فردی آن را با سند بنیادین تحول نظام آموزش و پرورش تطبیق داده و الگوی زیباشناسانه بسیار کاربردی ارائه کرده است که با پژوهش کمی مبتنی بر تحلیل عاملی از نوع تحلیل محتوای مبتنی بر کدگذاری سه مرحله‌ای (باز، محوری و گزینشی) و با هدف توسعه - کاربردی استفاده کرده است.

روش‌های توصیفی - کمی که دیگران استفاده کرده‌اند قابلیت تولید الگویی براساس دیدگاه ماورای فردی را ندارد. موضوع موردنظر از منظر بومی‌سازی برنامه درسی ماورای فردی بررسی شده است.

از آنجاکه برنامه‌ریزی درسی شامل سازمان‌دهی یک سلسله فعالیت‌های یاددهی و یادگیری به‌منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده‌ها و ارزشیابی میزان تحقق این تغییرات است. (لوویی، ۱۳۹۱) یارمحمدیان (۱۳۹۴) برنامه‌ریزی درسی را فرایند نظام‌دار شناسایی و اولویت‌بندی نیازهای آموزشی شاگردان، طراحی و اجرای فعالیت‌ها و تجربیات یاددهی - یادگیری در پاسخ به این نیاز و ارزشیابی اثربخشی این فعالیت‌ها می‌داند. وی فرایند برنامه‌ریزی درسی را شامل:

۱. نیازسنجی ۲. طراحی برنامه، یعنی تبدیل نیازها به اهداف، انتخاب و سازماندهی محتوا و فعالیت‌ها و روش‌های یاددهی - یادگیری ۳. پیاده‌سازی و اجرای برنامه و نهایتاً ۴. ارزشیابی و اصلاح برنامه می‌داند. هدف برنامه‌ریزی درسی شکوفایی توانایی‌ها و رشد متوازن ابعاد مختلف شخصیت شاگردان است. به عبارت دیگر، هدف ایجاد تغییرات مطلوب و محور آن یادگیرنده است.

در حقیقت چرخه‌ی برنامه‌ریزی درسی در دیدگاه‌های مختلف، متفاوت می‌باشد. بعضی از برنامه‌های درسی در قلب دیدگاه‌های انسان‌گرایی و ماورای فردی از انواع برآهدنی بوده. بنابراین از یک توالی خطی تبعیت نمی‌کنند.

پس از آنکه برنامه یا مجموعه‌ای از برنامه‌های یادگیری تدوین شدند، در کلاس درس اجرا می‌شوند. رویه‌های اجرایی نیز، باید به دقت طرح‌ریزی شوند تا برنامه درسی به یک رویدادی پویا که هرگز با دانش‌آموزان ارتباط برقرار نمی‌کند، تبدیل نشود.

در نهایت برنامه درسی باید ارزشیابی شود تا میزان پاسخگویی آن به انتظارات و توقعات روشن گردد. میزان یا سطح خرد نمودن هدف‌ها، خود معرف دیدگاهی است که از آن استفاده می‌شود. در دیدگاه رفتاری، هدف‌ها بسیار خرد و مشخص هستند درحالی‌که در دیدگاه ماورای فردی گرایش به سمت حفظ آنها کلی‌تر است. (جی پی میلر، ص ۱۵)

زمانی که نیازهای آموزشی را به طور کلی در قالب برنامه درسی سازماندهی می‌کنیم، اهدافی را انتخاب می‌کنیم، محتوایی را برمی‌گزینیم، فعالیت‌هایی را سازماندهی و روش‌های ارزشیابی را در نظر می‌گیریم.

کار برنامه‌ریز درسی انجام می‌شود و زمانی که یک محتوای خاص را با روشی ویژه برای گروهی معین از شاگردان طراحی و اجرا می‌کنیم در حقیقت طراحی آموزشی انجام می‌دهیم. به عبارت دیگر، کار طراحی آموزشی تنظیم و عملیاتی کردن برنامه درسی تدوین شده است. گاهی اوقات تدریس و آموزش مترادف محسوب می‌شوند اما در اینجا بهتر است آن‌ها را از هم جدا کنیم.

آموزش در صورتی که به عنوان درگیر شدن و اشتغال فراگیران در فرصت‌های طراحی شده محسوب شود می‌تواند به صورت فردی هم شکل بگیرد. مثل خودآموزی که نیاز به معلم ندارد اما تدریس فعلیتی است که انسان برای دیگری انجام می‌دهد و لزوماً باید دو طرف داشته باشد. معلم و یادگیرنده. پس بدین ترتیب تدریس را می‌توان فرایندی که طی آن فردی واسطه فرد دیگر و جهان می‌شود تا یادگیری آن فرد و شناخت او از جهان را تسهیل کند تألیف کنیم (سیلور و الکساندر، ۱۹۷۴).

در حقیقت معلم برای یادگیری دانش آموز تدریس می‌کند و اگر دانش‌آموزی نباشد تدریس هم بی‌معنا خواهد بود (پارمحمدیان، ص ۳۷). قابل ذکر است در این پژوهش ابعاد برنامه درسی به طور جداگانه با سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ارتباط داده شده است.

پیشینه پژوهش

امین خندقی مقصود و زهرا اسلامیان (۱۳۹۷): این مقاله با هدف بررسی و نقد دیدگاه میلر درباره برنامه درسی معنوی براساس دیدگاه شهید مطهری انجام شده. برای این منظور آرای این دو اندیشمند درباره معنویت واکاوی شده. در بخش اول این مقاله، ویژگی‌های معنویت در دیدگاه میلر و در بخش دوم ویژگی‌های معنویت در دیدگاه شهید مطهری بررسی و تشریح شده و در بخش سوم نیز به نقد دیدگاه میلر درباره برنامه درسی معنوی براساس دیدگاه شهید مطهری پرداخته شده. نتایج آشکارگر دو نوع نگاه متفاوت نسبت به معنویت است: نگاه نخست معنویت اومانیستی که رویکردی غربی است و نگاه دوم معنویت الهی که رویکردی دینی و اسلامی است. معنویت از نگاه میلر ذیل نگاه نخست است، که ریشه در آموزه‌های مکتب اومانیستی دارد؛ از این رو انسان و ابعاد (نیازهای) دنیوی او هسته مرکزی و غایت آن را تشکیل می‌دهد که در پرتو گزینش رویکرد تلفیقی از آیین‌های الهی و غیرالهی دسترس پذیر است؛ درحالی که شهید مطهری با رد دیدگاه اومانیستی صاحب نظرانی همانند میلر، معنویت را امری فطری و الهی دانسته، که بر محوریت حق مبتنی است و جز با آموزه‌های الهی و دینی به دست نمی‌آید؛ از این رو دست اندرکاران تعلیم و تربیت باید آگاه باشند که نه تنها رویکرد جدید غرب درباره معنویت، از روی اشتباه و تصور نادرست، معنویت ناب و حقیقی تلقی نشود، بلکه از پیامدها و آثار پیدا و پنهان به کارگیری این رویکرد بر مخاطبان نظام آموزشی نیز آشنایی داشته باشند.

مصلح امیر دهی (۱۳۹۶) در تحقیقی تحت عنوان: "بررسی میزان کاربست مؤلفه‌های نظریه رشد گرا توسط معلمان شهرستان بابل" به نتایجی دست یافت: هدف از پژوهش حاضر، بررسی میزان کاربست مؤلفه‌های نظریه رشدگرا توسط معلمان ابتدایی شهرستان بابل است. این پژوهش با روش توصیفی-پیمایشی و با جامعه‌ای شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی شهرستان بابل اعم از زن و مرد، به تعداد ۱۱۰۰ نفر صورت گرفت. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای انجام شد و تعداد ۳۵۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری این پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته، شامل ۱۳ سؤال، براساس طیف پنج درجه

ای لیکرت بوده است. روایی پرسشنامه، با استفاده از روایی محتوا مشخص گردید و پایایی آن براساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۵ برآورد گردید. نتایج پژوهش نشان‌دهنده آن است که در دوره ابتدایی معلمان بیشتر به دنبال آن هستند که کودکان مفاهیم پایه را بیاموزند و زیاد بر پرورش استدلال و رشد شناختی و اخلاقی دانش آموزان تأکید ندارند. نتایج بخش استنباطی این حیطه نشان داد که آماره دوجمله ای در سطح $p \geq 0.05$ معنی دار بوده است؛ بنابراین می توان ادعا کرد که میزان استفاده معلمان ابتدایی از مؤلفه های نظریه رشدگرا بیش از سطح متوسط است. همچنین در مورد مقایسه میزان به کارگیری مؤلفه های نظریه رشدگرا، آماره فریدمن در سطح $p < 0.05$ معنی دار بوده، بنابراین بین میزان استفاده مؤلفه های نظریه رشدگرا تفاوت وجود دارد.

سلیمان پور عمران م (۱۳۹۵) در تحقیقی تحت عنوان: "بررسی مقایسه ای نظریات رویکرد های برنامه درسی زیست محیطی"، به نتایج زیر دست یافت. این پژوهش از نوع توصیفی تحلیلی است. در این پژوهش در یک دسته بندی کلی رویکرد را در دو دسته انسان مدارانه و محیط مدارانه رویکرد های برنامه درسی در دو دسته فنی وسخت وغیرفنی ونرم افزار می گیرندو در این طبقه بندی رویکرد آموزش زیست محیطی را در گروه رویکرد های غیر تکنیکی، انعطاف پذیر وانسان گرای برنامه درسی مورد بررسی قرار داد.

جی پی میلر به نقل از مهرمحمدی (۲۰۱۵) اذعان می دارد که گلوریا کاستیلو مطالعاتی انجام داده که بر بعضی نتایج مثبت ناشی از به کارگیری آموزش و پرورش متلاقی در آموزش معلمان تأکید کرده است. در یک مطالعه نشان داده شد که معلمانی که تجربه آموزش گشتالت را دارند، غیررسمی تر و منعطف تر بوده، از احساس برقراری ارتباط شخصی بیشتری در کلاس درس برخوردارند. مطالعه دیگری از دانشجو-معلمان که تحت تأثیر این نوع برنامه آموزشی بوده‌اند نیز بر چنین نتایجی صحنه گذاشته و همچنین افزایش در بیان عاطفی، همدلی، رأفت و گشوده بودن نسبت به دیگران را نشان داده است.

در مطالعاتی که درباره تأثیر آموزش و پرورش متلاقی بر روی دانش آموزان انجام شده است، نشان داده شد که این نوع آموزش و پرورش تأثیر بسزایی در افزایش خودپنداره دانش آموزان دارد. به استناد گفته برون و همکارانش، به نظر می‌رسد آموزش و پرورش متلاقی نتایج مثبتی از نظر خودپنداره در رشد شخصی دانش آموزان و معلمان در پی دارد. علاوه بر این به نظر می‌رسد این نوع آموزش و پرورش آثار مثبتی در فضای حاکم بر کلاس درس، روابط میان فردی و نگرش نسبت به یادگیری داشته باشد. در برخی موارد اثر مثبت در موفقیت تحصیلی دانش آموزان نیز مشاهده شده است.

آموزش و پرورش ماورای فردی تأکید بر اهمیت تفکر شهودی دارد. ویژگی بارز شهود درک آنی و بدون واسطه امور است. در تفکر تحلیلی یک فرایند منطقی وجود دارد که هریک از اجزای آن به جای خود درک می شوند. آموزش و پرورش ماورای فردی در جست و جوی ایجاد تعادل و تلفیق میان تفکر شهودی و تفکر تحلیلی است. بنابراین برنامه های ماورای فردی بر پرورش قوه خلاقیت اتخاذ رویکردهای تازه در حل مسائل و هنرها تأکید دارد. آموزش و پرورش ماورای فردی بر اهمیت روحانیت یا حیات درونی فرد تأکید می کند. این هوشیاری درونی مستلزم تصدیق اهمیت افکار، انگاره ها و

تخیلات است. تجسم و غور در باطن معمولاً از اجزای برنامه های ماورای فردی هستند که دستیابی به این هوشیاری درونی را تسهیل می کند.

دوگان تاس (۲۰۱۱) در مقاله خود با عنوان «شناسایی وضعیت دانش و دیدگاهها در مورد رویکردهای برنامه درسی» بیان کرده است که رویکرد برنامه درسی کل گرا در سال ۲۰۰۵ برای برنامه های درسی آموزش ابتدایی به تصویب رسید، یکی از بازتاب های این رویکرد تعیین هشت رشته برنامه درسی دوره ای و ارتباط بین نتایج دروس و رشته های برنامه درسی دوره ای است. یافته های این پژوهش نشان داد که آگاهی اعضای کمیته برنامه به تعریف و عملکرد محدود است و دلایل استفاده از رشته های برنامه درسی دوره ای و اجرای آن، ارزیابی فرآیندهای یادگیری و صلاحیت های الزامی است که معلم باید دارا باشد. اگرچه ساختار رشته برنامه درسی دوره های مشخص شده است اما با مشکلاتی از قبیل، انطباق نتایج رشته برنامه درسی دوره ای با نتایج این دوره، گنجاندن آنها در این برنامه، تهیه محتوای مربوط به رشته برنامه درسی دوره ای و پذیرش آنها در سطح ابتدایی، مواجه شده است. قطعاً نظریه های روانشناختی برنامه درسی، محدود به دیدگاه رشد گرایی مطرح شده توسط میلر نیست ولی در این پژوهش به عنوان چهارچوب راهنمای پژوهش، آن دسته از دیدگاه های برنامه درسی ارائه شده توسط او که جهت گیری رشدگرایی دارد، مورد توجه قرار گرفته است. هدف محقق از انجام این پژوهش آن است که معلمان تا چه حد نظریه رشد گرایی برنامه درسی را در عملکرد خود به کار می گیرند و آیا نسبت به کاربرد این نظریه ها ترجیح خاصی دارند یا خیر.

مبانی نظری

برنامه درسی

آیزنر (۲۰۰۲) معتقد است که برنامه درسی یک مدرسه یا یک درس یا یک کلاس درس را می توان مجموعه ای از وقایع از قبل پیش بینی شده دانست که به قصد دستیابی به نتایج آموزشی - تربیتی برای یک یا بیش از یک دانش آموز در نظر گرفته شده اند. او چهار ویژگی برای این تعریف نام می برد که عبارتند از:

الف) برنامه درسی تنها یک واقعه نیست و اغلب باید مجموعه ای از تدابیر و وقایع را در برگیرد.
ب) برنامه درسی بنا به ضرورت با فعالیت برنامه ریزی همراه است البته این تصمیم ها می تواند به صورت انعطاف پذیر باشد.

ج) قصد برنامه ریزان یا ماهیت سند برنامه درسی باید آموزشی - تربیتی باشد. یعنی ریشه در یک چهارچوب ارزشی یا اندیشه تربیتی خاص داشته باشد.

د) برنامه درسی با نتایج یادگیری سروکار دارد و نه تنها باهدف های از پیش تعیین شده چرا که نتایج در مقام ارزشیابی می تواند دربرگیرنده مواردی به جز هدف ها و نتایج قصد شده باشد و افراد مختلف ممکن است به شکل های متفاوتی تحت تأثیر مجموعه ی تدابیر از پیش تعیین شده قرار گیرند.

دین و زندگی

کتاب درسی است که در دوره دوم متوسطه با همین عنوان تدریس می شود که به بیان عقاید و احکام اسلامی می پردازد. این درس به عنوان درس اصلی در برنامه درسی دانش آموزان است. و دو واحد درسی در هفته به آن اختصاص داده شده است و اقلیت های مذهبی حضور در این کلاس به اختیار خودشان

است ولی امتحان این درس در خارج از آموزشگاه و برنامه دینی آن اقلیت انجام می‌گیرد. یهودی و مسیحیت.

دیدگاه ماورای فردی

آموزش و پرورش ماورای فردی بر اهمیت شکوفایی فردی، تأکید می‌ورزد و کانون توجه خود را به مرتبه یا مرکز بالاتری از وجود قرار می‌دهد که در آن فرد یگانگی یا ارتباط با سایر شکل‌ها را تجربه می‌نماید. بنابراین آموزش و پرورش ماورای فردی دستیابی به مرحله تعالی خود را به منزله غایت مطلوب و مرحله‌ای برای خودشکوفایی مطرح می‌سازد در آموزش و پرورش ماورای فردی تأکید بر اهمیت تفکر شهودی است. ویژگی بارز شهود درک آنی و بدون واسطه امور است. در تفکر تحلیلی یک فرایند منطقی وجود دارد که هر یک از اجزای آن به‌جای خود درک می‌شوند.

آموزش و پرورش ماورای فردی، در جست‌وجوی ایجاد تعادل و تلفیق میان تفکر شهودی و تفکر تحلیلی است. بنابراین برنامه‌های ماورای فردی، بر پرورش قوه‌ی خلاقیت، اتخاذ رویکردهای تازه در حل مسائل و هنرها تأکید دارد. در نهایت آموزش و پرورش ماورای فردی بر اهمیت روحانیت یا حیات، یعنی ظرفیت درونی فرد تأکید می‌کند. این هوشیاری درونی مستلزم تصدیق اهمیت افکار، انگاره‌ها و تخیلات است. تجسم و غور در باطن معمولاً از اجزای برنامه‌های ماورای فردی هستند. که دستیابی به این هوشیاری درونی را تسهیل می‌کنند. (جی پی میلر، ص ۱۲ و ۱۳)

دوره دوم متوسطه

با تغییر نظام آموزشی کشور و تبدیل آن به ۳.۳.۳.۳ که سه سال اول مساوی است با: اول تا سوم ابتدایی، سه سال دوم: چهارم تا ششم ابتدایی، سه سال سوم: متوسطه اول که راهنمایی سابق است و سه سال چهارم: متوسطه دوم.

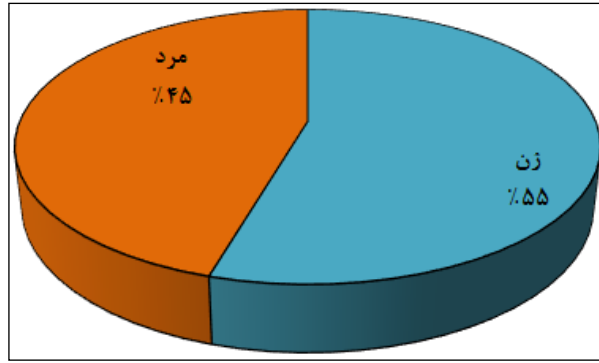
روش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه اجرا پیمایشی است. جامعه پژوهش و حجم نمونه پژوهش را ۱۳۲ نفر از خبرگان و متخصصان تعلیم و تربیت تشکیل داده‌اند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته در دو سطح متغیر مستقل و وابسته، جمع‌آوری گردید. ضریب روایی و پایایی متغیر مستقل ۰/۷۹ و روایی و پایایی متغیر وابسته ۰/۹۵ بدست آمده است. داده‌های بدست آمده با استفاده از نرم‌افزار Amose25 در سطح توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

تحلیل جمعیت‌شناختی پاسخ‌دهندگان

الف) جنسیت

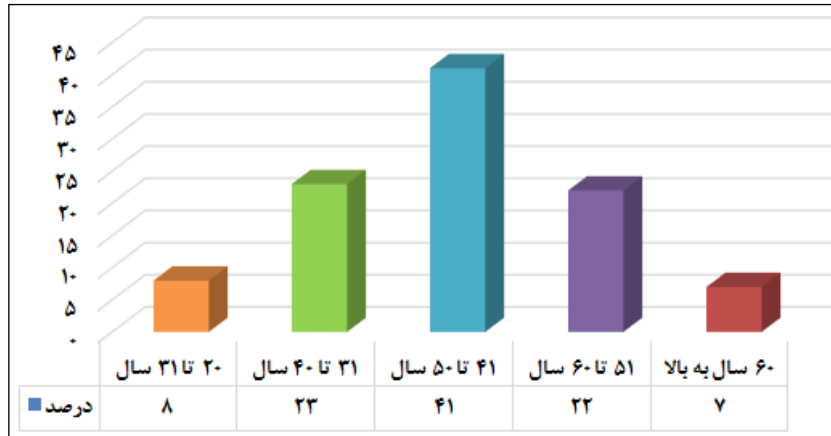
پس از بررسی داده‌های جمعیت‌شناختی نمونه آماری پژوهش حاضر بر اساس جنسیت، مشخص گردید که از تعداد کل ۱۳۲ نفر، ۷۲ نفر زن (۵۵٪) و ۶۰ نفر مرد (۴۵٪) هستند.



شکل ۱ توزیع نمونه‌ی آماری بر اساس جنسیت

(ب) گروه سنی

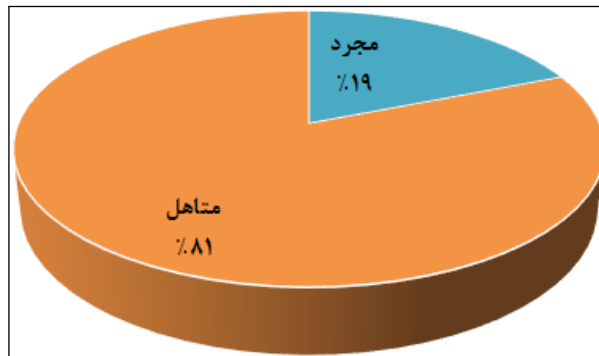
پس از بررسی داده‌های جمعیت‌شناختی نمونه آماری پژوهش حاضر بر اساس گروه‌های سنی، مشخص گردید که از تعداد کل ۱۳۲ نفر، ۱۰ نفر (۸٪) در گروه سنی ۲۰-۳۰ سال، ۳۰ نفر (۲۲٪) در گروه سنی ۳۱-۴۰ سال، ۵۴ نفر (۴۱٪) در گروه سنی ۴۱-۵۰ سال، ۲۹ نفر (۲۱٪) در گروه سنی ۵۱-۶۰ سال و ۹ نفر (۷٪) در گروه سنی ۶۱ سال به بالا قرار دارند.



شکل ۲ توزیع نمونه‌ی آماری بر اساس گروه سنی

(ج) وضعیت تاهل

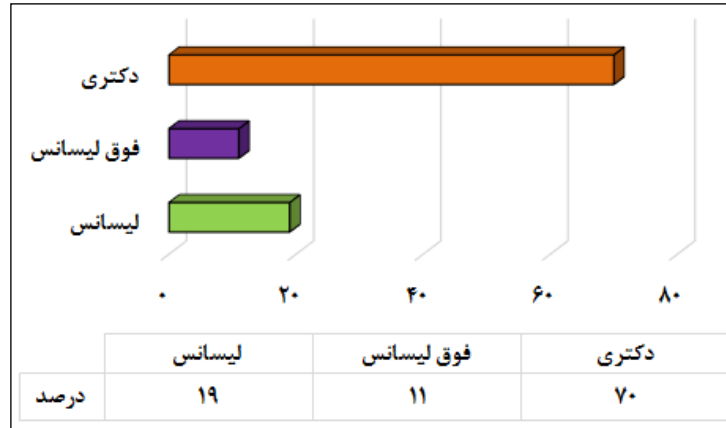
پس از بررسی داده‌های جمعیت‌شناختی نمونه آماری پژوهش حاضر بر اساس وضعیت تاهل، مشخص گردید که از تعداد کل ۱۳۲ نفر، ۲۵ نفر (۱۹٪) مجرد و ۱۰۷ نفر (۸۱٪) متاهل هستند.



شکل ۳ توزیع نمونه‌ی آماری بر اساس وضعیت تاهل

د) سطح تحصیلات

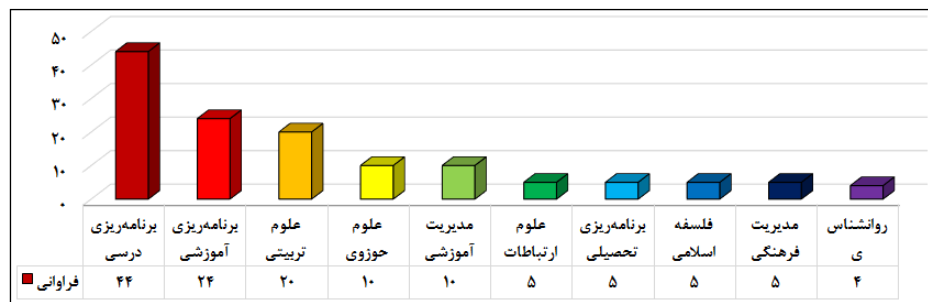
پس از بررسی داده‌های جمعیت‌شناختی نمونه آماری پژوهش حاضر بر اساس سطح تحصیلات، مشخص گردید که از تعداد کل ۱۳۲ نفر، ۲۵ نفر (۱۹٪) دارای مدرک تحصیلی لیسانس، ۱۵ نفر (۱۱٪) دارای مدرک تحصیلی فوق‌لیسانس و ۹۲ نفر (۷۰٪) دارای مدرک تحصیلی دکتری بودند.



شکل ۴ توزیع نمونه‌ی آماری بر اساس سطح تحصیلات

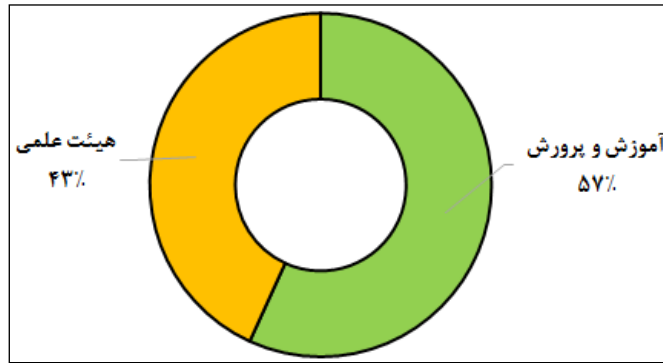
ه) تخصص

پس از بررسی داده‌های جمعیت‌شناختی نمونه آماری پژوهش حاضر بر اساس تخصص، مشخص گردید که از تعداد کل ۱۳۲ نفر، ۴۴ نفر (۳۳٪) در رشته برنامه‌ریزی درسی؛ ۲۴ نفر (۱۸٪) در رشته برنامه‌ریزی آموزشی؛ ۲۰ نفر (۱۵٪) در رشته علوم تربیتی؛ ۱۰ نفر (۸٪) در رشته علوم حوزوی؛ ۱۰ نفر (۸٪) در رشته مدیریت آموزشی؛ ۵ نفر (۴٪) در رشته علوم ارتباطات؛ ۵ نفر (۴٪) در رشته برنامه‌ریزی تحصیلی؛ ۵ نفر (۴٪) در رشته علوم فلسفه اسلامی؛ ۵ نفر (۴٪) در رشته علوم مدیریت فرهنگی و ۴ نفر (۳٪) در رشته روانشناسی تخصص دارند.



و) وابستگی سازمانی

پس از بررسی داده‌های جمعیت‌شناختی نمونه آماری پژوهش حاضر بر اساس وابستگی، مشخص گردید که از تعداد کل ۱۳۲ نفر، ۷۵ نفر (۵۷٪) شاغل در آموزش و پرورش و ۵۷ نفر (۴۳٪) عضو هیئت علمی و مدرس دانشگاه بودند.



شکل ۶ توزیع نمود

در یک جمع‌بندی، بیشترین تعداد نمونه آماری از نظر جنسیتی، زنان (۵۵٪)؛ از نظر گروه سنی، گروه ۵۰-۴۱ سال (۴۱٪)؛ از نظر وضعیت تاهل، متاهلین (۸۱٪)؛ از نظر سطح تحصیلات، مقطع دکتری (۷۰٪)؛ از نظر تخصص، برنامه‌ریزی درسی (۳۳٪) و از نظر وابستگی سازمانی، شاغلین آموزش و پرورش (۵۷٪) بودند.

تحلیل عامل تاییدی مرتبه اول و دوم: الگوی تجربی برنامه درسی دین و زندگی مبتنی بر دیدگاه ماورای فردی

به منظور بررسی مدل اندازه‌گیری مقوله‌های برنامه درسی دین و زندگی مبتنی بر دیدگاه ماورای فردی، از تحلیل عاملی تاییدی مرتبه‌ی اول (جدول ۴-۱۷)، دوم (جدول ۴-۱۸) و سوم (جدول ۴-۱۹) و ۴-۲۰) از نوع انعکاسی-انعکاسی استفاده گردید (پیوست ۷). مقادیر بار عاملی و مقادیر *t* متناظر با بار عاملی هر مفهوم (گویه مشاهده شده در سطح اول) و متغیر (متغیر مشاهده شده در سطح دوم) بررسی گردید. با توجه به نتایج جدول (۴-۱۶) و مقایسه‌ی آن با مقادیر استاندارد، در سطح اول تحلیل عاملی می‌توان گفت که گویه‌های متناظر برای همه مقوله‌ها می‌توانند به عنوان مقیاس اندازه‌گیری باشند.

جدول (۴-۱۷) - تحلیل عامل تاییدی مرتبه اول

| گویه (مفهوم) | بار عاملی | t-value | AVE | CR | مقوله |
|---|-----------|---------|-------|-------|-------------------------------------|
| (T40) ارزشیابی بازپاسخ با محوریت روش‌های غیررسمی و نوآورانه | ۰/۸۹۶ | ۵۴/۲۹۶ | ۰/۶۵۲ | ۰/۹۴۵ | زیست مبتنی بر معنویت در تمامی ابعاد |
| (T44) استفاده از ارزشیابی متناسب با روش تدریسی که محتوا ارائه شده | ۰/۷۸۴ | ۱۶/۵۲۸ | | | |
| (T10) توجه به خودپنداره مثبت دانش‌آموزان در مباحث دینی | ۰/۹۱۴ | ۵۴/۸۲۸ | | | |
| (T41) استفاده از ارزشیابی تکوینی | ۰/۸۳۴ | ۲۲/۴۴۹ | | | |

| | | | | | |
|-------------------------------------|-------|-------|--------|-------|--|
| | | | ۱۷/۰۳۵ | ۰/۷۹۹ | (T7) پرورش مهارت‌ها با محوریت مباحث دینی |
| | | | ۱۴/۲۵۱ | ۰/۷۶۷ | (T39) ارزشیابی جامع از عملکرد و آگاهی دانش‌آموزان |
| | | | ۲۱/۹۸۲ | ۰/۸۱۵ | (T11) در نتیجه‌ی نگرش مثبت، آثار مثبت به مباحث دینی ایجاد می‌شود |
| | | | ۸/۹۳۴ | ۰/۷۰۳ | (T43) استفاده از ارزشیابی کل‌گرا |
| | | | ۱۲/۷۹۹ | ۰/۷۳۱ | (T12) دستیابی به اهداف سنتی |
| توانمندسازی معلم در رشد دانش‌آموزان | ۰/۹۰۸ | ۰/۵۹۰ | ۲۱/۹۱۹ | ۰/۸۰۷ | (T38) انتقال خودشناسی معلم به دانش‌آموزان |
| | | | ۲۲/۰۱۴ | ۰/۸۳۵ | (T9) نگاه همه‌جانبه به نیازهای دانش‌آموزان |
| | | | ۱۴/۶۶۳ | ۰/۶۹۸ | (T6) نگاه چندوجهی (مکعبی) به ابعاد وجودی انسان و سعی در وحدت میان آنها |
| | | | ۱۲/۶۶۰ | ۰/۶۷۶ | (T37) خودشناسی معلم و نحوی پاس‌خگویی او به دانش‌آموز |
| | | | ۲۱/۱۰۵ | ۰/۷۹۱ | (T14) رشد خلاقیت فردی و میان‌فردی |
| | | | ۲۳/۷۲۵ | ۰/۸۸۶ | (T42) استفاده از ارزشیابی روشنگرانه |
| | | | ۱۰/۵۲۷ | ۰/۶۵۲ | (T8) ترکیب مهارت‌های دینی با موضوعات فردی و اجتماعی |
| توجه محتوا به ارتقای تفکر خلاق | ۰/۹۰۶ | ۰/۷۰۷ | ۳۰/۰۳۱ | ۰/۷۷۰ | (T15) محتوایی مبتنی بر تفکر خلاق در مباحث دینی |
| | | | ۳۸/۰۳۰ | ۰/۸۲۲ | (T46) عزت نفس بالا بین دانش‌آموزان |
| | | | ۴۸/۸۹۰ | ۰/۸۷۰ | (T16) محتوایی برای ارتقا ادراک کل‌نگر دانش‌آموز در مباحث دینی |

| | | | | | |
|--|-------|-------|--------|-------|--|
| | | | ۵۱/۰۳۸ | ۰/۸۹۶ | (T49) اشتیاق گردآوری اطلاعات بین دانش‌آموزان |
| لزوم ارزشیابی همه جانبه | ۰/۸۳۴ | ۰/۴۷۳ | ۳۵/۲۹۱ | ۰/۹۰۷ | (T47) داشتن روحیه امید به زندگی |
| | | | ۱۷/۴۹۶ | ۰/۵۳۸ | (T54) دانش‌آموزان به قضاوت مستقل برسند |
| | | | ۱۳/۱۷۹ | ۰/۵۵۸ | (T55) دانش‌آموزان تفکر انتزاعی داشته باشند |
| | | | ۳۸/۹۱۰ | ۰/۹۲۷ | (T19) محتوایی شامل مباحث منطقی و شهودی با تاکید بر دو نیمکره مغز |
| | | | ۱۷/۵۵۴ | ۰/۵۵۰ | (T17) تعادل میان تفکر عقلانی و شهودی دانش‌آموز |
| | | | ۱۳/۰۴۳ | ۰/۵۰۸ | (T18) یکپارچگی میان تفکر عقلانی و شهودی دانش‌آموز |
| تاکید بر مسئله-محوری در زندگی | ۰/۸۹۲ | ۰/۶۲۴ | ۱۴/۴۰۹ | ۰/۷۵۸ | (T48) روحیه‌ی کاوشگری |
| | | | ۱۴/۶۳۲ | ۰/۷۶۴ | (T1) تأمل در خلقت خود |
| | | | ۳۶/۳۷۳ | ۰/۸۶۶ | (T27) روشی مبتنی بر تجسم، حرکت و تمرکیابی |
| | | | ۳۶/۳۵۴ | ۰/۸۵۸ | (T2) تاکید بر بایدها و نبایدهای سبک زندگی سعادت‌مند |
| | | | ۱۰/۴۴۴ | ۰/۶۹۰ | (T30) روش تدریس هنری با تاکید بر حیات درونی |
| محتوایی مبتنی بر نیازها و ابعاد وجود انسان | ۰/۹۰۲ | ۰/۷۰۴ | ۱۸/۴۳۲ | ۰/۸۱۸ | (T21) محتوایی با ارتباط واضح و یکپارچه میان این دنیا و دنیای آخرت |
| | | | ۱۴/۶۶۶ | ۰/۷۶۵ | (T20) محتوایی با تاکید بر یکپارچگی و ارتباط میان فرد و عالم کائنات |
| | | | ۱۹/۷۸۴ | ۰/۸۸۵ | (T23) محتوایی با تاکید بر تمامی ابعاد وجودی انسان |
| | | | ۱۹/۱۰۴ | ۰/۸۸۴ | (T22) محتوایی با تأکید بر دنیای فانی و باقی |

| | | | | | |
|---|-------|-------|--------|-------|--|
| توجه به تفکر عقلانی و شهودی | ۰/۷۵۷ | ۰/۴۴۸ | ۴۱/۴۳۸ | ۰/۸۶۸ | (T28) روشی که ذهن دانش آموز را به بینهایت باز کند. |
| | | | ۲۹/۱۶۳ | ۰/۶۷۸ | (T25) متکی بر روش عقلانی و مفهومی |
| | | | ۱۲/۱۱۵ | ۰/۵۰۶ | (T26) پرورش دهنده‌ی قابلیت عقلانی و ظرفیت درونی معلم |
| | | | ۱۳/۰۲۱ | ۰/۵۶۹ | (T24) محتوایی با تاکید بر تمامی نیازهای انسان |
| تاکید بر این دنیا و جهان آخرت | ۰/۸۵۷ | ۰/۶۶۰ | ۴/۹۱۹ | ۰/۸۰۴ | (T32) برگزاری مناسک و مراسم ساده |
| | | | ۴/۹۶۹ | ۰/۸۲۰ | (T5) لزوم تاکید بر یکپارچگی و ارتباط این جهان با جهان آخرت |
| | | | ۴/۶۵۰ | ۰/۸۱۴ | (T50) دانش آموزان باید به مرحله نهفتگی دست پیدا کنند |
| تاکید بر روش تدریس تعاملی | ۰/۸۰۰ | ۰/۵۸۳ | ۲۱/۱۸۴ | ۰/۶۱۱ | (T33) روش ایفای نقش و نمایشی |
| | | | ۴۶/۶۱۳ | ۰/۹۸۹ | (T29) استفاده از روش تدریس فعال |
| | | | ۲۳/۷۱۹ | ۰/۶۳۲ | (T31) روشی مبتنی بر ارتباط میان فرد و جهان هستی |
| توجه به روش تدریس هنری | ۰/۸۶۷ | ۰/۶۸۷ | ۱۹/۰۵۷ | ۰/۸۸۳ | (T35) روش‌های موسیقیایی، تجسمی و تمرین‌های تنفسی |
| | | | ۱۹/۱۴۸ | ۰/۸۸۹ | (T4) پرورش ارتباط درون فردی و بین فردی |
| | | | ۱۵/۶۹۳ | ۰/۷۰۲ | (T3) توجه به آخرت‌گرایی و جاودانگی انسان |
| توجه به اهداف غیرسنتی | ۰/۶۳۰ | ۰/۶۳۰ | ۵/۰۷۲ | ۰/۷۹۴ | (T13) دستیابی به اهداف غیرسنتی |
| تاکید بر ارزیابی نقادانه و درجه تایید دانش آموزان | ۰/۸۴۳ | ۰/۶۴۲ | ۱۰/۱۶۱ | ۰/۸۰۱ | (T52) دانش آموزان باید به درجه تایید یا بازنگری نائل شوند |
| | | | ۱۰/۷۳۷ | ۰/۸۱۸ | (T56) دانش آموزان به ارزیابی نقاد دست پیدا کنند. |

| | | | | | |
|----------------------------|-------|-------|--------|-------|--|
| | | | ۱۰/۰۴۶ | ۰/۷۸۵ | (T45) بکارگیری همزمان کارکردهای عقلانی و شهودی بین دانش‌آموزان |
| توجه به تصور ذهنی و خلاقیت | ۰/۸۷۹ | ۰/۷۸۳ | ۸/۴۳۵ | ۰/۹۰۸ | (T53) دانش‌آموزان از انگاره‌ها یا تصور ذهنی برخوردار باشند. |
| | | | ۸/۳۱۲ | ۰/۸۶۲ | (T57) دانش‌آموزان آگاهانه به تخیل و خلاقیت پردازند. |
| دستیابی به مرحله اشراق | ۰/۶۵۰ | ۰/۶۵۰ | ۹/۹۳۱ | ۰/۸۰۶ | (T51) دانش‌آموزان باید به مرحله اشراق دست پیدا کنند |
| مشارکت هوشمندانه | ۰/۸۵۷ | ۰/۷۵۰ | ۱۱/۳۴۳ | ۰/۸۵۴ | (T34) روش‌های مشارکتی |
| | | | ۱۱/۴۱۷ | ۰/۸۷۸ | (T36) ارزشیابی هوشیارانه امور توسط معلم |

جدول (۱۸-۴) - تحلیل عامل تاییدی مرتبه دوم

| مقوله | بار عاملی | t-value | R ² (SA) | AVE | CR |
|---|-----------|---------|---------------------|-------|-------|
| زیست مبتنی بر معنویت در تمامی ابعاد | ۰/۵۲۰ | ۷/۵۵۹ | ۰/۳ | ۰/۳۲۷ | ۰/۸۶۷ |
| توانمندسازی معلم در رشد دانش آموزان | ۰/۵۶۰ | ۸/۱۴۱ | | | |
| توجه محتوا به ارتقای تفکر خلاق | ۰/۶۷۵ | ۹/۸۱۲ | | | |
| لزوم ارزشیابی همه جانبه | ۰/۷۰۰ | ۱۰/۱۶۲ | | | |
| تاکید بر مسئله محوری در زندگی | ۰/۷۰۱ | ۱۰/۱۹۲ | | | |
| محتوایی مبتنی بر نیازها و ابعاد وجودی انسان | ۰/۴۴۲ | ۶/۴۳۰ | | | |
| توجه به تفکر عقلانی و شهودی | ۰/۴۰۰ | ۵/۷۸۴ | | | |
| تاکید بر این دنیا و جهان آخرت | ۰/۲۰۰ | ۲/۷۳۸ | | | |
| تاکید بر روش تدریس تعاملی | ۰/۷۷۷ | ۱۱/۲۹۴ | | | |
| توجه به روش تدریس هنری | ۰/۹۰۳ | ۱۳/۱۲۶ | | | |
| توجه به اهداف غیرسستی | ۰/۳۰۰ | ۴/۳۵۸ | | | |
| تاکید بر ارزیابی نقادانه و درجه تایید دانش آموزان | ۰/۴۷۵ | ۶/۹۱۴ | | | |
| توجه به تصور ذهنی و خلاقیت | ۰/۲۹۰ | ۴/۲۱۴ | | | |
| دستیابی به مرحله اشراق | ۰/۶۲۰ | ۹/۰۰۸ | | | |
| مشارکت هوشمندانه | ۰/۵۴۵ | ۷/۹۲۹ | | | |
| GOF | ۰/۳۶ | | | | |

با توجه به نتایج جدول (۱۸-۴) و مقایسه مقادیر به دست آمده با مقادیر استاندارد در مرتبه دوم و نیز شاخص نیکویی برازش ($GOF = 0.36$) می توان ادعا نمود که تمام مقوله ها می توانند به عنوان الگوی برنامه درسی دین و زندگی مبتنی بر دیدگاه ماورای فردی در نظر گرفته شوند. با توجه به مقدار آماره R^2 ، اهمیت مقوله ها در شکل گیری الگوی برنامه درسی دین و زندگی مبتنی بر دیدگاه ماورای فردی به ترتیب بیشتر به کمتر مربوط به "توجه به روش تدریس هنری"، "تاکید بر روش تدریس تعاملی"، "تاکید بر مسئله محوری در زندگی"، "لزوم ارزشیابی همه جانبه"، "توجه محتوا به ارتقای تفکر خلاق"، "دستیابی به مرحله اشراق"، "توانمندسازی معلم در رشد دانش آموزان"، "مشارکت هوشمندانه"، "زیست مبتنی بر معنویت در تمامی ابعاد"، "تاکید بر ارزیابی نقادانه و درجه تایید دانش آموزان"، "محتوایی مبتنی بر نیازها و ابعاد وجودی انسان"، "توجه به تفکر عقلانی و شهودی"، "توجه به اهداف غیرسستی"، "توجه به تصور ذهنی و خلاقیت" و "تاکید بر این دنیا و جهان آخرت" می باشد.

جدول (۴-۱۹) - تحلیل عامل تاییدی مرتبه سوم (مقوله-عنصر)

| مقوله | بار عاملی | t-value | AVE | CR | عنصر |
|---|-----------|---------|-------|-------|--------------------------------------|
| زیست مبتنی بر معنویت در تمامی ابعاد توجه به اهداف غیرسستی | ۰/۹۳۳ | ۷۰/۰۳۱ | ۰/۸۲۶ | ۰/۸۱۰ | هدف |
| | ۰/۸۸۴ | ۲۰/۲۳۱ | | | |
| توجه به تفکر عقلانی و شهودی تاکید بر این دنیا و جهان آخرت توجه محتوا به ارتقای تفکر خلاق محتوایی مبتنی بر نیازها و ابعاد وجودی انسان | ۰/۷۷۳ | ۱۰/۰۹۴ | ۰/۵۳۰ | ۰/۸۱۷ | محتوا |
| | ۰/۶۷۹ | ۷/۶۳۳ | | | |
| | ۰/۷۶۵ | ۱۵/۱۶۳ | | | |
| | ۰/۶۸۷ | ۷/۶۳۹ | | | |
| توجه به تصور ذهنی و خلاقیت دستیابی به مرحله اشراق | ۰/۶۰۹ | ۲/۶۰۷ | ۰/۴۲۴ | ۰/۵۹۵ | ویژگی های یادگیرنده |
| | ۰/۶۹۱ | ۲/۱۸۶ | | | |
| توجه به روش تدریس هنری تاکید بر روش تدریس تعاملی تاکید بر مسئله محوری در زندگی | ۰/۸۲۲ | ۲۲/۷۶۰ | ۰/۶۴۲ | ۰/۷۳۹ | روش تحلیل عاملی |
| | ۰/۷۶۱ | ۱۶/۳۵۸ | | | |
| | ۰/۸۲۰ | ۲۱/۱۷۸ | | | |
| لزوم ارزشیابی همه جانبه تاکید بر ارزیابی نقادانه و درجه تایید دانش آموزان توانمندسازی معلم در رشد دانش آموزان مشارکت هوشمندانه | ۰/۷۴۷ | ۹/۸۴۴ | ۵۴۰ | ۰/۸۲۴ | ارزشیابی عناصر و مولفه های برنامه |
| | ۰/۷۱۳ | ۷/۸۵۰ | | | |
| | ۰/۷۰۴ | ۷/۵۴۴ | | | |
| | ۰/۷۷۳ | ۱۰/۳۷۷ | | | |

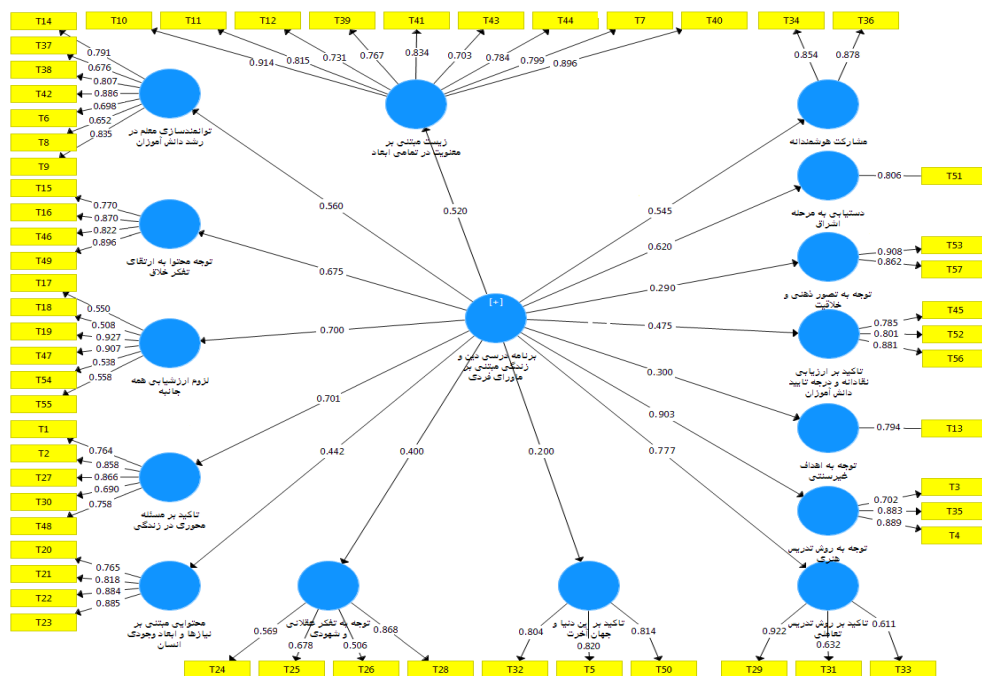
جدول (۴-۲۰) - تحلیل عامل تاییدی مرتبه سوم (مدل کلی)

| مقوله | بار عاملی | t-value | R ² (SA) | AVE | CR |
|---------------------|-----------|---------|---------------------|-------|-------|
| هدف | ۰/۶۶۵ | ۷/۰۶۱ | ۰/۶ | ۰/۵۹۴ | ۰/۹۰۲ |
| محتوا | ۰/۷۹۳ | ۲۲/۲۰۸ | | | |
| ویژگی های یادگیرنده | ۰/۶۵۹ | ۷/۰۳۶ | | | |
| روش | ۰/۸۶۶ | ۲۵/۳۵۸ | | | |
| ارزشیابی | ۰/۸۴۷ | ۲۹/۱۶۶ | | | |
| GOF | ۰/۲۹۷ | | | | |

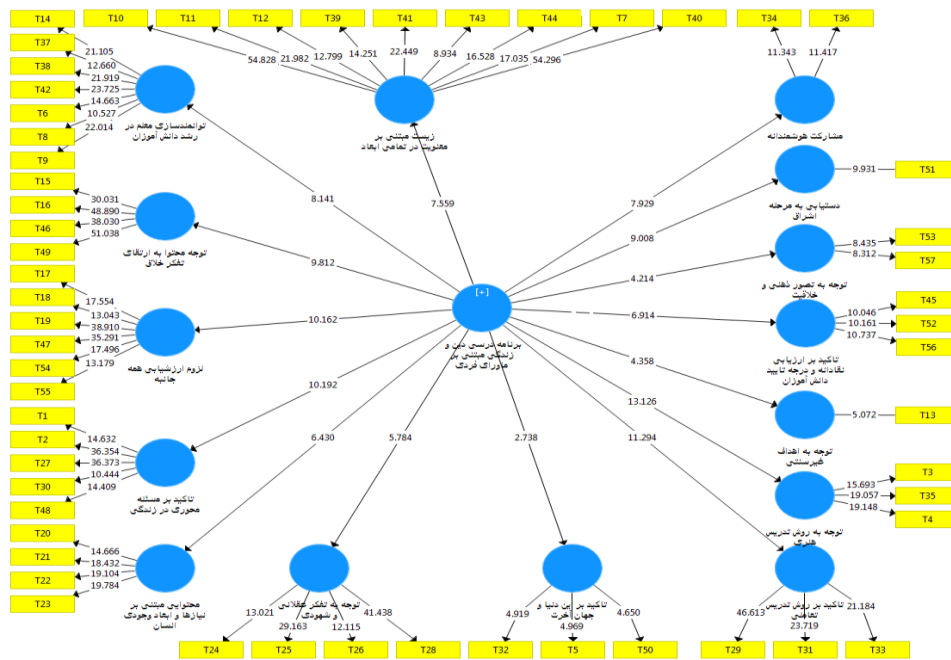
برنامه درسی دین و زندگی مبتنی بر دیدگاه ماورای فردی

با توجه به نتایج جدول (۴-۱۹) و (۴-۲۰) مقایسه مقادیر به دست آمده با مقادیر استاندارد در مرتبه دوم و نیز شاخص نیکویی برازش (GOF = ۰/۲۹۷) می توان ادعا نمود که تمام عناصر می توانند به عنوان الگوی برنامه درسی دین و زندگی مبتنی بر دیدگاه ماورای فردی در نظر گرفته شوند. با توجه به مقدار آماره R^2

اهمیت مقوله‌ها در شکل‌گیری الگوی برنامه درسی دین و زندگی مبتنی بر دیدگاه ماورای فردی به ترتیب بیشتر به کمتر مربوط به "روش"، "ارزشیابی"، "محتوا"، "هدف" و "ویژگی‌های یادگیرنده" می‌باشد. به عنوان خروجی نهایی (شکل ۴-۹)، عنصر هدف با مقوله‌های "زیست مبتنی بر معنویت در تمامی ابعاد" و "توجه به اهداف غیرستستی"؛ عنصر محتوا با مقوله‌های "توجه به تفکر عقلانی و شهودی"، "تاکید بر این دنیا و جهان آخرت"، "توجه محتوا به ارتقای تفکر خلاق" و "محتوایی مبتنی بر نیازها و ابعاد وجودی انسان"؛ عنصر ویژگی‌های یادگیرنده با مقوله‌های "توجه به تصور ذهنی و خلاقیت" و "دستیابی به مرحله اشراق"؛ عنصر روش با مقوله‌های "توجه به روش تدریس هنری"، "تاکید بر روش تدریس تعاملی" و "تاکید بر مسئله‌محوری در زندگی" و عنصر ارزشیابی با مقوله‌های "لزوم ارزشیابی همه‌جانبه"، "تاکید بر ارزیابی نقادانه و درجه تایید دانش‌آموزان"، "توانمندسازی معلم در رشد دانش‌آموزان" و "مشارکت هوشمندانه" به عنوان الگوی تجربی برنامه درسی دین و زندگی مبتنی بر دیدگاه ماورای فردی در مقطع متوسطه دوم تایید شدند.



تحلیل عاملی تاییدی مرتبه اول و مرتبه دوم در حالت بارعاملی



تحلیل عاملی تاییدی مرتبه اول و مرتبه دوم در حالت ضرایب معناداری

نتیجه گیری

دیدگاه ماورا فردی از نظر فلسفی بر پایه فلسفه پدیدارشناختی و وجودگرایان می‌باشد و بر اساس روانشناسی وجودی شکل گرفته و به غیر از موارد خاص استفاده دیگری در امر آموزش و پرورش از آن نشده است. ویژگی‌های دیدگاه ماورای فردی این است که کل‌نگر می‌باشد؛ رشد و کمال موجودات زنده را طی یک فرایند از درون به بیرون می‌داند؛ و تقدم و اولویت با فرد (فرد درون‌نگر و غلیت‌نگر) است. نظریات هارتین هایدگر (تمامیت هستی)، مازلو (هدف برنامه درسی ماورای فردی، پرورش شهود و استعلا در جهت نیل به تفکر خلاق و ادراک کل‌نگر و روحانیت و گشوده بودن نسبت به هستی و ارتباطدهی میان جهان درون و برون یادگیرنده است)، ماکس وبر (فلسفه فرانسوی نسبت به آینده بسیار خوشبین است و در دیدگاه ماورای فردی ما شاهد انتقال از انسان بودن به فرانسوی بودن در ابعاد جسمی و روحانی خواهیم بود) و برگسون (شور حیاتی، استعداد زمانی و تحول خلاق) در شکل‌گیری دیدگاه ماورای فردی بسیار موثر بوده است. میلر (۱۳۹۴) بیان می‌دارد که هنر به منزله بخش جدایی‌ناپذیر از برنامه درسی، رویکرد آموزش و پرورش متلاقی که از مجموعه‌ای از فنون و هوشیاری و تجسم برای تسهیل رشد دانش‌آموزان و دستیابی ایشان به تمامیت شخصیت استفاده می‌کند، رویکرد بدیع‌پردازی که به پرورش مهارت‌های تفکر خلاق اختصاص دارد و رویکرد تلقین‌شناسی که با استفاده از تجسم و فنون تنفسی در به‌خاطر سپاری حجم انبوهی از حقایق به کار گرفته می‌شود، در شکل‌گیری دیدگاه ماورای فردی نقش مهمی ایفا می‌کنند. همچنین، فولادی و همکاران (۱۳۹۴) به این نتیجه رسیدند که الگوی برنامه درسی ماورای فردی الگوی قابل‌اجرایی است، زیرا به ابعاد درونی و بیرونی انسان توجه دارد، یعنی کل شخصیت انسان را در بر می‌گیرد. کل شخصیت انسان در برنامه درسی ماورای فردی محقق است. با این مقدمه، در ادامه به بحث، مقایسه و تحلیل راجع به یافته‌ها پرداخته می‌شود.

یافته‌های مقوله‌های عنصر هدف را تحت عنوان جاودانگی انسان، زیست فردی-اجتماعی، توجه به نیازها و ابعاد وجودی انسان، زندگی مبتنی بر معنویت و تاکید بر اهداف سنتی و غیرسنتی مشخص نمودند که زیست مبتنی بر معنویت در تمامی ابعاد و تاکید بر اهداف غیرسنتی نام‌گذاری شدند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های داخلی (میلر، ۱۳۹۴؛ واحدی، ۱۳۹۲؛ ایزدی و همکاران، ۱۳۹۰؛ حسینی و همکاران، ۱۳۸۹؛ فلاحی و همکاران، ۱۳۸۹؛ ایزدی و همکاران، ۱۳۸۹؛ شمشیری و نقیب‌زاده، ۱۳۸۴) و خارجی (اسچرینر، ۲۰۰۵؛ فینیکس، ۱۹۷۴؛ ریچاردز، ۱۹۷۳؛ اسپری و بوگن، ۱۹۶۰) همسو می‌باشد. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، به طور کلی، هدف از رویکرد ماورای فردی برای تدوین برنامه درسی درس دین و زندگی در مقطع متوسطه دوم، می‌تواند شامل تأمل در خلقت خود، تاکید بر بایدها و نبایدهای سبک زندگی سعادت‌مند، توجه به آخرت‌گرایی و جاودانگی انسان، لزوم تاکید بر یکپارچگی و ارتباط این جهان با جهان آخرت، پرورش ارتباط درون‌فردی و بین‌فردی، ترکیب مهارت‌های دینی با موضوعات فردی و اجتماعی، رشد خلاقیت فردی و میان‌فردی، نگاه چندوجهی (مکعبی) به ابعاد وجودی انسان و سعی در وحدت میان آنها، نگاه همه‌جانبه به نیازهای دانش‌آموزان، پرورش مهارت‌ها با محوریت مباحث دینی، توجه به خودپنداره مثبت دانش‌آموزان در مباحث دینی و پیدایش دیدگاه مثبت به مباحث دینی باشد.

در این زمینه میلر (۱۳۹۴) 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 هويت، خودشکوفایی و مفهوم‌هایی 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. واحدی (۱۳۹۲) بیان می‌دارد 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 بر اساس اصول و احکام دین بوده و هم باعث تقویت جنبه‌های انسانی و روحانی در افراد می‌گردد. این موضوع، یعنی برنامه‌ی درسی معنوی که یادگیری را منوط به برقراری ارتباط با دنیای یادگیرندگان، علایق و نیازهایشان می‌داند در پژوهش ایزدی و همکاران (۱۳۹۰) مدنظر بوده است. حسینی و همکاران (۱۳۸۹) نیز، بر ابعاد دیگر برنامه‌ی درسی معنوی مانند شاد زیستن، دگردوستی، معنا بخشی به زندگی، مسئولیت‌پذیری، احترام به دیگران و سازندگی تأکید داشتند. در مطالعه‌ی فلاحی (۱۳۸۹) اظهار شده است که آموزش و پرورش باید بر تمام ابعاد انسانی توجه کند. شمشیری و نقیب‌زاده (۱۳۸۴)، با نگاهی متمایز نسبت به دیگران، تعلیم و تربیت عرفانی را مطرح می‌کنند که دارای سه هدف غایی (فنا فی الله)، میانی (خودشناسی و روشن شدگی) و کوتاه‌مدت (شیوه و روش رسیدن به هدف میانی و غایی مشتمل بر: عشق پروری، تربیت اخلاقی، تربیت هنری و زیبایی‌شناسی) می‌باشد.

اسچرینر (۲۰۰۵) معتقد است که نیاز برای یادگیری کل‌گرا از دوران اولیه به خصوص در آیین‌های مذهبی تشخیص داده شده است. فینیکس (۱۹۷۴) 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. ریچاردز (۱۹۷۳) نیز، قلب و محور آموزش و پرورش ماورای فردی را، رشد احساس، پیوستگی و ارتباط میان فرد و جهان هستی می‌داند. اسپری و بوگن (۱۹۶۰) به این نتیجه رسیدند که حتی مغز انسان به هر دو بعد جسمانی و روحانی، باهم توجه دارد و برنامه درسی که می‌تواند پاسخگوی تمام ویژگی‌های شخصیتی انسان باشد، دیدگاه ماورای فردی است.

یافته‌های مقوله‌های عنصر محتوا را تحت عنوان تفکر عقلانی و شهودی، تأکید بر دنیای فانی و باقی و محتوایی مبتنی بر نیازها و ابعاد وجودی انسان استخراج و نامگذاری کردند که تفکر عقلانی و شهودی، تأکید بر این دنیا و جهان آخرت، توجه محتوا به ارتقای تفکر خلاق و محتوایی مبتنی بر نیازها و ابعاد وجودی انسان تعیین شدند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های داخلی (میلر، ۱۳۹۴؛ حسینی‌خواه، ۱۳۹۱؛ فلاحی، ۱۳۸۹؛ حسینی‌خواه و مهرمحمدی، ۱۳۸۹؛ میرلوحی، ۱۳۸۸؛ شمشیری، ۱۳۸۵؛ الف، شمشیری، ۱۳۸۵؛ ب، ملکی، ۱۳۸۵؛ شمشیری و نقیب‌زاده، ۱۳۸۴) و خارجی (هانت و درپیر، ۱۹۷۹) همسو می‌باشد. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، به طور کلی، محتوای رویکرد ماورای فردی برای تدوین برنامه درسی درس دین و زندگی در مقطع متوسطه دوم، می‌تواند شامل محتوایی مبتنی بر تفکر خلاق در مباحث دینی؛ محتوایی برای ارتقا ادراک کل‌نگر دانش‌آموز در مباحث دینی؛ تعادل میان تفکر عقلانی و شهودی دانش‌آموز؛ یکپارچگی میان تفکر عقلانی و شهودی دانش‌آموز؛ محتوایی شامل مباحث منطقی و شهودی با تأکید بر دو نیمکره مغز؛ محتوایی با تأکید بر

یکپارچگی و ارتباط میان فرد و عالم کائنات؛ محتوایی با ارتباط واضح و یکپارچه میان این دنیا و دنیای آخرت؛ محتوایی با تأکید بر دنیای فانی و باقی؛ محتوایی با تأکید بر تمامی ابعاد وجودی انسان و محتوایی با تأکید بر تمامی نیازهای انسان باشد.

در این زمینه، میلر (۱۳۹۴) بیان داشته است که آموزش و پرورش ماورای فردی، در جستجوی ایجاد تعادل و تلفیق میان تفکر شهودی و تفکر تحلیلی است. بنابراین برنامه‌های ماورای فردی، بر پرورش قوه‌ی خلاقیت، اتخاذ رویکردهای تازه در حل مسائل و هنرها تأکید دارد. همچنین ویژگی اساسی دیگر دیدگاه ماورای فردی استعلاست. استعلا مستلزم باز و گشوده بودن نسبت به هستی است. از طریق استعلا رابطه‌ای پویا میان فرد و عالم کائنات ظاهر می‌شود. گشوده بودن نسبت به بینهایت ملازم با گشوده بودن نسبت به روحانیت انسان و پذیرای آن بودن است. از نظر حسینی‌خواه (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؛ شهود نسبت به عقل ماهیت پیش فرض دارد) است که در دیدگاه ماورای فردی باید مورد توجه قرار گیرد. فلاحی (۱۳۸۹) نیز در مطالعه‌ی خود به این نتیجه رسیده است که زمانی که آموزش و پرورش تواما به بعد جسمانی و روحانی بپردازد، یعنی الگوی برنامه درسی ماورای فردی پیاده شده است. حسینی‌خواه و مهرمحمدی (۱۳۸۹) دریافتند که 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 همه‌ی حوزه‌های موضوعی به ارمغان خواهد آورد. میرلوحی (۱۳۸۸) مسئله‌ی سکوت در برنامه درسی مدارس را مطرح می‌کند و معتقد است که سکوت می‌تواند به جنبه حسی و روحی، تقویت قدرت تأمل و تفکر، و دریافت‌های بی‌واسطه شهودی و عرفانی کمک نماید. شمشیری (۱۳۸۵الف) بیان می‌دارد که در نظام تعلیم و تربیت متأثر از عرفان اسلامی، تربیت عاطفی با محوریت عشق، مهمترین جنبه‌ی تربیت تلقی می‌شود. در مطالعه‌ی دیگری، شمشیری (۱۳۸۵ب) این نکته را برجسته ساخته که روی آوردن به طبیعت، عامل مهمی در رشد و تکامل انسان تلقی می‌شود. در حقیقت بازگشت به طبیعت و هم‌نوا شدن با آن، راهی است که به انسان معاصر برای حل موفقیت‌آمیز این بحران‌ها کمک می‌کند. ملکی (۱۳۸۵) برنامه درسی با محوریت رشد همه‌جانبه، باید بر مبنای ماهیت انسان، ماهیت ارزش، ماهیت معرفت و ماهیت زندگی تبیین شود. در پژوهشی خارجی، هلنت و دریبر (۱۹۷۹) در نتایج تحقیقات‌شان با ارائه‌ی نمونه‌هایی، اثبات نمودند که توجه به دیدگاه ماورای فردی، ارتباط تخیل و شهود را با رفتار دانش‌آموزان به اثبات می‌رساند.

یافته‌های مقوله‌های عنصر ویژگی‌های یادگیرنده را تحت عنوان ذاتی، ثانوی و نهایی استخراج و نامگذاری کردند که مقوله‌های دستیابی به مرحله اشراق و توجه به تصور ذهنی و خلاقیت تعیین شدند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های داخلی (میلر، ۱۳۹۴؛ شمشیری و نقیب‌زاده، ۱۳۸۴؛ حجتی، ۱۳۶۹) و خارجی (پترسون، ۱۹۹۱؛ سینگر، ۱۹۷۶) همسو می‌باشد. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، به طور کلی، ویژگی‌های یادگیرنده در رویکرد ماورای فردی برای تدوین برنامه درسی درس دین و زندگی در مقطع متوسطه دوم، می‌تواند شامل عزت نفس بالا بین دانش‌آموزان؛ اشتیاق گردآوری اطلاعات بین دانش‌آموزان؛ دانش‌آموزان به قضاوت مستقل برسند؛ دانش‌آموزان تفکر انتزاعی داشته باشند؛ داشتن روحیه امید به زندگی؛ روحیه‌ی کاوشگری؛ دانش‌آموزان

از انگاره‌ها یا تصور ذهنی برخوردار باشند؛ بکارگیری همزمان کارکردهای عقلانی و شهودی بین دانش‌آموزان؛ دانش‌آموزان بلبید به مرحله نهفتگی دست پیدا کنند؛ دانش‌آموزان بلبید به مرحله اشراق دست پیدا کنند؛ دانش‌آموزان باید به درجه تایید یا بازنگری نائل شوند؛ دانش‌آموزان به ارزیابی نقاد دست پیدا کنند؛ دانش‌آموزان آگاهانه به تخیل و خلاقیت پردازند، باشد.

در این مورد، میلر (۱۳۹۴) با بررسی تاثیر 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 میان فردی، نگرش نسبت به یادگیری و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. از نظر میلر، نگاه به یادگیری کل‌گرایانه است و یادگیرنده به منزله‌ی 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 هر کدام به منزله جزئی از یک کل نگریسته شود. به یادگیرنده نیز به مثابه جزئی از محیط بزرگتر که در تقابل با آن است، نگریسته می‌شود. شمشیری و نقیب‌زاده (۱۳۸۴) معتقدند که روش تربیتی رویکرد یاددهی-یادگیری مکتب عرفان اسلامی مبتنی بر فعالیت و تجارب عملی و فردی متری است. دانش‌آموز در فرایند یاددهی-یادگیری کاملاً فعال است. همچنین، رابطه معلم-شاگرد در فرآیند تربیت، مبتنی بر دو رکن محبت و اطاعت است. حجتی (۱۳۶۹)، آداب و وظایف ویژه شاگرد را در سه بخش نسبت به خود، نسبت به استاد و نسبت به همدرسی‌ها تعیین نمود.

در پژوهش‌های خارجی در این زمینه، پترسون (۱۹۹۱) در تحقیق خود به این نتیجه می‌رسد که هم آموزگاران و هم دانش‌آموزان به گونه چشم‌گیری فقدان روح و معنویت را احساس می‌کنند و اشاره نمود که یکی از مشکلات آموزش و پرورش این است که روح و معنویت را راهی برای حل مشکلات نمی‌دانند؛ در واقع به روح و معنویت چندان به عنوان راهکاری برای ساماندهی مدارس توجه نمی‌شود. همچنین سینگر (۱۹۷۶) اظهار می‌کند تصور و تخیل رشدنیافته می‌تواند منبعی برای ظهور بزهکاری و خشونت باشد.

یافته‌های مقوله‌های عنصر روش را تحت عنوان توجه به روش تدریس هنری، تأکید بر روش تدریس تعاملی، تأکید بر مسئله‌محوری در زندگی استخراج و نامگذاری کردند که در همین موارد تعیین شدند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (میلر، ۱۳۹۴؛ صابری و سعیدی‌رضوانی، ۱۳۹۱؛ حسینی و همکاران، ۱۳۹۰؛ فلاحی، ۱۳۸۹؛ شمشیری، ۱۳۸۵ الف) همسو می‌باشد. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، به طور کلی، روش در رویکرد ماورای فردی برای تدوین برنامه درسی درس دین و زندگی در مقطع متوسطه دوم، می‌تواند شامل متکی بر روش عقلانی و مفهومی؛ پرورش‌دهنده‌ی قابلیت عقلانی و ظرفیت درونی معلم؛ روشی که ذهن دانش‌آموز را به بینهایت باز کند؛ روشی مبتنی بر ارتباط میان فرد و جهان هستی؛ استفاده از روش تدریس فعال؛ روش ایفای نقش و نمایشی؛ روش‌های مشارکتی؛ روشی مبتنی بر تجسم، حرکت و تمرکز یابی؛ روش تدریس هنری با تأکید بر حیات درونی؛ برگزاری مناسک و مراسم ساده؛ روش‌های موسیقایی، تجسمی و تمرین‌های تنفسی می‌باشد.

در این زمینه میلر (۱۳۹۴) 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 فرآیند آموزش می‌تواند به تبع رویکردهای مختلف تغییر کند. اما عموماً فنونی مانند تجسم، تمرکزیابی 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 به عنوان یکی از حلقه‌های بنیادین تحولات در نظام برنامه درسی باید در نظر گرفته شده است. چرا که امروزه تربیت هنری و زیبایی‌شناختی به عنوان یکی از کارکردهای اساسی و مهم نظام آموزشی مطرح می‌باشد. شمشیری (۱۳۸۵الف) مفهوم عشق را با توجه به رویکرد "سیر تکاملی داشتن" به عنوان راه و روش در در نظام تعلیم و تربیت مطرح می‌کند و تربیت عاطفی با محوریت عشق را مهمترین جنبه‌ی تربیت می‌پندارد.

یافته‌های، مقوله‌های عنصر ارزشیابی را تحت عنوان ملزومات ارزشیابی، تاکید بر ارزیابی نقادانه و درجه تایید دانش‌آموزان، ارزشیابی تکوینی، ارزشیابی تراکمی، توانمندی معلم در ارزشیابی استخراج و نام‌گذاری کردند که لزوم ارزشیابی همه‌جانبه، مشارکت هوشمندانه، توانمندسازی معلم در رشد دانش‌آموزان تعیین شدند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (میلر، ۱۳۹۴؛ واحدی، ۱۳۹۲؛ ایزدی و همکاران، ۱۳۸۹؛ ملکی، ۱۳۸۵؛ شمشیری و نقیب‌زاده، ۱۳۸۴؛ حجتی، ۱۳۶۹) همسو می‌باشد. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، به طور کلی، ارزشیابی در رویکرد ماورای فردی برای تدوین برنامه درسی درس دین و زندگی در مقطع متوسطه دوم، می‌تواند شامل ارزشیابی هوشیارانه امور توسط معلم؛ استفاده از ارزشیابی روشنگرانه؛ خودشناسی معلم و نحوی پاسخگویی او به دانش‌آموز؛ انتقال خودشناسی معلم به دانش‌آموزان؛ استفاده از ارزشیابی متناسب با روش تدریسی که محتوا ارائه شده؛ ارزشیابی بازپاسخ با محوریت روش‌های غیررسمی و نوآورانه؛ استفاده از ارزشیابی تکوینی؛ ارزشیابی جامع از عملکرد و آگاهی دانش‌آموزان؛ استفاده از ارزشیابی کل‌گرا، می‌باشد.

در زمینه ارزشیابی در رویکرد ماورای فردی، میلر (۱۳۹۴) 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 به سوی رویکردهای تکوینی، بازپاسخ و کل‌گراست. روش‌های غیررسمی و نوآورانه نیز برای ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان در هنرها و سایر زمینه‌هایی که ارزشیابی آنها با ابزار معمول ارزشیابی ممکن نیست، به کار گرفته می‌شوند. واحدی (۱۳۹۲) بیان می‌کند که مربی و آموزگار این قبیل برنامه‌های درسی، تنها در صورت توجه به ابعاد معنوی آموزش هنر، آموزش علوم و آموزش ریاضیات قادر به پرورش ویژگی‌های معنوی فراگیران خواهند بود. ایزدی و همکاران (۱۳۸۹) معتقدند که ضرورت برنامه‌ی درسی معنوی به همراه آموزش چندفرهنگی، آموزش شهروندی، آموزش تفکر انتقادی و

خلاق، آموزش صلح، آموزش محیط‌زیست به عنوان یکی از مهمترین عوامل در بهبود و تنظیم برنامه‌های درسی تربیت معلم تأکید گردد.

در پژوهشی دیگر، ملکی (۱۳۸۵) بر ضرورت توجه دادن یادگیرنده به جنبه‌های فوق مادی و دنیوی حیات معنوی تأکید دارد. وی معتقد است که اگر برنامه درسی هماهنگ با فطرت طراحی شود جنبه معنوی آن نیز تحقق پیدا می‌کند. به علاوه هر قدر معلم به عنوان مجری و تحلیل‌گر برنامه شخصیت دینی و معنوی داشته باشد فضای تربیتی معنوی برای یادگیرنده به وجود خواهد آورد. شمشیری و نقیب‌زاده (۱۳۸۴) روش تربیتی با رویکرد یاددهی-یادگیری بر اساس مکتب عرفان اسلامی را پیشنهاد می‌دهند؛ در این رویکرد، مربی، نقش هدایت و راهنمایی‌متری را در جریان فعالیت‌های عملی و تجارب فردی وی بر عهده دارد و در واقع، مربی، بیشتر نقش یک مشاور و راهنما را ایفا می‌کند. و سرانجام، حجتی (۱۳۶۹) در مطالعه‌ی خود، آداب و وظایف معلم در امر تدریس مبتنی بر تعلیم و تربیت اسلامی را معرفی کرده که همان برنامه درسی ماورای فردی از نظر اسلام است. در این الگو، هم بر پرورش جسم و هم به پرورش روح استاد و معلم تأکید شده است.

منابع

- لوی، الف. مبانی برنامه‌ریزی آموزشی، برنامه درسی مدارس. (۱۳۹۱)، ترجمه: فریده مشایخ، تهران، انتشارات مدرسه.
- یارمحمدیان، محمدحسین. (۱۳۹۴). چاپ چهاردهم، مبانی و اصول برنامه ریزی درسی، تهران، یادواره کتاب.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۵). مقاله برنامه درسی نظری، معنوی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، کنگره ملی علوم انسانی.
- ملکی، حسن. (۱۳۹۵). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران: ناشر منادی تربیت.
- ملکی، حسن. (۱۳۹۷). مبانی برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه، چاپ ۱۵، تهران: سمت.
- ایزدی و همکاران. (۱۳۹۰). برنامه درسی معنوی (گفتمان جدید) به عنوان یکی از حلقه های بنیادین تحولات در برنامه درسی قرن ۲۱، همایش تغییر در نظام آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- شمشیری، ب. (۱۳۸۵). تعلیم و تربیت از منظر عشق و عرفان، چاپ اول، تهران: انتشارات طهوری.
- شمشیری، ب. (۱۳۸۵). مقاله بازگشت به تعلیم و تربیت طبیعت محور در دوره ابتدایی. همایش نوآوری در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی، انجمن مطالعات برنامه درسی، شیراز.
- شمشیری، بابک. نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۸۴). مقاله مبانی تربیتی عرفان اسلامی با اقتباس از مبانی تربیتی اسلامی، نشریه دانشور رفتار، دوره ۱۲، شماره (۱۲).
- صابری رضا، سعیدی رضوانی محمود (۱۳۹۱). مقاله کاربرد زیباگرایی و هنر در تربیت دینی، دوفصلنامه علمی پژوهشی تربیت اسلامی، دوره ۷، شماره ۱۵، پاییز و زمستان ۱۳۹۱.
- حسینی‌خواه علی، مهرمحمدی محمود (۱۳۹۱). رساله دکتری، طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر تفکر شهودی و مطالعه تطبیقی برنامه درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه دو کشور ایران و سوئد براساس آنان.
- فلاحی، ویدا. (۱۳۸۹). بررسی مبانی فلسفی نظریه‌پردازی درسی ماورای فردی، تربیت فلسفی و فلسفه تربیت، چاپ اول نشر بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
- میرلوحی، سیدحسین. (۱۳۸۷). اهمیت تربیتی سکوت از دیدگاه هستی‌گرایانه و امکان گنجاندن آن در برنامه درسی مدارس، کتاب برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و دیدگاه‌ها، تهران، انتشارات سمت.

- Abdalati, H. Adey, k. Biddulph, m. Ahmad, T. Ahoe, S. Ajegbo, k.... & Aldrich, R. (2015) The teaching of Islam in schools: A Muslim viewpoint. *IA Fresh look at Islam in a multi-Faith world; A philosophy for success through education* (Vol. 27. O. 4, PP. XV- XV). Oak Brook, IL: Toronto board of education.
- Abdalati, H., Adey, K., Biddulph, M., Ahmad, T., Ahoe, S., Ajegbo, K., ... & Aldrich, R. (2015). The teaching of Islam in schools: A Muslim viewpoint. *IA Fresh Look at Islam in a Multi-Faith World: A philosophy for success through education* (Vol. 27, o. 4, pp. xv-xv). Oak Brook, IL: Toronto Board of Education.
- Bastable, S. B., Sopczyk, D., Gramet, P., & Jacobs, K. (2019). *Health professional as educator: Principles of teaching and learning*. Joes & Bartlett Publishers.
- Blyth, W. A. L. (2017) Development, Experience and curriculum in primary education (1984). Routledge.
- Blyth, W. A. L. (2017). Development, Experience and Curriculum in Primary Education (1984). Routledge.
- Cah, S. M. (2011). *Classic and contemporary readings in the philosophy of education*. Oxford University Press. 198 Madison Avenue, New York, NY 10016.
- Cahn, S. M. (2011). *Classic and contemporary reading the philosophy of education*. Oxford University press. 198 Madison Avenue, New York, NY 10016.
- Cheung, D. (2000). Measuring teachers' meta-orientations to curriculum: Application of hierarchical confirmatory factor analysis. *The journal of experimental education*, 68 (2), 149-165.
- Davids, J. (1997), Introduction to transpersonal psychology. College of Denver.
- Eisner, Elliot W. (1994) *The educational imagination, on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Fritjof Capra. *The Turning point* (New York: Simon & Schuster, (1982), pp. 20-81.
- Fritjof Capra, *The Turning point* (New York: Simon & Schuster 1982), pp. 80-81.
- Gardner, J. and Jerome Jeweler. (2000). *Your college experience strategies of success was worth publishing company*. U. S. A
- Gay. G. Curriculum development. *International encyclopedia of curriculum*.
- Giroux, Henry and David E. (1983) *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery* Berkeley, Calif. Mcutchapup corp.
- Gloria Castillo, *Left Handed teaching* (New York: Holt, Rinehart)
- Hass, Glen. *Curriculum planning a new approach* (1988)
- Hersh, Richard, Diana Pritchard Paolito, and Joseph Reimer. *Promoting Moral Growth*. New York: Longman, 1979.
- Hoyle, R. H. (2012). *Handbook of structural equation modeling*. New York: the Guilford press.
- <https://www.civillica.com/paper-psconFo2-017.html>.
- Jerome Singer, "Fantasy, the foundation of serenity, "psychology today" (July 1976), p. 32.

- John Curtis Cowan, "The production of creativity through the Right Hemisphere", *Journal of Creative Behavior* 13(1), (1979), 39.
- Klei, (1991) curriculum reform elementary school. New York: teacher college press.
- Klei, (1991) curriculum reform i elementary school. ew York:teacher college press.
- Klein. F. M. Curriculum design. International encyclopedia of curriculum. (1991).
- Lefrancoise- GuyR, (1991), psychology for teaching waolss Werth publishing.
- Marilyn Ferguson, the Aquarian conspiracy: personal and social transformation in the 1980 (Los Angeles: J. P. Torcher, 1980).
- Marlow, fdiger & DobhaskaraRad. Elementary curricclum. (2003).
- Marsh, C. (1995) key cocepts for uderstadig curriculum. .lodofalmer press.
- Mary Caroline Richards, toward wholeness: Rudolph Steiner Education in America Middletown. Conn, Wesleyan University press (1980)
- Maslow, Abraham. Motivation and personality. New York: Harper and Row. 1970.
- May, H. Awrotzki, k & procher, l. (Eds.). (2016). Kindergarten narratives o frobelia education: translational investigations. Bloom bury publishing.
- May, H., awrotzki, K., & Procher, L. (Eds.). (2016). *Kidergarte arratives o Froebelia educatio: trasatioal ivestigatios*. Bloomsbury Publishig.
- Mayer, T. F. (1994). *Aalytical marxism* (Vol. 1). Sage Publicatios, Ic.
- Mueller, R. O. (2013). Basic Principles of Structural Equation Modeling an Introduction to LISREL and EQS. Washington: Springer.
- Myers & myers. Anintroduction to teaching and school. (1995).
- Patel, Nandishv (2003), a holistic Approach to learning and teaching intervention, the international journal of educational management, Vol. 17, pp272-284.
- Philip phenix, "Transcendence and the curriculum," in Elliott W. Eisner and Elizabeth Vallance, eds, conflicting conceptions of curriculum (Berkeley, Calif, McCutuhan, (1974),p.120.
- Ronald, V. Patricia A. Obenauf. (1999). toward spirituality in curriculum and teaching. *Journal of education*, voll19.
- Rudolph Steiner, practical advice to Teachers (London. Rudolph Steiner press, (1976).
- Schubert. (1986) curriculum:perspective,paradigms.journal of curriculumstudies. 5(1)
- Sewel ,M. (1997) curriculum:A itegrative itroductio .lodo: Wado worth publishig compay.
- Sharp, R. (2017). Knowledge ideology and the politics of schooling: Towards a Marxist analysis of education Routledge.
- Sharp, R. (2017). Kowledge, ideology ad the politics of schoolig: Towards a Marxist aalysis of educatio. Routledge.
- Sherwood, p. (2006). Soul education: in spring a new passion for sustain a blelearning, AAEE confer, 3-5-6, 1-17.

- Tyler, Ralph. Basic principles of curriculum and instruction, 2013, the University of Chicago press publicity department.
- Ynter. Christopher, fiona, S. Tulk, (2001), Transpersonal, A Definition of humanity <http://www.ahunda>.