



Curriculum Based on Spiritual Literacy with a Religious Education Approach in Elementary School

Zahra Ebrahimi¹, Yahya Safari^{2*}, Bahman Saeidipour³

1. Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Ar.C., Islamic Azad University, Arak, Iran.
2. Research Center for Environmental Determinates of Health, Health Institute, Kermanshah University of Medical Sciences, Kermanshah, Iran (Corresponding Author).
3. Department of Educational Sciences and Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.

✦ Corresponding Author Email: y.safary@kums.ac.ir

Research Paper	Abstract
Receive: 2026/04/07 Accept: 2026/08/23 Initial Publish: 2026/09/01 Final Publish: 2027/06/22 Keywords: Curriculum, Spiritual Literacy, Religious Education, Elementary School, Grounded Theory, Spiritual Education Article Cite: Ebrahimi, Z., Safari, Y., & Saeidipour, B. (2027). Curriculum Based on Spiritual Literacy with a Religious Education Approach in Elementary School. <i>Sociology of Education</i>. 13(2): 1-23.	Purpose: This study aimed to elucidate the characteristics and components of a spiritual literacy-based curriculum with a religious education approach in elementary school and to develop a conceptual and practical framework for its design and implementation. Methodology: This qualitative study employed grounded theory based on Strauss and Corbin's systematic approach. Participants were 11 professors and experts in curriculum studies, educational sciences, Islamic philosophy of education, and Islamic theology who were selected through purposive and snowball sampling until theoretical saturation was achieved. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed through open, axial, and selective coding using MAXQDA 2020. The Fundamental Transformation Document of Education, its theoretical foundations, and the National Curriculum of the Islamic Republic of Iran were also subjected to qualitative content analysis as complementary sources. The trustworthiness of the findings was established using credibility, transferability, dependability, and confirmability criteria, and inter-coder agreement reached 84%. Findings: Data analysis generated 247 open codes, which were organized into 34 axial categories, while "gradual and context-aware spiritual education" emerged as the core category. The final framework comprised six major curriculum components: cognitively, emotionally, and skill-behaviorally oriented objectives aligned with children's developmental characteristics; comprehensive, flexible, and developmentally appropriate content; indirect, active, participatory, and experiential teaching-learning methods; the teacher's role as a practical role model, facilitator, and empathetic companion; a learning environment characterized by coordination among family, school, and community; and qualitative, descriptive, process-oriented, and participatory assessment. Analysis of the upstream educational documents further demonstrated substantial alignment between these components and the religious and spiritual education requirements of the national educational framework. Conclusion: A spiritual literacy-based curriculum can contribute to the development of a sustainable spiritual and moral identity among elementary school students when spiritual development is regarded as a gradual, developmentally appropriate, and context-sensitive process. Accordingly, effective implementation requires moving beyond direct transmission of religious content toward lived experience, active participation, teacher modeling, family-school collaboration, and process-oriented assessment.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.831>



Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

Contemporary educational systems are increasingly expected to move beyond the transmission of academic knowledge and technical competencies and to address the cognitive, emotional, ethical, social, and spiritual dimensions of human development. This expectation is particularly important in childhood, when fundamental patterns of identity, meaning-making, interpersonal relationships, moral judgment, and value orientation are formed. The growing dominance of performance-oriented and standardized educational approaches has raised concerns that children's inner experiences, existential questions, sense of meaning, and spiritual voice may be marginalized within formal schooling (Hyde, 2021). Spiritual education has therefore been reconsidered as an important dimension of holistic education that can help learners develop a more meaningful relationship with themselves, others, society, and the world (Webster, 2022). Within this discourse, spiritual literacy has emerged as a construct referring to the capacity to recognize, understand, interpret, and respond to the spiritual dimensions of life. Although some conceptualizations of spiritual literacy emphasize a non-religious understanding of meaning, connectedness, transcendence, and existential awareness (Jirásek, 2023), its interpretation within an Islamic educational framework is closely linked to self-knowledge, knowledge of God, moral commitment, religious identity, and meaningful action (Kiani, 2021).

The importance of spiritual literacy is especially pronounced in elementary education. Evidence suggests that spirituality is not restricted to adulthood; rather, children are capable of experiencing wonder, connectedness, belonging, transcendence, moral sensitivity, and existential curiosity from the early years of life (Robinson et al., 2025). Early childhood educators have likewise described children's spirituality in terms of its essence, origins, and manifestations in action, demonstrating that spiritual development is dynamic, relational, and responsive to educational environments (Mata-McMahon et al., 2025). These findings imply that spiritual development should not be approached through abstract, coercive, or exclusively didactic methods. Instead, educational experiences should be developmentally appropriate and should provide opportunities for reflection, emotional engagement, meaningful relationships, and lived experience.

From a religious education perspective, spiritual literacy also extends beyond the acquisition of doctrinal information. An effective religious curriculum must connect knowledge with emotion, moral orientation, behavior, participation, and reflection. Research on religious education curricula has emphasized the need for systematic alignment among educational aims, content, teaching methods, and developmental responsibilities (Vaghari Zomhorir et al., 2016). Contemporary approaches to religious and worldview literacy similarly argue that students should develop the capacity to understand and interpret religious concepts and worldviews rather than merely reproduce factual information (Shaw, 2020). Religious literacy has also been connected to twenty-first-century competencies such as critical thinking, problem-solving, and social responsibility, suggesting that religious education can contribute to broader forms of intellectual and civic development (Singsuriya & Rimpeng, 2025).

Curriculum is the principal mechanism through which these educational intentions can be translated into structured learning experiences. Previous studies have shown that spiritual education depends on coherent relationships among curricular goals, content, pedagogy, teacher roles, educational environments, and assessment practices (Raeisolamzadeh et al., 2020; Soleimani et al., 2021). Different curriculum paradigms can also lead to substantially different interpretations of life and spiritual education, reflecting underlying assumptions about human nature, knowledge, values, and educational purposes (Lee, 2020). Within the Iranian context, studies have addressed different aspects of religious and spiritual curricula. Research has emphasized the importance of integrating cognitive, attitudinal, and behavioral dimensions in elementary religious education (Rezaei et al., 2021), while analyses of elementary school textbooks have highlighted both the existing potential and the limitations of formal religious content (Ashrafi et al., 2022). Studies focusing on the concept of God in the Heavenly Gifts curriculum have further emphasized the necessity of aligning religious concepts with children's developmental capacities (Khosravi & Mehri, 2024). Research on students' spiritual lived experiences has likewise demonstrated that spirituality is shaped by the interaction of beliefs, ethics, personal characteristics, and lived educational experiences rather than by textbook content alone (Masouminejad et al., 2025).

Pedagogical strategies also appear to be central to spiritual development. Storytelling has been identified as an effective method for religious education in the early primary years because it facilitates identification, moral reflection, dialogue, and meaningful engagement with religious concepts (Huth et al., 2021). Active and participatory learning strategies have similarly been associated with the development of religious character and higher-order thinking (Suryana et al., 2026). Spiritual learning strategies that involve experience

and participation can strengthen students' religious behavior and character formation (Zulkarnainsyah & Zulkifli, 2025). In addition, the relational dimensions of schooling are highly relevant. Spirituality in education develops within networks of meaningful relationships, trust, belonging, and interpersonal connectedness (Chapman et al., 2021). Teachers therefore function not only as transmitters of religious knowledge but also as behavioral and moral models whose conduct can significantly influence the internalization of spiritual values (Muhammad et al., 2024). Their personal, ethical, and relational competencies are consequently essential to promoting spiritual health within schools (Saravani Nasab, 2023). Furthermore, the quality of classroom management and the creation of psychologically safe, respectful, and participatory learning environments can provide the conditions necessary for students to express questions and experiences related to spirituality (Bay et al., 2025).

Spiritual development also depends on consistency across the broader educational environment. The internalization of Islamic values is strengthened when formal instruction, school culture, daily interactions, and community participation reinforce one another (Suyatno et al., 2023). Iranian studies have proposed spiritual curriculum models in higher education and secondary education (Adibmanesh, 2022; Karami Doroudkhani et al., 2023); however, such models cannot be transferred directly to elementary education because of substantial developmental differences between age groups. Consequently, despite the growing body of literature, there remains a need for an integrated framework specifically designed for elementary education that conceptualizes spiritual literacy through a religious education approach and simultaneously addresses curricular goals, content, teaching-learning methods, teacher roles, learning environments, and assessment. Therefore, this study aimed to elucidate the characteristics of a spiritual literacy-based curriculum with a religious education approach in elementary education.

Methods and Materials

This study employed a qualitative research design based on grounded theory and followed Strauss and Corbin's systematic approach. The study population consisted of specialists and experts in religious education, curriculum studies, Islamic philosophy of education, educational sciences, and Islamic theology. Participants were selected through purposive and snowball sampling according to predetermined eligibility criteria, including holding a doctoral degree in a relevant field, having at least five years of teaching, research, or authorship experience related to religious education, curriculum, or spiritual literacy, possessing relevant scholarly publications, and expressing willingness to participate in the study.

Sampling continued until theoretical saturation was achieved. The final sample consisted of 11 university professors and experts aged approximately 35 to 65 years, with teaching experience ranging from 5 to 37 years. Seven participants were men and four were women.

Data were collected primarily through semi-structured interviews. The interview protocol consisted of open-ended questions organized around six major curriculum elements: curricular objectives, content and learning experiences, teaching-learning methods, the role of the teacher, the learning environment, and assessment. Interview questions were reviewed for face and content validity by experts in curriculum studies and research methodology. A pilot interview was also conducted, after which minor modifications were made to question order and interviewing procedures. Interviews lasted approximately 45 to 80 minutes, were audio-recorded with participants' consent, and were transcribed verbatim.

Three national educational documents were also analyzed as supplementary sources: the Fundamental Transformation Document of Education, its theoretical foundations, and the National Curriculum of the Islamic Republic of Iran. Data collection and analysis proceeded simultaneously. Qualitative analysis involved open, axial, and selective coding. MAXQDA 2020 was used to organize and manage the coding process. Trustworthiness was addressed through prolonged engagement, member checking, peer review, thick description, independent recoding of approximately 25% of interviews, and maintenance of an audit trail. Inter-coder agreement was calculated at 84%.

Findings

Open coding resulted in the extraction of 247 initial codes from the interview data. Frequently emphasized codes included "teacher as a role model," "teacher behavior is more influential than speech," "purposeful group games," "storytelling," "field trips," "teacher kindness," "responsibility," and "respect for others." Other frequently mentioned codes concerned qualitative assessment, parental involvement, coordination between home and school, prayer, religious stories, helping others, and cooperative activities.

During axial coding, the 247 initial codes were organized into 34 categories according to conceptual similarity and relational patterns. These categories included active and indirect teaching methods, the use of art in spiritual education, nature-based experiences, the teacher

as a practical role model, family participation, coordination among educational institutions, the role of religious settings and practices, cognitive, emotional, and skill-behavioral dimensions of spiritual literacy, qualitative assessment, and barriers to spiritual education.

Selective coding led to the identification of “gradual and context-aware spiritual education” as the core category. Within the paradigmatic model, causal conditions included family influence, teacher modeling, emotional relationships, children’s developmental needs, and cultural and social contexts. Contextual and intervening conditions included the educational environment, consistency or inconsistency between family and school, media influences, limitations of time and educational resources, and teachers’ preparedness and competencies. Action and interaction strategies included active, indirect, participatory, and experiential learning; storytelling and art; nature-based activities; family and community participation; teacher modeling and facilitation; and qualitative, process-oriented assessment. Expected outcomes included growth in spiritual literacy, formation of a stable religious identity, moral development, self-awareness, empathy, social responsibility, and improved capacity to address identity-related issues.

The final curriculum framework consisted of six main components. First, curricular objectives were organized into cognitive, emotional, and skill-behavioral domains and were expected to progress from simple to complex and from concrete to abstract. Second, content and learning experiences were characterized by comprehensiveness, developmental appropriateness, flexibility, and cultural adaptability. Third, teaching-learning methods emphasized indirect, active, participatory, and experiential strategies such as storytelling, creative drama, group games, art, nature exploration, philosophical dialogue, and practical group activities. Fourth, teachers were conceptualized as practical role models, facilitators, empathetic companions, and indirect educators. Fifth, the learning environment extended beyond the classroom and included the emotional climate of the school, family participation, and coordination with community and religious institutions. Sixth, assessment was characterized as qualitative, descriptive, process-oriented, and participatory, using approaches such as portfolios, behavioral observation, descriptive teacher reports, self-assessment, peer assessment, dialogue, and documentation of students’ spiritual and ethical activities.

Analysis of the national educational documents also indicated substantial compatibility between the identified framework and the major principles of religious, moral, and spiritual education emphasized in national policy documents.

Discussion and Conclusion

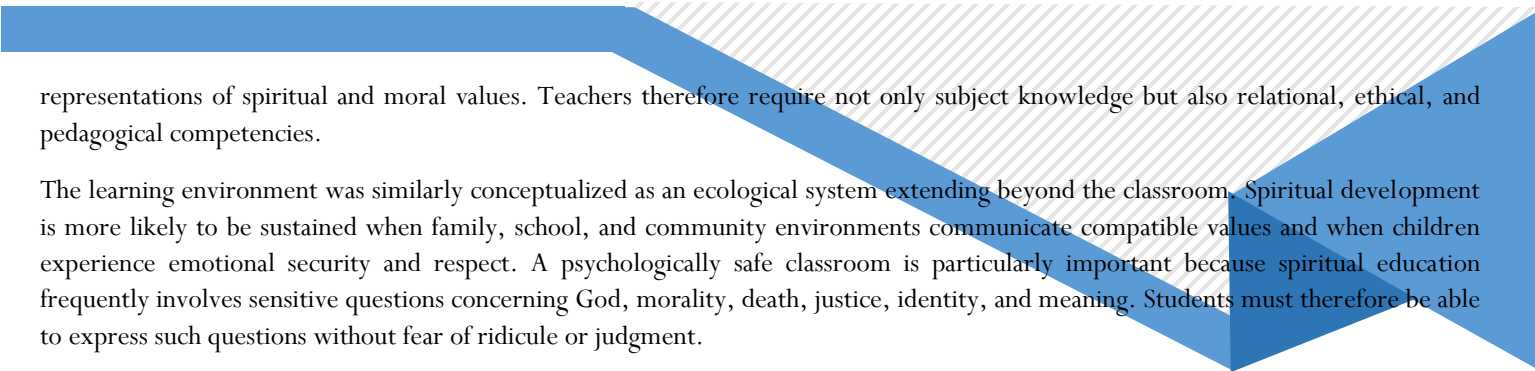
The findings indicate that spiritual literacy in elementary education should be conceptualized as a developmental, contextual, experiential, and relational process rather than as the simple acquisition of religious information. The emergence of “gradual and context-aware spiritual education” as the core category suggests that children’s spiritual growth depends on the extent to which curriculum design is sensitive to developmental level, cultural context, family background, and lived experience. This interpretation moves religious education away from uniform and content-dominated instruction toward a model in which learning progresses according to the child’s readiness and capacity for meaning-making.

The identification of cognitive, emotional, and skill-behavioral objectives also demonstrates that spiritual literacy cannot be adequately developed through knowledge acquisition alone. Religious knowledge may provide an important conceptual foundation, but its educational value is strengthened when knowledge is connected with affection, moral sensitivity, responsibility, interpersonal behavior, and practical engagement. Accordingly, the curriculum framework developed in this study emphasizes the integration of knowing, feeling, valuing, and acting.

The emphasis on comprehensive and developmentally appropriate content further indicates that the form in which religious ideas are presented is as important as the ideas themselves. Stories, symbolic play, artistic activities, and other child-centered experiences provide opportunities for learners to translate abstract religious concepts into meaningful and understandable experiences. Flexibility is also essential because spiritual experience is influenced by local culture, family practices, and individual differences among students.

The findings concerning pedagogy suggest a clear movement away from lecturing, direct moralizing, and rote memorization. Active, participatory, and experiential strategies enable children to discover meaning through interaction and reflection rather than merely receiving predetermined explanations. Storytelling, play, nature experiences, art, dialogue, and collaborative activities allow spiritual and ethical concepts to become embedded in everyday experience. Such approaches may also reduce resistance to religious instruction by avoiding excessive coercion and allowing students to participate actively in the construction of meaning.

The teacher’s role was another central feature of the framework. Participants consistently emphasized that the teacher’s behavior may be more influential than verbal instruction. This suggests that spiritual education operates partly through an implicit or lived curriculum. Respect, patience, fairness, kindness, empathy, and consistency between words and actions provide students with observable



representations of spiritual and moral values. Teachers therefore require not only subject knowledge but also relational, ethical, and pedagogical competencies.

The learning environment was similarly conceptualized as an ecological system extending beyond the classroom. Spiritual development is more likely to be sustained when family, school, and community environments communicate compatible values and when children experience emotional security and respect. A psychologically safe classroom is particularly important because spiritual education frequently involves sensitive questions concerning God, morality, death, justice, identity, and meaning. Students must therefore be able to express such questions without fear of ridicule or judgment.

Finally, the findings challenge conventional quantitative approaches to the assessment of spirituality. Spiritual development is gradual, complex, and highly contextual, making it inappropriate to reduce it to numerical scores or paper-and-pencil examinations. Qualitative and process-oriented approaches allow teachers to observe behavioral changes, patterns of participation, reflection, interpersonal conduct, and gradual growth over time. Assessment should therefore function primarily as a mechanism for feedback and development rather than comparison or labeling.

Overall, the study proposes an integrated curriculum framework in which spiritual literacy is cultivated through the interaction of developmentally appropriate objectives, flexible content, experiential pedagogy, teacher modeling, supportive environments, family-school coordination, and qualitative assessment. The framework suggests that effective religious education at the elementary level requires a transition from content transmission to the creation of meaningful spiritual experiences. By placing gradual and context-aware spiritual development at the center of curriculum design, this model provides a conceptual and practical basis for fostering religious identity, moral development, self-awareness, empathy, and social responsibility among elementary school students.





جامعه شناسی آموزش و پرورش

برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی با رویکرد تربیت دینی در دوره ابتدایی

زهرا ابراهیمی^۱، یحیی صفری^{۲*}، بهمن سعیدی پور^۳

۱. گروه علمی مطالعات تربیتی و برنامه ریزی درسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

۲. مرکز تحقیقات عوامل محیطی موثر بر سلامت، پژوهشکده سلامت، دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه، کرمانشاه، ایران (نویسنده مسئول).

۳. گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

✉ ایمیل نویسنده مسئول: y.safary@kums.ac.ir

مقاله تحقیقاتی

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تبیین ویژگی‌ها و مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی با رویکرد تربیت دینی در دوره ابتدایی و ارائه چارچوبی مفهومی و کاربردی برای طراحی و اجرای چنین برنامه‌ای انجام شد.

روش‌شناسی: این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش نظریه داده‌بنیاد و رویکرد نظام‌مند اشتراوس و کوربین انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۱ نفر از استادان و خبرگان حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی، علوم تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و الهیات و معارف اسلامی بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند و گلوله‌برفی تا دستیابی به اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با استفاده از مراحل کدگذاری باز، محوری و انتخابی در نرم‌افزار MAXQDA ۲۰۲۰ تحلیل شدند. همچنین، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مبانی نظری آن و برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران به‌عنوان منابع مکمل مورد تحلیل محتوای کیفی قرار گرفتند. اعتبار یافته‌ها با استفاده از معیارهای قابلیت اعتماد، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری بررسی شد و میزان توافق بین کدگذاران ۸۴ درصد به دست آمد.

یافته‌ها: تحلیل داده‌ها به استخراج ۲۴۷ کد باز و سازمان‌دهی آن‌ها در ۳۴ مقوله محوری منجر شد و «تربیت معنوی تدریجی و زمینه‌آگاه» به‌عنوان مقوله هسته‌ای شناسایی گردید. چارچوب نهایی، شش مؤلفه اصلی شامل اهداف شناختی، عاطفی و مهارتی-رفتاری متناسب با رشد؛ محتوای جامع، انعطاف‌پذیر و رشد‌مدار؛ روش‌های یاددهی-یادگیری غیرمستقیم، فعال، مشارکتی و تجربی؛ نقش معلم به‌عنوان الگوی عملی، تسهیل‌گر و همراه همدل؛ فضای یادگیری مبتنی بر هماهنگی خانواده، مدرسه و جامعه؛ و ارزشیابی کیفی، توصیفی، فرایندمحور و مشارکتی را دربر گرفت. تحلیل اسناد بالادستی نیز همسویی این مؤلفه‌ها را با الزامات تربیت دینی و معنوی نظام آموزشی تأیید کرد.

نتیجه‌گیری: برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی زمانی می‌تواند به شکل‌گیری هویت معنوی و اخلاقی پایدار در دانش‌آموزان دوره ابتدایی منجر شود که رشد معنوی را فرایندی تدریجی، متناسب با ویژگی‌های رشدی و زمینه فرهنگی کودکان تلقی کرده و به‌جای انتقال مستقیم محتوای دینی، بر تجربه زیسته، مشارکت فعال، الگوسازی معلم، پیوند خانواده و مدرسه و ارزشیابی فرایندمحور تأکید کند.

استناد مقاله:

ابراهیمی، زهرا، صفری، یحیی، و سعیدی پور، بهمن. (۱۴۰۶). برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی با رویکرد تربیت دینی در دوره ابتدایی. جامعه شناسی آموزش و پرورش، ۱۳(۲): ۱-۲۳.



<https://doi.org/10.61838/kman.soc.831>



Commons: CC BY 4.0

مقدمه

تحولات پرشتاب اجتماعی، فرهنگی و فناوری در دهه‌های اخیر، مأموریت نظام‌های آموزشی را از انتقال صرف دانش و مهارت‌های شناختی به سمت پرورش همه‌جانبه انسان سوق داده است. در چنین شرایطی، مدرسه دیگر صرفاً نهادی برای آماده‌سازی دانش‌آموزان جهت موفقیت تحصیلی یا ورود به بازار کار تلقی نمی‌شود، بلکه انتظار می‌رود زمینه رشد ابعاد شناختی، عاطفی، اخلاقی، اجتماعی و معنوی آنان را نیز فراهم سازد. غلبه رویکردهای عملکردمحور، استانداردسازی شده و مبتنی بر سنجش‌های کمی، در بسیاری از نظام‌های آموزشی موجب شده است که تجربه‌های درونی، پرسش‌های وجودی، احساس معنا، ارتباط با خود و دیگران و صدای معنوی کودکان کمتر مورد توجه قرار گیرد. هاید این وضعیت را در قالب تأثیر الزامات نئولیبرالی و «عملکردگرایی» آموزشی بر خاموش شدن صدای معنوی کودک تحلیل کرده و تأکید دارد که رشد معنوی باید به‌عنوان یکی از حقوق و نیازهای اساسی کودک در فرایند آموزش مورد توجه قرار گیرد (Hyde, 2021). وبستر نیز معتقد است آموزش معنوی می‌تواند در برابر نگرش‌های صرفاً ابزاری و اقتصادی به تعلیم و تربیت، زمینه‌ای برای بازاندیشی در معنای زندگی، روابط انسانی و مسئولیت اجتماعی فراهم آورد (Webster, 2022). از این منظر، توجه به معنویت در برنامه درسی نه یک عنصر حاشیه‌ای، بلکه بخشی از پاسخ نظام آموزشی به نیازهای پیچیده انسان معاصر است.

یکی از مفاهیمی که در سال‌های اخیر در پیوند با این جهت‌گیری مطرح شده، «سواد معنوی» است. سواد معنوی را می‌توان نوعی ظرفیت برای شناخت، فهم، تفسیر و تجربه ابعاد معنوی زندگی و توانایی مواجهه آگاهانه با پرسش‌هایی درباره معنا، ارزش، غایت، هویت و ارتباط انسان با خود، دیگران، جهان و امر متعالی دانست. این مفهوم الزاماً به حفظ مجموعه‌ای از گزاره‌های دینی محدود نمی‌شود، بلکه مجموعه‌ای از شایستگی‌های شناختی، عاطفی، اخلاقی، ارتباطی و رفتاری را دربرمی‌گیرد. جیراسک با بازتعریف سواد معنوی در محیط‌های آموزشی سکولار نشان داده است که این سازه می‌تواند به‌عنوان ظرفیتی انسانی برای درک معنا و تجربه معنوی، مستقل از وابستگی ضروری به یک سنت دینی خاص، مورد توجه قرار گیرد (Jirásek, 2023). از سوی دیگر، رویکردهای مبتنی بر دین، سواد معنوی با شناخت جهان‌بینی دینی، فهم مفاهیم قدسی، رشد فضایل اخلاقی و توانایی تبدیل باور به عمل پیوند عمیق‌تری پیدا می‌کند. کیانی با تبیین سواد معنوی در چهارچوب اسلامی، بر این نکته تأکید می‌کند که این مفهوم باید در ارتباط با خودشناسی، خداشناسی، درک هدفمند زندگی و التزام اخلاقی و رفتاری فهم شود (Kiani, 2021). بنابراین، سواد معنوی در یک برنامه درسی مبتنی بر تربیت دینی می‌تواند پلی میان «دانستن»، «احساس کردن»، «معنا بخشیدن» و «عمل کردن» ایجاد کند.

اهمیت این موضوع در دوره ابتدایی دوچندان است، زیرا کودکی از مهم‌ترین دوره‌های شکل‌گیری نگرش‌ها، ارزش‌ها، عواطف اخلاقی و الگوهای بنیادی ارتباط با جهان به شمار می‌آید. کودکان برخلاف تصورهایی که معنویت را پدیده‌ای مختص بزرگسالان می‌دانند، از سال‌های نخست زندگی قابلیت تجربه شگفتی، احساس تعلق، پرسشگری درباره آفرینش و مرگ، همدلی، ارتباط عاطفی با طبیعت و جست‌وجوی معنا را نشان می‌دهند. مرور نظام‌مند رابینسون و همکاران درباره تجربه و بیان معنویت در کودکی نشان می‌دهد که معنویت می‌تواند در زندگی کودکان از طریق احساس ارتباط، حیرت، معنا، رابطه، تعلق، امید و مواجهه با امر متعالی تجربه و بازنمایی شود (Robinson et al., 2025). همچنین، ماتا-مک‌ماهون و همکاران در بررسی دیدگاه مربیان دوران کودکی، فهم آنان از معنویت کودکان را در قالب ابعادی مرتبط با «ماهیت»، «منشأ» و «کنش» سازمان‌دهی کرده‌اند و نشان داده‌اند که معنویت کودک ماهیتی پویا، رابطه‌ای و قابل پرورش دارد (Mata-McMahon et al., 2025). این شواهد بیانگر آن است که دوره ابتدایی فرصتی حساس برای طراحی تجربه‌هایی است که بدون تحمیل و شتاب‌زدگی، زمینه رشد تدریجی آگاهی و حساسیت معنوی کودک را فراهم سازند.

در این میان، تربیت دینی یکی از مهم‌ترین بسترهای سازمان‌یافته برای جهت‌دهی به رشد معنوی در جوامع دینی است. با این حال، تربیت دینی را نمی‌توان به انتقال اطلاعات درباره اعتقادات، مناسک یا احکام فروکاست. تربیت دینی زمانی اثربخش است که میان شناخت، گرایش عاطفی، تجربه شخصی، رفتار اخلاقی و مشارکت اجتماعی پیوند برقرار کند. واگاری زمهریر و همکاران در تبیین برنامه درسی تربیت دینی تکلیف‌گرا نشان داده‌اند که تحقق تربیت دینی مستلزم توجه نظام‌مند به اهداف، محتوا، روش‌ها و مسئولیت‌های تربیتی متناسب با ماهیت ارزش‌های دینی است (Vaghari Zomhorir et al., 2016). همچنین، شاو با طرح مفهوم سواد دینی و جهان‌بینی، ضرورت گذار از آموزش سطحی درباره ادیان به سوی توانایی فهم، تفسیر و گفت‌وگو درباره جهان‌بینی‌های دینی و غیردینی را برجسته ساخته است (Shaw, 2020). در سطحی وسیع‌تر، سینگسوریا و ریمپنگ نیز پیوند سواد دینی با مهارت‌های قرن بیست‌ویکم را مطرح کرده‌اند و نشان می‌دهند که تربیت دینی می‌تواند با تفکر نقاد، مسئولیت‌پذیری و توانایی مواجهه با مسائل پیچیده اجتماعی ارتباط یابد.

(Singsuriya & Rimpeng, 2025). از این رو، برنامه درسی دینی مطلوب باید فراتر از محفوظات حرکت کرده و ظرفیت تفکر، تجربه، انتخاب اخلاقی و کنش مسئولانه را در دانش‌آموزان پرورش دهد.

برنامه درسی به عنوان هسته اصلی تجربه رسمی آموزش، مهم‌ترین سازوکار برای تبدیل چنین آرمان‌هایی به فرصت‌های یادگیری واقعی است. نوع اهداف، نحوه انتخاب و سازمان‌دهی محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری، نوع روابط معلم و دانش‌آموز، فضای روانی کلاس و شیوه ارزشیابی تعیین می‌کنند که آیا معنویت به تجربه‌ای زنده و درونی برای کودک تبدیل خواهد شد یا به مجموعه‌ای از مطالب برای حفظ کردن تقلیل خواهد یافت. لی با بررسی پارادایم‌های برنامه درسی در حوزه آموزش زندگی و معنویت نشان می‌دهد که تفاوت در مبانی فلسفی و نگرش به انسان، ماهیت برنامه درسی و شیوه پرورش معنویت را به طور بنیادی متأثر می‌سازد (Lee, 2020). در ایران نیز رئیس‌الاسلامزاده و همکاران با رویکرد نظریه داده‌بنیاد کوشیده‌اند الگویی برای برنامه درسی معنوی استخراج کنند و نشان داده‌اند که طراحی چنین برنامه‌ای نیازمند توجه همزمان به عوامل زمینه‌ای، عناصر اجرایی و پیامدهای تربیتی است (Raeisolamzadeh et al., 2020). سلیمانی و همکاران نیز در طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی معنوی، بر چندبعدی بودن این حوزه و ضرورت سازمان‌دهی منسجم مؤلفه‌های برنامه درسی تأکید کرده‌اند (Soleimani et al., 2021). این مطالعات نشان می‌دهند که پرورش معنویت بدون برخورداری از یک چارچوب منظم و هماهنگ در سطح برنامه درسی، ممکن است به فعالیت‌هایی پراکنده و فاقد پیوستگی تربیتی منجر شود.

یکی از مسائل اساسی در آموزش معنوی و دینی، چگونگی انتخاب روش‌های یاددهی-یادگیری متناسب با ویژگی‌های رشدی کودکان است. روش‌های خطایی، نصیحت مستقیم و حفظ‌محور ممکن است انتقال اطلاعات را تسهیل کنند، اما الزاماً به درونی‌شدن ارزش‌ها یا رشد معنوی منجر نمی‌شوند. هاث و همکاران در مرور نظام‌مند کاربرد داستان در آموزش دینی سال‌های ابتدایی نشان داده‌اند که قصه می‌تواند زمینه‌ای مناسب برای فهم مفاهیم دینی، همذات‌پنداری با شخصیت‌ها، گفت‌وگوی اخلاقی و تأمل درباره مسائل معنایی فراهم کند (Huth et al., 2021). مطالعات جدیدتر نیز بر اهمیت یادگیری فعال و مشارکتی تأکید دارند. سوریانا و همکاران گزارش کرده‌اند که الگوی یادگیری RADEC می‌تواند در کنار تقویت تفکر انتقادی، به تحکیم ویژگی‌های دینی در دانش‌آموزان ابتدایی کمک کند و نشان داده‌اند که رشد دینی لزوماً با روش‌های منفعل آموزشی هم‌معنا نیست (Suryana et al., 2026). همچنین، زولکارناینسیاه و زولکیفلی نشان داده‌اند که به کارگیری راهبردهای یادگیری معنوی در مدارس ابتدایی می‌تواند در شکل‌گیری شخصیت، ارزش‌های اخلاقی و رفتار دینی دانش‌آموزان نقش داشته باشد (Zulkarnainsyah & Zulkifli, 2025). بنابراین، برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی باید فرصت تجربه، مشارکت، قصه‌گویی، بازی، هنر، گفت‌وگو و مشاهده را در کنار محتوای شناختی فراهم سازد.

بعد رابطه‌ای معنویت نیز در طراحی برنامه درسی اهمیت بنیادین دارد. معنویت کودک در خلأ رشد نمی‌کند، بلکه در بافت روابط با معلم، همسالان، خانواده و جامعه شکل می‌گیرد. چپمن و همکاران در مطالعه چندموردی خود درباره معنویت رابطه‌ای در آموزش K-12 نشان داده‌اند که کیفیت ارتباطات انسانی، احساس تعلق، اعتماد و تعامل معنادار از عناصر محوری تجربه معنوی در مدرسه محسوب می‌شوند (Chapman et al., 2021). در این چهارچوب، معلم نه صرفاً انتقال‌دهنده محتوای دینی، بلکه یکی از مهم‌ترین الگوهای زیسته دانش‌آموز است. محمد و همکاران نقش الگویی معلم را در تقویت ارزش‌های معنوی دانش‌آموزان ابتدایی برجسته کرده و نشان داده‌اند که رفتار، منش و کیفیت ارتباط معلم می‌تواند به اندازه یا حتی بیش از آموزش مستقیم بر درونی‌سازی ارزش‌ها مؤثر باشد (Muhammad et al., 2024). ساروانی‌نسب نیز بر نقش معلم در ارتقای سلامت معنوی در مدرسه تأکید کرده و شایستگی‌های شخصی و حرفه‌ای معلم را بخشی اساسی از فرایند تربیت معنوی می‌داند (Saravani Nasab, 2023). در کنار آن، مدیریت کلاس و ایجاد فضای امن، محترمانه و مشارکتی نیز اهمیت دارد؛ زیرا اصول روان‌شناختی و راهبردهای مناسب مدیریت کلاس می‌توانند بستری برای تعامل سازنده، احساس امنیت و مشارکت دانش‌آموزان ایجاد کنند (Bay et al., 2025).

تربیت معنوی همچنین محدود به مرزهای کلاس و مدرسه نیست. خانواده، محیط اجتماعی و نهادهای فرهنگی و دینی بر معنای تجربه‌های آموزشی کودک اثر می‌گذارند و ناهماهنگی میان پیام‌های مدرسه و خانواده می‌تواند فرایند درونی‌سازی ارزش‌ها را تضعیف کند. سویاتنو و همکاران در بررسی درونی‌سازی ارزش‌های اسلامی در مدارس ابتدایی محمدیه نشان داده‌اند که انتقال پایدار ارزش‌های دینی نیازمند ترکیب برنامه‌های رسمی، فرهنگ مدرسه، الگوسازی رفتاری و مشارکت اجتماعی است (Suyatno et al., 2023). به همین ترتیب، معنویت رابطه‌ای مورد اشاره چپمن و همکاران بر اهمیت شبکه‌ای

از روابط حمایتگر در شکل‌گیری تجربه معنوی دانش‌آموز تأکید دارد (Chapman et al., 2021). از این رو، برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی باید مدرسه را بخشی از یک زیست‌بوم تربیتی تلقی کند و پیوند میان تجربه‌های کودک در خانه، مدرسه و جامعه را به‌صورت هدفمند مورد توجه قرار دهد.

در نظام آموزشی ایران، تربیت دینی از دیرباز بخشی اساسی از برنامه درسی رسمی بوده است و مطالعات گوناگونی تلاش کرده‌اند کیفیت و جهت‌گیری این حوزه را ارزیابی کنند. رضایی و همکاران در طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی تربیت دینی دوره ابتدایی، ضرورت هماهنگی میان اهداف، محتوا، فرایندهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی را مورد تأکید قرار داده‌اند (Rezaei et al., 2021). اشرفی و همکاران با بررسی تربیت دینی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی نشان داده‌اند که محتوای رسمی ظرفیت‌های قابل توجهی برای آموزش مفاهیم دینی دارد، اما بررسی نحوه توزیع و بازنمایی این مفاهیم در عناصر مختلف برنامه درسی همچنان ضروری است (Ashrafi et al., 2022). خسروی و مهری نیز در ارزیابی برنامه درسی هدیه‌های آسمان بر اساس مؤلفه‌های مفهوم خدا، بر اهمیت نحوه ارائه مفاهیم الهی متناسب با ادراک و ویژگی‌های رشدی کودکان تأکید کرده‌اند (Khosravi & Mehri, 2024). این یافته‌ها نشان می‌دهد که وجود محتوای دینی به‌تنهایی تضمین‌کننده رشد سواد معنوی نیست و باید کیفیت تجربه‌ای که از این محتوا برای کودک ساخته می‌شود نیز مورد توجه قرار گیرد.

پژوهش‌های داخلی در زمینه برنامه درسی معنوی نیز هر یک بخشی از این مسئله را روشن ساخته‌اند. ادیب‌منش در طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی معنوی در دانشگاه فرهنگیان، ضرورت توجه به مبانی فلسفی، ارزشی و معرفتی معنویت در طراحی برنامه درسی را مطرح کرده است (Adibmanesh, 2022). کرمی درودخانی و همکاران با طراحی و اعتبارسنجی الگوی مطلوب برنامه درسی تلفیقی معنوی برای دوره متوسطه بر اساس اسناد بالادستی نشان داده‌اند که یکپارچه‌سازی مؤلفه‌های معنوی در برنامه درسی و انطباق آنها با سیاست‌های کلان آموزشی امکان‌پذیر است (Karami Doroudkhani et al., 2023). با این حال، نتایج چنین الگوهایی به دلیل تفاوت‌های رشدی، شناختی و عاطفی دانش‌آموزان دوره متوسطه، بدون بازطراحی متناسب نمی‌تواند مستقیماً به دوره ابتدایی تعمیم یابد. از سوی دیگر، مطالعاتی که در دوره ابتدایی انجام شده‌اند غالباً بر کتاب درسی، محتوای دینی یا یک درس خاص متمرکز بوده‌اند و کمتر کل منظومه برنامه درسی را دربر گرفته‌اند.

این کاستی در مطالعات مربوط به تجربه زیسته معنوی دانش‌آموزان نیز مشاهده می‌شود. معصومی‌نژاد و همکاران در بررسی عوامل مؤثر بر زیست معنوی دانش‌آموزان در برنامه درسی هدیه‌های آسمان، مجموعه‌ای از عوامل مرتبط با باورهای دینی، اخلاق، شناخت و تجربه دانش‌آموزان را شناسایی کرده‌اند (Masouminejad et al., 2025). چنین یافته‌هایی نشان می‌دهد که معنویت برای دانش‌آموز صرفاً محصول متن کتاب نیست، بلکه نتیجه تعامل میان محتوا، تجربه، روابط، محیط و نحوه مواجهه کودک با مفاهیم است. در نتیجه، برای طراحی برنامه‌ای کارآمد باید از تمرکز انحصاری بر محتوای رسمی عبور کرد و مجموعه شرایطی را مورد مطالعه قرار داد که تجربه معنوی در آنها شکل می‌گیرد. به همین دلیل، تحلیل برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی نیازمند توجه هم‌زمان به اهداف، محتوا، راهبردهای یادگیری، نقش معلم، محیط تربیتی و شیوه‌های ارزشیابی است.

افزون بر این، یکی از چالش‌های تربیت معنوی، تبدیل ارزش‌ها از سطح شناخت به کنش است. اگر آموزش دینی صرفاً موجب شود کودک بداند «چه چیزی درست است» ولی فرصت تمرین رفتار، تصمیم‌گیری، همکاری، مسئولیت‌پذیری و تجربه عاطفی ارزش‌ها را نداشته باشد، فاصله میان شناخت و عمل پابرجا خواهد ماند. یافته‌های زولکارناینسیاه و زولکیفلی نشان می‌دهد که راهبردهای یادگیری معنوی هنگامی اثربخش‌تر هستند که تجربه عملی و شکل‌گیری شخصیت را در مرکز فرایند یادگیری قرار دهند (Zulkarnainsyah & Zulkifli, 2025). همچنین، سویاتنو و همکاران بر درونی‌سازی ارزش‌ها از طریق فرهنگ مدرسه و فعالیت‌های روزمره تأکید کرده‌اند (Suyatno et al., 2023). از منظر آموزش معاصر نیز پیوند میان سواد دینی و مهارت‌های سطح بالاتر نظیر تفکر انتقادی و مسئولیت اجتماعی نشان می‌دهد که تربیت معنوی باید دانش‌آموز را برای مواجهه فعال و اخلاقی با مسائل واقعی زندگی آماده کند (Singsuriya & Rimpeng, 2025). بنابراین، مفهوم سواد معنوی ظرفیت آن را دارد که شکاف میان آموزش مفاهیم دینی و شکل‌گیری شایستگی‌های عملی و اخلاقی را کاهش دهد.

ارزشیابی نیز یکی دیگر از حوزه‌های چالش‌برانگیز این نوع برنامه درسی است. در رویکردهای سنتی، موفقیت دانش‌آموز عمدتاً با آزمون و سنجش دانش آشکار ارزیابی می‌شود، در حالی که ابعاد عاطفی، اخلاقی و معنوی ماهیتی تدریجی، زمینه‌ای و تا حدی درونی دارند. اگر معنویت صرفاً از طریق پرسش‌های

حافظه‌محور سنجیده شود، ممکن است دانش‌آموزانی که اطلاعات دینی بیشتری دارند الزاماً از تجربه عمیق‌تر معنوی یا رفتار اخلاقی پایدارتری برخوردار نباشند. نگرانی هاید درباره سلطه فرهنگ عملکرد و سنجش بر تجربه معنوی کودک نیز به همین تعارض اشاره دارد (Hyde, 2021). از این منظر، ارزشیابی در برنامه درسی معنوی باید بیشتر مبتنی بر مشاهده، توصیف، بازخورد، خودارزیابی، پوشه‌کار، مشارکت و بررسی روند رشد باشد تا رتبه‌بندی دانش‌آموزان. چنین رویکردی با تلقی معنویت به عنوان فرایندی تدریجی و شخصی هماهنگ‌تر است.

مجموع مطالعات داخلی و بین‌المللی نشان می‌دهد که اگرچه ابعاد مختلف سواد معنوی، آموزش دینی، معنویت کودکان، نقش معلم، روش‌های فعال، محتوای درسی و تجربه زیسته معنوی مورد بررسی قرار گرفته‌اند، هنوز خلأ یک چارچوب منسجم و متناسب با دوره ابتدایی که «سواد معنوی» را در چهارچوب «تربیت دینی» و در ارتباط هماهنگ با عناصر اصلی برنامه درسی تبیین کند، محسوس است. پژوهش‌های بین‌المللی عمدتاً در بسترهای فرهنگی و گاه سکولار انجام شده‌اند و به همین دلیل، انتقال مستقیم مدل‌های آنها به نظام آموزشی ایران بدون بازتفسیر فرهنگی و دینی مناسب نیست (Jirásek, 2023; Shaw, 2020). در مقابل، بسیاری از مطالعات داخلی یا به تحلیل محتوای کتاب‌های درسی محدود شده‌اند (Ashrafi et al., 2022; Khosravi, 2022; Adibmanesh, 2022; Karami, 2022) یا بر الگوهای برنامه درسی در دوره‌های تحصیلی و محیط‌های متفاوت تمرکز داشته‌اند (Doroudkhani et al., 2023). یا ابعاد کلی برنامه درسی معنوی را بدون تمرکز ویژه بر الزامات رشد کودکان ابتدایی بررسی کرده‌اند (Raeisolamzadeh, 2021; Soleimani et al., 2020; et al., 2020). در عین حال، مطالعات تازه درباره تجربه معنوی کودکان و زیست معنوی دانش‌آموزان بر ضرورت توجه جدی‌تر به تجربه، روابط، زمینه و ویژگی‌های رشدی تأکید کرده‌اند (Masouminejad et al., 2025; Mata-McMahon et al., 2025; Robinson et al., 2025).

بر این اساس، تدوین برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی در دوره ابتدایی مستلزم نگاهی نظام‌مند است که از یک سو با مبانی و اهداف تربیت دینی اسلامی سازگار باشد و از سوی دیگر، یافته‌های معاصر درباره معنویت کودکان، یادگیری فعال، نقش رابطه‌ای معلم، اهمیت تجربه زیسته و ضرورت تناسب رشدی را در خود جای دهد. چنین برنامه‌ای باید بتواند اهداف شناختی، عاطفی و مهارتی-رفتاری را به صورت هماهنگ تعریف کند؛ محتوایی منعطف، متناسب با سن و بافت فرهنگی ارائه دهد؛ از روش‌های غیرمستقیم، مشارکتی و تجربی بهره گیرد؛ معلم را به عنوان الگوی عملی و تسهیل‌گر رشد معنوی بازتعریف کند؛ خانواده، مدرسه و جامعه را در یک شبکه تربیتی همسو قرار دهد؛ و از ارزشیابی کیفی و فرایندمحور برای رصد رشد تدریجی کودک استفاده کند. این جهت‌گیری می‌تواند از فروکاستن تربیت دینی به انتقال محتوا جلوگیری کرده و شرایطی فراهم آورد که کودک مفاهیم معنوی را در تعامل با تجربه‌های واقعی زندگی، روابط انسانی و کنش‌های اخلاقی معنا کند.

از این رو، پژوهش حاضر با هدف تبیین ویژگی‌های برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی با رویکرد تربیت دینی در دوره ابتدایی انجام شد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش نظریه داده‌بنیاد با رویکرد نظام‌مند اشتراوس و کوربین انجام شد. انتخاب این روش با توجه به هدف پژوهش، یعنی شناسایی و سازمان‌دهی مؤلفه‌ها و روابط میان آنها در برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی با رویکرد تربیت دینی، صورت گرفت. جامعه پژوهش در این مطالعه شامل متخصصان و خبرگان حوزه تربیت دینی و برنامه‌ریزی درسی در سطح کشور بود. معیارهای انتخاب مشارکت‌کنندگان عبارت بودند از: (۱) داشتن مدرک دکتری تخصصی در رشته‌های علوم تربیتی (گرایش برنامه‌ریزی درسی یا فلسفه تعلیم و تربیت)، الهیات و معارف اسلامی، یا روان‌شناسی تربیتی با گرایش دینی؛ (۲) داشتن حداقل ۵ سال سابقه تدریس، پژوهش یا تألیف در حوزه تربیت دینی، برنامه درسی یا سواد معنوی؛ (۳) داشتن حداقل دو مقاله یا یک تألیف معتبر مرتبط با موضوع پژوهش در مجلات علمی-پژوهشی یا انتشارات معتبر؛ و (۴) اعلام تمایل و آمادگی برای مشارکت فعال در مصاحبه. نمونه‌گیری در این پژوهش به روش هدفمند و با استفاده از راهبرد گلوله‌برفی شد. در این روش، ابتدا چند نفر از متخصصان کلیدی حوزه موضوع بر اساس معیارهای ورود شناسایی و انتخاب شدند و سپس از آنها خواسته شد تا سایر همکاران واجد شرایط را به پژوهشگر معرفی کنند (پاتون، ۲۰۱۵). این فرایند تا زمانی ادامه یافت که اشباع نظری حاصل گردد؛ یعنی جایی که مصاحبه‌های جدید اطلاعات تازه‌ای به داده‌های موجود نیافزایند و مقوله‌های استخراج‌شده به تکرار برسند (گلaser و اشتراوس، ۲۰۱۷). تجربه پژوهش‌های مشابه نشان داده است که اشباع نظری معمولاً بین ۱۰ تا ۱۵ مصاحبه حاصل

می‌شود (کروسل، ۲۰۱۳). مشارکت‌کنندگان بخش کیفی پژوهش ۱۱ نفر از استادان و خبرگان حوزه‌های علوم تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و الهیات و معارف اسلامی بودند که با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و تا رسیدن به اشباع نظری انتخاب شدند.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. این نوع مصاحبه به پژوهشگر امکان می‌دهد تا ضمن داشتن چهارچوبی از سؤالات از پیش تعیین‌شده، در جریان مصاحبه بر اساس پاسخ‌های مشارکت‌کننده، سؤالات دنباله‌دار و اکتشافی را مطرح کند و به عمق تجارب و دیدگاه‌های آنان نفوذ کند (مریام و تیزدل، ۲۰۱۶). پروتکل مصاحبه شامل سؤالات باز و کلی در مورد ویژگی‌های برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی بود. سؤالات راهنما در شش محور اصلی تنظیم شدند که متناظر با ارکان برنامه درسی هستند: (۱) اهداف برنامه درسی (به نظر شما، برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی باید چه اهدافی را در سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی دنبال کند؟)؛ (۲) محتوا و تجارب یادگیری (چه محتوایی شامل دانش‌ها، مفاهیم، ارزش‌ها و مهارت‌ها برای پرورش سواد معنوی در دوره ابتدایی مناسب است و این محتوا باید چگونه سازماندهی شود؟)؛ (۳) روش‌های یاددهی-یادگیری (معلم‌ان با استفاده از چه روش‌های تدریس و راهبردهای یادگیری می‌توانند سواد معنوی را در دانش‌آموزان دوره ابتدایی پرورش دهند؟)؛ (۴) نقش معلم (معلم در این برنامه درسی چه نقش و کارکردی دارد و چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد؟)؛ (۵) فضای یادگیری و محیط تربیتی (محیط کلاس، مدرسه و تعامل با خانواده و جامعه، چه ویژگی‌هایی باید داشته باشند تا زمینه‌ساز پرورش سواد معنوی باشند؟)؛ و (۶) ارزشیابی (برای سنجش میزان تحقق اهداف سواد معنوی در دوره ابتدایی، از چه روش‌ها و ابزارهای ارزشیابی کیفی و فرایندی باید استفاده شود؟). پس از تدوین پروتکل مصاحبه، روایی صوری و محتوایی آن با نظرخواهی از دو نفر از اساتید متخصص در حوزه روش‌شناسی و برنامه‌ریزی درسی (استاد راهنما و مشاور) تأیید گردید. سپس، یک مصاحبه پایلوت با یکی از خبرگان انجام شد تا میزان وضوح سؤالات، زمان تقریبی مصاحبه و امکان‌پذیری اجرا مورد بررسی قرار گیرد. بر اساس بازخورد این مصاحبه پایلوت، اصلاحات جزئی در نحوه پرسش‌گری و ترتیب سؤالات اعمال شد. علاوه بر مصاحبه، تحلیل اسناد بالادستی نیز به عنوان منبع مکمل برای غنی‌سازی داده‌ها به کار گرفته شد. در این راستا، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، مبانی نظری سند تحول بنیادین (۱۳۹۰)، و برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱) مورد بررسی و تحلیل محتوای کیفی قرار گرفتند. هدف از این تحلیل، استخراج مؤلفه‌های مرتبط با تربیت دینی، اخلاقی و معنوی در اسناد بالادستی و مقایسه آن با یافته‌های حاصل از مصاحبه‌های خبرگان بود. این اسناد به دلیل نقش محوری آنها در تعیین خط‌مشی برنامه درسی کشور، انتخاب شدند.

پس از تأیید پروتکل پژوهش توسط دانشگاه محل تحصیل و اخذ مجوزهای لازم، مشارکت‌کنندگان بالقوه از طریق جستجو در پایگاه‌های علمی، مجلات تخصصی و معرفی توسط همکاران شناسایی شدند. به هر یک از آنها، توضیحات کامل در مورد اهداف پژوهش، روش انجام کار، محرمانه بودن اطلاعات و اختیاری بودن مشارکت ارائه شد و پس از کسب رضایت آگاهانه کتبی، زمان و مکان مصاحبه با توافق طرفین تعیین گردید. تمامی مصاحبه‌ها به صورت چهره‌به‌چهره و در محیطی آرام و بدون عوامل مزاحم (محل کار مشارکت‌کننده یا فضای مجازی با کیفیت مناسب) انجام شد. طول هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۸۰ دقیقه متغیر بود. با کسب اجازه مشارکت‌کنندگان، تمامی مصاحبه‌ها ضبط صوتی شدند. بلافاصله پس از هر مصاحبه، فایل صوتی به صورت کلمه‌به‌کلمه و کامل به متن نوشتاری تبدیل گردید (پیاده‌سازی). همچنین، پژوهشگر پس از هر مصاحبه، یادداشت‌های تحلیلی شامل برداشت‌های اولیه، پرسش‌های جدید و ارتباطات احتمالی با مفاهیم پیشین را ثبت کرد تا در مراحل بعدی تحلیل مورد استفاده قرار گیرد. فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها به صورت همزمان و ادواری پیش رفت؛ بدین معنا که پس از هر دو تا سه مصاحبه، تحلیل اولیه انجام می‌شد و یافته‌های حاصل، جهت‌دهنده سؤالات و رویکرد پژوهشگر در مصاحبه‌های بعدی قرار می‌گرفت (لینکولن و گوبا، ۱۹۸۵). این چرخه همزمان، تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت.

تحلیل داده‌های کیفی بر اساس رویکرد نظام‌مند نظریه داده‌بنیاد اشتراوس و کوربین انجام شد. فرایند تحلیل در سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی صورت گرفت. در مرحله کدگذاری باز، متن مصاحبه‌ها به صورت خط‌به‌خط بررسی و مفاهیم و کدهای اولیه استخراج شد. در مرحله کدگذاری محوری، کدهای مرتبط بر اساس شباهت‌ها و روابط مفهومی در قالب مقوله‌های اصلی و فرعی سازمان‌دهی شدند و ارتباط میان مقوله‌ها در چارچوب الگوی پارادایمی بررسی شد. در مرحله کدگذاری انتخابی، مقوله هسته‌ای شناسایی و سایر مقوله‌ها حول آن سازمان‌دهی شدند. در نهایت، مقوله‌های استخراج‌شده در قالب شش مؤلفه اصلی برنامه درسی شامل اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری، نقش معلم، فضای یادگیری و ارزشیابی سازمان‌دهی و تبیین شدند. در مرحله آماده‌سازی، تمامی متن‌های پیاده‌شده از مصاحبه‌ها با دقت کامل چندین بار خوانده شدند تا پژوهشگر با کلیت داده‌ها آشنا شده و

حس عمیقی از محتوای آنها پیدا کند. همچنین، اسناد بالادستی نیز به همین ترتیب مطالعه و مرور شدند. واحد تحلیل در این پژوهش، کلمه، عبارت یا پاراگراف بود که حاوی یک مفهوم یا ایده مشخص در ارتباط با برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی باشد. در مرحله سازماندهی، فرایند کدگذاری در سه سطح انجام شد. در سطح کدگذاری باز، متن مصاحبه‌ها و اسناد، خطبه‌خط و پاراگراف به پاراگراف مورد بررسی قرار گرفت و هر بخش از متن که حاوی یک مفهوم یا ایده مرتبط با اهداف، محتوا، روش، نقش معلم، محیط یا ارزشیابی برنامه درسی بود، به عنوان یک کد اولیه شناسایی و برچسب‌گذاری شد. برای مثال، جمله «بچه‌ها با قصه خیلی بهتر ارتباط برقرار می‌کنن تا اینکه ما مستقیم بهشون بگیم این کار رو بکن» به کد «قصه‌گویی به عنوان روش تدریس غیرمستقیم» تبدیل شد. در پایان این مرحله، مجموعه‌ای از کدهای اولیه (شامل ۲۴۷ کد) گردآوری شد. در سطح کدگذاری محوری، کدهای باز بر اساس شباهت‌های مفهومی و ارتباطات معنایی، در گروه‌های بزرگ‌تری دسته‌بندی شدند و کدهایی که به یک مفهوم یا مؤلفه مشترک اشاره داشتند، در کنار یکدیگر قرار گرفته و مقوله‌های فرعی را تشکیل دادند. سپس، مقوله‌های فرعی که دارای ارتباط نظام‌مند با یکدیگر بودند، در قالب مقوله‌های اصلی (متناظر با ارکان شش‌گانه برنامه درسی) سازماندهی شدند. برای مثال، کدهای «قصه‌گویی»، «نمایش خلاق»، «بازی‌های گروهی»، «هنر و نقاشی»، «سفرهای علمی و طبیعت‌گردی» و «گفت‌وگوی فلسفی» در مقوله فرعی «روش‌های فعال و مشارکتی» و سپس در مقوله اصلی «روش‌های یاددهی-یادگیری» جای گرفتند. در سطح کدگذاری انتخابی، آخرین و انتزاعی‌ترین سطح، مقوله‌های اصلی شناسایی شده مورد بازبینی و پالایش نهایی قرار گرفتند. در این مرحله، مقوله هسته‌ای که توانایی پیوند دادن سایر مقوله‌ها را داشت، با عنوان «تربیت معنوی تدریجی و زمینه‌آگاه» انتخاب گردید. سایر مقوله‌های اصلی حول این مقوله هسته‌ای، در قالب یک چارچوب مفهومی سازماندهی شدند که نشان‌دهنده ویژگی‌های هر یک از ارکان برنامه درسی در راستای تحقق سواد معنوی بود. تمامی مراحل کدگذاری با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA ۲۰۲۰ انجام شد که به پژوهشگر کمک کرد تا کدها را به صورت نظام‌مند مدیریت، دسته‌بندی و ارتباطات میان آنها را ترسیم نماید. در نهایت، یافته‌های حاصل از تحلیل در بخش جداگانه‌ای با عنوان «یافته‌های پژوهش» ارائه شده است.

برای ارزیابی کیفیت و قابلیت اعتماد یافته‌های کیفی، از چهار معیار لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) شامل قابلیت اعتماد، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری استفاده شد. برای تأمین قابلیت اعتماد، از چند راهکار استفاده گردید: (۱) درگیری طولانی‌مدت پژوهشگر با داده‌ها و مشارکت کنندگان؛ (۲) بازبینی توسط مشارکت کنندگان؛ پس از کدگذاری اولیه، خلاصه‌ای از یافته‌ها در اختیار پنج نفر از مشارکت کنندگان قرار داده شد تا صحت تفسیرها را تأیید کرده و در صورت وجود سوء تفاهم، اصلاحات لازم را اعمال نمایند؛ (۳) بررسی همکاران: مراحل کدگذاری و تحلیل به طور منظم با استاد راهنما و مشاور که در حوزه روش‌شناسی کیفی تخصص داشتند، به بحث گذاشته شد و بازخوردهای اصلاحی دریافت گردید. برای تأمین انتقال‌پذیری، با ارائه توصیف ضخیم و غنی از ویژگی‌های مشارکت کنندگان، فرایند پژوهش، زمینه مطالعه و مراحل تحلیل، امکان قضاوت در مورد قابلیت انتقال یافته‌ها به زمینه‌های مشابه برای خوانندگان فراهم گردید. برای تأمین اطمینان‌پذیری، از روش کدگذاری مجدد توسط یک کدگذار مستقل استفاده شد. بدین ترتیب که یکی از همکاران متخصص که با روش پژوهش کیفی آشنایی داشت و در فرایند کدگذاری اولیه شرکت نداشت، حدود ۲۵ درصد از مصاحبه‌ها (۳ مصاحبه) را به طور تصادفی انتخاب و مجدداً کدگذاری کرد. سپس درصد توافق بین کدگذاران با استفاده از فرمول «تعداد توافقات تقسیم بر مجموع توافقات و عدم توافقات ضرب در ۱۰۰» محاسبه گردید. درصد توافق به دست آمده (۸۴ درصد) که بالاتر از حد قابل قبول ۸۰ درصد بود، نشان‌دهنده اطمینان‌پذیری مطلوب کدگذاری بود (هولستی، ۱۹۶۹). در نهایت، برای تأمین تأییدپذیری، تمامی مراحل پژوهش، کدهای اولیه، یادداشت‌های تحلیلی و مستندات مربوط به فرایند تحلیل، به صورت دقیق و شفاف ثبت و نگهداری شدند تا امکان حسابرسی توسط داوران و همتایان فراهم گردد. همچنین، پژوهشگر کوشید تا با استفاده از خودآگاهی تأملی، تأثیر پیش‌فرض‌ها و باورهای شخصی خود را بر فرایند تحلیل به حداقل برساند.

در انجام این پژوهش، اصول و ملاحظات اخلاقی بر اساس راهنمای انجمن روانشناسی آمریکا (۲۰۲۲) و آیین‌نامه اخلاق در پژوهش‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مد نظر قرار گرفت. پیش از انجام هرگونه مصاحبه، اهداف پژوهش، روش اجرا، مدت زمان مصاحبه و حق انصراف مشارکت کنندگان، به طور کامل و روشن برای آنان توضیح داده شد و سپس، فرم رضایت آگاهانه کتبی توسط مشارکت کنندگان امضا گردید. به مشارکت کنندگان تأکید شد که شرکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه است و آنها می‌توانند در هر مرحله‌ای و بدون هیچ گونه تبعی، از ادامه همکاری انصراف دهند. تمامی اطلاعات جمع‌آوری شده (فایل‌های صوتی و متن‌های پیاده‌شده) به عنوان اطلاعات محرمانه تلقی گردید و به جای استفاده از نام و مشخصات هویتی مشارکت کنندگان، از کدهای عددی (مثلاً M1 تا M11) استفاده شد. همچنین، فایل‌های صوتی بلافاصله پس از پیاده‌سازی و تأیید نهایی، حذف گردیدند. زمان و مکان

مصاحبه با توافق کامل مشارکت‌کننده تعیین شد و مصاحبه‌ها در محیطی آرام و بدون حضور افراد غیرمرتبط انجام گرفت. یافته‌های پژوهش به دور از هرگونه سوگیری، تحریف یا دخل و تصرف، به صورت صادقانه و امانت‌دارانه گزارش شدند و در تمام مراحل پژوهش، به منابع و مآخذ استفاده‌شده، ارجاع دقیق و کامل داده شد. پیش از آغاز پژوهش، مجوزهای لازم از دانشگاه مربوطه و نیز اداره کل آموزش و پرورش استان محل اجرا اخذ گردید.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش در دو بخش اصلی یافته‌های کیفی و یافته‌های حاصل از تحلیل اسناد ارائه می‌شود. در بخش نخست، نتایج با استفاده از روش نظریه داده‌بنیاد با رویکرد نظام‌مند اشتراوس و کوربین مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با خبرگان حوزه تربیت دینی و برنامه‌ریزی درسی گزارش می‌گردد. در بخش دوم، یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای اسناد بالادستی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مبنای نظری آن و برنامه درسی ملی) به منظور تکمیل و غنی‌سازی یافته‌های مصاحبه‌ها ارائه می‌شود. در پایان نیز، چارچوب مفهومی برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی با رویکرد تربیت دینی در دوره ابتدایی ترسیم و تبیین می‌گردد.

بخش کیفی پژوهش با مشارکت ۱۱ نفر از استادان خبره و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و حوزه‌های تربیت دینی انجام شد. مشارکت‌کنندگان دارای مدرک دکتری تخصصی در رشته‌های مرتبط (علوم تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، الهیات و معارف اسلامی) و حداقل ۵ سال سابقه تدریس دانشگاهی بودند. دامنه سنی آنان بین ۳۵ تا ۶۵ سال و سابقه تدریس آنان بین ۵ تا ۳۷ سال متغیر بود. از میان ۱۱ مشارکت‌کننده، ۷ نفر مرد و ۴ نفر زن بودند. داده‌های کیفی مورد استفاده در این مقاله از مرحله کیفی پژوهش اصلی استخراج و متناسب با سؤال پژوهش حاضر، با تمرکز بر تبیین ویژگی‌های شش عنصر برنامه درسی، بازتحلیل شدند. در مرحله کدگذاری باز، ۲۴۷ کد اولیه از داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها استخراج گردید. پرتکرارترین کدها به ترتیب عبارت بودند از: «معلم به عنوان الگو» (۱۸ بار)، «رفتار معلم مؤثرتر از گفتار» (۱۶ بار)، «بازی‌های گروهی هدفمند» (۱۶ بار)، «قصه‌گویی» (۱۵ بار)، «گردش علمی و اردو» (۱۵ بار)، «مهربانی معلم» (۱۵ بار)، «مسئولیت‌پذیری» (۱۵ بار) و «احترام به دیگران» (۱۵ بار). این کدها نشان‌دهنده محوری‌ترین مؤلفه‌های مورد تأکید کارشناسان در برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی است. کدهای مهم دیگر مانند «ارزشیابی کیفی» (۱۳ بار)، «نماز جماعت مدرسه» (۱۳ بار)، «همراهی والدین» (۱۳ بار) و «همسویی خانه و مدرسه» (۱۲ بار) بر ضرورت ایجاد نظام ارزشیابی متناسب، بهره‌گیری از ظرفیت مسجد، مشارکت خانواده‌ها و پرورش مهارت‌های درونی تأکید دارند. در مقابل، کدهایی با فراوانی کمتر مانند «هوش مصنوعی» (۳ بار)، «آزمون‌های مداد-کاغذی» (۳ بار) و «توبه و بازگشت» (۳ بار) در کانون توجه مشارکت‌کنندگان قرار نگرفته‌اند. توزیع فراوانی کدهای مرتبط با ابعاد مختلف سواد معنوی نشان داد که در بعد شناختی، کدهایی مانند «آشنایی با خدا» (۱۲ بار)، «دعا و نیایش» (۱۴ بار) و «داستان‌های قرآنی» (۱۳ بار) فراوانی بالایی دارند. در بعد عاطفی، کدهایی مانند «محبت به خدا» (۱۱ بار)، «محبت اهل بیت» (۱۲ بار) و «آرامش درونی» (۹ بار) برجسته هستند. در بعد مهارتی نیز کدهایی مانند «مسئولیت‌پذیری» (۱۵ بار)، «کمک به دیگران» (۱۴ بار) و «همکاری گروهی» (۱۲ بار) فراوانی قابل‌توجهی دارند. این توزیع نشان می‌دهد که متخصصان به هر سه بعد شناختی، عاطفی و مهارتی سواد معنوی توجه داشته‌اند. تمامی مراحل کدگذاری با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA ۲۰۲۰ انجام شد.

در مرحله کدگذاری محوری، ۲۴۷ کد باز بر اساس شباهت‌های مفهومی و ارتباطات معنایی، در قالب ۳۴ مقوله محوری سازماندهی شدند. مهم‌ترین مقوله‌های محوری شناسایی‌شده عبارت بودند از: روش‌های تدریس فعال و غیرمستقیم، بهره‌گیری از هنر در تربیت معنوی، استفاده از ظرفیت طبیعت و اردو، معلم به عنوان الگوی عملی، نقش خانواده در تربیت معنوی، همسویی و هماهنگی نهادها، ظرفیت‌های مسجد و مناسک دینی، ابعاد شناختی، عاطفی و مهارتی سواد معنوی، ارزشیابی کیفی و توصیفی، و موانع و چالش‌های تربیت معنوی. در مرحله کدگذاری انتخابی، مقوله هسته‌ای با عنوان «تربیت معنوی تدریجی و زمینه‌آگاه» انتخاب گردید و سایر مقوله‌ها حول آن سازماندهی شدند. در راستای رویکرد نظام‌مند اشتراوس و کوربین، مقوله‌های استخراج‌شده در قالب الگوی پارادایمی سامان‌دهی شدند. در این الگو، «تربیت معنوی تدریجی و زمینه‌آگاه» به عنوان پدیده محوری شناسایی شد. شرایط علی مؤثر بر شکل‌گیری این پدیده شامل نقش خانواده، نقش الگویی معلم، ارتباط عاطفی، نیازهای چندگانه کودک و بسترهای فرهنگی و اجتماعی بود. عوامل زمینه‌ای و مداخله‌گر نیز شامل شرایط حاکم بر محیط تربیتی، هماهنگی یا ناهماهنگی میان خانواده و مدرسه، تأثیر رسانه‌ها، محدودیت زمانی و منابع آموزشی و میزان آمادگی و شایستگی معلمان شناسایی شد. در مواجهه با این شرایط، راهبردهای اجرایی برنامه درسی شامل روش‌های یاددهی-یادگیری فعال،

غیرمستقیم، مشارکتی و تجربی، استفاده از هنر و قصه، بهره‌گیری از طبیعت و محیط‌های خارج از کلاس، تقویت مشارکت خانواده و جامعه، ایفای نقش الگویی و تسهیل‌گرانه معلم و استفاده از ارزشیابی کیفی و فرایندمحور بود. پیامدهای مورد انتظار این راهبردها نیز در قالب رشد سواد معنوی، شکل‌گیری هویت دینی پایدار، رشد اخلاقی، خودآگاهی، همدلی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی و تقویت توانایی مواجهه با مسائل هویتی شناسایی شد. بدین ترتیب، روابط میان مقوله‌ها در قالب یک الگوی پارادایمی شامل شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها سازمان یافت. این مقوله هسته‌ای بیانگر آن است که برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی باید با درک عمیق از ویژگی‌های رشدی کودکان، به‌صورت گام‌به‌گام و تدریجی و با توجه به بافت فرهنگی، اجتماعی و خانوادگی آنان طراحی و اجرا شود و از هرگونه شتاب‌زدگی، تحمیل و رویکردهای صرفاً محتوامحور پرهیز نماید. بر اساس تحلیل داده‌های کیفی، ویژگی‌های برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی با رویکرد تربیت دینی در دوره ابتدایی در شش مؤلفه اصلی شناسایی و تبیین گردید که در ادامه به تفکیک ارائه می‌شود.

یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که اهداف برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی در دوره ابتدایی باید در سه سطح شناختی، عاطفی و مهارتی-رفتاری تدوین شوند. در سطح شناختی، مشارکت‌کنندگان بر آشنایی تدریجی کودکان با مفاهیم بنیادین دینی نظیر خداشناسی، شناخت پیامبر اکرم(ص) و اهل بیت(ع)، آشنایی با قرآن کریم و مفاهیم اخلاقی بنیادین مانند راست‌گویی، امانت‌داری و احترام به دیگران تأکید داشتند. یکی از مشارکت‌کنندگان (م۱۰) در این باره بیان کرد: «هدف اول برنامه درسی اینه که بچه بدونه خدا کیست، چه صفاتی داره، چطور می‌تونه باهاش حرف بزنه. اینها مفاهیم ساده‌ایه که با زبان کودکی می‌شه گفت.» در سطح عاطفی، اهدافی نظیر پرورش محبت به خدا، انس با اهل بیت(ع)، احساس آرامش درونی، ایجاد شوق به عبادت و مناسک دینی، و تقویت همدلی و مهربانی نسبت به دیگران مورد تأکید قرار گرفت. مشارکت‌کننده (م۴) خاطرنشان کرد: «بچه باید عشق به نماز رو در دلش حس کنه، نه اینکه فقط یاد بگیره که نماز بخونه. اون عشق و علاقه‌ست که موندگاره.» در سطح مهارتی-رفتاری، اهدافی نظیر مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی، همکاری و مشارکت در فعالیت‌های گروهی، کمک به دیگران و انجام عبادات عملی ساده همچون نماز و دعا، و نیز توانایی تشخیص درست از نادرست در موقعیت‌های ساده زندگی مورد اشاره قرار گرفت. مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که اهداف باید متناسب با ویژگی‌های رشدی کودکان دوره ابتدایی، از ساده به پیچیده و از عینی به انتزاعی تنظیم شوند و از تعیین اهداف انتزاعی و دور از فهم کودکان پرهیز گردد.

در رابطه با محتوای برنامه درسی، مشارکت‌کنندگان بر سه ویژگی اساسی تأکید داشتند: جامعیت، تناسب رشدی و انعطاف‌پذیری. از نظر جامعیت، محتوای برنامه درسی باید هم‌زمان به سه بعد شناختی، عاطفی و مهارتی سواد معنوی بپردازد و صرفاً به انتقال معلومات دینی محدود نشود. یکی از مشارکت‌کنندگان (م۲) اظهار داشت: «محتوایی که فقط بچه رو به حفظ کردن سوره و حدیث وادار کنه، سواد معنوی نمی‌سازه. باید محتوایی باشه که دل بچه رو هم درگیر کنه.» از نظر تناسب رشدی، محتوا باید متناسب با سطح درک، علایق و نیازهای روانی-شناختی کودکان دوره ابتدایی انتخاب و سازماندهی شود. مشارکت‌کنندگان بر استفاده از داستان‌های قرآنی و دینی با زبان ساده و جذاب، اشعار مذهبی کودکانه، بازی‌های نمادین با محتوای دینی، و فعالیت‌های هنری مانند نقاشی با مضامین معنوی به عنوان محتوای مناسب تأکید داشتند. مشارکت‌کننده (م۷) در این زمینه گفت: «قصه‌های پیامبران بهترین محتوا برای این دوره‌ست. بچه‌ها با قصه بزرگ می‌شن، نه با پند و اندرز.» از نظر انعطاف‌پذیری، محتوا باید امکان انطباق با فرهنگ‌ها، سنت‌ها و زمینه‌های محلی و خانوادگی متفاوت را داشته باشد و به گونه‌ای طراحی شود که معلمان بتوانند بر اساس نیازها و ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان خود، محتوا را بومی‌سازی کنند.

مهم‌ترین یافته پژوهش در حوزه روش‌های یاددهی-یادگیری، تأکید بر رویکردهای غیرمستقیم، فعال، مشارکتی و تجربی بود. مشارکت‌کنندگان به‌شدت بر پرهیز از روش‌های سنتی و خطابی (سخنرانی، پند و اندرز مستقیم، حفظ طوطی‌وار) در پرورش سواد معنوی تأکید داشتند و در مقابل، استفاده از روش‌هایی مانند قصه‌گویی، نمایش خلاق، بازی‌های گروهی هدفمند، هنر (نقاشی، موسیقی، کاردستی)، سفرهای علمی و طبیعت‌گردی، گفت‌وگوهای فلسفی متناسب با سن کودکان، و مشارکت در فعالیت‌های عملی و گروهی را پیشنهاد کردند. یکی از مشارکت‌کنندگان (م۱) در این باره بیان کرد: «روش غیرمستقیم یعنی بچه از بازی و قصه، خودش به معنای کار برسه. وقتی با هم بازی می‌کنن، یاد می‌گیرن که رعایت حق دیگران چیه. این خیلی موندگارتر از اینه که ما پشت میز بشینیم و بهشون بگیم که باید به دیگران احترام بذارید.» مشارکت‌کنندگان بر نقش محوری یادگیری از طریق عمل و مشارکت تأکید داشتند و معتقد بودند که کودکان دوره ابتدایی از طریق تجربه‌ی مستقیم و زیسته‌ی مفاهیم معنوی، بهتر از هر روش دیگری می‌توانند به درک عمیق برسند.

همچنین، بر استفاده از طبیعت و محیط بیرون از کلاس به عنوان یک بستر غنی برای یادگیری معنوی تأکید شد. مشارکت‌کننده (م۹) خاطرنشان کرد: «طبیعت بهترین کلاس درس خدانشناسی‌ست. یه بچه وقتی یه گل رو از نزدیک می‌بینه و رشدش رو دنبال می‌کنه، بهتر می‌تونه عظمت خالق رو درک کنه تا وقتی که توی کلاس درس ازش می‌پرسن خدا چه صفاتی داره».

یافته‌ها نشان داد که نقش معلم در برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی، فراتر از یک «مدرس» یا «انتقال‌دهنده محتوا» است و معلم باید نقش‌های متعددی همچون «الگوی عملی»، «تسهیل‌گر»، «همراه و همدل» و «تربیت‌کننده غیرمستقیم» را ایفا کند. مشارکت‌کنندگان به‌طور گسترده بر این نکته تأکید داشتند که رفتار عملی معلم، بسیار تأثیرگذارتر از گفتار و توصیه‌های اوست. یکی از مشارکت‌کنندگان (م۵) در این باره گفت: «بچه‌ها معلم رو مثل یه آینه می‌بینن. اگه معلم خودش نمازش رو اول وقت بخونه، بچه‌ها الگو می‌گیرن، ولی اگه فقط بگه نماز بخونید و خودش عمل نکنه، نه تنها تأثیر نداره، بلکه اثر منفی هم داره». از سوی دیگر، معلم باید نقشی همدلانه و مهرآمیز داشته باشد و با ایجاد فضای امن عاطفی، زمینه‌ساز رشد معنوی کودکان گردد. مشارکت‌کنندگان بر ویژگی‌هایی نظیر صبر، مهربانی، احترام به شخصیت کودک، توانایی گوش‌سپردن به سؤالات و دغدغه‌های کودکان، و برخورداری از باورهای دینی و اخلاقی مستحکم به عنوان ویژگی‌های ضروری معلم این برنامه درسی تأکید داشتند. همچنین، توانایی معلم در طراحی تجارب یادگیری معنوی و ایجاد فرصت‌های مشارکتی برای دانش‌آموزان از دیگر نقش‌های مهم معلم بود.

یافته‌ها نشان داد که فضای یادگیری در برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی، صرفاً به کلاس درس محدود نمی‌شود و شامل محیط فیزیکی مدرسه، فضای عاطفی-روانی کلاس، تعامل با خانواده و ارتباط با جامعه می‌گردد. مشارکت‌کنندگان بر ضرورت ایجاد فضای معنوی در مدرسه (مانند نمازخانه‌ی جذاب، دیوارنوشته‌های با مضامین اخلاقی، پخش اذان و تلاوت قرآن در فضای مدرسه) تأکید داشتند. مشارکت‌کننده (م۳) بیان کرد: «فضای مدرسه باید بوی معنویت بده. بچه وقتی وارد مدرسه می‌شه، باید حس کنه یه جای دیگه‌ست، یه جای خاص». علاوه بر فضای فیزیکی، فضای عاطفی کلاس نیز از اهمیت بالایی برخوردار است. مشارکت‌کنندگان بر ایجاد جوّی سرشار از اعتماد، احترام متقابل، همدلی و امنیت روانی تأکید داشتند که در آن کودکان بدون ترس از قضاوت و تمسخر، بتوانند سؤالات وجودی خود را مطرح کنند. مشارکت‌کننده (م۱۱) در این باره گفت: «بچه باید بتونه تو کلاس از خدا بپرسه، از مرگ بپرسه، از عدالت بپرسه. اگه معلم این فضا رو نده، این سؤالات تو دلش می‌مونه و هیچ‌وقت جواب نمی‌گیره». همچنین، هماهنگی و هم‌افزایی میان خانواده، مدرسه و نهادهای محلی (مانند مسجد و کانون‌های فرهنگی) به عنوان یکی از ارکان اساسی محیط تربیتی شناسایی شد. مشارکت‌کنندگان بر لزوم برنامه‌ریزی برای مشارکت فعال والدین در فرایند تربیت معنوی و ایجاد ارتباط مؤثر میان مدرسه و خانواده تأکید داشتند و ناهماهنگی میان این دو نهاد را یکی از مهم‌ترین موانع رشد سواد معنوی کودکان برشمردند.

مشارکت‌کنندگان به‌شدت بر ناکارآمدی ارزشیابی‌های سنتی و کمی (نمره‌محور و آزمون‌های مداد-کاغذی) در سنجش سواد معنوی تأکید داشتند و در مقابل، بر استفاده از ارزشیابی کیفی، توصیفی، فرایندمحور و مشارکتی تأکید کردند. یکی از مشارکت‌کنندگان (م۶) در این باره بیان کرد: «چطور میشه معنویت رو با نمره سنجید؟ مگه میشه به یه بچه گفت معنویت شده ۱۸؟ این اصلاً شدنی نیست. ما باید ببینیم که بچه چقدر تو رفتارش تغییر کرده، چقدر مهربون‌تر شده، چقدر به نماز علاقه نشون میده». ابزارهای ارزشیابی پیشنهادی توسط مشارکت‌کنندگان شامل پوشه کار (پورتفولیو)، مشاهده‌ی رفتار، گزارش‌های توصیفی معلم، خودارزیابی دانش‌آموز، ارزشیابی همتایان، گفت‌وگو با دانش‌آموز و ثبت نمونه‌کارهای معنوی (مانند نقاشی‌ها، داستان‌های نوشته‌شده، گزارش‌های فعالیت‌های داوطلبانه) بود. مشارکت‌کنندگان بر این نکته تأکید داشتند که ارزشیابی در این برنامه درسی باید بیشتر به بازخورد کیفی و تشویق رشد تدریجی بپردازد تا به مقایسه و قضاوت نمره‌ای. مشارکت‌کننده (م۸) خاطرنشان کرد: «ارزشیابی باید یه پله برای رشد باشه، نه یه مانع. وقتی معلم به بچه می‌گه چقدر خوب پیش رفتی، انگیزه‌ش بیشتر می‌شه، ولی وقتی می‌گه نمره‌ات ۱۲ شده، سرخورده می‌شه».

یافته‌های حاصل از تحلیل اسناد بالادستی

تحلیل محتوای اسناد بالادستی شامل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، مبانی نظری سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) و برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱) نیز مؤید و مکمل یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها بود. در سند تحول بنیادین، ساحت «اعتقادی، عبادی و اخلاقی» به عنوان یکی از ساحت‌های شش‌گانه تعلیم و تربیت، بر اهدافی نظیر «تقویت ایمان و باورهای دینی»، «خودشناسی و خدانشناسی»، «تقویت گرایش‌های اخلاقی و دینی»

و «شکل‌گیری التزام عملی به نظام معیار اسلامی» تأکید دارد که با اهداف شناسایی شده در بخش کیفی (شناختی، عاطفی و مهارتی-رفتاری) همسویی قابل توجه دارد. در مبانی نظری سند تحول نیز بر «توجه به فطرت الهی کودکان»، «تربیت تدریجی و متناسب با مراحل رشد» و «نقش الگویی مربیان» تأکید شده است که با مقوله هسته‌ای «تربیت معنوی تدریجی و زمینه‌آگاه» و نیز ویژگی‌های نقش معلم در این پژوهش همخوانی دارد. برنامه درسی ملی نیز با تأکید بر «شایستگی‌های پایه» شامل «تفکر و تأمل»، «اخلاق و تعاون» و «هویت و معنویت»، بر لزوم توجه به پرورش ابعاد معنوی و اخلاقی در دوره ابتدایی صحنه می‌گذارد. همچنین، در این سند بر استفاده از روش‌های فعال یادگیری، مشارکت خانواده و جامعه و ارزشیابی کیفی-توصیفی تأکید شده است که هم‌سو با یافته‌های بخش کیفی پژوهش در حوزه روش‌های تدریس، محیط یادگیری و ارزشیابی است.

بر اساس تلفیق و سازماندهی یافته‌های حاصل از مصاحبه‌های خبرگان و تحلیل اسناد بالادستی، چارچوب مفهومی برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی با رویکرد تربیت دینی در دوره ابتدایی در قالب شش مؤلفه اصلی (ارکان برنامه درسی) ترسیم گردید. مقوله هسته‌ای این چارچوب، «تربیت معنوی تدریجی و زمینه‌آگاه» است که بیانگر رویکرد کلی حاکم بر برنامه درسی است و سایر مؤلفه‌ها در راستای تحقق این مقوله هسته‌ای تدوین شده‌اند. لازم به توضیح است که در پژوهش حاضر، «الگوی پارادایمی» با «ارکان شش‌گانه برنامه درسی» دو سطح تحلیلی متفاوت اما مرتبط را تشکیل می‌دهند. الگوی پارادایمی حاصل مرحله کدگذاری محوری و انتخابی در نظریه داده‌بنیاد است و روابط میان شرایط، پدیده محوری، راهبردها و پیامدها را تبیین می‌کند؛ در حالی که شش مؤلفه اهداف، محتوا و تجارب یادگیری، روش‌های یاددهی-یادگیری، نقش معلم، فضای یادگیری و ارزشیابی، ابعاد اجرایی برنامه درسی را مشخص می‌سازند. بنابراین، شش مؤلفه برنامه درسی در درون الگوی پارادایمی قرار گرفته و نحوه تحقق عملی پدیده محوری «تربیت معنوی تدریجی و زمینه‌آگاه» را تبیین می‌کنند. جدول ۱ ویژگی‌های هر یک از شش مؤلفه برنامه درسی را به‌صورت خلاصه ارائه می‌دهد.

جدول ۱. چارچوب مفهومی برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی با رویکرد تربیت دینی در دوره ابتدایی

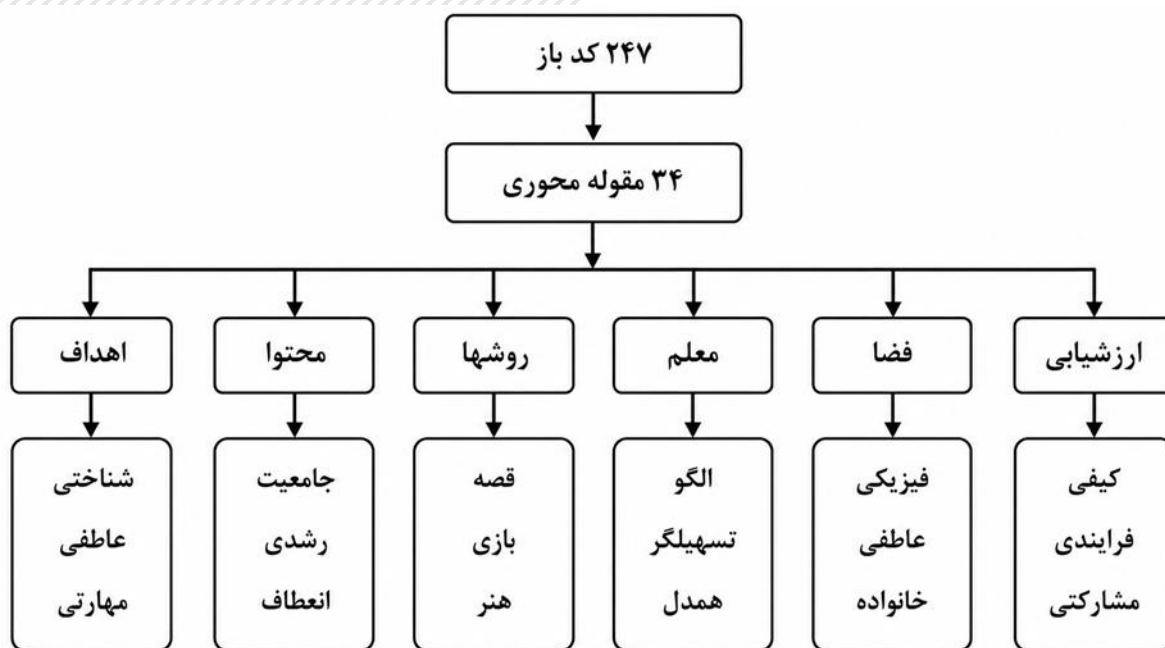
ویژگی‌های اصلی	مؤلفه برنامه درسی
تدوین اهداف در سه سطح شناختی (خداشناسی، پیامبرشناسی، مفاهیم اخلاقی)، عاطفی (محبت، انس، شوق، همدلی) و مهارتی-رفتاری (مسئولیت‌پذیری، مشارکت، عبادات عملی)؛ تناسب با ویژگی‌های رشدی کودکان؛ تدریجی از ساده به پیچیده و از عینی به انتزاعی	اهداف
جامعیت (پوشش هم‌زمان ابعاد شناختی، عاطفی و مهارتی)؛ تناسب رشدی (استفاده از داستان‌ها، اشعار، بازی‌های نمادین و فعالیت‌های هنری)؛ انعطاف‌پذیری و قابلیت بومی‌سازی بر اساس فرهنگ و زمینه‌های محلی	محتوا و تجارب یادگیری
تأکید بر روش‌های غیرمستقیم، فعال، مشارکتی و تجربی (قصه‌گویی، نمایش، بازی‌های گروهی، هنر، طبیعت‌گردی، گفت‌وگوی فلسفی، فعالیت‌های عملی گروهی)؛ پرهیز از روش‌های خطابی، محفوظات‌محور و تحمیلی	روش‌های یاددهی-یادگیری
ایفای نقش‌های الگوی عملی، تسهیل‌گر، همراه همدل و تربیت‌کننده غیرمستقیم؛ برخورداری از ویژگی‌هایی نظیر مهربانی، صبر، احترام به شخصیت کودک، توانایی طراحی تجارب یادگیری معنوی و ایجاد فضای امن عاطفی	نقش معلم
ایجاد فضای فیزیکی معنوی (نمازخانه، دیوارنوشته‌ها، پخش اذان)؛ ایجاد فضای عاطفی مبتنی بر اعتماد، همدلی و امنیت روانی؛ هماهنگی و هم‌افزایی میان خانواده، مدرسه و نهادهای محلی (مسجد، کانون‌های فرهنگی)	فضای یادگیری و محیط تربیتی
استفاده از ارزشیابی کیفی، توصیفی، فرایندمحور و مشارکتی؛ ابزارهای پیشنهادی شامل پوشه کار، مشاهده رفتار، گزارش توصیفی، خودارزیابی، ارزشیابی همتایان و ثبت نمونه کارهای معنوی؛ تأکید بر بازخورد کیفی و تشویق رشد تدریجی به جای نمره و مقایسه	ارزشیابی

یافته‌های کیفی پژوهش به استخراج ۲۴۷ کد باز، ۳۴ مقوله محوری و شش مؤلفه اصلی در قالب چارچوب مفهومی برنامه درسی منجر شد. مقوله هسته‌ای با عنوان «تربیت معنوی تدریجی و زمینه‌آگاه» شناسایی گردید که بر ضرورت رویکرد گام‌به‌گام، متناسب با ویژگی‌های رشدی و بافت‌محور در طراحی و اجرای برنامه درسی تأکید دارد. ویژگی‌های شش‌گانه برنامه درسی در ابعاد اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری، نقش معلم، فضای یادگیری و ارزشیابی بر اساس دیدگاه‌های خبرگان و تأیید اسناد بالادستی تبیین گردید. تحلیل اسناد بالادستی نیز همسویی کامل این ویژگی‌ها با ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی سند تحول بنیادین و تأکید برنامه درسی ملی بر شایستگی‌های معنوی و اخلاقی را آشکار ساخت. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی با رویکرد تربیت دینی در دوره ابتدایی، برخلاف برنامه‌های درسی سنتی که صرفاً بر انتقال محتوای دینی متمرکز هستند، به پرورش هم‌زمان ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری کودکان در بستری از تجارب زیسته، مشارکت فعال و فضای عاطفی امن می‌پردازد و تحقق آن مستلزم تحول اساسی در نگاه به نقش معلم، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی در نظام آموزشی کشور است. در جدول ۲ الگوی پارادایمی برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی با رویکرد تربیت دینی گزارش شده است.

جدول ۲: الگوی پارادایمی برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی با رویکرد تربیت دینی

مقوله پارادایمی	مضمون/مقوله اصلی
شرایط علی	عوامل شکل‌دهنده و ایجادکننده نیاز به تربیت معنوی
پدیده محوری	تربیت معنوی تدریجی و زمینه‌آگاه
شرایط زمینه‌ای	بسترهای فرهنگی، اجتماعی، خانوادگی، مدرسه‌ای و رشدی
شرایط مداخله‌گر	عوامل تسهیل‌کننده یا بازدارنده اجرای برنامه
راهبردهای کنش/تعامل	اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری، نقش معلم، فضای یادگیری و ارزشیابی
پیامدها	رشد سواد معنوی، هویت دینی، اخلاق، خودآگاهی، همدلی و مسئولیت‌پذیری

مطابق الگوی پارادایمی اشتراوس و کوربین، یافته‌های پژوهش در قالب شش مقوله اصلی سازمان‌دهی شدند. شرایط علی شامل عواملی است که زمینه شکل‌گیری و ضرورت توجه به تربیت معنوی را ایجاد می‌کنند. پدیده محوری، «تربیت معنوی تدریجی و زمینه‌آگاه» است که هسته مفهومی پژوهش را تشکیل می‌دهد. شرایط زمینه‌ای به بسترهای فرهنگی، اجتماعی، خانوادگی، مدرسه‌ای و ویژگی‌های رشدی اشاره دارد که پدیده در آنها شکل می‌گیرد و تحقق می‌یابد. شرایط مداخله‌گر نیز شامل عوامل تسهیل‌کننده یا بازدارنده‌ای است که بر نحوه اجرای راهبردهای تربیتی اثر می‌گذارند. در پاسخ به پدیده محوری و تحت تأثیر شرایط موجود، راهبردهای کنش/تعامل در قالب شش مؤلفه برنامه درسی شامل اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری، نقش معلم، فضای یادگیری و ارزشیابی شکل می‌گیرند. در نهایت، اجرای این راهبردها می‌تواند به پیامدهایی همچون رشد سواد معنوی، شکل‌گیری هویت دینی، رشد اخلاقی، خودآگاهی، همدلی و مسئولیت‌پذیری منجر شود. در شکل ۱. روند کدگذاری از کدهای باز به مقوله‌های محوری و مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی گزارش شده است.



شکل ۱. روند کدگذاری از کدهای باز به مقوله های محوری و مؤلفه های اصلی برنامه درسی

بر اساس شکل ۱، در فرایند تحلیل داده ها، ۲۴۷ کد باز اولیه از مصاحبه ها استخراج گردید. این کدها بر اساس شباهتهای مفهومی و روابط معنایی، در مرحله کدگذاری محوری در قالب ۳۴ مقوله فرعی و اصلی سازماندهی شدند. در نهایت، در مرحله کدگذاری انتخابی، این مقوله ها حول مقوله هسته ای «تربیت معنوی تدریجی و زمینه آگاه» منسجم گردیده و در قالب شش مؤلفه اصلی برنامه درسی شامل اهداف، محتوا، روشهای یاددهی-یادگیری، نقش معلم، فضای یادگیری و ارزشیابی دستهبندی شدند. این مسیر کدگذاری، نشان دهنده حرکت از داده های خام به سمت مفاهیم انتزاعی تر و در نهایت شکل گیری چارچوب مفهومی برنامه درسی است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین ویژگی های برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی با رویکرد تربیت دینی در دوره ابتدایی انجام شد. یافته های حاصل از تحلیل مصاحبه های خبرگان و اسناد بالادستی نشان داد که در مرحله کدگذاری باز، ۲۴۷ کد اولیه استخراج و در مرحله کدگذاری محوری در قالب ۳۴ مقوله سازماندهی شدند و در نهایت، «تربیت معنوی تدریجی و زمینه آگاه» به عنوان مقوله هسته ای پژوهش شناسایی شد. همچنین، ویژگی های برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی در شش مؤلفه اصلی شامل اهداف، محتوا و تجارب یادگیری، روشهای یاددهی-یادگیری، نقش معلم، فضای یادگیری و محیط تربیتی، و ارزشیابی تبیین شد. بر اساس الگوی پارادایمی نیز شرایط علی، عوامل زمینه ای و مداخله گر، راهبردهای کنش و تعامل و پیامدهایی نظیر رشد سواد معنوی، شکل گیری هویت دینی، رشد اخلاقی، خودآگاهی، همدلی و مسئولیت پذیری اجتماعی شناسایی شدند. این یافته ها نشان می دهد که تربیت معنوی در دوره ابتدایی نباید به آموزش مستقیم مجموعه ای از آموزه های دینی تقلیل یابد، بلکه باید فرایندی رشدمدار، تدریجی، تجربه محور و متناسب با زمینه فرهنگی، خانوادگی و اجتماعی کودک باشد.

نخستین یافته مهم پژوهش، شناسایی «تربیت معنوی تدریجی و زمینه آگاه» به عنوان مقوله هسته ای بود. این یافته بیانگر آن است که پرورش سواد معنوی در کودکان باید متناسب با مراحل رشد شناختی و عاطفی آنان صورت گیرد و از انتقال شتاب زده، انتزاعی یا تحمیلی مفاهیم معنوی اجتناب شود. این نتیجه با یافته های مطالعات معاصر درباره معنویت کودکان همخوان است. رایبسون و همکاران نشان دادند که معنویت در دوران کودکی پدیده ای پویا و چندبعدی است که از طریق تجربه ارتباط، تعلق، شگفتی، معنا و مواجهه کودک با خود، دیگران و جهان بروز می یابد و بنابراین، پرورش آن باید متناسب با زبان و

تجربه زیسته کودک باشد (Robinson et al., 2025). همچنین، ماتا-مک‌ماهون و همکاران نشان دادند که مربیان دوران کودکی، معنویت کودکان را در قالب ماهیت، منشأ و کنش درک می‌کنند و آن را ظرفیتی قابل پرورش اما وابسته به شرایط رابطهای و محیطی می‌دانند (Mata-McMahon et al., 2025). از سوی دیگر، جیراسک نیز بر این نکته تأکید می‌کند که سواد معنوی باید به‌عنوان ظرفیت فهم معنا و ابعاد عمیق زندگی در نظر گرفته شود، نه مجموعه‌ای از محفوظات یا باورهای ازپیش‌تعیین‌شده (Jirásek, 2023). در چهارچوب اسلامی نیز تلقی سواد معنوی به‌عنوان فرایندی مرتبط با خودشناسی، خداشناسی و رشد اخلاقی با یافته حاضر همسو است (Kiani, 2021). بنابراین، می‌توان استدلال کرد که محوریت تربیت تدریجی و زمینه‌آگاه، امکان ایجاد پیوند میان مبانی تربیت دینی و ویژگی‌های واقعی رشد کودک را فراهم می‌سازد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که اهداف برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی باید در سه سطح شناختی، عاطفی و مهارتی-رفتاری تعریف شوند. اهداف شناختی شامل آشنایی با خدا، پیامبران، اهل‌بیت، قرآن و مفاهیم اخلاقی؛ اهداف عاطفی شامل محبت به خدا، انس با ارزش‌های دینی، آرامش درونی، همدلی و مهربانی؛ و اهداف مهارتی-رفتاری شامل مسئولیت‌پذیری، کمک به دیگران، مشارکت اجتماعی و انجام رفتارهای دینی و اخلاقی بودند. این یافته نشان می‌دهد که برنامه درسی معنوی نمی‌تواند صرفاً بر افزایش دانش دینی تمرکز کند. نتایج پژوهش رضایی و همکاران نیز نشان داده است که برنامه درسی تربیت دینی دوره ابتدایی نیازمند هماهنگی میان اهداف شناختی، نگرشی و رفتاری است و غلبه یک بعد بر سایر ابعاد، اثربخشی تربیتی برنامه را کاهش می‌دهد (Rezaei et al., 2021). یافته‌های سلیمانی و همکاران درباره برنامه درسی معنوی نیز بر ماهیت چندبعدی تربیت معنوی و ضرورت توجه همزمان به معرفت، گرایش و رفتار تأکید دارد (Soleimani et al., 2021). همچنین، سینگسوریا و ریمپنگ نشان داده‌اند که سواد دینی زمانی از ظرفیت تربیتی بالاتری برخوردار است که علاوه بر شناخت دینی، به مهارت‌هایی مانند تفکر انتقادی، حل مسئله و مسئولیت‌پذیری اجتماعی نیز منجر شود (Singsuriya & Rimpeng, 2025). در نتیجه، تعریف چندسطحی اهداف در پژوهش حاضر را می‌توان تلاشی برای کاهش فاصله میان «دانستن ارزش» و «احساس تعلق به ارزش» و «عمل کردن بر اساس ارزش» دانست.

در زمینه محتوا، یافته‌ها نشان داد که محتوای برنامه درسی باید جامع، متناسب با ویژگی‌های رشدی و انعطاف‌پذیر باشد و در عین پرداختن به دانش دینی، زمینه تجربه عاطفی و رفتاری مفاهیم را نیز فراهم آورد. استفاده از داستان‌های قرآنی، اشعار، بازی‌های نمادین، فعالیت‌های هنری و محتوای قابل بومی‌سازی از جمله ویژگی‌های مورد تأکید خبرگان بود. این نتیجه با مطالعاتی که محدودیت محتوای صرفاً شناختی در تربیت دینی را مطرح کرده‌اند، همسو است. اشرفی و همکاران در تحلیل تربیت دینی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی نشان داده‌اند که کیفیت و نحوه بازنمایی مفاهیم دینی در کتاب‌های درسی از اهمیت اساسی برخوردار است و صرف حضور مفاهیم دینی نمی‌تواند به معنای تحقق کامل اهداف تربیتی باشد (Ashrafi et al., 2022). خسروی و مهری نیز در ارزیابی برنامه درسی هدیه‌های آسمان بر اساس مؤلفه‌های مفهوم خدا، بر ضرورت انطباق شیوه ارائه مفاهیم الهی با سطح ادراک کودک تأکید کرده‌اند (Khosravi & Mehri, 2024). معصومی‌نژاد و همکاران نیز نشان دادند که زیست معنوی دانش‌آموزان تحت تأثیر مجموعه‌ای از مؤلفه‌های اعتقادی، اخلاقی، شخصیتی و تجربی قرار دارد و بنابراین نمی‌توان آن را تنها به محتوای رسمی کتاب درسی نسبت داد (Masouminejad et al., 2025). از این رو، انعطاف‌پذیری و تناسب رشدی محتوا می‌تواند امکان تبدیل مفاهیم انتزاعی دینی به تجربه‌هایی قابل فهم و معنادار برای کودک را فراهم کند.

یکی از برجسته‌ترین یافته‌های پژوهش، تأکید خبرگان بر استفاده از روش‌های یاددهی-یادگیری غیرمستقیم، فعال، مشارکتی و تجربی بود. قصه‌گویی، نمایش خلاق، بازی‌های گروهی، هنر، طبیعت‌گردی، گفت‌وگوی فلسفی و فعالیت‌های عملی از جمله روش‌هایی بودند که برای پرورش سواد معنوی مناسب تشخیص داده شدند. این یافته با نتایج هاث و همکاران همخوان است؛ آنان در یک مرور نظام‌مند نشان دادند که داستان‌گویی در سال‌های نخست دوره ابتدایی می‌تواند بستر مناسبی برای آموزش مفاهیم دینی، شکل‌گیری همدات‌پنداری، طرح پرسش‌های اخلاقی و فهم معنای تجربه‌های انسانی باشد (Huth et al., 2021). زولکارنایسیاه و زولکیفلی نیز نشان دادند که راهبردهای یادگیری معنوی مبتنی بر مشارکت و تجربه می‌توانند به شکل‌گیری شخصیت و رفتارهای دینی دانش‌آموزان ابتدایی کمک کنند (Zulkarnainsyah & Zulkifli, 2025). همچنین، یافته‌های سورینا و همکاران درباره اثربخشی الگوی RADEC در تقویت همزمان شخصیت دینی و تفکر انتقادی نشان می‌دهد که استفاده از روش‌های فعال می‌تواند بدون تضعیف اهداف دینی، ظرفیت‌های شناختی سطح بالاتر دانش‌آموزان را نیز توسعه دهد (Suryana et al., 2026). بر این اساس، می‌توان گفت تجربه مستقیم و مشارکت فعال موجب می‌شود کودک معنویت را نه به‌عنوان موضوعی بیرونی و آموزشی، بلکه به‌عنوان بخشی از تجربه شخصی و اجتماعی خود درک کند.

در ارتباط با نقش معلم، یافته‌ها نشان داد که معلم باید فراتر از نقش انتقال‌دهنده محتوا، به‌عنوان الگوی عملی، تسهیل‌گر، همراه همدل و تربیت‌کننده غیرمستقیم عمل کند. تأکید گسترده مشارکت‌کنندگان بر اثرگذاری رفتار معلم بیش از گفتار او، نشان‌دهنده اهمیت یادگیری مشاهده‌ای در تربیت معنوی است. این یافته با پژوهش محمد و همکاران که نقش الگویی معلم را در پرورش ارزش‌های معنوی دانش‌آموزان ابتدایی اساسی دانسته‌اند، کاملاً همسو است (Muhammad et al., 2024). ساراوانی نسب نیز نقش معلم را در ارتقای سلامت معنوی مدرسه برجسته کرده و ویژگی‌های شخصیتی، ارتباطی و اخلاقی معلم را از عناصر مهم موفقیت تربیت معنوی دانسته است (Saravani Nasab, 2023). از سوی دیگر، مطالعه چپمن و همکاران درباره معنویت رابطه‌ای در مدارس نشان می‌دهد که کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز، اعتماد، احترام و احساس تعلق از زمینه‌های اصلی تجربه معنوی در محیط مدرسه هستند (Chapman et al., 2021). از این منظر، معلم با نحوه رفتار خود می‌تواند یک «برنامه درسی زیسته» ایجاد کند که در آن ارزش‌هایی مانند احترام، عدالت، صبر، مهربانی و مسئولیت‌پذیری به‌صورت روزانه مشاهده و تجربه می‌شوند.

یافته‌های مربوط به فضای یادگیری نیز نشان داد که تربیت معنوی صرفاً در کلاس درس رخ نمی‌دهد، بلکه به محیط فیزیکی و روانی مدرسه، کیفیت روابط، مشارکت خانواده و ارتباط با جامعه وابسته است. ایجاد فضای امن برای طرح پرسش‌های وجودی، هماهنگی میان مدرسه و خانواده و استفاده از ظرفیت نهادهایی مانند مسجد و مراکز فرهنگی از عناصر اصلی این مؤلفه بودند. این یافته با مفهوم معنویت رابطه‌ای مطرح‌شده از سوی چپمن و همکاران همخوانی دارد که معنویت را محصول شبکه‌ای از روابط معنادار و حمایتگر می‌داند (Chapman et al., 2021). همچنین، سویاتنو و همکاران نشان دادند که درونی‌سازی ارزش‌های اسلامی در مدارس ابتدایی زمانی موفق‌تر است که علاوه بر آموزش رسمی، فرهنگ مدرسه، تعاملات روزمره و فعالیت‌های جمعی نیز با ارزش‌های موردنظر هماهنگ باشند (Suyatno et al., 2023). بر این اساس، ناهماهنگی میان خانواده و مدرسه می‌تواند کودک را با پیام‌های ارزشی متعارض مواجه کند، در حالی که هماهنگی میان این دو محیط، امکان تثبیت و تعمیق تجربه‌های معنوی را افزایش می‌دهد.

در همین زمینه، مدیریت مناسب فضای کلاس نیز می‌تواند یکی از پیش‌شرط‌های تحقق تربیت معنوی باشد. یافته‌های پژوهش حاضر بر ضرورت وجود اعتماد، احترام، همدلی و امنیت روانی تأکید داشت. این نتیجه را می‌توان با دیدگاه‌های مربوط به مدیریت کلاس نیز توضیح داد؛ زیرا محیط‌های یادگیری مبتنی بر احترام، حمایت روان‌شناختی و مشارکت، فرصت بیشتری برای بیان دیدگاه‌ها و تجربه‌های شخصی دانش‌آموزان فراهم می‌کنند (Bay et al., 2025). این مسئله در تربیت معنوی اهمیت بیشتری دارد، زیرا پرسش‌های کودکان درباره خدا، عدالت، مرگ، خیر، شر و معنای زندگی معمولاً ماهیتی شخصی دارند و اگر کودک از قضاوت یا تمسخر بترسد، احتمال کمتری دارد که این پرسش‌ها را در کلاس مطرح کند. این برداشت با نقد هاید از نظام‌های آموزشی عملکردمحور نیز همسو است؛ نظام‌هایی که در آنها صدای معنوی کودک در اثر تأکید افراطی بر عملکرد، استانداردها و نتایج قابل اندازه‌گیری به حاشیه رانده می‌شود (Hyde, 2021).

یافته دیگر پژوهش به ارزشیابی کیفی، توصیفی، فرایندمحور و مشارکتی مربوط بود. خبرگان ارزشیابی نمره‌محور و آزمون‌های مداد-کاغذی را برای سنجش سواد معنوی ناکافی دانستند و بر ابزارهایی نظیر مشاهده رفتار، پوشه‌کار، گزارش توصیفی، خودارزیابی، ارزشیابی همتایان و ثبت نمونه فعالیت‌های معنوی تأکید کردند. این یافته از آن جهت قابل تبیین است که معنویت و رشد اخلاقی ماهیتی تدریجی و زمینه‌ای دارند و سنجش آنها بر اساس پاسخ صحیح به سؤالات شناختی، ممکن است فاصله قابل توجهی با رفتار واقعی کودک داشته باشد. نقد هاید بر غلبه منطق عملکردگرایی نیز نشان می‌دهد که تقلیل تجربه معنوی به شاخص‌های کمی می‌تواند ماهیت آن را مخدوش کند (Hyde, 2021). همچنین، دیدگاه وبستر درباره آموزش معنوی بر تحول در تجربه، معنا و رابطه تأکید می‌کند که با رویکردهای فرایندمحور و کیفی به ارزشیابی سازگارتر است (Webster, 2022). در نتیجه، ارزشیابی در چنین برنامه‌ای باید بیش از تعیین سطح یا رتبه دانش‌آموز، در خدمت بازخورد و حمایت از رشد تدریجی او قرار گیرد.

تحلیل اسناد بالادستی در پژوهش حاضر نیز نشان داد که ویژگی‌های استخراج‌شده با جهت‌گیری‌های اساسی سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی، به‌ویژه در حوزه تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، شایستگی‌های پایه و مشارکت خانواده و جامعه همسو هستند. این نتیجه اهمیت کاربردی چارچوب پیشنهادی را افزایش می‌دهد؛ زیرا نشان می‌دهد مؤلفه‌های استخراج‌شده صرفاً حاصل دیدگاه‌های فردی خبرگان نیستند، بلکه ظرفیت انطباق با سیاست‌های رسمی نظام آموزشی را نیز دارند. یافته حاضر با مطالعه کرمی درودخانی و همکاران که امکان طراحی برنامه درسی معنوی یکپارچه بر پایه اسناد بالادستی

را نشان داده‌اند، همسو است (Karami Doroudkhani et al., 2023). همچنین، الگوی برنامه درسی معنوی ارائه‌شده توسط ادیب‌منش نیز بر ضرورت پیوند میان مبانی فلسفی و ارزشی با عناصر اجرایی برنامه درسی تأکید کرده است (Adibmanesh, 2022). باین‌حال، مزیت چارچوب حاضر را می‌توان تمرکز اختصاصی بر دوره ابتدایی و ترکیب همزمان سواد معنوی، تربیت دینی و شش عنصر اجرایی برنامه درسی دانست.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تحقق سواد معنوی در دوره ابتدایی مستلزم گذار از یک برنامه درسی محتوامحور به یک برنامه درسی تجربه‌محور، رشد‌مدار و رابطه‌ای است. در این الگو، رشد معنوی حاصل تعامل میان اهداف چندبعدی، محتوای متناسب با رشد، روش‌های فعال، رفتار الگویی معلم، فضای امن و هماهنگی خانواده و مدرسه و ارزشیابی کیفی است. چنین برداشتی با پارادایم‌هایی که آموزش معنوی را بخشی از آموزش زندگی و رشد کلی انسان می‌دانند همخوان است (Lee, 2020). همچنین، یافته‌های پژوهش با الگوهای پیشین برنامه درسی معنوی که بر ضرورت انسجام عناصر مختلف برنامه درسی تأکید کرده‌اند، همسو است (Raeisolamzadeh et al., 2020; Soleimani et al., 2021). در عین حال، یافته‌های حاضر بر اهمیت ویژه دوره کودکی و لزوم انطباق برنامه با تجربه معنوی، ظرفیت رشدی و زمینه فرهنگی کودک تأکید بیشتری دارد. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که برنامه درسی مبتنی بر سواد معنوی با رویکرد تربیت دینی زمانی می‌تواند در شکل‌گیری هویت دینی و اخلاقی پایدار مؤثر باشد که کودک را مشارکت‌کننده فعال فرایند معناسازی بداند و رشد معنوی را در متن تجربه‌های واقعی زندگی، روابط انسانی و کنش‌های اخلاقی دنبال کند.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر و تعمیم یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد. نخست، ماهیت کیفی پژوهش و استفاده از ۱۱ نفر از استادان و خبرگان حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی و تربیت دینی موجب می‌شود یافته‌ها بیش از آنکه نماینده دیدگاه همه ذی‌نفعان نظام آموزشی باشند، بازتاب‌دهنده برداشت گروهی از متخصصان باشند. هرچند نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت، دیدگاه معلمان دوره ابتدایی، مدیران مدارس، والدین و خود دانش‌آموزان به‌صورت مستقیم در تدوین چارچوب وارد نشد. دوم، چارچوب ارائه‌شده در سطح مفهومی استخراج شده و در محیط واقعی مدارس به‌صورت آزمایشی اجرا و ارزیابی نشده است؛ بنابراین، میزان امکان‌پذیری اجرایی، پایداری و اثربخشی آن در شرایط متفاوت مدارس هنوز نیازمند آزمون تجربی است. سوم، مطالعه در زمینه فرهنگی و آموزشی ایران و با تأکید بر تربیت دینی اسلامی انجام شده است؛ در نتیجه، تعمیم یافته‌ها به نظام‌های آموزشی دارای زمینه‌های فرهنگی، مذهبی یا سیاستی متفاوت باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین، اتکای بخشی از داده‌ها به ادراک و تفسیر مشارکت‌کنندگان ممکن است تحت تأثیر تجارب حرفه‌ای و پیش‌فرض‌های نظری آنان قرار گرفته باشد، هرچند راهبردهای اعتباربخشی کیفی برای کاهش این مسئله به کار گرفته شد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده چارچوب استخراج‌شده را در قالب مطالعات آمیخته و کمی اعتبارسنجی کنند و با استفاده از نظر گروه‌های بزرگ‌تری از معلمان، متخصصان و مدیران آموزشی، ساختار مؤلفه‌ها و روابط میان آنها را مورد آزمون قرار دهند. همچنین، طراحی و اجرای آزمایشی برنامه درسی پیشنهادی در مدارس ابتدایی و مقایسه پیامدهای آن با برنامه‌های متعارف می‌تواند شواهد دقیق‌تری درباره اثربخشی آن در افزایش سواد معنوی، رشد اخلاقی، همدلی، مسئولیت‌پذیری و هویت دینی دانش‌آموزان فراهم سازد. مطالعات طولی نیز می‌توانند پایداری آثار چنین برنامه‌ای را در سال‌های بعدی تحصیل بررسی کنند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی دیدگاه‌های دانش‌آموزان، والدین و معلمان نیز به‌عنوان منابع مستقل داده وارد شوند تا چارچوبی چندصدایی و نزدیک‌تر به تجربه واقعی مدرسه ایجاد شود. مقایسه برنامه پیشنهادی در مدارس دولتی و غیردولتی، مناطق شهری و روستایی و زمینه‌های فرهنگی متفاوت نیز می‌تواند به شناسایی مؤلفه‌های ثابت و زمینه‌وابسته کمک کند. علاوه بر این، تدوین ابزار استاندارد برای سنجش سواد معنوی متناسب با سن کودکان دوره ابتدایی می‌تواند زمینه ارزیابی دقیق‌تر اثربخشی برنامه‌های آموزشی آینده را فراهم سازد.

پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان درسی در بازنگری برنامه‌های دوره ابتدایی، سواد معنوی را به‌عنوان یک شایستگی چندبعدی در نظر گرفته و اهداف شناختی، عاطفی و مهارتی-رفتاری آن را در دروس و فعالیت‌های مختلف به‌صورت تلفیقی لحاظ کنند. مؤلفان کتاب‌های درسی می‌توانند از داستان، تصویر، فعالیت هنری، بازی، گفت‌وگو، تجربه‌های مرتبط با طبیعت و موقعیت‌های واقعی اخلاقی به‌جای اتکای افراطی بر متن‌های مستقیم و محفوظات استفاده کنند. برای معلمان نیز دوره‌های توانمندسازی با محوریت تربیت معنوی، ارتباط همدلانه، مدیریت فضای امن کلاس، قصه‌گویی، گفت‌وگوی تأملی و طراحی تجربه‌های فعال پیشنهاد می‌شود. مدارس می‌توانند سازوکارهایی منظم برای مشارکت والدین و هماهنگی میان خانه و مدرسه ایجاد کنند تا پیام‌های تربیتی

متعارض به حداقل برسد. همچنین، توصیه می‌شود ارزشیابی سواد معنوی بر مشاهده روند رشد، پوشه کار، گزارش‌های توصیفی، خودارزیابی و بازخورد سازنده متمرکز شود و از رتبه‌بندی یا نمره‌دهی مستقیم به معنویت کودکان پرهیز گردد. در نهایت، اجرای آزمایشی چارچوب پیشنهادی در تعدادی از مدارس و اصلاح تدریجی آن بر اساس بازخورد معلمان، دانش‌آموزان و والدین می‌تواند زمینه تبدیل این چارچوب مفهومی به یک برنامه درسی عملیاتی، انعطاف‌پذیر و متناسب با واقعیت مدارس را فراهم سازد.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Adibmanesh, M. (2022). Designing and validating a spiritual curriculum model at Farhangian University. *Biannual Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 13(26), 161-188. <https://sid.ir/paper/1499172/fa>
- Ashrafi, L., Vakili, N., & Mohebi, A. (2022). Examination and analysis of religious education in elementary school textbooks of the Islamic Republic of Iran. *Iranian Journal of Comparative Education*, 5(3), 2079-2097. <https://doi.org/10.61838/kman.soe.831>
- Bay, Z., Razi, M., Mansouri, Amini, F., & Ghasemi, F. Z. (2025). *Classroom management: Psychological principles and practical strategies* Third International Conference on Smart Technologies in Educational Sciences, Psychology, Counseling, and Philosophy, <https://civilica.com/doc/2417342>
- Chapman, A. L., Foley, L., Halliday, J., & Miller, L. (2021). Relational spirituality in K-12 education: A multi-case study. *International Journal of Children's Spirituality*, 26(3), 133-157. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2021.1898345>
- Huth, K., Brown, R., & Usher, W. (2021). The use of story to teach religious education in the early years of primary school: A systematic review. *Journal of Religious Education*, 69(2), 253-272. <https://doi.org/10.1007/s40839-021-00140-y>
- Hyde, B. (2021). Silenced by performativity: The child's right to a spiritual voice in an age of neoliberal educational imperatives. *International Journal of Children's Spirituality*, 26(1-2), 9-23. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2020.1860914>
- Jirásek, I. (2023). Spiritual literacy: Non-religious reconceptualisation for education in a secular environment. *International Journal of Children's Spirituality*, 28(3), 1-15. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2023.2166467>
- Karami Doroudkhani, H., Kazempour, E., & Ghahremani, J. (2023). Designing and validating an optimal integrated spiritual curriculum model for secondary education based on upstream documents. *Journal of Research in Curriculum Planning*, 20(76), 67-83. <https://sanad.iau.ir/ar/Article/900446?FullText=FullText>
- Khosravi, R., & Mehri, A. (2024). Evaluation of the elementary school Heavenly Gifts curriculum based on components of the concept of God. *Scientific Quarterly of Islamic Education*, 19(49), 23-45. <https://doi.org/10.61838/kman.soe.831>
- Kiani, M. (2021). Spiritual literacy within an Islamic framework. *Roshd School of Tomorrow*, 18(5), 46-47. <https://www.roshdmag.ir/fa/article/28254>
- Lee, J. C. K. (2020). Curriculum paradigms and perspectives of life and spiritual education: Contrast and diversity. *International Journal of Children's Spirituality*, 25(3-4), 175-186. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2020.1853369>
- Masouminejad, R., Khodadoust, B., Habibdokht, M., Jabbari, S., & Bohlouli, K. (2025). Examining factors affecting students' spiritual lived experience in the elementary school Heavenly Gifts curriculum. *Research in Issues of Islamic Education*, 33(66), 185-215. https://journals.ihu.ac.ir/article_210084.html

- Mata-McMahon, J., Haslip, M. J., & Hossain, S. (2025). How US early childhood educators understand children's spirituality: A framework of essence, origin, and action. *Early Childhood Education Journal*, 53(4), 973-984. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01642-8>
- Muhammad, F., Mas'ud, M., & Sarwan, M. (2024). The role of teachers as role models in fostering spiritual values in elementary schools. *Journal of Islamic Education Studies*, 12(3), 201-220. <https://doi.org/10.32507/attadib.v8i3.3140>
- Raeisolamzadeh, S. M., Izadi, S., Sharifi, A., & Abolmaali, K. (2020). Spiritual curriculum model: An exploratory grounded theory study. *Marine Science Education*, 7(22), 105-123. <https://sid.ir/paper/954268/fa>
- Rezaei, M., Maleki, H., Abbaspour, A., & Khosravi, M. (2021). Designing and validating a religious education curriculum model for elementary education. *Research in Curriculum Planning*, 18(42), 29-49. <https://sid.ir/paper/964822/fa>
- Robinson, C., Hyde, B., Forlin, C., & Best, M. (2025). The experience and expression of spirituality in childhood: A systematic review and qualitative synthesis. *Journal for the Study of Spirituality*, 15(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/20440243.2025.2475058>
- Saravani Nasab, F. (2023). *The role of the teacher in promoting spiritual health at school* First International Conference on Humanities, Social Sciences, and Law, <https://civilica.com/doc/1969437>
- Shaw, M. (2020). Towards a religiously literate curriculum--religion and worldview literacy as an educational model. *Journal of Beliefs & Values*, 41(2), 150-161. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1664876>
- Singsuriya, P., & Rimpeng, L. (2025). Linking religious literacy to 21st century skills. *Journal of Beliefs & Values*. <https://doi.org/10.1080/13617672.2025.2501815>
- Soleimani, F., Laei, S., Karamafrouz, M. J., & Kaviani, E. (2021). Designing and validating a spiritual curriculum model. *Educational Sciences from the Perspective of Islam*, 9(17), 265-294. https://esi.isu.ac.ir/article_76120
- Suryana, N., Sopandi, W., & Ruyadi, Y. (2026). The effectiveness of the RADEC learning model in strengthening religious character and critical thinking among elementary school students. *Jurnal Penelitian Pendidikan Ipa*, 12(1). <https://doi.org/10.29303/jppipa.v12i1.14251>
- Suyatno, Wantini, Ahmadong, Khosiin, K., & Samaalee, A. (2023). Internalization of Islamic Values in Muhammadiyah Elementary Schools. *International Journal of Educational Management and Innovation*, 4(1), 1-13. <https://doi.org/10.12928/ijemi.v4i1.6847>
- Vaghari Zomhorir, Z., Amin Khandaghi, M., Saeidi Rezvani, M., & Movahedi Mohassel Tousi, M. (2016). Explaining a duty-oriented religious education curriculum. *Journal of Foundations of Education*, 6(2), 82-106. <https://doi.org/10.22067/fedu.v6i2.60671>
- Webster, R. S. (2022). Spiritual education for a post-capitalist society. *Educational Philosophy and Theory*, 54(3), 288-298. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1901686>
- Zulkarnainsyah, Z., & Zulkifli, Z. (2025). Implementing spiritual learning strategies to shape students character in public elementary schools in Indragiri Hilir. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, 14(001), 267-284. <https://doi.org/10.30868/ei.v14i001.9420>