

## Designing a curriculum model for moral education in the Elementary school of the Iran's Educational System

S.R. Aghili<sup>1\*</sup>, J. Almelhoda<sup>2</sup>, K, Fathivajargah<sup>3</sup>

1. Ph.D. Student in Curriculum Studies, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
2. Associate Professor of Philosophy of Education, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
3. Professor of Curriculum Studies, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

## طراحی الگوی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در دوره

### ابتدایی نظام آموزشی ایران

سیدمرضان عقیلی<sup>۱\*</sup>، جمیله علم الهدی<sup>۲</sup>،

کوروش فتحی واجارگاه<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌درسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۲. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۳. استاد مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

Accepted Date: 2019/01/04

Received Date: 2018/04/29

#### Abstract

**Purpose:** The main purpose of this study was to design moral education curriculum model for the elementary school of the Iran's educational system.

**Method:** This study used a qualitative research approach and was conducted based on the classical grounded theory. The statistical population consisted of teachers and experts in the field of moral education that was selected through snowball sampling. A total of 22 people, including 10 teachers and 12 moral education specialists, were interviewed. Semi-structured interviews were used to collect data. The data from interviews were analyzed during three stages of open, selective and theoretical coding, and the conceptual model was formed based on the drawing of the ratio between the main categories or elements of the moral education curriculum.

**Result :** Findings show that the conceptual model of moral education curriculum in two dimensions of why and necessity of moral education and how to develop a moral education curriculum and consists of categories such as necessity and need, approach, goals, content, teaching-learning methods, role of Human resources, evaluation, materials and resources, time and place are formed. The center of gravity or the axial category of this model is its comprehensiveness competency based approach which based on two main attributes namely adjustable attention to the dimensions of knowledge, insight and skill and inclusion of its territory to all school living have been affected the other elements of the curriculum.

**Keywords:** moral, moral education, curriculum model, elementary school

#### چکیده

**هدف:** هدف اصلی این پژوهش، طراحی الگوی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران بود.

**روش:** این پژوهش از نوع رویکرد پژوهش‌های کیفی و مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد کلاسیک انجام شد. جامعه آماری شامل معلمان و افراد متخصص و صاحب‌نظر در زمینه تربیت اخلاقی بودند که شیوه انتخاب آن‌ها هدفمند از نوع گلوله‌برفی بود. در مجموع با ۲۲ نفر که شامل ۱۰ معلم و ۱۲ متخصص تربیت اخلاقی بودند مصاحبه شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. داده‌های حاصل از مصاحبه در طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و نظری تحلیل شد و الگو مفهومی بر اساس ترسیم نسبت بین مقولات اصلی شکل گرفت.

**یافته‌ها:** یافته‌ها نشان می‌دهد که الگوی مفهومی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در دو بعد چرایی و ضرورت تربیت اخلاقی و چگونگی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی و مشتمل بر مقولاتی مانند ضرورت و نیاز، رویکرد، اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری، نقش نیروی انسانی، ارزشیابی، مواد و منابع، مکان و زمان شکل می‌گیرد. مرکز ثقل یا مقوله محوری این الگو، رویکرد شایستگی‌محور فراگیر آن است که بر اساس دو ویژگی اصلی آن یعنی توجه سازوار به ابعاد دانشی، بینشی و مهارتی و شمولیت قلمرویی آن به تمام زیست مدرسه‌ای سایر عناصر برنامه‌درسی را تحت تأثیر قرار داده است.

**کلیدواژه‌ها:** اخلاق، تربیت اخلاقی، الگوی برنامه‌درسی، دوره ابتدایی

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۲/۰۹

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۱۴

Email: aghilinou@ gmail.com

\* نویسنده مسئول:

مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری نویسنده مسئول می‌باشد.

## مقدمه و بیان مسئله

تربیت اخلاقی<sup>۱</sup> به عنوان یک وظیفه مشترک و همگانی<sup>۲</sup> در جامعه از سوی گروه و نهادهای مختلف مورد پیگیری قرار می‌گیرد (Arthur and et al., 2017). عمومی بودن این وظیفه و درعین حال در اولویت قرار داشتن این حوزه محتوایی در اکثر نظام‌های آموزشی در سطح دنیا نشان از اهمیت بالای این بعد از یادگیری مدرسه‌ای دارد (Kristjánsson, 2016). در واقع این تأکیدات بر تربیت اخلاقی به عنوان یک پدیده تاریخی در همه ادوار تعلیم و تربیت چه در نگاه سنتی و چه در نگاه مدرن وجود داشته است - به جزء در مدت‌زمان کوتاهی در قرون وسطی<sup>۳</sup> که تربیت اخلاقی به عنوان یک ساحت تربیتی مورد بی‌مهری قرار گرفت (celement and Bollinger, 2016) - در سایر ادوار تاریخ آموزش و پرورش در حیطه‌های محتوایی یادگیری مدرسه‌ای حضور پررنگی داشته است (Curren, 2016).

نظام‌های آموزشی در دوران مدرن به عنوان نهادهای تربیتی و فرهنگ‌ساز<sup>۴</sup> فقط به انتقال بعد دانشی به دانش‌آموزان محدود نبوده و وجه هنجارین<sup>۵</sup> و ارزش‌بنیان آن‌ها نیز مطرح بوده (Berkowitz and 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 رقبا گوی سبقت را برابند، 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 (Anderson, 2014). به عبارت دیگر، در صورتی که وظیفه مدرسه را تربیت نسل نوحاسته بدانیم و هم-چنین اگر جامعیت اصطلاح تربیت را بپذیریم که فراتر از توجه به توسعه علمی شخصیت کودکان است، کارکرد نهاد مدرسه فراتر از توزیع دانش خواهد بود (Hassni, 2011). بر همین اساس تربیت اخلاقی همیشه یکی از اهداف اصلی و پایدار در نظام‌های آموزشی در سطح دنیا بوده است (Bischoff, 2015; Sandeep, 2016) و آموزش اخلاقیات و ارزش‌ها به عنوان یک مسئولیت مهم و سنگین بر دوش نظام‌های آموزشی و تربیتی جهان احساس می‌شود (Kristjánsson, 2015) و مدارس نمی‌توانند و نباید در برابر موضوع اخلاق ساکت باشند (Hassni, 2011).

با این همه، درحالی که در باب ضرورت و اهمیت تربیت اخلاقی هم‌نوایی محسوسی بین نظریه‌پردازان وجود دارد ولی در باب چیستی و چگونگی آن این هم‌نوایی جای خود را به تشتت آرا می‌دهد و تنوعی از نظریات را ایجاد کرده است (Curren, 2014). در واقع در باب ضرورت و نیاز به تربیت اخلاقی اتفاق نظر زیادی وجود دارد ولی در باب چیستی و چگونگی تربیت اخلاقی اختلاف نظرها

۱. Moral education

۲. Shared and Public

۳. Medieval

۴. Educational and culture maker institutions

۵. Normative

بسیار زیاد است (Tan and et al., 2017). بر این اساس با توجه به جهت‌گیری‌هایی که در خصوص تعریف اخلاق و تعیین ابعاد و حدود و ثغور آن وجود دارد رویکردهای مختلفی برای تربیت اخلاقی ایجاد می‌گردد (Barrow, 2010). بعضی از این رویکردها بر یک بعد از ابعاد رشد اخلاقی تمرکز کرده‌اند و هدف خود را از تربیت اخلاقی تقویت بعد به خصوصی از اخلاق دانسته‌اند. در این گروه از رویکردها می‌توان رویکرد رشدی-شناختی<sup>۱</sup> را نام برد که بر اساس دیدگاه‌های روان‌شناسان رشدی مانند پیاژه<sup>۲</sup> و کلبرگ<sup>۳</sup> شکل گرفته‌اند و هدف نهایی خود را تقویت فضایل عقلانی یا تغییر در سطح قضاوت اخلاقی<sup>۴</sup> دانسته‌اند (Carr, 2012). رویکرد عاطفه‌محور گیلیگان-نودینگز<sup>۵</sup> که بر اساس انتقادات به محور عقلانی-مردانه دیدگاه کانتی-کلبرگ<sup>۳</sup> ایجاد شده است را می‌توان در این گروه جای داد که بر رشد عواطف اخلاقی با مرکزیت تقویت ارزش‌های اخلاقی همدلی و شفقت<sup>۶</sup> تأکید دارند (Hand, 2014: 525). گروه دیگری از رویکردهای تربیت اخلاقی با مبنا قرار دادن چهره‌ای چندوجهی از رشد اخلاقی ابعاد مختلف رشد اخلاقی را به عنوان هدف تربیت اخلاقی در نظر گرفته‌اند. این نحله که در ادبیات روان‌شناسی اخلاق به نئوکلبرگی‌ها مشهور هستند رویکردهای ترکیبی در تربیت اخلاقی مانند رویکرد شناختی-اجتماعی<sup>۷</sup> را کلید زده‌اند (Heslep, 2015). علاوه بر نئوکلبرگی‌ها رویکرد تربیت منش<sup>۸</sup> که بر اساس دیدگاه اخلاق فضیلت شکل گرفته‌اند نیز از یک چهره چندبعدی در اخلاق حمایت می‌کند. رویکرد تربیت منش آمریکایی<sup>۹</sup> که با شعار هماهنگی عقل، احساس و دست با رهبری لیکونا در اواخر سده بیستم ایجاد گردید و رویکرد تربیت فضیلت‌گرا که در سال‌های اخیر با هدایت و راهبری دیوید کار، رندال کارن و از همه مهم‌تر کریستجان کریستجانسون در مرکز جوبیلی سنتر دانشگاه بیرمنگام مورد توجه قرار گرفته است و بر تقویت دانش اخلاقی، عواطف اخلاقی، انگیزش اخلاقی و عمل و مهارت اخلاقی به صورت سازوار تأکید دارد را نیز می‌توان در این گروه جای داد (Kristjánsson, 2015).

---

۱. Cognitive development

۲. Piaget

۳. Kohlberg

۴. Moral judgment

۵. Gilligan- Noddings

۶. Compassion

۷. Cognitive-social

۸. Character education

۹. American Character education

به عبارت دیگر تربیت اخلاقی اصطلاح عامی است که در ذیل آن می‌توان رویکردها، تعاریف<sup>۲</sup>، اصول<sup>۳</sup>، اهداف<sup>۴</sup> و روش‌های<sup>۵</sup> مختلفی را متصور شد (Kristjánsson, 2015). اما با وجود این تفاوت در جهت‌گیری‌ها، همه نظام‌های آموزشی برای عینیت بخشیدن به رویکرد خود در تربیت اخلاقی محتاج هستند که از چارچوب مشخصی پیروی نموده و نقشه راه صریحی را تعقیب نمایند. این نقشه‌راه و برنامه عمل در امر تربیت اخلاقی به عنوان برنامه‌درسی تربیت اخلاقی شناخته می‌شود که به اشکال مختلف توسط متخصصین تعریف شده است. در این مورد جینز (Jainz, 2017) معتقد است که برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در واقع منظومه‌ای است که در آن رویکرد کلی برنامه‌درسی اخلاق و عناصر وابسته به آن به‌طور صحیح مشخص می‌گردد و سازواری این عناصر با رویکرد و فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی تضمین می‌گردد (۲۱). شاملی و دیگران (Shameli and et al: 2014) اعتقاد دارند که برنامه‌درسی تربیت اخلاقی عبارت است از: برنامه‌ریزی برای چگونگی به‌کارگیری و پرورش استعدادها و قوای درونی - قابلیت‌های اخلاقی - و همچنین توسعه و تثبیت صفات و رفتارهای پسندیده اخلاقی، به‌منظور نیل به فضائل عالی اخلاقی و دوری از ردیلت‌ها و نابود کردن آنهاست. این برنامه‌ریزی شامل محتوای رسمی و غیررسمی، شیوه‌های تدریس، ارزش‌یابی و فضاهای تربیتی برای تحقق تربیت اخلاقی است (۸۰-۸۱). در این ارتباط حسنی (Hassani, 2014) برنامه‌درسی تربیت اخلاقی را این‌گونه تعریف می‌کند: از آنجاکه تربیت اخلاقی پدیده‌ای منتشر در تمامی ابعاد زندگی مدرسه‌ای است و تمامی تجارب مدرسه‌ای می‌تواند و استعداد آن را دارد که تبدیل به یک موقعیت تربیت اخلاقی شود برنامه-درسی تربیت اخلاقی باید نسبت به تمامی این سازوکارها حساس باشد و از طریق برنامه‌درسی برای آنها برنامه‌ریزی کرده و جهت‌دهی نماید (۲۲). کریسجانسون (Kristjánsson, 2016) نیز در تعریف و صورت‌بندی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی بعد از بسط قلمرو آن به تمام زیست مدرسه‌ای آن را به‌صورت فرایندی و در طی چندگام تشریح می‌کند. در گام اول جهت‌گیری کلان نسبت به تعریف اخلاق و مصادیق ارزش‌های اخلاقی - چپستی اخلاق - بر اساس فرهنگ مسلط جامعه مشخص می‌گردد. در گام دوم فرایند شکل‌گیری اخلاق<sup>۶</sup> در افراد شناسایی شده و مؤلفه‌های اساسی رشد اخلاقی - را که

- 
۱. Approaches
  ۲. Definitions
  ۳. Principles
  ۴. Objectives
  ۵. Methods
  ۶. Character Formation

شامل ادراک اخلاقی<sup>۱</sup>، دانش اخلاقی<sup>۲</sup>، عواطف اخلاقی<sup>۳</sup>، انگیزه اخلاقی<sup>۴</sup>، استدلال اخلاقی<sup>۵</sup> و عمل اخلاقی<sup>۶</sup> - و سطح توانایی و قابلیت یادگیری جامعه هدف مشخص می‌شود. طی شدن این دو گام بر طراحی برنامه‌درسی برای تربیت اخلاقی تقدم زمانی - منطقی<sup>۷</sup> دارد. در نهایت کریسجانسون معتقد است برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در واقع پروتکل و برنامه عملی است که با هدف نهادینه‌سازی ارزش‌ها و فضایل اخلاقی در سطح دانش، نگرش و مهارت فراگیران تدوین و طراحی می‌شود. (۵۵-۶۳).

برنامه‌های درسی تربیت اخلاقی در عمل با توجه به جهت‌گیری‌های کلان نظام‌های آموزشی و مفروضات آن نسبت به منابع یا عوامل جهت‌دهنده<sup>۸</sup> رویکردهای مختلفی به خود می‌گیرد<sup>۹</sup> و به پیروی از این رویکردها اشکال مختلف و متنوعی از برنامه‌های درسی شکل می‌گیرد (Noddings, 2013). به تعبیر دیگر همان‌طور که در تعریف عام برنامه‌درسی اختلاف‌نظرهای زیادی دیده می‌شود و دسته‌ای از نظریه‌پردازان آن را محدود و در حد فعالیت‌های یک روز کلاسی تعریف و تحدید می‌کنند و دسته‌ای دیگر آن را به همه فعالیت‌های مدرسه‌ای گسترش می‌دهند (Fathi vajargah, 2010; 2009-12) برنامه‌درسی تربیت اخلاقی نیز دارای وضعیت مشابهی است و به لحاظ رویکردی و قلمرویی به صورت حداقلی و حداکثری<sup>۱۰</sup> قابلیت تعریف دارد. در سطح حداقلی و درعین حال معمول و متداول‌ترین حالت، برنامه درسی تربیت اخلاقی یک دیسیپلین<sup>۱۱</sup> یا موضوع‌درسی<sup>۱۲</sup> مستقل محسوب می‌گردد و ترتیبات برنامه‌ریزی درسی ویژه‌ای برای آن در نظر گرفته می‌شود (Schwitma et al., 2007, quoted by Hassani, 2011). کشورهای چین، کره، ژاپن و ..... در عناوین برنامه‌های درسی خود از عنوان تربیت اخلاقی استفاده کرده‌اند و این عناوین جز موضوعات درسی بوده و در جدول زمانی برنامه‌درسی ساعاتی به آن اختصاص داده شده است (Hassani, 2011). در این وضعیت یک درس یا دیسیپلین خاص مسئولیت تربیت اخلاقی را به‌طور خاص بر عهده خواهد داشت (Afkari, 2014). در رویکرد بین‌برنامه‌ای

- 
۱. Moral Perception
  ۲. Moral Knowledge
  ۳. Moral Emotion
  ۴. Moral Motivation
  ۵. Moral Reasoning
  ۶. Moral act
  ۷. Periodic-logical precedence
  ۸. References or Regulatory factors

۹. این منابع بر اساس ادبیات حوزه تربیت اخلاقی چیستی اخلاق، چگونگی رشد اخلاقی و نیازها و ضرورت‌های فردی- اجتماعی می‌باشد.

۱۰. Minimalistic and Maximalist
۱۱. Discipline
۱۲. Subject Matter

یا تلفیقی<sup>۱</sup> همه برنامه‌های درسی و دیسپلین‌ها به‌نوعی دارای ظرفیت تربیت اخلاقی می‌شوند. این رویکرد فهرستی از مضامین اخلاقی را از طریق دروس مختلف به‌صورت صریح و ضمنی به فراگیران منتقل می‌سازد. در واقع در این وضعیت اخلاق به عنوان کارکرد ثانویه<sup>۲</sup> همه دروس مدنظر قرار می‌گیرد (Theoretical Basics of the Transformation of Education, 2011). این رویکرد در برخی از کشورها مانند انگلستان، امریکا، استرالیا مورد توجه قرار دارد. در نهایت در الگوی کل مدرسه<sup>۳</sup> از همه ظرفیت‌های مدرسه اعم از برنامه‌های درسی، جو مدرسه و روابط انسانی برای انتقال و نهادینه‌سازی ارزش‌های اخلاقی استفاده می‌گردد (Arthur and et al., 2017).

در ایران و از زمان تشکیل نظام تعلیم و تربیت رسمی مدرن در دوره قاجار (Ringer, 2006) و بر اساس اسناد و مدارک موجود<sup>۴</sup> و بر طبق یافته‌های پژوهشی می‌توان استنباط کرد که در نگاه سیاست‌گذاران تربیتی یکی از مأموریت‌های مدرسه و به‌طور کلی نظام تربیت رسمی و عمومی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان بوده است. باین وجود، نظام تربیت رسمی عمومی در شرایط کنونی در مواجهه با موضوع تربیت اخلاقی در سطوح مختلف سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی رفتار دوگانه‌ای را در پیش گرفته است. در سطح کلان سیاست‌گذاری و بر اساس اسناد بالادستی مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مبانی نظری آن و سند ملی برنامه‌درسی به‌صورت مشخص به تربیت اخلاقی پرداخته و حدود و ثغور و درجه اهمیت آن را مشخص کرده است. بر اساس این اسناد ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی مهم‌ترین ساحت از بین ساحت‌های شش‌گانه تربیت محسوب می‌گردد که نه تنها دارای هویتی مستقل است بلکه باید در تمامی ساحت‌های دیگر نیز بروز و ظهور داشته باشد (Theoretical Basics of the Transformation of Education, 2011). از طرف دیگر اخلاق در بخش الگوی هدف‌های کلی برنامه‌های درسی و تربیتی و در کنار مفاهیم دیگری مانند تعقل، ایمان، علم و عمل به عنوان مفاهیم اصلی در نظر گرفته شده‌اند که انتظار می‌رود دانش‌آموزان طی دوره تحصیلات مدرسه‌ای، در مجموع به مرتبه‌ای از شایستگی‌های پایه در آن دست یابند (National Curriculum Document, 2012). در حوزه‌های یادگیری یازده‌گانه احصاء شده در سند ملی برنامه‌درسی اخلاق ذیل حوزه یادگیری حکمت و معارف اسلامی تعریف شده است و در کنار اعتقادات و احکام از بخش‌های مهم این حوزه یادگیری محسوب می‌گردد (National Curriculum Document, 2012). این رویکرد فراگیر و همه‌جانبه در اسناد تحولی که بر پوشش حداکثری محتوایی این ساحت در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی دلالت

۱. Integrative

۲. Secondary Function

۳. Whole School

۹. در این خصوص می‌توان اسناد و مدارک بسیاری را شاهد گرفت: به طور مثال: قانون اساسی معارف (۱۳۹۰)؛ کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۶۷)؛ اهداف دوره ابتدایی (۱۳۷۹)؛ شاخص‌های ارزشیابی نظام آموزش و پرورش (۱۳۸۶)؛ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و مبانی نظری آن (۱۳۹۰) و سند ملی برنامه‌درسی (۱۳۹۱).

دارد در عمل و در سطح خرد برنامه‌درسی موردتوجه قرار نگرفته است. نتایج پژوهش‌ها در این مورد نشان می‌دهد که بعد تربیت اخلاقی در ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی مهجور مانده است (Baratizadeh, 2014) و این مهجوریت تا اندازه‌ای بوده است که عده‌ای حکم بر مغفول بودن برنامه-درسی تربیت اخلاقی در سطح برنامه‌های درسی داده‌اند (Afkari, 2014) و هم اشراک این ساحت تربیتی در سایر ساحت‌های تربیتی بر اساس رویکرد تلفیقی مورد تأکید در دوره ابتدایی به‌دلیل مشخص نبودن رویه عملی آن کارنامه موفق را برجای نگذاشته است (Ram and et al: 2017) و از طرف دیگر تاکنون برنامه‌درسی تربیت اخلاقی برای دوره‌های آموزش عمومی طراحی و تدوین نشده است (Hassani, 2014). بر این اساس به نظر می‌رسد که مهم‌ترین خصلت حیطه تربیت اخلاقی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی خصلت گریز از برنامه‌ریزی است (Hassani, 2016). از این رو برای پر کردن این خلأ پژوهشی و کم‌رنگ کردن این خصلت منفی در برنامه‌درسی تربیت اخلاقی پژوهش حاضر می‌تواند در توسعه و پیشبرد برنامه‌درسی تربیت اخلاقی، علی‌الخصوص در مقطع ابتدایی نظام آموزشی نقش مهمی داشته باشد. بنابراین، هدف کلی این پژوهش مطالعه اکتشافی به‌منظور کاوش و کشف عناصر اصلی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی به‌منظور طراحی مدل برنامه‌درسی است. بر اساس هدف کلی مطرح شده این پژوهش در مقام پاسخ‌گویی به سؤالات زیر است:

الگوی مفهومی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی برای دوره ابتدایی نظام آموزشی چیست؟

الگوی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی برای دوره ابتدایی نظام آموزشی از چه عناصری تشکیل شده است و ویژگی‌های این عناصر کدامند؟

#### پیشینه پژوهش

به‌طور کلی می‌توان پیشینه پژوهش‌های انجام شده در این حوزه مطالعاتی را به دو دسته خردنگر و کلان‌نگر تقسیم نمود.

#### پژوهش‌های خردنگر

در خصوص اهداف تربیت اخلاقی نجاتی پرواز و همکاران (Nejati parvaz et al., 2009) با بررسی کتاب‌های درسی نشان داده‌اند که به هدف پوشش ظاهر توجه شده است و به ارزش‌های دیگر مانند امانت‌داری و صداقت توجه نشده است. و در پژوهشی مشابه یزدانی و حسنی (Yazdani and Hassani, 2008) نشان داده‌اند که اهداف تربیت اخلاقی بیش از همه در کتب هدیه‌های آسمانی موردتوجه قرار گرفته است. در خصوص عنصر محتوا جام‌خانه (Jamkhane, 2011) نشان داده است که کتاب‌های درسی بیش از همه به ارزش‌های مسئولیت‌پذیری و صلح‌طلبی توجه داشته‌اند. علاوه بر این براتی‌زاده (Baratizadeh, 2014) در تحلیل کتاب‌های درسی نشان داد که مضامین اخلاقی در کتب فارسی بیش از کتاب دینی است. و در نهایت (Nadimi, 2010) وضعیت کتاب‌های درسی در خصوص قانون‌گرایی را مطلوب گزارش نکرده است. در خصوص روش‌های یاددهی- یادگیری

کریسجانسون (Kristjánsson, 2016) بر روش عادت‌آموزی به عنوان کلیدی‌ترین روش تربیت اخلاقی تأکید می‌کند. در مورد عنصر ارزشیابی کارن و گوتزه (Curren and kotzee, 2014) اعتقاد دارند حل مسئله رقابت‌زا بودن ارزشیابی غیرقابل حل است و تأکید دارند که ارزشیابی باید به سمت پایش و بررسی وضعیت اخلاقی فراگیران تغییر رویکرد دهد.

در زمینه اهداف تربیت اخلاقی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی نجاتی پرواز و همکاران (Nejati et al., 2009) با بررسی کتاب‌های درسی دوره ابتدایی با توجه به اهداف مصوب شورای عالی آموزش و پرورش به این نتیجه رسیدند که برخی اهداف مانند پوشش ظاهری بسیار مورد توجه بوده اما به اهداف دیگری مانند امانت‌داری و صداقت توجه کمتری شده است. در پژوهشی دیگر یزدانی و حسنی (Yazdani and Hassani, 2008) این اهداف مصوب را در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی مورد توجه قرار داده و نتیجه گرفتند که به اهداف تربیت اخلاقی در کتاب هدیه‌های آسمانی بیش از سایر کتاب‌ها توجه شده است. در مورد محتوای کتاب‌های درسی از منظر میزان توجه به ارزش‌های اخلاقی تحقیقات بیشتری انجام شده است. جام‌خانه (Jamkhane, 2011) از منظر اخلاق اجتماعی و اخلاق فردی کتاب‌های درسی دوره ابتدایی را بررسی کرده و نشان داده است که کتاب‌های درسی در اخلاق فردی به مسئولیت و در اخلاق اجتماعی به صلح‌طلبی بیشترین توجه را داشته‌اند. ندیمی (Nadimi, 2010) کتاب‌های درسی را از منظر قانون‌گرایی تحلیل کرده و متذکر می‌شود که با ارائه این محتوا از قانون‌گرایی نمی‌توان انتظار داشت که یک فرد قانون‌گرا تربیت شود. براتی‌زاده (Baratizadeh, 2014) در تحلیل کتاب‌های درسی فارسی و دینی دوره ابتدایی نشان داده است که مقولات با مضامین اخلاقی در کتاب فارسی بیشتر از کتاب دینی است. در عنصر روش‌های تدریس کریسجانسون (Kristjánsson, 2016) در پژوهشی با عنوان تربیت منش ارسطویی بر روش عادت‌آموزی به عنوان کلیدی‌ترین روش تربیت اخلاقی تأکید می‌کند. کارن و گوتزه (Curren and kotzee, 2014) در پژوهشی با عنوان آیا می‌توان فضیلت را ارزشیابی کرد اعتراف می‌کنند که حل تناقض رقابت‌زایی ارزشیابی و تحریک دانش‌آموزان برای ارتکاب اعمال غیر اخلاقی در ارزشیابی تربیت اخلاقی غیرقابل حل به نظر می‌رسد و پیشنهاد می‌کنند که ارزشیابی باید به سمت پایش و بررسی وضعیت اخلاقی فراگیران تغییر رویکرد دهد.

#### پژوهش‌های کلان‌نگر

در واقع این تحقیقات به سمت تدوین یک الگوی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی حرکت کرده‌اند. افکاری (Afkari, 2014) در پژوهشی تلاش کرده است که چارچوب یک برنامه‌درسی تربیت اخلاقی را برای دوره ابتدایی ارائه دهد. از جمله ویژگی‌های این الگو می‌توان به بومی بودن، توجه به ویژگی‌های مخاطبان، علمی بودن، اختصاصی بودن، سادگی، بدیع بودن، واقع‌نگری، نگاه تربیتی و رویکرد فعال در آموزش یادگیری اشاره کرد. میرشاه‌جعفری و کلباسی (Mirshah Jafari and Kalbasi, 2009) در بررسی خود با عنوان برنامه‌درسی اخلاق‌مدار با رویکرد تربیت منش عناصر اصلی یک برنامه‌درسی



اخلاق مدار را تشریح کرده است. در این پژوهش براساس رویکرد تربیت منش ویژگی‌های عناصری مانند هدف، محتوا، ارزشیابی و نقش معلم ترسیم شده است. حسنی (2016, Hassani) در پژوهشی با عنوان بررسی رویکرد تربیت اخلاقی در نظام تربیت رسمی و عمومی دوره ابتدایی که بر اساس تحلیل اسناد و مصاحبه با خبرگان انجام شده است به این نتایج دست یافت که رویکرد تربیت اخلاقی در نظام رسمی و عمومی دوره ابتدایی در مؤلفه چيستی رویکرد فضیلت‌گرایی دینی و در مؤلفه چگونگی رویکرد تلفیق یا فرا برنامه‌درسی است. آرتور و دیگران (2017, Arthur and et al) در پژوهشی با عنوان برنامه درسی تربیت اخلاقی در مدرسه بر مکتب اخلاق فضیلت‌گرا تأکید کرده و الگوی ماریچی را برای سازمان‌دهی محتوای برنامه‌درسی پیشنهاد کرده‌اند. برکویتز و بیر (Berkowitz and Bier, 2015) در پژوهشی با عنوان تربیت اخلاقی پژوهش محور به این نتایج رسیدند که پیش‌نیاز اولیه کارآمدی در تربیت اخلاقی برنامه‌ریزی درست است. براساس این پژوهش موفقیت یک برنامه تربیت اخلاقی در گرو رشد حرفه‌ای نیروی انسانی، راهبردهای یاددهی- یادگیری فعال برای دانش‌آموزان، تأکید بر بعد الگویی و استفاده از روش‌های اجتماع‌محور مانند یادگیری خدماتی است. در واقع این تحقیقات به سمت تدوین یک الگوی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی حرکت کرده‌اند. افکاری (2014, Afkari) در پژوهش خود تلاش کرده است که چارچوب یک برنامه‌درسی تربیت اخلاقی را با تأکید بر ویژگی‌هایی مانند بومی بودن، توجه به ویژگی‌های مخاطبان، علمی بودن و ..... ارائه نماید. میرشاه‌جعفری و کلباسی (2009, Mirshah Jafari and Kalbasi) تلاش کردند تا ویژگی‌های عناصر برنامه‌درسی مانند هدف، محتوا و .... را مبتنی بر رویکرد تربیت منش ارائه نمایند. حسنی (2016, Hassani) در پژوهش خود نشان داده است که رویکرد تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی در مؤلفه چيستی رویکرد فضیلت‌گرایی دینی و در مؤلفه چگونگی رویکرد فرا برنامه‌درسی است. برکویتز و بیر (2015, Berkowitz and Bier) در پژوهش خود نشان می‌دهند که پیش‌شرط موفقیت یک برنامه‌درسی تربیت اخلاقی برنامه‌ریزی درست است و معتقد هستند موفقیت یک برنامه تربیت اخلاقی در گرو رشد حرفه‌ای نیروی انسانی، راهبردهای یاددهی- یادگیری فعال، تأکید بر بعد الگویی و استفاده از روش‌های اجتماع‌محور مانند یادگیری خدماتی است. در نهایت آرتور و دیگران (Arthur and et al., 2017) در الگوی برنامه‌درسی خود الگوی ماریچی را برای سازمان‌دهی محتوا پیشنهاد می‌کنند.

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی و به لحاظ رویکردی از نوع مطالعات کیفی است. استراتژی روش مورد استفاده، نظریه‌پردازی داده‌بنیاد کلاسیک مبتنی بر دیدگاه گلیزر و استراوس است. اطلاعات با مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند از خبرگان و متخصصان حوزه تربیت اخلاقی و معلمان با سابقه دوره ابتدایی جمع‌آوری شده است.

### نمونه، روش نمونه‌گیری و ابزار پژوهش

در نظریه داده‌بنیاد، پژوهشگر باید مواردی را انتخاب کند که به او در ساخت نظریه کمک کنند. ملاک انتخاب مشارکت‌کنندگان در این روش، متاثر از طرح و هدف پژوهش است. از آنجایی که هدف پژوهش حاضر کاوش و کشف عناصر اصلی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی است، پژوهشگر به دنبال افرادی بود که تجربه مشترکی با موضوع پژوهش داشته باشند، به نحوی که بتوانند مشارکت اثربخش و اعتمادپذیری را برای پژوهش ایجاد کنند. از این نظر شیوه انتخاب آن‌ها هدفمند از نوع گلوله‌برفی بود تا بتوان از طریق افراد انتخاب شده درک عمیقی از موضوع مورد مطالعه برای ساخت نظریه به دست آورد. بنابراین، برای انتخاب مشارکت‌کنندگان دو ملاک، به شرح ذیل اتخاذ شد که داشتن یکی از این دو شرط الزامی بود:

تخصص علمی: افرادی که دانش کافی در زمینه مباحث تربیت اخلاقی را دارا هستند. یعنی در ارتباط با موضوع تربیت اخلاقی به تالیف کتاب، مقاله و طرح پژوهشی پرداخته‌اند.  
تجربه عملی: افرادی که با موضوع تربیت اخلاقی آشنایی دارند و همچنین حداقل ۱۰ سال سابقه تدریس در مدارس ابتدایی را دارند. براین اساس مشارکت‌کنندگان در مصاحبه به دو گروه تقسیم شدند. متخصصان موضوعی و معلمان.

ردیف	افراد نمونه	درجه علمی/ میزان تجربه	رشته تحصیلی
۱	متخصصان موضوعی	دانش‌آموخته دکتری: ۳ نفر	برنامه‌درسی: ۳
		استادیار: ۳ نفر	فلسفه تعلیم و تربیت: ۵
		دانشیار: ۳ نفر	فلسفه اخلاق: ۲
۲	معلمان با تجربه	استاد: ۳	جامعه‌شناسی: ۲
		تجربه بین ۱۰ تا ۲۰ سال: ۶ نفر	آموزش ابتدایی: ۴ نفر
		تجربه بین ۲۰ تا ۳۰ سال: ۴ نفر	روانشناسی تربیتی: ۳
		تجربه بین ۳۰ تا ۴۰ سال: ۴ نفر	برنامه‌درسی: ۲ نفر
		نفر	فلسفه تعلیم و تربیت: ۱ نفر

### استراتژی پژوهش: نظریه داده‌بنیاد کلاسیک

هدف روش نظریه داده‌بنیاد، تولید یک نظریه در قالب مجموعه‌ای از فرضیه‌های مربوط به هم است که از طریق مقایسه مستمر داده‌ها به دست آمده است و بسیار انتزاعی است (Glaser, 1992). در واقع پژوهشگرانی که از روش نظریه داده‌بنیاد استفاده می‌کنند، دغدغه و دل‌نگرانی اصلی شرکت‌کنندگان را شناسایی می‌کنند و بیان می‌دارند که چگونه این دغدغه به دست آن‌ها حل می‌شود (Glaser, 1998: 37). در دو دهه گذشته، استفاده از روش نظریه داده‌بنیاد در عرصه‌های مختلف به‌طور اعم و در حوزه تعلیم و تربیت به‌طور اخص گسترش یافته است. ولی به‌طور کلی اکثر پژوهش‌های انجام شده از روش

استراوسی که انتقادهای زیادی به آن مانند کدگذاری محوری و چارچوب‌بندی از پیش تعیین‌شده ذهن پژوهشگر و ... وارد است بهره گرفته شده است و از روش داده‌بنیاد کلاسیک، که در واقع روش نظریه داده‌بنیاد واقعی است غفلت شده است (Glaser, 1998). تفاوت رویکرد گلیزری و رویکرد نظام-مند در شکل کدگذاری داده‌ها نهفته است. در رویکرد نظام‌مند از مراحل کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده می‌شود. اما در رویکرد کلاسیک کدگذاری در قالب کدهای باز، انتخابی و نظری گزارش می‌گردد (Glaser and Strauss, 1967, cited by Farhangi et al., 2015). در این پژوهش از روش داده‌بنیاد گلیزری استفاده شده است.

### تحلیل داده‌ها

فرایند تحلیل داده‌های حاصل از متن مصاحبه‌ها نیز با توجه به اهمیت آن در رویکرد نظریه داده‌بنیاد، هم‌زمان با جمع‌آوری داده‌ها و به‌صورت دستی در سه مرحله انجام شد. این سه مرحله مطابق نظریه داده‌بنیاد کلاسیک کدگذاری باز، انتخابی و نظری بود (Ferasatkah, 2017).

الف) کدگذاری باز: در پژوهش حاضر، مصاحبه‌های ضبط شده پس از پیاده‌سازی، با استفاده از روش تحلیل محتوا به‌صورت سطر به سطر بررسی، مفهوم‌پردازی و مقوله‌بندی و سپس بر اساس مشابهنهت، ارتباط مفهومی و خصوصیات مشترک بین کدهای باز، مفاهیم و مقولات مشخص شدند. ب) کدگذاری انتخابی: در روش گلیزری در مرحله کدگذاری انتخابی مقوله اصلی انتخاب می‌گردد. مقوله اصلی به مقوله‌ایی گفته می‌شود که سایر مقولات ویژگی آن باشند یا با آن ارتباط داشته باشند. در این مرحله کدگذاری صرفاً برای مقوله اصلی و مقوله‌های مرتبط با آن صورت می‌گیرد و دیگر داده‌ها در نظر گرفته نمی‌شود (Ferasatkah, 2017).

کدگذاری نظری: کدگذاری نظری چگونگی ارتباط بین مقوله‌ها را تبیین می‌کند. معمولاً در مرحله مرتب‌سازی و یک‌پارچه‌سازی کردن کدها گراف اولیه کدگذاری نظری شکل می‌گیرد. در این مرحله از پژوهش مقوله‌ها به یکدیگر مرتبط شده و خط سیر داستان و تبیین‌های نظری بیان می‌شود تا مدل نهایی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی تبیین شود. در این مرحله از کدگذاری محقق می‌تواند از خانواده کدهای نظری پیشنهادی گلیزر استفاده نماید و یا می‌تواند کدهای نظری را با توجه به داده‌ها استخراج نماید.

### روایی و پایایی

برای تامین روایی و پایایی مطالعه روش ارزیابی گوبا و لینکلن (Guba and Lincoln, 1985) به کار گرفته شد که هم‌تراز روایی و پایایی در تحقیقات کمی است. در این روش چهار شاخص مقبول بودن، قابلیت انتقال، اطمینان‌پذیری و تاییدپذیری مورد توجه است. در این زمینه به‌منظور دست‌یابی به هر یک از شاخص‌ها، ضمن تعریف هر یک، فعالیت‌های زیر انجام گرفت:

مقبول بودن: عبارت است از معقول بودن و معنی داشتن یافته‌ها و صرف زمان مناسب برای درک مسئله پژوهشی و سؤالات پژوهش. برای تامین و تضمین این شاخص تلاش شد تا محقق با مطالعات

عمیق و اشراف نظری با مسئله پژوهش مواجهه کند و از طرف دیگر محقق تلاش کرد در تمامی مصاحبه‌ها چارچوب موضوعی را رعایت کرده و جستجوکننده و گردآورنده دقیقی برای داده‌ها باشد. انتقال‌پذیری: عبارت است از کسب نظر تاییدی از متخصصان، اعتباریابی از طریق منابع مختلف و بررسی‌های چندگانه. برای تحقق این شاخص تلاش گردید تا تحلیل داده‌های مصاحبه چند بار تکرار شود تا از سوگیری و سهل‌انگاری ممانعت شود. در گام بعد نظرهای اصلاحی و تاییدی چند متخصص و اعضای هیات علمی دانشکده‌های علوم تربیتی و پژوهشگاه آموزش و پرورش که در پژوهش مشارکت نداشتند درباره یافته‌های پژوهش دریافت شد.

اطمینان‌پذیری: عبارت است از ثبت و ضبط تمامی جزئیات پژوهش و یادداشت‌برداری در تمامی مراحل پژوهش. در این ارتباط در تمامی مراحل پژوهش یادداشت‌برداری انجام شده است و وقایع‌نگاری مفصل و موشکافانه تا مرحله پایانی برای اطمینان از نتایج به دست آمده انجام شد.

تأییدپذیری: عبارت است از مستندسازی و حفظ تمامی مستندات در فرایند پژوهش برای بازرسی و رسیدگی به عنوان ابزاری برای اثبات کیفیت. در این ارتباط نیز تمامی مستندات مربوط به امر پژوهش حفظ و نگهداری شده است.

برای تأمین روایی و پایایی از روش گوبا و لینکلن (Guba and Lincoln, 1985) که مشتمل بر شاخص‌های چهارگانه مقبول بودن، قابلیت انتقال، اطمینان‌پذیری و تاییدپذیری است، استفاده شده است. برای تأمین مقبولیت تلاش شد تا محقق با اشراف نظری با موضوع مواجهه نماید و در عین حال تلاش شد تا چارچوب موضوعی پژوهش رعایت شود. برای تأمین انتقال‌پذیری تلاش گردید تا تحلیل داده‌های مصاحبه چند بار تکرار شود و در گام بعدی از نظرهای اصلاحی و تاییدی چند متخصص که در پژوهش حضور نداشتند استفاده شود. برای تأمین اطمینان‌پذیری تلاش شد تا در تمامی مراحل یادداشت‌برداری به کار گرفته شود و در نهایت برای تأمین تأییدپذیری تلاش گردید تمامی مستندات مربوط به امر پژوهش حفظ و نگهداری شود.

### یافته‌های پژوهش

در پاسخ به سوال‌های پژوهش، داده‌های کیفی گردآوری شده از فرایند اجرای مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند با افراد نمونه پژوهش به صورت کدگذاری باز تجزیه و تحلیل شد. اجرای فرایند کدگذاری باز از روی داده‌های کیفی گردآوری شده ابتدا به استخراج تعداد زیادی ویژگی و مفهوم منجر شد که با بررسی‌های مجدد و بازنگری‌های انجام شده و براساس مشابهت‌ها و اشتراکات مفهومی، این مفاهیم و ویژگی‌های تقلیل‌یافته و دسته‌بندی شدند. در ادامه، این ویژگی‌ها و مفاهیم استخراج شده به ۲۱ مقوله فرعی و نهایتاً از این مقوله‌های فرعی ۱۰ مقوله اصلی ایجاد شد. (به علت کثرت مفاهیم و ویژگی‌ها، نمونه‌هایی از آن ارائه شده است). یافته‌های به دست آمده از فرایند اجرای کدگذاری در جدول ۱ آمده است.

جدول (۱): یافته‌های مستخرج از فرایند کدگذاری باز

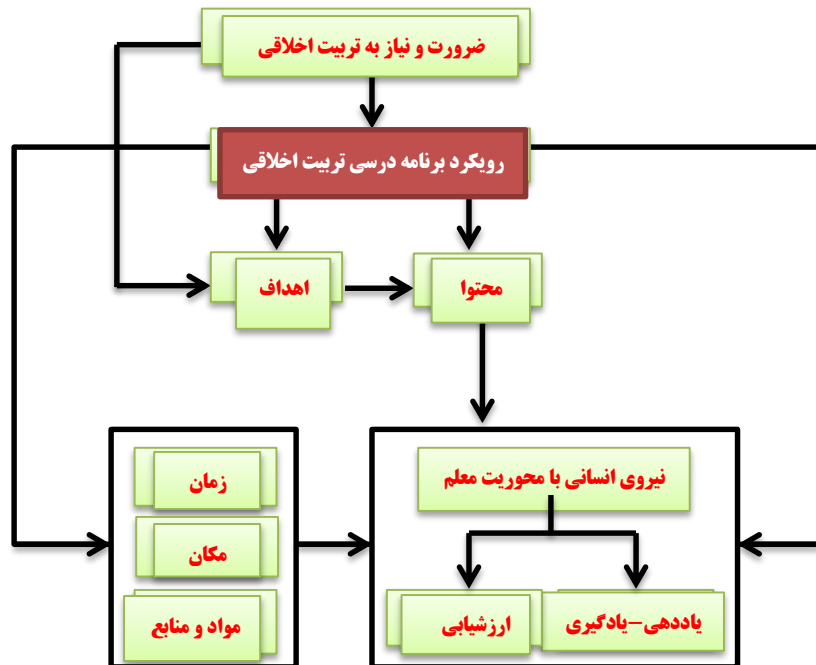
کدگذاری نظری		کدگذاری انتخابی
چراغی تربیت اخلاقی	مقوله اصلی	مقولات فرعی
	ضرورت و نیاز تربیت اخلاقی	ضرورت‌ها و نیازهای فردی
		ضرورت‌ها و نیازهای اجتماعی
چگونگی برنامه‌ریزی تربیت اخلاقی	مقوله محوری	شایستگی - محوری
	مقوله محوری	رویکرد برنامه
		فراگیری
	اهداف و مقاصد برنامه - درسی	اصول تدوین اهداف
		سلسله‌مراتب اهداف
	محتوا	اصول انتخاب محتوا
		اصول سازمان - دهی و ارائه محتوا
	اصول گزینش روش‌های یاددهی - یادگیری	اصول گزینش روش‌های یاددهی - یادگیری
اصول گزینش روش‌های یاددهی - یادگیری		

روش‌های یاددهی- یادگیری	انوع رویکردها و روش‌های یاددهی- یادگیری	استفاده از روش‌های سخنرانی، بحث کلاسی، پرسش و پاسخ، حل مسئله و داستان‌گویی برای تقویت دانش و استدلال اخلاقی، استفاده از روش‌های کارآموزی اخلاقی و تمرین عملی مهارت‌های اخلاقی، پیوند فراگیران با موقعیت‌های واقعی اخلاقی با استفاده از روش یادگیری خدمت‌مندی.
نقش نیروی انسانی	تأکید بر عاملیت و نقش الگویی نیروی انسانی	پایبندی عملی معلم و سایر نیروهای انسانی به ارزش‌های اخلاقی، نیروی انسانی به عنوان بخشی از محتوای اخلاقی.
	صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان	پرهیز از تحمیل ارزش‌ها، سواد تدریسی و توان ارتباطی بالا، تبیین‌کننده ارزش‌های اخلاقی، حافظ جو مثبت در فرایند آموزش، قدرت تشخیص و انتخاب‌گری بالا، خالق موقعیت‌های یادگیری.
	توانمندسازی نیروی انسانی	ایجاد زمینه برای توسعه حرفه‌ای سایر پرسنل مانند مدیر، معاونان، متصدی کتابخانه و .....
ارزشیابی	اصول ناظر بر ارزشیابی	جامع بودن ارزشیابی، تنوع در روشها یا سه‌سوسازی روشی در ارزشیابی، تغییر در کارکردهای ارزشیابی، توجه به اصل تکرار در ارزشیابی، توجه به اصل تنوع منبع داده‌ها در ارزشیابی.
	روش‌های ارزشیابی	استفاده از روش‌های خودسنجی و خوداظهاری به عنوان روش محوری، استفاده از روش‌های همسال‌سنجی و نظرخواهی از والدین در ارزشیابی استفاده از روش‌های مشاهده‌ای در موقعیت‌های طبیعی، استفاده از روش‌های معمول ارزشیابی برای سنجش سطح دانش اخلاقی فراگیر.
مواد و منابع یادگیری	اصول حاکم بر انتخاب منابع یادگیری	گسترده‌گی و جامعیت در منابع یادگیری، انعطاف‌پذیری در انتخاب مواد و منابع
	انوع منابع یادگیری	منابع مکتوب اعم از کتاب‌های درسی و غیردرسی، فرهنگ غنی اسلامی- ایرانی، الگوهای اخلاقی.
مکان	انعطاف‌پذیری در مفهوم مکان	بسط مفهوم مکان در تربیت اخلاقی، تابعیت مکان از موقعیت یادگیری.
	مکان‌های سهیم و مؤثر در تربیت اخلاقی	کلاس درس به عنوان مکان اصلی و محوری تربیت اخلاقی، حیاط مدرسه، راهروها، کتابخانه، فضای ورزشی و سایر مکان‌ها به عنوان محیط‌های غیرمستقیم یا مکمل در تربیت اخلاقی
زمان	گسترده شدن زمان آموزش	برابری زمان آموزش با مدت‌زمان زیست مدرسه‌ای، تابعیت زمان از موقعیت یادگیری.
	زمان‌های سهیم و مؤثر در آموزش	حضور در کلاس‌های درس به عنوان زمان اصلی و محوری در تربیت اخلاقی زمان حضور در حیاط مدرسه، راهروها، کتابخانه، فضای ورزشی و ... به عنوان زمان‌های غیرمستقیم یا مکمل در تربیت اخلاقی

گام دوم در راهبرد داده‌بنیاد کلاسیک شناسایی مقوله اصلی یا محوری است. همان‌طور که در سطور بالا بیان شد مقوله اصلی مقوله‌ای است که سایر مقولات ویژگی آن باشند یا با آن در ارتباط باشند. بر اساس این شاخص و دیدگاه اولیه مصاحبه‌شوندگان سه مقوله رویکرد برنامه‌درسی، محتوا و نقش معلم انتخاب گردید. در گام بعد برای شناسایی مقوله اصلی از بین این سه مقوله در چند مرحله داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت و در کنار آن چند مصاحبه با محوریت شناسایی مقوله اصلی از بین

سه مقوله مذکور صورت گرفت. در نهایت مقوله نقش معلم چون به زعم مصاحبه‌شوندگان به حیطة برنامه‌درسی اجراشده مربوط است و مقوله محتوا به این دلیل که تا حد زیادی تحت تأثیر رویکرد برنامه‌درسی قرار دارد حذف شده و مقوله رویکرد برنامه‌درسی به عنوان مقوله محوری انتخاب گردید. در گام سوم، با استفاده از فرایند کدگذاری نظری (مرحله نهایی کدگذاری در نظریه داده‌بنیاد) الگوی مفهومی نهایی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی طراحی شد. در این مرحله نظریه‌پرداز داده‌بنیاد بر حسب فهم خود از متن پدیده مطالعه شده و براساس روابط مستتر در بین مقوله‌های موجود در مدل نظریه خود را پیرامون پدیده محوری ارائه می‌دهد (Creswell, 2014). در این راستا براساس تجارب و فهم پژوهشگر از پدیده محوری، توجه به ادبیات نظری موجود و مصاحبه‌های مجدد با مشارکت‌کنندگان الگوی مفهومی نهایی ترسیم گردید. سپس از تهیه الگوی نهایی و در راستای اعتبارسنجی آن از نظرات ۴ تن از اساتید برنامه‌ریزی درسی و ۵ تن از متخصصان تربیت اخلاقی استفاده شد که الگوی مذکور مورد تأیید قرار گرفت. شکل ۲ الگوی مفهومی نهایی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی را نشان می‌دهد.

در گام سوم، با استفاده از فرایند کدگذاری نظری (مرحله نهایی کدگذاری در نظریه داده‌بنیاد) الگوی مفهومی نهایی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی طراحی شد. در این مرحله نظریه‌پرداز داده‌بنیاد بر حسب فهم خود از متن پدیده مطالعه شده و بر اساس روابط مستتر در بین مقوله‌های موجود در مدل نظریه خود را پیرامون پدیده محوری ارائه می‌دهد (Creswell, 2014). در این راستا براساس تجارب و فهم پژوهشگر از پدیده محوری، توجه به ادبیات نظری موجود و مصاحبه‌های مجدد با مشارکت‌کنندگان الگوی مفهومی نهایی ترسیم گردید. براساس داده‌های به دست آمده و مبتنی بر خانواده کدهای نظری پیشنهادی گلیر الگوی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی مشتمل بر دو بعد چرایی و ضرورت تربیت اخلاقی و چگونگی برنامه‌درس تربیت اخلاقی است و الگوی شماتیک آن به صورت زیر خواهد بود:



شکل (۲): الگوی مفهومی برنامه درسی تربیت اخلاقی برای دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران

### بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش سعی شد تا برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی با استفاده از نظریه داده‌بنیاد کلاسیک طراحی گردد. در این راستا تحلیل یافته‌ها مبین آن است که برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در دو بعد چرایی تربیت اخلاقی و چگونگی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی و در قالب مقولاتی مانند ضرورت و نیاز، رویکرد برنامه، اهداف و مقاصد، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری، نقش نیروی انسانی، ارزشیابی، مواد و منابع یادگیری، مکان و زمان شکل می‌گیرد. بر اساس مدل مفهومی ارائه شده در قسمت یافته‌ها، ضرورت و اهمیت تربیت اخلاقی از منظر فردی و اجتماعی موردتوجه قرار گرفت. براساس نظر مصاحبه‌شوندگان اخلاق به عنوان 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 جز از هویت و شخصیت افراد بی‌تفاوت باشد و باید با ایجاد مقدمات و بسترسازی مناسب زمینه تعالی اخلاقی افراد و اجتماع را فراهم آورد. از وجهی دیگر با توجه به وجود معضلات اخلاقی مختلف در سطح اجتماع و وقوع بحران‌های اخلاقی در عصر کنونی مانند افزایش بزهکاری، تبهکاری، فقر و بی‌عدالتی و ایجاد گرایش به سمت ضد ارزش‌های اخلاقی، رسالت نظام تعلیم



و تربیت به عنوان یکی از عوامل مهم تاثیرگذار بر ارتقای سطح اخلاقی افراد و اجتماع بهتر توجیه می‌شو (Nucci and Narvaez, 2008; Vojdani et al., 2013).

رویکرد شایستگی‌محور فراگیر برنامه‌درسی به عنوان مقوله محوری بر اساس دو رکن شایستگی‌محوری و فراگیری یا شمولیت بر سایر عناصر برنامه درسی تأثیر دارد. با توجه به نتایج به دست آمده و گرایش به اخلاق فضیلت به‌عنوان پایه فلسفی و تربیت منش به عنوان رویکرد تربیت اخلاقی حدود و ثغور برنامه‌درسی تربیت اخلاقی به وسعت تمام زیست مدرسه‌ای و فارغ از دیسیپلین-محوری‌های معمول خواهد بود. علاوه بر این، نتایج نشان می‌دهد که تربیت اخلاقی امری فراگیر است و با کل جریان تربیت سروکار دارد. به تعبیر یکی از مصاحبه‌شوندگان اصل "تربیت اخلاقی برای تحقق "تربیت اخلاقی" در این جا مصداق دارد. نکته آخر در تبیین رویکرد برنامه شایستگی قلمداد شدن فضایل اخلاقی است. بر اساس نظرات اکثر مشارکت‌کنندگان در پژوهش ارزش‌ها و فضایل اخلاقی به‌صورت صلاحیت‌ها و شایستگی‌هایی تعریف می‌گردد که مشتمل بر قابلیت‌های دانشی، نگرشی و مهارتی است که فراگیر باید به سطحی از رشد و تعالی در آن‌ها دست یابد.

اهداف و مقاصد در تناسب با مقوله محوری- رویکرد برنامه‌درسی- باید جامع باشد و از افراط‌گری در پرداختن به اهداف حوزه دانش و شناخت به توجه متوازن و سازوار به ابعاد سه‌گانه دانشی، بینشی و مهارتی چرخش نماید. به تعبیر دیگر الگوی هدف‌گذاری شایستگی‌محور به‌صورت سه‌وجهی و بر اساس سه محور مؤلفه‌های شایستگی - دانش، نگرش و مهارت- و سلسله‌مراتب اهداف که از غایات اخلاقی شروع می‌شود و به اهداف جزئی ختم می‌شود در تناظر با ارزش‌های اخلاقی شکل می‌گیرد. در ترسیم این الگو شناسایی مصادیق ارزش‌های اخلاقی اهمیت بالایی دارد. با توجه به نتایج به‌دست آمده در فرایند گزینش ارزش‌های اخلاقی باید به چند نکته توجه کرد. اولاً باید از منابع مختلف و متعدد برای شناسایی و گزینش ارزش‌های اخلاقی استفاده گردد. این منابع می‌تواند فرهنگ اخلاقی مسلط جامعه، تاریخ، ادبیات و سایر منابع مکتوب تمدنی و از همه مهم‌تر منابع دینی مانند آیات و روایات باشند که در این میان منبع دینی محوریت دارد.<sup>۱</sup> ثانیاً در گزینش و ارائه این ارزش‌های اخلاقی باید از کثرت‌گرایی برحذر بود و تلاش گردد این ارزش‌ها به‌صورت شبکه یا نظام ارزشی ارائه گردد. با توجه به مقدمات بیان‌شده و با تأکید بر نتایج پژوهش هدف‌گایی برای برنامه‌درسی تربیت اخلاقی پرورش هویت و شخصیت اخلاقی فراگیران است. در مورد اهداف کلی برای تربیت اخلاقی می‌توان نهادینه‌کردن ارزش‌های اخلاقی در دانش، نگرش و مهارت فراگیران را به عنوان هدف کلی در نظر گرفت. در خصوص اهداف خرد و جزئی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی باید بر عملیاتی تعریف کردن این ارزش‌های اخلاقی به‌صورت آداب اخلاقی متمرکز شد. در این مرحله از هدف‌گذاری باید بر اساس رویکرد شایستگی‌محور سطح انتظارات از فراگیران با توجه به سطح توانایی آن‌ها مشخص گردد.

۱. در این خصوص یکی از مصاحبه‌شوندگان معتقد است که ارزش‌های اخلاقی یا باید مورد تایید دین باشند یا مورد تاسیس دین.

در تناسب و هماهنگی با رویکرد و اهداف برنامه محتوا باید به لحاظ حدود و ثغور جامع باشد. به عبارت دیگر با توجه به تعریفی که از اخلاق ارائه شد و شایستگی محور بودن رویکرد برنامه محتوا باید به صورت سازوار ترکیبی از ابعاد شناختی، نگرشی و عملی- مهارتی باشد. هماهنگی محتوای گزینش شده از منظر اجتماعی و ضرورت‌های تاریخی ملاک دیگری برای طراحی محتوا برنامه درسی تربیت اخلاقی محسوب می‌گردد. مضاف بر این، محتوای باید با توجه به سطح رشدی و توانایی فراگیران باشد، در غیر این صورت برنامه درسی به سرعت به یک برنامه بی‌خاصیت و زائد تبدیل خواهد شد. آخرین ملاک برای گزینش و طراحی محتوا موقعیت محور بودن محتوا است. موقعیت‌های اخلاقی ناظر به ارزش‌های اساسی هستند. این موقعیت‌های اخلاقی دارای ظرفیت بالایی هستند تا محتوای مورد تأکید در سه بعد دانشی، بینشی و مهارتی را به صورت یکجا و در هم تنیده در اختیار فراگیران قرار دهند.

برای سازمان‌دهی محتوا گزینش شده و نهادینه‌شدن ارزش‌های اخلاقی اصل تکرار و استمرار کلیدی محسوب می‌گردد که الگوی مارپیچی برنامه درسی برای تحقق آن می‌تواند به کار گرفته شود. ویژگی مهم دیگر برای سازمان‌دهی توجه به اصل انعطاف‌پذیری محتوا و ارائه آن بر اساس ساختار سه‌گانه تجویزی، نیمه‌تجویزی و غیرتجویزی است. شاخص مهم دیگر در سازمان‌دهی پیروی از اصل یادگیری چندحسی در تدوین محتوا است. به عبارت دیگر در سازمان‌دهی محتوا باید کوشید تا با استفاده از روش‌های مختلف ارائه محتوا به صورت نوشتاری، فیلم، عکس، داستان و روایت حواس چندگانه فراگیران را درگیر کرده سطح یادگیری را بالا برد. براساس رویکرد برنامه و اصول سازمان‌دهی برنامه محمل‌های ارائه محتوا فقط کتاب‌های درسی نخواهند بود و بسته‌های آموزشی جایگزین آن خواهند شد. به عبارت دیگر با توجه به این که محتوا در این رویکرد از تربیت اخلاقی همه آن موقعیت‌هایی است که باعث نهادینه‌سازی ارزش‌های اخلاقی در فراگیران می‌شود و از طرفی این موقعیت‌ها مختلف و متنوع هستند اشکال محتوایی هم‌گوناگون و در قالب یک بسته آموزشی ارائه خواهد شد. این بسته می‌تواند شامل کتاب‌های درسی، کتاب‌های کار، کتاب‌های کمک‌درسی مانند کتاب داستان‌های اخلاقی، راهنمای معلم، پیوست اخلاقی مدرسه و راهنمای والدین باشد.

در هماهنگی و هارمونی با رویکرد برنامه که بر جامعیت تأکید دارد و با هدف دستیابی به اهداف چندگانه دانشی، نگرشی و مهارتی باید از روش‌های یاددهی- یادگیری متنوعی بهره برد. به عبارت دیگر چون در این جا هدف تربیت اخلاقی است و نه فقط تدریس ارزش‌ها باید روش‌ها متناسب برای هر سه محور دانش، نگرش و مهارت اخلاقی استفاده گردند. ملاک و معیار دیگری که در این جا اهمیت فراوانی دارد محوریت روش‌های عادت‌آموزی اخلاقی در دوره ابتدایی است. علاوه بر این با توجه به این که یادگیری در این رویکرد بیشتر موقعیت‌محور است و این موقعیت فقط محدود به کلاس درس نیست فعالیت‌های یاددهی- یادگیری به خارج کلاس درس و حتی مدرسه بسط پیدا می‌کند. بر این اساس فراگیران نه تنها باید در موقعیت‌های اخلاقی محیط آموزشی فعال باشند بلکه باید از همان دوران

کودکی بیاموزند که کنش‌گران اجتماعی فعال در مورد مسائل اخلاقی اجتماع باشند که برای این مهم می‌توان از روش‌هایی مانند یادگیری خدماتی<sup>۱</sup> بهره گرفت.

با توجه به رویکرد و گستره برنامه تربیت اخلاقی نقش معلم به‌طور اخص و نقش نیروی انسانی به‌طور اعم بی‌بدیل است. معلم برای نقش‌آفرینی صحیح در فرایند تربیت اخلاقی باید واجد ویژگی‌های خاصی باشد. به زعم اکثر مصاحبه‌شونده‌ها معلم خود باید اسوه و نمونه اخلاقی باشد و ارزشهای اخلاقی را به‌صورت مشخص در رفتار و گفتار خود نشان دهد، زیرا پیام عملی معلم از پیام کلامی او در مورد ارزشهای اخلاقی نافذتر است (Demirel et al, 2016). بخش دیگری از صلاحیت‌های معلم به ابعاد فنی، مهارتی و پداگوژیک او مربوط است. در این مورد داده‌ها نشان می‌دهد که صلاحیت‌های حرفه‌ای اعم از صلاحیت‌های آموزشی یا تدریسی است. به تعبیر دیگر چون عنصر محتوا بر اساس ساختار سه‌وجهی تجویزی، نیمه‌تجویزی و غیرتجویزی سازمان‌دهی شده است صلاحیت‌های تدریسی-اجرایی صرف معلم پاسخگو نخواهد بود و باید صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم را در سه سطح اجرا، انتخاب‌گری و طراحی دسته‌بندی کرد. نکته دیگری که در این‌جا باید موردتوجه قرار گیرد این است که چون دایره تربیت اخلاقی به زیست مدرسه‌ای گسترده می‌شود سایر نیروهای انسانی مدرسه واجد مسئولیت‌های اخلاقی هستند. به عبارت دیگر، مدیر مدرسه، معاونان، مستخدم مدرسه، مسئول آزمایشگاه و کتابخانه و به‌طور خلاصه همه کسانی که در مدرسه حضور دارند در کنار مسئولیت اصلی خود مسئولیت ثانویه اخلاقی<sup>۲</sup> را نیز بر دوش می‌کشند (Bullough, 2011). از این‌رو برای رسیدن به سطح مطلوب در این مورد به خصوص نیاز است تا برنامه‌های توانمندسازی برای پرسنل در نظر گرفته شود. آگاهی‌بخشی و ایجاد صلاحیت‌های حرفه‌ای برای پرسنل از طریق برگزاری دوره‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت می‌تواند راهگشا باشد.

عنصر ارزشیابی به عنوان مغناطیس برنامه‌درسی در تناسب با رویکرد برنامه باید به لحاظ قلمرویی جامع و به لحاظ روشی متنوع باشد. به عبارت دیگر بر اساس رویکرد شایستگی‌محور ابعاد دانشی، بینشی و مهارتی در تربیت اخلاقی حائز اهمیت فراوان هستند و ارزشیابی باید با توسل به روش‌های متنوع و مناسب هر سه بعد تربیت اخلاقی را پوشش دهد. ملاک بعدی این‌که در هماهنگی با رویکرد برنامه کارکردهای ارزشیابی نیز دستخوش تغییر می‌گردد. پارادیم ارزشیابی در حیطه تربیت اخلاقی با سایر دیسیپلین‌ها متفاوت است و ارزشیابی به لحاظ کارکردی باید وسیله پایش میزان رشد اخلاقی دانش‌آموزان به‌صورت واقعی و عینی باشد نه به‌عنوان ابزاری برای ارتقا از یک پایه به پایه دیگر (Curren and kotzee, 2014). ملاک مهم دیگر در این‌جا پیروی از اصل تکرار در ارزشیابی است. در این خصوص اکثر مصاحبه‌شوندگان معتقد هستند که چون بحث صفات و فضایل اخلاقی در این‌جا

۱. Service learning

۲. Secondary moral responsibility

مطرح است با یک بار ارزشیابی جواب قطعی حاصل نخواهد شد. بلکه باید با ابزارهای مختلف و در موقعیت‌های مختلف ارزشیابی صورت گیرد تا نتایج قابل اتکا حاصل شود. ملاک آخر عنصر ارزشیابی در برنامه‌درسی تربیت اخلاقی اصل تنوع منابع داده‌ها یا به اصطلاح شنیدن صداهای چندگانه در روند ارزشیابی است. به عبارت دیگر در این‌جا فرایند ارزشیابی به صورت جریانی محدود و دوطرفه بین معلم و دانش‌آموز نیست که از طریق یک آزمون به پایان برسد بلکه ارزشیابی قلمرو گسترده‌ایی دارد که علاوه بر مربی و متربی، والدین و هم‌سالان نیز می‌توانند در آن مشارکت نمایند. با توجه به اصول مطرح شده به نظر می‌رسد که روش خودسنجی به عنوان یک روش محوری در ارزشیابی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی محسوب می‌گردد. در کنار روش خودسنجی می‌توان از روش هم‌سال‌سنجی نیز استفاده کرد. در این مورد فرم‌های خوداظهاری با نغییری اندک در اختیار چند هم‌سال قرار می‌گیرد تا در مورد فراگیر نظر دهند. علاوه بر این این فرم‌ها می‌تواند در اختیار والدین قرار گیرد تا در تشخیص وضعیت واقعی اخلاقی فراگیر یاری‌گر باشند. روش‌های مشاهده‌ای در موقعیت‌های طبیعی می‌تواند یکی دیگر از روش‌های ارزشیابی کارآمد باشد. مزیت این روش در این است که رفتار فرد از تکلف و ساختگی بودن به دور است و اطلاعات قابل اتکا و تقریباً واقعی را در اختیار مربیان قرار می‌دهد. علاوه بر این می‌توان از روش‌های معمول ارزشیابی مانند برگزاری آزمون‌ها و پرسش‌های شفاهی در سر کلاس درس برای سنجش میزان سواد اخلاقی فراگیران نیز بهره برد.

با توجه به رویکرد برنامه و گسترده شدن قلمرو تربیت اخلاقی مفهوم زمان و مکان نیز دچار انعطاف شده و به فراتر از کلاس درس و زمان حضور در آن بسط پیدا می‌کند. به عبارت دیگر کلاس درس و زمان حضور در آن تنها یک حلقه از حلقه‌های یادگیری محسوب می‌گردد. ملاک دیگر این عناصر تابعیت فضای یادگیری از موقعیت یادگیری است. در تفسیر این اصل باید شفاف گردد که در نسبت بین این دو عنصر و موقعیت یادگیری دو برداشت وجود دارد. در برداشت اول موقعیت یادگیری تابعی از مکان و زمان محسوب می‌گردد. در این حالت موقعیت‌هایی که قابلیت ایجاد در مکان و زمان به خصوص - مثلاً کلاس درس - را دارا هستند مورد توجه قرار گرفته و سایر موقعیت‌های یادگیری به دلیل ظرفیت پایین این ظروف زمانی و مکانی از فرایند آموزش حذف می‌شوند. در شق دوم که مورد تأکید این برنامه‌درسی است مکان و زمان تابع موقعیت یادگیری است. یعنی هر جا و هر زمانی که موقعیت یادگیری برای دانش‌آموزان فراهم شود - چه به صورت قصدمند و چه به صورت غیرقصدمند - مکان و زمان یادگیری محسوب می‌گردد. ویژگی آخر این عناصر اصل مکان‌ها و زمان‌های سهیم و مؤثر در تربیت اخلاقی است. در تفسیر این اصل باید اشاره شود که بعضی از مکان‌ها و زمان‌ها زمان‌ها و مکان‌های سهیم یا اصلی تربیت اخلاقی محسوب می‌گردند و سایر زمان‌ها و مکان‌ها مکمل یا مؤثر محسوب می‌شوند. بر این اساس کلاس درس و مدت‌زمان حضور دانش‌آموزان در آن به عنوان زمان و مکان سهیم و سایر زمان‌ها و مکان‌های حضور دانش‌آموزان در مدرسه به عنوان عوامل مؤثر در نظر گرفته خواهد شد.

تعیین جایگاه و چگونگی منابع یادگیری تا حد زیادی تحت تأثیر رویکرد برنامه قرار دارد. به عبارت دیگر با رویکرد گسترده و جامع تقریباً هر چیزی در مدرسه می‌تواند به‌عنوان منبع یادگیری باشد. براین اساس به نظر می‌رسد که تنوع و گستردگی منابع در رویکرد جامع تربیت اخلاقی یک اصل حیاتی محسوب می‌گردد. این منابع و مواد می‌تواند انواع مختلفی داشته باشد. در این خصوص باید اذعان کرد با وجود این که کتاب درسی و منابع مکتوب یگانه منبع یادگیری محسوب نمی‌گردند ولی کماکان از اصلی‌ترین منابع یادگیری به حساب می‌آیند. فرهنگ و تمدن غنی اسلامی - ایرانی منبع غنی مملو از سرگذشت‌ها پندها، داستان‌ها و روایات اخلاقی است که می‌تواند در طراحی موقعیت‌های اخلاقی مورد استفاده قرار گیرد. به‌عنوان سومین منبع وقتی اشخاص واجد خصوصیت اخلاقی می‌شوند خود به خود به یک منبع غنی اخلاقی تبدیل می‌شوند. در این حالت اشخاص به مصداق ارزش‌های اخلاقی تبدیل می‌شوند و دانش‌آموزان با ملاحظه وی به امکان تحقق ارزش‌های اخلاقی در عمل پی می‌برند.

به‌طور کلی الگوی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی به‌عنوان الگوی مطلوب در واکنش به کاستی‌هایی که در فرایند تربیت اخلاقی در حال حاضر وجود دارد و با هدف چرخش از فرایند تدریس صرف ارزش‌ها به تربیت اخلاقی طراحی شده است. تعریف محدود از اخلاق در فرایند تربیت اخلاقی و محدود کردن اخلاق به سطح شناخت و محصور کردن محتوا در حوزه دانش مهم‌ترین کاستی موجود در این حیطه محتوایی است که در این برنامه‌درسی تلاش گردید تا با مبنا قرار دادن اخلاق به‌عنوان شایستگی اخلاقی علاوه بر تأکید بر سایر ابعاد تحول اخلاقی مانند نگرش و عمل اخلاقی این کاستی و ضعف پوشش داده شود. از طرف دیگر برای دستیابی به اهداف تربیت اخلاقی باید از همه ظرفیت‌های مدرسه البته در هماهنگی و هارمونی باهم استفاده گردد. به همین دلیل باید از محدود کردن حلقه یادگیری به سطح کلاس درس و انحصار مسئولیت تربیت اخلاقی به شخص معلم برحذر بود. از این‌رو این برنامه‌درسی پیشنهاد می‌کند که برای تربیت اخلاقی کارآمد باید از پتانسیل همه حلقه‌های یادگیری موجود در یک برنامه درسی مانند دیسپلین‌محوری و ظرفیت تلفیق خرد در سطح سایر دروس و تلفیق کلان با کل مدرسه بهره برد. برای دستیابی به این مهم نیاز است تا همه افرادی که به‌نوعی در فرایند تربیت اخلاقی به‌صورت صریح یا ضمنی درگیر هستند اهمیت این ساحت از یادگیری و نسبت آن با سایر ساحت‌های تربیت را درک کرده و با وظایف و مأموریت‌های خود در این خصوص آشنا باشند. از این‌رو برنامه رشد حرفه‌ای منابع انسانی البته با تأکید بر معلم، جزء لاینفک این برنامه - درسی خواهد بود.

#### References:

- Afkari, F. (2014). Review of ethical education approaches in the elementary period in elementary school textbooks. PhD thesis, curriculum studies field, Allame Tabataba'i University [In Persian].

- Anderson, D. (2014). Character Education: Who is Responsible? *Journal of Instructional Psychology*, 27(3): 139- 159.
- Arthur, G., Kristjánsson, K., Harrison. T. Sanderse. W. Wright. D. (2017). *Teaching Character and Virtue in Schools*. London and New York. Routledge.
- Baratzadeh, A. (1393). Study the moral components in the textbooks of Persian and the Gift of Heaven. Master's thesis. Shahid Chamran University, Faculty of Psychology and Educational Sciences [In Persian].
- Barrow, R. (2010). *An introduction to moral philosophy and moral education*. London and New York. Routledge.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values Education? *International Journal of Educational Research*, 50(3), 2011, Pages 153-158.
- Berkowitz, M. W. & Bier, M. C. (2015). Research-based character education. *Annals of the American Academy of Political and social Science: 591*, 72–85.
- Bischoff, K. (2016). The Civic Effects of Schools: Theory and Empirics. *Theory and Research in Education*, 14(1): 91-106.
- Bullough, R. V. (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and teacher Education*, 27 (3): 21-28.
- Carr, D. (2012) *Educating the Virtues: Essay on the philosophical psychology of moral development and education*. London: Routledge.
- Celement, S. & Bollinger, R. (2016). Perspectives on Character Virtue Development. *Research in Human Development*, 13: 174–181.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4<sup>th</sup> Edition). Upper Saddle River, NJ: Person Education, Inc.
- Curren, R. (2014a). Judgment and the aims of education. *Social Philosophy and Policy*, 31(1): 2-11
- Curren, R. (2016). Aristotelian versus Virtue Ethical Character Education. *Journal of Moral Education*, 45(13): 490-501.
- Curren, R. & kotzee, B. (2014). Can Virtue be measured? *Theory and Research in Education*, 12 (3): 266-282.
- Demirel, M. & Ozmat, D. (2016). Primary school teachers' perceptions about character education. *Educational Research and Reviews*, 11(17):1622-1633.
- Farhangi, A. Karroubi, M. Sadeghvazirii, F. (2015). The classical Grounded Theory, describing the stages of brand identity development in Iran's health tourism. *Commercial Management*, 7 (1): 145-162[In Persian].
- Fathi Vajargah, K. (1390). *Curriculum Towards new identities*. Tehran, Ayyzh Publishing [In Persian].
- Fathi Vajargah, K. (2010). *Principles and Concepts of Curriculum Planning*. Ball University Press [In Persian].
- Ferasatkhah, M. (2017). *Qualitative research method in social sciences with an emphasis on grounded theory (GTM)*. Tehran, Agah Publication.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine Publishing Company. Chicago.
- Glaser, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs. Forcing*. Sociology Press. Mill Valley, CA.
- Glaser, B. (1998). *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Sociology Press. Mill Valley, CA.

- Guba, E. G, Lincoln, Y. S. (1981). Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. Jossey-Bass.
- Hand, M. (2014). Towards a theory of moral education. *Moral Education*, 12(4): 519-532.
- Heslep, R. D. (2015). *Moral Education for Americans*. Westport, CT: Praegar.
- Hassani, M. (2016). Investigating the ethical education approach in the formal and general education system in the elementary period. *The Islamic Revolutionary Training* 11 (28): 1-28 [In Persian].
- Hassani, M. & Vojdani, F. (2016). Review and critique the pattern of moral education in the Qur'anic textbook of elementary school. *Research on issues of Islamic education*, 24 (32): 127-161 [In Persian].
- Hassani, M. (2014). The study of the evolution of the curriculum of moral education in Iran with emphasis on general course. *Journal of curriculum Studies*, 9 (33): 57-92 [In Persian].
- jainz, A. (2017). The Re-emergence of Character Education in American Education Policy. *American Journal of Educational Studies*, 53(14): 239-254.
- Jamkhane, k. (2011). Moral Education in Primary: Content Analysis of Persian Books. Master's thesis. The University of Kordestan [In Persian].
- Kristjánsson, K. (2016). *Aristotelian Character Education*. London: Routledge.
- Mirshah Jafari, I. & Kalbasi, A. (2009). "Moral-based curriculum view based on character education. *Moral Knowledge*, 1(1): 171-194 [In Persian].
- Nadimi, S. (2010). Analyzing the content of the books in the elementary period in terms of its focus on Legalism education, Master's thesis. Kurdistan University, Faculty of Literature and Human Sciences [In Persian].
- Najaty Peraz, W. (2009). Review of the general moral goals approved by the education and the use of them in elementary school textbooks. Master's thesis. University of Tehran, Faculty of Psychology and Educational Sciences [In Persian].
- Narvaez, D. & Lapsley, D. (2008). Teaching moral character: Two alternatives for teacher education. *The Teacher Educator* 43(2):156-172.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. California, University of California Press
- Nucci, L. P. & Narvaez, D. (2008). *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge.
- Ram, S. Mehrmohammadi, M. Sadeghzadeh Ghamsari, A. Talaei, E. (1396). Self-control education for children ages 7 to 14: Which logic and approach. *Journal of Applied Issues on Islamic Education Issues*, 2 (3): 87-116 [In Persian].
- Ringer, M. (2006). *Education, Religion and Discourse for Cultural Revolution in the Qajar period*, translate by haghightkhah. Tehran, Phoenix Publishing House [In Persian].
- Sandeep, K. (2015). Moral Values Education. *Journal of Humanities and Social Science*, 20 (3): 18-36.
- Shamly, A. Maleki, H. Kazemi, H. (2011). A curriculum is a tool for achieving moral education. *Islam and Educational Research*, 2 (3): 77-98 [In Persian].
- Supreme Council of the Cultural Revolution. (2011). *Theoretical Basics of the Transformation of Education*. Tehran, Supreme Council of the Cultural Revolution [In Persian].
- Tan, B. Naidu, C. Jamil, A. (2017). Moral values and good citizens in a multi-ethnic society: A content analysis of moral education textbooks in Malaysia. *The Journal of Social Studies Research*, 22(81): 41-55.

- Vojdani, F. Imani, M. Akbarian, R. Sadeghzade Ghamsari. (2013). the nature of moral education from the point of view be Individual or collective from the perspective of Allame Tabatabai. *Research on Islamic Education Issues*, 21(1): 11-23[In Persian].
- Yazdani, J. Hasani, M. (2011). "Comparison of the goals approved by the Supreme Council of Education and the goals of the curriculum of elementary school. *Journal of Curriculum Studies*, 6(20): 58-89