

Designing and Validating the Moral Education Model in the Elementary School of the Educational System of the Islamic Republic of Iran

Zahra Kooshi¹, Nematollah Mosapour², Mohammad Armand³, Ali Mohebi⁴





- **Objective:** The present study was to present a model of moral education in elementary school.
- **Methodology:** The mixed research method was done through a qualitative-quantitative design. The statistical population of the qualitative research consisted of articles, theses and dissertation, documents, and books from 2012 to 2020 and the statistical population of the quantitative research included the teachers of the senior elementary school in Kerman. The study sample was based on purposive sampling method in qualitative research and simple random sampling method in quantitative research. The data collection tool in the qualitative research was taking notes of articles, theses and dissertations, and books, and in the quantitative research, it was questionnaires. For analysis of the data in the qualitative research and in the quantitative research, the content analysis method and the second-order confirmatory factor analysis were respectively used.
- **Findings:** The findings showed that 35 basic themes, 11 organizing themes, and 3 comprehensive themes were identified in three areas: cognition, belief and moral behavior. Then a questionnaire was designed to validate the model with 35 items. The reliability of the questionnaire was calculated through Cronbach's alpha (0.95) and validity (face and content) was calculated according to the opinions of experts of education and through the counting sigma method of 0.85. Confirmatory factor analysis method was used to validate the research model. In the quantitative research, the findings showed that all themes with high factor load were confirmed; this indicated the high validity of the model.
- **Conclusion:** According to the findings of this study and focusing on the model of moral education, it is possible to help to improve the level of cognition, belief and moral behavior of the elementary school students.

Keywords: moral education, model of moral education, elementary schools.

Citation: Kooshi, Z., & Mosapour, N., & Armand, M., & Mohebi, A. (2020). Designing and Validating the Moral Education Model in the Elementary School of the Educational System of the Islamic Republic Of Iran. *Applied Issues in Islamic Education*, 5(3): 127-154.

Received: 2020/10/11

Accepted: 2020/11/30

1. A Ph.D. Student in Curriculum Planning, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran.
E-mail: Zahra_kooshi@yahoo.com.  0000-0003-3925-3171
2. **Corresponding Author:** Associate Professor in curriculum planning, Farhangian University, Tehran, Iran.
E-mail: n_mosapour@uk.ac.ir.  0000-0002-0985-0736
3. Associate Professor in Curriculum Planning, the Institute for Humanities Research and Development, SAMT, Tehran, Iran.
E-mail: Armand@samt.ac.ir.  0000-0003-2136-288x
4. Associate Professor in Curriculum Planning, Organization for Educational Research and Planning, Tehran, Iran.
E-mail: pajohesh.university@police.ir.  0000-0002-1260-9265





پرویشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پژوهشگاه مطالعات
آموزش و پرورش



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش
و برنامه‌ریزی آموزشی



پژوهشگاه
تعلیم و تربیت

طراحی و اعتبار سنجی الگوی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران

علی محبی***

محمد آرمنده**

نعمت‌الله موسی‌پور*

زهرا کوشی*

چکیده

هدف: هدف از پژوهش حاضر ارائه الگوی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی بود. روش: روش پژوهش آمیخته با طرح کیفی - کمی انجام شد. جامعه آماری پژوهش در بخش کیفی، شامل مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دکتری، اسناد و کتب از سال ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۸ و در بخش کمی معلمان دوره دوم ابتدایی شهر کرمان بودند. نمونه مورد مطالعه در بخش کیفی بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند و در بخش کمی روش نمونه‌گیری تصادفی ساده بود. ابزار جمع‌آوری اطلاعات در بخش کیفی شامل مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دکتری و کتب و در بخش کمی پرسش‌نامه بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از روش تحلیل مضمون و در بخش کمی از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دو استفاده گردید.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که ۳۵ مضمون پایه، یازده مضمون سازمان‌دهنده و سه مضمون فراگیر در سه حیطه شناخت، باور و رفتار اخلاقی شناسایی شدند، سپس پرسش‌نامه‌ای جهت اعتبارسنجی الگو با ۳۵ گویه طراحی گردید. پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ (۰/۹۵) 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. جهت اعتبارسنجی الگوی



تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۱۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۱۰

* دانشجوی دکتری تخصصی رشته برنامه‌ریزی درسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
Email: Zahra_kaveshi@yahoo.com 0000-0003-3925-3171

** نویسنده مسئول: دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
Email: n_mosapour@uk.ac.ir 0000-0002-0985-0736

*** دانشیار برنامه‌ریزی درسی، پژوهشگاه تحقیق و توسعه علوم انسانی سمت، تهران، ایران.
Email: Armand@samt.ac.ir 0000-0003-2136-288x

**** دانشیار برنامه‌ریزی درسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران.
Email: pajohesh.university@police.ir 0000-0002-1260-9265

این مقاله مستخرج از رساله دکتری تخصصی رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران است.

پژوهش از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید. در بخش کمی یافته‌ها نشان داد که همه مضامین با بار عاملی بالا مورد تأیید قرار گرفتند که نشان از اعتبار بالای الگو بود.

- نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج این بررسی و با تمرکز بر الگوی تربیت اخلاقی می‌توان به بهبود سطح شناخت، باور و رفتار اخلاقی دانش‌آموزان دوره ابتدایی کمک کرد.

روانکاران کلیدی: تربیت اخلاقی، الگوی تربیت اخلاقی، دوره ابتدایی

مقدمه

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 برنامه تربیتی انسان می‌باشد که ضامن شکوفایی استعدادهای علمی و عملی اخلاقی است و پرورش شخصیتی آراسته به فضایل اخلاقی را امکان‌پذیر می‌سازد. 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.

امروزه تربیت اخلاقی در همه کشورها به‌عنوان 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 (کارور، خوش‌بخت و مزیدی، ۱۳۹۳)، زیرا در جهانی مملو از ارزش‌ها زندگی می‌کنیم که ارزش‌ها، معیارها و اعمال خاصی در آن عادت شده‌اند (Johansson & Brownlee, Charlotte- Moore, Boulton- Lewis, Walker, Ailwood, 2011).

ارزش‌ها مفاهیمی اعتباری هستند که انسانها در مقام عمل به آنها ملتزم و پایبند می‌باشند و بر اساس آنها اقدام و رفتار می‌کنند. 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 (رام، مهرمحمدی، صادق‌زاده قمصری و طلایی، ۱۳۹۶).

بنابراین، تربیت اخلاقی از مهم‌ترین و مشکل‌ترین کارهاست و انجام این کار از هدف‌های مهم و والای جوامع بشری می‌باشد (Halsted & Taylor, 2000). امروزه از اخلاق به‌عنوان الگوی رفتاری یاد می‌گردد، اخلاق مسئولیت‌پذیری فرد در رفتار ارتباطی است که به رعایت حقوق دیگران معطوف می‌گردد (Bucciarelli & Monica, Laired, Johnson, 2008). این رفتار ارتباطی اعم از رفتار درون شخصی (من با خودم)، رفتار ارتباطی بین شخصی (افراد انسان با یکدیگر)، رفتار ارتباط برون شخصی (با خدا، با محیط زیست و با حیوانات) و رفتار ارتباطی سازمانی با محیط درونی و بیرونی خود است (Halsted & Taylor, 2000). بنابراین، تربیت اخلاقیات در جامعه از مهم‌ترین آرمان‌های بشری می‌باشد و آموزش رسمی فرصتی مناسب برای بستر اخلاقیات در جامعه است (Bryan & Burstow, 2018). تربیت اخلاقی و پرورش ویژگی‌های اخلاقی (مانند انصاف، احترام، صداقت، امانتداری، وفای به عهد، مسئولیت‌پذیری و پای بندی به دستورات اخلاقی) در دانش‌آموزان از مهم‌ترین مسائل و دغدغه‌های نظام آموزشی می‌باشد (Hudson؛ Bryan & Burstow, 2018؛ Giordmaina & Zammit؛ Jenifer, 2020؛ kristjansson, 2016؛ & Diaz Pearson, 2018؛ ۲۰۱۹؛ یادگاری، صالحی و سجادیه، ۱۳۹۸).

نظام‌های آموزشی در دوران مدرن به‌عنوان نهادهای تربیتی و فرهنگ‌ساز فقط به انتقال بُعد دانشی به دانش‌آموزان محدود نبوده و کارکرد هنجارین، ارزش بنیادین و اخلاقی آنها نیز مطرح بوده (Berkowitz & Bier, 2015)، و این یک اصل پذیرفته شده است که 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 به‌عنوان 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 دانش‌آموزان مؤثر است. در حقیقت نوجوانان در شکل دادن به هویت خود از قابلیت انتخاب برخوردارند و می‌توانند تجارب مثبت و

هویت موفق را از طریق رفتار مسئولانه در زندگی و مواجهه با مشکلات به دست آورند (وحیدی و شاه جوان، ۱۳۹۴).

یکی از مسائل مهم در تربیت اخلاقی که باید مورد توجه جدی قرار گیرد رویکردهای تربیت اخلاقی است. بررسی دیدگاه‌های اندیشمندان مسلمان نشان می‌دهد که تربیت اخلاقی رویکردی فردی است که به عوامل ارتقاء اخلاقی چون ایمان، زهد، و توکل توجه می‌شود (عباسی، دانشی فرد و پیکانی، ۱۳۹۶؛ قاسمی، شرفی، سجادی و ابروانی، ۱۳۹۶؛ عبدالحسینی، نادری و سیف‌نراقی، ۱۳۹۴). می‌توان به این نکته توجه کرد که اخلاقی بودن در بستر زندگی اجتماعی بروز می‌یابد. بروز ویژگی‌های اخلاقی در انسان مستلزم حضور او در اجتماع است. بدون حضور در بستر زندگی اجتماعی نمی‌توان به این ویژگی‌ها دست یافت. بنابراین، اخلاقی بودن وابسته است به اجتماعی زیستن (بارو، ۱۳۹۱). زمانی که سخن از اخلاقیات به میان می‌آید بیشترین تمرکز معطوف به روابط و تعاملات انسانی است. رفتار اخلاقی فرد در مواجهه با دیگران محقق می‌گردد و در انسان تثبیت می‌شود. توانایی‌های عملی انسان در برخورد با دیگران، مقوله‌ای در زمینه تربیت اخلاقی است که نباید مورد غفلت قرار گیرد، ولی متأسفانه تقویت جنبه‌های بیرونی اخلاق که در تعامل با دیگران رخ می‌دهد مورد غفلت قرار گرفته است (قاسمی، ۱۳۹۶). اگر در فرایند تربیت اخلاقی، پیوند میان اخلاق و بستر اجتماعی مورد توجه قرار نگیرد، و صرفاً بر مفاهیم انتزاعی تمرکز شود، در عرصه عمل موفقیت‌چندانی حاصل نخواهد شد. آموزش و پرورش باید به دانش‌آموزان کمک کند تا ارزش‌های اخلاقی را به‌منظور برابری و عدالت اجتماعی کسب نمایند. شواهد و قرائن حاکی از آن است که در مدارس مهارت‌های توانایی مسئولیت‌پذیری، توانایی درک متقابل، همکاری و مشارکت، احترام به سنن و فرهنگ‌ها، دگرخواهی، آگاهی از محیط زیست، صلح و حقوق بشر و احترام به نژاد و مذاهب به‌طور یکپارچه و جامع به دانش‌آموزان آموزش داده نمی‌شود (قاسمی، ۱۳۹۶؛ Butcher, 2017). خلأهای بسیاری در برنامه‌های تربیت اخلاقی در سراسر جهان به چشم می‌خورد. در کشور ما نیز به گفته پژوهشگران عرصه تعلیم و تربیت، اگرچه تلاش‌های فراوانی در ترویج ارزش‌های اخلاقی صورت گرفته، اما اهداف مورد نظر محقق نشده است. رفتار نسل جوان ما نشان می‌دهند که این جامعه دچار افول حریم‌های اخلاقی در مناسبات اجتماعی است. (عقیلی، ۱۳۹۸؛ پورسلیم، عارفی، و فتحی واجارگاه، ۱۳۹۶).

یافته‌های برخی از پژوهش‌ها به پیامدهای خلأ و کم‌رنگ شدن مناسبات اجتماعی و دیگرخواهی در تربیت اخلاقی اشاره نموده‌اند (قاسمی، ۱۳۹۶). بنابراین ضرورت توجه به عوامل ارتقاء اخلاقی احساس می‌گردد.

از میان مقاطع تحصیلی، این پژوهش در مقطع تحصیلی دوره دوم ابتدایی (چهارم، پنجم و ششم) انجام شد. تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی با ابهامات و چالش‌های نظری مواجهه است (عقیلی، ۱۳۹۸). دوره ابتدایی با تحولات و شرایط جدیدی همراه است که بر شخصیت کودک و سازگاری‌های اجتماعی او تأثیر می‌گذارد. شخصیت کودک در این دوره در ارتباط با دیگران و با دادن آموزش‌های لازم شکل می‌گیرد، روابط اجتماعی توسعه یافته و ادراکش از مسائل اجتماعی و فرهنگی عمیق‌تر می‌گردد (سیف، کدیور، کرمی‌نوری، و لطف‌آبادی، ۱۳۹۷). در این دوره، کودک هر آنچه در حوزه‌های اخلاق، باورهای دینی، فرهنگی و اجتماعی بیاموزد، در بقیه دوران زندگی با او همراه است (استرایکر و وارنر، ۱۳۹۳). با توجه به این که تاکنون الگوی تربیت اخلاقی برای دوره ابتدایی طراحی و تدوین نشده است. از این رو برای پر کردن این خلأ پژوهشی و کم‌رنگ کردن این خصلت منفی در تربیت اخلاقی و برداشتن گام نخست در طراحی آن، علی‌الخصوص در مقطع ابتدایی نظام آموزشی این پژوهش تلاش کرد تا اصول حاکم بر الگوی تربیت اخلاقی را بر اساس تحلیل محتوا و منابع شناسایی نماید.

مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که تربیت اخلاقی دارای پیشینه قابل توجهی است. مروری انتقادی تحقیقات انجام شده درباره تربیت اخلاقی حاکی از آن است که از رویکردهای فردی استفاده شده است و توجهی به رویکردهای اجتماعی و پرورش شهروند جهانی نشده است (پورسلیم و دیگران، ۱۳۹۶). برخی از این تحقیقات در ادامه مورد اشاره قرار گرفته‌اند. انصاری و محسنی‌پور (۱۳۹۷)، به این نتیجه رسیدند که فرصت‌های تربیت اخلاقی در سه حیطه شناختی، عاطفی و رفتاری بوده است. در جنبه شناختی تقویت قدرت تحلیل و ارزیابی مفاهیم ارزش‌ها و فضایل اخلاقی، به کارگیری شیوه‌های آموزشی اثربخش، در جنبه عاطفی تقویت تعاملات عاطفی دانش‌آموزان با معلمان و والدین و در جنبه رفتاری تقویت تمایل به کسب ارزش‌های اخلاقی و بهبود شیوه‌های تربیتی مدیران، دبیران، مربیان پرورشی و والدین را مدنظر قرار دادند. عباسی (۱۳۹۶)، در پژوهش خود تربیت اخلاقی را بر اساس دیدگاه قرآن بررسی نموده

و دریافت که تربیت اخلاقی در دو بُعد باور و رفتار دسته‌بندی می‌شود و همانندشناسی و بینش نسبت به خود در بُعد باور قرار دارد. شکاری، رحیمی و غربا (۱۳۹۳)، با نظر به اهمیت تربیت اخلاقی به دنبال آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی از منظر برنامه درسی پنهان بودند، و به مؤلفه‌های شجاعت، احترام، صداقت، صبر، وفاداری، امانت‌داری، حسن خلق، توکل و وجدان در دو بعد فردی و اجتماعی دست یافتند. نتایج پژوهش ظاهر (۱۳۹۰)، نشان داد که آسیب‌های تربیت اخلاقی در ابعاد شناختی، عاطفی و احساسی، و عملی می‌باشند. (Jones & Warnaar, Bench, Stroup, 2014)، در پژوهش خود دریافتند که دانش‌آموزان سطح بالایی از شاخص‌های 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 دانش‌آموزان ارتقاء دهند.

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 سرتاسر نظام‌های تربیتی دیده می‌شود. نتایج نشان می‌دهد که در کشور ما اکثر پژوهش‌ها در حوزه تربیت اخلاقی با تأکید بر مبانی فلسفی و بدون توجه به ابعاد و مؤلفه‌های تربیت اخلاقی با رویکرد اجتماعی تدوین شده‌اند (عقیلی، ۱۳۹۸). همچنین در خصوص الگوهای تربیت اخلاقی تعداد پژوهش‌های انجام شده بسیار محدود می‌باشد (عقیلی، ۱۳۹۸؛ حیدری‌زاده، اسمعیلی، فرج‌اللهی و صفایی، ۱۳۹۷). لذا، روشن نمودن و تبیین دقیق این الگو می‌تواند در تربیت اخلاقی مؤثر باشد. از سویی دیگر، زمینه‌های رشدی مناسب کودکان دلیل منطقی دیگر برای پرداختن به تربیت اخلاقی در دوران ابتدایی است. مطابق آموزه‌های دینی هفت سال دوم که تقریباً مساوی با دوران ابتدایی در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی است با عنوان دوران تأدیب و تربیت یاد شده است که باید والدین و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت برنامه‌های جدی در خصوص تربیت به‌طور اعم و تربیت اخلاقی به‌طور اخص داشته باشند. علاوه بر این فیلسوفان معتقدند که عادات رفتاری و خصلت‌های اخلاقی که در دوران کودکی ایجاد شده باشند به مانند نقش و نگاری که بر سنگ حک شده باشند به سختی تغییر خواهند کرد و تبدیل به سرشت فرد خواهند شد (ارسطو، ۱۳۹۴). از این‌رو، 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 پژوهش حاضر این است که مؤلفه‌های تربیت اخلاقی را در آموزش و پرورش شناسایی کرده و الگوی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی آموزش و پرورش ایران ارائه دهد.

روش پژوهش

روش پژوهش از نوع آمیخته و به صورت کیفی و کمی بود. در مرحله کیفی از تحلیل مضمون از متون و منابع علمی استفاده شد. ابتدا با مطالعه کتابخانه‌ای و جستجوی عمیق در منابع کتابخانه‌ای شامل کتاب‌ها، مقالات معتبر، رساله‌های دکتری و پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و سایت‌های علمی معتبر و از طریق تحلیل محتوا، مضامین استخراج شده مقوله‌بندی و دسته‌بندی شدند. در بخش کمی از روش پیمایشی استفاده شد. بر اساس یافته‌های بخش اول پرسش‌نامه‌ای طراحی و اعتبارسنجی گردید.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش در بخش کیفی، شامل مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دکتری، اسناد و کتب مندرج در پایگاه‌ها، وبسایت‌ها، و کتابخانه‌ها پیرامون اخلاق و تربیت اخلاقی از سال ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۸ که به تفکیک شامل ۳۶ مقاله، ۱۱ پایان‌نامه ارشد و رساله دکتری، ۷ کتاب و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران می‌باشند. نمونه مورد مطالعه در بخش کیفی شامل ۱۵ مقاله، ۱۱ پایان‌نامه ارشد و رساله دکتری، ۵ کتاب و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که به صورت هدفمند بر اساس اهداف و مؤلفه‌های پژوهش پیرامون تربیت اخلاقی مدرن نمونه‌گیری و مورد بررسی عمیق قرار گرفتند. جامعه آماری پژوهش در بخش کمی، شامل کلیه معلمان دوره دوم ابتدایی (پایه‌های چهارم، پنجم و ششم) نواحی یک و دو شهر کرمان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ می‌باشند که به هنگام اجرای این پژوهش و با مجوز حراست اداره کل استان کرمان و از طریق کارشناسی دوره ابتدایی تعدادشان ۱۱۰۰ نفر اعلام گردید. حجم نمونه (۲۸۵ نفر) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده تعیین شد که در نهایت ۲۸۵ نفر به پرسش‌نامه پاسخ دادند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

ابزار جمع‌آوری اطلاعات در بخش کیفی شامل ۱۵ مقاله، ۱۱ پایان‌نامه و رساله دکتری، ۵ کتاب و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بودند که مضامین از آنها استخراج گردید. بر اساس یافته‌های حاصل از بخش کیفی، پرسش‌نامه‌ای با ۴۷ گویه تدوین شد. روایی (صوری و محتوایی) این پژوهش با توجه به دیدگاه ۷ تن از اساتید رشته‌های فلسفه تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزی درسی و اخلاق، با استفاده از روش سیگمای شمارشی ابتدا برای ۴۷ سؤال اولیه گرفته شد که مقدار ۶۷٪ به‌دست آمد. با توجه به نظر اساتید ۱۲ سؤال از پرسش‌نامه ابتدایی که کاملاً نامناسب و نامناسب تشخیص داده شد حذف گردید که روایی (صوری و محتوایی) پس از حذف این ۱۲ سؤال به ۸۵٪ رسید که نشان‌دهنده مناسب بودن ۳۵ سؤال باقیمانده بود. در پژوهش حاضر پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل سؤالات پرسش‌نامه ۹۵٪ و برای ابعاد شناخت اخلاقی، باور اخلاقی و رفتار اخلاقی بترتیب ۸۲٪، ۹۳٪ و ۸۸٪ به‌دست آمد که نشان‌دهنده همسانی درونی بالای سؤالات مربوط به هر یک از سازه‌ها و نیز نشان‌دهنده قابلیت اعتماد بالای سؤالات در افراد نمونه حاضر بود.

یافته‌ها

یافته‌های بخش کیفی

سؤال اول: کدام الگوی مفهومی را برای تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی می‌توان ارائه کرد؟

جدول ۱. شاخص‌های تربیت اخلاقی

بُعد	خرده مؤلفه	نقل شده از
شناخت اخلاقی	آموزش توانمندی در بازداري و پرهيز	انصاری و محسنی‌پور (۱۳۹۷)، احمدی و کشاورز دیزجینی (۱۳۹۷)، عباسی (۱۳۹۶)، ظاهر (۱۳۹۰)
	آموزش شناخت فضائل	گندمکار، قلناش، هاشمی و ماشینیچی (۱۳۹۸)، عباسی (۱۳۹۶)، ظاهر (۱۳۹۰)
	آموزش استدلال اخلاقی	صفرپور فیضی (۱۳۹۸)، آیتی، قرآنی سیرجانی و غلام‌پور (۱۳۹۸)، خدابخشی (۱۳۹۶)، دهقان (۱۳۹۴)، کارور و دیگران (۱۳۹۳)

جدول ۱. (ادامه)

بُعد	خرده مؤلفه	نقل شده از
باور اخلاقی	بینش نسبت به خویشتن	غلام‌پور، قاسمیان، رضائی و پورمند (۱۳۹۸)، عقیلی، علم‌الهدی، فتحی و اجارگاه (۱۳۹۸)، عباسی (۱۳۹۶)، عباسی، ملکی، عباس‌پور و بهشتی (۱۳۹۶)، شکاری و دیگران (۱۳۹۳)، سند تحول بنیادین (۱۳۹۰)،
	بینش نسبت به خدا	عباسی (۱۳۹۶)، عباسی و دیگران (۱۳۹۶)، سند تحول بنیادین (۱۳۹۰)،
	بینش نسبت به سلامت محیط زندگی	پورسلیم و دیگران (۱۳۹۶)، ایمانی نائینی، طلایی و سعدی‌پور (۱۳۹۶)، کدیور (۱۳۹۶)، بارو (۱۳۹۱)،
	انگیزش جهت تحکیم پیوندهای اجتماعی	عباسی (۱۳۹۶)، غربا (۱۳۹۳)، امام جمعه کاشان (۱۳۹۱)، قانلی (۱۳۹۱)، سجادیه (۱۳۹۱)، ظاهر (۱۳۹۰)،
رفتار اخلاقی	مشارکت اجتماعی	کریمی (۱۳۹۹)، عباسی (۱۳۹۶)، عباسی و دیگران (۱۳۹۶)، فهیمی (۱۳۹۰)،
	آگاهی و هوشیاری	عقیلی، علم‌الهدی، فتحی و اجارگاه (۱۳۹۷)، رام (۱۳۹۶)، عباسی (۱۳۹۶)،
	تصمیم‌گیری اخلاقی	روشن‌زاده (۱۳۹۶)، عباسی اصل (۱۳۹۸)، سیاهکل‌رودی (۱۳۹۴)،
	انجام وظیفه و عمل به تکلیف	عباسی (۱۳۹۶)، عباسی و دیگران (۱۳۹۶)، قاسمی (۱۳۹۶)، قاسمی و دیگران (۱۳۹۶)، قاسمی، شرفی، ابروانی و سجادی (۱۳۹۶)،

در بخش کیفی ابتدا مؤلفه‌های تربیت اخلاقی با استفاده از روش تحلیل مضمون استقرایی و بر اساس کل حوزه پژوهش که شامل ۱۵ مقاله، ۱۱ پایان‌نامه، ۵ کتاب و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بود، تعداد ۲۲۵ مورد مضمون شناسایی گردید. پس از حذف یا تلفیق مضامین مشابه و تکراری، سه دسته مضمون فراگیر: ۱. شناخت اخلاقی شامل آموزش توانمندی در بازداری و پرهیز، آموزش شناخت فضائل، و آموزش استدلال اخلاقی؛ ۲. باور اخلاقی شامل بینش نسبت به خویشتن، بینش نسبت به خدا، بینش نسبت به سلامت محیط زندگی، و انگیزش جهت تحکیم پیوندهای اجتماعی و ۳. رفتار اخلاقی شامل مدیریت صحیح، آگاهی و هوشیاری، تصمیم‌گیری اخلاقی، و انجام وظیفه و عمل به تکلیف شناسایی شد و قالب مضامین نهایی شکل گرفت.

پس از اینکه مضامین استخراج شدند قالب مضامین نهایی تربیت اخلاقی ارائه شد و با توجه به این قالب الگوی تربیت اخلاقی برای آموزش و پرورش ایران ارائه گردید که این الگو سه مضمون فراگیر، ۱۱ مضمون سازمان‌دهنده و ۳۵ مضمون پایه ارائه شد که به شرح زیر می‌باشد.

۱. شناخت اخلاقی شامل: مضامین سازمان‌دهنده آموزش توانمندی در بازداری و پرهیز (۴ مضمون پایه)، آموزش شناخت فضائل (۳ مضمون پایه)، و آموزش استدلال اخلاقی (۳ مضمون پایه).
۲. باور اخلاقی شامل: مضامین سازمان‌دهنده بینش نسبت به خویشتن (۴ مضمون پایه)، بینش نسبت به خدا (۲ مضمون پایه)، بینش نسبت به سلامت محیط زندگی (۲ مضمون پایه)، انگیزش جهت تحکیم پیوندهای اجتماعی (۳ مضمون پایه).
۳. رفتار اخلاقی شامل: مضامین سازمان‌دهنده مشارکت اجتماعی (۳ مضمون پایه)، آگاهی و هوشیاری (۳ مضمون پایه)، تصمیم‌گیری اخلاقی (۴ مضمون پایه)، انجام وظیفه و عمل به تکلیف (۴ مضمون پایه) بود. پس از تدوین الگو از قالب نهایی مضامین در ساخت ابزار اصلی پژوهش (پرسش‌نامه) استفاده شده است.

جدول ۲. مضامین فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه تربیت اخلاقی

مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین فراگیر
پرهیز از غرور	آموزش توانمندی در بازداری و پرهیز	شناخت اخلاقی
پرهیز از دروغ و دوگانگی در عمل		
پرهیز از خشونت		
پرهیز از انتقام جویی		
وفای به عهد و پیمان	آموزش شناخت فضائل	
داشتن رفتار نیک همراه با مهربانی		
داشتن انصاف و عدل		
درک انجام کارهای خوب	آموزش استدلال اخلاقی	
پرورش تفکر قانونی		
توجه به امر اختیار		

جدول ۲. (ادامه)

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
باور اخلاقی	بینش نسبت به خویشتن	سهل‌گیری و سعه صدر
		شناخت فایده صبر
		پرورش روحیه آزادی
		خویشتن بانی و خودکنترلی
	بینش نسبت به خدا	استمداد و استعانت از خدا
		تواضع و فروتنی
	بینش نسبت به سلامت محیط زندگی	احترام به محیط زیست
		احترام در برخورد با دیگران
	انگیزش جهت تحکیم پیوندهای اجتماعی	پرورش روحیه دگرخواهی
		گفتگو
احترام به ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی		
مسئولیت‌پذیری اجتماعی		
رفتار اخلاقی	مشارکت اجتماعی	دوراندیشی
		تفکر واندیشه در تصمیم
		دستیابی به التزام و پای بندی به اخلاق
	آگاهی و هوشیاری	دستیابی به قواعد امنیت اجتماعی
		آگاهی‌افزایی
	تصمیم‌گیری اخلاقی	ادراک اخلاقی
		قضاوت اخلاقی
		تمایل و گرایش اخلاقی
		اهمیت شرایط اخلاقی (انجام عمل اخلاقی)
	انجام وظیفه و عمل به تکلیف	انتقادپذیری
پای بندی به دستورات اخلاقی		
ثبات و قاطعیت		
پرهیز از عجز و ناتوانی		

یافته‌های بخش کمی پژوهش

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

یافته‌های توصیفی

بررسی مشخصات جمعیت شناختی پاسخ‌گویان بیانگر آن بود که از نظر جنسیت ۶۱/۱ درصد زن و ۳۸/۶ درصد مرد بودند؛ از نظر پایه تحصیلی ۲۶ درصد پایه چهارم، ۳۵/۸ درصد پایه پنجم و ۳۷/۹ درصد پایه ششم را تدریس می‌کردند؛ از نظر سابقه تدریس ۹/۸ درصد زیر پنج سال، ۱۵/۸ درصد ۶ تا ۱۰ سال، ۲۱/۴ درصد ۱۱ تا ۲۰ سال، ۱۲/۳ درصد ۲۱ تا ۲۵ سال و ۴۰/۴ درصد بالای ۲۶ سال سابقه تدریس داشتند و از نظر مدرک تحصیلی ۱۲/۶ درصد فوق دیپلم، ۵۷ درصد لیسانس، ۲۹/۵ درصد فوق لیسانس و ۰/۷ درصد دارای مدرک دکتری بودند؛ یک نفر از افراد نمونه (معادل ۰/۴ درصد) نیز ویژگی‌های شخصی خود را بی پاسخ گذاشته بود (جدول ۳).

جدول ۳. توزیع فراوانی پاسخ‌گویان به تفکیک برخی ویژگی‌های دموگرافیک

متغیر	سطح	فراوانی	درصد
جنس	زن	۱۷۴	٪۶۱/۱
	مرد	۱۱۰	٪۳۸/۶
پایه تحصیلی	پایه چهارم	۷۴	٪۲۶
	پایه پنجم	۱۰۲	٪۳۵/۸
	پایه ششم	۱۰۸	٪۳۷/۹
سابقه تدریس (به سال)	کمتر از ۵	۲۸	٪۹/۸
	۶ تا ۱۰	۴۵	٪۱۵/۸
	۱۱ تا ۲۰	۶۱	٪۲۱/۴
	۲۱ تا ۲۵	۳۵	٪۱۲/۳
	۲۶ به بالا	۱۱۵	٪۴۰/۴

جدول ۳. (ادامه)

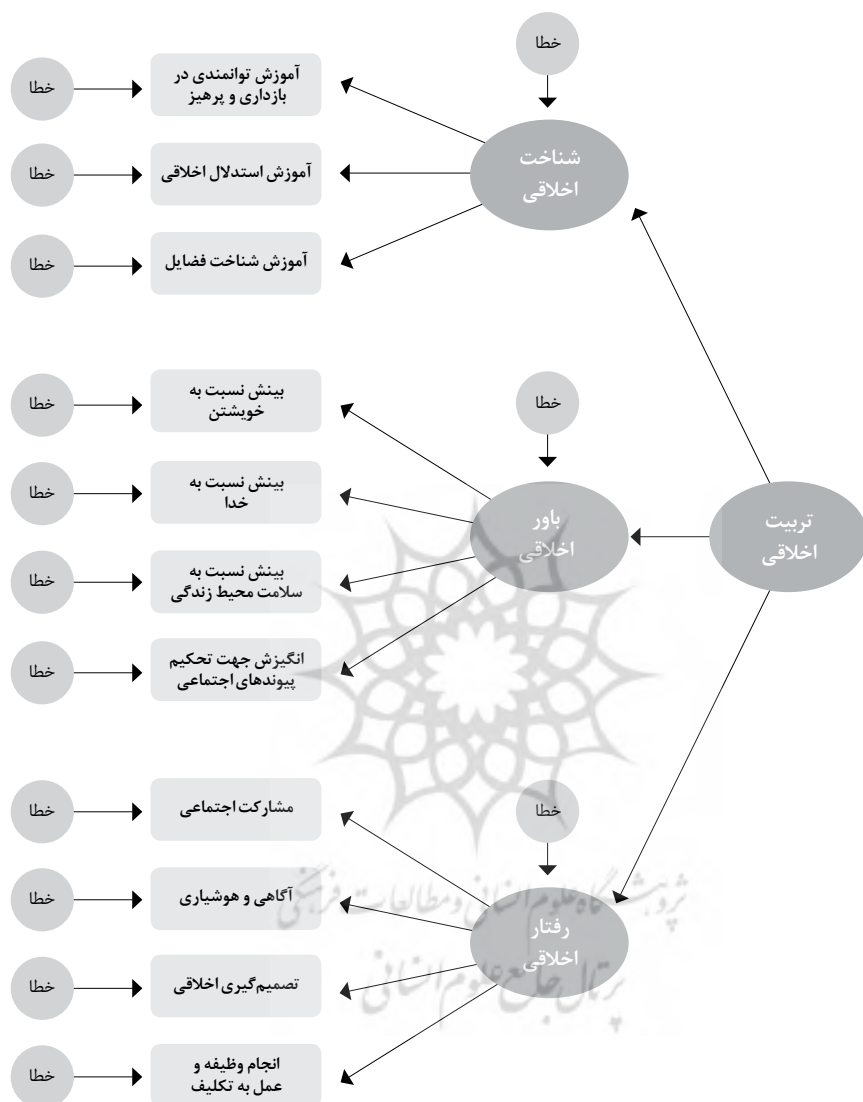
متغیر	سطح	فراوانی	درصد
مدرک تحصیلی	فوق دیپلم	۳۶	٪۱۲/۶
	لیسانس	۱۶۲	٪۵۷
	فوق لیسانس	۸۴	٪۲۹/۵
	دکتری	۲	٪۰/۷
بی پاسخ	-	۱	٪۰/۴
کل افراد	-	۲۸۵	٪۱۰۰

تحلیل داده‌ها

در این پژوهش برای بررسی قدرت نشانگرهای مربوط به هریک از صفات مکتون، از تحلیل عامل تأییدی چهار عاملی مرتبه دو (روش حداکثر بزرگنمایی بوت استرپ^۱ در Amos) و از نرم افزار Amos 18 استفاده شد. برای ایجاد متغیرهای نهفته، ضروری است نشانگرهای چندگانه از هر متغیر وجود داشته باشد. معمولاً از زیرمقیاس‌های سنجه‌ها به‌عنوان نشانگرهای جداگانه معرف سازه نهفته استفاده می‌شود.

در مدل اندازه‌گیری پژوهش حاضر، ۴ متغیر نهفته و ۱۱ متغیر مشاهده‌گر وجود داشتند. متغیر نهفته شناخت که به‌عنوان یکی از متغیرهای نهفته مرتبه یک در نظر گرفته شد، دارای ۳ زیر مقیاس آموزش توانمندی در بازداری و پرهیز، پرورش عقلانی و آموزش شناخت فضائل بود، متغیر نهفته باور نیز که به‌عنوان دیگر متغیر نهفته مرتبه یک در نظر گرفته شد، دارای ۴ زیر مقیاس بینش نسبت به خویشان، بینش نسبت به خدا، بینش نسبت به سلامت محیط زندگی و انگیزش جهت تحکیم پیوندهای اجتماعی بود و متغیر نهفته رفتار نیز که به‌عنوان یکی دیگر از متغیرهای نهفته مرتبه یک در نظر گرفته شد، دارای ۴ زیر مقیاس مشارکت اجتماعی، آگاهی و هوشیاری، تصمیم‌گیری اخلاقی و انجام وظیفه و عمل به تکلیف بود (شکل ۲).

1. Bootstrap Maximum Likelihood (B.ML)



شکل ۱. مدل مفهومی اولیه

ارزیابی شاخص‌های برآزش مدل پس از اصلاح

هدف از ارزیابی برآزش کل مدل این است که مشخص شود تا چه اندازه کل مدل با داده‌های تجربی مورد استفاده سازگاری دارد. این کار بر اساس شاخص‌های برآزندگی صورت می‌گیرد. نسبت مجذور کای به درجه آزادی به حجم نمونه بسیار وابسته است

و نمونه بزرگ کمیت خسی دو را بیش از آنچه بتوان آن را به غلط بودن مدل نسبت داد، افزایش می‌دهد. ایده آل آن است که مقدار خسی دو دارای سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ باشد یا مقدار خسی دو تقسیم بر درجه آزادی بین ۱ تا ۳ باشد (هومن، ۱۳۹۳). با توجه به مقدار گزارش شده برای این مقدار در جدول ۴، مقدار خسی دو معنادار بود ولی از طرفی مقدار خسی دو تقسیم بر درجه آزادی $1/753$ بود که نشان دهنده برازش مناسب مدل می‌باشد، ولی با توجه به اینکه حجم نمونه این تحقیق بیش از ۲۰۰ نفر است، از شاخص‌های دیگر برای مناسب بودن برازش مدل استفاده شد. معیارهای خوبی برازندگی (GFI) و تعدیل شده خوبی برازندگی (AGFI) نشان‌دهنده اندازه‌ای از مقدار نسبی واریانس‌ها و کوواریانس‌هاست که توسط مدل تبیین می‌شود. هر دوی این معیارها بین صفر تا یک متغیرند که هر چه به عدد یک نزدیکتر باشند، نیکویی برازش مدل با داده‌های مشاهده شده بیشتر است. مقادیر GFI و AGFI در مدل نهایی بالاتر از ۰/۸ بودند که تأیید کننده نتایج آزمون خسی دو می‌باشند؛ همچنین ریشه دوم میانگین مربعات باقیمانده (RMR) هر چه به صفر نزدیکتر باشد، مدل مذکور برازش بهتری دارد که همانگونه که نتایج جدول ۴ نشان داد پس از اصلاح مدل مقدار این شاخص از ۰/۴۳۲ به ۰/۲۰۱ کاهش یافت که نشان‌دهنده مناسب بودن مدل نهایی و تبیین مناسب کوواریانس‌ها می‌باشد؛ برای بررسی اینکه یک مدل به خصوص در مقایسه با سایر مدل‌های ممکن از نظر تبیین مجموعه‌ای از داده‌های مشاهده شده تا چه حد خوب عمل می‌کند، از شاخص‌های هنجار شده برازندگی (NFI)، شاخص هنجار نشده برازندگی (NNFI) که به آن شاخص توکرلوئییس^۶ نیز می‌گویند، شاخص برازندگی فزاینده (IFI) و شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) استفاده می‌شود. مقادیر بالای ۰/۹ این شاخصها نیز حاکی از برازش بسیار مناسب مدل نهایی است (Gefen, Strub, & Boudrean, 2000). در نهایت برای بررسی اینکه مدل مورد نظر چگونه برازندگی و صرفه‌جویی را با هم ترکیب

1. Goodness of Fit Index (GFI)
2. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
3. Root Mean Residual (RMR)
4. Normed Fit Index (NFI)
5. Non-Normed Fit Index (NNFI)
6. Tucker-Lewis Index (TLI)
7. Comparative Fit Index (CFI)

می‌کند، از شاخص بسیار توانمند ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)^۱ استفاده شد، این شاخص برای مدل‌های خوب ۰/۰۵ و کمتر است، مدلی که در آن این شاخص ۰/۱ یا بیشتر باشد برازش ضعیفی دارد (هومن، ۱۳۹۳)، مقدار این شاخص نیز برای مدل اصلاح شده نهایی ۰/۰۵۱ بود؛ بنابراین همگی این شاخص‌ها نشان دادند که مدل مورد نظر در این تحقیق پس از اصلاح (شکل ۲)، برازندگی بسیار مناسبی با داده‌ها پیدا کرده است. در صورتی که اکثر این شاخص‌ها، قبل از اصلاح مدل در سطح غیر قابل قبولی قرار داشتند (جدول ۴).

جدول ۴. ضرایب شاخص‌های برازندگی در مدل پیشنهادی و مدل اصلاح شده

مدل	شاخص‌های برازش	مقدار	دامنه قابل قبول	تفسیر
مدل پیشنهادی اولیه	تقسیم χ^2 بر درجه آزادی	$۳۵۱/۰۹۵ \div ۴۲ = ۸/۳۵۹$	از کمتر از ۲ تا حداکثر ۵	برازش نامطلوب
	χ^2	$(P=۰/۰۰۰) ۳۵۱/۰۹۵$	P بیشتر از ۰/۰۵	برازش نامطلوب
	GFI	۰/۸۱	بیشتر از ۰/۸	برازش مطلوب
	AGFI	۰/۷۱	بیشتر از ۰/۸	برازش نامطلوب
	RMR	۰/۴۳۲	نزدیک به صفر	برازش نامطلوب
	NFI	۰/۸۴۱	بیشتر از ۰/۹	برازش نامطلوب
	TLI	۰/۸۱۲	بیشتر از ۰/۹۵	برازش نامطلوب
	IFI	۰/۸۵۷	بیشتر از ۰/۹	برازش نامطلوب
	CFI	۰/۸۵۶	بیشتر از ۰/۹	برازش نامطلوب
	RMSEA	۰/۱۶۱	کمتر از ۰/۰۵	برازش نامطلوب

جدول ۴. (ادامه)

مدل	شاخص‌های برازش	مقدار	دامنه قابل قبول	تفسیر
مدل اصلاح‌شده نهایی	تقسیم χ^2 بر درجه آزادی	$1/753 = 45/57 \div 26$	از کمتر از ۲ تا حداکثر ۵	برازش کاملاً مطلوب
	χ^2	$(P=0/01) 45/57$	P بیشتر از ۰/۰۵	برازش نامطلوب
	GFI	۰/۹۷۲	بیشتر از ۰/۸	برازش کاملاً مطلوب
	AGFI	۰/۹۳	بیشتر از ۰/۸	برازش کاملاً مطلوب
	RMR	۰/۲۰۱	نزدیک به صفر	برازش مطلوب
	NFI	۰/۹۷۹	بیشتر از ۰/۹	برازش کاملاً مطلوب
	TLI	۰/۹۸۱	بیشتر از ۰/۹۵	برازش کاملاً مطلوب
	IFI	۰/۹۹۱	بیشتر از ۰/۹	برازش کاملاً مطلوب
	CFI	۰/۹۹۱	بیشتر از ۰/۹	برازش کاملاً مطلوب
	RMSEA	۰/۰۵۱	کمتر از ۰/۰۵	برازش کاملاً مطلوب

ارزیابی بخش اندازه‌گیری مدل اصلاح شده

آزمون مدل اندازه‌گیری جهت ارزیابی این است که متغیرهای مورد اندازه‌گیری تا چه حد به خوبی سازه‌های نهفته را بازنمایی می‌کنند. در ارزیابی بخش اندازه‌گیری مدل باید به بررسی میزان و سطح معناداری مسیرهای بین هر یک از متغیرهای پنهان با شاخص‌های مربوط به آن‌ها پرداخت که برای آزمون معناداری تأثیرگذاری آنها، از دو شاخص مقدار بحرانی^۱ و سطح معناداری استفاده شد (جدول ۵). بر اساس سطح معناداری ۰/۰۱، مقدار بحرانی باید بیشتر از ۲/۵۸ باشد. همچنین سطوح معناداری

1. Critical Ratio (c.r)

کوچک تر از ۰/۰۵ یا ۰/۰۱ حاکی از وجود تفاوت معنادار ضرایب تأثیر (وزن رگرسیون) با مقدار صفر در سطح اطمینان ۰/۹۵ یا ۰/۹۹ است. بنابراین یافته‌های جدول ۵ با توجه به این دو شاخص، به خوبی نشان داد که تمامی مسیرهای بین متغیرهای پنهان و نشانگرهای هر یک در پژوهش حاضر معنادار بود که نشان دهنده معناداری بارهای عاملی مدل اندازه‌گیری این تحقیق بودند.

همچنین نتایج جدول ۵ نشان داد با توجه به ضرایب استاندارد متغیرهای پنهان مرتبه اول بر روی نشانگرهای خود، اثر متغیر نهفته شناخت بر نشانگر آموزش شناخت فضایل ($\beta = 0/84, P < 0/001$) از همه بیشتر و اثر متغیر نهفته شناخت اخلاقی بر نشانگر آموزش توانمندی در بازداری و پرهیز، ($\beta = 0/60, P < 0/001$) از همه کمتر بود؛ همچنین اثر متغیر نهفته باور بر نشانگر بینش نسبت به خدا ($\beta = 0/95, P < 0/001$) از همه بیشتر و اثر متغیر نهفته باور اخلاقی بر نشانگر بینش نسبت به خویشتن ($\beta = 0/74, P < 0/001$) از همه کمتر بود؛ در نهایت اثر متغیر نهفته رفتار بر نشانگر تصمیم‌گیری اخلاقی ($\beta = 0/82, P < 0/001$) از همه بیشتر و اثر متغیر نهفته رفتار بر نشانگر انجام وظیفه و عمل به تکلیف ($\beta = 0/53, P < 0/001$) از همه کمتر بود. همچنین با توجه به نتایج جدول ۵، ۳۶ درصد از واریانس نشانگر «آموزش توانمندی در بازداری و پرهیز»، ۵۳ درصد از واریانس نشانگر «آموزش استدلال اخلاقی» و ۷۱ درصد از واریانس نشانگر «آموزش شناخت فضایل» توسط متغیر پنهان شناخت قابل تبیین بود. بنابراین شناخت بین همه نشانگرهای خود آموزش شناخت فضایل را بیشتر و آموزش توانمندی در بازداری و پرهیز، را کمتر از همه تبیین کرده است. از طرفی ۵۴ درصد از واریانس نشانگر «بینش نسبت به خویشتن»، ۹۰ درصد از واریانس نشانگر «بینش نسبت به خدا»، ۵۶ درصد از واریانس نشانگر «بینش نسبت به سلامت محیط زندگی» و ۷۶ درصد از واریانس نشانگر «انگیزش جهت تحکیم پیوندهای اجتماعی» توسط متغیر پنهان باور قابل تبیین بود. بنابراین باور بین همه نشانگرهای خود بینش نسبت به خدا را بیشتر و بینش نسبت به خویشتن را کمتر از همه تبیین کرده است. در نهایت ۴۵ درصد از واریانس نشانگر «مشارکت اجتماعی»، ۵۱ درصد از واریانس نشانگر «آگاهی و هوشیاری»، ۶۸ درصد از واریانس نشانگر «تصمیم‌گیری اخلاقی» و ۲۸ درصد از واریانس نشانگر «انجام وظیفه و عمل به تکلیف» توسط متغیر پنهان رفتار قابل تبیین بود. بنابراین رفتار بین همه نشانگرهای

خود تصمیم‌گیری اخلاقی را بیشتر و انجام وظیفه و عمل به تکلیف را کمتر از همه تبیین کرده است.

۱۴۵

جدول ۵. اثرات مستقیم متغیرهای نهفته مرتبه اول بر نشانگرها در مدل نهایی

صفت مکنون	نشانگرها	ضرایب غیراستاندارد	خطای استاندارد	مقدار بحرانی	ضرایب استاندارد	سطح معناداری	R ^۲
شناخت اخلاقی	آموزش توانمندی در بازداری و پرهیز	۱	-	-	۰/۶۰	-	۰/۳۶
	آموزش استدلال اخلاقی	۱/۱۳	۰/۰۹	۱۲/۷۹	۰/۷۳	< ۰/۰۰۰۱	۰/۵۳
	آموزش شناخت فضایل	۱/۴۳	۰/۰۹	۱۶/۰۱	۰/۸۴	< ۰/۰۰۰۱	۰/۷۱
باور اخلاقی	بینش نسبت به خویشتن	۱	-	-	۰/۷۴	-	۰/۵۴
	بینش نسبت به خدا	۰/۶۵	۰/۰۴	۱۵/۱۸	۰/۹۵	< ۰/۰۰۰۱	۰/۹۰
	بینش نسبت به سلامت محیط زندگی	۰/۴۹	۰/۰۴	۱۲/۷۶	۰/۷۵	< ۰/۰۰۰۱	۰/۵۶
	انگیزش جهت تحکیم پیوندهای اجتماعی	۰/۸۷	۰/۰۶	۱۵/۰۲	۰/۸۷	< ۰/۰۰۰۱	۰/۷۶
رفتار اخلاقی	مشارکت اجتماعی	۱	-	-	۰/۶۷	< ۰/۰۰۰۱	۰/۴۵
	آگاهی و هوشیاری	۱/۰۱	۰/۰۹	۱۱/۰۶	۰/۷۲	< ۰/۰۰۰۱	۰/۵۱
	تصمیم‌گیری اخلاقی	۱/۶۴	۰/۱۶	۱۰/۵۷	۰/۸۲	< ۰/۰۰۰۱	۰/۶۸
	انجام وظیفه و عمل به تکلیف	۱/۱۲	۰/۱۶	۷/۲۵	۰/۵۳	< ۰/۰۰۰۱	۰/۲۸

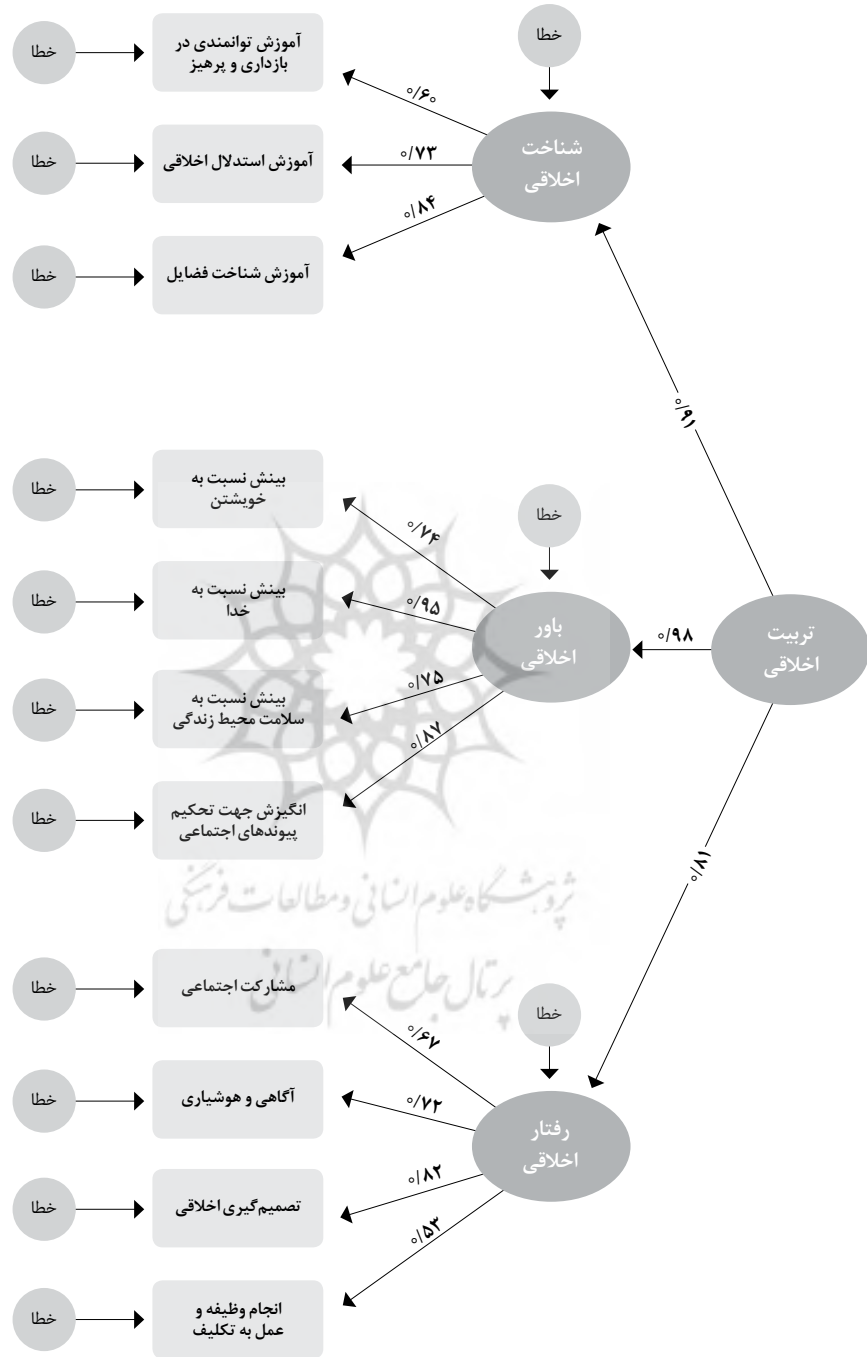
ارزیابی بخش ساختاری مدل اصلاح شده

در ارزیابی بخش ساختاری، ارتباط بین متغیرهای پنهان مورد بررسی قرار می‌گیرد. اثر متغیر پنهان بیرونی بر متغیر پنهان درونی به‌عنوان ضریب گاما شناخته می‌شود. بنابراین می‌توان گفت در مدل حاضر ۳ پارامتر گاما وجود دارد. بر اساس این ضرایب و معناداری آنها می‌توان به تعیین سهم هر یک از ۳ سازه تشکیل دهنده متغیر مستقل تربیت اخلاقی به‌دست مجزا پرداخت. در جدول ۶ رتبه‌بندی اثر سازه‌های مرتبه اول در تشکیل سازه مرتبه دوم بر اساس بار عاملی و مقدار بحرانی هر یک از عامل‌ها نشان داده شده است.

جدول ۶. رتبه بندی اثر سازه‌های مرتبه اول در تشکیل سازه مرتبه دوم
بر اساس بار عاملی در مدل نهایی

رتبه	متغیرهای پنهان مرتبه اول و دوم	بار عاملی غیراستاندارد	ضرایب استاندارد	خطای استاندارد	مقدار بحرانی استاندارد	سطح معناداری	R^2
۱	تربیت اخلاقی بر باور	۰/۹۸	۱/۹۴	۰/۱۴	۱۴/۲۲	۰/۰۰۰	۰/۹۶
۲	تربیت اخلاقی بر شناخت	۰/۹۱	۱	-	-	-	۰/۸۳
۳	تربیت اخلاقی بر رفتار	۰/۸۱	۰/۹۸	۰/۰۹	۱۰/۵۶	۰/۰۰۰	۰/۶۶

نتایج جدول ۶ نشان داد از بین سازه‌های مرتبه اول شناخت، باور و رفتار، اثر مستقیم تربیت اخلاقی بر باور از همه بیشتر ($\gamma=0/98, P<0/001$) و اثر مستقیم تربیت اخلاقی بر رفتار از همه کمتر ($\gamma=0/81, P<0/001$) است؛ همچنین نتایج جدول ۶ نشان داد که ۹۶ درصد از واریانس سازه «باور»، ۸۳ درصد از واریانس سازه «شناخت» و ۶۶ درصد از واریانس سازه «رفتار» توسط سازه تربیت اخلاقی قابل تبیین بود. بنابراین متغیر پنهان تربیت اخلاقی از بین همه سازه‌های متصل به خود، باور را بیشتر و رفتار را کمتر از همه تبیین کرده است.



شکل ۲. مدل اصلاح‌شده نهایی به همراه ضرایب استاندارد مسیره‌ها

بحث و نتیجه‌گیری

در عصر کنونی، معضلات و بحران‌های متعدد و متنوعی گریبان‌گیر افراد و جامعه گشته است. در ارتباط با این چالش‌ها، تربیت اخلاقی امر بسیار مهمی می‌باشد. در کشور ما اکثر پژوهش‌ها در حوزه تربیت اخلاقی با تأکید بر مبانی فلسفی و رویکردهای فردی و بدون توجه به تربیت اخلاقی با رویکرد اجتماعی تدوین شده‌اند (قاسمی، ۱۳۹۶). رویکردهای فردی به تربیت اخلاقی نمی‌توانند به خوبی از عهده اهداف تربیت اخلاقی در عصر کنونی برآیند. زیرا ارتقاء اخلاقی انسان در حین زندگی اجتماعی وی رخ می‌دهد. بنابراین، اخلاق اجتماعی جنبه‌ای عملی دارد و نوعی سبک زیستن می‌باشد. نظام آموزشی باید به شکل‌گیری تربیت اخلاقی در دانش‌آموزان اهتمام ورزد تا این امر به نحو احسن صورت گیرد. در واقع نظام تعلیم و تربیت است که می‌تواند ارائه‌دهنده راهکارهایی برای چالش‌های فعلی دنیای امروز باشد. با توجه به مطالب مذکور، پژوهش حاضر با طراحی الگوی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی با روش آمیخته (کیفی و کمی) انجام شد. از این رو، ابتدا با کمک مطالعات اسنادی و کتابخانه‌ای و تحلیل محتوا، ۱۱ مؤلفه در سه بُعد «شناخت اخلاقی»، «باور اخلاقی» و «رفتار اخلاقی» طرح گردید. بُعد «شناخت اخلاقی» مشتمل است بر مؤلفه‌های «آموزش توانمندی در بازداری و پرهیز»، «آموزش شناخت فضائل» و «آموزش استدلال اخلاقی»؛ بُعد «باور اخلاقی» مشتمل است بر مؤلفه‌های «بینش نسبت به خویشتن»، «بینش نسبت به خدا»، «بینش نسبت به سلامت محیط زندگی» و «انگیزش جهت تحکیم پیوندهای اجتماعی»؛ و بُعد «رفتار اخلاقی» مشتمل است بر مؤلفه‌های «مشارکت اجتماعی»، «آگاهی و هوشیاری»، «تصمیم‌گیری اخلاقی»، و «انجام وظیفه و عمل به تکلیف». این ابعاد بر اساس شاخص‌های کمی آزمون شدند و نتایج «تحلیل عاملی تأییدی» نشان داد که عوامل اصلی و مؤلفه‌های تربیت اخلاقی موجود در الگو عوامل مناسبی هستند، زیرا با توجه به شاخص‌های به‌دست آمده، برازش الگو تأیید می‌گردد. بدیهی است که ابعاد استخراج شده در این پژوهش ضمن اینکه در بردارنده مفاهیم ارزشی اسلام است، با مفاهیم می‌سازد نوین اخلاق شهروندی همخوانی دارد. بنابراین، می‌توان گفت با استفاده از این ۱۱ مؤلفه شناسایی شده در تربیت اخلاقی مدارس، شهروندانی اخلاقمدار پرورش داد. این نتایج با نتایج انصاری و محسنی پور (۱۳۹۷)، عباسی (۱۳۹۶)، غربا (۱۳۹۳)، (Jones et-al., 2014)، همخوانی

دارد. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که اخلاق به‌عنوان یک امر وجودی و یکی از ساحت‌های آن بخش مهمی از هویت فردی - اجتماعی فراگیران را تشکیل می‌دهد و نظام آموزشی نمی‌تواند و نباید نسبت به این جزء از هویت و شخصیت افراد بی تفاوت باشد و باید با ایجاد مقدمات و بستر سازی مناسب زمینه تعالی اخلاق افراد و اجتماع را فراهم آورد. از آنجایی که، اخلاق هنگام عمل واقع می‌شود و در انسان تثبیت می‌گردد، در تربیت اخلاقی عناصری که در موقعیت اخلاقی حضور دارند، باید به کار گرفته شوند و حیثیت اجتماعی انسان، اساسی‌ترین عنصر حاضر در موقعیت اخلاقی است. این امر موجب می‌شود در تربیت اخلاقی، به دنبال پرورش توانمندی‌هایی از انسان، در تعامل با دیگران بود. بنابراین، می‌توان چشم‌انداز جدیدی را در تربیت اخلاقی پیش گرفت، و از خاستگاه اجتماعی حیات انسان در راستای ارتقای شناختی، باور و رفتاری انسان، در جهت نظام ارزش‌های اخلاقی اسلام استفاده نمود. یافته‌های حاصل نشان داد که اثر مستقیم تربیت اخلاقی بر باور اخلاقی از همه بیشتر است. به نظر می‌رسد که در زمینه تربیت اخلاقی بهتر می‌توان از مسائل انگیزشی و باور برای تربیت دانش‌آموزان استفاده کرد. این نتایج با پژوهش‌های انصاری و محسنی‌پور (۱۳۹۷)، عباسی (۱۳۹۶)، همخوانی دارد. می‌توان نتیجه گرفت که اصول اخلاقی دارای ارزش والایی است و نقش به‌سزایی در جامعه ایفا می‌کند و انحراف از اصول اخلاقی، می‌تواند تداوم اعتماد در جامعه را با مشکل مواجه سازد و یا حتی آن را در بعضی مواقع غیرممکن سازد، و تا زمانی که اعتماد در جامعه حکم‌فرما نباشد کارکردهای اجتماعی به‌درستی انجام نخواهند شد. بر اساس داده‌ها و یافته‌های مربوط به مدل، نتایج نشان داد که از بین سازه‌های آموزش شناخت فضائل، آموزش استدلال اخلاقی و آموزش توانمندی در بازداری و پرهیز، اثر مستقیم شناخت اخلاقی بر نشانگر آموزش شناخت فضائل از همه بیشتر است. این نتایج با پژوهش انصاری و محسنی‌پور (۱۳۹۷)، عباسی (۱۳۹۶)، است. می‌توان نتیجه گرفت که شناخت فضائل اخلاقی نقش سازندهای در راستای حل مسائل و ارتقاء و رشد همه‌جانبه جامعه دارد. لذا سیاستمداران، برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی باید در برنامه‌های درسی مدارس به این مسأله توجه داشته باشند تا مباحث، فضائل و ارزش‌های اخلاقی ملکه ذهن آنان گردد. همچنین نتایج نشان داد که از بین سازه‌های بینش نسبت به خویشتن، بینش نسبت به خدا، بینش نسبت به سلامت محیط زندگی،

و انگیزش جهت تحکیم پیوندهای اجتماعی، اثر مستقیم باور اخلاقی بر نشانگر بینش نسبت به خدا از همه بیشتر است. این نتایج با پژوهش عباسی (۱۳۹۶)، همسو می‌باشد. از آنجایی که ایمان به خدا در تمامی اخلاق گنجانده شده و اخلاق هم چیزی جز رسیدن به قربالی‌الله نیست، بر همین اساس می‌توان گفت بین تربیت اخلاقی و دین درهم تنیدگی وجود دارد، و بینش نسبت به خدا هستی مستلزم استمداد و استعانت از خدا و تواضع و فروتنی در مقابل خالق هستی می‌باشد. لذا در طراحی الگوی تربیت اخلاقی می‌بایست ضمن توجه به منبع دین به عقل و گرایش‌ها به‌صورت هماهنگ و یکجا توجه نماییم تا دانش‌آموزان به قربالی‌الله دست یابند. همچنین نتایج نشان داد که از بین سازه‌های آگاهی و هوشیاری، تصمیم‌گیری اخلاقی، اهمیت شرایط اخلاقی، و انجام وظیفه و عمل به تکلیف، اثر مستقیم رفتار اخلاقی بر نشانگر تصمیم‌گیری اخلاقی از همه بیشتر است. این نتایج با پژوهش عباسی و دیگران (۱۳۹۶)، همسو است. هنگامی که بستر و شرایط تربیت اخلاقی در مدارس فراهم شود و به ابعاد و ارزش‌های تصمیم‌گیری اخلاقی از جمله ادراک اخلاقی، قضاوت اخلاقی، تمایل و گرایش اخلاقی، و اهمیت شرایط اخلاقی که اشاره به فضا و محیطی دارد که ارزش‌های اخلاقی در آن زمینه‌ساز تصمیم‌گیری اخلاقی می‌شود توجه گردد، می‌توان شاهد افزایش تربیت اخلاقی در میان دانش‌آموزان بود.

بر اساس یافته‌های مطالعه حاضر، یکی از مهم‌ترین پیامدهای الگوی تربیت اخلاقی تأمین نیازهای فردی و اجتماعی فراگیران است. امروزه بحث اخلاق فراتر از صفات و ملکات بوده و به دامنه وسیع کارهای ارزشی انسان ربط داده شده است. 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. تربیت اخلاقی سبب شکل‌گیری رفتار اخلاقی می‌گردد. رفتار اخلاقی رفتار خاصی است که در یک محیط خاص، از طرف عموم به‌عنوان رفتار خوب و صحیح و در مقابل رفتار بد و نادرست قرار دارد. این رفتارها شامل صداقت، تعهد، مهربانی،

دلسوزی، تواضع، شجاعت، فروتنی می‌باشد که مبین مسئولیت‌های اخلاقی است. وقتی از اخلاقی بودن فردی صحبت می‌شود در واقع مسئولیت‌پذیر بودن آن فرد به ذهن متبادر می‌شود. بنابراین 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 به دنبال بهبود شناخت، باور و رفتار اخلاقی دانش‌آموزان به‌عنوان شهروند مسئول و متعامل باشد. بر همین اساس پیشنهاد می‌شود که در مدارس فرصت‌های تعامل و ارتباط غیر رسمی بین دانش‌آموزان و معلمان فراهم گردد. همچنین لازم است منابع و کتب درسی بتوانند ارزش‌ها و باورهای اخلاقی را در دانش‌آموزان نهادینه کنند تا این ارزش‌ها و باورها در رفتار آنان نمود یابند. باید از طریق آموزش خانواده، والدین را پیرامون ارزش‌های اخلاقی آگاه نمود تا آنها بتوانند با توجه به نقش الگویی خود تأثیرگذاری بیشتری در تربیت اخلاقی فرزندان خود داشته باشند. از سویی دیگر، لازم است که صدا و سیما جهت فرهنگ سازی استفاده مناسب از رسانه‌ها و شبکه‌های مجازی و هدایت دانش‌آموزان به سوی ارزش‌های اخلاقی مطلوب برنامه‌هایی را تدارک ببیند. 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.

تشکر و قدردانی

این مقاله برگرفته از رساله دکتری تخصصی برنامه‌ریزی درسی با عنوان «شناسایی و تبیین ویژگی‌های برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی و ارائه الگوی مطلوب برای مدارس ایران» می‌باشد. بر خود لازم می‌دانم که از معاونت پژوهشی دانشگاه و کسانی که در جمع‌آوری اطلاعات این پژوهش ما را یاری رسانیده‌اند و به خاطر مشاوره‌های ارزشمندشان تشکر و قدردانی نمایم.

- آیتی، محسن؛ قرآنی سیرجانی، سیما؛ غلام‌پور، میثم. (۱۳۹۸). تبیین عناصر برنامه درسی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی مبتنی بر روان‌شناسی انسان‌گرا. *اخلاق زیستی*. ۹(۳۱): ۴۷-۶۱. [Doi:10.22037/bioeth.24901]
- احمدی، پروین؛ کشاورز دیزجینی، سما. (۱۳۹۷). جایگاه آموزش شهروندی و حقوق شهروندی در برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی. *اخلاق زیستی*، ویژه‌نامه حقوق شهروندی، ۸(۲۹): ۵۵-۶۸. [Doi:10.22037/bioeth.23216]
- ارسطو. (۱۳۹۴). *اخلاق نیکو ماخس*. جلد اول و دوم. ترجمه سید ابوالقاسم پور حسینی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- استرایکو، سوزان، و وارنو، سالی. (۱۳۹۳). *کلیدهای پرورش خلاقیت هنری در کودکان و نوجوانان*. ترجمه اکرم قیطاسی. تهران: صابرین.
- امام جمعه کاشان، طیبه. (۱۳۹۱). *تعلیمات مدنی و تربیت اخلاقی در سنگاپور: درس‌هایی درباره تربیت شهروندی*. تهران: مدرسه.
- انصاری، مریم؛ و محسنی‌پور، محمد صادق. (۱۳۹۷). بررسی دیدگاه دبیران دوره متوسطه پیرامون فرصت‌ها و تهدیدهای تربیت اخلاقی در نظام آموزشی. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*. ۱۳(۷-۳): ۳۰-۴۰. [Doi:10.29252/qaie. 3.1.7]
- ایمانی نائینی، محسن؛ طلائی، ابراهیم؛ سعیدیپور، محبوبه. (۱۳۹۶). تبیین تربیت زیست محیطی بر اساس مبانی فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت*. ۲(۴): ۷-۴۶. [Doi:10.29252/qaie. 2.4.7]
- بارو، رابین (۱۳۹۱). *درآمدی بر فلسفه و آموزش و پرورش اخلاق*. ترجمه فاطمه زیبا کلام. تهران: حفیظ.
- پورسلیم، عباس؛ عارفی، محبوبه، و فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۶). طراحی الگوی برنامه‌درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران: مدلی برآمده از نظریه داده‌بنیاد. *اندیشه‌های نوین تربیتی*. ۱۳(۳): ۷-۳۸. [Doi:10.22051/JONTOE.14097.1688]
- حیدری‌زاده، نسرین؛ اسمعیلی، زهره؛ فرح‌اللهی، مهران؛ صفایی، طیبه. (۱۳۹۷). طراحی و اعتباریابی الگوی تربیت اخلاقی متناسب با ویژگی‌های دانش‌آموزان دوره ابتدایی ایران با تأکید بر سستند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *پرورش در نظام‌های آموزشی*. ۱۲: ۲۳۱-۲۴۷.
- خدابخشی، سعیده. (۱۳۹۶). *بررسی تأثیر مهارت تفکر انتقادی بر استدلال اخلاقی دانشجویان حسابداری*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد بوشهر.
- دهقان، مریم. (۱۳۹۴). *پیش‌بینی رفتار اخلاقی بر اساس استدلال اخلاقی، دانش فراشناخت (فرا اخلاق) و خودپنداره*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه یاسوج.
- رام، سمیه. (۱۳۹۶). *طراحی و اعتباریابی برنامه‌درسی برای آموزش ارزش خویشتن‌بانی در دانش‌آموزان سنین ۱۴-۷ سال*. رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس.
- رام، سمیه؛ مهرمحمدی، محمود؛ صادقزاده قمصری، علیرضا؛ و طلائی، ابراهیم. (۱۳۹۶). آموزش خویشتن‌بانی به کودکان سنین ۷ تا ۱۴ سال، با کدام منطق و رویکرد؟ (تحلیل نتایج یک مطالعه پدیدارنگارانه). *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*. ۲(۳): ۸۷-۱۱۶. [Doi:10.29252/qaie. 2.3.87]
- روشن‌زاده، مصطفی. (۱۳۹۶). *تبیین فرایند تصمیم‌گیری اخلاقی در مدیران پرستاری: ارائه الگوی تجویزی*. رساله دکتری تخصصی، دانشگاه تربیت مدرس.
- سجادیه، نرگس. (۱۳۹۱). *تربیت اخلاقی در مدارس ابتدایی چین: جهت‌گیری‌های جدید در برنامه‌درسی*. تهران: مدرسه.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- سیاهکل‌رودی، مژگان. (۱۳۹۴). *طراحی و تبیین مدل تصمیم‌گیری اخلاقی در دانشگاه پیام‌نور*. رساله دکتری تخصصی مدیریت دولتی گرایش منابع انسانی دانشگاه پیام‌نور.
- سیف، سوسن؛ کدیور، پروین؛ کریمی‌نوری، رضا؛ لطف‌آبادی، حسین. (۱۳۹۷). *روان‌شناسی رشد*. تهران: سمت. چاپ اول.
- شکاری، عباس؛ رحیمی، حمید؛ و غربا؛ مبینا. (۱۳۹۳). *آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی از منظر برنامه درسی پنهان (مورد پژوهش: دانشگاه کاشان)*. *مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*. ۵(۹): ۱۲۴-۱۴۳.

- صفروپور فیضی، ملوک. (۱۳۹۸). بررسی مؤلفه‌های تربیت اخلاقی در کتاب‌های تفکر و سبک زندگی دوره اول متوسطه. پژوهش در هنر و علوم تخصصی. ۴(۹): ۷۱-۸۲.
- ظاهر، رقیه. (۱۳۹۰). آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی در نظام آموزشی (مطالعه موردی: دیدگاه معلمان شهرستان بابل). پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه مازندران.
- عباسی اصل، رویا. (۱۳۹۸). ارائه و آزمون مدلی از عوامل فردی تأثیرگذار بر مؤلفه‌های تصمیم‌گیری اخلاقی. رساله دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی دانشگاه مازندران.
- عباسی، حمیده؛ دانشی فرد، کرم‌الله؛ پیکانی، مهربان‌هادی. (۱۳۹۶). ارائه الگوی مشارکت شهروندان در احساس مسائل عمومی مبتنی بر اخلاقیات. پژوهش‌های اخلاقی. ۱(۱۸): ۱۳۳-۱۴۸.
- عباسی، ذکیا. (۱۳۹۶). طراحی الگوی برنامه‌دستی تربیت اخلاقی در آموزش عالی بر مبنای آموزه‌های اخلاقی قرآن کریم بر اساس تفسیرالمیزان. رساله دکتری تخصصی رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبایی.
- عباسی، ذکیا؛ ملکی، حسن؛ عباسپور، عباس؛ بهشتی، سعید. (۱۳۹۶). بررسی عناصر الگوی برنامه درسی تربیت اخلاقی در آموزش عالی بر مبنای قرآن کریم بر اساس تفسیرالمیزان. پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبایی. ۲(۸): ۱-۲۷. [Doi: 10.22054/QRIC.27922.188]
- عبدالحسینی، احمد؛ نادری، عزت‌الله؛ سیف‌نراقی، مریم. (۱۳۹۴). طراحی الگوی برنامه‌دستی تربیت دینی و اخلاقی برای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه بر اساس رویکرد ترکیبی عقل و ایمان از منظر قرآن کریم. پژوهش‌های اخلاقی. ۶(۲): ۱۰۱-۱۱۶.
- عقبلی، سید رمضان. (۱۳۹۸). طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب برنامه‌دستی آموزش اخلاق در دوره ابتدایی جمهوری اسلامی ایران. رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید بهشتی.
- عقبلی، سید رمضان؛ علم‌الهدی، جمیله؛ فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۹۸). واکاوی اصول حاکم بر طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران. علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز. ۱(۶): ۳۴-۱۷. [Doi: 10.22055/EDUS.26634.2585]
- عقبلی، سید رمضان؛ علم‌الهدی، جمیله؛ فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۹۷). طراحی الگوی برنامه‌دستی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران. تدریس پژوهی. ۶(۴): ۱-۲۳.
- غربا، مبینا. (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی دانشجویان دانشگاه کاشان از منظر برنامه درسی پنهان در سال تحصیلی ۹۲-۹۳. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه کاشان.
- غلام‌پور، میثم؛ قاسمیان، عباس؛ رضائی، مجیب‌الدین؛ پورمند، امید. (۱۳۹۸). تحلیل محتوای کتب هدیه‌های آسمانی دوره دوم ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های تربیت اخلاقی. معرفت اخلاقی. ۱۰(۱): ۸۳-۹۲.
- فهیمی، ربابه. (۱۳۹۰). بررسی ارتباط زمینه‌های خانوادگی با مشارکت اجتماعی دانشجویان. پایان‌نامه ارشد تهران مرکز قاسمی، مریم. (۱۳۹۶). رویکرد اجتماعی به تربیت اخلاقی بر اساس بررسی دیدگاه‌های منتخب با توجه به دیدگاه تفسیری علامه طباطبایی. رساله دکتری دانشگاه تهران.
- قاسمی، مریم؛ شرفی، محمدرضا؛ ایروانی، شهین؛ سجادی، سید مهدی. (۱۳۹۶). رویکرد اجتماعی به تربیت اخلاقی در اسلام با نومفهوم‌پردازی مؤلفه‌های دیدگاه دیوبندی، دورکیم و هابرماس. فلسفه و تاریخ تعلیم و تربیت. ۱(۱): ۱-۲۲.
- قاسمی، مریم؛ شرفی، محمدرضا؛ سجادی، سید مهدی؛ ایروانی، شهین. (۱۳۹۶). چگونگی نقش‌آفرینی وجه اجتماعی انسان در ارتقای اخلاق با تحلیل دیدگاه دیوبندی و بازسازی بر اساس دیدگاه اسلامی. پژوهش‌نامه اخلاق. ۱۰(۳۸): ۹۹-۱۱۸.
- قائدی، یحیی. (۱۳۹۱). تربیت اخلاقی در ژاپن: دلالت‌هایی برای مدارس آمریکا. تهران: مدرسه.
- کارور، نجمه؛ خوش‌بیخت، فریبا؛ مزیدی، محمد. (۱۳۹۳). فهم آموزش اخلاق در مدارس ابتدایی شهر شیراز از دیدگاه معلمان پایه اول. پژوهش‌های برنامه‌دستی. ۴(۲): ۱۳۱-۱۶۲. [Doi: 10.22099/JCR.3107]
- کدیور، پروین. (۱۳۹۶). روان‌شناسی اخلاق. ناشر: آگه.

- کریمی، فرهاد. (۱۳۹۹). آماده سازی و بررسی شاخص های روایی و پایایی مقیاس درجه بندی رفتار اخلاقی دانش آموزان دوره متوسطه. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*. ۵(۲): ۹۵-۱۱۴. [Doi:10.29252/qaie. 5.2.95]
- گندمکار، دنیا؛ قلتاش، عباس؛ هاشمی، سید احمد؛ ماشینی، علی اصغر. (۱۳۹۸). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت اخلاقی دوره متوسطه دوم مبتنی بر نظریه برخاسته از داده ها. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*. ۱۶(۳۴): ۳۴-۴۷. [Doi: 10.30486/JSRE.665142]
- وحیدی، زهرا؛ شاه جوان، محبوبه. (۱۳۹۴). آسیب شناسی و آموزش کاهش معضلات اخلاقی دانش آموزان دختر در مدارس. *دومین همایش علمی پژوهش علوم تربیتی و روان شناسی آسیب های اجتماعی و فرهنگی ایران*. مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی، تهران، ۱-۱۱.
- هومن، حیدر علی. (۱۳۹۳). *مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل*. تهران: انتشارات سمت. چاپ ششم.
- یادگاری، مطهره؛ صالحی، کیوان؛ سجادیه، نرگس سادات. (۱۳۹۸). ارائه نظریه داده بنیاد برای تبیین فرایندهای جاری تربیت اخلاقی در مدارس متوسطه شهر تهران. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*. ۴(۲): ۱۴۷-۱۸۶.

REFERENCES

- [Doi:10.29252/qaie. 4.2.147]
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2015). *What works in character Education: A research- driven guide for educators*. Washington, Dc: character Education.
- Bischoff, K. (2016). The Civic Effects of schools: Theory and Empirics. *Theory and Research in Education*, 14(1), 91- 106. [Doi.org/10.1177/1477878515619794].
- Bryan, H., & Burstow, B. (2018). Understanding ethics in school based research. *Professional Development in education*, 44(1), 107- 119. [Doi.org/10.1080/19415257.1361464].
- Bucciarelli, Monica, Laired, P. N. Johnson, (2008). The Psychology of Moral Reasoning, *Judgment and Decision Making*, 3(2), 121- 139.
- Butcher, J. (2017). Citizenship, global citizenship and volunteer tourism: a critical analysis. *Tourism Recreation Research*, 42(2), 129- 138. [Doi.org/10.1080/02508281.1295172].
- Gefen, D., Strub, D. and Boudrean, M. (2000); "Structural Equation Modeling and Regression: Guidelines for Research Practice"; *Communication of AIs*, Vol. 7, 1-78.
- Giordmaina, J., & Zammit, L. (2019). Shaping the identity of the new Maltese through ethics education in Maltese schools. *Education sciences*, 9(4), 253. [Doi.org/10.3390/educsci9040253].
- Halsted, J. M., Taylor, M.J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Journal of Education*, 30(2), 169- 202. [Doi.org/10.1080/713657146].
- Hudson, T.D., Diaz Pearson, A. (2018). Developing the moral self: college students' understanding of living a moral or ethical life. *Journal of college and character*, 19(3), 185- 200.
- Jennifer, B. (2020). Fostering Moral Understanding, Moral Inquiry & Moral Habits through philosophy in schools: A Deweying Analysis of Australia's Ethical understanding curriculum, *Journal of curriculum studies*, 51(1), 84-100. [Doi.org/10.1080/00220272.1650116].
- 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.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.org/10.1080/17400201.898626].
- Kristjánsson, K. (2016). *Aristotelian Character Education*. London and New York: Routledge.
- Sandeep. K. (2015). Moral values education. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 20(3), 21-26.