

A Model of Moral Education for Elementary School Students in Tehran: A Mixed-Methods Approach

Elham Dokhaie¹, Baharak SHirzadkebria^{2*}, Abbas Khorshidi³, Fatemeh Hamidifar²

1. Department of Educational Management, Ki.C., Islamic Azad University, Kish, Iran

2. Department of Educational Management and Higher Education, T.C.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

3. Department of Educational Management, Isl.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

ABSTRACT

This study aimed to develop and validate a model of moral education for elementary school students in Tehran. This applied study employed an exploratory sequential mixed-methods design integrating qualitative and quantitative phases. In the qualitative phase, the study population consisted of university faculty members and experts in educational management, of whom 12 participants were purposively selected until theoretical saturation was achieved. Qualitative data were collected through semi-structured interviews and analyzed using open, axial, and selective coding as well as the Delphi technique. In the quantitative phase, the statistical population consisted of 3,525 elementary school teachers in Tehran holding at least a bachelor's degree. Based on Morgan's sample size table, 347 teachers were randomly selected. A researcher-made questionnaire developed from the qualitative findings was used for data collection, with an overall Cronbach's alpha coefficient of 0.88. The quantitative data were analyzed using confirmatory factor analysis and structural equation modeling in LISREL. The qualitative analysis resulted in a model comprising five dimensions, 17 components, and 88 indicators. The five dimensions were cognitive, emotional, social, cultural, and environmental moral education. Confirmatory factor analysis showed that the relationships between the observed indicators and their corresponding latent constructs were statistically significant across all five dimensions ($p < 0.001$). The final structural model also demonstrated an acceptable overall fit to the empirical data, with $\chi^2/df = 2.93$, $RMSEA \approx 0.047$, $CFI = 0.94$, $IFI = 0.94$, $RFI = 0.92$, $GFI = 0.91$, and $AGFI = 0.90$. These indices supported the structural validity and adequacy of the proposed model. The proposed five-dimensional model conceptualizes moral education among elementary school students as an integrated and multidimensional process involving cognitive, emotional, social, cultural, and environmental development. The validated model can provide an evidence-based framework for designing educational programs, developing moral education curricula, and informing educational policies and school-based practices aimed at strengthening moral development in elementary education.

Received: 13 Dec 2025

Accepted: 05 Mar 2026

Published: 21 Mar 2026

Keywords

Moral education, elementary school students, cognitive education, emotional education, social education, cultural education, environmental education

How to cite:

Dokhaie, E., SHirzadkebria, B., KHorshidi, A., & Hamidifar, F. (2026). A Model of Moral Education for Elementary School Students in Tehran: A Mixed-Methods Approach. *Study and Innovation in Education and Development*, 6(1), 1-32.

* Corresponding Author:

Baharak SHirzadkebria

E-mail: baharak.shirzadkebria@iau.ac.ir



© 2026 the authors. Published by Institute for Knowledge, Development, and Research.

This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Moral education is a fundamental responsibility of educational systems because schooling is concerned not only with the transmission of academic knowledge but also with the formation of values, attitudes, judgments, emotions, and behaviors that enable students to act responsibly toward themselves, others, society, and the broader environment. From this perspective, moral education is a multidimensional developmental process through which learners acquire an understanding of moral values, develop the capacity for ethical reasoning, internalize prosocial emotions, and translate moral knowledge into responsible conduct. Philosophical and psychological approaches to moral education therefore emphasize the integration of cognition, emotion, motivation, and behavior rather than the mere transmission of prescriptive rules (1). The primary school years are particularly important because children progressively develop their abilities to distinguish right from wrong, understand the consequences of their actions, recognize others' perspectives, participate in collective activities, and internalize social and cultural norms. Consequently, moral education during this period requires a systematic framework consistent with students' developmental characteristics and the educational and cultural context in which schooling occurs.

In the Iranian educational system, moral education is closely connected with cultural, religious, and national educational principles. Models developed on the basis of Islamic ethical teachings have emphasized the need for systematic moral development and the integration of moral knowledge, values, and behavioral dispositions (3). Similarly, efforts to develop models appropriate to Iranian primary school students have highlighted the importance of aligning moral education with the Fundamental Transformation Document of Education and with the developmental characteristics of children (4). Research on an optimal moral education curriculum at the primary level has further demonstrated that moral education should be incorporated coherently into educational objectives, curriculum content, teaching-learning methods, human resources, evaluation procedures, and implementation conditions (2). Other Iranian model-development studies have likewise emphasized the need to move beyond fragmented moral recommendations toward integrated, validated, and context-sensitive frameworks (14, 15).

Previous research also suggests that the cognitive dimension constitutes an essential component of moral education. Students need opportunities to recognize moral principles, analyze ethically problematic situations, assess alternative actions, and develop the

capacity to resolve moral conflicts. Analyses of educational content have shown that textbooks can contribute to moral development when moral concepts and competencies receive purposeful and balanced attention (5, 6). However, contemporary approaches increasingly recognize that moral education cannot be reduced to cognitive knowledge. Students must also acquire empathy, emotional responsibility, self-awareness, interpersonal competence, respect for diversity, and the ability to participate constructively in social life. The model of students' moral development developed within the philosophy of Islamic education similarly indicates that moral development encompasses relationships with the self, other people, transcendental values, and nature (7).

Curriculum content and classroom processes are therefore crucial contexts for the realization of moral education. Recent research on primary school textbooks has identified moral values, pedagogical approaches, teachers' roles, curriculum structure, and contextual conditions as important determinants of effective moral education (13). A meta-synthesis of moral education components in primary school textbooks has also emphasized multidimensional, interactive, and context-based representations of morality as mechanisms through which students can engage more deeply with ethical meanings and their cultural context (12). At the classroom level, opportunities for participation, creativity, communication, and flexible learning can contribute to the development of responsible interpersonal behavior (8). Teachers are central to this process because their psychological resources, interpersonal behaviors, and instructional competencies affect the quality of classroom experiences; evidence concerning positive-thinking skills and teachers' creative thinking and psychological outcomes further underscores the importance of strengthening teachers' personal and professional capacities (9).

Moral development should also be supported through coherent curriculum management and appropriate evaluation. Curriculum management that simultaneously promotes knowledge, religious values, and morality can strengthen the integration of academic and character development (10). Likewise, evaluation practices in religious and moral education need to assess more than the reproduction of factual information and should reflect students' capacity to understand and apply ethical concepts (11). Despite these theoretical and empirical advances, previous studies have often focused separately on curriculum content, particular moral competencies, or specific conceptual models. A comprehensive empirically validated framework simultaneously incorporating cognitive, emotional, social, cultural, and environmental aspects of moral education remains important, particularly for the diverse educational context of Tehran. Accordingly, the

present study aimed to design and validate a comprehensive model of moral education for primary school students in Tehran by identifying its major dimensions, components, and indicators and examining the empirical fit of the proposed model.

METHODS AND MATERIALS

The study was applied in purpose and employed an exploratory mixed-methods design consisting of qualitative and quantitative phases. In the qualitative phase, the study population consisted of university faculty members and experts in educational management. Twelve experts were selected purposively, and data collection continued until theoretical saturation was achieved. Semi-structured interviews were used to collect qualitative data. The data were analyzed through open, axial, and selective coding. The indicators generated through the coding process were organized into dimensions and components, after which the preliminary structure was submitted to experts through the Delphi technique for refinement, prioritization, and validation.

The quantitative population comprised 3,525 primary school teachers in Tehran who held at least a bachelor's degree, including 2,350 women and 1,175 men. Based on Morgan's sample size table, 347 teachers were selected, consisting of 231 women and 116 men. Following completion of the qualitative phase, the validated interview framework and extracted indicators were converted into a researcher-made questionnaire by assigning measurable response continua to the indicators. The instrument was administered to the quantitative sample. Its overall internal consistency coefficient, calculated using Cronbach's alpha, was 0.88. Quantitative data were analyzed using descriptive and inferential statistical procedures. Confirmatory factor analysis was conducted to examine the measurement structure of each dimension, followed by structural equation modeling in LISREL to evaluate the overall conceptual model. Model adequacy was assessed using chi-square statistics, the chi-square to degrees-of-freedom ratio, RMSEA, CFI, IFI, RFI, GFI, and AGFI.

FINDINGS

Qualitative analysis resulted in the identification of five major dimensions, 17 components, and 88 indicators of moral education. The five dimensions were cognitive, emotional, social, cultural, and environmental education. The cognitive dimension consisted of moral awareness, critical/moral thinking, and the identification and resolution of moral conflicts. The emotional dimension comprised empathy, emotional responsibility, emotional self-awareness, and emotional communication. The social dimension included respect for individual differences, participation in public affairs, effective communication

ability, and respect for social laws and regulations. The cultural dimension consisted of cultural awareness, respect for spiritual and religious heritage, and the development of global solidarity. Finally, the environmental dimension included environmental awareness, environmental responsibility, and support for global environmental actions.

Confirmatory factor analysis supported the measurement models for all five dimensions. For the cognitive dimension, the significance coefficients exceeded 14 and were substantially greater than the critical value of 1.96. The model fit indices were $\chi^2=345.73$, $df=122$, $\chi^2/df=2.83$, $RMSEA=0.014$, $CFI=0.96$, $IFI=0.95$, $RFI=0.94$, $GFI=0.93$, and $AGFI=0.92$, demonstrating a satisfactory measurement model. For the emotional dimension, significance coefficients ranged from 12 to 18. The χ^2/df ratio was 2.92, $RMSEA$ was 0.034, CFI and IFI were both 0.95, RFI was 0.94, GFI was 0.92, and $AGFI$ was 0.90, confirming an acceptable fit.

For the social dimension, significance coefficients ranged from 11 to 16 and exceeded the critical threshold. The χ^2/df ratio was 2.68 and $RMSEA$ was 0.059. The comparative fit indices were above 0.90, while GFI and $AGFI$ were 0.91 and 0.90, respectively, supporting the structural validity of this dimension. For the cultural dimension, significance coefficients ranged from 11 to 18. The fit statistics were $\chi^2=728.14$, $df=249$, $\chi^2/df=2.92$, $RMSEA=0.061$, $CFI=0.94$, $IFI=0.93$, $RFI=0.92$, $GFI=0.91$, and $AGFI=0.90$. These indices confirmed an acceptable fit between the cultural measurement model and the empirical data.

For the environmental dimension, significance coefficients ranged from 12 to 19. The measurement model demonstrated favorable fit indices, including $\chi^2=545.09$, $df=187$, $\chi^2/df=2.91$, $RMSEA=0.023$, $CFI=0.96$, $IFI=0.96$, $RFI=0.95$, $GFI=0.94$, and $AGFI=0.92$. Finally, examination of the overall structural model demonstrated satisfactory global fit. The overall chi-square statistic was 2864.37 with 978 degrees of freedom, and the χ^2/df ratio was 2.93. $RMSEA$ was 0.047, $CFI=0.94$, $IFI=0.94$, $RFI=0.92$, $GFI=0.91$, and $AGFI=0.90$. Collectively, these findings supported the adequacy and structural validity of the proposed five-dimensional model of moral education.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The findings indicate that moral education among primary school students is best understood as an integrated and multidimensional process rather than as the simple teaching of behavioral rules. The cognitive dimension reflects students' need to know moral principles, reason about ethical situations, evaluate competing alternatives, and resolve moral conflicts. Such capacities allow children to move beyond passive compliance

and toward more informed and deliberate moral decision-making. Nevertheless, cognition alone does not guarantee moral conduct. The emotional dimension identified in the model demonstrates that empathy, emotional responsibility, self-awareness, and healthy emotional communication provide the motivational and interpersonal foundations through which moral knowledge can be transformed into meaningful behavior.

The social dimension further demonstrates that moral development occurs through interaction with others. Respecting differences, participating in collective affairs, communicating effectively, and following social rules prepare students to function as responsible members of classrooms, schools, and wider society. The cultural dimension complements this process by situating moral development within shared meanings, traditions, religious heritage, and broader intercultural relationships. Students therefore need both a secure understanding of their cultural and spiritual heritage and the ability to interact respectfully with people from diverse backgrounds. The inclusion of global solidarity indicates that moral education must prepare children for increasingly interconnected social environments.

A notable feature of the proposed model is the inclusion of environmental education as a fundamental moral dimension. Environmental awareness and responsibility extend the scope of morality beyond interpersonal relationships to include students' obligations toward nature, common resources, and collective environmental well-being. Integrating environmental responsibility into moral education at the primary level may contribute to the early formation of sustainable habits and responsible citizenship.

The satisfactory confirmatory factor analytic and structural model indices provide empirical support for the proposed conceptualization. The five dimensions should therefore not be treated as isolated domains but as mutually reinforcing aspects of moral development. Cognitive understanding can guide moral judgment, emotional sensitivity can motivate ethical action, social competence can translate values into relationships, cultural awareness can provide meaning and identity, and environmental responsibility can broaden the ethical horizon of students. The model consequently offers a comprehensive framework through which schools can organize moral education more systematically.

In conclusion, the validated model demonstrates that effective moral education for primary school students requires coordinated attention to cognitive, emotional, social, cultural, and environmental development. The identification of 17 components and 88 indicators provides an operational foundation for curriculum planning, teacher education, educational assessment, school-based moral programs, and the development of age-

appropriate learning activities. By treating moral education as a coherent developmental system rather than a collection of isolated lessons, the proposed model may help schools create educational environments in which students learn not only to recognize moral values but also to experience, practice, and apply them across personal, interpersonal, cultural, social, and environmental contexts.

الگوی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران با رویکرد آمیخته

الهام دوخایی^۱، بهارک شیرزاد کبریا^{۲*}، عباس خورشیدی^۳، فاطمه حمیدی فر^۴

۱. گروه مدیریت آموزشی، واحد بین الملل کیش، دانشگاه آزاد اسلامی، کیش، ایران

۲. گروه مدیریت آموزشی و آموزش عالی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۳. گروه مدیریت آموزشی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

چکیده

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۱۴

تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۱/۰۱

کلیدواژه‌ها

تربیت اخلاقی، دانش‌آموزان

ابتدایی، تربیت شناختی،

تربیت عاطفی، تربیت

اجتماعی، تربیت فرهنگی،

تربیت زیست‌محیطی

پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتبارسنجی الگوی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر تهران انجام شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر رویکرد، آمیخته اکتشافی کیفی-کمی بود. در بخش کیفی، جامعه پژوهش را اساتید دانشگاه و خبرگان حوزه مدیریت آموزشی تشکیل دادند که ۱۲ نفر از آنان با روش نمونه‌گیری هدفمند تا رسیدن به اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌های کیفی از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با استفاده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی و فن دلفی تحلیل شدند. در بخش کمی، جامعه آماری شامل ۳۵۲۵ معلم دوره ابتدایی شهر تهران دارای مدرک کارشناسی و بالاتر بود که از میان آنان ۳۴۷ نفر بر اساس جدول مورگان و به روش تصادفی انتخاب شدند. ابزار بخش کمی، پرسشنامه محقق‌ساخته حاصل از مرحله کیفی بود که ضریب آلفای کرونباخ کل آن ۰/۸۸ به‌دست آمد. داده‌ها با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌سازی معادلات ساختاری در نرم‌افزار LISREL تحلیل شدند. تحلیل کیفی به شناسایی ۵ بعد، ۱۷ مؤلفه و ۸۸ شاخص منجر شد. ابعاد اصلی الگو شامل تربیت شناختی، عاطفی، اجتماعی، فرهنگی و زیست‌محیطی بودند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد روابط میان شاخص‌ها و سازه‌های مربوط به هر پنج بعد از نظر آماری معنادار بود ($p < 0.001$). همچنین مدل ساختاری نهایی از برازش مطلوبی برخوردار بود؛ به‌طوری‌که نسبت χ^2/df برابر با ۲/۹۳، RMSEA حدود ۰/۰۴۷، CFI و IFI برابر با ۰/۹۴، RFI برابر با ۰/۹۲، GFI برابر با ۰/۹۱ و AGFI برابر با ۰/۹۰ به‌دست آمد. این شاخص‌ها اعتبار ساختاری و کفایت مدل پیشنهادی را تأیید کردند. الگوی پنج‌بعدی ارائه‌شده، تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی را به‌عنوان فرایندی چندبعدی و یکپارچه تبیین می‌کند و می‌تواند چارچوبی معتبر برای طراحی برنامه‌های آموزشی، تدوین محتوای تربیتی و سیاست‌گذاری در مدارس ابتدایی فراهم سازد.

شیوه ارجاع دهی:

دوخایی، الهام، شیرزاد کبریا، بهارک، خورشیدی، عباس، و حمیدی فر، فاطمه. (۱۴۰۵). الگوی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران با رویکرد آمیخته. پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۶(۱)، ۳۲-۱.

نویسنده مسئول:

بهارک شیرزاد کبریا

پست الکترونیکی: baharak.shirzadkebria@iau.ac.ir

تربیت اخلاقی یکی از بنیادی‌ترین وظایف نظام‌های آموزشی است و نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری شخصیت، هویت فردی و اجتماعی، شیوه تصمیم‌گیری و کیفیت تعامل دانش‌آموزان با دیگران دارد. آموزش و پرورش، افزون بر انتقال دانش و مهارت‌های علمی، مسئولیت دارد زمینه رشد ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهایی را فراهم سازد که فرد را برای زندگی مسئولانه در خانواده، مدرسه و جامعه آماده می‌کنند. از این منظر، اخلاق صرفاً مجموعه‌ای از قواعد انتزاعی یا توصیه‌های رفتاری نیست، بلکه نظامی از باورها، ارزش‌ها، هیجان‌ها، قضاوت‌ها و الگوهای کنش است که بر نحوه مواجهه فرد با خود، دیگران و محیط اجتماعی اثر می‌گذارد. تربیت اخلاقی زمانی می‌تواند اثربخش باشد که از آموزش مستقیم هنجارها فراتر رود و زمینه درونی‌سازی ارزش‌ها، توانایی استدلال اخلاقی، خودآگاهی، مسئولیت‌پذیری و تبدیل شناخت اخلاقی به رفتار پایدار را فراهم کند. بر همین اساس، رویکردهای معاصر تربیت اخلاقی بر تلفیق مبانی فلسفی و روان‌شناختی، توجه به ویژگی‌های رشدی فراگیران و استفاده از روش‌های تربیتی متناسب با موقعیت‌های واقعی زندگی تأکید دارند (1).

اهمیت تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی بیش از بسیاری از دوره‌های دیگر آموزشی است؛ زیرا سال‌های نخست مدرسه با مراحل حساسی از رشد شناختی، عاطفی و اجتماعی کودکان هم‌زمان است و بسیاری از نگرش‌ها، عادت‌ها و الگوهای رفتاری آنان در این دوره شکل می‌گیرد. دانش‌آموز در مدرسه تنها خواندن، نوشتن و محاسبه نمی‌آموزد، بلکه به‌طور مستمر با مفاهیمی مانند عدالت، مسئولیت، احترام، همکاری، صداقت، رعایت حقوق دیگران، نظم، همدلی و پذیرش تفاوت‌ها مواجه می‌شود. نحوه مواجهه مدرسه و معلم با این مفاهیم می‌تواند بر کیفیت درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی تأثیر مستقیم داشته باشد. به همین دلیل، طراحی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی باید با ساختار رشد کودکان، ویژگی‌های فرهنگی جامعه و الزامات نظام آموزشی هماهنگ باشد. مطالعه عقلی و همکاران نیز با تأکید بر ضرورت طراحی یک الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی، نشان داد که اصول حاکم بر چنین الگویی باید ابعادی مانند اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری، نقش عوامل انسانی، شیوه‌های ارزشیابی و شرایط اجرای برنامه را به‌صورت منسجم در نظر گیرد (2).

در نظام آموزشی ایران، تربیت اخلاقی علاوه بر اهمیت عمومی خود، با مبانی فرهنگی، دینی و اسناد بالادستی آموزش و پرورش پیوندی عمیق دارد. اخلاق در این نظام نه به‌عنوان موضوعی حاشیه‌ای، بلکه به‌عنوان یکی از ارکان تربیت همه‌جانبه دانش‌آموز شناخته می‌شود. الگوهای تربیتی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی بر هماهنگی شناخت، گرایش و عمل اخلاقی تأکید دارند و تلاش می‌کنند میان رشد فردی، روابط اجتماعی و ارزش‌های دینی پیوند برقرار کنند. پژوهش عباسی و همکاران در طراحی الگوی تربیت اخلاقی بر اساس آموزه‌های اخلاقی قرآن کریم نشان داد که تربیت اخلاقی نیازمند ساختاری نظام‌مند و چندسطحی است که بتواند اصول و ارزش‌های اخلاقی را به فرایندهای واقعی تربیتی تبدیل کند (3). همچنین، طراحی و اعتبارسنجی الگوی متناسب با ویژگی‌های

دانش‌آموزان ایرانی و تأکید بر جهت‌گیری‌های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نشان داده است که تربیت اخلاقی باید ضمن برخورداری از پشتوانه نظری، با نیازهای رشدی، اجتماعی و فرهنگی فراگیران دوره ابتدایی نیز سازگار باشد (4).

یکی از الزامات اصلی تربیت اخلاقی مؤثر، توجه هم‌زمان به جنبه‌های شناختی و عملی اخلاق است. دانش‌آموز برای آنکه بتواند رفتار اخلاقی مناسبی داشته باشد، ابتدا باید ارزش‌ها و هنجارها را بشناسد، موقعیت اخلاقی را تشخیص دهد، درباره پیامدهای انتخاب‌های مختلف بیندیشد و سپس بر اساس این قضاوت، رفتار مناسب را انتخاب کند. بنابراین، پرورش آگاهی اخلاقی و توانایی تحلیل و تفکر درباره مسائل اخلاقی، بخشی جدایی‌ناپذیر از آموزش اخلاق است. بررسی محتوای کتاب‌های «تفکر و سبک زندگی» نشان داده است که کیفیت و میزان توجه به مؤلفه‌های تربیت اخلاقی در منابع آموزشی می‌تواند در شکل‌گیری نگرش اخلاقی فراگیران نقش مهمی داشته باشد (5). در همین زمینه، تحلیل محتوای کتاب‌های تفکر و سبک زندگی از منظر تربیت اخلاقی نیز نشان داده است که منابع درسی می‌توانند ظرفیت مهمی برای انتقال ارزش‌های اخلاقی داشته باشند، اما میزان و نحوه بازنمایی مؤلفه‌های اخلاقی در آنها باید به‌صورت هدفمند و متوازن مورد توجه قرار گیرد (6).

با این حال، تربیت اخلاقی را نمی‌توان صرفاً به انتقال اطلاعات درباره درست و نادرست یا آموزش قواعد رفتاری تقلیل داد. رفتار اخلاقی زمانی پایدار می‌شود که شناخت اخلاقی با هیجان‌ها، نگرش‌ها و انگیزه‌های درونی دانش‌آموز همراه باشد. همدلی، خودآگاهی عاطفی، احساس مسئولیت در برابر دیگران، توانایی تنظیم هیجان‌ها و برقراری روابط انسانی سالم، از جمله عواملی هستند که پیوند میان شناخت و رفتار اخلاقی را تقویت می‌کنند. از این منظر، رشد اخلاقی فرایندی چندبعدی است و ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری آن باید به‌صورت هم‌زمان تقویت شوند. مطالعه مجدالدین و همکاران در چارچوب فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نیز نشان داد که رشد اخلاقی دانش‌آموزان را می‌توان در شبکه‌ای از روابط انسان با خدا، خویش، دیگران و طبیعت تبیین کرد؛ یافته‌ای که گستردگی و چندبعدی بودن تربیت اخلاقی را برجسته می‌سازد (7).

بعد اجتماعی نیز در تربیت اخلاقی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است، زیرا بسیاری از ارزش‌های اخلاقی تنها در بستر ارتباط با دیگران معنا پیدا می‌کنند. احترام به تفاوت‌های فردی، رعایت حقوق دیگران، مشارکت در فعالیت‌های جمعی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، پایبندی به قوانین و توانایی برقراری ارتباط مؤثر از جمله شایستگی‌هایی هستند که در زندگی مدرسه‌ای تجربه و تقویت می‌شوند. کلاس درس و محیط مدرسه می‌توانند به فضایی برای تمرین عملی اخلاق تبدیل شوند؛ به‌شرط آنکه ساختار آموزشی امکان مشارکت، گفت‌وگو، خلاقیت و تعامل مسئولانه را فراهم آورد. پژوهش درباره شاخص‌های کلاس خلاق در دوره ابتدایی نیز بر اهمیت محیط یادگیری فعال، فرصت مشارکت دانش‌آموزان، انعطاف‌پذیری و نقش معلم در ایجاد فضای یادگیری پویاتر تأکید کرده است (8). چنین محیطی می‌تواند بستری مناسب برای تمرین احترام، همکاری، مسئولیت‌پذیری و حل مسائل بین‌فردی فراهم سازد و از این طریق به تحقق اهداف تربیت اخلاقی کمک کند.

نقش معلم در این فرایند نیز اساسی است. معلم تنها انتقال‌دهنده محتوای اخلاقی نیست، بلکه الگوی رفتاری، تسهیل‌گر تعاملات اجتماعی و یکی از مهم‌ترین عوامل شکل‌دهنده جو اخلاقی کلاس محسوب می‌شود. نگرش‌ها، مهارت‌های ارتباطی، شیوه مدیریت کلاس و نحوه مواجهه معلم با خطا، تعارض و تفاوت‌های فردی می‌تواند پیام‌های اخلاقی قدرتمندی برای دانش‌آموزان داشته باشد. از این رو، توجه به توانمندی‌های شناختی، خلاقانه و هیجانی معلمان نیز در تحقق اهداف تربیت اخلاقی اهمیت دارد. یافته‌های یعقوبی و همکاران نشان داده است که آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی می‌تواند با بهبود تفکر خلاق و برخی پیامدهای روان‌شناختی معلمان همراه باشد، که این امر اهمیت تقویت ظرفیت‌های فردی و حرفه‌ای معلمان را برای ایجاد محیط‌های آموزشی سازنده برجسته می‌سازد (9). بنابراین، هر الگوی جامع تربیت اخلاقی باید نقش معلم و کیفیت محیط تربیتی کلاس را نیز در ارتباط با سایر ابعاد مورد ملاحظه قرار دهد.

برنامه درسی و محتوای آموزشی نیز یکی از مهم‌ترین ابزارهای رسمی برای تحقق تربیت اخلاقی به‌شمار می‌روند. برنامه درسی زمانی می‌تواند در شکل‌دهی شایستگی اخلاقی دانش‌آموز مؤثر باشد که میان دانش، ارزش‌ها و رفتار ارتباط برقرار کند و از ارائه مفاهیم اخلاقی به‌صورت منفصل و حافظه‌محور پرهیز شود. مدیریت برنامه درسی با هدف شکل‌دهی هم‌زمان شایستگی‌های دانشی، ارزش‌های دینی و اخلاقی می‌تواند به ایجاد انسجام بیشتر میان آموزش رسمی و رشد شخصیتی فراگیران منجر شود (10). همچنین، ارزشیابی در آموزش اخلاق نیز باید از سنجش صرف محفوظات فراتر رود و توانایی دانش‌آموز در فهم، تحلیل و کاربرد اصول اخلاقی را مورد توجه قرار دهد. تحلیل فنون ارزشیابی در آموزش دینی و اخلاق نشان داده است که نحوه ارزشیابی می‌تواند نقش مهمی در تعیین نوع یادگیری دانش‌آموزان و جهت‌دهی به فرایند آموزش اخلاقی داشته باشد (11). از این رو، یک الگوی جامع تربیت اخلاقی باید میان اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی انسجام ایجاد کند.

مطالعات انجام‌شده در زمینه محتوای کتاب‌های درسی ابتدایی نیز نشان می‌دهد که تربیت اخلاقی نیازمند بازنمایی متوازن و چندوجهی ارزش‌ها و شایستگی‌هاست. فراترکیب پژوهش‌های مربوط به بازنمایی مؤلفه‌های تربیت اخلاقی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی نشان داده است که استفاده از شیوه‌های چندوجهی، تعاملی و زمینه‌محور می‌تواند یادگیری اخلاقی را عمیق‌تر سازد و پیوند میان محتوا، تجربه دانش‌آموز و زمینه فرهنگی را تقویت کند (12). همچنین، شناسایی مؤلفه‌های مؤثر بر تربیت اخلاقی در محتوای کتاب‌های درسی ابتدایی نشان می‌دهد که ارزش‌های اخلاقی، رویکردهای آموزشی، نقش معلم، ساختار محتوای آموزشی و عوامل زمینه‌ای باید در کنار یکدیگر مورد توجه قرار گیرند (13). این یافته‌ها بیانگر آن است که تربیت اخلاقی نه محصول یک درس یا یک کتاب خاص، بلکه نتیجه تعامل مؤلفه‌های متعدد در سطح برنامه درسی، مدرسه، معلم و محیط اجتماعی است.

در همین راستا، تلاش برای طراحی الگوهای بومی تربیت اخلاقی در نظام آموزشی ایران طی سال‌های اخیر گسترش یافته است. پژوهش‌های کوشی و همکاران در طراحی و اعتبارسنجی الگوی تربیت اخلاقی دوره ابتدایی، بر ضرورت ارائه ساختاری متناسب با ویژگی‌های نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران تأکید کرده است و نشان می‌دهد که تربیت اخلاقی باید از سطح توصیه‌های کلی به

سوی یک الگوی منظم، قابل اجرا و قابل ارزیابی حرکت کند (14). همچنین، طباطبایی یزدی در طراحی و اعتبارسنجی الگوی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران، بر شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های متناسب با بافت فرهنگی و آموزشی کشور تأکید کرده است (15). این مطالعات اهمیت الگوسازی را آشکار کرده‌اند، اما تنوع یافته‌ها و تفاوت در ابعاد مورد تأکید نشان می‌دهد که هنوز در مورد ساختار جامع و یکپارچه تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی، به‌ویژه در بافت‌های شهری و متنوعی مانند تهران، نیاز به پژوهش بیشتری وجود دارد.

از سوی دیگر، تحولات اجتماعی، فرهنگی و محیطی معاصر سبب شده است قلمرو تربیت اخلاقی گسترده‌تر از گذشته در نظر گرفته شود. امروزه دانش‌آموز نه تنها باید در روابط فردی و اجتماعی خود از شایستگی‌های اخلاقی برخوردار باشد، بلکه لازم است نسبت به تنوع فرهنگی، میراث معنوی، مسائل جهانی و محیط زیست نیز نگرشی مسئولانه پیدا کند. افزایش ارتباطات اجتماعی، تنوع سبک‌های زندگی و مواجهه کودکان با اطلاعات و الگوهای متفاوت موجب شده است مفاهیمی مانند احترام به تفاوت‌ها، گفت‌وگو، همبستگی اجتماعی و فرهنگی و مسئولیت‌پذیری در برابر مسائل جمعی اهمیت بیشتری یابند. مطالعه رحنما درباره مبانی و رویکردهای تربیت اخلاقی نیز نشان می‌دهد که انتخاب روش‌های تربیتی باید با تحول شرایط اجتماعی و روان‌شناختی فراگیران هماهنگ باشد و از یک الگوی تک‌بعدی فاصله بگیرد (1). در نتیجه، طراحی الگویی که علاوه بر شناخت و عاطفه، ابعاد اجتماعی و فرهنگی اخلاق را نیز به‌صورت منسجم در بر گیرد، می‌تواند پاسخگوی نیازهای گسترده‌تر تربیتی دانش‌آموزان باشد.

یکی دیگر از ابعاد قابل توجه در نگاه جامع به تربیت اخلاقی، مسئولیت نسبت به محیط زیست و طبیعت است. در رویکردهای جدید، رابطه اخلاقی انسان تنها به خود و دیگر انسان‌ها محدود نمی‌شود، بلکه نحوه استفاده از منابع طبیعی، حفاظت از محیط زیست و احساس مسئولیت در برابر نسل‌های آینده نیز بخشی از اخلاق شهروندی و تربیت انسانی تلقی می‌شود. توجه به ارتباط انسان با طبیعت در الگوهای رشد اخلاقی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نیز مشاهده شده است (7). از این رو، آموزش آگاهی زیست‌محیطی، مسئولیت‌پذیری نسبت به منابع و مشارکت در فعالیت‌های حفاظت از محیط می‌تواند از دوران ابتدایی در فرایند تربیت اخلاقی ادغام شود. چنین نگرشی موجب می‌شود مفهوم اخلاق از رفتارهای فردی و بین‌فردی فراتر رفته و مسئولیت دانش‌آموز در برابر جامعه و جهان طبیعی را نیز دربرگیرد.

با وجود مطالعات متعدد درباره ابعاد، اصول و محتوای تربیت اخلاقی، بخشی از پژوهش‌های پیشین عمدتاً بر تحلیل محتوای کتاب‌های درسی، استخراج اصول برنامه درسی یا معرفی مؤلفه‌های خاص تمرکز داشته‌اند (5, 6, 12, 13). بخش دیگری نیز به طراحی الگوهای تربیت اخلاقی در سطوح یا چارچوب‌های خاص پرداخته‌اند (4-2, 14, 15). اگرچه این مطالعات پشتوانه نظری ارزشمندی فراهم ساخته‌اند، بررسی هم‌زمان ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی، فرهنگی و زیست‌محیطی در قالب یک مدل تجربی و اعتبارسنجی آن در جامعه معلمان دوره ابتدایی می‌تواند تصویری جامع‌تر از ساختار تربیت اخلاقی ارائه دهد. به‌ویژه در شهر تهران، با توجه به

گسترده‌ی نظام آموزشی، تنوع اجتماعی و فرهنگی و پیچیدگی شرایط تربیتی، وجود الگویی که بتواند مؤلفه‌های گوناگون اخلاقی را در چارچوبی واحد سازمان‌دهی کند، برای برنامه‌ریزی آموزشی و سیاست‌گذاری تربیتی اهمیت قابل توجهی دارد.

علاوه بر این، فاصله میان مباحث نظری تربیت اخلاقی و قابلیت استفاده آنها در محیط واقعی مدرسه یکی از چالش‌های مهم این حوزه است. یک مدل کاربردی باید علاوه بر برخورداری از پشتوانه نظری، دارای ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌هایی باشد که بتوان آنها را در برنامه‌ریزی درسی، طراحی فعالیت‌های تربیتی، آموزش معلمان و ارزشیابی فرایندهای اخلاقی به کار گرفت. توجه به شایستگی‌های دانشی، دینی و اخلاقی در مدیریت برنامه درسی (10)، استفاده از ارزشیابی متناسب با اهداف آموزش اخلاق (11) و فراهم کردن محیط‌های آموزشی فعال و خلاق (8) نشان می‌دهد که تحقق تربیت اخلاقی به هماهنگی چندین مؤلفه در سطح مدرسه نیازمند است. همچنین، توانمندسازی معلمان و تقویت ظرفیت‌های شناختی و روان‌شناختی آنان می‌تواند کیفیت اجرای برنامه‌های تربیتی را بهبود بخشد (9). از این رو، دستیابی به الگویی چندبعدی و اعتبارسنجی‌شده می‌تواند فاصله میان نظریه و عمل را کاهش داده و مبنایی برای تصمیم‌گیری‌های اجرایی در مدارس فراهم آورد.

در مجموع، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی پدیده‌ای پیچیده، چندبعدی و زمینه‌مند است که نمی‌توان آن را صرفاً با آموزش چند ارزش یا ارائه محتوای اخلاقی تحقق بخشید. شکل‌گیری دانش آموز اخلاق‌مدار نیازمند رشد هم‌زمان توانایی شناخت و قضاوت اخلاقی، ظرفیت‌های عاطفی و همدلانه، مهارت‌های تعامل اجتماعی، هویت و آگاهی فرهنگی و احساس مسئولیت نسبت به محیط زیست است. افزون بر این، برنامه درسی، معلم، محتوای آموزشی، محیط کلاس و شیوه ارزشیابی باید در راستای این ابعاد عمل کنند. مجموعه مطالعات داخلی و خارجی نیز، هر یک از منظره‌ی، بر ضرورت یکپارچگی این عناصر و حرکت به سوی الگوهای جامع‌تر تأکید کرده‌اند (2, 4, 7, 12-14). بر این اساس، توسعه و اعتبارسنجی الگویی متناسب با شرایط اجتماعی و آموزشی شهر تهران می‌تواند علاوه بر توسعه دانش نظری این حوزه، چارچوبی برای طراحی مداخلات تربیتی، بازنگری محتوا و برنامه درسی، توانمندسازی معلمان و بهبود سیاست‌های مرتبط با تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی فراهم آورد.

بنابراین، هدف پژوهش حاضر طراحی و اعتبارسنجی الگوی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر تهران با شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های سازنده آن و بررسی برازش مدل پیشنهادی بود.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی، از نظر داده‌ها از نوع آمیخته اکتشافی (کیفی و کمی) بوده و جامعه آماری پژوهش حاضر در بخش کیفی شامل اساتید دانشگاه و خبرگان رشته مدیریت آموزشی می‌باشد. در بخش کمی معلمان ابتدایی دارای مدرک لیسانس به بالا شهر تهران به تعداد ۳۵۲۵ (۲۳۵۰ زن و ۱۱۷۵ مرد) می‌باشد. نمونه آماری در در بخش کیفی با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۱۲ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. در واقع در ۱۲ نفر خبره به اشباع نظری رسیدیم. در بخش کمی حجم

نمونه به کمک جدول تعیین حجم نمونه مورگان بدست آمد بتعداد ۳۴۷ (۲۳۱ زن و ۱۱۶ مرد). تشکیل داد تشکیل داد. ابزار سنجش بخش کیفی را یک فرم مصاحبه نیمه ساختاریافته تشکیل می دهد که به مدد کدگذاری باز، محوری و انتخابی به دست آمده است. و در بخش کمی: پس از اشباع نظری خبرگان در مورد فرم مصاحبه بخش کیفی، فرم مذکور از طریق دادن پیوستار به شاخص ها به پرسشنامه تبدیل و بر روی گروه نمونه که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند اجرا شد. اعتبار و روایی ابزار سنجش در بخش کیفی به مدد اجماع سه سویه (اجماع داده ها، اجماع پژوهشگران و اجتماع تئوری ها و روش شناسی) به دست آمده است، در بخش کمی اعتبار با آلفای کرونباخ محاسبه و مقدار کل آن برابر با ۰/۸۸ می باشد. روش های گردآوری اطلاعات بخش کیفی: مشتمل بر مراحل زیر است:

- ۱- ابتدا پژوهشگر برخی از تئوری ها، الگوها، مدل ها و یافته های تحقیقات اعم از ملی و جهانی را مطالعه نموده است. ۲- شاخص های مرحله ۱ را به مدد کدگذاری باز احصاء نموده است. ۳- سپس شاخص های احصاء شده را به مدد کدگذاری محوری در قالب ابعاد، مؤلفه ها و شاخص ها دسته بندی نموده است. ۴- در این مرحله شاخص های مقوله بندی شده در قالب یک فرم مصاحبه نیمه ساختاریافته تنظیم و در اختیار خبرگان و سپس از راه فن دلفی قرار گرفت و این روند تا رسیدن به اشباع نظری استمرار یافت. ۵- ابعاد، مؤلفه ها و شاخص های نهایی اولویت بندی شده و در قالب یک الگو ترسیم و در پایان توسط خبرگان اعتبار یابی شد. و در بخش کمی: این بخش مشتمل بر مراحل زیر است: ۱- فرم مصاحبه اشباع شده در مورد خبرگان از طریق وزن دهی به شاخص ها تدوین شد. ۲- پرسشنامه مذکور بر روی گروه نمونه که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند اجرا شد. ۳- پاسخ آزمودنی ها به صورت دستی محاسبه و سپس در بسته نرم افزاری لیزرل به مدد آزمون تحلیل عاملی تأییدی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ۴- به این ترتیب ابتدا، مؤلفه ها و شاخص ها مورد سنجش قرار گرفت. ۵- سپس به مقایسه مرحله کمی و کیفی پرداخته شد. روش تجزیه و تحلیل داده ها در دو بخش انجام شد: الف- در بخش کیفی داده ها به مدد کدگذاری باز، محوری و انتخابی (مصاحبه، و فن دلفی) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ب- بخش کمی: مشتمل بر سه روش زیر است: ۱- توصیف داده ها: در این بخش از روش های مرسوم آمار توصیفی مانند رسم جداول توصیفی، رسم مشخصه های آماری و رسم نمودارها، استفاده گردید. ۲- تحلیل داده ها: در این بخش از آزمون های موسوم به تحلیل عاملی تأییدی بهره گرفته شد.

یافته ها

ویژگی های جمعیت شناسی در مرحله کیفی به شرح ذیل می باشد:

جدول ۱. توزیع گروه نمونه بر حسب جنسیت

جنسیت	تعداد	درصد
زن	۲۳۱	۶۶.۵۷
مرد	۱۱۶	۳۳.۴۳
جمع	۳۴۷	۱۰۰

جدول ۲. توزیع گروه نمونه بر اساس سابقه کار

سابقه کار	تعداد	درصد
تا ۱۰ سال	۱۱۴	۳۲.۸۵
۱۱ تا ۲۰ سال	۱۹۰	۵۴.۷۶
۲۱ تا ۳۰ سال	۴۳	۱۲.۳۹
جمع	۳۴۷	۱۰۰

جدول ۳. توزیع گروه نمونه بر حسب مدرک تحصیلی

مدرک تحصیلی	تعداد	درصد
کارشناسی	۲۴۵	۷۰.۶۱
کارشناسی ارشد	۱۰۲	۲۹.۳۹
جمع	۳۴۷	۱۰۰

به منظور تلخیص مطالب از روش‌های آماری توصیفی (میانگین، کجی و کشیدگی) استفاده شده است.

جدول ۴. شاخص‌های توصیفی عامل‌های پژوهش

عامل‌ها	میانگین	انحراف معیار	واریانس	کجی	کشیدگی
آگاهی اخلاقی	۵.۴۰	۰.۹۵	۰.۹۰	۰.۳۸-	۰.۵۵-
تفکر انتقادی/اخلاقی	۵.۳۲	۰.۸۹	۰.۷۹	۰.۳۱-	۰.۴۷-
تشخیص و حل تعارضات اخلاقی	۵.۳۳	۰.۹۸	۰.۹۶	۰.۲۸-	۰.۵۹-
همدلی	۵.۷۵	۰.۸۱	۰.۶۵	۰.۵۱-	۰.۳۲-
مسئولیت‌پذیری عاطفی	۵.۶۲	۰.۸۴	۰.۷۰	۰.۴۴-	۰.۴۰-
خودآگاهی عاطفی	۵.۸۲	۰.۷۸	۰.۶۰	۰.۵۸-	۰.۲۵-
ارتباط عاطفی	۵.۵۳	۰.۹۱	۰.۸۲	۰.۳۹-	۰.۴۸-
احترام به تفاوت‌های افراد	۵.۱۵	۰.۹۶	۰.۹۲	۰.۲۵-	۰.۵۸-
مشارکت در امور عمومی	۵.۰۸	۱.۰۵	۱.۱۰	۰.۱۹-	۰.۶۵-
توانایی ارتباط اثر بخش	۵.۳۱	۰.۹۴	۰.۸۸	۰.۳۳-	۰.۵۲-
احترام به قوانین و مقررات اجتماعی	۵.۱۸	۱.۰۰	۱.۰۰	۰.۲۷-	۰.۶۰-
کسب آگاهی فرهنگی	۵.۳۵	۰.۹۳	۰.۸۶	۰.۳۵-	۰.۴۹-
احترام به میراث معنوی و دینی	۵.۴۹	۰.۸۷	۰.۷۵	۰.۴۱-	۰.۳۸-
ایجاد همبستگی جهانی	۵.۴۲	۰.۹۷	۰.۹۴	۰.۳۰-	۰.۵۷-
آگاهی زیست محیطی	۵.۶۵	۰.۸۳	۰.۶۸	۰.۴۸-	۰.۳۵-
مسئولیت‌پذیری زیست محیطی	۵.۵۸	۰.۸۸	۰.۷۷	۰.۴۲-	۰.۴۳-
حمایت از اقدامات زیست محیطی جهانی	۵.۳۹	۰.۹۴	۰.۸۸	۰.۳۶-	۰.۵۱-

بررسی دقیق تر مؤلفه‌های ۱۷ گانه نشان می‌دهد که میانگین تمامی متغیرها در سطح مطلوبی (بالتر از عدد ۵) قرار دارد. مؤلفه «خودآگاهی عاطفی» با میانگین ۵.۸۲ دارای بالاترین رتبه ارزیابی است که نشان‌دهنده اهمیت و تسلط پاسخ‌دهندگان بر این حوزه است. مؤلفه «مشارکت در امور عمومی» با میانگین ۵.۰۸ کمترین نمره را کسب نموده است که نیاز به توجه بیشتر در برنامه‌ریزی‌های آتی را یادآور می‌شود.

کمترین میزان انحراف معیار در مؤلفه «خودآگاهی عاطفی» ۰.۷۸ مشاهده می‌شود که بیانگر اجماع و همسویی بالای پاسخ‌ها در این متغیر است. در مقابل، مؤلفه «مشارکت در امور عمومی» با انحراف معیار ۱.۰۵، بیشترین میزان تشتت‌آرا را در بین اعضای نمونه آماری نشان می‌دهد. با این حال، دامنه محدود واریانس‌ها (۰.۶۰ تا ۱.۱۰) حاکی از اعتبار داده‌های جمع‌آوری شده است.

شاخص کجی برای تمام ۱۷ مؤلفه مقداری منفی را نشان می‌دهد که گویای تمایل تجمع فراوانی پاسخ‌ها به سمت نمرات بالاتر طیف است. همچنین شاخص کشیدگی در تمامی موارد در بازه مجاز آماری قرار دارد. این یافته‌ها تایید می‌کنند که داده‌های مربوط به مؤلفه‌های پژوهش از توزیع نرمال منحرف نشده‌اند و شرایط لازم برای به‌کارگیری مدل‌سازی معادلات ساختاری و آزمون‌های پارامتریک در تحلیل‌های استنباطی فراهم است.

در مجموع، بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که نمونه پژوهش از تنوع مناسبی برخوردار است و شرایط لازم برای انجام تحلیل‌های آماری را داراست. همچنین، نتایج آمار توصیفی ابعاد و مؤلفه‌های مدل مفهومی، تصویر اولیه‌ای از وضعیت متغیرها ارائه داد و زمینه لازم برای بررسی نرمال بودن داده‌ها و اجرای مدل اندازه‌گیری در نرم‌افزار *LISREL* را فراهم ساخت.

جدول ۵. نتایج آزمون کلموگروف اسمیرنوف

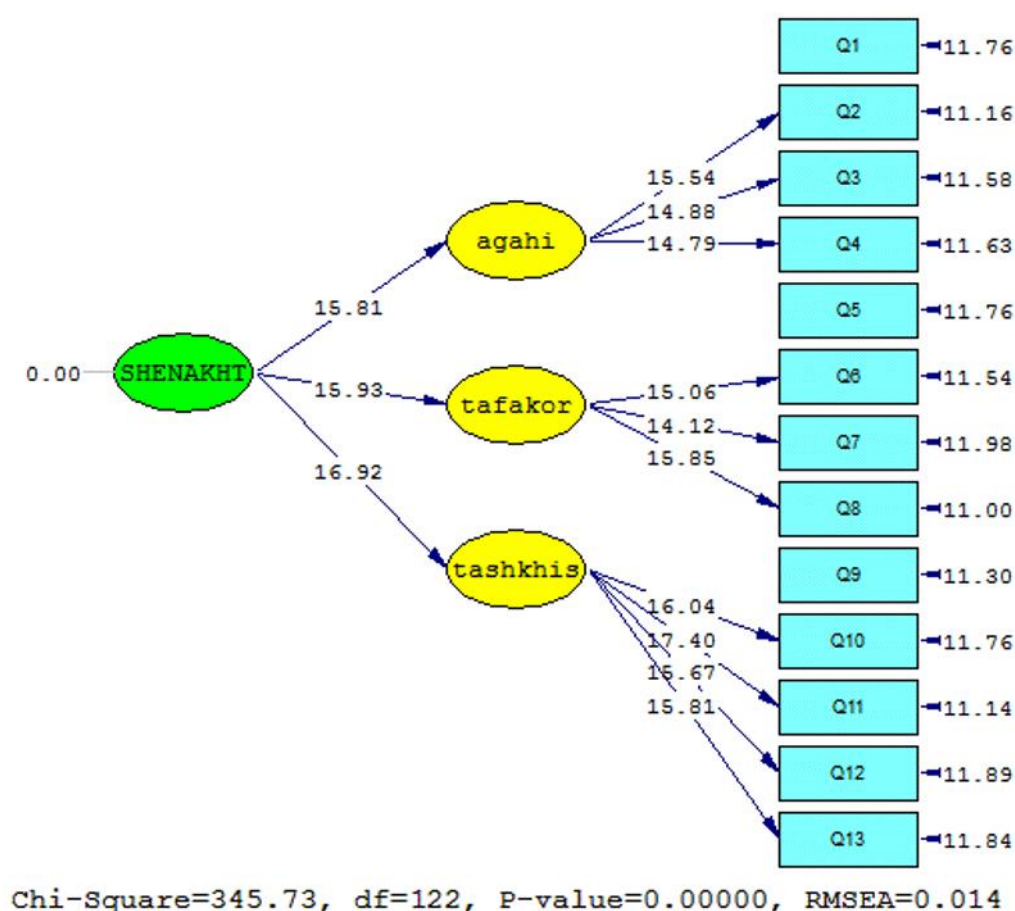
ابعاد	آماره K-S	معنی داری	نتیجه
شناختی	۰.۰۶۸	۰.۰۸۲	توزیع نرمال
عاطفی	۰.۰۷۵	۰.۰۶۴	توزیع نرمال
اجتماعی	۰.۰۸۱	۰.۰۵۸	توزیع نرمال
فرهنگی	۰.۰۶۲	۰.۰۹۵	توزیع نرمال
زیست محیطی	۰.۰۷۱	۰.۰۷۶	توزیع نرمال

نتایج مندرج در جدول فوق نشان می‌دهد که مقدار آماره کلموگروف-اسمیرنوف برای تمامی ابعاد اصلی مدل (شناختی، عاطفی، اجتماعی، فرهنگی و زیست‌محیطی) در سطح پایینی قرار دارد. کوچک بودن این آماره نشان‌دهنده نزدیکی توزیع تجربی داده‌های جمع‌آوری شده به توزیع احتمالات نظری نرمال است.

بر اساس یافته‌های جدول، سطح معناداری محاسبه شده برای تمامی ابعاد، بزرگتر از ملاک تصمیم‌گیری ۰.۰۵ می‌باشد. بر این اساس، فرضیه صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع داده‌ها در سطح اطمینان ۹۵ درصد رد نمی‌شود. به عبارت دیگر، شواهد کافی برای نقض فرض نرمال بودن وجود ندارد.

با توجه به احراز پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها در تمامی متغیرهای پژوهش، استفاده از آمار استنباطی پارامتریک، جهت پاسخگویی به فرضیات پژوهش کاملاً مجاز و دارای وجاهت علمی است.

تحلیل عاملی تاییدی بعد شناختی



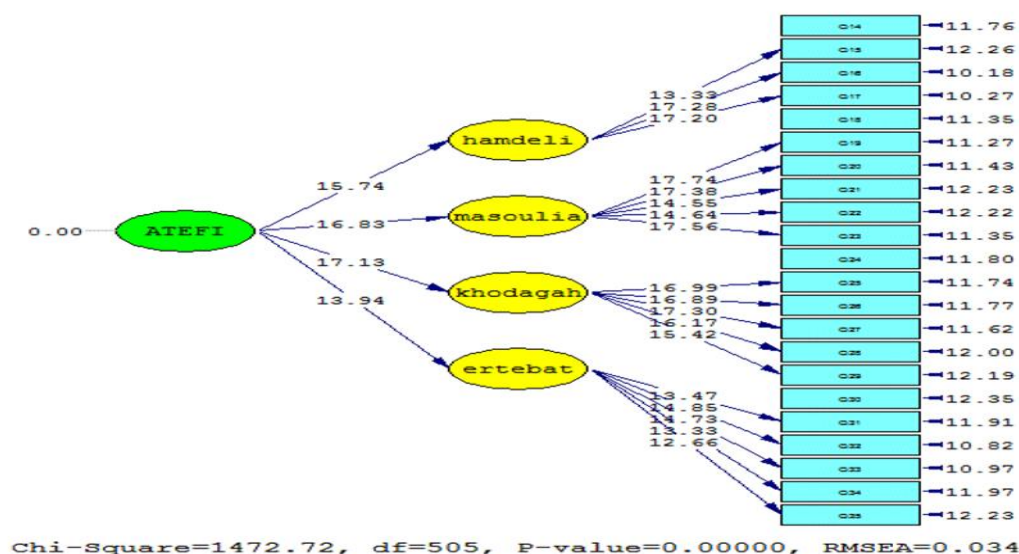
شکل ۱. ضرایب معنی داری بعد شناختی

مقادیر معنی داری بالاتر از ۱۴ قرار گرفته‌اند که به مراتب بیش از مقدار بحرانی ۱.۹۶ است؛ بنابراین روابط بین شاخص‌ها و سازه، در سطح اطمینان ۰.۰۰۱ معنی‌دار محسوب می‌شوند.

نتایج نشان می‌دهد که مدل اندازه‌گیری مربوط به بعد تربیت شناختی از برازش مناسبی برخوردار است و شاخص‌های به‌دست‌آمده همگی در دامنه قابل قبول و حتی در برخی موارد در سطح مطلوب قرار دارند. بررسی جداگانه شاخص‌های برازش بیانگر آن است که:

- آماره کای اسکوئر (χ^2) برابر با ۳۴۵.۷۳ و درجه آزادی برابر با ۱۲۲ به دست آمده است. هرچند این شاخص به تنهایی معمولاً به حجم نمونه حساس است، اما با توجه به تفسیر نسبی آن در کنار سایر شاخص‌ها، نمی‌توان تنها بر اساس مقدار χ^2 درباره نامناسب بودن مدل قضاوت کرد.
 - نسبت χ^2/df برابر با ۲.۸۳ است که کمتر از حد معیار پذیرفته شده یعنی ۳ می‌باشد. این نتیجه نشان می‌دهد که مدل از نظر پارسیمونی و تناسب کلی، در سطح مناسبی قرار دارد.
 - مقدار $RMSEA$ برابر با ۰.۰۱۴ است که بسیار کمتر از حد آستانه ۰.۰۸ بوده و نشان‌دهنده برازش بسیار خوب مدل با داده‌های تجربی است. این شاخص بیانگر آن است که خطای تقریبی مدل در سطح بسیار پایینی قرار دارد.
 - شاخص‌های CFI و IFI به ترتیب ۰.۹۶ و ۰.۹۵ به دست آمده‌اند که هر دو بالاتر از ۰.۹۰ هستند. این موضوع نشان می‌دهد که مدل مفروض نسبت به مدل مستقل، به‌طور معناداری برازش بهتری دارد.
 - مقدار RFI برابر با ۰.۹۴ است که آن نیز بالاتر از حد مطلوب ۰.۹۰ قرار دارد و مؤید مناسب بودن ساختار مدل است.
 - شاخص‌های GFI و $AGFI$ نیز به ترتیب برابر با ۰.۹۳ و ۰.۹۲ گزارش شده‌اند. این دو شاخص نیز بالاتر از حد قابل قبول بوده و حاکی از آن است که بخش قابل توجهی از واریانس و کوواریانس داده‌ها توسط مدل تبیین شده است.
- بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مدل اندازه‌گیری بعد تربیت شناختی از برازش مطلوبی برخوردار است و ساختار پیشنهادی این بعد با داده‌های گردآوری شده انطباق مناسبی دارد. بنابراین، این مدل از اعتبار ساختاری لازم برای ادامه تحلیل‌های پژوهش برخوردار است و می‌توان از آن در مراحل بعدی تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده کرد.

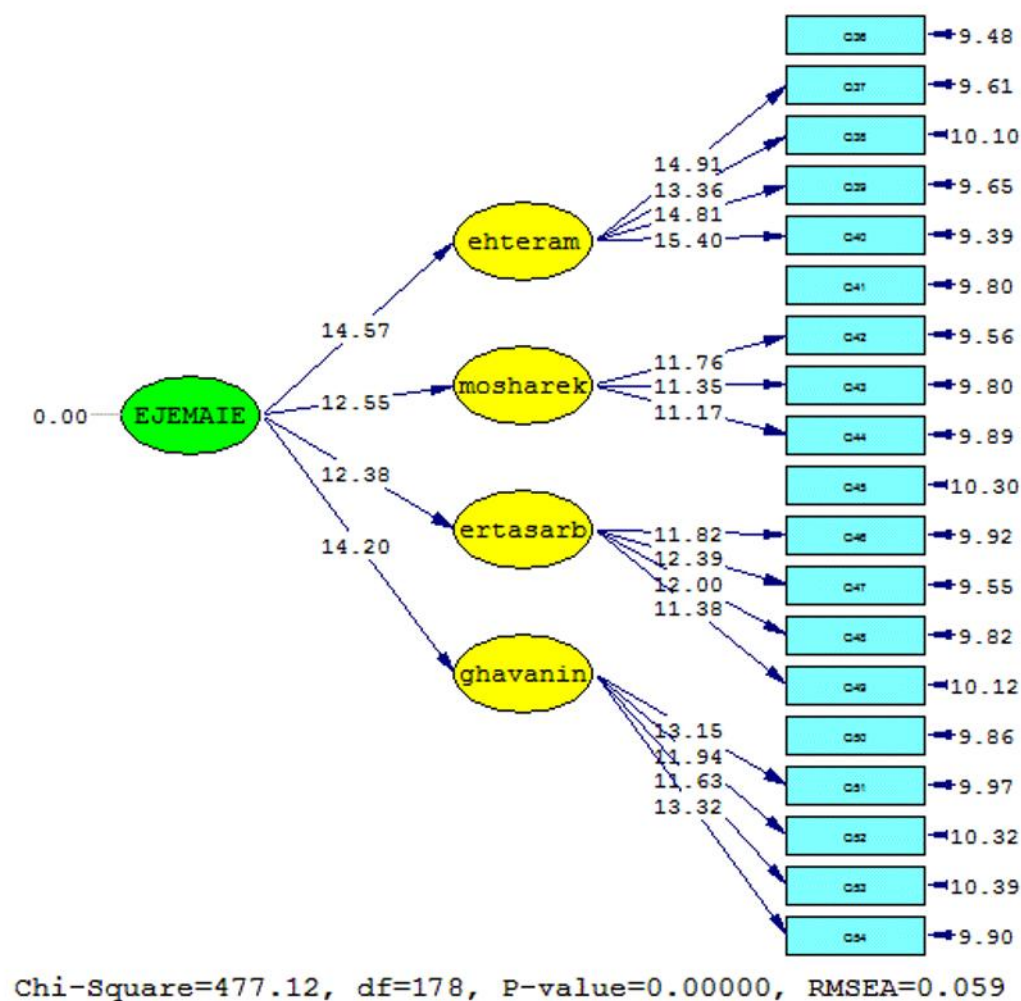
تحلیل عاملی تأییدی بعد عاطفی



شکل ۲. ضرایب معنی داری بعد عاطفی

- مقادیر معنی داری در دامنه‌ی ۱۲ تا ۱۸ قرار گرفته که به مراتب بیش از مقدار بحرانی ۱.۹۶ است؛ بنابراین روابط بین شاخص‌ها و سازه، در سطح اطمینان ۰.۰۰۱ معنی‌دار محسوب می‌شوند.
- یافته‌ها نشان‌دهنده برآزش مطلوب مدل اندازه‌گیری برای بعد تربیت عاطفی است. با توجه به خروجی‌های نرم‌افزار، تحلیل هر یک از شاخص‌ها به شرح زیر ارائه می‌گردد:
- شاخص کای‌اسکوئر نسبی: مقدار به‌دست‌آمده برای این شاخص برابر با ۲.۹۲ است. با توجه به اینکه مقادیر کمتر از ۳ در این شاخص نشان‌دهنده برآزش مناسب مدل با داده‌های گردآوری شده است، می‌توان گفت مدل تربیت عاطفی از نظر پارسیمونی در وضعیت قابل قبولی قرار دارد.
 - شاخص $RMSEA$ (ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب): این شاخص که یکی از مهم‌ترین ملاک‌های برآزش در مدل‌سازی معادلات ساختاری است، برابر با ۰.۰۳۴ محاسبه شده است. قرارگیری این مقدار در بازه کمتر از ۰.۰۵، نشان‌دهنده برآزش «بسیار عالی» مدل است و تایید می‌کند که میزان خطای تقریب مدل در جامعه بسیار ناچیز است.
 - شاخص‌های برآزش تطبیقی و فزاینده (RFI , IFI , CFI): مقادیر این شاخص‌ها به ترتیب برابر با ۰.۹۵، ۰.۹۵ و ۰.۹۴ است. عبور تمامی این مقادیر از آستانه استاندارد ۰.۹۰، حکایت از آن دارد که مدل پیشنهادی تربیت عاطفی در مقایسه با مدل پایه (مستقل)، بهبود معناداری یافته و ساختار عاملی آن به خوبی توسط داده‌های تجربی حمایت می‌شود.
 - شاخص‌های برآزش مطلق ($AGFI$, GFI): شاخص GFI برابر با ۰.۹۲ و شاخص $AGFI$ (شاخص برآزش تعدیل یافته) برابر با ۰.۹۰ به‌دست آمده است. با توجه به اینکه هر دو شاخص در محدوده استاندارد (بزرگتر یا مساوی ۰.۹۰) قرار دارند، صحت ماتریس کوواریانس مدل و انطباق آن با ماتریس داده‌های مشاهده شده مورد تأیید است.
- با استناد به مجموع شاخص‌های گزارش شده، می‌توان نتیجه گرفت که مدل اندازه‌گیری بعد تربیت عاطفی از اعتبار ساختاری و برآزش مطلوبی برخوردار است. بنابراین، گویه‌ها و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده این بعد، به‌خوبی مفهوم تربیت عاطفی را اندازه‌گیری کرده و مدل مذکور مبنای مناسبی برای انجام آزمون‌های استنباطی در مراحل بعدی پژوهش فراهم می‌سازد.

تحلیل عاملی تأییدی بعد اجتماعی



شکل ۳. ضرایب معنی داری بعد اجتماعی

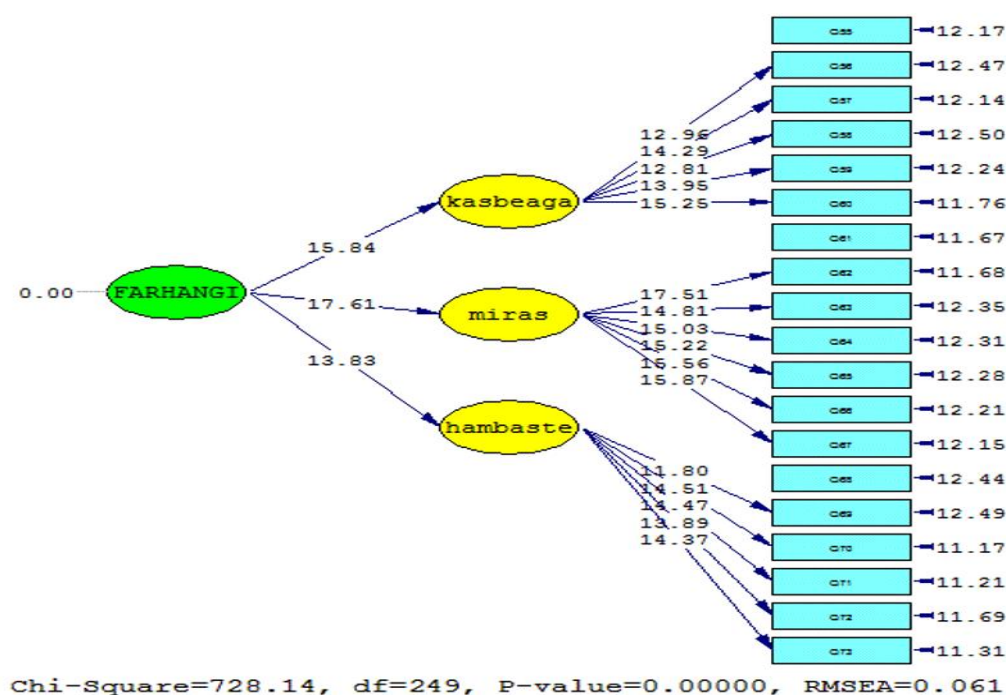
مقادیر معنی داری در دامنه‌ی ۱۱ تا ۱۶ قرار گرفته که به مراتب بیش از مقدار بحرانی ۱.۹۶ است؛ بنابراین روابط بین شاخص‌ها و سازه، در سطح اطمینان ۰.۰۰۱ معنی دار محسوب می‌شوند.

نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی برای بعد تربیت اجتماعی از بررسی شاخص‌های برازش نشان می‌دهد که مدل پیشنهادی از انطباق مناسبی با داده‌های مشاهده‌شده برخوردار است و پارامترهای مدل در وضعیت مطلوبی قرار دارند. تحلیل جزئی شاخص‌ها به شرح زیر است:

- آماره کای اسکوئر نسبی: مقدار به دست آمده برای این شاخص ۲۶۸ می‌باشد. از آنجا که این مقدار کمتر از حد آستانه ۳ است، مدل از لحاظ تناسب بین داده‌ها و ساختار نظری از پارسیمونی قابل قبولی برخوردار است.

- شاخص $RMSEA$: مقدار محاسبه شده برابر با ۰.۰۵۹ است. از آنجایی که این مقدار کمتر از معیار ۰.۰۸ است، می توان استنباط کرد که خطای تقریب مدل در سطح استاندارد و قابل قبولی قرار دارد که نشان دهنده برازش مطلوب مدل در جامعه آماری است.
 - شاخص های برازش تطبیقی (RFI, IFI, CFI): تمامی این شاخص ها مقادیر بالای ۰.۹۰ را نشان می دهند. این یافته ها حاکی از آن است که مدل اندازه گیری بعد تربیت اجتماعی نسبت به مدل مستقل (پایه)، برازش معناداری داشته و ساختار عاملی آن به خوبی توسط داده ها پشتیبانی می شود.
 - شاخص های برازش مطلق: مقدار GFI برابر با ۰.۹۱ و مقدار $AGFI$ برابر با ۰.۹۰ می باشد. قرارگیری این شاخص ها در مرز یا بالاتر از حد آستانه ۰.۹۰، مؤید آن است که واریانس و کوواریانس های مدل توسط داده های تجربی به خوبی تبیین شده اند و مدل از برازش مطلق مناسبی برخوردار است.
- با توجه به اینکه تمامی شاخص های برازش در دامنه استاندارد و قابل قبول قرار دارند، می توان نتیجه گرفت که مدل اندازه گیری بعد تربیت اجتماعی از اعتبار ساختاری لازم برخوردار است. این مدل به خوبی توانسته است ابعاد و گویه های مرتبط با تربیت اجتماعی را پوشش داده و تأیید کند. بنابراین، ساختار استخراج شده برای این بعد در پژوهش حاضر، از دقت و روایی کافی برای استفاده در تحلیل های استنباطی و بررسی روابط ساختاری در مراحل بعدی برخوردار است.

تحلیل عاملی تاییدی بعد فرهنگی



شکل ۴. مقادیر ضرایب معنی داری بعد فرهنگی

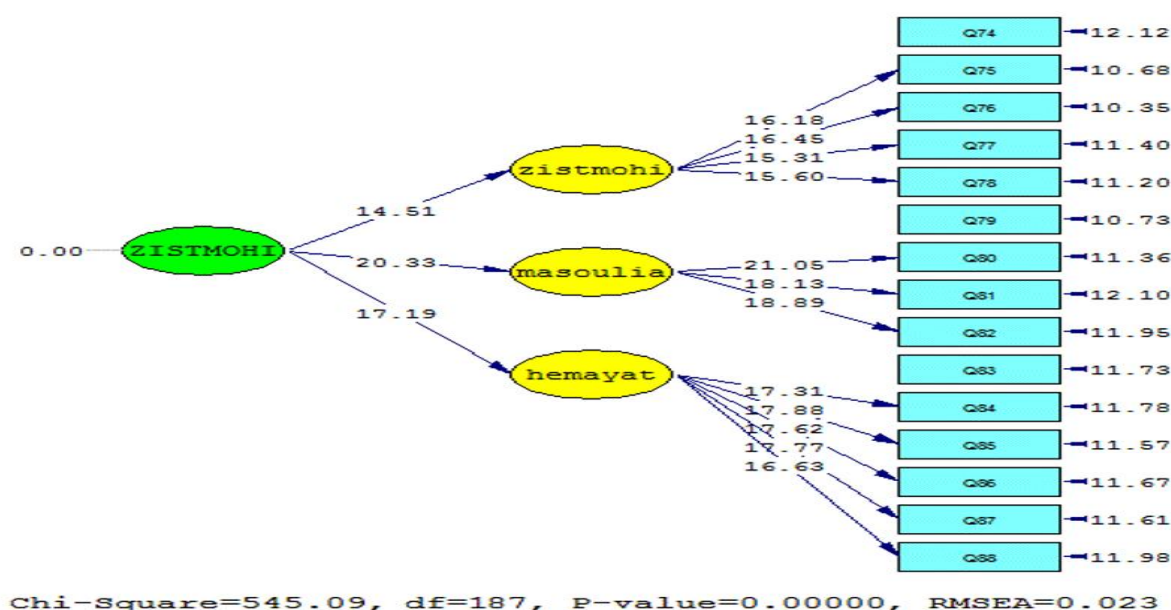
مقادیر معنی داری در دامنه‌ی ۱۱ تا ۱۸ قرار گرفته که به مراتب بیش از مقدار بحرانی ۱.۹۶ است؛ بنابراین روابط بین شاخص‌ها و سازه، در سطح اطمینان ۰.۰۰۱ معنی دار محسوب می‌شوند.

نتایج ارائه شده نشان می‌دهد که مدل اندازه‌گیری بعد تربیت فرهنگی از برازش مناسبی با داده‌های گردآوری شده برخوردار است. به عبارت دیگر، ساختار عاملی طراحی شده برای این بعد توانسته است انطباق قابل قبولی با داده‌های تجربی پژوهش داشته باشد. تفسیر هر یک از شاخص‌های برازش به شرح زیر است:

- آماره کای اسکوئر برابر با ۷۲۸.۱۴ و درجه آزادی برابر با ۲۴۹ به دست آمده است. با توجه به حساسیت این شاخص به حجم نمونه، تفسیر آن به تنهایی کافی نیست و لازم است همراه با سایر شاخص‌های برازش مورد بررسی قرار گیرد.
- نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی برابر با ۲.۹۲ است که کمتر از حد آستانه ۳ می‌باشد؛ بنابراین، این شاخص حاکی از آن است که مدل از برازش قابل قبول و پارسیمونی مناسبی برخوردار است.
- شاخص *RMSEA* برابر با ۰.۰۶۱ گزارش شده است. از آنجا که این مقدار کمتر از ۰.۰۸ است، می‌توان نتیجه گرفت که میزان خطای تقریبی مدل در حد قابل قبول قرار دارد و مدل از برازش مناسب در جامعه آماری برخوردار است.
- شاخص *CFI* با مقدار ۰.۹۴ و شاخص *IFI* با مقدار ۰.۹۳ نشان می‌دهند که مدل پیشنهادی در مقایسه با مدل مستقل، بهبود قابل توجهی در برازش داشته است. قرار گرفتن این مقادیر بالاتر از ۰.۹۰، مؤید مطلوب بودن برازش تطبیقی مدل است.
- شاخص *RFI* نیز با مقدار ۰.۹۲ در محدوده مطلوب قرار دارد و بیانگر آن است که ساختار مدل از کفایت لازم برای تبیین روابط بین متغیرهای مشاهده شده و پنهان برخوردار است.
- شاخص *GFI* برابر با ۰.۹۱ و شاخص *AGFI* برابر با ۰.۹۰ به دست آمده‌اند. این دو شاخص که نشان‌دهنده برازش مطلق مدل هستند، در محدوده قابل قبول قرار داشته و تأیید می‌کنند که مدل توانسته است بخش مناسبی از واریانس و کوواریانس داده‌ها را تبیین نماید.

با توجه به مقادیر به دست آمده برای شاخص‌های مختلف برازش، می‌توان چنین نتیجه گرفت که مدل اندازه‌گیری بعد تربیت فرهنگی از اعتبار ساختاری مطلوبی برخوردار است. تمامی شاخص‌های اصلی برازش در دامنه استاندارد قرار دارند و این امر نشان می‌دهد که گویه‌ها و مؤلفه‌های تعریف شده برای این بعد، به خوبی سازه تربیت فرهنگی را اندازه‌گیری می‌کنند. بنابراین، مدل مذکور برای استفاده در تحلیل‌های تکمیلی پژوهش، از جمله بررسی روابط ساختاری میان ابعاد مختلف، کاملاً مناسب و قابل اتکا است.

تحلیل عاملی تاییدی بعد زیست محیطی



شکل ۵. ضرایب معنی داری بعد زیست محیطی

مقادیر معنی داری در دامنه‌ی ۱۲ تا ۱۹ قرار گرفته که به مراتب بیش از مقدار بحرانی ۱.۹۶ است؛ بنابراین روابط بین شاخص‌ها و سازه، در سطح اطمینان ۰.۰۰۱ معنی‌دار محسوب می‌شوند.

نتایج بدست آمده نشان می‌دهد که مدل اندازه‌گیری بعد تربیت زیست محیطی از برازش مطلوبی با داده‌های گردآوری شده برخوردار است. مقادیر شاخص‌های برازش حاکی از آن است که ساختار عاملی این بعد توانسته است انطباق مناسبی با داده‌های تجربی برقرار کند و از کفایت لازم برای تبیین سازه مورد نظر برخوردار باشد. تفسیر هر یک از شاخص‌ها به شرح زیر است:

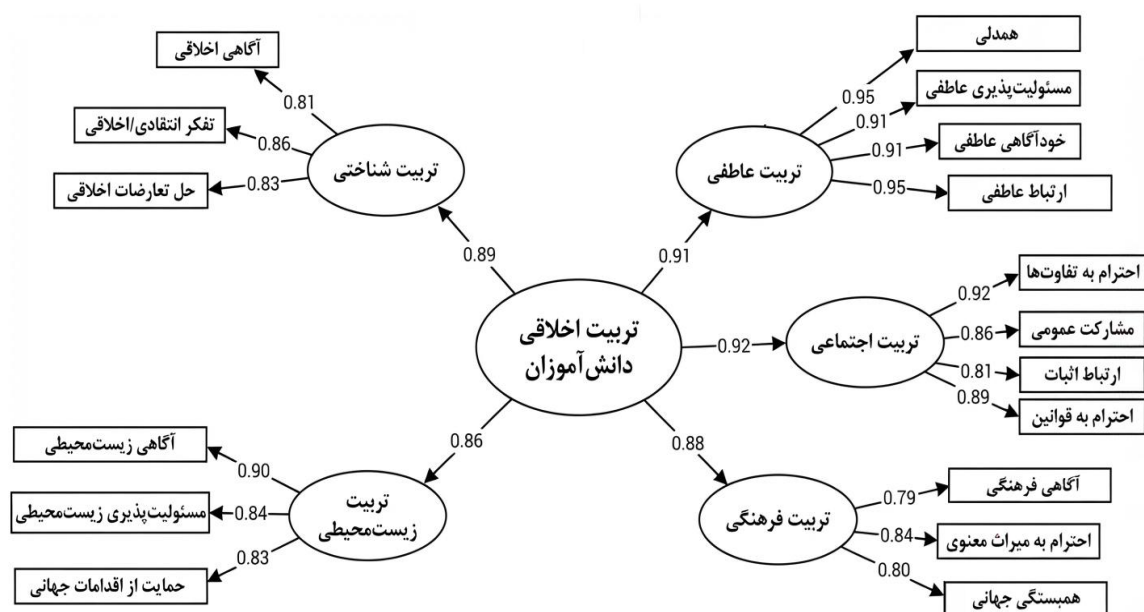
- آماره کای اسکور برابر با ۵۴۵.۰۹ و درجه آزادی برابر با ۱۸۷ گزارش شده است. با توجه به حساسیت آماره کای اسکور به حجم نمونه، تفسیر آن به تنهایی ملاک کافی برای قضاوت درباره برازش مدل نیست و لازم است در کنار سایر شاخص‌های برازش مورد بررسی قرار گیرد.
- نسبت کای اسکور به درجه آزادی برابر با ۲.۹۱ به دست آمده است. از آنجا که این مقدار کمتر از حد آستانه ۳ می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت که مدل از برازش قابل قبول و پارسیمونی مناسب برخوردار است.
- شاخص $RMSEA$ برابر با ۰.۰۲۳ است که به مراتب کمتر از حد معیار ۰.۰۸ می‌باشد. این مقدار نشان‌دهنده آن است که میزان خطای تقریب مدل بسیار پایین بوده و مدل از برازش بسیار مطلوبی در جامعه آماری برخوردار است.

- شاخص‌های برازش تطبیقی و فزاینده شامل *CFI* و *IFI* هر دو برابر با ۰.۹۶ و *RFI* برابر با ۰.۹۵ گزارش شده‌اند. قرار گرفتن این شاخص‌ها در سطحی بالاتر از ۰.۹۰، مؤید آن است که مدل پیشنهادی در مقایسه با مدل مستقل، از برازش بسیار مناسبی برخوردار بوده و ساختار آن به‌خوبی توسط داده‌ها حمایت می‌شود.

- شاخص‌های برازش مطلق شامل *GFI* و *AGFI* نیز به ترتیب برابر با ۰.۹۴ و ۰.۹۲ هستند. این مقادیر نشان می‌دهند که مدل توانسته است بخش قابل توجهی از واریانس و کوواریانس موجود در داده‌ها را تبیین کند و از انطباق مناسبی با ماتریس مشاهده‌شده برخوردار است.

در مجموع، نتایج حاصل از شاخص‌های برازش بیانگر آن است که مدل اندازه‌گیری بعد تربیت زیست‌محیطی از اعتبار ساختاری مطلوب و برازش مناسبی برخوردار است. تمامی شاخص‌های گزارش‌شده در دامنه استاندارد و قابل قبول قرار دارند و برخی از آن‌ها حتی نشان‌دهنده سطح بسیار مطلوبی از برازش هستند. بنابراین، می‌توان اطمینان داشت که گویه‌ها و مؤلفه‌های مربوط به این بعد، سازه تربیت زیست‌محیطی را به‌درستی اندازه‌گیری می‌کنند و این مدل برای ادامه تحلیل‌های استنباطی و ساختاری پژوهش، مناسب و قابل اتکا است.

پس از تأیید برازش مطلوب مدل‌های اندازه‌گیری، در این مرحله مدل ساختاری پژوهش با هدف بررسی روابط علی میان ابعاد اصلی استخراج‌شده مورد تحلیل قرار گرفت. مدل ساختاری نشان می‌دهد الگوی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران بر پایه تعامل منسجم و نظام‌مند میان ابعاد تربیت شناختی، تربیت عاطفی، تربیت اجتماعی، تربیت فرهنگی و تربیت زیست‌محیطی شکل می‌گیرد. این الگو بیانگر آن است که تحقق تربیت اخلاقی، مستلزم توجه هم‌زمان و هماهنگ به ابعاد مختلف شخصیت دانش‌آموزان است؛ به‌گونه‌ای که هر یک از این ابعاد در ارتباطی مکمل و پیوسته با یکدیگر، در شکل‌دهی به نظام تربیتی مطلوب نقش‌آفرینی می‌کنند. همچنین نتایج حاکی از آن است که تقویت مؤلفه‌های شناختی، عاطفی، اجتماعی، فرهنگی و زیست‌محیطی، می‌تواند زمینه ارتقای رفتارهای اخلاقی، تعمیق ارزش‌های انسانی و بهبود کیفیت فرایند تربیت در دوره ابتدایی را فراهم سازد. در ادامه، شاخص‌های برازش کلی مدل ساختاری پژوهش ارائه شده است.



$$\chi^2 = 2864.37, \quad df = 978, \quad P\text{-value} = 0.000, \quad RMSEA = 0.046$$

شکل ۶. مدل ساختاری پژوهش در حالت ضرایب استاندارد

در ادامه نتایج شاخص‌های برازش مدل ساختاری تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی ارائه شده است:

جدول ۶. شاخص‌های برازش کلی مدل ساختاری تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی

شاخص برازش	مقدار به‌دست‌آمده	معیار قابل قبول	وضعیت
χ^2	۲۸۶۴.۳۷	—	—
Df	۹۷۸	—	—
χ^2/df	۲.۹۳	< ۳	مطلوب
RMSEA	۰.۰۴۷	< ۰.۰۸	مطلوب
CFI	۰.۹۴	> ۰.۹۰	مطلوب
IFI	۰.۹۴	> ۰.۹۰	مطلوب
RFI	۰.۹۲	> ۰.۹۰	مطلوب
GFI	۰.۹۱	> ۰.۹۰	مطلوب
AGFI	۰.۹۰	> ۰.۹۰	مطلوب

نتایج مندرج در جدول (۶) نشان می‌دهد که مدل ساختاری تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی از برازش کلی مطلوبی با داده‌های پژوهش برخوردار است. مقادیر به‌دست‌آمده برای شاخص‌های مختلف برازش بیانگر آن است که الگوی مفهومی پژوهش توانسته است روابط میان ابعاد اصلی تربیت اخلاقی را به‌گونه‌ای مناسب تبیین کند و از کفایت لازم برای آزمون روابط علی بین متغیرها برخوردار باشد.

- آماره کای اسکوئر برابر با ۲۸۶۴.۳۷ و درجه آزادی برابر با ۹۷۸ گزارش شده است. اگرچه آماره کای اسکوئر به حجم نمونه و پیچیدگی مدل حساس است، اما بررسی آن در کنار سایر شاخص‌های برازش نشان می‌دهد که مدل از وضعیت قابل قبولی برخوردار است.
 - نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی برابر با ۲.۹۳ به دست آمده است. از آنجا که این مقدار کمتر از حد آستانه ۳ است، می‌توان نتیجه گرفت که مدل ساختاری از نظر پارسیمونی و تناسب کلی با داده‌ها در وضعیت مطلوبی قرار دارد.
 - شاخص $RMSEA$ برابر با ۰.۰۴۶ است که کمتر از مقدار معیار ۰.۰۸ می‌باشد. این یافته نشان‌دهنده آن است که میزان خطای تقریب مدل پایین بوده و مدل از برازش مناسبی در جامعه آماری برخوردار است.
 - شاخص‌های برازش تطبیقی و فزاینده یعنی CFI و IFI هر دو برابر با ۰.۹۴ و RFI برابر با ۰.۹۲ هستند. قرار گرفتن این شاخص‌ها در سطح بالاتر از ۰.۹۰ مؤید آن است که مدل پیشنهادی در مقایسه با مدل مستقل، از برازش مطلوبی برخوردار بوده و ساختار نظری پژوهش به خوبی توسط داده‌ها حمایت می‌شود.
 - شاخص‌های برازش مطلق شامل GFI و $AGFI$ نیز به ترتیب برابر با ۰.۹۱ و ۰.۹۰ گزارش شده‌اند. این مقادیر بیانگر آن است که مدل توانسته است بخش قابل قبولی از واریانس و کوواریانس داده‌ها را تبیین کند و از انطباق مناسبی با داده‌های مشاهده‌شده برخوردار باشد.
- بر اساس مجموع شاخص‌های برازش، می‌توان نتیجه گرفت که مدل ساختاری پژوهش از برازش کلی مطلوبی برخوردار است و روابط علی میان ابعاد تربیت شناختی، عاطفی، اجتماعی، فرهنگی و زیست‌محیطی به صورت مناسب در قالب مدل مفهومی پژوهش تبیین شده‌اند. بنابراین، این مدل از اعتبار لازم برای ادامه تحلیل مسیر و آزمون فرضیه‌های پژوهش برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتبارسنجی الگوی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران انجام شد. یافته‌های مرحله کیفی نشان داد که الگوی تربیت اخلاقی مشتمل بر ۵ بُعد، ۱۷ مؤلفه و ۸۸ شاخص است و ابعاد اصلی آن شامل تربیت شناختی، عاطفی، اجتماعی، فرهنگی و زیست‌محیطی می‌شود. همچنین، نتایج تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌سازی ساختاری نشان داد که ساختار پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار است؛ به گونه‌ای که نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی برابر با ۲.۹۳، شاخص $RMSEA$ برابر با ۰.۰۴۷، شاخص‌های CFI و IFI هر دو برابر با ۰.۹۴، RFI برابر با ۰.۹۲، GFI برابر با ۰.۹۱ و $AGFI$ برابر با ۰.۹۰ به دست آمد. بنابراین، شواهد تجربی از ساختار پنج‌بعدی مدل حمایت کردند و نشان دادند که تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی را نمی‌توان به یک جنبه محدود کرد، بلکه این فرایند حاصل تعامل منسجم میان شناخت، عاطفه، روابط اجتماعی، زمینه فرهنگی و مسئولیت زیست‌محیطی

است. این یافته با دیدگاه‌های نظری تربیت اخلاقی که بر ماهیت چندبعدی رشد اخلاقی و ضرورت پیوند میان شناخت، گرایش و رفتار تأکید دارند، هماهنگ است (1).

نخستین بُعد شناسایی شده، تربیت شناختی بود که سه مؤلفه آگاهی اخلاقی، تفکر انتقادی/اخلاقی و تشخیص و حل تعارضات اخلاقی را دربر می‌گیرد. این یافته نشان می‌دهد که رفتار اخلاقی پایدار پیش از هر چیز نیازمند توانایی شناخت و تحلیل موقعیت‌های اخلاقی است. دانش‌آموز باید بتواند ارزش‌ها، قواعد و هنجارها را تشخیص دهد، درباره درست یا نادرست بودن کنش‌ها استدلال کند و هنگام مواجهه با تعارض میان ارزش‌ها یا منافع مختلف، تصمیم مناسبی اتخاذ نماید. از این منظر، آموزش اخلاق نباید به انتقال دستورها و بایدونبایدهای رفتاری محدود شود، بلکه باید ظرفیت استدلال، پرسشگری و داوری اخلاقی دانش‌آموزان را نیز توسعه دهد. این نتیجه با یافته‌های افضل‌خانی همسو است که در بررسی محتوای آموزشی از منظر تربیت اخلاقی، بر ضرورت توجه به مؤلفه‌های شناختی و فرصت‌های لازم برای فهم و تحلیل مفاهیم اخلاقی تأکید کرده است (6). همچنین، بررسی مؤلفه‌های تربیت اخلاقی در کتاب‌های تفکر و سبک زندگی نشان داده است که محتوای آموزشی می‌تواند یکی از بسترهای اصلی شکل‌دهی به شناخت و نگرش اخلاقی دانش‌آموزان باشد (5).

اهمیت بُعد شناختی را می‌توان از منظر برنامه درسی نیز تبیین کرد. هنگامی که دانش‌آموز صرفاً قواعد اخلاقی را حفظ می‌کند، احتمال دارد رفتار او به موقعیت‌های تحت نظارت محدود باقی بماند؛ اما زمانی که علت، پیامد و منطق اخلاقی یک انتخاب را درک می‌کند، امکان تعمیم آن به موقعیت‌های جدید افزایش می‌یابد. یافته حاضر از این جهت با مطالعه عقیلی و همکاران همخوان است که در طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت اخلاقی دوره ابتدایی، ضرورت انسجام میان اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی را مطرح کردند (2). همچنین، یافته‌های روحیم و مدزالی نشان می‌دهد که ارزشیابی در آموزش اخلاق زمانی اثربخش‌تر خواهد بود که تنها به بازشناسی اطلاعات محدود نباشد و توانایی فهم و کاربرد مفاهیم دینی و اخلاقی را نیز مورد سنجش قرار دهد (11). بنابراین، مؤلفه‌های شناختی مدل حاضر می‌توانند زمینه حرکت از «دانستن اخلاق» به «قضاوت اخلاقی آگاهانه» را فراهم آورند. دومین بُعد الگو، تربیت عاطفی بود که چهار مؤلفه همدلی، مسئولیت‌پذیری عاطفی، خودآگاهی عاطفی و ارتباط عاطفی را شامل شد. این نتیجه بیانگر آن است که شناخت درست و نادرست، به‌تنهایی برای تحقق رفتار اخلاقی کافی نیست و ارزش‌های اخلاقی باید با تجربه عاطفی و انگیزش درونی همراه شوند. فردی ممکن است از نظر شناختی بداند رفتاری نادرست است، اما بدون همدلی، احساس مسئولیت یا حساسیت نسبت به پیامدهای رفتار خود برای دیگران، الزاماً مطابق این شناخت عمل نکند. بنابراین، تربیت اخلاقی مؤثر نیازمند پیوند میان «فهم اخلاقی» و «احساس اخلاقی» است. این تبیین با رویکردهای مطرح‌شده در مبانی فلسفی و روان‌شناختی تربیت اخلاقی هماهنگ است که اخلاق را محصول تعامل شناخت، عاطفه، اراده و رفتار می‌دانند (1). همچنین، الگوی رشد اخلاقی دانش‌آموزان در چارچوب فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نیز بر ارتباط فرد با خویشتن و دیگران و ضرورت پرورش ویژگی‌های درونی و بین‌فردی تأکید دارد (7).

وجود مؤلفه‌هایی مانند خودآگاهی عاطفی و ارتباط عاطفی در مدل حاضر از آن جهت اهمیت دارد که مدرسه یکی از نخستین فضاهای رسمی برای تجربه مستمر روابط اجتماعی خارج از خانواده است. دانش‌آموز در این محیط با پذیرش، ناکامی، همکاری، رقابت، تفاوت فردی و تعارض روبه‌رو می‌شود و کیفیت مواجهه او با این تجارب می‌تواند بر رشد اخلاقی‌اش اثرگذار باشد. بنابراین، معلم و محیط کلاس باید فرصت‌هایی را برای شناخت هیجان‌ها، همدلی با دیگران و بیان مناسب عواطف فراهم کنند. در این زمینه، یافته‌های یعقوبی و همکاران درباره تأثیر آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر تفکر خلاق و پیامدهای روان‌شناختی معلمان نشان می‌دهد که ظرفیت‌های فردی و هیجانی معلمان نیز می‌تواند برای کیفیت محیط آموزشی اهمیت داشته باشد (9). از سوی دیگر، توجه به شاخص‌های کلاس خلاق و ایجاد فضایی که مشارکت و تعامل فراگیران را تسهیل کند، می‌تواند فرصت بیشتری برای تجربه عملی احترام، همدلی و ارتباط سازنده فراهم آورد (8).

سومین یافته اصلی به بُعد اجتماعی مربوط بود که شامل احترام به تفاوت‌های افراد، مشارکت در امور عمومی، توانایی ارتباط اثربخش و احترام به قوانین و مقررات اجتماعی شد. شناسایی این مؤلفه‌ها نشان می‌دهد که تربیت اخلاقی ماهیتی اساساً اجتماعی دارد و ارزش‌های اخلاقی در بستر رابطه فرد با دیگران معنا و نمود پیدا می‌کنند. مدرسه را می‌توان جامعه‌ای کوچک دانست که دانش‌آموز در آن رعایت حقوق دیگران، مسئولیت‌پذیری، همکاری، قانون‌مداری، مشارکت و حل اختلاف را تمرین می‌کند. بنابراین، اگر آموزش اخلاق صرفاً به محتوای کتاب درسی محدود شود و دانش‌آموز فرصت مشارکت و تجربه عملی ارزش‌ها را نداشته باشد، تحقق کامل اهداف تربیت اخلاقی دشوار خواهد بود. مطالعه صالحی و نجفی نیز نشان داده است که تربیت اخلاقی در محتوای دوره ابتدایی از عوامل متعدد از جمله بازنمایی ارزش‌ها، شیوه‌های آموزشی، نقش معلم و عوامل زمینه‌ای تأثیر می‌پذیرد (13).

یافته مربوط به بُعد اجتماعی با نتایج گلشن و همکاران نیز همسویی دارد. آنان در مطالعه فراترکیب خود نشان دادند که بازنمایی تربیت اخلاقی در کتاب‌های درسی ابتدایی زمانی غنی‌تر است که از شیوه‌های چندوجهی، تعاملی و زمینه‌محور استفاده شود (12). این امر با مؤلفه‌های مشارکت در امور عمومی، ارتباط اثربخش و احترام به تفاوت‌ها در پژوهش حاضر ارتباط دارد؛ زیرا تعامل و یادگیری زمینه‌مند، فرصت مواجهه دانش‌آموز با دیدگاه‌ها و موقعیت‌های گوناگون را فراهم می‌کند. همچنین، طراحی و اعتبارسنجی الگوی تربیت اخلاقی متناسب با ویژگی‌های دانش‌آموزان ایرانی، بر اهمیت در نظر گرفتن الزامات اجتماعی و تربیتی دوره ابتدایی تأکید کرده است (4). بنابراین، بعد اجتماعی مدل حاضر نشان می‌دهد که هدف تربیت اخلاقی صرفاً ساختن فردی با ارزش‌های شخصی مطلوب نیست، بلکه آماده کردن دانش‌آموز برای عضویت مسئولانه و اخلاقی در جامعه نیز هست.

چهارمین بُعد شناسایی شده، تربیت فرهنگی بود که از مؤلفه‌های کسب آگاهی فرهنگی، احترام به میراث معنوی و دینی و ایجاد همبستگی جهانی تشکیل شد. این یافته نشان می‌دهد که اخلاق در خلأ فرهنگی شکل نمی‌گیرد و نظام ارزش‌های اخلاقی هر جامعه با تاریخ، باورها، سنت‌ها و نظام معنایی آن جامعه مرتبط است. در عین حال، تربیت اخلاقی در شرایط معاصر باید دانش‌آموز را برای مواجهه محترمانه با تنوع فرهنگی نیز آماده کند. از این رو، تربیت فرهنگی در مدل حاضر دو جهت مکمل دارد: از یک سو، شناخت

و احترام به هویت و میراث فرهنگی و معنوی جامعه خود و از سوی دیگر، شکل‌گیری توانایی احترام، همزیستی و تعامل اخلاقی با دیگران. یافته مذکور با پژوهش گلشن و همکاران همسو است که بر اهمیت بازنمایی زمینه‌محور و پیوند محتوای اخلاقی با فرهنگ تأکید کرده‌اند (12). همچنین، مطالعه عباسی و همکاران درباره طراحی الگوی تربیت اخلاقی بر مبنای آموزه‌های اخلاقی قرآن کریم نشان می‌دهد که بنیان‌های فرهنگی و دینی می‌توانند در ساختاردهی به مفاهیم و فرایندهای تربیت اخلاقی نقش مهمی داشته باشند (3).

نتیجه مربوط به بُعد فرهنگی با مطالعاتی که تلاش کرده‌اند الگوی تربیت اخلاقی متناسب با بافت آموزشی ایران طراحی کنند نیز قابل مقایسه است. کوشی و همکاران بر ضرورت طراحی و اعتبارسنجی الگوی متناسب با نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران تأکید کرده‌اند (14) و طباطبایی یزدی نیز در طراحی الگوی تربیت اخلاقی دوره ابتدایی بر شناسایی مؤلفه‌های متناسب با زمینه فرهنگی و آموزشی کشور تمرکز داشته است (15). افزون بر این، حیدری‌زاده و همکاران با تأکید بر سند تحول بنیادین، متناسب‌سازی تربیت اخلاقی با ویژگی‌های دانش‌آموزان ایرانی را یکی از الزامات طراحی الگوی تربیتی دانسته‌اند (4). بنابراین، وارد شدن مؤلفه‌های مربوط به آگاهی فرهنگی و میراث معنوی در مدل حاضر را می‌توان بازتاب ضرورت بومی‌سازی تربیت اخلاقی دانست؛ درحالی‌که مؤلفه همبستگی جهانی، ظرفیت مدل برای پاسخ‌گویی به نیازهای جوامع متنوع و ارتباط‌یافته معاصر را نشان می‌دهد.

پنجمین بُعد الگوی پژوهش حاضر، تربیت زیست‌محیطی بود که مؤلفه‌های آگاهی زیست‌محیطی، مسئولیت‌پذیری زیست‌محیطی و حمایت از اقدامات زیست‌محیطی جهانی را دربر گرفت. گنجاندن این بُعد یکی از وجوه مهم نگاه جامع به تربیت اخلاقی است؛ زیرا مسئولیت اخلاقی انسان را از روابط فردی و اجتماعی فراتر برده و به رابطه او با طبیعت و منابع مشترک گسترش می‌دهد. دانش‌آموز در این رویکرد نه تنها باید نسبت به حقوق و احساسات دیگر انسان‌ها حساس باشد، بلکه لازم است پیامدهای رفتار خود برای محیط زیست را نیز درک کند و مسئولیت حفاظت از منابع طبیعی را بپذیرد. این نتیجه با الگوی مجدالدین و همکاران همخوانی دارد که یکی از حوزه‌های رشد اخلاقی را رابطه انسان با طبیعت معرفی کرده‌اند (7). از این منظر، حفاظت از محیط زیست صرفاً موضوعی علمی یا بهداشتی نیست، بلکه بخشی از مسئولیت اخلاقی و اجتماعی شهروندان آینده محسوب می‌شود.

در تبیین کلی یافته‌ها باید توجه داشت که پنج بُعد استخراج‌شده مستقل و منفک از یکدیگر نیستند، بلکه ساختاری مکمل تشکیل می‌دهند. شناخت اخلاقی به دانش‌آموز کمک می‌کند موقعیت اخلاقی را بفهمد؛ عاطفه اخلاقی انگیزه توجه به خود و دیگران را فراهم می‌کند؛ شایستگی اجتماعی امکان تبدیل این شناخت و عاطفه به رفتار بین‌فردی مسئولانه را میسر می‌سازد؛ هویت فرهنگی چارچوب معنایی ارزش‌ها را فراهم می‌آورد؛ و مسئولیت زیست‌محیطی دامنه اخلاق را به رابطه با طبیعت و جهان گسترش می‌دهد. این برداشت یکپارچه با دیدگاه مدیریت برنامه درسی که بر شکل‌دهی هم‌زمان شایستگی‌های دانشی، ارزش‌های دینی و اخلاقی تأکید می‌کند، هماهنگ است (10). همچنین، اصول برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نیز بر ضرورت نگاه نظام‌مند به اهداف،

محتوا، روش‌ها و فرایندهای یادگیری تأکید دارند (2). بنابراین، مدل حاضر نشان می‌دهد که اثربخشی تربیت اخلاقی مستلزم هماهنگی عناصر مختلف نظام آموزشی و پرهیز از رویکردهای پراکنده و تک‌بعدی است.

از سوی دیگر، برازش مطلوب مدل ساختاری، پشتوانه تجربی مهمی برای ساختار مفهومی استخراج‌شده فراهم کرد. نسبت χ^2/df کمتر از ۳، RMSEA کمتر از ۰.۰۸ و قرارگرفتن شاخص‌های CFI، IFI، RFI، GFI و AGFI در حدود قابل قبول نشان می‌دهد که ساختار پنج‌بعدی پیشنهادشده توانسته است داده‌های گردآوری‌شده را به نحو مناسبی بازنمایی کند. این نتیجه از نظر مفهومی با مطالعات پیشین طراحی و اعتبارسنجی مدل‌های تربیت اخلاقی در نظام آموزشی ایران همسو است (4، 14، 15). در عین حال، مدل حاضر با یکپارچه‌کردن ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی، فرهنگی و زیست‌محیطی، تلاش کرده است دامنه گسترده‌تری از شایستگی‌های اخلاقی مورد نیاز دانش‌آموزان ابتدایی را پوشش دهد. همچنین، تأکید مطالعات مربوط به محتوای آموزشی بر لزوم توجه نظام‌مند به مؤلفه‌های اخلاقی (12، 13) از ضرورت وجود چنین چارچوبی حمایت می‌کند.

در مجموع، نتایج این پژوهش نشان داد که تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی باید به‌عنوان فرایندی جامع، پیوسته و چندبعدی در نظر گرفته شود و موفقیت آن وابسته به ایجاد هماهنگی میان شناخت اخلاقی، عواطف و انگیزه‌ها، مهارت‌های اجتماعی، هویت فرهنگی و مسئولیت نسبت به محیط زیست است. این نتیجه با مبانی نظری تربیت اخلاقی (1)، الگوهای طراحی‌شده برای تربیت اخلاقی در نظام آموزشی ایران (2، 3، 14، 15) و پژوهش‌های مربوط به بازنمایی و آموزش مؤلفه‌های اخلاقی در محتوای آموزشی (5، 6، 12، 13) همخوانی دارد. همچنین، یافته‌های مرتبط با اهمیت محیط آموزشی، کیفیت تعاملات کلاس و توانمندی‌های معلمان (8، 9) و ضرورت هماهنگی برنامه درسی و ارزشیابی با اهداف اخلاقی (10، 11) نشان می‌دهند که اجرای این الگو نیازمند رویکردی مدرسه‌محور و نظام‌مند است. بر این اساس، مدل حاصل از پژوهش حاضر می‌تواند چارچوبی مفهومی برای برنامه‌ریزی تربیتی در مدارس ابتدایی فراهم کند و زمینه تبدیل تربیت اخلاقی از مجموعه‌ای از توصیه‌های پراکنده به فرایندی هدفمند، قابل برنامه‌ریزی و قابل ارزیابی را ایجاد نماید.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر و تعمیم نتایج مورد توجه قرار گیرند. نخست، بخش کمی پژوهش به معلمان دوره ابتدایی شهر تهران محدود بود؛ بنابراین، تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و آموزشی میان تهران و سایر مناطق کشور ممکن است قابلیت تعمیم مستقیم مدل به همه استان‌ها و گروه‌های دانش‌آموزی را محدود سازد. دوم، اعتبارسنجی مدل عمدتاً بر اساس دیدگاه خبرگان و معلمان انجام شد و دیدگاه مستقیم دانش‌آموزان، والدین، مشاوران مدرسه و مدیران به‌صورت مستقل در مدل‌سازی نهایی وارد نشد. سوم، ماهیت مقطعی مرحله کمی امکان بررسی تغییرات تربیت اخلاقی در طول زمان و ارزیابی پایداری مؤلفه‌های مدل را فراهم نکرد. همچنین، داده‌های بخش کمی بر ابزار خودگزارشی مبتنی بود و احتمال سوگیری ناشی از مطلوبیت اجتماعی در پاسخ‌های مربوط به موضوعات اخلاقی وجود دارد. در نهایت، اگرچه برازش ساختاری مدل تأیید شد، این پژوهش اثربخشی عملی مدل را از طریق اجرای یک برنامه مداخله‌ای در مدارس و سنجش پیامدهای واقعی رفتاری دانش‌آموزان بررسی نکرد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده مدل حاضر را در استان‌ها، مناطق جغرافیایی و بافت‌های فرهنگی و اجتماعی متفاوت بررسی و از طریق تحلیل عاملی تأییدی چندگروهی، میزان ثبات ساختار آن را ارزیابی کنند. انجام مطالعات طولی نیز می‌تواند مشخص سازد که ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی، فرهنگی و زیست‌محیطی در طول سال‌های تحصیل چگونه تحول می‌یابند و چه روابطی با یکدیگر دارند. همچنین، پیشنهاد می‌شود دیدگاه دانش‌آموزان، والدین، معلمان، مدیران و مشاوران به‌صورت هم‌زمان در پژوهش‌های آتی مورد بررسی قرار گیرد تا اعتبار چندمنبعی مدل افزایش یابد. طراحی مطالعات آزمایشی و نیمه‌آزمایشی بر اساس مؤلفه‌های این الگو و مقایسه دانش‌آموزان دریافت‌کننده برنامه با گروه کنترل می‌تواند شواهد دقیق‌تری درباره اثربخشی عملی مدل فراهم آورد. مطالعه روابط این ابعاد با متغیرهایی مانند رفتارهای نوع‌دوستانه، مسئولیت‌پذیری، خودتنظیمی، پرخاشگری، سازگاری اجتماعی، مشارکت مدنی و رفتارهای حامی محیط زیست نیز می‌تواند اعتبار ملاکی و پیش‌بین الگو را روشن‌تر سازد.

پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی از ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های مدل حاضر به‌عنوان چارچوبی برای بازنگری برنامه درسی و طراحی فعالیت‌های تربیتی دوره ابتدایی استفاده کنند. مدارس می‌توانند برای هر یک از پنج بُعد مدل، فعالیت‌های عملی و متناسب با سن دانش‌آموزان طراحی کنند؛ از جمله گفت‌وگو و حل موقعیت‌های اخلاقی برای تقویت بُعد شناختی، فعالیت‌های همدلانه و شناخت هیجان‌ها برای بُعد عاطفی، پروژه‌های مشارکتی و مسئولیت‌های کلاسی برای بُعد اجتماعی، فعالیت‌های مرتبط با میراث فرهنگی و احترام به تنوع برای بُعد فرهنگی و پروژه‌های حفاظت از محیط زیست برای بُعد زیست‌محیطی. همچنین، پیشنهاد می‌شود دوره‌های توانمندسازی معلمان بر شیوه‌های آموزش غیرمستقیم اخلاق، مدیریت تعارض، الگودهی رفتاری، ایجاد فضای گفت‌وگو محور و ارزشیابی شایستگی‌های اخلاقی تمرکز داشته باشند. استفاده از شاخص‌های استخراج‌شده برای طراحی ابزارهای پایش تربیت اخلاقی در سطح مدرسه، مشارکت دادن خانواده‌ها در برنامه‌های اخلاقی، ادغام فعالیت‌های تربیتی با موقعیت‌های واقعی زندگی و فراهم کردن فرصت برای تمرین عملی مسئولیت‌پذیری می‌تواند به تبدیل مدل حاضر از یک چارچوب نظری به یک نظام اجرایی قابل استفاده در مدارس ابتدایی کمک کند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاق

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

منابع

1. Rahnama A. An Introduction to Moral Education: Philosophical and Psychological Foundations, Approaches, and Methods of Moral Education. Tehran: Aeezh Publications; 2021.
2. Aghili SR, Elm al-Hoda J, Fathi Vajargah K. An Analysis of the Principles Governing the Design of an Optimal Moral Education Curriculum Model in the Primary Education Level of the Iranian Educational System. Educational Sciences. 2019;26(1):15-34. doi: 10.22055/edus.2019.26634.2585.
3. Abbasi D, Maleki H, Beheshti S. Designing a Moral Education Model in Higher Education Based on the Ethical Teachings of the Holy Qur'an from the Perspective of Tafsir al-Mizan Using Grounded Theory. New Educational Thoughts. 2019;15(2):99-122.
4. Heydarizadeh S, Esmaeili Z, Farajollahi M, Safaei T. Design and Validation of a Moral Education Model Appropriate to the Characteristics of Iranian Primary School Students with Emphasis on the Fundamental Transformation Document of Education. Research in Educational Systems. 2018;12(Special Issue):231-47.
5. Safarpour Feyzi M. Examining the Components of Moral Education in Thinking and Lifestyle Textbooks of Lower Secondary Education. Research in Art and Humanities. 2019;4(23):71-6.
6. Afzalkhani M. Content Analysis of Thinking and Lifestyle Textbooks in Lower Secondary Education from the Perspective of Moral Education. Thinking and Children. 2022;13(1):91-115.
7. Majdaldin T, Mirdamadi SM, Sarmadi MR. Designing a Model of Students' Moral Development within the Framework of the Philosophy of Islamic Education. Research in Islamic Education Issues. 2023;31(60):181-202.
8. Bagherianfar M, Dolati AA, Abdollahi N. Indicators of a Creative Classroom in Primary Education and the Degree of Attention Paid to Them by Pre-Service Student Teachers. Scientific Journal of Innovation and Creativity in Human Sciences. 2025;15(1):1-29.
9. Yaghoubi A, Moradiani F, Rasoul K. The Effect of Positive Thinking Skills Training on Creative Thinking, Outcome Expectations, and Irritability of Teachers. Scientific Journal of Innovation and Creativity in Human Sciences. 2025;14(4):164-88.
10. Salamah N. Curriculum Management to Shape Students' Competence in Knowledge, Religious Values, and Morals. Journal of Education and Learning Innovation. 2025;2(1):1-15. doi: 10.59373/jelin.v2i1.90.
11. Rohim A, Madzaly MYA. Analysis of Evaluation Techniques in the Book "Islamic Religious Education and Ethics" for Eleventh Grade Students of Madrasah Aliyah. Edukasi Islami Jurnal Pendidikan Islam. 2025;14(01):67-86. doi: 10.30868/ei.v14i01.8054.
12. Golshan A, Azimi M, Sadeghzadeh Balil N. Representation of Moral Education Components in Primary School Textbooks: A Meta-Synthesis Study. Qualitative Research in Educational Sciences. 2025;1(4):84-114.
13. Salehi M, Najafi A. Identifying Components Affecting Moral Education in the Content of Primary School Textbooks. Education, Training and Sustainable Development. 2025;1(3):18-27.
14. Koushi Z, Mousapour N, Armand M, Mohebbi A. Design and Validation of a Moral Education Model in the Primary Education Level of the Educational System of the Islamic Republic of Iran. 2020.
15. Tabatabaei Yazdi H. Design and Validation of a Moral Education Model in the Primary Education Level of the Iranian Educational System. Tenth National Conference on New Developments in Positive Psychology; Bandar Abbas 2023.