

دانشگاه فرهنگیان
فصلنامه علمی - تخصصی
پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی
دوره دوم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۹۹

تأثیر برنامه‌های درسی معنوی بر آموزش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان

ستاره موسوی^۱

ارسال: ۱۳۹۸/۱۲/۲۱

پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر برنامه درسی معنوی بر آموزش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان است. این تحقیق نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است و نمونه‌گیری آن در دسترس به شیوه تصادفی انجام گرفته است. ۳۰ دانش‌آموز شاغل به تحصیل در دبیرستان‌های دخترانه شهرضا به طور تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش جای گرفتند. از هر دو گروه دانش‌آموزان، برای تعیین سطح مهارت‌های اجتماعی بوسیله پرسشنامه محقق ساخته، پیش‌آزمون گرفته شد. برای گروه آزمایش، ۸ جلسه برنامه درسی معنوی و بر روی گروه کنترل هیچ روش آموزشی اعمال نگردید. پس از پایان دوره، در گروه آزمایش از مجموع شرکت‌کنندگان ۵ نفر ریزش به وجود آمد. مجدداً پرسشنامه‌ها به عنوان پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شد. به دلیل ریزش در گروه آزمایش، به طور تصادفی از گروه کنترل هم ۵ نمونه حذف گردید و با استفاده از روش تحلیل کواریانس چندمتغیری مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش مبین آن است که آموزش برنامه درسی معنوی بر آموزش مهارت‌های اجتماعی (ارتباط مثبت با دیگران، استدلال و نقد، همدلی و هنجارپذیری) در سطح ($P < 0/01$) مؤثر است.

واژگان کلیدی: برنامه درسی معنوی، مهارت‌های اجتماعی، دانش‌آموزان، آموزش.

مقدمه

بدون شک، معنویت یکی از ابعاد ذاتی وجودی انسان و مشترک میان تمام انسان‌هاست. این بُعد مانند سایر ابعاد شناختی، عاطفی، و روانی حرکتی، موضوعی تربیتی است. تا جایی که امروزه برای آموزش و نیز برخی تخصص‌هایی که به نحوی با انسان‌ها ارتباط دارد، موضوع معنویت، موضوعی کلیدی است و به پرورش قوه معنویت در انسان‌ها توجه شده است (روجاس، ۲۰۰۲: ۵۹). علاوه بر این، رویکردهای تدریس در نظام‌های تعلیم و تربیت، می‌تواند بهترین موقعیت را برای تبلور معنویت در افراد فراهم نماید. برنامه‌داری درسی قلب نظام آموزشی است که می‌تواند فرصت‌های مناسب، محتوا و نیز روش‌های مفیدی را برای اعتلای وجود همه‌جانبه افراد تدارک دهد. علاوه بر این، دلیل دیگر اقبال نسبت به رویکرد معنوی، به نظریات صاحب‌نظران بر می‌گردد. آنان به این نتیجه رسیده‌اند که اغلب رویکردها و برنامه‌های طراحی شده نسبت به بُعد اصلی وجود مریبی بی‌توجه بوده‌اند. برای مثال اسلاتری (۱۹۹۲) می‌گوید: «مربیان باید از طراحی برنامه‌هایی که بُعد مادی، چیرگی در شناخت بیرونی، آمادگی برای آینده‌ای نامطمئن و تحمل جهان بی‌دینی را تقویت می‌کنند، بپرهیزند. در معنویت باید یک برنامه درسی به هم پیوسته و آزادی‌بخش آخلق کنیم که سرشار از هیجان، پرشش، کوشش و مشارکت بوده و هدف در آن به جای محصول نهایی، بیشتر فرایندی کل‌نگرانه باشد» (ص ۱۹).

ایزدی و همکاران (۱۳۹۲) نشان دادند که برنامه درسی معنوی می‌تواند به عنوان یک عامل بهبودبخشی و تنظیم فرایند آموزش و پرورش مورد توجه جدید قرار گیرد. پژوهش خرمی‌مارکانی و همکاران (۱۳۸۹) بیانگر آن است که مدرسین در آماده‌سازی دانشجویان جهت تشخیص و رفع نیازهای معنوی بیماران نقش مهمی دارند و اصول معنویت و مراقبت معنوی باید در برنامه‌داری دوره کارشناسی پرستاری تدریس شود. پژوهشی به وسیله حسین‌زاده (۱۳۸۷) صورت گرفته است که تربیت معنوی کودک را به مثابه پرورش ایمان، سجایای اخلاقی و عواطف در کودک شمرده است که بستر لازم دینی را طلب می‌کند. در پژوهشی دیگر، اشعری (۱۳۸۷) معتقد است تربیت معنوی در جهت‌دهی به فرایند تجرد آدمی در راستای فطرت ربوبی او معنا می‌یابد. اهداف تربیت معنوی، دارای سه جنبه شناختی، گرایشی و فرایند عمل است. همچنین برزویی (۱۳۸۴) صحیفه سجاده را به

^۱ Rojas

^۲ Slattery

^۳ interdependent and emancipator curriculum

عنوان یکی از منابع متون غنی اسلام برای تکامل واقعی بشری در راه تحقق تربیت معنوی دانسته است. دهقان (۱۳۷۱) نیز نشان داده است که تربیت معنوی را با تزکیه روح مساوی قلمداد کرده و اهداف تربیت معنوی را پرورش روح ایمان و عمل صالح، یاد خدا، توبه، نیایش، داشتن حالت خوف و رجاء و قرب به خدا را نهایی‌ترین هدف تربیت معنوی شمرده است. در نهایت قاسم‌پور دهقانی و نصر اصفهانی (۱۳۹۰) در تحلیل رویکرد معنوی و برنامه‌ریزی درسی ضمن بحث از ماهیت معنویت و عوامل آن، از دیدگاه صاحب‌نظران مختلف و نیز تشریح معنویت و نشان‌گرهای آن از نظر قرآن، عناصر الگوی برنامه درسی معنوی را با وضعیت و مبانی دین اسلام سازگار دانسته است. دیمه‌ور و یوسفی‌روشن (۱۳۹۸) پژوهشی به روش کیفی انجام داده و بر این اساس، جمع‌آوری اطلاعات از طریق مصاحبه، مشاهده، مطالعه اسنادی و مستندات متنی و تصویری صورت پذیرفته است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که اغلب دانشجویان ضمن آشنایی با راهبردهای مذکور و کاربرد عملی آنها، این شیوه آموزش را لذت‌بخش‌ترین خاطره یادگیری خود در دانشگاه برشمرده‌اند.

سرو و پرات^۱ (۲۰۱۱) مشخص کردند که رابطه مثبت و معنی‌داری بین سبک تدریس استادان و میزان معنویت آنان در تدریس وجود دارد. شلدراک^۲ (۲۰۰۷) به این نتیجه رسیدند که معنویت، ارتباط عمیقی با فضایل انسانی نظیر بخشندگی، مهربانی و شفقت دارد و به لحاظ سلامت روانی، باعث فروکشی اضطراب و کاهش تنهایی و نیز سبب افزایش عزت نفس، توانایی ارتباط می‌گردد (ص ۴۴).

هیل و پارگامنت^۳ (۲۰۰۳) در تحقیقی نشان دادند، معنویت جستجوی یک امر قدسی و فرایندی است که طی آن افراد با یک امر قدسی مواجه می‌شوند و در راستای رسیدن به آن امر قدسی زندگی خود را تغییر می‌دهند (میلر و همکاران، ۲۰۰۵: ۵۲). پلانکت^۴ (۲۰۰۰) نیز در پژوهش خود نتیجه می‌گیرد که معنویت، منبع معنا، تعیین هدف و جهت‌گیری در زندگی آدمی است و مولفه‌های آن را شامل: تمرکز داشتن بر معنی نهایی؛ آگاهی از سطوح چندگانه هوشیاری و رشد آنها؛ اعتقاد به گرانبها و مقدس بودن زندگی؛ ارتقای

^۱Sheldrake

^۲Hill & Pargament

^۳ Miller, j.p. & et al

^۴Plunkett

خود به یک کل بزرگتر عنوان می‌کند (ص ۴۳۰). اولسون و همکاران (۲۰۰۵) وجود سردرگمی مفهومی درباره معنویت و لحاظ نشدن بُعد معنوی در اهداف برنامه درسی و دوره آموزشی را مشخص کرد. در نهایت پژوهشگران توصیه نمودند که در آموزش به بُعد معنوی باید توجه بیشتری باید مبذول شود (ص ۹۵).

تحقیقات قبلی که مورد بررسی واقع شده اند، تنها به بررسی رابطه دینداری به شکل کلی با سلامت روانی و جسمانی پرداخته و از بررسی تأثیر آموزش با رویکرد تربیت معنوی در ابعاد مختلف بر مهارت‌های اجتماعی غافل مانده‌اند. به این ترتیب، هدف از انجام این پژوهش بررسی تأثیر آموزش با رویکرد تربیت معنوی در چهار عنصر (هدف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی) با مهارت‌های اجتماعی اس که فرضیه‌های پژوهش به شرح ذیل می‌باشد:

فرضیه اول: برنامه درسی معنوی بر مهارت‌های اجتماعی (ارتباط مثبت بادیگران) مؤثر است.

فرضیه دوم: برنامه درسی معنوی بر مهارت‌های اجتماعی (استدلال و نقد) مؤثر است.
فرضیه سوم: برنامه درسی معنوی بر مهارت‌های اجتماعی (همدلی) مؤثر است.
فرضیه چهارم: برنامه درسی معنوی بر مهارت‌های اجتماعی (هنجارپذیری) مؤثر است.
فرضیه پنجم: برنامه درسی معنوی میزان مهارت‌های اجتماعی گروه آزمایش را در مرحله پس‌آزمون افزایش می‌دهد.

در ادامه برای روشن شدن مفهوم و جایگاه تربیت معنوی و آموزش با رویکرد معنوی، مهمترین مراحل فرایند برنامه‌ریزی درسی معنوی که عبارتند از: اهداف، محتوا، آموزش و ارزشیابی را به تفکیک مورد بحث قرار داده است.

مبانی نظری

برنامه درسی معنوی

هر برنامه‌ای بسته به آگاهی فرد یا گروه برنامه‌ریز نسبت به موضوع آن، از ویژگی‌های خاص معطوف به هدف برخوردار خواهد بود. هدف اصلی برنامه درسی معنوی، ایجاد شرایطی است که از طریق آن فراگیران به سطوح عالی آگاهی و معنی‌دار کردن زندگی

خویش دست یابند. به زعم سسرو و پرات (۲۰۱۱) هدف برنامه درسی معنوی، هدایت متربی به منظور شناخت خود، شناخت جهان و شناخت ذات مطلق است. در نتیجه آموزش معنوی، توسعه ظرفیت‌ها، صلاحیت‌های درونی و بیرونی، بودن و به کمال رسیدن است (ص ۱۳۲). دومین غایت برنامه درسی معنوی، جهت‌یابی اصیل عاطفی انسان است. به این منظور که حب آدمی بالاصاله به خدا تعلق گیرد و همه چیز را از لحاظ نظری و عملی در طول خداوند ببیند نه عرض. سومین غایت مهم در طراحی اهداف برنامه درسی معنوی، نیز خروج تدریجی آدمی از بند هوای نفس و خواسته‌های دل و قرار گرفتن در مسیر دستورات الهی است. که البته اگر به این مهم توجه شود و تحقق بیابد می‌توان شاهد آثار فردی و اجتماعی فراوانی بود. به طور خلاصه باید گفت که غایت اصلی تربیت معنوی، رسیدن به نشانگرهای معنوی است. برای نیل به این غایات، باید محتوا و روش‌های مناسبی اختیار کرد که بواسطه آن، بعد معنوی در کنار سایر ابعاد وجود انسان پرورش یابد.

محتوای برنامه درسی معنوی

برخی تصور می‌کنند که رشد معنوی افراد از طریق درس خاصی نظیر تعلیمات دینی امکان‌پذیر است، این در حالی است که همه دروس آموزشی قابلیت پرورش بُعد معنوی افراد را دارند (نیوبای، ۱۹۹۸، به نقل از میهن، ۲۰۰۲: ۱۷). هر یک از برنامه‌های درسی اثرات مهمی بر پرورش بُعد معنوی فراگیران دارد و می‌تواند منجر به برانگیختگی، کنجکاوی، اشتیاق، شادی و اعجاب تفکر و روح آدمی شود. نیوبای (۱۹۹۸) و پتن (۱۹۹۲) معتقدند که برخی اوقات معنویت، با تجربیات زیبایی شناختی همترادف می‌شود. هنر می‌تواند وسیله‌ای برای توسعه خصوصیات نظیر خلاقیت، تصویرسازی، همدلی، کاوش معنا و حقیقت شود (هیل و پارگمنت، ۲۰۰۳: ۶۷). به زعم میهن (۲۰۰۲)، هنر سکوی پرتاب و نقطه شروع کشف معانی و حقیقت و فضایی منحصر به فرد برای رشد آگاهی و

۱ Cecero and Prout

۲ Newby

۳ Meehan

۴ Patten

۵ Aesthetic experience

۶ Hill, P.C., & Pargament, K.I

۷ stepping stone

حساسیت عاطفی و معنوی است. تربیت دینی،^۱ موضوع درسی دیگری است که از منظر اسلامی^۲ (۱۹۹۲) به طور ویژه‌ای به رشد معنوی افراد مرتبط است. تربیت دینی به شرط فرایند محور بودنش به تحریک و رشد بصیرت معنوی، واکنش‌های فردی، شکل‌گیری ارزش‌ها و باورها می‌شود. تربیت دینی دربرگیرنده فراهم‌سازی موقعیت‌هایی نظیر یادگیری اعمال دینی و... می‌تواند بصیرت به جایگاه انسانی، کاوش احساسات ناشی از شکست، جدایی، آشتی، تفریح، قیامت و روز رستاخیز^۳ در زندگی روزانه را فراهم آورد (ناوارا^۴ ۲۰۰۴: ۱۸).

ریاضیات موضوع دیگری است که یادگیری آن با رشد معنوی آدمی بی‌ربط نیست. ریاضیات برای پی بردن به شگفتی‌ها و زیبایی‌هایی است که این دانش ذاتاً در خود نهفته دارد. علوم، نیز موضوع دیگری است که نسبت بی‌بدیلی با معنویت آدمی دارد. در نتیجه موقعیتی برای ارتباط با وجودی متعالی و برتر در جهان هستی شود. به زعم میهن (۲۰۰۲) چنین کاوش‌هایی به منظور کشف معرفت و در نتیجه تجربه شگفتی حاصل از آن، خود نوعی تجربه معنوی است. به زعم، میلر^۵ (۲۰۰۵) معلمان رکن مهمی در پرورش معنوی فراگیرانند که به منظور موفقیت در این امر همواره باید با رویکردی معنوی به همه دروس، معنی‌دار کردن زندگی انسان و ارتباط با دنیای متعالی را دستور کار هر روزه خود قرار دهند (ص ۳۹).

برای طراحی برنامه درسی معنوی همواره باید دو امر مهم را مورد توجه قرار داد. یکی در نظر داشتن هدف و دیگری توجه به شرایط و خصوصیات افرادی که برنامه برای تعلیم و تربیت آنان تدوین می‌شود. در فرایند برنامه‌ریزی درسی معنوی، هدف نیل به معنویت است. طبیعی است که نیل به این هدف مهم، شرایط خاصی می‌طلبد. بنابراین محتوایی که برای تحقق هدف برنامه درسی معنوی در نظر گرفته می‌شود باید اولاً متناسب با هدف باشد، ثانیاً به شرایط ذهنی، عاطفی و عقلی و جسمی فراگیران توجه لازم را مبذول نماید، ثالثاً هماهنگ با مبانی دین باشد. به عبارت بهتر، برنامه طراحی شده باید هماهنگ با هدف خلقت باشد، ویژگی‌های روانی انسان و توان و شرایط او را در نظر بگیرد، به ابعاد فردی،

^۱ Spiritual and emotional sensitivity

^۲ Religious education

^۳ Slee

^۴ Resurrection

^۵ Navara

^۶ Miller

اجتماعی، زمانی و مکانی انسان بی تفاوت نباشد، تمام دوران زندگی انسان را در نظر بدارد، باعث تأمین حالات مطلوب در انسان شود و حالات غیر اصیل را از او بزداید و اندیشه صحیح رابطه انسان با خالق را ببخشد و به عبارتی ابزار معنوی همه‌جانبه پدید آورد به گونه‌ای که انسان بتواند در هر شرایطی از این ابزار برای تقرب به خدا و نیل به معنویت استفاده کند.

طبق نظر شهید مطهری (۱۳۸۱)، معنویت و آزادی معنوی انسان صرفاً از طریق نبوت، دین و کتاب‌های آسمانی تأمین می‌شود. لذا کلام خدا و حدیث بهترین منبع برای تدوین محتوا در فرایند برنامه‌ریزی درسی معنوی است. علاوه بر این، روش‌ها و فعالیت‌های مربوط به پرورش معنویت و برنامه درسی معنوی، باید مبتنی بر تعالیمی باشد که به طور عمده به واقعیت جهان هستی، انسان، جایگاه انسان در جهان، آفریدگار جهان و انسان، مبداء و مقصد آفرینش و غیره مربوط شود. از این رو به نظر می‌رسد نوعی از برنامه درسی که شامل فرصت‌ها و فعالیت‌های آموزشی مربوط به تربیت معنوی است، لزوماً به نقش وجود شناختی آنها در جهان هستی معطوف است. چنین برنامه‌ای یادگیرندگان را برای تماشای جلوه‌های متنوع هستی که آیه‌های علم، قدرت، عزت، لطف، عدالت و دیگر اسمای حق است، آماده می‌کند. بنابراین می‌توان گفت در محتوای برنامه درسی معنوی باید شاخص‌های زیر در نظر گرفته شود تا به معنویت مورد نظر دست یافت:

- ۱- دیدگاه اسلام در خصوص خالق. ۲- خلقت بشر و هدف از این خلقت، همچون عبادت، ترویج نیکی و پرهیز از بدی و تبلیغ پیام اسلام. ۳- ارتباط انسان با خالق و التزام عملی در برابر او و داشتن اخلاص. ۴- ارتباط انسان با دیگران که باعث نشر عدالت شود، توجه به زندگی و شأن و مقام انسان، خردورزی، رشد اخلاق و نشان دادن مهرورزی. ۵- روابط انسان با محیط به نحوی که بر نقش خلیفه‌الله بودن بشر تاکید گردد و انسان متعادل، هماهنگ با سایر مخلوقات کار کند و خداوند را از طریق مخلوقاتش کشف کند یا تشخیص دهد. ۶- کسب شرح صدر یا رشد خود به نحوی که زمینه لازم را برای اصلاح خود و کسب تجربه از اشتباهات گذشته فراهم سازد. ۷- سرنوشت و تقدیر انسانی، یعنی بالابردن احساس مسئولیت با ارزیابی نقش خود. ۸- رشد یک سری عادات اسلامی که منجر به عمل اسلامی شود (مطهری، ۱۳۸۸: ۳۶).

اجرا و آموزش برنامه درسی

ادوارد کلارک می‌گوید: «اگر قرار است برنامه‌درسی را به عنوان زندگی در همه مظاهر آن^۱ در نظر بگیریم، باید کلاس درس را نیز شامل خانه، جامعه و جهان تصور کنیم. در چنین کلاس گسترده‌ای، هر کس هم معلم است و هم یادگیرنده. شاید کم‌اهمیت‌ترین جزء تجربه آموزشی در کلاس مذکور، آن نوع موضوع یا محتوای آموزشی است که امروزه به صورت سنتی تدریس می‌شود» (کلارک، ۱۹۹۲، به نقل از کینگ، ۲۰۱۰: ۲۵۵).

نکته مهم در باب اجرا و آموزش به عنوان عنصری مهم در فرایند برنامه‌ریزی درسی این است که حوزه اجرا و آموزش معنویت باید در زیر چتر اهداف تربیت معنوی قرار بگیرد. معنویت مورد نظر اسلام، مبتنی بر حالاتی است که حاصل برخی آموزش‌ها و انجام آداب مذهبی است. یعنی می‌توان موقعیت‌هایی را در مراکز تعلیم و تربیت فراهم کرد که به این دانش‌ها و حالات مطلوب نایل شد. برای مثال میلر، به عنوان یکی از نظریه‌پردازان برنامه‌درسی معنوی، در حوزه اجرای برنامه‌درسی معنوی کارها و اقداماتی را پیش روی مربیان می‌گذارد. مانند مراقبه، تجسم‌کردن، کار با رویاها، و نگارش خلاق روزانه. البته مراقبه مورد نظر میلر، ارتباط چندانی با سنت‌های مذهبی ندارد. مراقبه مورد نظر او شامل توجه به تنفس، روابط بدن، راه رفتن، صداها و کلمات خاص، تجسم‌های ذهنی و آرامش عضلانی است که لازم است با فعالیت‌های رسمی مدرسه همچون آزمون‌ها، ورزش و نمایش همراه شود (میلر، ۲۰۰۰: ۷۵).

فراخوانی تخیلات و پرورش تصورات دانش‌آموزان، یکی از اهدافی است که میلر از افزودن عنصر تجسم ذهنی، قصه‌گویی و نگارش خلاق به برنامه‌درسی دنبال می‌کند. میلر می‌نویسد: «رویاها به عنوان یک روش مهم در آموزش معنوی در پرورش ذهنی، جسمی و روحی هر شاگرد موثر است». او برای توجیه بهره‌گیری از رویاها در تربیت معنوی به کارهای اشخاصی استناد می‌کند و می‌نویسد: «رویاها می‌توانند شیوه‌ای برای کشف اندیشه‌های مهم در زندگی دانش‌آموز باشد». برای میلر، آموزش هنر در پرورش روح و معنویت، نقش مهمی دارد. او با مباحث تفصیلی درباره ضرورت همراهی عشق و کار در زندگی، سعی دارد، لزوم تبدیل «مدارس مکانیکی» با تمرکز بر آزمون‌های استاندارد، نمایش معیارها و مدل‌های راهبردی و جداول سازمانی را به «مدارس روح‌بخشی» که

^۱ manifestations

^۲ Edward Clark

^۳ King

معطوف به خلاقیت، خودانگیزی، سرگرمی و ماجراجویی است، تبیین کند (میلر، ۲۰۰۰: ۸۵).

چنین به نظر می‌رسد که بهترین حمایت و کمک به مربی و متربی، در فرایند برنامه‌ریزی درسی معنوی، طراحی برنامه درسی تلفیقی^۱ است. تا از این طریق، پیوند فطری «زندگی» و «معنویت» مورد توجه قرار گیرد. به این صورت که در برنامه درسی تلفیقی، باید خواسته‌های دانش‌آموزان منعکس شود. یعنی معلمان و دانش‌آموزان در قالب برنامه درسی تلفیقی به طراحی برنامه درسی بپردازند. ضرورت توجه به بُعد معنوی برنامه درسی اقتضا دارد که توجه دادن یادگیرنده به جنبه‌های فوق مادی و دنیوی حیات از جمله ویژگی‌های بارز برنامه در نظر گرفته شود. این مهم به روش‌های گوناگون قابل انجام است. یادآوری حیات اخروی در محتوا، طراحی عکس‌ها، تصاویر و سایر موارد مشابه در خصوص مراکز و مکان‌های عبادی، معنوی در برنامه و غیره در تقویت ابعاد معنوی محتوا تأثیر دارند. از نظر کلارک (۱۹۹۷) برنامه درسی معنوی فقط مرکب از زمینه‌های موضوعی^۲ نیست، بلکه زمینه‌های نمادی، زمانی و جهانی قابل تأمل می‌باشند. آنچه مهم است خلق زمینه معناداری است که برای ما مهم باشد. در برنامه درسی تلفیقی معنوی، موارد زیر مطرح هستند: زمینه آموزشی به جای محتوای آموزشی، مفاهیم درسی به جای حقایق درسی، پرسش‌های دانش‌آموز به جای پاسخ‌های او، تفکر دانش‌آموز به جای دانش او، درک شهودی^۳ به جای استدلال منطقی، قصد توسعه به جای انباشت محتوای طبقه‌بندی شده، فرایند یادگیری به جای فرآورده یادگیری و کیفیت اطلاعات به جای کمیت اطلاعات (ص ۶۲).

ارزشیابی برنامه درسی معنوی

چنین تصور می‌شود که ارزشیابی به منزله بخشی از تصویر پیچیده تربیت معنوی است و بخش ذاتی زندگی است. از این رو لازم است ارزشیابی به صورت بازخوردی و نیز به صورت اشتراکی تحقق پذیرد تا به توسعه و رشد توانمندی‌های فراگیران و نیز توسعه بعد معنوی

^۱integrated curriculum

^۲subject context

^۳imagination

^۴development intent

آنان منتهی شود. جان و تریسی (۲۰۱۱) در ارتباط با ارزشیابی بُعد معنویت در سبک‌های تدریس به هشت مقوله کلی توجه کرده‌اند که هر یک از آنها مؤلفه‌های خاصی را در بر می‌گیرد. این مقوله‌ها عبارتند از: استناد صریح به وجود خداوند، ابراز ایمان به قدرتی متعالی، آرامش و صفاً صداقت^۳ با دانشجوین، اشتیاق^۴ به تدریس، خوش قلبی و دلسوزی^۵ ریاض صادق بودن، و همدلی و شفقت^۶ با دانشجوین (ص ۱۲۹).

با توجه به معنویت مورد نظر نگرش اسلامی که تمرکز اصلی آن بر اصل توحید است، پاسخگویی در محضر حق، معنای اساسی پاسخگویی را شکل می‌دهد و دستیابی به این نوع پاسخگویی از طریق همراهی با معیارهای معرفی شده در باب معنویت است. به نظر می‌رسد راهبرد اصلی مناسب برای ارزشیابی، تلفیق روش‌های مربوط به رویکرد خودسنجی (محاسبه نفس) با الگوهای ارزشیابی معلم‌محور و فرایندمحور به منظور اقدامات اصلاحی موردی برای بهبود فرایند تربیت است. فرایندهای تعاملی میان مربی و متربی در ارزشیابی تکوینی نیز جهت تعدیل خودپنداره فراگیران، از آنجایی که می‌تواند به تصحیح برداشت‌های متربی کمک کند بسیار ثمربخش به نظر می‌رسد و در نتیجه می‌تواند مسیر رشد معنوی را جهت نیل به شاخص‌های معنوی هموارتر نماید (میهن، ۲۰۰۲؛ جان و تریسی، ۲۰۱۱).

آرمان‌ها و اهداف برنامه درسی معنوی

اهداف برنامه درسی معنوی و موضوع اصلی آن که تکامل روحی و نفسانی انسان است و تمامی حقایق وجودی که به شکلی در این مسیر موثرند - صرف‌نظر از میزان و چگونگی تأثیرگذاری آنها - مطلوبیت داشته، به منزله «ارزش» تلقی می‌شوند. در این زمینه، به چیزی می‌توان «ارزش معنوی» اطلاق کرد که چند ویژگی داشته باشد: الف) به طور واقعی و منطقی تأمین‌کننده نیازهای معنوی و خواسته‌های متعالی انسان باشد؛ ب) ملایم و هم

۱) John & Tracy

۲) serenity

۳) openness

۴) passion

۵) generosity and caring

۶) genuineness

۷) compassion

۸) self-assessment

جهت با علایق معنوی و فراهم‌کننده لذت معنوی برای انسان باشد؛ ج) در جهت کمال غایی و سعادت نهایی انسان قرار داشته باشد؛ د) برمبنای اصول اعتقادی، فروع دینی و مبانی اخلاقی باشد. چنین ارزش‌ها و اهدافی شامل موارد زیر می‌باشد: کمال نهایی انسان قرب به خداوند است (طباطبایی، ۱۳۸۶، ج ۶: ۲۵۷)، و طریق آن نیز عبادت رب می‌باشد (طباطبایی، ۱۳۶۶: ۷۴).

مهمترین اصول تربیتی برنامه درسی معنوی در راستای آموزش و تربیت

۱. **اصل خدامحوری:** یکی از عام‌ترین اصول در تربیت اسلامی اصل خدامحوری است. این اصل جوهره‌ی اساسی رفتار را تشکیل می‌دهد و مهم‌ترین اصل ایجاد تمایز تربیت دینی از دیگر رویکردهای تربیتی به شمار می‌آید. خدامحوری عبارت است از: «انجام کلیه اعمال و رفتار انسان براساس معیارهایی که خداوند برای آنها تعیین کرده است، به منظور کسب رضایت الهی». جریان این امر در عمل تربیتی ناظر بر نحوه‌ی عملکرد مربی براساس آن ملاک‌هاست. قُلْ إِنْ هَدَى اللَّهُ هُوَ الْهُدَىٰ وَ أَمْرُنَا لِنُسَلِّمَ لِرَبِّ الْعَالَمِينَ؛ بگو: در حقیقت تنها هدایتِ خداست که هدایت واقعی است که دستور یافته‌ایم که تسلیم پروردگار جهانیان باشیم (انعام، آیه ۷۱). بنابراین، گزینش برنامه‌های تربیتی باید به نحوی صورت پذیرد که انگیزه‌ی رضایت خداوندی در مرتبه‌ی روز به روز فزونی یابد، تا جایی که وی بدون کسب رضایت الهی به هیچ عملی اقدام نکند. براساس جهان‌بینی توحیدی، جهان از یک مشیت حکیمانه پدید آمده است و نظام هستی بر اساس خیر بودن وجود و رسانیدن موجودات به کمالات شایسته‌ی آنها استوار است (مطهری، ۱۳۷۱: ۸۳).

۲. **اصل تعبدمداری:** مفهوم واژه‌ی تعبد حاکی از نوعی ارتباط انسان با خدا که مستلزم تواضع، خشوع و فروتنی در برابر او و پرهیز از طغیان، تکبر و گردن‌کشی از دستورها و احکام وی است (معجم مقاییس اللغة، ص ۲۰۶). اصل تعبدمداری در دامنه‌ی تربیت از دو زاویه‌ی عمل تربیتی مربی نسبت به مرتبه‌ی و برنامه‌های تربیتی، مدّ نظر قرار می‌گیرد.

۳. **متربی‌محوری:** یکی از شاخصه‌های مهم در سنجش کارایی هر نظام تربیتی میزان واقع‌نگری و تأکید آن بر متربی است. تربیت در صورتی که بر مدار نیازها و ویژگی‌های انسان باشد، مستلزم هیچ‌گونه فشار و نادیده‌گرفتن واقعیت‌های موجود در او نیست. تربیتی که از او آغاز می‌گردد و در او سیر می‌کند و به او ختم می‌شود.

۴. زندگی محوری: از آنجایی که دین ناظر بر کلیه‌ی جوانب زندگی انسان است و با نگرشی فراتر از رفع نیازهای موضعی و مادی، جهت‌دهنده‌ی بسیاری از درخواست‌های انسان در روند زندگی فردی و اجتماعی از حیث‌گزینش و نحوه‌ی عمل و مسیر آن است، تربیت بر محور چنین نگرشی مستلزم عدم انفکاک از متن زندگی است. در چارچوب تربیت دینی، ترغیب به کناره‌گیری از اجتماع و تقویت روحیه‌ی مرتاضانه در فرد، امری کاملاً غیرمعتارف است (مطهری، ج ۲: ۲۴۱).

۵. فردمحوری: در اندیشه‌ی اسلامی همواره انسان به عنوان فرد و نه گروه در مدار تربیت و اصلاح قرار می‌گیرد. مفاهیم و اصطلاحاتی از قبیل تهذیب، تزکیه، تذکر، تأدیب و ... در فرهنگ اسلامی، از نوعی رویکرد اصلاحی و تربیتی به فرد انسانی حکایت می‌کند؛ بنابراین، پدیده‌ی تربیت در اندیشه‌ی اسلامی راه ورود خود را به جامعه از طریق مواجهه‌ی تربیتی با تک‌تک افراد آن هموار می‌سازد.

۶. عمل‌گرایی: بر هیچ‌کسی پوشیده نیست که دین همواره بیش از آن‌که وابسته به حوزه‌ی آگاهی‌های انسان باشد ناظر بر موضع عملی وی است. اگر بر آگاهی نیز تأکید می‌شود، صرفاً به منظور انعکاس آن در حیطه‌ی اعمال و رفتار انسان است؛ بنابراین آگاهی و معرفت دینی در صورتی با شخصیت فرد عجین می‌شود و در او تأثیر می‌گذارد که با عمل وی مقرون گردد؛ از این‌رو، یک مربی موفق کسی است که همواره با توجه به ظرفیت و استعداد متربی او را وادار به عمل کند. پرهیز از ذهن‌گرایی یکی از دستاوردهای تربیتی اصل عمل‌گرایی است.

۷. اخلاق‌مداری: یکی از ارکان و اهداف مهم دین، اخلاق است. مقصود از تمام معارف دینی و انجام مناسک و شعائر، ایجاد تحول اخلاقی در انسان است، به نحوی که اگر عناصر معرفتی و عبادی در دین نتوانند در حوزه‌ی اخلاقی تأثیر بگذارند، به کمال خود دست نیافته‌اند. هنگامی که به اسلام نظر می‌افکنیم درمی‌یابیم که پافشاری و تأکید بر غایت‌ها و فرجام‌های اخلاقی و عملی در قالب تقوا، عبرت‌آموزی، شکرگزاری، ایمان و یقین، دریافت هدایت، عبادت الهی، نیل به رشد و رستگاری و ... بیانگر ارزش بی‌همتای عنصر اخلاق در میان دیگر عناصر است؛ بنابراین می‌توان متعلق تربیت دینی را همان تربیت اخلاقی دانست.

۸. سعی‌محوری: سعی و کوشش از دو جهت در امر تربیت مورد توجه است: ۱. تقویت اراده به نحو مطلق؛ ۲. تقویت اراده به نحو خاص و انجام عملی مشخص. اهمیت تأثیر سعی و تلاش بر انسان در این است که وی مرهون میزان تلاش و کوششی است که به کار

می‌گیرد؛ آنچه در تربیت دینی اهمیت دارد میزان سعی و کوششی است که فرد در حیطه قدرت خود برای رسیدن به هدف انجام می‌دهد.

۹. اعتدال‌گرایی: اصل اعتدال‌گرایی بیانگر رعایت اعتدال و توازن در تربیت انسان و پرهیز از هر گونه افراط و تفریط است.

۱۰. محبت‌محوری: اساس تربیت دینی بر محور برانگیختن حبّ و علاقه‌ی انسان و ایجاد وابستگی و تعلق خاطر در او شکل می‌گیرد. ایجاد و پرورش حس تعلق، اشتیاق و عشق به خدا و در نتیجه به خلق او و نفرت و انزجار از شیطان و مظاهر او وظیفه‌ی اصلی تربیت دینی محسوب می‌شود. آنچه در اصل محبت‌محوری مطرح می‌شود، میدان‌داری گرایش‌های قلبی و اولویت عشق‌ورزی و راز و رمزهای آن بر استدلال‌های بی‌طراوت عقلانی و افراط‌های بی‌روح عملی است (گیسلر ۱۳۷۵: ۲۵ و ۳۰؛ جیمز، ۱۳۶۷: ۲۵-۲۴).

۱۱. نظارت‌مداری: یکی از روش‌های کارآمد در امر تربیت، نظارت بر امور متربی است. نظارت دینی، نظارتی آگاهانه و هوشیارانه است که متربی می‌داند همواره رفتار و حرکات او تحت نظارت دقیق الهی است و در آینده باید پاسخگوی اعمال و رفتار خود باشد. چنین نظارتی می‌تواند تأثیر ویژه‌ای بر شخصیت و رفتار وی داشته باشد؛ بنابراین، اصل نظارت‌مداری در تربیت اسلامی به ما می‌گوید: جهان در منظر خداوند تبارک و تعالی است و او بر همه امور آگاه است.

۱۲. خوف و رجا: هرگز نمی‌توان حرکت‌های تربیتی را که منجر به اصلاح و تغییر رفتار در انسان می‌شوند، بدون وجود انگیزه‌ای آشکار ترسیم کرد. تشویق و تنبیه، پاداش و جزا و بالاخره بهشت و جهنم در تعبیر دینی نمادی روشن و عاملی اساسی برای ایجاد انگیزش در انسان از رهگذر نوعی بیم و امید و ترس و عشق است. انسان با ترکیبی متعادل از بیم و امید حرکتی را آغاز می‌کند یا از آن دست می‌کشد. هیچ گامی در جهت اصلاح و تغییر وضعیت موجود، بدون گذر از میان این دو مقوله، در سطوح مختلف امکان‌پذیر نیست (قطب، ۱۳۶۲: ۱۸۲).

۱۳. مرگ‌اندیشی (فناپذیری دنیوی): در اسلام، روحیهٔ آرزوگرایی‌های بی‌حد و حصر و دست‌نیافتنی و محصور شدن در چارچوب طرح‌ها و نقشه‌های بی‌پایان و فراموشی خود در این میان سرچشمه‌ی بسیاری از خطاها و گناه‌های انسان است. پیامبر(ص) فرمود: «حُبُّ الدُّنْیَا رَأْسُ كُلِّ حَطِیئَةٍ؛ علاقه به دنیا منشأ هر اشتباه و خطایی است» (مجلسی، ۱۴۱۳ق، ج ۷۰: ۲۳۹). هشدارها و تأکیدات فراوان اسلام بر فناپذیری انسان در دنیا و پایان یافتن

دوران زندگی، و انتقال از موقعیتی به موقعیت دیگر جزء مهمی از مجموعه‌ی پند و اندرزهای دینی است.

۱۴. آرمان‌گرایی: «جهان ماهیت از اویی و به سوی اویی دارد. بر جهان یک نظام عالی هدایت، حاکمیت دارد» (مطهری، ۱۳۷۱: ۲۳۳). تربیت دینی بر اساس آرمانی مشخص و هدف‌گایی مذکور انجام می‌پذیرد و در چارچوب آن اقدامات مربوط به انتخاب هدف‌ها و اتخاذ رویه‌های تربیتی صورت می‌پذیرد.

۱۵. آخرت‌اندیشی: جهت‌گیری زندگی بر مبنای آخرت‌گرایی تحولی اساسی در رفتار و سلوک انسان ایجاد می‌کند. تربیت دینی مسئولیت ویژه‌ای در باروری عقل دینی از رهگذر القای ذهنیت آخرت‌اندیش دارد، از این‌رو مفاهیم دینی مشحون از یادآوری سرای جاوید و ایجاد تنبه در انسان نسبت به آن است (بقره، آیه ۴۸).

مدل آموزش با رویکرد معنوی به منظور نهادینه‌سازی آموزه‌های دینی

این مدل نشان می‌دهد که در فضای آموزشی جامعه اسلامی تعامل مثبت و معنوی معلمان و دانش‌آموزان سبب می‌شود که به کاربست برنامه‌ی درسی معنوی اثربخش منجر شود و در نتیجه یکی از هدف‌های این برنامه‌ی درسی که نهادینه‌سازی آموزه‌های دینی در بطن وجود فراگیران توأم با حس باور و تعهد عمیق می‌باشد، محقق شود. لازمه‌ی آن وجود زیرساخت‌های برنامه‌ی درسی معنوی مجهز به الگوهای معنوی در آموزشی و نوآوری‌های آموزشی است. همچنین نوآوری‌های آموزشی که شامل منابع اطلاعاتی است و نیز روش‌های آموزشی پیشرفته در اجرای برنامه‌ی درسی معنوی به ما در راه اندازی یک سیستم آموزشی اسلامی که پویا و ثمربخش است یاری می‌رساند (مک‌کولوگ و همکاران، ۲۰۰۹: ۷۱). تعامل معلم و دانش‌آموز به همان شکل فضای فیزیکی خواهد بود، ولی با این تفاوت که انتظار می‌رود تا دانش‌آموزان با به‌کارگیری تفکر خلاق و انتقادی در این مفاهیم معنوی راه خود را برای انجام فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی گسترده‌تر سازند و نیز استاد با پرسش‌های دانش‌آموزان رو به رو شده و او را مجبور به روزآمدسازی اطلاعات خود کنند. آموزش لذت‌بخش و کارآمد برنامه‌ی درسی معنوی به روش‌های آموزشی و الگوهای روزآمد و جدیدی نیازمند است. در صورتی که الگوهای کهنه و منسوخ را بخواهیم به دانش‌آموزان بیاموزیم، در واقع، موجبات شکست هدف‌های برنامه‌ی درسی معنوی را فراهم آورده‌ایم.

برنامه‌ی درسی معنوی اثربخش خواهد بود که معلم با بهره‌گیری از روش‌ها و نوآوری آموزشی وارد عرصه‌ی آموزش و پژوهش در فضای درس شده و دانش‌آموزان را تشویق به آموختن کند. در این فضا یادگیری تفکر خلاق و انتقادی اهمیت بسیاری دارد. زیرا منابع اطلاعاتی را که دانش‌آموزان به کار می‌برند، همگی در فضای نوین آموزشی معنوی به آن دسترسی خواهند داشت و برای به‌کارگیری آن منابع نیاز به تفکر انتقادی و تحلیلی ضروری است (باندرا و همکاران، ۲۰۰۳: ۸۴).

آموزش مهارت‌های اجتماعی

توجه به موضوع مهارت‌های اجتماعی در سطح بین‌المللی به آن حد رسیده است که سازمان بهداشت جهانی، با پایه‌گذاری طرح "مهارت‌های اجتماعی" گامی بسیار بزرگ در جهت اعتلای سطح کیفی زندگی افراد برداشته است (موسی‌پور، ۱۳۸۶). هدف از اجرای این برنامه، افزایش توانایی‌های روانی- اجتماعی افراد است تا با تجهیز آنان به این قابلیت‌ها، امکان مقابله سازگارانه با مقتضیات و کشمکش‌های زندگی را فراهم آورده و عملکرد مثبت و منعطف را در ارتباط با سایر انسان‌ها، جامعه، فرهنگ و محیط تأمین نماید و از بروز رفتارهای آسیب‌زا جلوگیری کند (اسکات و همکاران، ۲۰۰۳).

ماتسون^۳ (۱۹۹۰) بر آن است که مهارت‌های اجتماعی، رفتارهایی هستند که بر روابط بین افراد از یک سو و بهداشت روانی آنان و نیز عملکرد مفید و مؤثر در اجتماع از سوی دیگر، تأثیر دارد. این مهارت‌ها، مشتمل بر رفتارهایی هستند که مستلزم توانایی شروع و تداوم ارتباط اجتماعی‌اند و احتمال دریافت تقویت اجتماعی را به بیش‌ترین حد می‌رسانند و دارای ماهیتی تعاملی، وابسته به موقعیت و هدف‌مند هستند (حسین‌چاری و فداکار، ۱۳۸۴: ۲۳). زیمباردو^۴ (۱۹۷۵) به نقل از آرنز^۵ (۱۹۹۸) مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی را برای ایجاد، سازماندهی و حفظ یک رابطه‌ی انسانی لازم می‌داند.

از دیدگاه جرابک^۶ (۲۰۰۴) مهارت‌های اجتماعی مشتمل بر پنج خرده مهارت گوش دادن، تنظیم عواطف، درک پیام، بینش و قاطعیت می‌باشد (آمورو همکاران، ۲۰۰۵):

^۱ Bonderud, Kevin and Fleis, Michael

^۲ Scott, Sally, Shaw & Stant

^۳ Matson

^۴ Zimbardo

^۵ Arends

^۶ Jerabek

^۷ Amour, D Ferrada-Vldela, M San Martin- Rodriguez, L Beaulleu, M D

۳۲). کودکانی که مهارت اجتماعی کافی کسب کرده‌اند در ایجاد رابطه با همسالان (آشرو تیلر، ۲۰۰۱) و یادگیری در محیط آموزشی (واس و همکاران، ۲۰۱۷) موفق‌تر از کودکانی هستند که فاقد این مهارت هستند (آدیمو، ۲۰۱۳). مهارت‌های اجتماعی به کودکان کمک می‌کند تا از توانایی‌های خود به نحو مطلوب‌تری استفاده کنند. کودکان برخوردار از مهارت‌های اجتماعی به آسانی می‌توانند با اجتماع خویش سازگار شوند و تعارض‌های روانی را از بین ببرند و به شکلی کارآمد با مشکلات خود مقابله کنند. از طرفی کودکان با کمبود مهارت‌های اجتماعی، نه تنها خود از این کمبود رنج می‌برند بلکه با رفتارهای نامناسب و تکانشی خود، مزاحمت برای دیگران ایجاد می‌کنند (برادران، ۱۳۹۰). در نتیجه، کودک به سبب این کمبود از جمع دوستان و همسالان طرد خواهد شد و بیشتر در معرض آسیب‌های اجتماعی و فشار گروه همسالان قرار می‌گیرد. زیرا مهارت و قاطعیت لازم را برای مقابله با این فشارها ندارد. کسب مهارت‌های اجتماعی کودکان بخشی از اجتماعی شدن آنان است؛ در فرایند اجتماعی شدن، هنجارها، مهارت‌ها، ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتار فرد شکل می‌گیرد، تا به نحو مناسب و مطلوبی نقش کنونی یا آتی خود را در جامعه ایفا کند.

روش پژوهش

طرح این پژوهش طرحی نیمه آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل است. این طرح را می‌توان به صورت زیر نمایش داد:

جدول ۱: شیوه اجرای پژوهش

گروه‌ها	پیش‌آزمون	متغیر مستقل	پس‌آزمون
آزمایش	T _۱	X	T _۲
کنترل	T _۱	-	T _۲

۱ AshroTiller

۲ Voss, T, Wagner, W, Klusmann, U, Trautwein, U, Kunter, M.

۳ Adeyemo, S. A

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزانی بودند که در دبیرستان‌های دخترانه شهر رضا در سال ۹۸-۱۳۹۷ به تحصیل می‌پرداختند. معیارهای ورود (شاخص‌های مدنظر برای انتخاب آزمودنی‌ها) عبارت بودند از:

- ۱) دانش‌آموزانی که در انجام پژوهش به تحصیل در مدرسه مربوطه مشغول بودند.
 - ۲) دانش‌آموزانی که دچار اختلالات روانی - شخصیتی مزمن مانند اختلالات شخصیتی، افسردگی دو قطبی، روان‌گسستگی و اختلالات سلوکی نبودند.
 - ۳) دانش‌آموزانی که حداقل یک سال در مقطع مربوطه به تحصیل پرداختند.
 - ۴) دانش‌آموزانی که می‌توانستند هشت جلسه پیاپی در جلسات شرکت کنند.
- معیارهای خروج (آزمودنی‌هایی که در جریان آموزش و از گروه خارج شدند) نیز عبارت بودند از:

۱. دانش‌آموزانی که مایل به افزایش سطح مهارت‌های اجتماعی خود نبودند.
۲. دانش‌آموزانی که خانواده‌شان از عملکرد شغلی و اجتماعی مناسبی برخوردار نباشند.
۳. دانش‌آموزانی که یکی از آنها دچار رفتار اعتیادی یا مرتکب خشونت خانگی شده بود.

در این پژوهش، برنامه درسی معنوی به منظور چگونگی تأثیر آن بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان اجرا شد. برای انجام این پژوهش ابتدا متون علمی و منابع برنامه درسی معنوی در قالب جلسات مشاوره‌ای بر اساس مطالعه و تدوین شد. سپس فهرست فنون و قالب جلسات مشاوره و برگه‌های کار تهیه و تدوین شد و به تأیید استادان متخصص رسید. به منظور کسب مهارت و تسلط در اجرا و بررسی مشکلات احتمالی، ابتدا این رویکرد بطور آزمایشی بر روی دانش‌آموزان طی ۸ جلسه اجرا شد و مشکلات احتمالی (مانند ترتیب ارایه مداخله‌ها در هر جلسه، مدت زمان کافی برای هر جلسه برطرف گردید. در این پژوهش جهت سنجش فرضیات پژوهش و بررسی نقش برنامه درسی معنوی بر توسعه مهارت‌های اجتماعی از پرسش‌نامه محقق ساخته، استفاده شد. در این پرسش‌نامه ادراکات پاسخ دهندگان بر هر یک از بُعدهای ارتباط مثبت با دیگران، استدلال و نقد، همدلی و هنجارپذیری، مورد آزمون قرار گرفت. این پرسش‌نامه دارای ۴۲ سوال و در طیف پنج درجه‌ای لیکرت تهیه شد که از نمره ۱ (اصلاً) تا نمره ۵ (کاملاً زیاد) ارزش‌گذاری شده است. جهت تعیین روائی پرسش‌نامه نیز از روائی محتوایی استفاده شد.

بر همین اساس پرسش‌نامه به ۱۰ نفر از استادان و متخصصان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان داده شد که در نتیجه آن تعدادی از سوالات این پرسش‌نامه نیز اصلاح و مطابق با فرهنگ مدرسه بازسازی شد که بدین ترتیب، روائی محتوایی پرسش‌نامه مورد تأیید قرار گرفت. پایائی پرسش‌نامه نیز، پس از انجام یک مطالعه مقدماتی و تعیین واریانس سوالات از طریق ضریب آلفای کرونباخ مورد محاسبه قرار گرفت که آلفای کلی پرسش‌نامه ۰/۸۶ بدست آمد. آلفای مؤلفه‌های اول تا چهارم به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۷، ۰/۸۸، ۰/۸۹ بودند.

یافته‌های پژوهش

جهت بررسی فرضیه از روش آماری تحلیل کواریانس با کنترل پیش‌آزمون استفاده شده است. برای استفاده از تحلیل کواریانس باید دو پیش فرض نرمال بودن داده‌ها و یکنواختی واریانس‌ها را اثبات کرد که برای اثبات نرمال بودن داده‌ها از آزمون کولموگوروف- اسمیرنوف^۱ و برای واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شده است. برای بررسی فرض نرمال بودن عامل‌ها از آزمون کولموگوروف- اسمیرنوف استفاده شد که نتایج آمده است.

پیش‌فرض‌ها

با توجه به اینکه آماره شاپیرو- ویلکز در سطح $\alpha > 0/05$ به جزء خرده استدلال و نقد که معنادار می‌باشد، دیگر خرده‌مقیاس‌ها معنادار نیستند، بنابراین فرض نرمال بودن داده‌ها در تمام زیرمقیاس‌های مربوط به مهارت‌های اجتماعی پذیرفته شد. برای بررسی فرض برابری واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد که نتایج آن نشان می‌دهد، فرض صفر برای تساوی واریانس‌های نمرات دو گروه تأیید می‌گردد. یعنی پیش فرض تساوی واریانس‌های نمرات در دو گروه آزمایش و کنترل تأیید شد.

فرضیه اول: برنامه درسی معنوی بر مهارت‌های اجتماعی (ارتباط مثبت با دیگران) مؤثر است.

جدول ۱: نتایج تحلیل کواریانس تأثیر عضویت گروهی بر میزان نمرات، ارتباط مثبت با دیگران در دو گروه

متغیرها	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	معناداری (P)	میزان تأثیر	توان آماری
پیش‌آزمون	۲۵/۲۶	۱	۲۵/۲۶	۱/۴۵	۰/۲۴۱	۰/۰۶۳	۰/۲۱۵
عضویت گروهی	۲۴۷/۵۰	۱	۲۴۷/۵۰	۱۴/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۴۹۳	۰/۹۵۰

بر اساس جدول (۱) پس از تعدیل کردن اثر پیش‌آزمون با میزان تأثیر ۰/۰۶۳ و توان آماری ۰/۲۱۵، بین میانگین باقیمانده نمرات استقلال آزمودنی‌ها بر حسب عضویت گروهی (دو گروه آزمایشی و کنترل) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($P < ۰/۰۱$). لذا این فرضیه تأیید می‌شود. میزان این تأثیر ۴۹ درصد بوده است، بنابراین برنامه درسی معنوی بر مهارت‌های اجتماعی، افزایش ارتباط مثبت با دیگران مؤثر است. توان آماری برابر با ۰/۹۵۰، حاکی از دقت آماری بسیار بالای این آزمون و کفایت حجم نمونه است.

فرضیه دوم: برنامه درسی معنوی بر مهارت‌های اجتماعی (استدلال و نقد) مؤثر است.

جدول ۲: نتایج تحلیل کو واریانس تأثیر عضویت گروهی بر میزان نمرات استدلال و نقد در دو گروه

متغیرها	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	معناداری (P)	میزان تأثیر	توان آماری
پیش‌آزمون	۲۵/۶۰	۱	۲۵/۶۰	۱/۲۰	۰/۶۵۲	۰/۰۵۹	۰/۱۷۲
عضویت گروهی	۲۰۵/۴۸	۱	۲۰۵/۴۸	۱۳/۹۴	۰/۰۰۶	۰/۳۵۲	۰/۵۷۵

بر اساس جدول (۲) پس از تعدیل کردن اثر پیش‌آزمون با میزان تأثیر ۰/۰۵۹ و توان آماری ۰/۱۷۲، بین میانگین باقیمانده نمرات تسلط بر محیط آزمودنی‌ها بر حسب عضویت گروهی (دو گروه آزمایشی و کنترل) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($P < ۰/۰۵$). لذا این فرضیه تأیید می‌شود. بنابراین برنامه درسی معنوی بر مهارت‌های اجتماعی، افزایش استدلال و نقد مؤثر است.

فرضیه سوم: برنامه درسی معنوی بر مهارت‌های اجتماعی (همدلی) مؤثر است.

جدول ۳: نتایج تحلیل کوواریانس تأثیر عضویت گروهی بر میزان نمرات همدلی در دو گروه

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری (P)	میزان تأثیر	توان آماری
پیش‌آزمون	۶۱/۵۱	۱	۶۱/۵۱	۳/۵۹	۰/۰۷۱	۰/۱۸۱	۰/۴۵۲
عضویت گروهی	۴۴۰/۲۹	۱	۴۴۰/۲۹	۲۵/۷۴	۰/۰۰۱	۰/۵۴	۰/۹۸۸

بر اساس جدول (۳) پس از تعدیل کردن اثر پیش‌آزمون با میزان تأثیر ۱۸ درصد و توان آماری ۰/۴۵۲، بین میانگین باقیمانده نمرات رشد شخصی آزمودنی‌ها بر حسب عضویت گروهی (دو گروه آزمایشی و کنترل) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($P < ۰/۰۱$). لذا این فرضیه تأیید می‌شود. میزان این تأثیر ۵۴ درصد بوده است. بنابراین برنامه درسی معنوی بر مهارت‌های اجتماعی، افزایش همدلی مؤثر است. توان آماری برابر با ۰/۹۸۸، حاکی از دقت آماری بسیار بالای این آزمون و کفایت حجم نمونه است.

فرضیه چهارم: برنامه درسی معنوی بر مهارت‌های اجتماعی (هنجارپذیری) مؤثر است.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس تأثیر عضویت گروهی بر میزان نمرات هنجارپذیری دو گروه

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری (P)	میزان تأثیر	توان آماری
پیش‌آزمون	۱۵۳/۷۱	۱	۱۵۳/۷۱	۵/۵۰	۰/۰۲۸	۰/۲۵۰	۰/۶۲۱
عضویت گروهی	۲۹۹/۷۲	۱	۲۹۹/۷۲	۱۰/۷۳	۰/۰۰۳	۰/۳۵	۰/۸۸۹

بر اساس جدول (۴) پس از تعدیل کردن اثر پیش‌آزمون با میزان تأثیر ۲۵ درصد و توان آماری ۰/۶۲۱، بین میانگین باقیمانده نمرات هدفمندی در زندگی آزمودنی‌ها بر حسب عضویت گروهی (دو گروه آزمایشی و کنترل) تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($P < ۰/۰۱$). لذا این فرضیه تأیید می‌شود. میزان این تأثیر ۳۵ درصد بوده است. بنابراین برنامه درسی معنوی بر مهارت‌های اجتماعی، افزایش هنجارپذیری مؤثر است. توان آماری برابر با ۰/۸۸۹، حاکی از دقت آماری بالای این آزمون و کفایت حجم نمونه است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی معنوی مطالعات اجتماعی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر دارد، بنابراین برنامه‌های درسی معنوی بر توسعه شیوه‌های همکاری و کار گروهی از دید دانش‌آموزان بالاتر از سطح متوسط می‌باشد. در واقع بر اساس یافته‌های این فرضیه می‌توان نتیجه گرفت که از نظر دانش‌آموزان، اگر معلمان در جریان تدوین و اجرای برنامه‌های درسی به مولفه‌های تربیت معنوی در درس مطالعات اجتماعی توجه نمایند، ما شاهد رشد و تأثیر به مراتب فراوان تدریس بر روحیه مهارت‌های گروهی و توانمندی‌های جمعی فراگیران خواهیم بود.

از نتایج تحقیق اینگونه استنباط می‌شود، برنامه درسی معنوی در کیفیت کلاس‌ها نقش محوری دارند؛ زیرا عملکرد فراگیر مستقیماً تحت تأثیر رویکرد معلم به تدریس و یادگیری است، در واقع زمانی که معلم رویکرد برنامه درسی معنوی را پیاده می‌سازد، زمینه‌ای ایجاد می‌شود تا در جریان تدریس به ارتباطات بین فردی اهمیت داده و فراگیران را تشویق نماید که در جریان ارائه مباحث کلاسی فعالیت نمایند و به سطوح بالاتر رشد عقلانی و اخلاقی دست یابند. به عبارتی می‌توان گفت که برنامه درسی معنوی، نوعی از برنامه درسی است که خواهان رسیدن به سطوح بالاتر خودشناسی و معنی‌دار کردن زندگی است. برنامه‌های درسی معنوی با تأکید بر ارتباطات سالم، خودشناسی، رعایت اخلاقیات، درک و همدلی، تفکر انتقادی، هم‌زیستی مسالمت‌آمیز رشد مهارت‌های اجتماعی فراگیران را تسهیل می‌کنند.

این نتیجه به صورت غیرمستقیم با یافته‌های پژوهش کورس و همکاران (۲۰۱۰)؛ کورس و لورنسون (۲۰۰۹)؛ اسپی (۲۰۱۰)؛ هابریان (۲۰۰۷)؛ کاسمدی (۲۰۰۶)؛ سیسیلیانو (۲۰۱۰)؛ لی (۲۰۱۱)؛ خوش‌نشین (۲۰۱۱)؛ یانگ، نوبی و بیل (۲۰۰۵)؛ کیتوت و همکاران (۲۰۱۰)؛ ریتسما (۲۰۱۱)؛ سیورز (۲۰۰۸)؛ اسکاتومرکر (۲۰۰۵)؛

۱ Coers, N., Williams, J., & Duncan, D

۲ Coers, N., & Lorensen, M

۳ Cassidy, S

۴ Li, L.

۵ Khoshneshin, Z

۶ Yang, Y.-T. C., Newby, T. J., & Bill, R. L.

۷ Kitot, A. K. A., Ahmad, A. R., & Seman, A. A

۸ Reitsma, G

۹ Seevers, R. & Jones-blank, M.

۱۰ Scott, Phil; Mercer, Neil

فیشر و شاکار (۲۰۰۴)؛ تسانگ (۲۰۰۲)؛ بوتلهو و ادانل (۲۰۰۱)؛ اطهری و همکاران (۱۳۹۰)؛ طهماسبیان (۱۳۹۰)؛ خالدی و همکاران (۱۳۹۰) همسو است.

از یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان اینگونه استنباط نمود که محرک اصلی اجرای برنامه درسی؛ معلمان مجری برنامه‌های درسی از همان نقطه آغاز در عین رعایت خط مشی‌ها و چارچوب‌های کلی برنامه‌های درسی در قالب نظام آموزشی متمرکز، به همان موازات نیز به محیط و فراگیران توجه نموده و تعدیل‌ها و تغییرات مناسبی را اعمال نموده‌اند و همانطور که می‌دانیم هدف‌های یکی از عناصر اصلی و جهت‌دهنده برنامه‌های درسی می‌باشد. بنابراین آموزش روش‌های تربیت اسلامی را از جزء اصلی و جهت‌دهنده آموزش (هدف‌های برنامه درسی) آغاز نموده‌اند که برنامه درسی معنوی را در مهارت‌های اجتماعی مؤثر دانسته‌اند. این امر در حالی است که بسیاری از برنامه‌های درسی معنوی اجرا شده در نظام آموزشی کشور در سطح اولیه متوقف شده‌اند و کمتر در رفتار و عملکرد یادگیرندگان و مربیان متجلی شده‌اند و این نتایج به علت عدم توجه کافی و آموزش لازم استادان و متخصصان برنامه‌های درسی در زمینه مولفه‌های برنامه‌های درسی معنوی می‌باشد. در واقع هدف‌های برنامه‌های درسی معنوی معمولاً به صورتی علمی و مبتنی بر آموزه‌ها و استانداردهای علمی تدوین شده است و بنابراین معمولاً در نزد فراگیران مؤثر و هدایت‌بخش می‌باشد.

از آنجا که دین اسلام به منابع اسلامی و دینی در همه رشته‌های علمی تأکید دارد بنابراین منابع و مرجع‌های تدوین محتوای برنامه‌های درسی معنوی در درس‌های متعدد برای همه متخصصان موجود می‌باشد و آموزش و پرورش کشورمان به برترین محتوای آموزشی در زمینه برنامه‌های درسی معنوی مجهز می‌باشد. در واقع معلمان و برنامه‌ریزان درسی روند توسعه و رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را با بهره‌برداری از آموزه‌های مرتبط با محتوای برنامه‌های درسی معنوی مانند؛ آموزش مباحث تربیت اسلامی به دانش‌آموزان؛ تغییر محتوای تربیت اسلامی متناسب با نیازهای متحول معاصر؛ کاربردیست آموزه‌های مناسب پرورش مهارت‌های اجتماعی بر اساس آموزه‌های تربیت اسلامی را امکان‌پذیرتر می‌نمایند.

۱ Fischer, S. & Shachar, H.

۲ Tsang, H. W. H

۳ Botelho, M. G. & D. Odonnell

همانگونه که بر همه به وضوح روشن است سیستم برنامه‌های درسی جاری ما موضوع محور و محتوا محور می‌باشد به این دلیل معمولاً این عنصر بیشتر مورد توجه قرار گرفته و معلمان نیز معمولاً در زمینه دانش نظری و انتخاب منبع مرتبط با آن توانمندی بیشتری از خود نشان می‌دهند. بر طبق نتایج می‌توان اینگونه استنباط کرد، که بسیاری از معلمان در رشته‌های مختلف بر روش‌های تدریس تربیت اسلامی تسلط چندانی ندارند و آگاهی و دانش آنها بیشتر محدود به دانش نظری می‌شود و در عرصه عملی آموزش لازم را ندیده و تسلط کافی ندارند، به همین دلیل تأثیری که باید از روش‌های تدریس معنوی ببینیم، دیده نمی‌شود.

یکی از عناصر دیگر تعیین‌کننده، ارزشیابی برنامه‌های درسی معنوی است. در صورتی که ارزشیابی صحیح صورت نگیرد تبعاتی همچون کاهش علاقه به یادگیری، افزایش اضطراب امتحان، بروز رفتارهای منفی در دانش‌آموزان، هدر رفتن سرمایه‌های مادی و انسانی، افزایش نرخ مردودی و تکرار پایه، اختلال در رشد عاطفی دانش‌آموزان، از میان رفتن خلاقیت و ... را در پی خواهد داشت. بنابراین، مشاهده معنوی دانش‌آموزان در کلاس درس، پرورش خودشناسی و محاسبه نفس، استفاده از گفت‌وگوهای غیررسمی و مصاحبه، بررسی کارهای علمی دانش‌آموزان، اجرای آزمون‌های مختلف و ... از مهمترین فعالیت‌های آموزشی معلمان در زمینه ارزشیابی با رویکرد معنوی قلمداد می‌شود. با توجه به نتایج به دست آمده از سوال‌های پژوهش پیشنهادهایی در زمینه تسهیل به تفکیک مطرح می‌گردد.

اهداف

- تدوین هدف‌های برنامه‌های درسی معنوی با توجه به ملاک‌هایی با در نظر گرفتن بازار کار، نیازهای دانش‌آموزان، دانش‌آموختگان و دیدگاه‌های استادان و متخصصان برنامه‌ریزی درسی.
- بازنگری مداوم هدف‌های برنامه‌های درسی بر اساس آموزه‌های برنامه‌های درسی معنوی

محتوا

- بازنگری محتوای آموزشی کتاب‌ها با استفاده از منابع معنوی و تربیت اسلامی و سعی در بالا بردن غنای محتوای برنامه‌های درسی معنوی با استفاده از منابع متعدد پیرامون موضوع درس و به تناسب شرایط روز توصیه می‌گردد.

- انتخاب محتوای برنامه‌های درسی معنوی زیر نظر کمیته‌ای متشکل از متخصصان برنامه یزی درسی، روش‌های تدریس، تربیت اسلامی و اساتید مجرب و متخصص برنامه‌ریز درسی انجام شود تا تجارب علمی و جمعی جانشین تجارب شخصی گردد.

روش تدریس

- ایجاد تغییر اساسی در شیوه‌ها و روش‌های تدریس مورد استفاده استادان و معلمان در آموزش عالی و آموزش و پرورش و جایگزینی روش‌های تربیت اسلامی به جای روش مرسوم، که عمدتاً مبتنی بر سخنرانی و ارائه یک طرفه اطلاعات می‌باشد.
- به طور مداوم کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی دانش‌افزایی در زمینه دانش نظری و عملی روش‌های تدریس و برنامه‌های درسی معنوی برای استادان در رتبه‌های مختلف علمی برگزار شود.
- میزان تسلط و کاربرد روش‌های تدریس بر اساس آموزه‌های تربیت اسلامی به مثابه یکی از ملاک‌های ارتقای استادان تلقی شود.

ارزشیابی

- برگزاری دوره‌های آموزشی به منظور آشناسازی معلمان و استادان با برنامه‌ریزی درسی معنوی و نحوه ارزشیابی آن در آموزش و پرورش.
- بازنگری مداوم روش‌های ارزشیابی برنامه‌های درسی توسط معلمان برجسته، استادان و متخصصان برنامه‌های درسی بر اساس آموزه‌های برنامه‌های درسی معنوی صورت پذیرد.

منابع

- قرآن کریم
- ابن فارسی، احمد (۱۴۱۰ق). معجم مقائیس اللغه، [بی جا] الدار الاسلامیه.
- اشعری، زهرا (۱۳۸۷). بررسی مفهوم، اصول و روش‌های تربیت معنوی بر اساس آراء علامه طباطبایی (پایان نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش). تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

- اطهری، زینب؛ زرافشانی، کیومرث؛ میرک‌زاده، علی اصغر؛ سلیمانی، عادل (۱۳۹۰). تحلیل نگرش دانشجویان کشاورزی نسبت به یادگیری گروهی در دانشگاه رازی کرمانشاه. مجله تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران ۱۳۹۰؛ ۴۲(۴): ۷۰۴-۶۹۳.
- ایزدی، صمد؛ قادری، مصطفی؛ حسینی، فاطمه (۱۳۹۳). امکان سنجی اجرای برنامه درسی با رویکرد معنوی در دوره متوسطه. مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی. ۲ (۴۱): ۳۴-۵۵.
- برادران، فرهاد (۱۳۹۰). تأثیر آموزش مهارت اجتماعی بر پایگاه اجتماعی و سازگاری اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی.
- برزویی، محمد (۱۳۸۴). تربیت معنوی در صحیفه سجاده (پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی)، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران مرکزی.
- جیمز، ویلیام (۱۳۶۷). دین و روان. ترجمه مهدی قائینی، قم، دارالفکر.
- حسین‌چاری، مسعود؛ فداکار، محمد مهدی (۱۳۸۴). بررسی تأثیر دانشگاه بر مهارت‌های ارتباطی بر اساس مقایسه دانش‌آموزان و دانشجویان. مجله دانش‌ور رفتار، ۱۲(۱۵): صص ۳۲-۲۱.
- حسین‌زاده، م (۱۳۸۷). تربیت معنوی کودک (پایان‌نامه)، مرکز مدیریت حوزه علمیه خراسان، نسخه الکترونیک: <http://www.hozehkh.com/Theses>
- خالدی‌پرستاری، شهناز؛ مریدی، گلرخ؛ شفیعیان، مجید؛ غریبی، فردین (۱۳۸۹). تأثیر روش تدریس سخنرانی و سه روش ترکیبی مشارکتی بر میزان یادگیری و یادگیری پایدار دانشجویان. فصلنامه دنا. دوره ۵ شماره ۴ و شماره پی در پی ۱۹ و ۲۰: ۱-۱۱.
- خرمی مارکانی، عبدالله؛ یغمایی، فریده؛ ایزدی، احمد (۱۳۸۹). آموزش معنویت و مراقبت معنوی در پرستاری: چالشی برای برنامه‌ریزی درسی. نشریه دانشکده پرستاری و مامایی، دوره ۲۰، شماره ۶۸: ۴۱-۴۹.
- دیمه‌ور، محمد؛ یوسفی‌روشن، محمدرضا (۱۳۹۸). ایجاد موقعیت‌های یادگیری اثربخش در آموزش جغرافیا با استفاده از راهبرد آموزش ترکیبی و گردش علمی. پژوهش در مطالعات اجتماعی، دوره ۱، شماره ۹: ۵۹-۶۹.
- طباطبائی، محمدحسین (۱۳۸۶). المیزان فی تفسیر القرآن، ج ۷ و ۱۰، قم: جماعه المدرّسین فی الحوزه العلمیه.

- علامه طباطبائی، محمدحسین (۱۳۶۶). *تفسیرالمیزان*. ترجمه از سیدمحمدباقر موسوی همدانی، ج ۱۶. تهران: بنیاد علمی و فکری علامه طباطبائی با همکاری نشر فرهنگی رجاء و مؤسسه انتشارات امیرکبیر.
 - قاسم‌پور، علی؛ نصرافهانی، احمد (۱۳۹۱). *معنویت و برنامه‌داری*. فصلنامه پژوهش در مسائل تربیت اسلامی. شماره ۱۳: ۷۲-۹۲.
 - قطب، محمد (۱۳۶۲). *روش تربیتی اسلام*. ترجمه جعفری، تهران. انجام کتاب.
 - گیلسر، نورمن (۱۳۷۵). *فلسفه دین*. ترجمه حمیدرضا آیت‌اللهی، تهران، حکمت.
 - مجلسی، محمدباقر (۱۴۱۳ق). *بحارالانوار*. بیروت، دارالاضواء.
 - مطهری، مرتضی (۱۳۷۱). *مجموعه آثار*، ج ۲، قم، صدرا.
- Adeyemo, S. A. (2012). *The relationship between effective classroom management and academic achievement*. European Journal of Educational Studies, 4(3), 367-381.
- Amour, D Ferrada-Vldela, M San Martin- Rodriguez, L Beaulleu, M D.(2005). *The conceptual basis for interprofessional collaboration: core concepts and theoretical frameworks*. Journal Interprof Care, 19, 116-31.
- Asher, S., & Taylor, A. (2001). *The social outcomes of mainstreaming: Psychometric assessment and beyond*. Exceptional Children Quarterly, 12, 12-39.
- Bonderud, Kevin and Fleis, Michael,(2003). *A National study of College Student's search for meaning and purpose*, Available From: www.spirituality.ucla.edu/news/2003-07-21.html
- Botelho, M. G. & D. Odonnell .(2001). *Assessment of the use of Problem – Orientated, Small-group Discussion for Learning of a Fixed Prosthodontic*, Simulation Laboratory Course, BritishDental Journal(BDJ), 191(11), 630-663.
- Cassidy, S. (2006). *Developing employability skills: Peer assessment in higher education*. Education ,20(10),117-130.
- Cecero,John J & Tracy A. Prout .(2011). *Measuring Faculty Spirituality and Its Relationship to Teaching Style*, Religion & Education, 38,2, 128-140
- Clark, E. (1997). *Designing and Implementing an Integrated Curriculum*. Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Coers, N., & Lorensen, M. (2009). *Case study: Student perceptions of groups' and teams in leadership*. Journal of Leadership Education, 8(1),93-110.

- Coers, N., Williams, J., & Duncan, D. (2010). *Impact of Group Development Knowledge on Students' communication skills to medical students, a challenge in the curriculum? Patient Educ Couns. Damon W. Peer Education: The Untapped Potential.* Journal of Applied Development Journal of Leadership Education, 8(1), 93-110.
- Fischer, S. & Shachar, H. (2004). *Cooperative learning and achievement of motivation and perceptions* . Learning and Instruction, 14(1),69-87 .
- John J. C & Tracy A. P. (2011). *Measuring Faculty Spirituality and Its Relationship to Teaching Style.* Religion & Education, 38,2, ۱۲۸-۱۴۰ .
- Hill, P. C. & Pargament, K. I. (2003). *Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality: Implications for physical and mental health research.* American Psychologist, 58(1), 64-74.
- Khoshneshin, Z. (2011). *Collaborative critical thinking in online environment.* Procedia - Social and Behavioral Sciences, 30, 1881-1887.
- King, U. (2010) *Earthling Spiritual Literacy: How to link Spiritual Development and Education to a New Earth Consciousness?.* Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education, 31, 254-260.
- Kitot, A. K. A., Ahmad, A. R., & Seman, A. A. (2010). *The effectiveness of inquiry teaching in enhancing students' critical thinking.* Procedia - Social and Behavioral Sciences, 7(0), 264-273.
- Li, L. (2011). *Obstacles and opportunities for developing thinking through interaction in language classrooms.* Thinking Skills and Creativity, 6(3), 146-158.
- Matson, J.L., Rotatori, A.F., & Helsel, W.J.(1990). *Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY).* Behavior Research & Therapy, ۲۱(۴), ۳۳۵-۳۴۰ .
- McCullough M, Willoughby B. Religion,(2009). *Self-regulation, and self-control: Associations, explanations and implications.* Psychological Bulletin. 135 (1): 69- 93.
- Meehan, C. (2002). *Promoting Spiritual Development in the Curriculum.* Journal of Pastoral Care in Education, 20, 16-24.

- Meehan, Ch. (2002). *Promoting Spiritual Development in the Curriculum*. Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development, 20,1, 16-24.
- Miller, j.p. & et al. (2005). *Holistic learning and spirituality in education: breaking new ground* state university of New York press, Albany.
- Miller. John. P. (2000). *Education and the soul: Toward a Curriculum spiritual*, State university of New York.
- Navara, G.S. James, S. (2005). *Acculturative stress of missionaries: Does religious orientation affect religious coping and adjustment?* International Journal of Intercultural Relations, 2(1), 25-32.
- Olson JK et al (2003). *Addressing the spiritual dimension in Canadian undergraduate nursing education*. Canadian Journal of Nursing Research. 35 (3), 94- 107.
- Plante, T. G. (2008). *What do the spiritual and religious traditions offer the practicing psychologist?*. Pastoral Psychology, 56, 429-444
- Reitsma, G. (2011). *Promoting critical thinking- Are we asking the right questions? Paper presented at the Association for Research in Mathematics*. Science and Technology Education, Southern African. <http://www.nwu.ac.za/af/node/14053>.
- Rojas, R. (2002). *Management Theory and Spirituality: A Framework and Validation of the Independent Spirituality Assessment Scale*, DBA, Dissertation, Argosy University/Sarasota.
- Scott, Ph; Mercer, N. (2005). *Dialogic Teaching in Science Classrooms*. The Open University Jaume
- Scott, S, Shaw, S. (2001). *Using development research to study one's teaching of and instruction design course*. Journal of Effective Management in Classroom. 3(2), 42-54.
- Seevers, R. & Jones-blank, M. (2008). *The effects of social skills training on social skill development and on student behavior*. National Forum of Special Education Journal, 19(25), 11-24.
- Sheldrake, P. (2007). *A Brief History of Spirituality*. Oxford, Malden and Calton: Blackwell.
- Slattery, P. (1992). *Toward an Eschatological Curriculum Theory*. Journal of Curriculum Theorizing, 9, 7-21.
- Tsang, H. W. H. (2002). *Problem solving and social skills training*. Psychiatric Services, 53, 45-46.

- Voss, T, Wagner, W, Klusmann, U, Trautwein, U, Kunter, M. (2017). *Changes in beginning teachers 'classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase*. Contemporary Educational Psychology, 51, 170-184.
- Yang, Y.-T. C., Newby, T. J., & Bill, R. L. (2005). *Using socratic questioning to promote critical thinking skills through asynchronous discussion forums in distance learning environments*. The American Journal of Distance Education, 19(3), 163-181.