




Analysing University Professors' Perception of Components of the Moral Education Curriculum in the Elementary Schools and Providing an Ideal Model

Zahra Kaveshi¹✉ | Narjes Rastegari²

1. PhD in Curriculum Planning, Farhangian University, Kerman, Iran. Email: zahra_kaveshi@yahoo.com.
2. Corresponding Author: PhD in Curriculum Planning, Farhangian University, Kerman, Iran. Email: rastegarinars@yaho.com

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Pp. 25-46	Objective: The present study was conducted with the aim of analysing the components of the moral education curriculum in the elementary school and providing an ideal model. Method: The method of this research is a mixed exploratory strategy that is qualitative and quantitative. The statistical population in the qualitative part included professors in the field of education 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 2022-2023. The studied sample chosen in the qualitative part through the purposive sampling method, and in the quantitative part through the total population sampling method. The data collection tool in the qualitative part was semi-structured interviews with 20 experts in the field of education at Shahid Bahonar University and Farhangian University of Kerman in 2022; in the quantitative part was the questionnaire extracted from the interview results. In the qualitative part, in order to analyze the data, the three-step method of Strauss and Corbin (2006) 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 (1985) method was used, which includes the four indicators of credibility, transferability, dependability, and confirmability. Finding: 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 its (form and content) validity was calculated 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 the analysis of structural equations, while confirming the fit of the model, showed that all 33 investigated components have a significant effect on the program. Conclusion: According to the results of this survey and by focusing on the moral education curriculum model, it is possible to help improve the moral education of elementary school students.
Article History: Received 13 July 2023 Revised 14 November 2023 Accepted 03 December 2023 Published 16 December 2023	
Keywords	Moral, Moral Education, Curriculum model, Elementary School
Cite this article	kaveshi, Z.; Rastegari, N. (2023). Analysing University Professors' Perception of Components of the Moral Education Curriculum in the Elementary Schools and Providing an Ideal Model. <i>Applied Issues in Islamic Education</i> , 8 (3), 25-46. http://doi.org/10.61186/qaiie.8.3.2
	© The Author(s). Publisher: Academy of Scientific Studies in Education. DOI: http://doi.org/10.61186/qaiie.8.3.2

تحلیل برداشت اساتید دانشگاه از مؤلفه‌هاک برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی و ارائه الگوی مطلوب

زهرا کوشی^۱ | نرجس رستگاری^۲

۱. دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فرهنگیان، کرمان، ایران. zahra_kaveshi@yahoo.com
۲. نویسنده مسئول: دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فرهنگیان، کرمان، ایران. rastegarinars@yahoo.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: پژوهشی	هدف: هدف از پژوهش حاضر تحلیل برداشت اساتید دانشگاه از مؤلفه‌های برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی و ارائه الگوی مطلوب است.
صص. ۲۵-۴۶	روش: روش پژوهش، آمیخته اکتشافی است. 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 ۱۴۰۱-۱۴۰۲ است. نمونه مورد مطالعه در بخش کیفی از روش نمونه‌گیری هدف‌مند، در بخش کمی از روش تمام‌شماری استفاده شد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات در بخش کیفی مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۰ نفر از صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت در دانشگاه شهید باهنر و دانشگاه فرهنگیان کرمان در سال ۱۴۰۱ و در بخش کمی پرسش‌نامه استخراج‌شده از نتایج مصاحبه بود. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی، از روش سه مرحله‌ای (استراوس و کوربین ۲۰۰۶) و در بخش کمی از تحلیل عاملی تأییدی و معادلات ساختاری استفاده شد. جهت تأمین روایی و پایایی بخش کیفی از روش لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) که مشتمل بر شاخص‌های چهارگانه مقبول بودن، قابلیت انتقال، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری است، استفاده شد.
تاریخچه مقاله	یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که ۱۳ مقوله اصلی و ۳۳ مقوله فرعی شناسایی شدند. سپس پرسش‌نامه‌ای جهت اعتبارسنجی الگو طراحی شد. 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 ۳۳ مؤلفه مورد بررسی دارای تأثیر معناداری بر برنامه درسی تربیت اخلاقی هستند.
دریافت ۲۲ تیر ۱۴۰۲	نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج این بررسی و با تمرکز بر الگوی برنامه درسی تربیت اخلاقی می‌توان به بهبود تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی کمک کرد.
بازنگری ۲۳ آبان ۱۴۰۲	
پذیرش ۱۲ آذر ۱۴۰۲	
انتشار ۲۹ آذر ۱۴۰۲	

اخلاق، تربیت اخلاقی، الگوی برنامه‌درسی، دوره ابتدایی.

کلید واژه‌ها

کوشی، زهرا؛ رستگاری، نرجس (۱۴۰۲). تحلیل برداشت اساتید دانشگاه از مؤلفه‌های برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی و ارائه الگوی مطلوب. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۸ (۳)، ۲۵-۴۶.
<http://doi.org/10.61186/qaie.8.3.2>

استناد



© نویسندگان.

ناشر: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

مقدمه

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 است که ضامن شکوفایی استعدادهای علمی و عملی اخلاقی بوده و پرورش شخصیتی آراسته به فضایل اخلاقی را امکان‌پذیر می‌کند.

اهمیت اخلاق و تربیت اخلاقی به اسلام و جامعه‌های اسلامی اختصاص ندارد. انسان، خواه به دینی آسمانی متدین باشد یا نباشد، هیچ‌گاه حتی در دوره مدرن و پسامدرن از تربیت اخلاقی بی‌نیاز نیست (صمدی، دوایی و اقبالیان، ۱۳۹۱: ۳۸). 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 (کوشی، موسی‌پور، آرمند و محبی، ۱۳۹۹: ۱۲۸).

امروزه تربیت اخلاقی در همه کشورها به‌عنوان یکی از الزامات تعلیم و تربیت برای آشنا کردن دانش‌آموزان با ارزش‌ها و فضائل اخلاقی مورد توجه است. به همین علت اندیشمندان در این قرن، تربیت اخلاقی را تنها تعلیم و تربیت شایسته و ضروری می‌دانند (کارور، خوشبخت و مزیدی، ۱۳۹۳: ۱۳۲)، زیرا در جهانی مملو از ارزش‌ها زندگی می‌کنیم که ارزش‌ها، معیارها و اعمال خاصی در آن عادت شده‌اند (جوهانسون و براونلی، شارلوت مور، بولتون-لویز، واکر، ایلوود^۲، ۲۰۱۱: ۱۱۲) آموزش ارزش‌ها در پی آن است تا افراد جامعه، ترجیحات ارزشی و جهت‌گیری خود را به‌گونه‌ای شکل دهند که راهنمای نگرش و رفتار آنان شود (رام، مهرمحمدی، صادق‌زاده قمصری و طلایی، ۱۳۹۶: ۲).

مشکلات نوجوانان مانند فقدان توانایی‌های خودمدیریتی، قلدری و خودکشی در سال‌های اخیر جامعه را نگران کرده است. حتی سن خودکشی به دوران کودکی هم راه یافته است. مشکل خودکشی کودکان، نشانه‌ای از ضعف کودکان و نوجوانان در رسیدگی به مشکلات، فشارها و ناامیدی‌هاست (چان^۳، ۲۰۲۰: ۱۵۶). قلدری هم‌سالان مانند تهدید، توهین، خشونت حتی در بین دانش‌آموزان دبستانی نیز رخ می‌دهد (وو^۴، ۲۰۱۵: ۱۵). این مشکلات ممکن است ناشی از فقدان نگرش مثبت در کودکان نسبت به زندگی و کمبود احترام به خود و دیگران باشد (وونگ، هاستی، لی، کندی و چان^۵، ۲۰۲۱: ۲۲۲). آموزش اخلاقی می‌تواند به کودکان کمک کند تا عضو مسئولیت‌پذیر جامعه خود شوند (جوهانسون و همکاران^۶، ۲۰۱۱: ۱۱۰).

آموزش اخلاق در سال‌های اولیه، پتانسیلی برای کمک به کودکان جهت مقابله با مشکلات شخصی و اجتماعی با شیوه‌ای مناسب است (رینولدز، تمپل، رابرتسون، مان^۷، ۲۰۰۱: ۲۳۴۰). اما علی‌رغم اهمیت این مسئله، رشد اخلاقی کودکان به اندازه رشد شناختی آن‌ها مهم و مورد توجه قرار نگرفته است

1. moral education
2. Johansson & Brownlee, Charlotte- Moore, Boulton-Lewis, Walker, Ailwood
3. Chan
4. Wu
5. Wong, Haste, Lee, Kennedy, & Chan
6. Johansson & et al
7. Reynolds, Temple, Robertson, Mann

(کریستجانسون^۱، ۲۰۱۶: ۵۳۰). بی‌شک تربیت اخلاقی کودکان و نوجوانان به‌عنوان یک مسئولیت مهم بر دوش نظام‌های آموزشی و تربیتی احساس شده است (بیشاف^۲، ۲۰۱۶: ۹۷).

همه نظام‌های آموزشی برای عینیت بخشیدن به رویکرد خود در تربیت اخلاقی محتاج هستند که برنامه عمل به‌عنوان برنامه‌درسی تربیت اخلاقی داشته باشند که به اشکال مختلف تعریف شده است. برنامه درسی تربیت اخلاقی منظومه‌ای است که در آن رویکرد کلی برنامه درسی اخلاق و عناصر وابسته به آن مشخص و سازواری این عناصر با رویکرد و فرهنگ حاکم بر برنامه درسی تضمین می‌شود (جینز^۳، ۲۰۱۷: ۲۱). از طریق برنامه‌درسی تربیت اخلاقی شکل‌گیری شخصیت در افراد شناسایی شده و مؤلفه‌های اساسی رشد اخلاقی را که شامل ادراک اخلاقی^۴، دانش اخلاقی^۵، عواطف اخلاقی^۶، انگیزه اخلاقی^۷، استدلال اخلاقی^۸ و عمل اخلاقی^۹ و سطح توانایی و قابلیت یادگیری مشخص می‌شود (کریستیانسون، ۲۰۱۶: ۵۵-۶۳).

در گذشته، هدف تربیت اخلاقی، آگاهی بوده است. اما در حال حاضر بر مفاهیمی مانند اطاعت، وظیفه‌شناسی، مجازات، صلح و بازگشت به اصول اولیه و ساده کردن پیچیدگی‌های زندگی مدرن تأکید می‌شود؛ در حالی که مسائلی از جمله فضیلت اخلاقی، عدالت، و حقوق بشر به انحراف رفته است (کیس و ایوبن^{۱۰}، ۲۰۱۰: ۹۷). در اجتماع، شاهد خشونت، جنگ، بی‌رحمی، بی‌احترامی به محیط زیست، خیانت، فساد، سوء استفاده از قدرت، کالا انگاری علم، ترجیح منافع فردی بر منافع جمعی، فقدان ظرفیت گفت‌وگو و تحمل رأی مخالف، نگرش غیرانسانی به زن و رفتار غیرانسانی با او، رفتار نابه‌هنجار ترافیکی هستیم. عجز و ناکارآمدی در تدارک بستر مناسب برای نزدیک شدن به این دستاوردها تقریباً فصل مشترک نظام‌های آموزش و پرورش است. نه این‌که تلاش نمی‌شود، بلکه توفیق چندانی حاصل نمی‌شود.

تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی با ابهامات و چالش‌های نظری مواجهه است. این دوره با تحولات و شرایط جدیدی همراه بوده که بر شخصیت و سازگاری اجتماعی کودک تأثیر می‌گذارد. با دادن آموزش‌های لازم در این دوره شخصیت کودک شکل گرفته، روابط اجتماعی او توسعه یافته و ادراکش از مسائل اجتماعی و فرهنگی عمیق‌تر می‌شود (سیف، کدیور، کرمی نوری، و لطف‌آبادی، ۱۳۹۷). کودک هر آن‌چه در این دوره در حوزه‌های اخلاقی، باورهای دینی، فرهنگی و اجتماعی بیاموزد، در بقیه دوران زندگی‌اش تأثیرگذار است (استرایکر و وارنر، ۱۳۹۳).

مرور ادبیات نشان می‌دهد که ابزار غالب تربیت اخلاقی در سه دهه گذشته ناکارآمد بوده است، و سیستم جدیدی در زمینه آموزش اخلاقی در مدارس مورد نیاز است. تاکنون پژوهش‌های زیادی پیرامون این موضوع در ایران و سایر کشورها صورت گرفته است که در ادامه به برخی از این پژوهش‌ها پرداخته

1. Kristjansson
2. Bischoff
3. Jains
4. Moral Perception
5. Moral Knowledge
6. Moral Emotion
7. Moral Motivation
8. Moral Reasoning
9. Moral act
10. Kiss & Euben

می‌شود (پیانگ تان، مه‌ادیر نایدو و جمیل^۱، ۲۰۱۸)، در پژوهش خود دریافتند که ارزش مسئولیت‌پذیری در کتاب‌های درسی شامل نه‌تنها خود تعهدی و مسئولیت‌پذیری است، هم‌چنین شامل حس شخصی از خود نظمی در رفتارشان که آنان را قادر می‌سازد از درگیری اجتناب کرده و برای هماهنگی دستورات اجتماعی تلاش کنند. (هدی، صبانی، شهریل، جاسمی، باسیرون، و مستری^۲، ۲۰۱۷)، در پژوهش خود بهبود فرهنگ را از عوامل اثرگذار بر تربیت شهروند می‌دانند. (کریستجانسون، ۲۰۱۶)، در پژوهش خود بر روش عادت‌آموزی به‌عنوان کلیدی‌ترین روش تربیت اخلاقی تأکید دارد. (جونز و وارنار، بنچ، استروپ^۳، ۲۰۱۴)، در پژوهش خود دریافتند که معلمان از طریق روش‌ها و راهبردهای نوین تدریس و یادگیری مشارکتی می‌توانند هویت اخلاقی و مشارکت اجتماعی را در دانش‌آموزان ارتقاء دهند. (ساندرا^۴، ۲۰۰۹)، در پژوهش خود دریافت که نقش معلم و مدیر مدرسه و مهارت‌های ارتباطی آنان را در جریان اجرای برنامه بسیار مؤثر می‌داند. (هانتر و هانتر^۵، ۲۰۰۶)، در پژوهش خود دریافتند که روش داستان‌سرایی می‌تواند برای چگونگی در درک و استدلال از ابهامات اخلاقی دیده شود. عقیلی و همکاران (۱۳۹۷)، در پژوهش خود دریافتند که الگوی مفهومی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در دو بُعد چرایی و ضرورت تربیت اخلاقی و چگونگی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی شکل می‌گیرد. انصاری و محسنی‌پور (۱۳۹۷)، به این نتیجه رسیدند که فرصت‌های تربیت اخلاقی در سه حیطه شناختی، عاطفی و رفتاری بوده است. رستگاری، موسی‌پور و ناطقی، (۱۳۹۷)، در پژوهش خود دریافتند که از طریق سرمایه‌گذاری می‌توان موفقیت، کارایی و برتری سازمان را تضمین کرد. رسولی شورکی (۱۳۹۵)، در پژوهش خود دریافت که باید به نیازهای جامعه جهت کاهش ناهنجاری‌ها و افزایش سلامت جامعه توجه شود.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود پژوهش‌های انجام‌شده در خصوص برنامه‌های درسی تربیت اخلاقی بسیار محدود، و بدون توجه به عناصر برنامه درسی تدوین شده و پژوهش‌های دیگر هم که در این زمینه و در ارتباط با این مفهوم انجام شده است در ارتباط با یک یا چند عنصر از عناصر برنامه‌درسی و از منظرهای دیگری می‌باشند. بنابراین آنچه ضرورت انجام این پژوهش را دوچندان می‌کند، این است که علی‌رغم تلاش‌های فراوانی که در زمینه تربیت اخلاقی صورت گرفته ولی خلاءهای بسیاری در برنامه‌های درسی تربیت اخلاقی در سرتاسر نظام‌های تربیتی دیده می‌شود. 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 اصلی مطالعه به صورت پرسش‌های زیر مطرح شده‌اند:

۱. الگوی ساختاری مؤلفه‌های برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران کدام است؟

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

1. Piang Tan, Mahadir Naidu & Jamil
2. Huda, Sabani, Shahrill, Jasmi, Basiron, & Mustari
3. Jones & Warnaar, Bench, Stroup
4. Sandra
5. Hunter & Hunter

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر شیوه اجرا از نوع آمیخته^۱ و به صورت کیفی و کمی بود. در مرحله کیفی از روش داده‌بنیاد استفاده شد. ابتدا مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با اساتید و صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت انجام شد. شیوه اجرای پژوهش چنین است که بعد از شناسایی و امکان برقراری ارتباط با مشارکت‌کنندگان پرسش‌های اولیه پژوهش جهت ملاحظه اساتید و آمادگی نسبت به موضوع در اختیار آنان قرار گرفت. زمان انجام مصاحبه بسته به توضیحات مشارکت‌کنندگان حدود ۴۵ دقیقه است. در پرسیدن پرسش‌ها هیچ محدودیتی وجود نداشت و هر نکته و موضوعی که مرتبط با مؤلفه‌های برنامه‌درسی تربیت اخلاقی بوده، مورد توجه قرار می‌گرفت. بعد از اجرای هر مصاحبه، متن‌ها چندین بار مورد بازخوانی قرار گرفتند و تحلیل شدند و نکات مرتبط با برنامه‌درسی تربیت اخلاقی جدا شد. در بخش کمی از روش پیمایشی استفاده شد. بر اساس یافته‌های بخش اول پرسش‌نامه‌ای طراحی و اعتبارسنجی شد.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

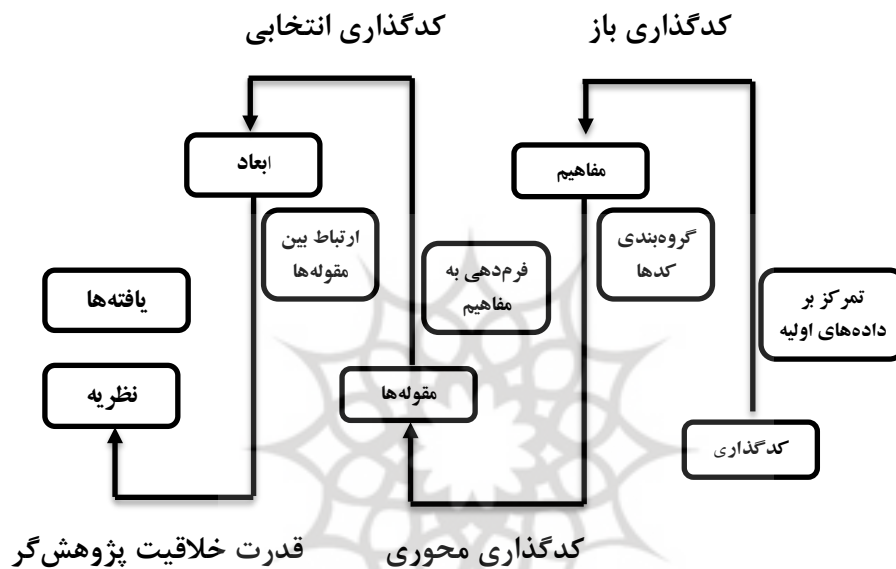
جامعه آماری پژوهش در بخش کیفی شامل اساتید برنامه‌ریزی درسی، فلسفه تعلیم و تربیت و جامعه‌شناسی در دانشگاه شهید باهنر و دانشگاه فرهنگیان کرمان در سال ۱۴۰۱ هستند. باید افرادی مورد مصاحبه قرار می‌گرفتند که پیرامون آن تخصص و ارجاعی می‌داشتند. از این‌رو نمونه‌گیری هدفمند مورد استفاده قرار گرفت و افرادی انتخاب شدند که نسبت به پدیده مورد مطالعه دارای تجربه هستند. 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 است که همگی آنان ۶۱۵ نفر با روش تمام شماری جهت تحلیل ساختاری تأییدی و رتبه‌بندی مؤلفه‌ها 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 شدند. ۶۸ پرسش‌نامه ناقص و ۳۹ تا از سوی معلمان برگردانده نشد.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

در بخش کیفی این پژوهش، برای گردآوری داده‌ها از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شده است. فرایند تحلیل داده‌های حاصل از متن مصاحبه‌ها نیز با توجه به اهمیت آن در رویکرد نظریه داده بنیاد، هم‌زمان با جمع‌آوری داده‌ها و به صورت دستی در سه مرحله انجام شد. روش مورد استفاده کدگذاری در این پژوهش منطبق بر روش کدگذاری استراوس و کوربین^۲ (۲۰۰۶) است. در این روش، سه حالت کدگذاری باز، محوری و انتخابی وجود دارد. شکل ۱ روند پیدایش نظریه از داده‌ها را در این روش نمایش می‌دهد. برای تأمین روایی و پایایی بخش کیفی مطالعه روش ارزیابی لینکلن و گوبا^۳ (۱۹۸۵)، به کار گرفته

1. Mixed Method Research
2. Strauss and Corbin
3. Lincoln & Guba

شد که هم‌تراز روایی و پایایی در پژوهش‌های کمی است. در این روش از عناصر قابلیت اعتبار، قابلیت انتقال، قابلیت تکرار و قابلیت تأیید استفاده شد. قابلیت تکرار به داده‌ها به کمک روش‌های نظام‌مند نظریه‌پردازی داده بنیاد در گردآوری، ثبت، تحلیل و تفسیر بر داده‌ها ملاحظه شد و نیز قابلیت اعتبار و انتقال را مطلعان کلیدی، مشارکت‌کنندگان پژوهش، نمونه‌های مشابه و خبرگان در طول پژوهش به شک مداوم و ضمن اعمال تعدیل‌های مقتضی، ارزیابی و تأیید کردند. هم‌چنین قابلیت تأیید با بهره‌گیری از نظرات و ارائه شواهد و یافته‌ها به خبرگان، مشارکت‌کنندگان و نمونه‌های مشابه، استفاده از یادداشت‌های میدانی و راهبردهای ارتقای حساسیت نظری و اجتناب از سوءگیری طی پژوهش صورت گرفت.



شکل ۱: روند پیدایش نظریه از داده‌ها در روش نظریه‌پردازی داده‌ها

بعد از تحلیل داده‌های کیفی و بر مبنای نتایج به‌دست‌آمده از این تحلیل‌ها و هم‌چنین بر اساس دستورالعمل طراحی پرسش‌نامه در پژوهش‌های زمینه‌یابی، پرسش‌نامه‌ای طراحی شد. این پرسش‌نامه بر مبنای داده‌های استخراج‌شده از مرحله کیفی بوده که دارای ۱۳ مقوله اصلی و ۳۳ مقوله فرعی است. پژوهش‌گر در مجموع ۱۰۵ گویه تدوین کرد که تمامی آن‌ها بر مبنای طیف لیکرت پنج درجه‌ای از: کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) طراحی شدند. روایی (صوری و محتوایی) این پرسش‌نامه با توجه به دیدگاه ۷ تن از متخصصان و صاحب‌نظران رشته‌های فلسفه تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزی درسی و جامعه‌شناسی، با استفاده از روش سیگمای شمارشی ابتدا برای ۱۰۵ پرسش اولیه گرفته شد که مقدار ۰/۶۷ به‌دست آمد. با توجه به نظر اساتید ۳ پرسش از پرسش‌نامه ابتدایی که کاملاً نامناسب و نامناسب تشخیص داده شد حذف شد که روایی (صوری و محتوایی) پس از حذف این ۳ پرسش به ۰/۸۵ رسید که نشان‌دهنده مناسب بودن ۱۰۲ پرسش باقیمانده بود. در مرحله بعد آزمون مقدماتی پرسش‌نامه بر روی ۳۰ نفر از معلمان ابتدایی نواحی یک و دو آموزش‌وپرورش شهر کرمان که جامعه آماری بخش کمی را تشکیل می‌دادند انجام شد. به‌منظور اطمینان از پایا بودن پرسش‌نامه و هم‌سانی درونی پرسش‌ها، ضریب آلفای کرونباخ برای نمونه مقدماتی محاسبه شد. مقدار آلفای به‌دست‌آمده در جدول ۳ 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 نرم‌افزار AMOS استفاده شد. روابط فرضی ساختاری با مدل معادلات ساختاری تحلیل شدند و شاخص‌های برازندگی مدل نهایی گزارش شد.

جدول ۱: توزیع فراوانی مصاحبه‌شوندگان به تفکیک جنسیت، رشته تحصیلی و مرتبه علمی

متغیر	سطح	فراوانی	درصد
جنس	مرد	۱۲	۴۰٪
	زن	۸	۶۰٪
رشته تحصیلی	فلسفه تعلیم و تربیت	۱۴	۷۰٪
	برنامه‌ریزی درسی	۵	۲۵٪
مرتبه علمی	جامعه‌شناسی	۱	۵٪
	استادیار	۸	۴۰٪
	دانشیار	۹	۴۵٪
کل افراد	استاد	۳	۱۵٪
	-	۲۰	۱۰۰٪

جدول ۲: 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٪
مدرک تحصیلی	بالای ۲۵	۱۵۹	۳۱/۳٪
	کاردانی	۹۸	۱۹/۴٪
	کارشناسی	۳۸۰	۷۴/۹٪
کل افراد	کارشناسی ارشد	۳۰	۵/۷٪
	-	۵۰۸	۱۰۰٪

جدول ۳: پایایی پرسش‌نامه و ابعاد آن

ابعاد	آلفای کرونباخ	تعداد پرسش‌های هر بعد
همگامی با فرآیندهای جهانی و علمی	۰/۹۲۸	۹
اهداف و مقاصد برنامه‌درسی تربیت اخلاقی	۰/۸۷۰	۴
ویژگی‌های محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی	۰/۸۹۸	۸
سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی	۰/۹۱۲	۱۰
نقش معلم به عنوان نیروی انسانی	۰/۸۸۱	۸
روش‌های سهمیم و مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی	۰/۸۸۸	۸

تعداد پرسش‌های هر بعد	آلفای کرونباخ	ابعاد
۴	۰/۹۰۹	ارزش‌یابی مؤثر در تربیت اخلاقی
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
۴	۰/۸۴۲	بودجه و اعتبارات
۴	۰/۷۸۳	یادگیری‌های ضمنی
۱۱	۰/۹۰۲	تأمین نیازهای فردی فراگیران
۸	۰/۸۸۵	تأمین نیازهای جامعه

یافته‌هاک پژوهش

یافته‌هاک بخش کیفی

پرسش اول: الگوی ساختاری مؤلفه‌های برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی در نظام آموزشی ایران کدام است؟

با توجه به نظریه داده‌بنیاد به تحلیل داده‌ها در قالب کدگذاری باز، محوری و انتخابی پرداخته شد. بدین صورت که پژوهش‌گر ابتدا به شناسایی ابعاد و مقوله‌های برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی پرداخت. بنابراین در مرحله اول با استفاده از ابعاد و مقوله‌ها بر اساس فرایند کدگذاری باز و محوری داده‌های حاصل از مصاحبه‌های عمیق و اکتشافی با خبرگان کلیدی و انجام عمل پالایش، کدهای مفهومی ارائه شد. هنگام تجزیه و تحلیل دقیق داده‌ها، مفاهیم از طریق کدگذاری، به صورت مستقیم از رونوشت مصاحبه شرکت‌کنندگان ایجاد شدند.

کدگذاری باز

در ابتدا کدگذاری باز انجام شد. روند کدگذاری باز بدون هیچ‌گونه محدودیتی در حوزه خودش و بدون هیچ‌گونه فیلتری بررسی شد، بنابراین تمام داده‌ها مورد قبول بوده و هیچ‌کدام نادیده گرفته نشد. در پژوهش حاضر نتایج مصاحبه‌ها، تحلیل خطبه‌خط شد و پس از پدیدار شدن مقوله‌های آغازین به کدگذاری جملات و پاراگراف‌ها اقدام شد. با تحلیل خط به خط، تعداد ۵۶۰ داده خام ساخته شد که با استفاده از «مقایسه کردن» تبدیل به مفاهیم شدند. تعداد مفاهیم ساخته شده در این مرحله ۵۸ مفهوم بوده است.

کدگذاری محوری

کدگذاری محوری فرایند مرتبط نمودن مقولات فرعی به مقولات اصلی‌تر را شامل می‌شود. در کدگذاری محوری تلاش شد تا مقولات بر اساس الگوی پارادایمی ایجاد و کشف شوند. با استفاده از رویه‌های پرسش کردن» و «مقایسه کردن» مفاهیم با یکدیگر مقایسه شده و در سطحی بالاتر و انتزاعی‌تر ادامه می‌یابد که پرسش‌ها و مقایسه‌هایی که در این مرحله انجام می‌شوند عبارتند از: آیا این مفاهیم به هم مرتب‌باند؟ آیا می‌توان مفاهیمی که با هم ارتباط دارند را در یک دسته قرار داد؟ در این مرحله از

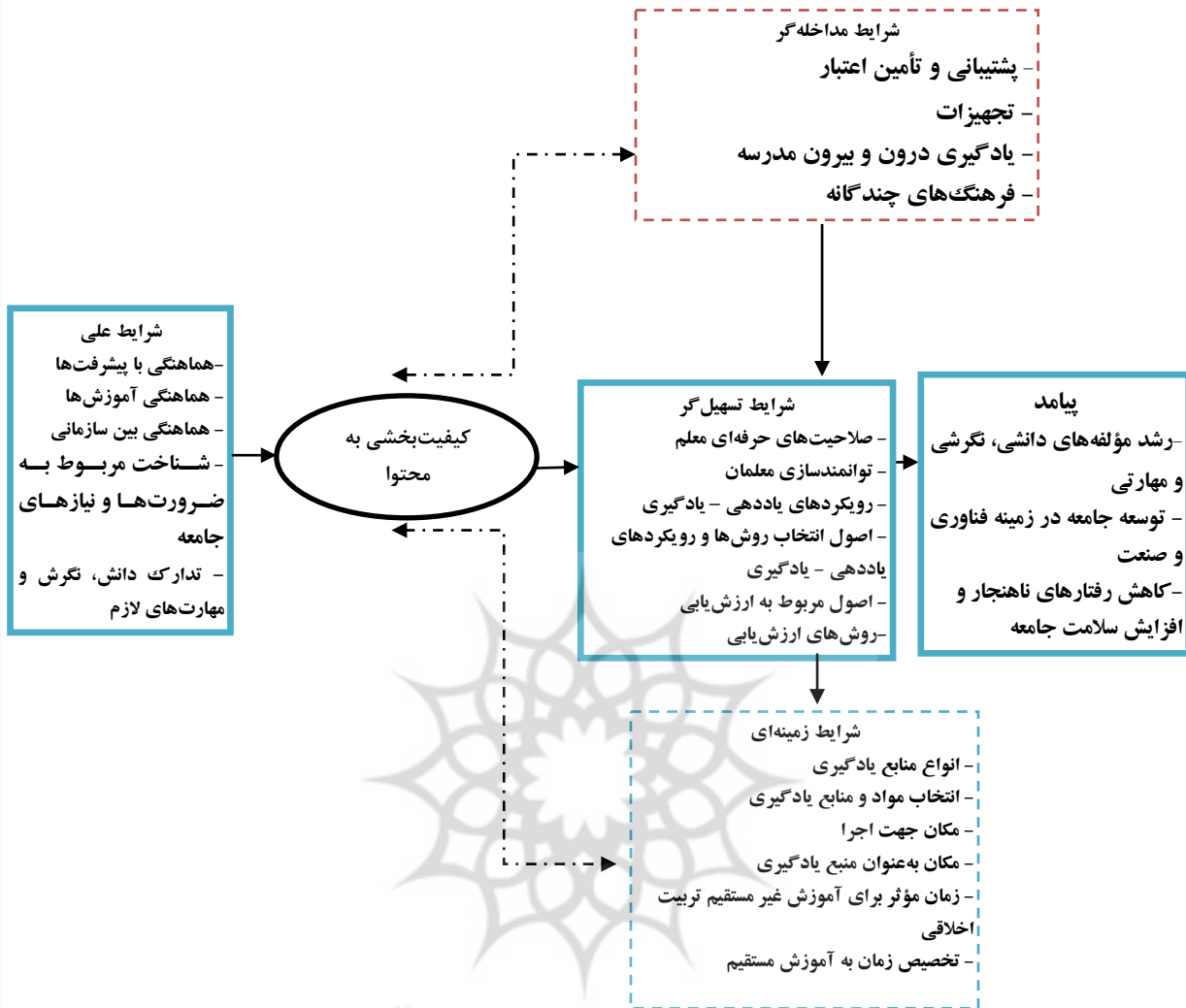
پژوهش ۳۳ مقوله که در جدول ۴ نشان داده شد پدیدار شد. از میان مقولات استخراجی از پژوهش، سعی بر آن شد هریک از مقولات را نیز در دل مدل پارادایمی جای دهیم. به همین دلیل با پرسش کردن و مقایسه کردن و هم‌چنین درخواست بررسی مجدد خبرگان، مقولاتی را که می‌شد در دل یک طبقه بزرگ‌تر یا مدل پارادایمی جای داد را شناسایی کردیم. از میان این ۳۳ مقوله یکی به‌عنوان مقوله اصلی ظاهر شد تا در کنار ۳۲ مقوله دیگر، اجزای روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد به‌دست آمده از پژوهش را تشکیل دهند. هم‌چنین ابعاد، شرایط علی، مداخله‌گر، زمینه‌ای، راهبرد و پیامد نیز در قالب راهبرد داده‌بنیاد شناسایی شده و در رابطه با مقوله اصلی معنا پیدا کرده‌اند. مقوله اصلی شناسایی شده در این پژوهش، کیفیت‌بخشی به محتوا است که بقیه مقولات در رابطه با آن معنا پیدا کرده‌اند. مقوله‌ها برای ارائه مدل تصویری در ۶ دسته ذیل قرار گرفتند:

جدول ۴: پارادایم مؤلفه‌های برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره آموزش ابتدایی ایران

شرایط علی	شرایط زمینه‌ای	راهبردهای تسهیل‌گر	شرایط مداخله‌گر	مقوله محوری	پیامد
همگامی با فرآیندهای جهانی و علمی (هماهنگی با پیشرفت‌ها- هماهنگی آموزش‌ها- هماهنگی بین سازمانی)- اهداف و مقاصد برنامه درسی تربیت اخلاقی (توجه به نیازهای جامعه- تدارک دانش، نگرش و مهارت‌های لازم)	مواد و منابع سهیم و مؤثر (انواع منابع یادگیری- انتخاب مواد و منابع یادگیری)- مکان‌های مؤثر (مکان جهت اجرا- مکان به عنوان منبع یادگیری)- زمان‌های مؤثر (تخصیص زمان به آموزش مستقیم و زمان مؤثر به آموزش غیر مستقیم تربیت اخلاقی)	نقش معلم به‌عنوان نیروی انسانی (صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان- توانمندسازی معلمان)- روش‌های یاددهی - یادگیری مؤثر (روش‌ها و رویکردهای یاددهی - یادگیری، اصول انتخاب روش‌ها و رویکردهای یاددهی یادگیری)- ارزش‌یابی مؤثر (اصول مربوط به ارزش‌یابی- روش‌های ارزش‌یابی)	بودجه و اعتبارات (پشتیبانی و تأمین اعتبار- تجهیزات)- یادگیری‌های ضمنی (یادگیری‌های درون و بیرون مدرسه- فرهنگ‌های چندگانه)	کیفیت‌بخشی به محتوا	تأمین نیازهای فردی دانش‌آموزان (رشد مؤلفه‌های دانشی- رشد مؤلفه‌های نگرشی- رشد مؤلفه‌های مهارتی)- تأمین نیازهای جامعه (توسعه جامعه در زمینه فناوری و صنعت کاهش رفتارهای ناهنجار و افزایش سلامت جامعه)

کدگذارگ‌گزینش

این مرحله پس از انجام کدگذاری باز و محوری با کمک مشخص شدن مدل پارادایمی آغاز می‌شود. کدگذاری انتخابی، کدگذاری محوری را در سطحی بالاتر و انتزاعی‌تر ادامه می‌دهد. هدف نهایی در روش کیفی و در این‌جا نظریه داده‌بنیاد، تحلیل نظری و یا در نهایت ارائه نظریه است و این کاری است که در مرحله نهایی یعنی کدگذاری انتخابی صورت می‌گیرد. در آخرین مرحله از کدگذاری، یعنی کدگذاری انتخابی، از میان مقوله‌ها، مقوله محوری انتخاب می‌شود و حول آن نظریه‌ای برآمده از دل پژوهش ارائه می‌شود.



شکل ۲: مدل مفهومی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر تربیت اخلاقی

یافته‌هاک بخش کمی پژوهش

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

در این پژوهش برای بررسی قدرت نشان‌گرهای مربوط به هر یک از صفات مکنون، از تحلیل عامل تأییدی چهار عاملی مرتبه دو و از نرم‌افزار آموس ۱۸ استفاده شد. برای ایجاد متغیرهای نهفته ضروری است نشان‌گرهای چندگانه از هر متغیر وجود داشته باشد. معمولاً از زیر مقیاس‌های سنجه‌ها به عنوان نشان‌گرهای جداگانه معرف سازه نهفته استفاده می‌شود.

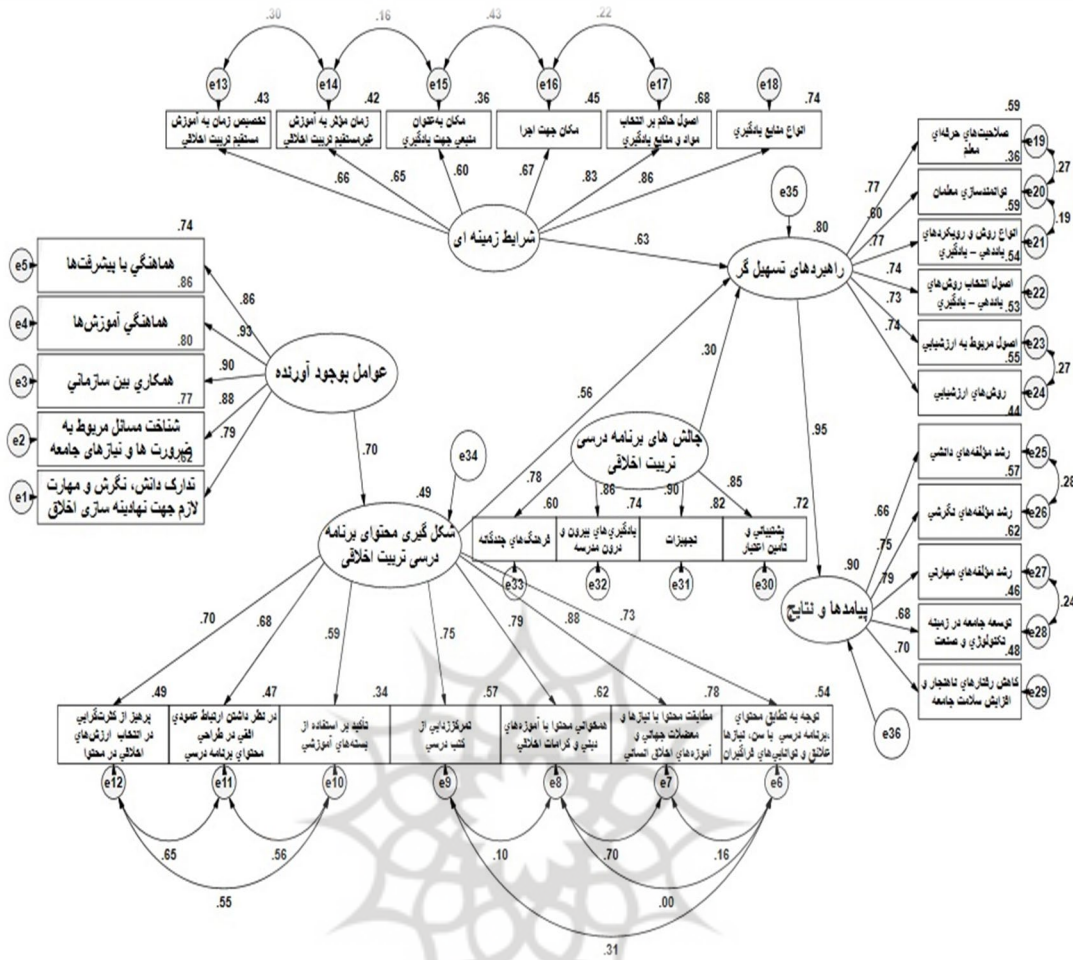
ارزیابی شاخص‌هاک برازش مدل پس از اصلاح

هدف پژوهش‌گر از ارزیابی برازش کل مدل این است که مشخص کند تا چه میزان کل مدل با داده‌های تجربی مورد استفاده سازگاری دارد. به منظور انجام این کار شاخص‌های برازندگی مورد بررسی

قرار می‌گیرند. نسبت مجذور کای به درجه آزادی به حجم نمونه بسیار وابسته است و نمونه بزرگ کمیت خرد را بیش از آن‌چه بتوان آن‌را به غلط بودن مدل نسبت داد، افزایش می‌دهد. هرچه مقدار خردی دو دارای سطح معناداری بیش‌تر از $0/05$ باشد یا مقدار خردی دو تقسیم بر درجه آزادی بین ۱ تا ۳ باشد، ایده‌آل است (هومن، ۱۳۸۷). مقدار خردی دو با توجه به مقدار گزارش‌شده در جدول ۶ معنادار است. خردی دو تقسیم بر درجه آزادی $3/565$ است که نشان‌دهنده برازش مناسب مدل می‌باشد، با توجه به این‌که حجم نمونه این پژوهش بیش از ۲۰۰ نفر است، از شاخص‌های دیگر جهت مناسب بودن برازش مدل استفاده شد. معیارهای خوبی برازندگی (GFI^1) و تعدیل‌شده خوبی برازندگی ($AGFI^2$) نشان‌دهنده اندازه‌ای از مقدار نسبی واریانس‌ها و کوواریانس‌هاست که توسط مدل تبیین می‌شود. هر دوی این معیارها بین صفر تا یک متغیر هستند، و هرچه به عدد یک نزدیک‌تر باشند، نیکویی برازش مدل با داده‌های مشاهده شده بیش‌تر است. مقادیر GFI و $AGFI$ در مدل نهایی بالاتر از $0/8$ هستند که تأییدکننده نتایج آزمون خردی دو می‌باشند؛ برای بررسی این‌که یک مدل به‌خصوص 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^3)، شاخص هنجار نشده برازندگی ($NNFI^4$) که به آن شاخص توکرلوئیس^۵ نیز می‌گویند، شاخص برازندگی فزاینده (IFI) و شاخص برازندگی تطبیقی (CFI^6) استفاده می‌شود. گفن، استراب و بودرین^۷ (۲۰۰۰) معتقدند که مقادیر بالای $0/8$ دو شاخص اول و بالای $0/9$ دو شاخص دوم حاکی از برازش بسیار مناسب مدل نهایی است. در نهایت جهت بررسی این‌که مدل چگونه برازندگی و صرفه‌جویی را باهم ترکیب می‌کند، از شاخص بسیار توانمند ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد ($RMSEA^8$) استفاده شد، این شاخص برای مدل‌های خوب $0/05$ و کم‌تر است، مدلی که در آن این شاخص $0/1$ یا بیش‌تر باشد برازش ضعیفی دارد (هومن، ۱۳۸۷)، مقدار این شاخص نیز برای مدل اصلاح‌شده نهایی $0/087$ است؛ بنابراین تمامی این شاخص‌ها نشان دادند که مدل مورد نظر در این پژوهش پس از اصلاح، برازندگی بسیار مناسبی با داده‌ها پیدا کرد. در الگوی ساختاری برای بهبود شاخص‌های برازش از ۱۷ رابطه کوواریانسی استفاده شد.

در شکل زیر مدل معادلات ساختاری اصلاح شده مقاله حاضر که با استفاده از نرم افزار طراحی شده است، ارائه شده و کلیه اجزای مدل مفهومی در آن گنجانده شده است.

1. Goodness of Fit Index(GFI)
2. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
3. Normed Fit Index (NFI)
4. Non-Normed Fit Index (NNFI)
5. Tucker-Lewis Index (TLI)
6. Comparative Fit Index (CFI)
7. Gefen, Strub & Boudrean
8. Root Mean Square Error of Approximation(RMSEA)



شکل ۳: الگوی معادلات ساختاری مؤلفه‌های برنامه‌های تربیت اخلاقی

بر اساس معادله ساختاری به‌دست آمده در شکل ۳ و جدول ۵ نشان‌دهنده رابطه معنادار بین شرایط علی با مقوله محوری است ($p < 0.05$ مقدار). با توجه به مثبت بودن ضریب مسیر (۰/۶۹۸)، این رابطه از نوع افزایشی (مستقیم) است. بدین معنا که با مقوله‌های فرعی هم‌گامی با فرآیندهای جهانی و علمی (هماهنگی با پیشرفت‌ها، هماهنگی آموزش‌ها و همکاری بین سازمانی)، و مقوله‌های فرعی اهداف و مقاصد برنامه‌داری تربیت اخلاقی (شناخت مسائل مربوط به ضرورت‌ها و نیازهای جامعه، و تدارک دانش، نگرش و مهارت لازم جهت نهادینه سازی اخلاقی)، ویژگی‌های محتوای برنامه‌داری تربیت اخلاقی (مطابقت محتوا با سن، نیازها، علائق و توانایی‌های دانش‌آموزان، مطابقت محتوا با نیازها و معضلات جهانی و آموزه‌های اخلاقی انسانی، هم‌خوانی محتوا با آموزه‌های دینی و کرامات اخلاقی، تأکید بر تمرکززدایی از کتب درسی، تأکید بر استفاده از بسته‌های آموزشی، توجه به ارتباط افقی و عمودی در طراحی محتوا، پرهیز از کثرت‌گرایی در انتخاب ارزش‌های اخلاقی در محتوا) بیش‌تر فراهم می‌شود. هم‌چنین نتایج ارائه شده در جدول ۵ نشان‌دهنده رابطه معنادار بین مقوله محوری با راهبردهای تسهیل‌گر است. با توجه به مثبت بودن ضریب مسیر (۰/۵۶۱)، این رابطه از نوع افزایشی (مستقیم) است. بدین معنا که با افزایش و بهبود ویژگی‌های محتوای برنامه‌داری تربیت اخلاقی (مطابقت محتوا با سن، نیازها، علائق و توانایی‌های دانش‌آموزان،

مطابقت محتوا با نیازها و معضلات جهانی و آموزه‌های اخلاق انسانی، هم‌خوانی محتوا با آموزه‌های دینی و کرامات اخلاقی)، سازمان‌دهی محتوای برنامه‌درسی تربیت اخلاقی (تأکید بر تمرکززدایی از کتب درسی، تأکید بر استفاده از بسته‌های آموزشی، توجه به ارتباط افقی و عمودی در طراحی محتوا، پرهیز از کثرت‌گرایی در انتخاب ارزش‌های اخلاقی در محتوا) زمینه افزایش توجه به مقوله‌های فرعی مربوط به نقش معلم به‌عنوان نیروی انسانی (صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم، توانمندسازی معلمان)، روش‌های سهیم و مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی (انواع روش و رویکردهای یاددهی - یادگیری، اصول انتخاب روش‌های یاددهی - یادگیری)، ارزش‌یابی مؤثر در تربیت اخلاقی (اصول مربوط به ارزش‌یابی و روش‌های ارزش‌یابی) بیش‌تر تأمین می‌شود. هم‌چنین نتایج ارائه شده در جدول ۵ نشان‌دهنده رابطه معنادار بین شرایط زمینه‌ای و راهبردهای تسهیل‌گر است. با توجه به مثبت بودن ضریب مسیر (۰/۶۲۶)، این رابطه از نوع افزایشی (مستقیم) است. بدین معنی که با توجه به مقوله‌های فرعی زمان‌های مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی (تخصیص زمان به آموزش مستقیم تربیت اخلاقی، زمان مؤثر به آموزش غیر مستقیم تربیت اخلاقی)، مکان‌های مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی (مکان به‌عنوان منبعی جهت یادگیری و مکان جهت اجرا)، و مواد و منابع سهیم و مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی (اصول حاکم بر انتخاب مواد و منابع یادگیری و انواع منابع یادگیری)، امکان توجه به نقش معلم به‌عنوان نیروی انسانی (صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم، توانمندسازی معلمان)، روش‌های سهیم و مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی (انواع روش و رویکردهای یاددهی - یادگیری، اصول انتخاب روش‌های یاددهی - یادگیری)، ارزش‌یابی مؤثر در تربیت اخلاقی (اصول مربوط به ارزش‌یابی و روش‌های ارزش‌یابی) بیش‌تر فراهم می‌شود. بدین معنا که بهبود زمان‌های مؤثر به آموزش تربیت اخلاقی، مکان‌های مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی، مواد و منابع سهیم و مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی توجه به نقش معلم به‌عنوان نیروی انسانی، روش‌های سهیم و مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی، ارزش‌یابی مؤثر در تربیت اخلاقی تأثیرگذار است. هم‌چنین نتایج ارائه شده در جدول ۵ نشان‌دهنده رابطه معنادار بین شرایط مداخله‌گر با راهبردها است. با توجه به مثبت بودن ضریب مسیر (۰/۳۰۳)، این رابطه از نوع افزایشی (مستقیم) است. بدین معنا که افزایش و بهبود بودجه و اعتبارات (پشتیبانی و تأمین اعتبار و تجهیزات)، و توجه به یادگیری‌های ضمنی (یادگیری‌های بیرون و درون مدرسه و فرهنگ‌های چندگانه) باعث بهبود توجه به نقش معلم به‌عنوان نیروی انسانی، روش‌های سهیم و مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی، ارزش‌یابی مؤثر در تربیت اخلاقی است.

نتایج ارائه شده در جدول ۵ نشان‌دهنده رابطه معنادار بین راهبردهای تسهیل‌گر با پیامدها و نتایج است. با توجه به مثبت بودن ضریب مسیر (۰/۶۴۹)، این رابطه از نوع افزایشی (مستقیم) است. بدین معنا که افزایش و بهبود توجه به نقش معلم به‌عنوان نیروی انسانی (صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم، توانمندسازی معلمان)، روش‌های سهیم و مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی (انواع روش و رویکردهای یاددهی - یادگیری، اصول انتخاب روش‌های یاددهی - یادگیری)، ارزش‌یابی مؤثر در تربیت اخلاقی (اصول مربوط به ارزش‌یابی و روش‌های ارزش‌یابی) بر تأمین نیازهای فردی فراگیران (در حیطه‌های دانشی، نگرشی و مهارتی)، و تأمین نیازهای جامعه (توسعه جامعه در زمینه فناوری و صنعت و کاهش رفتارهای ناهنجار و افزایش سلامت جامعه) بیش‌تر تأثیرگذار است.

جدول ۵: ضریب مسیر و معنی داری آن و بررسی پرسش‌های پژوهش در الگوی تحلیل مسیر اصلی

پرسش	تأثیر متغیر	بر متغیر	ضریب مسیر	مقدار t	- مقدار p	نتیجه
۱	شرایط علی (عوامل به وجود آورنده)	مقوله محوری	۰/۶۹۸	۱۹/۵۸۴	۰/۰۰۱	تأیید پرسش
۲	مقوله محوری	راهبردهای تسهیل‌گر	۰/۵۶۱	۱۷/۴۶۴	۰/۰۰۱	تأیید پرسش
۳	شرایط زمینه‌ای	راهبردهای تسهیل‌گر	۰/۶۲۶	۱۷/۳۹۸	۰/۰۰۱	تأیید پرسش
۴	شرایط مداخله‌گر (چالش‌ها)	راهبردهای تسهیل‌گر	۰/۳۰۳	۱۲/۹۶۳	۰/۰۰۱	تأیید پرسش
۵	راهبردهای تسهیل‌گر	پیامدها و نتایج	۰/۶۴۹	۲۰/۳۱۴	۰/۰۰۱	تأیید پرسش

برای این که مشخص کنیم سهم هریک از مؤلفه‌های برنامه‌درسی تربیت اخلاقی به چه میزان است می‌توان گفت بر اساس مقدار ضریب تعیین (R^2)، ۴۹ درصد از تغییرات مقوله محوری توسط شرایط علی (عوامل به وجود آورنده) تبیین می‌شود، و ۳۲ درصد از تغییرات راهبردهای تسهیل‌گر توسط مقوله محوری تبیین می‌شود. ۳۹ درصد از تغییرات راهبردها توسط شرایط زمینه‌ای تبیین می‌شود و ۹ درصد از تغییرات راهبردهای تسهیل‌گر توسط شرایط مداخله‌گر (چالش‌های برنامه‌درسی تربیت اخلاقی) تبیین می‌شود. به‌طور کلی می‌توان گفت متغیرهای مقوله محوری، شرایط زمینه‌ای و شرایط مداخله‌گر (چالش‌های برنامه‌درسی تربیت اخلاقی) ۸۰ درصد تغییرات متغیر راهبردهای تسهیل‌گر را تبیین می‌کنند که ۳۲ درصد از این تغییرات توسط متغیر مقوله محوری، ۳۹ درصد توسط شرایط زمینه‌ای و ۹ درصد توسط شرایط مداخله‌گر (چالش‌های برنامه‌درسی تربیت اخلاقی) تبیین می‌شود. بر اساس مقدار ضریب تعیین (R^2)، ۴۲ درصد از تغییرات پیامد توسط راهبردها تبیین می‌شود.

هم‌چنین برای این که مشخص کنیم میزان شاخص نیکویی برازش الگوی ساختاری مؤلفه‌های برنامه‌درسی تربیت اخلاقی چقدر است می‌توان گفت خروجی نرم‌افزار، نشان‌دهنده مناسب بودن الگوی پارادایمی پیشنهادی پژوهش پیرامون کلیه مقوله‌های فرعی است، به‌طوری که مقدار ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) برابر با (۰/۰۸۷) است، مقدار کای اسکور بهنجار شده (CMIN/DF) برابر با (۳/۵۶۵) است و مقدار شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با (۰/۸۷۷) است. مقدار این شاخص نیز برای مدل اصلاح‌شده نهایی ۰/۰۸۷ بود؛ سایر شاخص‌ها برای برازش الگوی پارادایمی پیشنهادی پژوهش پیرامون کلیه مقوله‌های فرعی در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶: شاخص‌های برازش الگوی پارادایمی پیشنهادی پیرامون مقوله‌های فرعی پژوهش گفن و همکاران (۲۰۰۰)

شاخص	حد قابل قبول	قبل از اصلاحات	پس از اصلاحات
آماره کای دو (Chi-square)	-	۲۵۹۰/۲۲۴	۲۱۴۲/۵۶۵
درجه آزادی (DF)	-	۶۲۴	۶۰۱
کای اسکور بهنجار شده (CMIN/DF)	برابر یا کوچک‌تر از ۳	۴/۱۵۱	۳/۵۶۵
شاخص نیکویی برازش (GFI)	برابر یا بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۷۹۸	۰/۸۷۷
شاخص نیکویی برازش اصلاح‌شده (AGFI)	برابر یا بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۷۵۸	۰/۸۳۹
شاخص برازش هنجار شده (NFI)	برابر یا بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۸۱۵	۰/۹۰۳
شاخص برازش افزایشی (IFI)	برابر یا بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۸۲۹	۰/۹۰۷
شاخص تاکر- لوئیس (TLI)	برابر یا بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۸۱۷	۰/۸۹۳
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	برابر یا بزرگ‌تر از ۰/۹	۰/۸۲۹	۰/۹۰۷
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)	برابر یا کوچک‌تر از ۰/۰۸	۰/۰۹۳	۰/۰۸۷

با توجه به جدول ۶، شاخص‌های کلی نشان از برآزش خوب الگو توسط داده‌ها دارد، به عبارت دیگر، داده‌های جمع‌آوری شده به‌خوبی الگو را حمایت می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های مختلف جوامع انسانی جهت تحقق توسعه پایدار صرفاً زمانی محقق می‌شود که ساختارهای فرهنگی و آموزشی لازم به‌عنوان مهم‌ترین عامل و پیش‌نیاز، بر بنیاد یک برنامه‌ریزی دقیق اصولی به‌وجود آید. یکی از مهم‌ترین این ساختارهای فرهنگی، آموزش مسائل اخلاقی است که تلاش می‌کند با ایجاد تغییرات اساسی در رفتار و عملکرد دانش‌آموزان، زمینه ایجاد و شکل‌گیری یک جامعه انسانی سالم و پیشرفته و کارآمد را فراهم سازد. بر این اساس، پژوهش حاضر، با هدف تحلیل برداشت اساتید دانشگاه از مؤلفه‌های برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی و ارائه الگوی مطلوب با استفاده از طرح پژوهش آمیخته از نوع اکتشافی انجام شد.

نتایج نشان داد که می‌توان اصول و ملاک‌هایی را به‌عنوان ویژگی‌های محتوای برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در نظر گرفت. در حوزه تربیت اخلاقی، گرایش غالب این است که محتوا محدود به دانش اخلاقی شود؛ 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. این یافته با نتایج پژوهش‌های عقیلی و همکاران (۱۳۹۷)، انصاری و محسنی‌پور (۱۳۹۷) هم‌خوانی دارد. در تبیین می‌توان گفت «محتوا» کانون برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی است، و از نیازها و بحران‌های اخلاقی و اجتماعی تأثیر می‌پذیرد. با توجه به انواع بحران‌های اخلاقی کنونی، تربیت اخلاقی به‌عنوان یک عامل مهم و ضروری برای ارتقاء سطح اخلاقی افراد و اجتماع، توجیه می‌شود. هم‌چنین بر مبنای یافته‌های پژوهش، دو مقوله «همگامی با فرایندهای جهانی و علمی»، و «اهداف و مقاصد برنامه‌درسی تربیت اخلاقی» می‌توانند دلایلی بر چرایی تکوین الگوی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی به‌شمار آیند. این یافته با پژوهش عقیلی و همکاران (۱۳۹۷)، هم‌سو است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت با توجه به پدیده «جهانی‌سازی» و ضرورت نوعی نگاه جهانی به امر آموزش اجتماعی و فردی، هم‌چنین بنابر تأکید پاره‌ای از اسناد چشم‌انداز ملی بر تعامل سازنده و مؤثر با جهان، ضرورت و نیاز به‌عنوان مقوله‌ای مهم می‌تواند جایگاه خاصی در برنامه‌درسی تربیت اخلاقی داشته باشد. زیرا بسیاری از جرائم و بزه‌کاری‌های فردی و اجتماعی در تضاد با اخلاق می‌باشند. آموزش و پرورش باید از طریق برنامه‌های گوناگون زمینه پیش‌گیری از جرائم را فراهم سازد. هم‌چنین یکی از راهبردهای مورد نظر نقش معلم است. این یافته با نتایج پژوهش (ساندرا، ۲۰۰۹)، هم‌سو است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت با توجه به عصر جهانی‌سازی، وظیفه معلم، پرورش فراگیرانی با صلاحیت‌های لازم جهت کار و زندگی در جوامع بشری است و این امر مستلزم استفاده از روش‌های مناسب یاددهی-یادگیری می‌باشد. در فرایند تربیت اخلاقی، روش‌های یاددهی یادگیری باید بیش‌تر مورد توجه قرار گیرند، و از روش‌های فعال جهت درونی کردن ارزش‌ها که منجر به تغییر رفتار دانش‌آموزان می‌شود استفاده شود.

یکی دیگر از مؤلفه‌ها برای طراحی الگوی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی، «ارزش‌یابی» است. ارزش‌یابی فرایندی است که نشان‌دهنده نتایج فعالیت‌های آموزش و یادگیری دانش‌آموزان است. ارزش‌یابی «دانش، نگرش و مهارت» فراگیران به‌خصوص در دوره ابتدایی نتوانسته است آن‌گونه که بایسته و شایسته است حق مطلب را در توجه به نیازهای فردی دانش‌آموزان ادا کند. از آن‌جاکه هدف اصلی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی ایجاد شایستگی‌هایی در دانش‌آموزان است، لازم است ارزش‌یابی تربیت اخلاقی پیش‌تر در کانون توجه واقع گیرد تا بتوان در حوزه تربیت اخلاقی به بهترین نحو دانش‌آموزانی اخلاق‌مدار پرورش داد. این یافته با نتایج عقیلی و همکاران (۱۳۹۷) همسو است. در تبیین می‌توان گفت در ارزش‌یابی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی باید به اصل چندسویه توجه کرد، و از انواع روش‌های ارزش‌یابی به‌صورت تلفیقی استفاده کرد. علاوه بر معلم، والدین، هم‌سالان و حتی خود دانش‌آموزان (به‌صورت خودسنجی و هم‌سال‌سنجی) نیز می‌توانند مشارکت داشته باشند.

زمان، مکان و مواد و منابع، راهبردهای برنامه‌درسی تربیت اخلاقی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. لازم است زمان‌های مؤثر در آموزش تربیت اخلاقی بیش‌تر مورد توجه قرار گیرند. این یافته با پژوهش (کریستجانسون، ۲۰۱۶)، هم‌سو است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت در تربیت اخلاقی زمان انعطاف دارد و فراتر از کلاس درس و زمان حضور در آن بسط پیدا می‌کند. می‌توان زمانی را به فعالیت‌های جمعی و گروهی جهت تقویت روحیه مشارکتی و ایجاد روحیه هم‌دلی در فراگیران اختصاص داد. «مکان» یکی دیگر از ابعاد زمینه‌ای است که در برنامه‌درسی تربیت اخلاقی باید مورد توجه قرار گیرد. لازم است که مکان‌های مؤثر برای آموزش تربیت اخلاقی بیش‌تر مورد توجه قرار گیرند. مکان به‌عنوان یک فضای آموزشی تأثیر زیاد و چشم‌گیری بر اجرای برنامه‌درسی دارد. حتی بهترین محتوای تربیت اخلاقی نیز در صورت عدم وجود جو اخلاقی مناسب در محیط مدرسه، بر فراگیران تأثیر اندکی خواهد داشت. اگر فضا و مکان اجرا نامناسب باشد، برنامه‌درسی با شکست روبه‌رو می‌شود. این یافته با پژوهش عقیلی و همکاران (۱۳۹۷)، هم‌سو است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت هر قدر که مکان اجرا، غنی‌تر و مناسب‌تر باشد، اثر بخشی برنامه‌های آموزشی و به تبع آن یادگیری فراگیران عمیق‌تر خواهد بود. مفهوم مکان مانند مفهوم زمان دارای انعطاف است و قلمروی فراتر از کلاس درس دارد. فضای یادگیری باید با موقعیت یادگیری مطابقت داشته باشد. از سویی دیگر، نتایج نشان داد که مواد و منابع بسترهایی هستند که می‌توانند در یاددهی-یادگیری بسیار مؤثر باشند. تعیین جایگاه و چگونگی منابع یادگیری تا حد زیادی تحت تأثیر اهداف تربیت و محتوای آموزشی است. این یافته با پژوهش‌های (هانتر و هانتر، ۲۰۰۶)، عقیلی و همکاران (۱۳۹۷)، هم‌سو است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که جهت دست‌یابی به اهداف چندگانه «دانشی، نگرشی و مهارتی»، تنها نمی‌توان به کتب درسی به‌عنوان تنها منبع آموزش معلمان و یادگیری دانش‌آموزان اکتفاء کرد، بلکه باید از مواد و منابع متعدد و متنوعی بهره برد. معلم در انتخاب مواد و منابع نقش مهمی دارد، باید دارای ذهنی باز و انعطاف‌پذیر باشد تا بتواند منابع متنوع و جذابی را با توجه به سن دانش‌آموزان و مراحل رشدی آنان انتخاب کند.

هم‌چنین نتایج نشان داد که دو مؤلفه اصلی شرایط مداخله‌گر برای رسیدن به وضعیت مطلوب عبارت‌اند از: «بودجه و اعتبارات» و «یادگیری‌های ضمنی». لازم است که بودجه و اعتبارات در تربیت

اخلاقی بیش‌تر مورد توجه قرارگیرد. این یافته با پژوهش رستگاری و همکاران (۱۳۹۷)، هم‌سو است. در تبیین آن می‌توان گفت از آن‌جا که اجرای تربیت اخلاقی مستلزم حمایت و پشتیبانی است، دولت باید به حمایت از این قبیل طرح‌ها که منجر به بهبود نظام آموزشی می‌شوند، اهمیت دهد و بودجه و اعتبارات کافی به آن‌ها اختصاص دهد. هم‌چنین یکی دیگر از مؤلفه‌های مداخله‌گر، یادگیری‌های ضمنی است. در پژوهش حاضر «یادگیری‌های بیرون و درون مدرسه» و «فرهنگ‌های چندگانه» نقش موانع اجرای برنامه‌درسی تربیت اخلاقی را ایفا می‌کنند. لازم است که به این یادگیری‌های ضمنی بیش‌تر توجه شود. این یافته با پژوهش هدی و همکاران (۲۰۱۷)، هم‌سو است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت دانش‌آموزان در محیط مدرسه و اجتماع تحت تأثیر تعاملات گروه هم‌سالان، هم‌کلاسی‌های خود و فرهنگ‌های چندگانه هستند، و در خارج از مدرسه از طریق رسانه‌های جمعی و عمومی، جو فرهنگی اجتماع، و محیط خانواده مطالبی را می‌آموزند. در یادگیری‌های ضمنی، نقش معلم بسیار تأثیرگذار است. معلم می‌تواند با یک برنامه‌ریزی دقیق به بهترین نحو از این یادگیری‌های ضمنی استفاده کند.

نتایج و پیامد برنامه‌درسی تربیت اخلاقی، شامل «تأمین نیازهای فردی دانش‌آموزان» و «تأمین نیازهای جامعه» است. این پیامدها هم‌راستا با اهداف تلقی شده‌اند. برنامه‌درسی تربیت اخلاقی باید به دنبال تأمین نیازهای فردی دانش‌آموزان در سه بُعد دانش، نگرش و مهارت باشد تا آن‌ها بتوانند شیوه تفکر را بیاموزند و توانایی شکوفاسازی احساسات مثبت و تضعیف احساسات منفی را کسب کنند و بتوانند در زندگی فردی و اجتماعی، به بایدها و نبایدهای ارزش‌های اخلاقی پایبند باشند. هم‌چنین به دنبال تأمین نیازهای جامعه در زمینه فناوری و صنعت و هم‌چنین کاهش رفتارهای ناهنجار و افزایش سلامت جامعه باشد. این یافته با پژوهش‌های (پیانگ تان و همکاران، ۲۰۱۸)، رسولی شورکی (۱۳۹۵)، هم‌سو است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت اخلاق از منظر اجتماعی تا حدودی تضمین‌کننده سلامت و سعادت و پیشرفت جامعه است، زیرا وقتی اخلاق افراد اصلاح شود بسیاری از جرائم و بزه‌کاری‌ها در سطح جامعه کاهش می‌یابند. بنابراین، جامعه‌ای می‌تواند ترقی کند که سلامت روان افراد آن تضمین شده باشد.

از جمله پیشنهادهایی که این پژوهش می‌تواند برای بهبود نظام آموزشی 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 بسته‌های آموزشی مرتبط برای دانش‌آموزان تدارک‌گردد و از منابع و ابزارهای گوناگون جهت جذاب‌تر کردن برنامه‌های تربیت اخلاقی استفاده گردد و مدارس به منابع مجازی و غیرمجازی گوناگونی مجهز شوند. فضای مدارس و کلاس‌های درسی به‌گونه‌ای طراحی شوند که در آن‌ها امکان اجرای برنامه‌های تربیت اخلاقی فراهم شود. اتاق‌های فکر متشکل از استادان و متخصصان و معلمان موضوعی در راستای تبدیل و تولید اندیشه‌ها راه‌اندازی شود. 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. در امر اجرای برنامه‌درسی تربیت اخلاقی، بودجه لازم برای حمایت از اجرای این نوع تربیت فراهم شود و در بودجه ایجاد زیرساخت‌های اولیه تجدیدنظر شود. هم‌چنین امکانات و تجهیزات لازم فراهم شود. با نظر به اهمیت بحث برنامه‌درسی تربیت اخلاقی و به‌جاست که پژوهش‌گران

به این مسئله توجه و تمرکز بیش‌تری داشته باشند و این ویژگی اساسی و ضروری را از منظرهای دیگر بررسی کنند و پژوهش‌هایی انجام پذیرد. در نهایت هر پژوهشی با محدودیت مواجهه است که این پژوهش نیز از این امر مستثنی نیست. محدودیت اصلی این پژوهش کدبندی‌ها و شناسایی عوامل فرعی و اصلی در بخش کیفی بوداست یکی دیگر از این محدودیت‌ها عدم تمایل پاسخ‌گویی برخی افراد نمونه به پرسش‌نامه است. هم‌چنین از آنجایی که این پژوهش فقط در مدارس دوره دوم ابتدایی نواحی یک و دو کرمان صورت گرفته است، اط این‌رو نتایج این پژوهش قابل‌تعمیم به سایر مقاطع تحصیلی و شهرهای دیگر نمی‌باشد.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از کلیه صاحب‌نظران، مدیران و مجریان که ما را در انجام این پژوهش راهنمایی نمودند، تشکر و

قدردانی می‌شود.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- استرایکر، سوزان، و وارنر، سالی (۱۳۹۳). کلیدهای پرورش خلاقیت هنری در کودکان و نوجوانان، ترجمه اکرم قیطاسی (۱۳۹۳/۱۹۸۴)، تهران: صابرین.
- 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*. ۳(۱)، ۷-۳۰. <http://qaiie.ir/article-1-168-fa.html>
- رام، سمیه، مهرمحمدی، محمود، صادق‌زاده قمصری، علیرضا، و طلایی، ابراهیم (۱۳۹۶). آموزش خویشتن‌بانی به کودکان سنین ۷ تا ۱۴ سال؛ با کدام منطق و رویکرد؟ (تحلیل نتایج یک مطالعه پدیدارنگارانه). *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*. ۲(۳)، ۸۷-۱۱۶. <https://doi.org/10.29252/qaiie.2.3.87>
- گاری، نرجس، موسی‌پور، نعمت‌الله، و ناطقی، فائزه (۱۳۹۷). تحلیل ساختاری مؤلفه‌های آموزش بالینی در تربیت و آماده‌سازی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان. *فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی ایران*. ۱۳(۵۰)، ۱۶۷-۱۹۶. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.17354986.1397.13.50.6.6>
- رسولی شورکی، حسن (۱۳۹۵). ارتباط تربیت اخلاقی و سلامت روان جامعه. *دومین همایش آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی در نظام آموزشی ایران. دانشگاه آزاد اسلامی واحد میبد*.
- سیف، سوسن، کدیور، پروین، کرمی‌نوری، رضا، و لطف‌آبادی، حسین (۱۳۹۷). روان‌شناسی رشد. تهران: سمت. چاپ اول.
- صمدی، معصومه، دوایی، مهدی، و اقبالیان، طاهره (۱۳۹۱). مبانی، اصول و روش‌های تربیت اخلاقی در سیره پیامبر اکرم (ص) و اهل بیت (ع). *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*. ۲۰(۱۶)، ۲۷-۶۴. https://iej.ihu.ac.ir/article_200831.html
- عقیلی، سید رمضان، علم‌الهدی، جمیله، و فتحی‌واجارگاه، کوروش (۱۳۹۷). طراحی الگوی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران. *فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهی*. ۶(۴)، ۱-۲۳. https://trj.uok.ac.ir/article_60937.html
- کارور، نجمه، خوشبخت، فریبا، و مزیدی، محمد (۱۳۹۳). فهم آموزش اخلاق در مدارس ابتدایی شهر شیراز از دیدگاه معلمان پایتخت اول. *پژوهش‌های برنامه‌درسی*. ۴(۲)، ۱۳۱-۱۶۲. <https://doi.org/10.22099/jcr.2015.3107>
- کوشی، زهرا، موسی‌پور، نعمت‌الله، آرمند، محمد، و محبی، علی (۱۳۹۹). طراحی و اعتبارسنجی الگوی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزش جمهوری اسلامی ایران. *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*. ۳(۳)، ۱۲۷-۱۵۴. <https://doi.org/10.29252/qaiie.5.3.6>
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۷). *مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل* (چاپ دوم). تهران: انتشارات سمت.

References

- Aghili, S. R., Alam H. Jamila., & Fathi Wajargah, 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. https://trj.uok.ac.ir/article_60937.html?lang=en[In Persian].

- Ansari, M., & MohseniPour, M. S. (2018). Identifying Opportunities and Threats of Moral Education in High Schools from Teachers' Perspective. *qaiie*. 3(1), 7-30. <http://qaiie.ir/article-1-168-fa.html> [In Persian].
- Bischoff, K. (2016). The Civic Effects of schools: Theory and Empirics. *Theory and Research in Education*, 14(1): 91- 106. <https://doi.org/10.1177/147787851561979>
- Chan, C.W. (2020). Moral education in Hong Kong kindergartens: An analysis of the preschool curriculum guides. *Global Studies of Childhood*. 10(2):156-169. <https://doi.org/10.1177/2043610619885385>
- Gefen, D., Strub, D. and Boudrean, M. (2000). "Structural Equation Modeling and Regression: Guidelines for Research Practice"; *Communication of AIs*, Vol. 7, pp. 1-78. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.00407>
- 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. <http://dx.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. <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-5225-2551-6.ch010>
- Jainz, A. (2017). The re-emergence of character education in American education policy. *American Journal of Educational Studies*, 53, 239-254. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00293.x>
- Johansson, E. Brownlee, J. Cobb-Moore, C., Boulton- Lewis, G. Walker, S. and 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. <http://dx.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. <http://dx.doi.org/10.1080/17400201.2014.898626>
- Karver, N., Khoshbakht, F., & Moghazi, M. (2013). Understanding ethics education in primary schools of Shiraz city from the point of view of first grade teachers. *Curriculum research*. 4(2): 131-162. <https://doi.org/10.22099/jcr.2015.3107> [In Persian].
- Kaveshi, Z., Mosapour, N., Armand, M., & Mohebbi, A. (2020). Designing and validating the moral education model in the elementary of the educational system of the Islamic Republic of Iran. *qaiie*. 5(3), 127-154. <http://dx.doi.org/10.29252/qaiie.5.3.6> [In Persian].
- Kiss, E. & Euben, P. (2010). *Debating Moral Education: Rethinking the Role of the Modern University*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1080/03057240.2011.541997>
- Kristjánsson, K. (2016). *Aristotelian Character Education*. London and New York: Routledge.
- Lincoln, Y.S., Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315752747>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jssr.2017.05.004>
- Ram, S., Mehrmohammadi, M., Sadeqzadeh, A., & Talae, E. (2017). Curriculum Rationales and Approaches for Self-Control Education of 7 to 14-Year-Old Students: A Phenomenographic Study. *qaiie*. 2(3), 87-116. <http://dx.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., Mosapour, N., & Nateghi, F. (2018). A Structural Analysis of the Components of Clinical Education in Educating and Preparing Students at Teacher Education University. *Journal of Curriculum Studies*, 13(50), 171-200. https://www.jcsicsa.ir/article_85594.html?lang=en[In Persian].
- Reynolds, A.J, Temple, J.A, Robertson, D. L, & Mann, E.A. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest. *The Journal of the American Medical Association* 285(18): 2339–2346 .<http://dx.doi.org/10.1001/jama.285.18.2339>
- Samadi, M., Dawai, M., & Iqbalian, T. (2012). Basics, principles and methods of moral education in the biography of the Prophet (PBUH) and Ahl al-Bayt (PBUH). *Research in Islamic education issues*. 20(16): 27-64. https://iej.ihu.ac.ir/article_200831.html?lang=en[In Persian].
- 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. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40889-020-00105-z>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2006). Basics of Qualitative Research. Second Edition, London: Sage Publications.
- Stryker, S., & Warner, S. (2013) Keys to Cultivating Artistic Creativity in Children and Adolescents, translated by Akram Qeitasi (2013/1984), Tehran: *Sabrin*. [In Persian].
- Wong, K. L., Haste, H., Lee, C. K.J., Kennedy, K. J., and Chan, K. S.J. (2021). A proposed model for teachers' perceptions of national and moral education: a national identity building curriculum in post-colonial Hong Kong. *Journal of Educational Change*. 22(2), 221–246. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-020-09388-x>
- Wu, L.S. (2015). Bullying prevention and early education. *Hong Kong Economic Times*, 3 August, p. 15.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی