

ORIGINAL RESEARCH PAPER

Designing a conceptual model of university professors' perception and attitude towards the curriculum of moral education in the elementary school and its validation from the teachers' point of view.

Z. kaveshi

¹ PhD in Curriculum Planning, Lecturer at Farhangian University, Kerman, Iran

ABSTRACT

Keywords:

- . curriculum model of moral education
- . elementary school
- . moral, moral education

1 . zahra_kaveshi@yahoo.com

Background and Objectives The main goal of this article was to design a conceptual model of university professors' perception and attitude towards the curriculum of moral education in the elementary school and its validation from the teachers' point of view. **Methods:** The research method was applied in terms of purpose and in terms of implementation method, it was mixed qualitatively and quantitatively. The statistical population in the qualitative part included professors in the field of education and training and in the quantitative part all the teachers of the second year of elementary school in districts one and two of Kerman city in the academic year of 1402-1401. The studied sample was used in the qualitative part of the purposive sampling method, in the quantitative part of the enumeration method. The data collection tool was semi-structured interviews in the qualitative part and questionnaires in the quantitative part. In order to analyze the data in the qualitative part, Strauss and Corbin's three-step method was used, and in the quantitative part, confirmatory factor analysis and structural equations were used. In order to ensure the validity and reliability of the qualitative part, Guba and Lincoln's method was used, which includes the four indicators of acceptability, transferability, reliability, and verifiability. **Findings:** The findings showed that 13 main categories and 33 subcategories were identified. Then a questionnaire was designed to validate the model. The reliability of the questionnaire was calculated using Cronbach's alpha (0.92) and validity (form and content) based on the opinions of professors in the field of education and using the sigma counting method (0.85). In the quantitative part, the results of structural equation analysis while confirming the fit of the model showed that all 13 examined categories have a significant effect on the moral education curriculum **Conclusion:** According to the results of this survey, it is possible to help improve students' performance through this model.

ISSN (Online):

DOI: 10.48310/reek.2024.14504.1237


Received: 2023/07/26

Reviewed: 2023/08/27

Accepted: 2023/11/05

PP: 88-111

Citation (APA): kaveshi , Z. (2024). Designing a conceptual model of university professors' perception and attitude towards the curriculum of moral education in the elementary school and its validation from the teachers' point of view. *The Journal of research in elementary education* , 5(10), 88-111.

 <https://doi.org/10.48310/reek.2024.14504.1237>



طراحی الگوی مفهومی ادراک و نگرش اساتید دانشگاه نسبت به برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی و اعتبارسنجی آن از دیدگاه معلمان

مقاله پژوهشی / مروری

زهرا کوشی

۱. دکترای تخصصی برنامه ریزی درسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان کرمان، ایران

چکیده

پیشینه و اهداف: طراحی الگوی مفهومی ادراک و نگرش اساتید دانشگاه نسبت به برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی و اعتبارسنجی آن از دیدگاه معلمان بود. **روش‌ها:** روش پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از نظر شیوه اجرا، آمیخته به صورت کیفی - کمی بود. جامعه آماری در بخش کیفی شامل اساتید حوزه تعلیم و تربیت و در بخش کمی کلیه معلمان دوره دوم ابتدایی نواحی یک و دو شهر کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. نمونه مورد مطالعه در بخش کیفی از روش نمونه گیری هدفمند، در بخش کمی از روش تمام شماری استفاده شد. ابزار جمع آوری اطلاعات در بخش کیفی مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته و در بخش کمی پرسشنامه بود. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از روش سه مرحله-ای اشتراوس و کوربین و در بخش کمی از تحلیل عاملی تأییدی و معادلات ساختاری استفاده شد. جهت تأمین روایی و پایایی بخش کیفی از روش گوبا و لینکلن که مشتمل بر شاخص‌های چهارگانه مقبول بودن، قابلیت انتقال، اطمینان پذیری، و تاییدپذیری است، استفاده شد. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد که ۱۳ مقوله اصلی و ۳۳ مقوله فرعی شناسایی شدند. سپس پرسشنامه‌ای جهت اعتبارسنجی الگو طراحی گردید. پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ (۰/۹۲) و روایی (صوری و محتوایی) بر اساس نظرات اساتید در حوزه تعلیم و تربیت و با استفاده از روش سیگمای شمارشی (۰/۸۵) محاسبه شد در بخش کمی نتایج حاصل از تحلیل معادلات ساختاری ضمن تأیید برازش مدل نشان داد که هر ۱۳ مقوله مورد بررسی دارای تأثیر معناداری بر برنامه درسی تربیت اخلاقی هستند. **نتیجه گیری:** با توجه به نتایج این بررسی از طریق این الگو می‌توان به بهبود عملکرد دانش آموزان کمک کرد.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید

DOI:

10.48310/reek.2024.14504.1237

واژه‌های کلیدی:

اخلاق.
الگوی برنامه درسی تربیت اخلاقی.
تربیت اخلاقی.
دوره ابتدایی.

۱. نویسنده مسئول

... zahra_kaveshi@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۵/۰۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۶/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۱۴

شماره صفحات: ۸۸-۱۱۱

مقدمه

تربیت همواره در اندیشه تعالی و مطلوبیت بوده و تأکید بر تعلیم و تربیت نشان می‌دهد هیچ نظام تربیتی را نمی‌توان یافت که برای تربیت انسان‌ها کوشش کند ولی جهت‌گیری مشخصی نداشته باشد. تعلیم و تربیت، عرصه‌ها و وجوه گوناگونی دارد که یکی از مهم‌ترین و اصلی‌ترین آن‌ها حوزه تربیت اخلاقی^۱ است. تربیت اخلاقی بخشی از برنامه‌های تربیتی انسان می‌باشد که ضامن شکوفایی استعدادهای علمی و عملی اخلاقی است و پرورش شخصیتی آراسته به فضایل اخلاقی را امکان‌پذیر می‌سازد (Samadi et al, 2019). تربیت اخلاقی به دلیل نقش مهمی که در سرنوشت انسان و جامعه دارد، از دیر باز کانون توجه اندیشمندان بوده، و در میان فیلسوفان نیز به منزله شاکله تربیت آدمی لحاظ شده است (Heidarizadeh et al, 2017). منظور از تربیت اخلاقی، نوعی تغییر است که قلمروهای عقلی، عاطفی و رفتاری را در بر می‌گیرد. عنصر عقلانی تربیت اخلاقی، معطوف به ایجاد درک اخلاقی برای بازشناسی امور خوب از بد؛ عنصر عاطفی ناظر به پرورش عواطف معین در شخص؛ و عنصر رفتاری نیز ناظر به جلوه درک و احساس اخلاقی در اوست (Kaveshi et al, 2017)؛ و حتی عاملی است برای پرورش روح انسان در مسیر پابندی به بایدها و نبایدهای اخلاق؛ اهتمام به اکتساب فضائل؛ پرهیز از رذائل به منظور رسیدن به سعادت؛ درک لذت‌های نامحدود؛ فرایند زمینه‌یابی و به‌کارگیری شیوه‌های شکوفا سازی و تقویت و ایجاد صفات، رفتارها و آداب اخلاقی؛ و اصلاح و از بین بردن صفات، رفتارها و آداب غیراخلاقی. از این‌رو می‌توان ادعا کرد که تربیت اخلاقی عبارت است از فرایند افزایش توانایی ادراک، داوری و اجرای عمل اخلاقی در دانش‌آموزان از طریق تعلیم و تربیت (Vahdati, 2018).

انسان‌ها بدون اخلاق و تربیت اخلاقی توانایی زندگی کردن در کنار یکدیگر را ندارند. حتی جوامع پیشرفته هم بدون اخلاق و تربیت اخلاقی ادامه زندگی را مشکل می‌دانند (Kaveshi et al, 2019). عصر کنونی، عصر بحران‌ها و چالش‌هاست. بحران‌ها و چالش‌هایی که ضمن ایجاد تغییرات عمده و زیربنایی در زندگی انسان، تحول و پویایی خاصی را در جنبه‌های گوناگون زندگی او موجب شده‌اند که حتی در ثابت‌ترین بُعد وجودی انسان رخنه کرده و باعث به وجود آمدن تحول و تغییر در آن گردیده‌اند. از عمده‌ترین این تغییرات، تغییراتی در بُعد ارزشی و اخلاقی و به تبع آن به چالش کشیدن ارزش‌هاست. در این عصر، ایجاد تفاهم و یادگیری با هم زیستن به عنوان یک هدف مهم در آموزش و پرورش ضروری به نظر می‌رسد. آموختن حس مسئولیت، همکاری با دیگران، شناخت سایر فرهنگ‌ها، احترام قائل شدن و ارزش گذاشتن به انسان‌ها و تمامی موجودات، پیش نیاز آموختن همزیستی و تفاهم می‌باشد (Nussbaum, 2002). امروزه تربیت اخلاقی در همه کشورها به عنوان یکی از الزامات تعلیم و تربیت برای آشنا کردن دانش‌آموزان با ارزش‌ها و فضائل اخلاقی مورد توجه می‌باشد. به همین علت اندیشمندان در این قرن، تربیت اخلاقی را تنها تعلیم و تربیت شایسته و ضروری می‌دانند (Carver et al, 2013)، زیرا در جهانی مملو از ارزش‌ها زندگی می‌کنیم که ارزش‌ها، معیارها و اعمال خاصی در آن عادت شده‌اند (Johansson et al, 2011). آموزش ارزش‌ها در پی آن است تا افراد جامعه، ترجیحات ارزشی و جهت‌گیری خود را به گونه‌ای شکل دهند که راهنمای نگرش و رفتار آنان گردد (Ram, et al, 2016).

تربیت اخلاقی به عنوان یک وظیفه مشترک و همگانی در جامعه از سوی گروه و نهادهای مختلف مورد پیگیری قرار می‌گیرد (Arthur et al, 2017). الویت قرار داشتن این حوزه در اکثر نظام‌های آموزشی در سطح دنیا نشان از اهمیت بالای این حوزه دارد (Kristjansson, 2016). در دنیای امروز همپای با توسعه و رشد مهار ناپذیر تکنولوژی و پیشرفت‌های آن، غفلت و ناآگاهی در تربیت اخلاقی کودکان، نابسامانی‌ها و گرفتاری‌های فراوانی در آینده به دنبال خواهد داشت. وجود مسائل و چالش‌های گوناگون غیر اخلاقی در جوامع بشری، پرداختن به دیدگاه‌ها و اندیشه‌های جدید و تلاش برای حل کردن این مسائل را ضروری می‌نماید (Halstead & Pike, 2006).

¹ moral education

باید به این مسأله توجه کرد که کارکرد مدارس فقط پرورش افرادی هوشمند نیست که در دنیای رقابتی امروز بتوانند از رقبا سبقت گیرند، بلکه در کنار این کارکرد انتظار می‌رود که مدارس بتوانند فراگیران را تحت آموزش خود به گونه‌ای پرورش دهند که آن‌ها توانایی آن را داشته باشند که درست را از نادرست اخلاقی تشخیص دهند (Anderson, 2014). در دوران مدرن نظام‌های آموزشی به عنوان نهادهای تربیتی و فرهنگ‌ساز فقط به انتقال بُعد دانشی به دانش آموزان محدود نبوده (Berkowitz & Bier, 2015)، و کارکرد مدرسه فقط به این عامل خلاصه نمی‌شود که افرادی هوشمند پرورش دهند که در دنیای رقابتی امروز بتوانند از رقبای خود سبقت گیرند، بلکه در کنار این کارکرد از مدرسه انتظار می‌رود که فراگیران تحت آموزش خود را به گونه‌ای پرورش دهند که توانایی آن را داشته باشند که درست را از نادرست اخلاقی تشخیص دهند. بر همین اساس تربیت اخلاقی همیشه یکی از اهداف اصلی و پایدار در نظام‌های آموزشی در سطح دنیا بوده است (Sandeep, 2015; Bischoff, 2016) و آموزش اخلاقیات و ارزش‌ها به عنوان یک مسئولیت مهم و سنگین بر دوش نظام‌های آموزشی و تربیتی جهان احساس می‌شود (kristjansson, 2016) و مدارس نمی‌توانند و نباید در برابر موضع اخلاق ساکت باشند، زیرا تربیت اخلاقی بر بحران هویت دانش آموزان مؤثر است (Agili et al, 2017).

شواهد حاکی از آن است که در مدارس مهارت‌های توانایی مبارزه با بی‌عدالتی، مسئولیت‌پذیری، توانایی درک متقابل، همکاری و مشارکت، احترام به سنن و فرهنگ‌ها، آگاهی از حقوق بین‌المللی و محیط زیست، صلح و حقوق بشر و احترام به نژاد و مذاهب به طور یکپارچه و جامع به دانش‌آموزان آموزش داده نمی‌شود (Butcher, 2017). و خلأهای بسیاری در برنامه‌های تربیت اخلاقی در سراسر جهان به چشم می‌خورد، و نسبت به اهداف اخلاقی آن چنان که باید و شاید در کتاب‌های درسی دوره‌های مختلف توجه نشده است. در کشور ما نیز به گفته پژوهشگران عرصه تعلیم و تربیت، اگرچه به‌ویژه پس از انقلاب اسلامی، تلاش‌های فراوانی در ترویج ارزش‌های اخلاقی صورت گرفته، اما اهداف مورد نظر محقق نشده است؛ آرمان‌های موجود در زمینه آسیب‌های اجتماعی و همچنین، رفتار نسل جوان ما نشان می‌دهد که در این جامعه با مشکل افول حریم‌های اخلاقی در مناسبات اجتماعی روبرو می‌باشیم و این افول، به دلیل عدم آگاهی از اصول اخلاقی نیست، زیرا شواهد نشان می‌دهد که افراد ضمن اذعان به نیکی ارزش‌های اخلاقی، از تقید به آن در مناسبات اجتماعی سر باز می‌زنند (Kaveshi et al, 2017). ضرورت توجه به عوامل ارتقاء اخلاقی در نظام آموزشی احساس می‌گردد. تاکنون تحقیقات زیادی پیرامون این موضوع در ایران و سایر کشورها صورت گرفته است که در ادامه به برخی از این پژوهش‌ها پرداخته می‌شود:

عقیلی (Agili, 2018) در پژوهش خود دریافت که الگوی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در بُعد چگونگی بر اساس مقولات رویکرد (اصول حاکم بر رویکرد کلان تربیت اخلاقی، سناریوهای سازمان‌دهی کلان برنامه‌درسی تربیت اخلاقی)، اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری عملی و مهارت‌آموز، نقش نیروی انسانی، ارزشیابی، مواد و منابع، مکان، زمان شکل می‌گیرد. بزرگ و همکاران (Bozorg et al, 2018) در پژوهش خود دریافتند که دانش شخصی - عملی در بر گیرنده مرزهای انعطاف پذیر دانش معلمی، ایجاد ارتباط مبتنی و اعتماد و امنیت، اثر متقابل رویدادهای تدریس و یادگیری، علاقه و احساسات تعیین کننده کنش‌های معلم و منابع سواد علمی می‌باشد. قاسمی و همکاران (Ghasemi et al, 2017) در پژوهش خود دریافتند که با توجه به نقش معلمی که نقش تربیتی انبیاء و اولیای الهی دارد، نقش اسوه‌ای امین، راهنمایی بصیر و عالمی توانا دارد. تربیت معلم را می‌توان از جمله حساس‌ترین و مهم‌ترین مؤلفه‌های نظام‌های تعلیم و تربیت دانست؛ چرا که موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول در نظام‌های آموزشی، منوط به توانمندی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان است که به عنوان مجریان اصلی برنامه‌های آموزشی و درسی در محیط واقعی می‌باشند. عقیلی و همکاران (Agili et al, 2017) در پژوهش خود دریافتند که الگوی مفهومی برنامه درسی تربیت اخلاقی در دو بعد چرایی و ضرورت تربیت اخلاقی و چگونگی برنامه درسی تربیت اخلاقی و مشتمل بر مقولاتی مانند ضرورت و نیاز، رویکرد، اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری، نقش نیروی انسانی، ارزشیابی، مواد و

منابع، مکان و زمان شکل می‌گیرد. چهارباشلو و همکاران (Charbashlu et al, 2017) در پژوهش خود دریافتند که معلمان در برخورد با چالش‌های کلاس درس به هنگام تصمیم‌گیری از منابع گوناگون و متنوع استفاده می‌کنند. رستگاری و همکاران (Rastegari et al, 2017) در پژوهش خود دریافتند که در سال‌های اخیر نیروی انسانی در سازمان‌ها، بخش عظیمی از سرمایه سازمان‌های پیشرو را به خود اختصاص داده است، و مدیران هوشمند آگاهند که هر اندازه در زمینه توسعه و ارتقاء نیروی انسانی سرمایه‌گذاری نمایند، موفقیت، کارایی و برتری رقابتی سازمان را تضمین می‌کنند. رسولی شورکی (Rasouli Shurki, 2015) در پژوهش خود به افزایش سلامت جامعه دست یافت. افکاری (Afkari, 2013) در پژوهش خود دریافت که الگوی برنامه درسی تربیت اخلاقی بر اساس اهداف، محتوا، راهبردهای یادگیری، نقش معلم، گروه‌بندی، زمان، مکان، مواد و منابع و شیوه ارزشیابی با مرکزیت منطق تنظیم شده است. (Piang Tan et al, 2018)، در پژوهش خود دریافتند که ارزش مسئولیت‌پذیری در کتاب‌های درسی شامل نه تنها خود تعهدی و مسئولیت‌پذیری است، همچنین شامل حس شخصی از خود نظمی در رفتارشان که آنان را قادر می‌سازد از درگیری اجتناب نموده و برای هماهنگی دستورات اجتماعی تلاش نمایند (Arthur et al, 2017)، در پژوهش خود الگوی مارپیچی را برای سازماندهی محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی پیشنهاد نمودند (Huda et al, 2017)، در پژوهش خود بهبود فرهنگ را از عوامل اثر گذار بر تربیت شهروند می‌دانند (Kristjansson, 2016)، در پژوهش خود بر روش عادت-آموزی به عنوان کلیدی‌ترین روش تربیت اخلاقی و الگوی مارپیچی به عنوان اساسی‌ترین و کارآمدترین روش سازماندهی محتوا تأکید دارد (Jones et al, 2014)، در پژوهش خود دریافتند که دانش آموزان سطح بالایی از شاخص-های فردی و اجتماعی تأثیرگذار بر هویت اخلاقی، رفتار و عمل را دارا هستند. از این رو معلمان از طریق روش‌ها و راهبردهای نوین تدریس و یادگیری مشارکتی می‌توانند هویت اخلاقی و مشارکت اجتماعی را در دانش آموزان ارتقاء دهند. غلامی، ملکی و امامی (Gholami et al, 2011)، در پژوهش خود دریافتند که روش‌های تدریس فعال اثری معنادار بر تربیت اخلاقی در جنبه‌های شناختی، احساسی و رفتاری دانش آموزان پایه پنجم دارند. استفاده مناسب و کاربرد دقیق روش‌های تدریس فعال می‌تواند یکی از عوامل مؤثر در تربیت اخلاقی و مذهبی در مدرسه ابتدایی باشد، و علاوه وظایف معلمان علاوه بر تقویت باورهای اخلاقی و مذهبی، این است که رفتار اخلاقی خود را نیز تقویت نمایند. (Sandra, 2009)، در پژوهش خود بیان می‌دارد که نقش معلم و مدیر مدرسه و مهارت‌های ارتباطی و حرفه‌ای آنان را در جریان اجرای برنامه بسیار مؤثر می‌داند (Hunter, Hunter, 2006)، در پژوهش خود نتیجه می‌گیرند که روش داستان‌سرایی می‌تواند برای چگونگی در درک و استدلال از ابهامات اخلاقی دیده شود، و این روش به عنوان یکی از روش‌های تربیت اخلاقی برای دانش آموزان ابتدایی مورد تأمل و توجه قرار گرفته است.

با توجه به موارد مذکور و همچنین کمبود تحقیقات انجام شده در مورد متغیرهای تربیت اخلاقی و لزوم این امر مهم جهت یاری رساندن در دستیابی به اهداف پیش‌روی آموزش و پرورش و سایر نهادهای مربوطه، آنچه ضرورت انجام این پژوهش را دو چندان می‌کند، این است که علیرغم تلاش‌های فراوانی که در زمینه تربیت اخلاقی صورت گرفته ولی خلأهای بسیاری در برنامه‌های تربیت اخلاقی در سر تا سر نظام‌های تربیتی دیده می‌شود و بُعد تربیت اخلاقی مهجور مانده و این مهجوریت تا اندازه‌ای بوده است که عده‌ای حکم بر مغفول بودن برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در سطح برنامه‌های درسی داده‌اند هم اشرا ب این ساحت تربیتی در سایر ساحت‌های تربیتی بر اساس رویکرد تلفیقی مورد تأکید در دوره ابتدایی به دلیل مشخص نبودن رویه عملی آن کارنامه موفق را برجای نگذاشته است. از سویی دیگر تاکنون برنامه درسی تربیت اخلاقی برای دوره ابتدایی طراحی و تدوین نشده است. از این رو برای پر کردن این خلأ پژوهشی در برنامه درسی تربیت اخلاقی پژوهش حاضر قصد دارد در توسعه و پیشبرد برنامه درسی تربیت اخلاقی، علی‌الخصوص در مقطع ابتدایی نقش مهمی داشته باشد. از این رو یک ضرورت جدی است که پژوهش‌های گوناگونی در حوزه تربیت اخلاقی انجام گیرد. اکنون با توجه به اهمیت این موضوع در آموزش و پرورش، مسئله اصلی مطالعه به صورت سؤال‌های زیر مطرح شده‌اند:

۱. کدام الگوی مفهومی را برای برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در دوره دوم ابتدایی با توجه به ادراک و نگرش اساتید می‌توان ارائه کرد؟

۲. آیا الگوی ارائه شده از دیدگاه معلمان از اعتبار لازم برخوردار است؟

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از نظر شیوه اجرا از نوع آمیخته^۱ است، زیرا در انجام آن از روش‌های کیفی و کمی استفاده شده است. در مرحله کیفی از روش داده بنیاد برای توصیف نظر متخصصان درباره مؤلفه‌های اصلی الگوی برنامه درسی تربیت اخلاقی استفاده شد. هدف اساسی تحقیقات داده بنیاد، آزمون نظریه‌ها، تبیین روابط بین پدیده‌ها و افزودن به مجموعه دانش موجود در یک زمینه خاص است. ابتدا مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته با اساتید رشته‌های برنامه ریزی درسی، فلسفه تعلیم و تربیت و جامعه‌شناسی که بر اساس قاعده اشباع نظری تعداد ۲۰ نفر از آنان در سال ۱۴۰۱ با روش نمونه‌گیری هدفمند به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند انجام گردید. شیوه اجرای پژوهش چنین بود که بعد از شناسایی و امکان برقراری ارتباط با مشارکت کنندگان سوالات اولیه پژوهش جهت ملاحظه اساتید و آمادگی نسبت به موضوع در اختیار آنان قرار گرفت. زمان انجام مصاحبه بسته به توضیحات مشارکت کنندگان حدود ۳۵ دقیقه بود. در پرسیدن سوالات هیچ گونه محدودیتی وجود نداشت و هر نکته و موضوعی که در تبیین و مرتبط با عناصر برنامه درسی تربیت اخلاقی بود مورد توجه قرار می‌گرفت. گاهی برای توضیح بیشتر نکته و ابهام جمله، مجدد رفت و برگشت‌هایی بین مشارکت کننده و محقق صورت گرفت تا دقیقاً اطمینان نسبت به نظر و دیدگاه اساتید حاصل شود. بعد از اجرای هر مصاحبه، متن‌ها چندین بار مورد بازخوانی قرار گرفتند و تحلیل شدند و نکات مرتبط با برنامه درسی تربیت اخلاقی جدا گردیدند. در مجموع برای جمع آوری داده‌ها با ۲۰ نفر مصاحبه به عمل آمد که مشخصات آن‌ها در جدول شماره ۱ آمده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت شناختی افراد شرکت کننده در مصاحبه

جنسیت	زن ۸ مرد ۱۲
رشته تحصیلی	فلسفه تعلیم و تربیت ۱۴ برنامه ریزی درسی ۵ جامعه‌شناسی ۱
مرتبه علمی	استادیار ۸ دانشیار ۹ استاد ۳
سابقه تدریس	۵ تا ۱۰ سال: ۵ ۱۱ تا ۱۵ سال: ۳ ۱۶ تا ۲۰ سال: ۷ ۲۱ تا ۲۵ سال: ۳ بیشتر از ۲۵ سال: ۲

در بخش کمی از روش پیمایشی استفاده شد. بر اساس یافته‌های بخش اول پرسش نامه‌ای طراحی و اعتبارسنجی گردید.

جامعه آماری پژوهش در بخش کیفی شامل استادان متخصص موضوعی در حوزه تعلیم و تربیت در دانشگاه‌های تهران، علامه طباطبایی، تربیت مدرس و شهید باهنر کرمان در سال ۱۴۰۱ می‌باشند. در پژوهش کیفی هدف تعمیم یافته‌ها از نمونه به جامعه بزرگتر دنبال نمی‌شود و انتخاب تصادفی شرکت کنندگان تناسبی با پژوهش کیفی ندارد؛ در

¹ . Mixed Method Research

مطالعه حاضر باید افرادی مورد مصاحبه قرار می‌گرفتند که پیرامون آن تخصص و ارجاعی می‌داشتند. از این رو راهبرد نمونه‌گیری هدفمند مورد استفاده قرار گرفت و افرادی انتخاب شدند که نسبت به پدیده مورد مطالعه دارای تجربه باشند. داده‌های حاصل از مصاحبه پس از ۲۰ مصاحبه به اشباع رسید. در بخش کمی نیز جامعه مورد بررسی کلیه معلمان دوره دوم ابتدایی (پایه‌های چهارم، پنجم و ششم) اداره آموزش و پرورش ناحیه یک و دو کرمان در سال ۱۴۰۱ بود که همگی آنان ۶۱۵ نفر با روش تمام شماری جهت انجام تحلیل ساختاری تاییدی و رتبه بندی مولفه‌ها به وسیله معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفتند. از این تعداد، ۵۰۸ (ناحیه یک ۲۵۳ نفر و ناحیه دو ۲۵۵ نفر) پرسشنامه توسط معلمان ابتدایی دوره دوم به طور کامل تکمیل گردیدند. ۶۸ پرسشنامه ناقص و ۳۹ تا از سوی معلمان برگردانده نشد.

در بخش کیفی این پژوهش، برای گردآوری داده‌ها از ابزار مصاحبه ساختار نیافته استفاده شده است. فرایند تحلیل داده‌های حاصل از متن مصاحبه‌ها نیز با توجه به اهمیت آن در رویکرد نظریه داده بنیاد، هم زمان با جمع آوری داده‌ها و به صورت دستی در سه مرحله انجام شد. تئوری داده بنیاد روالی نظام‌مند و کیفی است. برای تولید نظریه‌ای که یک فرایند، کنش یا برهم کنش را درباره یک موضوع خرد واقعی در سطح مفهومی کلی تشریح می‌کند (Creswell, 2014). روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در نظریه داده بنیاد و تعریف مفاهیم و مقوله‌ها و دستیابی به نظریه از طریق کدگذاری داده‌ها صورت می‌پذیرد. روش مورد استفاده کدگذاری در این پژوهش منطبق بر روش کدگذاری اشتراوس و کوربین (Strauss & Corbin, 2006) است. در این روش، سه حالت کدگذاری «باز، محوری و انتخابی» وجود دارد.

کدگذاری باز: کدگذاری باز فرآیندی تحلیلی است که با آن مفاهیم‌ها شناسایی و ویژگی‌ها و ابعاد آن‌ها در داده‌ها کشف می‌شوند (Amirkhani, 2010). در پژوهش حاضر مصاحبه‌های ضبط شده پس از پیاده سازی، سطر به سطر بررسی، مفهوم پردازی، مقوله بندی و سپس، بر اساس مشابهت، ارتباط مفهومی و خصوصیات مشترک بین کدهای باز، مفاهیم و مقولات (طبقه‌ای از مفاهیم) مشخص شدند.

کدگذاری محوری: کدگذاری محوری فرایند ارتباط‌دهی مقوله‌ها به زیرمقوله‌ها و پیوند دادن مقوله‌ها در سطح ویژگی‌هاست و دلیل نام گذاری آن به محوری این است که کدگذاری حول محور یک مقوله تحقق می‌یابد (Strauss & Corbin, 2006). در این مرحله، مقوله‌ها و ابعاد حاصل از کدگذاری باز تدوین شده و در جای خود قرار می‌گیرد، تا دانش فزاینده‌ای در مورد روابط ایجاد شود (Creswell, 2014).

کدگذاری انتخابی: در کدگذاری انتخابی، محقق یک نظریه از روابط بین مقوله‌های موجود در مدل کدگذاری محوری را به نگارش در می‌آورد. فرایند یکپارچه سازی و بهبود بخشی نظریه در کدگذاری انتخابی از طریق فوننی انجام می‌شود که مقوله‌ها را به یکدیگر متصل می‌کند. به عبارت دیگر کدگذاری انتخابی، یافته‌های مراحل کدگذاری قبلی را گرفته، مقوله محوری را انتخاب می‌کند، به شکل نظام‌مند آن را به سایر مقوله‌ها ربط می‌دهد و مقوله‌هایی را تکمیل می‌کند که به بهبود و توسعه بیشتر نیاز دارند (Strauss & Corbin, 2006).

برای تامین روایی و پایایی بخش کیفی مطالعه روش ارزیابی گوبا و لینکلن (Guba & Lincoln, 1985) به کار گرفته شد که هم‌تراز روایی و پایایی در تحقیقات کمی است. در این روش چهار شاخص مقبول بودن^۱، قابلیت انتقال^۲، اطمینان پذیری^۳ و تاییدپذیری^۴ مورد توجه است. در این زمینه به منظور دستیابی به هر یک از شاخص‌ها، ضمن تعریف هر یک، فعالیت‌های زیر انجام گرفت:

مقبول بودن: عبارت است از معقول بودن و معنی داشتن یافته‌ها و صرف زمان کافی برای آگاهی از فرهنگ و درک مسائل مرتبط با سوال‌های پژوهش. این اصل به دو شیوه اعمال گردید: ۱. اختصاص دادن زمان طولانی برای مطالعه

1. Credibility

2. Transferability

3. Dependability

4. Conformability

منابع معتبر و در دسترس، از ابعاد و نگاه‌های گوناگون نسبت به موضوع پژوهش؛ ۲. پژوهشگر در تمام مصاحبه‌ها چارچوب موضوعی مصاحبه را رعایت کرد و در تلاش بود که جستجو کننده و گردآورنده متعهد و دقیقی برای داده‌های مصاحبه‌ها باشد.

انتقال‌پذیری: عبارت است از کسب نظر و تأیید متخصصان، اعتباریابی از طریق منابع مختلف، روش‌های مختلف و گاهی اوقات بررسی‌های چندگانه. برای این منظور سه شیوه اعمال شد: ۱. مراحل تحلیل داده‌های مصاحبه سه بار تکرار گردید؛ ۲. داده‌های هر مرحله مقایسه و بررسی شد تا اطمینان حاصل شود که مراحل تحلیل بدون سوگیری و سهل‌انگاری انجام شده است؛ ۳. نظرهای اصلاحی و تأیید چند متخصص و جند تن از استادان رشته علوم تربیتی دانشگاه‌های تهران، شهید باهنر کرمان که در پژوهش مشارکت نداشتند درباره یافته‌های پژوهش دریافت شد.

اطمینان‌پذیری: عبارت است از ثبت و ضبط تمامی جزئیات پژوهش و یادداشت برداری در تمامی مراحل پژوهش. در این ارتباط در تمامی مراحل پژوهش یادداشت برداری انجام شد، و جزئیات بسیاری از کارها و تجزیه و تحلیل‌ها تا مرحله پایانی و نهایی کار برای اطمینان از نتایج به دست آمده و همچنین نگاه دقیق و رسیدگی سایر پژوهشگران بود. تأیید‌پذیری: عبارت است از مستند سازی و حفظ تمامی مستندات در فرآیند پژوهش برای بازرسی و رسیدگی به عنوان ابزاری برای اثبات کیفیت. در این ارتباط تمامی مستندات مربوط به پژوهش حفظ و نگهداری شده است.

بعد از تحلیل داده‌های کیفی و بر مبنای نتایج به دست آمده از این تحلیل‌ها و همچنین بر اساس دستورالعمل طراحی پرسشنامه در پژوهش‌های زمینه‌یابی، پرسشنامه‌ای طراحی گردید. این پرسشنامه بر مبنای داده‌های استخراج شده از مرحله کیفی بوده که دارای ۱۳ مقوله اصلی و ۳۳ مقوله فرعی می‌باشد. پژوهشگر در مجموع ۱۰۵ گویه تدوین نمود که تمامی آن‌ها بر مبنای طیف لیکرت پنج درجه‌ای از: کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) طراحی شدند. روایی (صوری و محتوایی) این پژوهش با توجه به دیدگاه ۷ تن از متخصصان و صاحب نظران رشته‌های فلسفه تعلیم و تربیت، برنامه ریزی درسی و جامعه‌شناسی، با استفاده از روش سیگمای شمارشی ابتدا برای ۱۰۵ سوال اولیه گرفته شد که مقدار ۰/۶۷ بدست آمد. با توجه به نظر اساتید ۳ سوال از پرسشنامه ابتدایی که کاملاً نامناسب و نامناسب تشخیص داده شد حذف گردید که روایی (صوری و محتوایی) پس از حذف این ۳ سوال به ۰/۸۵ رسید که نشان دهنده مناسب بودن ۱۰۲ سوال باقیمانده بود. در مرحله بعد آزمون مقدماتی پرسشنامه بر روی ۳۰ نفر از معلمان ابتدایی نواحی یک و دو آموزش و پرورش شهر کرمان که جامعه آماری بخش کمی را تشکیل می‌دادند انجام شد. به منظور اطمینان از پایا بودن پرسشنامه و همسانی درونی سؤال‌ها، ضریب آلفای کرونباخ برای نمونه مقدماتی محاسبه شد. مقدار آلفای به دست آمده در جدول ۲ ارائه شده است. پس از توزیع و تکمیل پرسشنامه‌ها، داده‌های گردآوری شده با استفاده از مدل معادلات ساختاری، مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار AMOS استفاده شد. روابط فرضی ساختاری با مدل معادلات ساختاری تحلیل شدند و شاخص‌های برازندگی مدل نهایی گزارش شد.

جدول ۲: پایایی پرسشنامه و ابعاد آن

ابعاد	آلفای کرونباخ	تعداد سؤالات هر بعد
همگامی با فرآیندهای جهانی و علمی	۰/۹۲۸	۹
اهداف و مقاصد برنامه‌درسی تربیت اخلاقی	۰/۸۷۰	۴
شرایط علی	۰/۹۷۰	۱۳
ویژگی‌های محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی	۰/۸۹۸	۸
سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی	۰/۹۱۲	۱۰
مقوله محوری	۰/۹۴۲	۱۸
نقش معلم به‌عنوان نیروی انسانی	۰/۸۸۱	۸
روش‌های سهیم و مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی	۰/۸۸۸	۸

۴	۰/۹۰۹	ارزشیابی مؤثر در تربیت اخلاقی
۲۰	۰/۹۵۴	راهبردها
۸	۰/۷۵۷	زمان‌های مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی
۹	۰/۷۷۴	مکان‌های مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی
۷	۰/۸۴۲	مواد و منابع سهیم و مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی
۲۴	۰/۸۸۰	شرایط زمینه‌ای
۴	۰/۸۴۲	بودجه و اعتبارات
۴	۰/۷۸۳	یادگیری‌های ضمنی
۸	۰/۸۸۸	شرایط مداخله‌گر
۱۱	۰/۹۰۲	تأمین نیازهای فردی فراگیران
۸	۰/۸۸۵	تأمین نیازهای جامعه
۱۹	۰/۹۴۱	پیامد

یافته‌های پژوهش

یافته‌های بخش کیفی

سوال اول: کدام الگوی مفهومی را برای برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در دوره دوم ابتدایی با توجه به ادراک و نگرش اساتید می‌توان ارائه کرد؟

در بخش کیفی و در پاسخ به سوال اول تحقیق «الگوی مفهومی برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی با توجه به ادراک و نگرش اساتید کدام است» به تحلیل متون مصاحبه‌های انجام شده با صاحب نظران پرداخته شد. با مصاحبه‌های انجام شده سعی بر این بوده که تجربیات افراد شرکت کننده در پژوهش در زمینه موضوع تحقیق به صورت عمیق واکاوی شود تا ادراکات آنان و سپس عناصر اساسی به دست آیند. عناصر و تعاریفی که توسط مصاحبه شونده‌گان ارائه شد، از لحاظ مفهومی قرابت بسیاری داشتند و بنا بر اطلاعات داده شده، شکل بندی چارچوب اولیه این برنامه درسی امکان پذیر شد. جهت تحلیل مصاحبه‌ها از طرح سیستماتیک اشتراوس و کوربین استفاده شده است. بدین منظور ابتدا تمام جملات مهم به صورت کلیدواژه و واحدهای معنایی استخراج، سپس جملات مهم مقوله بندی شده و در انتها، مقوله‌های اصلی مشخص شده‌اند. با بررسی کلید واژه، مقوله‌های فرعی به دسته‌های زیرتقسیم شده‌اند. در ادامه، این ویژگی‌ها و مفاهیم استخراج شده به ۳۳ مقوله فرعی و نهایتاً از این مقوله‌های فرعی ۱۳ مقوله اصلی ایجاد شد. یافته‌های به دست آمده از فرآیند اجرای کدگذاری در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. یافته‌های مستخرج از فرآیند کدگذاری باز

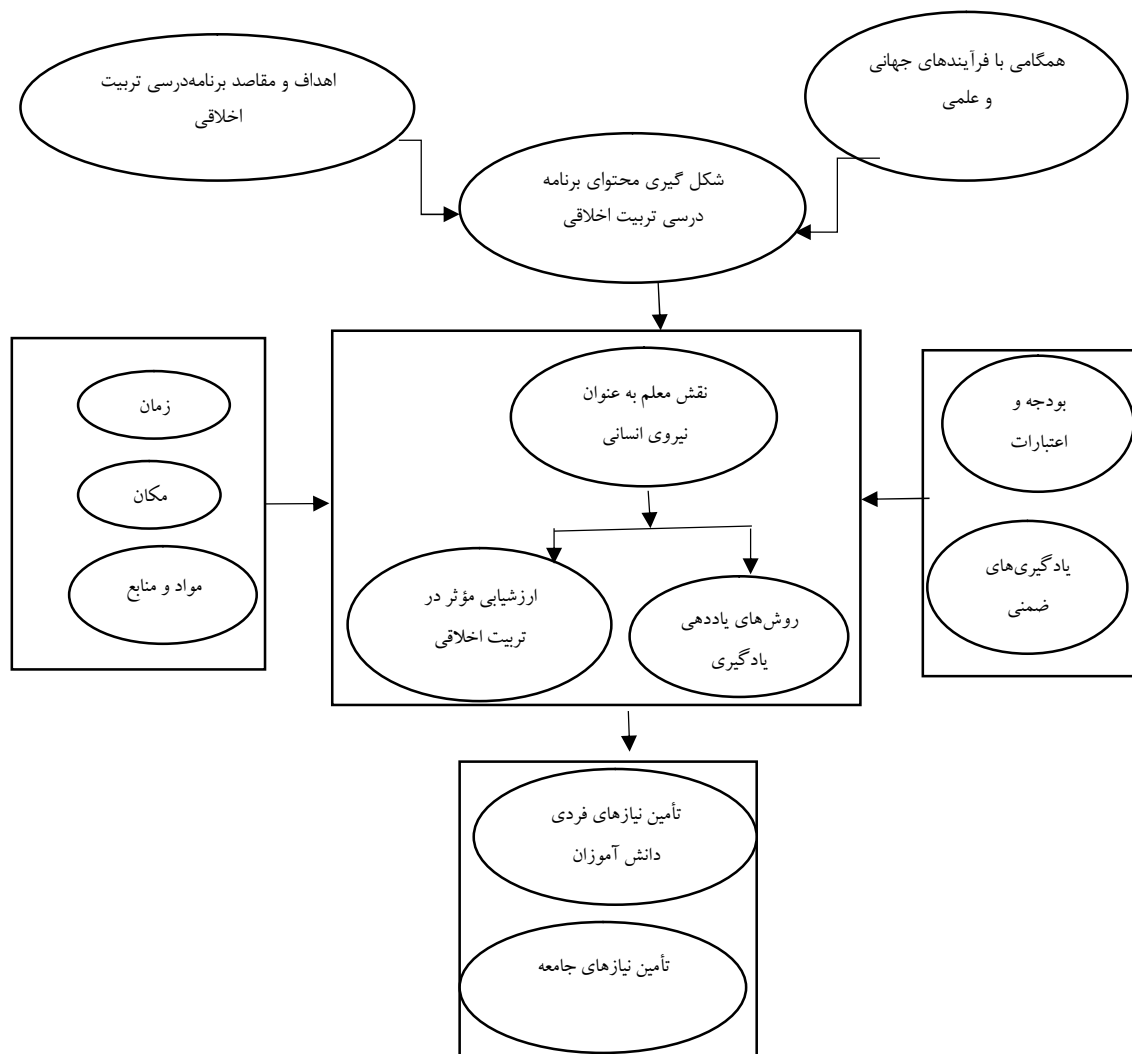
مفاهیم و ویژگی‌ها	مقولات فرعی	مقوله اصلی	کدگذاری محوری
باز اندیشی برنامه‌های نظام آموزش و پرورش، همگام با تحولات و پیشرفت‌ها، اصلاح برنامه درسی، اصلاح شرایط اجرایی	همانگی با پیشرفت‌ها		
همگام شدن با برنامه‌های تربیت اخلاقی سایر کشورها، تلفیق آموزش‌های سنتی با آموزش‌های مدرن جهت آموزش بهتر، تلفیق آموزش‌های نظری و عملی	همانگی آموزش‌ها	همگامی با فرایندهای جهانی و علمی	شرایط عالی
همکاری نهادهای اجتماعی و سازمان‌های مردم نهادی و آموزش و پرورش در طراحی، اجرا و ارزیابی، مشارکت در اجرای برنامه	همکاری بین سازمانی		
مطابقت و همانگی برنامه تربیت اخلاقی با تجارب و نیازهای عصر کنونی، ضرورت افزایش توانمندی‌های اخلاقی - اجتماعی، ضرورت توجه	شناخت مسائل مربوط به ضرورت‌ها و نیازهای جامعه	اهداف و مقاصد برنامه‌درسی تربیت اخلاقی	

<p>به اهداف تربیت اخلاقی - اجتماعی، ضرورت تقویت نگاه والدین نسبت به جامعه و آگاه کردن آن‌ها از ارزش‌های اخلاقی</p> <p>ضرورت رشد توانمندی‌های اخلاقی مطلوب دانش آموزان، ضرورت دستیابی دانش آموزان به حیات طیبه</p> <p>تناسب محتوا با علائق دانش آموزان، تناسب محتوا با اقتضائات و نیازهای درونی دانش آموزان، تناسب محتوا با سن و مراحل رشد شخصیتی و اخلاقی دانش آموزان</p> <p>توجه به نیازها و معضلات جامعه در انتخاب محتوای برنامه‌درسی تربیت اخلاقی، تطابق برنامه‌های درسی با برنامه‌های تلویزیونی و شبکه‌های مجازی، تناسب و همخوانی محتوا با آموزه‌های جهانی و اخلاق انسانی</p> <p>تناسب محتوا با کرامات اخلاقی، تناسب و همخوانی محتوا با آموزه‌های دینی</p> <p>توجه به شرایط بومی و محیط زندگی دانش آموزان در تدوین محتوا، توجه به شرایط جغرافیایی در تدوین محتوا</p> <p>استفاده از منابع متعدد و عدم تأکید بر کتب درسی، ارائه محتوا در قالب کتاب داستان، فیلم و عکس</p> <p>توجه به ارتباط افقی و عمودی در طراحی محتوا</p> <p>تکرار ارزش‌های اخلاقی در سال‌های بالاتر، تکرار مباحث اخلاقی در تمامی دروس</p> <p>جامعیت محتوا جهت دستیابی به اهداف چندگانه دانش، نگرش و مهارت، توجه به گستردگی مفاهیم و موضوعات در طراحی محتوا، توجه به اهم ارزش‌ها در محتوای کتب درسی</p> <p>تعهد و پایبندی عملی معلم نسبت به ارزش‌های اخلاقی، سواد کافی و به روز معلم، ایجاد جو صمیمی و مؤثر در فرآیند تدریس، توانایی معلم در تبیین ارزش‌های اخلاقی و تصمیم‌گیری صحیح، توانایی معلم در شناسایی تفاوت‌های فردی دانش آموزان، پرهیز از تلقین و تحمیل ارزش‌ها</p> <p>تدارک دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی، برگزاری جلسات هم‌اندیشی برای معلمان به صورت ماهانه، فراهم نمودن فرصت‌های علمی و پژوهشی لازم در زمینه اخلاق برای معلمان</p> <p>استفاده از روش قصه‌گویی جهت تقویت قدرت استدلال دانش آموزان، فعالیت‌های فوق برنامه و فرهنگی، استفاده از روش بحث کلاسی و گفت و</p>	<p>تدارک دانش، نگرش و مهارت لازم جهت نهادینه سازی اخلاق</p> <p>مطابقت محتوا با سن، نیازها، علائق و توانایی‌های دانش آموزان</p> <p>مطابقت محتوا با نیازها و معضلات جهانی و آموزه‌های اخلاق انسانی</p> <p>همخوانی محتوا با آموزه‌های دینی و کرامات اخلاقی</p> <p>تأکید بر بوم و منطقه جغرافیایی</p> <p>تأکید بر استفاده از بسته‌های آموزشی</p> <p>توجه به ارتباط افقی و عمودی در طراحی محتوا</p> <p>پرهیز از کثرت‌گرایی در انتخاب ارزش‌های اخلاقی در محتوا</p> <p>صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم</p> <p>نقش معلم به عنوان نیروی انسانی</p> <p>توانمندسازی معلمان</p> <p>انواع روش و رویکردهای یاددهی - یادگیری</p>	<p>شکل‌گیری محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی</p>	<p>مقاله محوری</p>
		<p>راهبردها</p>	
		<p>روش‌های یاددهی - یادگیری مؤثر در تربیت اخلاقی</p>	

<p>شنود، استفاده از روش بارش مغزی، استفاده از موقعیت‌های واقعی و شبیه سازی شده</p> <p>تأکید بر پرسش‌گری فعال، تأکید بر تجارب زیسته زندگی دانش آموزان، توجه به اصل جامعیت در روش‌های یاددهی - یادگیری</p> <p>توجه به رفتارها و نگرش و عملکرد دانش آموزان، جامع بودن ارزشیابی، تکرار شدن ارزشیابی در طول دوره، عدم توجه به نمره در رشد اخلاقی دانش آموزان، تفاوت ارزشیابی تربیت اخلاقی با سایر دیسپلین‌ها</p> <p>استفاده از ارزشیابی چند سویه و تلفیقی توسط خود دانش آموزان، همسالان، معلم و والدین، تهیه و تنظیم پوشه کار جهت ارزیابی عملکرد اخلاقی فراگیر، استفاده از روش مشاهده رفتار دانش آموزان در موقعیت</p> <p>حضور در کلاس درس به عنوان زمان اصلی جهت آموزش صلح و برقراری عدالت، مراقبت از محیط زیست و مسئولیت‌پذیری</p> <p>زمان حضور در حیاط مدرسه و زنگ ورزش، حضور در سرویس مدرسه، گروهها، مساجد و هیأت‌ها</p> <p>کانون‌های فرهنگی و نهادهای پرورشی، وجود کتابخانه‌های مجهز، پارک‌های علم و فناوری، سالن‌ها و مکان‌های ورزشی، موزه‌ها و فرهنگسراها، مؤسسات و مراکز علمی یادگیری</p> <p>توجه به چیدمان کلاس جهت ارتباط مؤثر دانش آموزان و معلم با یکدیگر، توجه به تعداد دانش آموزان و متناسب با کل دانش آموزان، نشستن دانش آموزان دور هم روی فرش در کلاس</p> <p>متکی نبودن به کتب درسی و کمک از محیط پیرامون، ذهن باز و انعطاف‌پذیر معلم در انتخاب مواد و منابع، تنوع و گستردگی در منابع یادگیری ارزش‌های اخلاقی</p> <p>رسانه‌ها و منابع مجازی، استفاده از قصه‌های تبیان و فیلم، منابع مکتوب مانند کتاب‌های مصور و رنگی، اسطوره‌های اخلاقی</p> <p>حمایت مالی از سوی دولت، افزایش بودجه جهت آموزش ارزش‌های اخلاقی</p> <p>فراهم سازی امکانات آموزشی و پژوهشی</p> <p>تأثیر گروه همسالان و همکلاسی‌ها، تأثیر رسانه‌های جمعی</p> <p>تأثیر فضای حاکم، آداب و رسوم و فرهنگ به صورت غیر مستقیم بر تربیت اخلاقی</p> <p>پرورش دانش آموزانی آگاه نسبت به محیط زیست، داشتن حس مسئولیت‌پذیری، حس تعلق</p>	<p>اصول انتخاب روش‌های یاددهی - یادگیری</p> <p>اصول مربوط به ارزشیابی</p> <p>ارزشیابی مؤثر در تربیت اخلاقی</p> <p>روش‌های ارزشیابی</p> <p>تخصیص زمان به آموزش مستقیم تربیت اخلاقی</p> <p>زمان مؤثر به آموزش غیر مستقیم تربیت اخلاقی</p> <p>مکان به عنوان منبعی جهت یادگیری</p> <p>مکان‌های مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی</p> <p>مکان جهت اجرای تربیت اخلاقی</p> <p>اصول حاکم بر انتخاب مواد و منابع یادگیری</p> <p>انواع منابع یادگیری</p> <p>پشتیبانی و تأمین اعتبار تجهیزات</p> <p>یادگیری‌های بیرون و درون مدرسه</p> <p>فرهنگ‌های چندگانه</p> <p>رشد مؤلفه‌های دانشی مربوط به ارزش‌های اخلاقی در</p>	<p>زمان‌های مؤثر به آموزش تربیت اخلاقی</p> <p>مکان‌های مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی</p> <p>شرایط زمینه‌ای</p> <p>مواد و منابع سهیم و مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی</p> <p>بودجه و اعتبارات</p> <p>شرایط مداخله‌گر</p> <p>یادگیری‌های ضمنی</p> <p>تأمین نیازهای فردی دانش آموزان</p> <p>پیامدها</p>
---	--	---

دانش آموزان	به هویت جمعی، آگاهی پیرامون خویشتنداری در دانش آموزان
رشد مؤلفه‌های نگرشی	پرورش دانش آموزان متعهد به عدالت اجتماعی و مسائل زندگی شهروندی، پرورش باور صلح در سطح ملی و جهانی و حمایت از حقوق بشر در دانش آموزان، پرورش روحیه تعهد به ارزش‌ها و هنجارهای مورد قبول جامعه
رشد مؤلفه‌های مهارتی	پرورش مهارت دگرخواهی در دانش آموزان، پرورش دانش آموزان نقاد و دارای تفکر انتقادی، پرورش دانش آموزانی توانا در برقراری روابط اجتماعی با دیگران
توسعه جامعه در زمینه تکنولوژی و صنعت	توسعه در زمینه تکنولوژی و صنعت، برقراری ارتباط بین مدرسه و جامعه و صنعت
تأمین نیازهای جامعه	ایجاد جامعه سالم، افزایش سطح سلامت جامعه، کاهش رفتارهای ناهنجار و افزایش سلامت جامعه
	استحکام خانواده و افزایش خانواده‌های سالم، بهبود شرایط زندگی عمومی، حفظ ارزش‌های اخلاقی

بنابراین بر مبنای تحلیل یافته‌ها، مدل اولیه طراحی گردید و روابط بین مقوله‌های اصلی نشان داده شد (شکل ۱).



شکل ۱. مدل مفهومی برنامه درسی تربیت اخلاقی

بر مبنای این مدل که بر اساس نتایج تحلیل یافته‌های کیفی ارائه شده است، «همگامی با فرایندهای جهانی و علمی» و «اهداف و مقاصد برنامه درسی تربیت اخلاقی» به عنوان شرایط علی شناخته شده که به نوبه خود به عنوان عواملی جهت شکل‌گیری برنامه درسی تربیت اخلاقی می‌باشند. محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی به عنوان مقولهٔ محوری می‌باشد، که بر راهبردهایی از جمله نقش معلم به عنوان نیروی انسانی، روش‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی تأثیر گذار است. همچنین این راهبردها تحت تأثیر شرایط زمینه‌ای از جمله زمان، مکان، مواد و منابع و عوامل مداخله‌گر شامل بودجه و اعتبارات و یادگیری‌های ضمنی می‌باشند. در نهایت راهبردهای مذکور پیامدهایی نظیر تأمین نیازهای فردی دانش آموزان و تأمین نیازهای جامعه را به همراه دارند.

یافته‌های بخش کمی پژوهش

سؤال دوم: آیا الگوی ارائه شده از دیدگاه معلمان از اعتبار لازم برخوردار است؟

بررسی مشخصات جمعیت شناختی پاسخگویان بیانگر آن بود که از نظر جنسیت ۰/۷۹ درصد زن و ۰/۲۱ درصد مرد؛ از نظر ناحیه ۴۹/۸ درصد ناحیه یک و ۵۰/۲ درصد ناحیه دو؛ از نظر پایه تدریس ۲۵/۸ درصد کلاس چهارم، ۳۵/۶ درصد کلاس پنجم و ۳۸/۶ درصد کلاس ششم؛ از نظر سابقه تدریس ۲/۶ درصد زیر پنج سال، ۷/۳ درصد پنج تا ده سال، ۱۲/۶

درصد ده تا پانزده سال، ۱۱/۶ درصد پانزده تا بیست سال، ۳۴/۶ درصد بیست تا بیست و پنج سال و ۳۱/۳ درصد بیست و پنج سال به بالا و از نظر مدرک تحصیلی ۱۹/۴ درصد فوق دیپلم، ۷۴/۹ درصد لیسانس، ۵/۷ درصد فوق لیسانس بوده‌اند (جدول ۴).

جدول ۴. توزیع فراوانی پاسخگویان به تفکیک جنس، ناحیه، پایه تدریس، سابقه تدریس و مدرک تحصیلی

متغیر	سطح	فراوانی	درصد
جنس	مرد	۱۰۷	۲۱٪
	زن	۴۰۱	۷۹٪
ناحیه	ناحیه یک	۲۵۳	۴۹/۸٪
	ناحیه دو	۲۵۵	۵۰/۲٪
پایه تدریس	کلاس چهارم	۱۳۱	۲۵/۸٪
	کلاس پنجم	۱۸۱	۳۵/۶٪
	کلاس ششم	۱۹۶	۳۸/۶٪
سابقه تدریس (به سال)	کمتر از ۵	۱۳	۲/۶٪
	۵ تا ۱۰	۳۷	۷/۳٪
	۱۰ تا ۱۵	۶۴	۱۲/۶٪
	۱۵ تا ۲۰	۵۹	۱۱/۶٪
	۲۰ تا ۲۵	۱۷۶	۳۴/۶٪
	بالای ۲۵	۱۵۹	۳۱/۳٪
مدرک تحصیلی	فوق دیپلم	۹۸	۱۹/۴٪
	لیسانس	۳۸۰	۷۴/۹٪
	فوق لیسانس	۳۰	۵/۷٪
کل افراد	-	۵۰۸	۱۰۰٪

در این پژوهش برای بررسی قدرت نشانگرهای مربوط به هر یک از صفات مکنون، از تحلیل عامل تأییدی چهار عاملی مرتبه دو و از نرم افزار 18 Amos استفاده شد. برای ایجاد متغیرهای نهفته ضروری است نشانگرهای چندگانه از هر متغیر وجود داشته باشد. معمولاً از زیر مقیاس‌های سنجها به عنوان نشانگرهای جداگانه معرف سازه نهفته استفاده می‌شود. در مدل اندازه‌گیری پژوهش حاضر، ۱۳ مؤلفه اصلی و ۳۳ مؤلفه فرعی وجود دارد. مؤلفه اصلی «همگامی با فرآیندهای جهانی و علمی» مشتمل است بر مؤلفه‌های «هماهنگی با پیشرفت‌ها»، «هماهنگی آموزش‌ها» و «هماهنگی بین سازمانی»، مؤلفه اصلی «اهداف و مقاصد برنامه درسی تربیت اخلاقی» مشتمل است بر مؤلفه‌های «شناخت مسائل مربوط به ضرورت‌ها و نیازهای جامعه» و «تدارک دانش، نگرش و مهارت لازم جهت نهادینه سازی اخلاق»، مؤلفه اصلی «ویژگی‌های محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی» مشتمل است بر مؤلفه‌های «مطابقت محتوا با سن، نیازها، علائق و توانایی‌های دانش آموزان»، «مطابقت محتوا با نیازها و معضلات جهانی و آموزه‌های اخلاق انسانی»، «همخوانی محتوا با آموزه‌های دینی و کرامات اخلاقی»، مؤلفه اصلی «سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی» مشتمل است بر مؤلفه‌های «تأکید بر بوم و منطقه جغرافیایی» و «تأکید بر استفاده از بسته‌های آموزشی»، «توجه به ارتباط افقی و عمودی در طراحی محتوا»، «پرهیز از کثرت گرایی در انتخاب ارزش‌های اخلاقی در محتوا»، مؤلفه اصلی «نقش معلم به عنوان نیروی انسانی» مشتمل است بر مؤلفه‌های «صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم» و «توانمند سازی معلمان»، مؤلفه اصلی «روش‌های سهیم و مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی» مشتمل است بر مؤلفه‌های «انواع روش‌ها و رویکردهای یاددهی - یادگیری»، «اصول انتخاب روش‌های یاددهی - یادگیری»، مؤلفه اصلی «نقش معلم به عنوان نیروی انسانی» مشتمل است بر مؤلفه‌های «صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم» و «توانمند سازی معلمان»، مؤلفه اصلی

«ارزشیابی مؤثر در تربیت اخلاقی» مشتمل است بر مؤلفه‌های «اصول مربوط به ارزشیابی»، «روش های ارزشیابی»؛ مؤلفه اصلی «زمان‌های مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی» مشتمل است بر مؤلفه‌های «تخصیص زمان به آموزش مستقیم تربیت اخلاقی» و «زمان مؤثر به آموزش غیر مستقیم»؛ مؤلفه اصلی «مکان‌های مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی» مشتمل است بر «مکان به عنوان منبعی جهت یادگیری» و «مکان جهت اجرای تربیت اخلاقی»؛ مؤلفه اصلی «مواد و منابع سهیم و مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی» مشتمل است بر «اصول حاکم بر انتخاب مواد و منابع یادگیری» و «انواع منابع یادگیری»؛ مؤلفه اصلی «بودجه و اعتبارات» مشتمل است بر «پشتیبانی و تأمین اعتبار» و «تجهیزات»؛ مؤلفه اصلی «یادگیری‌های ضمنی» مشتمل است بر «یادگیری‌های بیرون و درون مدرسه» و «فرهنگ‌های چندگانه»؛ مؤلفه اصلی «تأمین نیازهای فردی فراگیران» مشتمل است بر «رشد مؤلفه‌های دانشی مربوط به ارزش‌های اخلاقی در دانش آموزان»، «رشد مؤلفه‌های نگرشی مربوط به ارزش‌های اخلاقی در دانش آموزان» و «رشد مؤلفه‌های مهارتی مربوط به ارزش‌های اخلاقی در دانش آموزان»؛ مؤلفه اصلی «تأمین نیازهای جامعه» مشتمل است بر «توسعه جامعه در زمینه تکنولوژی و صنعت» و «کاهش رفتارهای ناهنجار و افزایش سلامت جامعه».

ضرایب مسیر به همراه آماره و t و سطح معناداری آنها در جدول ۵ ارائه شده است. با توجه به این جدول ملاحظه می‌شود که آماره t بزرگتر از ۱/۹۶ می‌باشد. با توجه به مثبت بودن تمامی ضرایب مسیرها، به جزء دو مسیر بودجه و اعتبارات بر ارزشیابی مؤثر، و نقش معلم بر تأمین نیازهای جامعه، این رابطه‌ها از نوع افزایشی (مستقیم) هستند.

جدول ۵. ضرایب مسیر و معنی‌داری آن در مدل تحلیل مسیر اصلی

نتیجه	t مقدار	ضریب مسیر	سؤال
تأیید	۹/۷۶۹**	۰/۸۲۳	همگامی با فرآیندهای جهانی و علمی ← شکل‌گیری محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی
تأیید	۷/۶۵۰**	۰/۵۶۷	اهداف و مقاصد برنامه درسی تربیت اخلاقی ← شکل‌گیری محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی
تأیید	۵/۰۴۶**	۰/۱۳۸	شکل‌گیری محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی ← نقش معلم به عنوان نیروی انسانی
تأیید	۲/۹۷۳**	۰/۰۷۶	شکل‌گیری محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی ← روش‌های یاددهی - یادگیری مؤثر در تربیت اخلاقی
تأیید	۷/۴۵۷**	۰/۲۲۹	شکل‌گیری محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی ← ارزشیابی مؤثر در تربیت اخلاقی
تأیید	۱۳/۳۰۹**	۰/۷۲۵	زمان‌های مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی ← نقش معلم به عنوان نیروی انسانی
تأیید	۱۳/۳۶۶**	۰/۷۸۶	زمان‌های مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی ← روش‌های یاددهی - یادگیری مؤثر در تربیت اخلاقی
تأیید	۱۳/۲۹۵**	۰/۷۳۰	زمان‌های مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی ← ارزشیابی مؤثر در تربیت اخلاقی
تأیید	۶/۶۳۰**	۰/۱۸۱	مکان‌های مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی ← نقش معلم به عنوان نیروی انسانی
تأیید	۲/۳۰۳**	۰/۰۶۰	مکان‌های مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی ← روش‌های یاددهی - یادگیری مؤثر در تربیت اخلاقی
تأیید	۴/۷۲۲**	۰/۱۰۵	مکان‌های مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی ← ارزشیابی مؤثر در تربیت اخلاقی
تأیید	۱۰/۴۰۶**	۰/۴۳۹	مواد و منابع سهیم و مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی ← نقش معلم به عنوان نیروی انسانی
تأیید	۹/۱۵۹**	۰/۳۳۲	مواد و منابع سهیم و مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی ← روش‌های یاددهی - یادگیری مؤثر در تربیت اخلاقی
تأیید	۱۰/۸۹۶**	۰/۴۵۶	مواد و منابع سهیم و مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی ← ارزشیابی مؤثر در تربیت اخلاقی
تأیید	۶/۴۹۷**	۰/۱۶۴	بودجه و اعتبارات ← نقش معلم به عنوان نیروی انسانی
تأیید	۳/۲۵۰**	۰/۰۸۱	بودجه و اعتبارات ← روش‌های یاددهی - یادگیری مؤثر در تربیت اخلاقی
رد	۰/۰۱۴	۰/۰۰۰	بودجه و اعتبارات ← ارزشیابی مؤثر در تربیت اخلاقی
تأیید	۸/۸۸۵**	۰/۲۳۶	یادگیری‌های ضمنی ← نقش معلم به عنوان نیروی انسانی
تأیید	۱۱/۳۰۶**	۰/۳۲۷	یادگیری‌های ضمنی ← روش‌های یاددهی - یادگیری مؤثر در تربیت اخلاقی
تأیید	۱۴/۶۴۴**	۰/۴۱۸	یادگیری‌های ضمنی ← ارزشیابی مؤثر در تربیت اخلاقی
تأیید	۵/۴۳۸**	۰/۵۵۱	نقش معلم به عنوان نیروی انسانی ← تأمین نیازهای فردی دانش آموزان

جدول ۵. ضرایب مسیر و معنی‌داری آن در مدل تحلیل مسیر اصلی

نتیجه	t مقدار	ضریب مسیر	سؤال
رد	۱/۰۲۵	۰/۰۹۰	نقش معلم به عنوان نیروی انسانی ← تأمین نیازهای جامعه
تأیید	۲/۶۱۸**	۰/۲۵۶	روش‌های یاددهی - یادگیری مؤثر در تربیت اخلاقی ← تأمین نیازهای فردی دانش‌آموزان
تأیید	۴/۵۰۸**	۰/۴۴۵	روش‌های یاددهی - یادگیری مؤثر در تربیت اخلاقی ← تأمین نیازهای جامعه
تأیید	۱۰/۲۱۴**	۰/۵۳۵	ارزشیابی مؤثر در تربیت اخلاقی ← تأمین نیازهای فردی دانش‌آموزان
تأیید	۹/۲۷۸**	۰/۲۰۵	ارزشیابی مؤثر در تربیت اخلاقی ← تأمین نیازهای جامعه

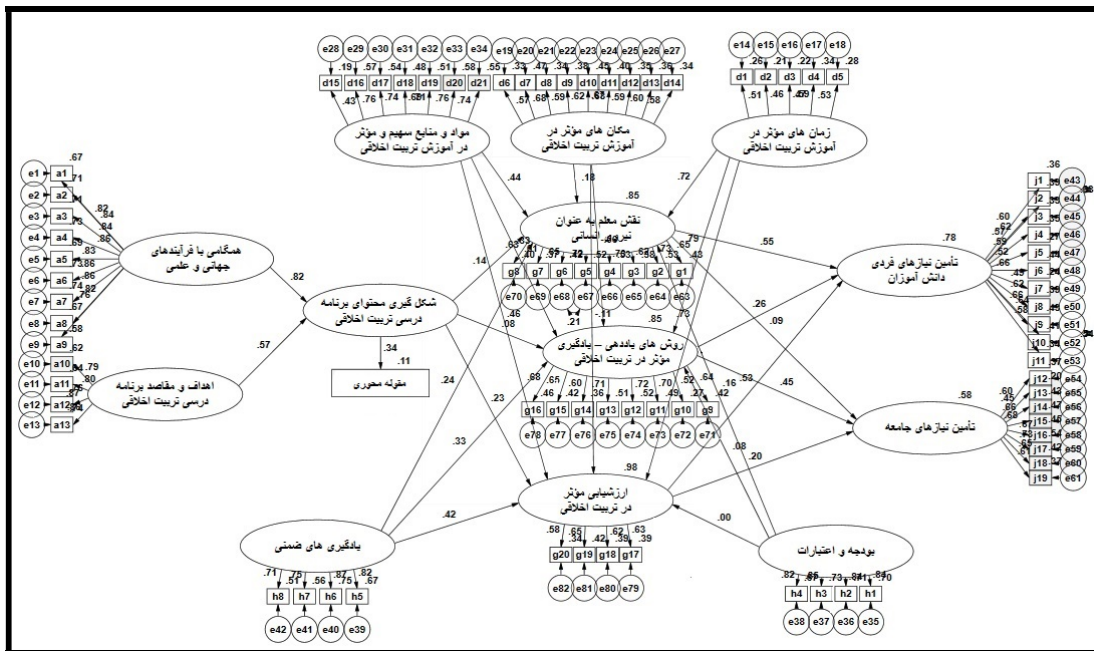
** معنی‌دار در ۰/۰۵، * معنی‌دار در ۰/۰۱

ارزیابی شاخص‌های برازش مدل پس از اصلاح

شاخص‌های برازش مدل تحلیل عامل تأییدی در جدول ۶ ارائه شده است. با توجه به این ملاحظه می‌شود که مقدار شاخص‌های می‌شود که مقدار شاخص‌های RMSEA، CMIN/DF، به ترتیب برابر ۰/۰۷۶، ۳/۷۳۸ محاسبه گردید که همگی در سطح مناسبی هستند برای شاخص‌های GFI، CFI، NFI، TLI، IFI به ترتیب مقادیر ۰/۷۹۵، ۰/۸۲۰، ۰/۸۰۷، ۰/۸۱۰، ۰/۸۲۰ محاسبه گردید که همگی در سطح مناسب قابل قبول قرار دارند. این امر نشانه حمایت بیشتر داده‌های تجربی از مدل مفهومی است. در مجموع برازش مدل مناسب ارزیابی می‌گردد.

جدول ۶. شاخص‌های برازش الگوی پیشنهادی پژوهش

پس از اصلاحات	قبل از اصلاحات	حد قابل قبول	شاخص
۱۲۰۰۲/۷۱۸	۲۲۴۳۰/۰۵۵	-	آماره کای دو (Chi-square)
۳۲۱۱	۳۲۱۵	-	درجه آزادی (DF)
۳/۷۳۸	۶/۹۷۷	برابر یا کوچک‌تر از ۳	کای اسکوئر بهنجار شده (CMIN/DF)
۰/۷۹۵	۰/۷۸۳	برابر یا بزرگ‌تر از ۰/۹	شاخص نیکویی برازش (GFI)
۰/۷۷۱	۰/۷۵۹	برابر یا بزرگ‌تر از ۰/۹	شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)
۰/۸۰۷	۰/۶۷۵	برابر یا بزرگ‌تر از ۰/۹	شاخص برازش هنجار شده (NFI)
۰/۸۲۰	۰/۷۰۸	برابر یا بزرگ‌تر از ۰/۹	شاخص برازش افزایشی (IFI)
۰/۸۱۰	۰/۶۹۸	برابر یا بزرگ‌تر از ۰/۹	شاخص تاکر- لوئیس (TLI)
۰/۸۲۰	۰/۷۰۸	برابر یا بزرگ‌تر از ۰/۹	شاخص برازش تطبیقی (CFI)
۰/۰۷۶	۰/۰۷۸	برابر یا کوچک‌تر از ۰/۰۸	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)



شکل . نتایج معادلات ساختاری برای بررسی الگوی نهایی مفهومی پژوهش

بحث و نتیجه گیری

در عصر کنونی، معضلات و بحران‌های متعدد و متنوعی گریبان‌گیر افراد و جامعه گشته، و در سال‌های اخیر، جهت تربیت اخلاقی افراد، راهکارها و شیوه‌های متنوعی مطرح شده‌اند. در این چالش‌های عصر کنونی، تربیت اخلاقی حائز اهمیت بسیار است. ترویج اخلاق در مؤسسات آموزشی، بر مبنای نظری و اصول معینی استوار است. شواهد حاکی از آن هستند که تربیت اخلاقی، بدون پیروی از یک الگو، نه تنها مؤثر نخواهد بود بلکه اثر معکوسی خواهد گذاشت. بر این اساس، پژوهش حاضر، با هدف طراحی الگوی مفهومی ادراک و نگرش اساتید دانشگاه نسبت به برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی و اعتبارسنجی آن از دیدگاه معلمان با استفاده از طرح پژوهش آمیخته از نوع اکتشافی انجام شد. از این‌رو، ابتدا با کمک مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، ۱۳ مقوله اصلی «همگامی با فرآیندهای جهانی و علمی»، «اهداف و مقاصد برنامه درسی تربیت اخلاقی»، «شکل گیری محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی»، «نقش معلم به عنوان نیروی انسانی»، «روش‌های سهیم و مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی» و «ارزشیابی مؤثر در تربیت اخلاقی»، «زمان‌های مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی»، «مکان‌های مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی»، «مواد و منابع سهیم و مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی»، «بودجه و اعتبارات»، «یادگیری‌های ضمنی»، «تأمین نیازهای فردی فراگیران» و «تأمین نیازهای جامعه» طرح گردید. این مقوله‌های اصلی بر اساس شاخص‌های کمی آزمون شدند و نتایج «تحلیل عاملی تأییدی» نشان داد که عوامل اصلی برنامه درسی تربیت اخلاقی موجود در الگو عوامل مناسبی هستند، زیرا با توجه به شاخص‌های به دست آمده، برازش الگو تأیید می‌گردد.

بدیهی است که مقوله‌های استخراج شده در این پژوهش ضمن اینکه در بردارنده مفاهیم ارزشی اسلام است، با مفاهیم نظریه‌های نوین اخلاق شهروندی همخوانی دارد. بنابراین، با استفاده از این ۱۳ مقوله شناسایی شده در برنامه درسی تربیت اخلاقی مدارس، می‌توان شهروندانی اخلاق‌مدار پرورش داد. بر این اساس و بر مبنای الگوی مفهومی ارائه شده هر یک از مقوله‌ها واجد ویژگی‌هایی است که در اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش بر آنها تأکید شده است.

بررسی نتایج به دست آمده از تحلیل معادلات ساختاری نشان داد که می‌توان اصول و ملاک‌هایی را به عنوان محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی در نظر گرفت. نتایج این پژوهش و پژوهش‌های مشابه عقیلی و همکاران (Agili et

(al., 2017) نشان می‌دهند که در حوزه تربیت اخلاقی، گرایش غالب این است که محتوا محدود شود به دانش اخلاقی؛ به عبارت دیگر، محتوای کتب درسی تا حد زیادی 'دانش‌محور' است، و از مؤلفه‌های 'نگرشی' و 'مهارتی'، که نشان‌دهنده شایستگی‌های اخلاقی هستند، غفلت شده است. محتوا باید از نظر حدود و ثغور، 'جامع' باشد تا بتوان به اهداف چندگانه دانشی، نگرشی و مهارتی دست یافت، و فقط تأکید بر یکی از این مؤلفه‌ها نکند. هندسه آن باید متناظر با هندسه 'فطرت' باشد، و به موضوعات و معارف دینی و اخلاقی، و نیازهای دانش‌آموزان و 'رشد شناختی' آنان توجه نماید. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Arthur et al, 2017)، (Huda et al, 2017)، (Kristjansson, 2016)، عقیلی و همکاران عقیلی و همکاران (Agili et al, 2017)، افکاری (Afkari, 2013)، همخوانی دارد. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت 'محتوا' کانون برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی است، همان ماده برنامه درسی است که باید یاددهی و یادگیری شود. هدف برنامه درسی تربیت اخلاقی عبارت است از پرورش دانش‌آموختگانی شایسته و توانا برای 'کار و زندگی' در جامعه کنونی. محتوا از نیازها و بحران‌های اخلاقی و اجتماعی تأثیر می‌پذیرد. بنابراین، محتوا باید هماهنگ با نیازها و معضلات جهانی و آموزه‌های اخلاق انسانی در عصر کنونی باشد. زیرا هدف جهانی اخلاق، پرورش 'شهروند جهانی' است. بنابراین در خصوص محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی می‌توان گفت که دانش‌آموزان باید در مدارس از طریق محتوایی ارزشمند، با مسائل و معضلات اخلاقی جامعه آشنا گردند و راهکارهایی عملی را برای مواجهه با این معضلات بیاموزند.

همچنین در بخش یافته‌های پژوهش، مقولات مهم «اهداف و مقاصد برنامه درسی تربیت اخلاقی» و «همگامی با فرایندهای جهانی و علمی» می‌توانند جایگاه خاصی در برنامه درسی تربیت اخلاقی داشته باشند. در اهداف و مقاصد برنامه درسی باید مسائل مربوط به ضرورت‌ها و نیازهای جامعه مورد توجه قرار گیرند. یافته‌های حاصل از پژوهش‌ها، حاکی از آن است که مؤلفه‌های ضرورت و نیاز به صورت متوازن در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی مورد استفاده قرار نگرفته‌اند، و این نیازها مورد غفلت بوده است. در واقع در تدوین برنامه درسی تربیت اخلاقی توجه به ضرورت‌ها و نیازهای اجتماعی حضور چشمگیری نداشته‌اند؛ و نتوانسته‌اند آنگونه که بایسته و شایسته است حق مطلب را در توجه به ضرورت‌ها و نیازهای اجتماعی ادا نمایند. لذا چنین امری نقطه ضعف بزرگی برای نظام آموزش و پرورش کشور محسوب می‌گردد. لازم است که این نیازها بیشتر مورد توجه قرار گیرند. زیرا در جهان کنونی با شیوع جرائم، بزهکاری، افزایش اعتیاد، فساد، فحشا، تبهکاری، اختلاس، جنگ‌ها، بی‌عدالتی، افزایش اعتیاد، بحران‌های زیست‌محیطی، تخریب خاک، ویرانی زیستگاه‌ها، از بین رفتن برخی گونه‌های جانوری و گیاهی، تخریب جنگل‌ها، و گسترش بیماری ایدز، ضرورت توجه به ارزش‌های اخلاقی بیش از هر زمان دیگری احساس می‌شود (Hasani, 2015). در این میان، کشور ما نیز از این نیاز مستثنا نیست. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های (Sandra, 2009)، عقیلی (Agili et al, 2017)، بزرگ و همکاران (Bozorg et al, 2018)، همسو می‌باشد. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت این اهداف و مقاصد و همچنین ضرورت و نیاز و همگامی با فرایندهای جهانی و علمی می‌توانند پایه‌ای برای تدوین محتوای برنامه درسی باشد. بنابراین، محتوای برنامه درسی باید برگرفته از اهداف، مقاصد و نیازهای اجتماعی، منابع علمی و به‌روز، و از منابع فرهنگی و علمی گوناگونی تهیه شده و مسائل اخلاق جهانی، از جمله درک روابط انسان و محیط زیست تا شناخت مسائل مربوط به صلح، تبعیض نژادی، حقوق بشر، عدالت و برابری را دربرگیرد و بتواند نقادانه موضوعات جهانی را به چالش کشد. از سویی دیگر، برای یادگیرندگان قابل درک و کاربرد بوده و هماهنگ و مطابق با نیازها و معضلات جهانی و آموزه‌های اخلاق انسانی در عصر کنونی باشد. در ارتباط با این نیازها، محتوا باید از نظر حدود و ثغور جامع باشد تا بتوان به اهداف چندگانه دانشی، نگرشی و مهارتی دست یافت. مطابقت محتوا با نیازها و معضلات اجتماعی سبب جذابیت محتوا هم برای معلمان و هم برای فراگیران می‌گردد.

از سویی دیگر، محتوا به عنوان مقوله محوری نقش تأثیرگذاری بر روش‌های یاددهی - یادگیری، صلاحیت‌های حرفه‌ای و مسئولیت اجرایی معلم و ارزشیابی دارد. این نتیجه با نتایج (Sandra, 2009)، غلامی و همکاران (Gholami et

(al, 2011)، عقیلی و همکاران (Agili et al, 2017)، همخوانی دارد. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که در عصر کنونی، ضرورت توجه به برنامه‌های تربیت اخلاقی بیش از هر زمان دیگری احساس می‌گردد، و غفلت و ناآگاهی در تربیت اخلاقی، نابسامانی‌ها و گرفتاری‌های فراوانی را در آینده به دنبال خواهد داشت و دانش‌آموزان در قرن ۲۱ نیازمند دانش، مهارت و نگرش‌هایی هستند که بتوانند هم در جوامع فرهنگی و هم فراتر از مرزهای فرهنگی عمل نمایند. جهت انجام چنین امری نقش نظام تعلیم و تربیت بسیار حساس می‌گردد و در این نظام تربیتی، معلم نقش بسیار مهم و کلیدی دارد. مهارت و شایستگی معلمان، به روز بودن و آگاهی آنها نسبت به مسائل و موضوعات عصر کنونی، انگیزه کافی، توانایی برقراری ارتباط با دانش‌آموزان، توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان از جمله خصوصیات هستند که معلمی که در ارتباط با برنامه درسی تربیت اخلاقی است باید دارا باشد. معلم باید کلاس درس را یک محیط واقعی و سیال تلقی کند و همواره به دنبال اجرای کامل برنامه‌های از پیش تعیین شده نباشد، چرا که در یک محیط واقعی، وقایع غیر قابل پیش‌بینی اتفاق می‌افتد که نیاز به بازخورد سریع و آنی از سوی معلم دارد. در رویکرد تربیت اخلاقی لازم است، کلاس درس یک محیط واقعی و خود جوش فرض شود نه یک محیط غیرپویا که همه جوانب آن از قبل قابل پیش‌بینی هستند. در چنین محیطی معلم فقط به افکار و اندیشه‌های منطقی، معقول و رایج احترام نمی‌گذارد، بلکه به همه نوع تفکری احترام می‌گذارد و اجازه می‌دهد فراگیران اندیشه‌های شخصی خود را بیان کنند. معلم باید نسبت به ارزش‌های اخلاقی تعهد و پایبندی داشته باشد تا بتواند تشویق‌گر تجربه و ابراز ارزش‌های اخلاقی در فراگیر شود. معلم باید خود پذیرنده باشد. با دانش‌آموزان صحبت کند و به حرف‌های آنان گوش فرا دهد، علائق آنها را کشف کند، و راجع به اهداف درسی با آنها مذاکره و گفتگو نماید. اگر معلم دارای این ویژگی باشد، اراده و اختیار فراگیر در فرایند آموزش و یادگیری خود به خود لحاظ می‌شود. معلمی که خود حساس و پذیرنده است، تلاش می‌کند شرایط را برای درگیرسازی و پذیرندگی فراگیران نیز فراهم سازد.

بر اساس یافته‌های تحقیق، زمان، مکان و مواد و منابع بستر خاصی را برای ایفای نقش معلم فراهم می‌آورند و معلم نیز نقش تأثیرگذاری بر روش‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی دارد. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های عقیلی (Agili, 2018)، همسو می‌باشد. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که در تربیت اخلاقی، باید به زمان آموزش توجه نمود. با توجه به گستردگی قلمرو تربیت اخلاقی، مفهوم زمان فراتر از حضور دانش‌آموزان در کلاس درس است. به عبارتی دیگر، زمان حضور دانش‌آموزان در کلاس درس تنها یک بخش از یادگیری است، و هر زمانی که به عنوان موقعیت یادگیری برای دانش‌آموزان باشد زمان یادگیری محسوب می‌گردد. باید برای این زمان‌ها برنامه‌هایی را تدارک دید. نیاز است که مباحث اجتماعی و مسئولیت‌پذیری نسبت به اجتماع و مردم، در ارتباط با آموزش ارزش‌های جامعه خودی و عصر کنونی را به صورت مستقیم در کلاس درس آموزش داد. همچنین باید توجه کرد که مفهوم مکان دارای انعطاف است و تنها مربوط به کلاس درس نمی‌شود. مکان یادگیری باید جذاب و متناسب با سن دانش‌آموزان باشد و یک محیط سرشار از اعتمادی بین دانش‌آموزان و معلم برقرار گردد، به گونه‌ای که دانش‌آموزان از بیان ایده‌های خود ترسی نداشته باشند.

بر اساس یافته‌های تحقیق، منابع یادگیری نقش بسیار مهمی در اجرای تربیت اخلاقی در مدارس دارد. منابع انواع مختلفی دارد. این منابع می‌تواند فرهنگ اخلاقی مسلط بر جامعه، ادبیات، تاریخ و منابع دینی از جمله آیات و روایات باشد. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های (Hunter, Hunter, 2006) و عقیلی و همکاران (Agili et al, 2017) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت تعیین منابع یادگیری تا حد زیادی تحت تأثیر اهداف و ضرورت‌های برنامه است. به عبارت دیگر، با توجه به اهداف و ضرورت‌های گسترده و جامع تقریباً هر چیزی می‌تواند منبع یادگیری باشد. موضوع در خور توجه دیگر، استفاده از منابع علمی روز دنیا (کتاب، ژورنالها، فیلم‌ها و سایت‌های معتبر) در حیطه تخصصی است. منابع باید در پاسخگویی به مسائل جهانی کمک کنند و برگرفته از ریشه‌های فرهنگی گوناگون باشند.

همچنین لازم است این منابع حتی الامکان در دسترس دانش‌آموزان قرار گیرند و به منظور کمک در فهم و درک بیشتر، به دانش‌آموزان معرفی شوند.

نتایج نشان داد که نقش معلم می‌تواند تحت تأثیر یادگیری‌های ضمنی و تجهیزات قرار گیرد و معلم باید پاره‌ای از اقدامات خود را بر اساس توجه به این عوامل تنظیم کند. نتایج این پژوهش با پژوهش رستگاری و همکاران (Rastegari, et al, 2017) همسو می‌باشد. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که سرمایه‌گذاری و تأمین منابع مالی و تجهیزات در زمینه تربیت اخلاقی در زمره مواردی هستند که تأثیر عمده‌ای بر این فرایند می‌گذارند. هر چه منابع مالی آموزش و پرورش جهت اجرای این طرح بالاتر باشد، از امکانات و تجهیزات آموزشی و تحقیقاتی بیشتری برخوردار است و امکان توجه بهتر و پیشرفته‌تر به آن بیشتر می‌گردد. امکانات و تجهیزات آموزشی مبتنی بر فناوری مانند نرم‌افزارها و بسته‌های کمک آموزشی فاوا، از دیگر موارد در خور توجه این مطالعه هستند. به طور مشخص در عصر کنونی، بی‌اعتنایی به فاوا در هر نوآوری آموزشی می‌تواند چالشی جدی باشد و امکان برخورداری از مزایای آن نیز تسهیل‌گر و سرعت‌بخش محسوب شود. در حال حاضر چالش اصلی آموزش و پرورش، تدوین سیاست‌های راهبردی‌تر در مورد چگونگی استفاده از فاوا برای دانش‌آموزان به عنوان یادگیرندگان مادام‌العمر در اقتصاد مبتنی بر دانایی در قرن ۲۱ است.

بر اساس یافته‌های مطالعه حاضر، از دیگر عوامل مداخله‌گر، یادگیری‌های ضمنی است. تربیت اخلاقی تحت تأثیر یادگیری‌های ضمنی از جمله یادگیری‌های بیرون و درون مدرسه، و فرهنگ‌های چندگانه یادگیری‌های ضمنی قرار می‌گیرد. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های (Huda et al, 2017)، (Sandra, 2009)، همسو می‌باشد. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که گروه همسالان، محیط مدرسه، جو کلاس درس و تعاملات بین دانش‌آموزان با همکلاسی‌ها، و حتی رسانه‌ها می‌توانند تأثیر بسیار پررنگی بر تربیت اخلاقی داشته باشند. نقش معلم می‌تواند تحت تأثیر یادگیری ضمنی دانش‌آموزان قرار گیرد. لذا معلم باید پاره‌ای از اقدامات خود را بر اساس توجه به این عوامل تنظیم کند. از آنجایی که آداب و رسوم و عرف اجتماع به شدت در تکوین خصوصیات اخلاقی و تربیتی انسان تأثیرگذارند، و در هر کشوری آداب و رسوم و فرهنگ‌های چندگانه‌ای وجود دارد، در تدوین برنامه‌درسی تربیت اخلاقی باید به این مهم توجه گردد. برنامه‌درسی چندفرهنگی باید در چارچوب اصول حاکم بر تعلیم و تربیت چندفرهنگی مورد توجه قرار گیرد. باید بستری را فراهم ساخت که دانش‌آموزان از طریق گفتگو و تبادل اطلاعات درباره پیشینه فرهنگی و تاریخی خویش، امکان شناخت همزیستی مسالمت‌آمیز توأم با تفاهم را پیدا نمایند، و همه ادیان رسمی کشور مورد احترام قرار گیرند، فرصت ابراز عقیده برای تک‌تک دانش‌آموزان فرهنگ‌های مختلف فراهم گردد، و فرایند یاددهی-یادگیری به فرایندی آمن و به دور از هرگونه تهدیدی برای دانش‌آموزان فرهنگ‌های مختلف تبدیل گردد.

بر اساس یافته‌های مطالعه حاضر، یکی از مهم‌ترین پیامدهای اجرای برنامه‌درسی تربیت اخلاقی تأمین نیازهای فردی فراگیران است. این یافته با پژوهش‌های (Piang Tan et al, 2018)، و غلامی و همکاران (Gholami et al, 2011)، همسو است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که عصر حاضر، عصر بحران‌ها و چالش‌های زیاد و بنیان‌افکن است و اگر بشر بخواهد تعادل روانی داشته باشد باید به اخلاق و تربیت اخلاقی روی آورد. ناآگاهی دانش‌آموزان از مؤلفه‌های تربیت اخلاقی می‌تواند آسیب‌های جبران‌ناپذیری را همچون، بی‌مسئولیتی، بی‌توجهی به حقوق دیگران، دوری از حس نوع دوستی، عدم توجه به حقوق حیوانات، پیش‌داوری‌های غیرمنطقی، ترجیح احساس بر عقل در حوزه تصمیمات اخلاقی و فاصله گرفتن از فطرت پاک انسانی و عدم تلاش برای پرورش همه‌جانبه آن در رسیدن به کمال را متوجه نسل آینده نماید. می‌توان چشم‌انداز نوینی را در تربیت اخلاقی پیش گرفت. در این چشم‌انداز نوین به تربیت اخلاقی، نقش انسان در اجتماع برجسته می‌شود. آموزش و پرورش با یک برنامه‌ریزی درست باید بتواند مؤلفه‌های تربیت اخلاقی در ابعاد دانشی، نگرشی و مهارتی، را به دانش‌آموزان منتقل کند. در صورتی که یک برنامه‌درسی بتواند دانش، نگرش و مهارت‌هایی را برای فرد در جامعه ایجاد کند آن برنامه‌درسی موفق و اثربخش خواهد بود. دستیابی

دانش‌آموزان به نگرش، گرایش‌ها، احساسات و توانایی‌های شناختی سبب رشد و توسعه اخلاق و قضاوت اخلاقی در عمل می‌گردد.

یکی دیگر از مهم‌ترین پیامدهای برنامه‌درسی تربیت اخلاقی تأمین نیازهای جامعه است. این نتیجه با نتایج رسولی شورکی (2015, Rasouli Shurki)، همسو می‌باشد. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که تربیت اخلاقی سبب احساس تعهد در افراد می‌گردد. زمانی که افراد در تمامی مسائل حتی شغل خود احساس تعهد کنند به درستی شغل خود را انجام داده و همین امر سبب پیشرفت جامعه می‌گردد. پیشرفت هر جامعه‌ای با سلامت روان آن جامعه ارتباط مستقیم دارد. اگر جامعه‌ای برای سلامت روان افراد برنامه‌ریزی کند و عوامل مؤثر بر آن را پیدا نماید، در پیشرفت خود گام‌های بلندتری را می‌تواند بردارد. یکی از عوامل مربوط به سلامت روان می‌تواند تربیت اخلاقی نسل گذشته و امروزی جامعه باشد. جامعه‌ای که تربیت اخلاقی در آن وجود داشته باشد رفتارهای ناهنجار در آن کاهش یافته و افراد با حقوق و وظایف خود به عنوان یک شهروند آشنا خواهند شد. چنین جامعه‌ای از سلامت روان کافی برخوردار خواهد بود، و هر جامعه‌ای که دارای سلامت روان باشد مسلماً تربیت اخلاقی بر آن حاکم است.

از جمله پیشنهادهایی که این پژوهش می‌تواند برای بهبود نظام آموزشی در ایران کند، توجه و تمرکز بیشتر بر روش‌های آموزش اخلاقیات است. لازم است یک درس مستقل با عنوان تربیت اخلاقی، در دوره ابتدایی و متناسب با ویژگی‌های دانش‌آموزان این دوره در نظر گرفته شود. همچنین با توجه به اهمیت رویکرد تلفیقی در تربیت اخلاقی، این شیوه در سازماندهی برنامه‌های درسی دوره ابتدایی مورد استفاده قرار گیرد، و محتوا برگرفته از منابع علمی روز دنیا در حیطه تخصصی و از ریشه‌های فرهنگی گوناگون باشد. بر اساس نتایج مربوط به تأثیر مواد و منابع آموزشی در امر تربیت اخلاقی، پیشنهاد می‌گردد که بسته‌های آموزشی مرتبط برای دانش‌آموزان تدارک گردد، و از منابع و ابزارهای گوناگون جهت جذاب‌تر کردن برنامه‌های تربیت اخلاقی استفاده گردد، و مدارس به منابع مجازی و غیرمجازی گوناگونی مانند کتابخانه‌های مجازی، پوسترها، عکس‌ها، ماکت‌ها، فیلم‌های آموزشی، رایانه و ابزارهای الکترونیکی مجهز گردند. همچنین پیشنهاد می‌گردد که فضای مدارس و کلاس‌های درسی به گونه‌ای طراحی گردند که در آنها امکان اجرای برنامه‌های تربیت اخلاقی فراهم گردد. اتاق‌های فکر متشکل از استادان و متخصصان و معلمان موضوعی در راستای تبدیل و تولید اندیشه‌ها راه‌اندازی گردد. از سویی دیگر لازم است که در آموزش‌های ضمن خدمت و دوران تحصیل دانشجو معلمان، مورد تدریس و تمرین اخلاقیات و ارزش‌ها قرار گیرند و معلمان آشنایی بیشتری با این ارزش‌ها داشته باشند.

از سویی دیگر در امر اجرای برنامه‌درسی تربیت اخلاقی، بودجه لازم برای حمایت از اجرای این نوع تربیت فراهم گردد، و در بودجه ایجاد زیرساخت‌های اولیه تجدیدنظر گردد، همچنین امکانات و تجهیزات لازم فراهم گردد. با نظر به اهمیت بحث برنامه درسی تربیت اخلاقی و به جاست که محققان به این مسأله توجه و تمرکز بیشتری داشته باشند و این ویژگی اساسی و ضروری را از منظرهای دیگر بررسی نمایند و پژوهش‌هایی انجام پذیرد. در ضمن به پژوهشگران بعدی توصیه می‌شود که برای درک بیشتر برنامه درسی تربیت اخلاقی به مطالعه کیفی از منظری دیگر در این زمینه بپردازند و آنها می‌توانند نتایج حاصله خویش را با نتایج پژوهش حاضر مقایسه نموده و به تحلیل و تفسیر بیشتری در این زمینه بپردازند. در نهایت هر تحقیقی با محدودیت مواجهه است که این تحقیق نیز از این امر مستثنی نیست. محدودیت اصلی این پژوهش کدبندی‌ها و شناسایی عوامل فرعی و اصلی در بخش کیفی بود. یکی دیگر از این محدودیت‌ها عدم تمایل پاسخ‌گویی برخی افراد نمونه به پرسشنامه بود. همچنین از آنجایی که این پژوهش فقط در مدارس دوره دوم ابتدایی نواحی یک و دو کرمان صورت گرفته است، لذا نتایج این پژوهش قابل تعمیم به سایر مقاطع تحصیلی و شهرهای دیگر نمی‌باشد.

مشارکت نویسندگان

مؤلف تمامی مراحل پژوهش را خود انجام داده است

تشکر و قدردانی

از اساتید محترم دانشگاه فرهنگیان کرمان و همچنین دانشگاه باهنر کرمان که به سوالات محقق صبورانه پاسخ دادند صمیمانه تشکر می‌نمائیم

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»



COPYRIGHTS

©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

Resources

Afkari, F. (2013). Criticism of the approaches of moral education in the elementary school in the textbooks of Let's Read, Write, Quran, Heavenly Gifts, Social Teachings and Curriculum Model Design. Doctoral dissertation in the field of Curriculum Planning of Allameh Tabataba'i University. [in persian].

Aghili, S. R. (2018). Designing and validating the ideal model of ethics education curriculum in the elementary school of the Islamic Republic of Iran. *Doctoral thesis on curriculum planning, Shahid Beheshti University*. [in persian].

Aghili, S. R.; Alam Al- Hoda, J; & Fathi Vajargah, K. (2017). Designing the curriculum model of moral education in the elementary course of Iran's educational system. *Quarterly scientific research teaching research journal*. 6 (4),1-23. [in persian].

Amirkhani, T. (2010). A model for implementing performance – based budget in Iran, guided by Adel, A., PHD thesis, faculty of management & Accounting, Allameh Tabataba'i University of Tehran. (In Persian).

Anderson, D. (2014). Character Education: Who is Responsible? *Journals of Instructional Psychology*, 27 (3), 139- 159.

Arthur. G., Kristjánsson. K., Harrison. T., Sanderse. W., Wright. D (2017). Teaching Character and Virtue in Schools. London and New York. Routledge.

Berkowitz, M. W. & Bier, M. C. (2015). *What works in character Education: A research-driven guide for educators*. Washangton, Dc: character Education.

Bischoff, K. (2016). The Civic Effects of schools: Theory and Empirics. *Theory and Research in Education*, 14(1), 91- 106. doi. 10.1177/1477878515619794.

Bozorg, H; Mehromhamadi, M; Talai, E; & Mosapour, N. (2018). Understanding personal-practical knowledge; Moving from what teachers should know to what they know. *Two quarterly journals of theory and practice in the curriculum*. 5(13), 53-78. [in persian]

Butcher, J. (2017). Citizenship, global citizenship and volunteer tourism: a critical analysis. *Tourism Recreation Research*. ISSN: 0250- 8281. doi.10. 1080 /02508 281. 2017.1295172.

Carver, N; Khoshbaght, F; & Mazidi, M. (2013). Understanding ethics education in primary schools of Shiraz city from the point of view of first grade teachers. *Curriculum Research", Iranian Curriculum Studies Association*. 4(2),131-162. [in persian]

Charbashlu, H; Ali Asgari, M; Gholami, K; & Mosapour, N. (2017). Identifying the content and source of practical knowledge of teachers with elementary experience: its implications for the training of elementary teachers in the teacher training system. *Curriculum research*. 8(2), 1-27. [in persian]. doi. 10.22099/jcr.2019.5117

- Creswell, J. w. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (4th Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Ghasemi, M; Musapour, N; Haji Hosseinnejad, G; & Hosseinikhah, A. (2017). Designing a teacher training curriculum model based on the competence of thinking. *Iranian Quarterly of Curriculum Studies*. 13(50), 45-72. [in persian]
- Gholami, A., Maleki, H., Emami, C. (2011). Studying the effectiveness degree of active teaching methods on religious and moral education of students at the fifth grade of primary school in Shiraz from teachers' point of view. *Social and Behavioral sciences*, 15 (2011) 2132-2136. doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.066.
- Guba, E. G, Lincoln, Y. S. (1985). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Halsted, J. M., Pike, M.A. (2006). *Citizenship and Moral Education (values in Action)*. New York, NY: Routledge. 49.
- Hasani, M. (2015). Examining the moral education approach of the formal and general education system of primary school, *Islamic Education Quarterly*, 11 (22), 25-55. [in persian]
- Heidarzadeh, N; Ismaili, Z; Faraj Allahi; M; & Safai, T. (2017). Designing and validating the model of moral education according to the characteristics of Iranian elementary school students with emphasis on the document of fundamental transformation of education. *Education in educational systems, special issue*, 231-247. [in persian]
- Huda, M., Sabani, N., Shahrill, M., Jasmi, K. A., Basiron, B., & Mustari, M. I. (2017). Empowering Learning culture as student identity construction in higher education. In *Student Culture and Identity in Higher Education*. IGI GLOBAL, 160- 179. [doi.10.4018/978-1-5225-2551-6.ch010](https://doi.org/10.4018/978-1-5225-2551-6.ch010)
- Hunter, L P. Hunter, LA. (2006). Storytelling as an educational strategy for midwifery students. *J Midwifery Women Health*. 2006; 51 (4), 273- 278. [doi.10.1016/j.jmwh.2005.12.004](https://doi.org/10.1016/j.jmwh.2005.12.004).
- Johansson, E., Brownlee, J., Charlotte- Moore, C., Boulton- Lewise, Walker, S. & Ailwood, J. (2011). Practices for teaching moral values in the early years: a call for A pedagogy of participation. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6 (2), 109- 124. [doi.10.1177/1746197910397914](https://doi.org/10.1177/1746197910397914).
- Jones, J.N., Warnaar, B.L., Bench, J.H., & Stroup, J. (2014). Promoting the development of moral identity behaviour, and commitment in a social action program. *Journal of Peace Education*, 11(2), 225- 245. [doi.10.1080/17400201.2014.898626](https://doi.org/10.1080/17400201.2014.898626).
- Kaveshi, Z; Mosapour, N; Armand, M; & Mohabi, A. (2019). Designing and validating the moral education model in the elementary school of the educational system of the Islamic Republic of Iran. *Quarterly Journal of Applied Issues in Islamic Education*. 5(3), 127-154. [doi.10.29252/qaiie.5.3.6](https://doi.org/10.29252/qaiie.5.3.6). [in persian].
- Kaveshi, Z; Mosapour, N; Mohebi, A; & Armand, M. (2017). Identifying the dimensions and components of moral education with a social approach in elementary school and presenting a conceptual model. *Quarterly Journal of Applied Issues in Islamic Education*. 3(2), 117-142. [doi.10.29252/qaiie.3.2.117](https://doi.org/10.29252/qaiie.3.2.117). [in persian].
- Kristjánsson, K. (2016). *Aristotelian Character Education*. London and New York: Routledge.
- Nussbaum, M. (2002). *Patriotism and cosmopolitanism*. In J. Cohen (Ed). *For love of country*. PP. 2- 17. Boston: Beacon.
- Piang Tan, B., Mahadir Naidu, N. B; Jamil, Z. (2018). Moral values and good citizens in a multi- ethnic society: A content analysis of moral education text books in Malaysia. *Journal of Social Studies Research*. 42 (2): 119- 134. [doi.10.1016/j.jssr.2017.05.004](https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.05.004).
- Ram, S; Mehromhamadi, M; Sadeghzadeh Qomsari, A. & Talai, E. (2016). Teaching self-care to children aged 7 to 14 years; With which logic and approach? (Analysis of the results of a phenomenological study), *Quarterly Journal of Islamic Education and Training*. 2(3): 87-116. [doi.10.29252/qaiie.2.3.87](https://doi.org/10.29252/qaiie.2.3.87). [in persian].

Rasouli Shurki, H. (2015). The relationship between moral education and mental health of society. The second conference on the pathology of moral education in Iran's educational system. Islamic Azad University gives a unit. [in persian].

Rastegari, N; Musapour, N; & Natagi, F. (2017). Structural analysis of the components of clinical education in the education and preparation of student teachers of Farhangian University. *Iranian Quarterly of Curriculum Studies*. 13(50), 167-196. [in persian].

Samadi, M; Dawai, M. & Iqbalian, T, (2019). Basics, principles of moral education in the biography of the Holy Prophet (PBUH) and Ahl al-Bayt (PBUH). *Research in Islamic education issues*. 20(16), 27-64. [in persian].

Sandeep. K. (2015). Moral values education. *IOSR Journal of Humanities and Social Science. (IOSR-JHSS)*, 20(3), 21-26.

Sandra, M. H. (2009) .The role of the school in providing moral education in a multicultural society: the case of Mauritius. University of south Africa, Pretoria.

Strauss, A. & Corbin, J. (2006). Basics of Qualitative Research. Second Edition, London: Sage Publications.

Vahdati S, S. H. (2018). Clarifying the position of moral education, teaching and educational texts, *Rah Tarbiat journal*, 6(6), 121-136. [in persian]