

Examining the dominant principles in the Designing of the Ideal Model for Moral Education in the Elementary Period of the Iranian Educational System

Sayed Ramzan Aghili*
Jamileh Alam Alhoda**
Kourosh Fathi Vajargah***

Purpose

Moral education as a serious content area of most educational systems has attracted more attention from educational philosophy perspective than from curriculum designers. Although such research studies have contributed to the growth of this field, but they have almost failed to yield any operational insight for empowering educational authorities. On the other hand, a review of top-level policy documents in the field of education reveals that, despite the real emphasis on moral education in such documents, no moral education curriculum has ever been developed for general courses. Therefore, it seems that moral education has been neglected in formal educational system. To fill such a gap, this study aimed to identify the main principles governing moral education curriculum development.

Method

This study used a qualitative approach and an inductive content analysis method. The participants consisted of experts in the field and experienced teachers of the primary school. The data was collected by semi-structured interviews.

Results

According to the results, 9 general categories with their 25 related principles were extracted. The principles included core competency,

* Ph.D. Student in Curriculum Studie, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
Corresponding Author: aghilinour@gmail.com

** Associate Professor of Philosophy of Education, Shahid Beheshti University Tehran, Iran.

*** Professor of Curriculum Studies, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

comprehensive goal-setting, situationality, focus on habituation, universal responsibility of moral education, diversity of sources of data in assessments, and determination of learning situation based on time and place.

Discussion

Generally the suggested principles governing moral education curriculum have been developed in response to shortcomings in moral education process and aim to shift away from the instruction of values to moral education. The limited definition of ethics in moral education process, the limitation of ethics to the level of cognition, and the limitation of moral content in the area of moral knowledge constitute the main shortcomings. The present curriculum made an attempt to fill in this gap by focusing on ethics as a competency as well as emphasizing other aspects of moral development such as attitude and moral deeds. On the other hand, to fulfill moral education goals, all the resources of the school should be used in harmony with each other. Therefore, learning should not be limited to classroom, and the responsibility of moral education should not fall on the teacher only. As a result, an effective moral education curriculum makes use of all the potential learning resources such as a discipline-based curriculum, integration into other courses at the micro level, and integration with the whole school at the macro-level. To do so, all those who are involved, directly or indirectly, in the process of moral education should understand the importance of this area of learning and its relationship with other areas and perform their respective duties.

Keywords: Moral education, Curriculum, Principles, Elementary Period.

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۳۹۸، دوره‌ی ششم، سال ۲۶
شماره‌ی ۱، صص: ۳۴-۱۵

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۵/۰۶
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۵/۱۲

واکاوی اصول حاکم بر طراحی الگوی مطلوب برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران^۱

سیدرمضان عقیلی*

جمیله علم‌الهدی**

کوروش فتحی واجارگاه***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف استخراج اصول حاکم بر طراحی الگوی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران انجام شده است. این پژوهش با رویکرد کیفی و با روش تحلیل محتوای کیفی انجام گرفته است. نمونه آماری شامل متخصصان و معلمان با تجربه دوره ابتدایی بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. برای تحلیل داده‌های کیفی از روش تحلیل محتوای کیفی استقرایی بهره برده شد. در نهایت بر اساس ۹ مقوله کلی ۲۵ اصل استخراج گردید. در مقوله رویکرد، اصولی مانند شایستگی‌محوری و فراگیری؛ در مقوله اهداف و مقاصد، اصولی مانند جامعیت اهداف، پرهیز از غایت‌زدگی و کثرت‌گرایی در گزینش ارزش‌های اخلاقی؛ در مقوله محتوا، اصولی مانند تناسب، موقعیت‌محوری، تأکید بر الگوی مارپیچی و یادگیری چندحسی؛ در مقوله روش‌های یاددهی - یادگیری، اصولی مانند محوریت عادت‌آموزی، بسط فعالیت‌های یاددهی - یادگیری به خارج از کلاس درس؛ در مقوله نقش نیروی انسانی، اصولی مانند اصل همگانی بودن مسئولیت تربیت اخلاقی، اصل عاملیت اخلاقی و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم؛ در مقوله ارزشیابی، اصولی مانند تفاوت‌پارادایمی و کارکردی در ارزشیابی و تنوع منبع داده‌ها در ارزشیابی و در نهایت در مقوله زمان و مکان، اصولی مانند تابعیت مکان و زمان از موقعیت یادگیری و مکان‌ها و زمان‌های سهیم و مؤثر در تربیت اخلاقی استخراج گردید.

واژه‌های کلیدی: تربیت اخلاقی، برنامه‌درسی، اصول، دوره ابتدایی

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه دوره دکتری دانشگاه شهید بهشتی در رشته مطالعات برنامه درسی می‌باشد.

* دانشجوی دکتری رشته مطالعات برنامه‌درسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

aghilinoor@gmail.com

** دانشیار، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

*** استاد، دانشگاه شهید بهشتی، تهران ایران

مقدمه

تربیت اخلاقی همیشه یکی از اهداف اصلی و پایدار در نظام‌های آموزش در سطح دنیا بوده است (Kristjánsson, 2016, 530) و آموزش اخلاقیات و ارزش‌ها به عنوان یک مسئولیت مهم و سنگین بر دوش نظام‌های آموزشی و تربیتی جهان احساس می‌شود (Bischoff, 2016, 97). بر این اساس نظام‌های آموزشی در دوران مدرن به عنوان نهادهای تربیتی و فرهنگ‌ساز^۱ فقط به انتقال بعد دانشی به دانش‌آموزان محدود نبوده و کارکرد هنجارین^۲، ارزش‌بنیان و اخلاقی آن‌ها نیز مطرح بوده است (Berkowitz & Bier, 2015, 77). به عبارت دیگر، در صورتی که وظیفه نظام آموزشی را تربیت نسل نوحاسته بدانیم و هم‌چنین اگر جامعیت اصطلاح تربیت را بپذیریم که فراتر از توجه به توسعه علمی شخصیت کودکان است، کارکرد نهاد آموزش فراتر از توزیع دانش خواهد بود. از اینرو نظام‌های آموزشی و مدارس نمی‌توانند و نباید در برابر موضوع اخلاق و تربیت اخلاقی ساکت باشند (hassni, 2012, 7).

با این همه، در حالی 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 (Curren, 2014). به عبارت دیگر تربیت اخلاقی اصطلاح عامی است که در ذیل آن می‌توان رویکردها، اصول، تعاریف، اهداف و روش‌ها مختلفی را متصور شد (Kristjánsson, 2016, 49). اما با وجود این تفاوت در جهت‌گیری‌های کلان 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 که اصطلاحاً برنامه-درسی تربیت اخلاقی نامیده می‌شود و به اشکال مختلف توسط متخصصین تعریف شده است. در این مورد (Jainz, 2017) معتقد است که برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در واقع منظومه‌ای است که در آن رویکرد کلی برنامه‌درسی اخلاق و عناصر وابسته به آن به طور صحیح مشخص می‌گردد و سازواری این عناصر با رویکرد و فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی تضمین می‌گردد (۲۱). (Shameli, Maleki and Kazemi (2011, 80-81) اعتقاد دارند که برنامه‌درسی تربیت اخلاقی عبارت از برنامه‌ریزی برای چگونگی به کارگیری و پرورش استعدادها و قوای درونی - قابلیت‌های اخلاقی- و همچنین توسعه و تثبیت صفات و رفتارهای پسندیده اخلاقی، به

1- Educational and culture maker institutions
2- Normative

منظور نیل به فضائل عالی اخلاقی و دوری از رذیلت‌ها و نابود کردن آنهاست. در این ارتباط (Hassani, 2016, 22) برنامه‌درسی تربیت اخلاقی را این‌گونه تعریف می‌کند: "از آنجا که 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 برنامه‌درسی تربیت اخلاقی باید نسبت به تمامی این سازوکارها حساس باشد و از طریق برنامه‌درسی برای آنها برنامه‌ریزی کرده و جهت‌دهی نماید".

Kristjánsson (2016, 55-63) نیز در تعریف و صورت‌بندی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی بعد از بسط قلمرو آن به تمام زیست مدرسه‌ای آن را به صورت فرایندی و در طی چندگام تشریح می‌کند. در گام اول جهت‌گیری کلان نسبت به تعریف اخلاق و مصادیق ارزش‌های اخلاقی بر اساس فرهنگ مسلط جامعه مشخص می‌گردد. در گام دوم فرایند شکل‌گیری اخلاق^۱ در افراد شناسایی شده و مولفه‌های اساسی رشد اخلاقی و سطح توانایی و قابلیت یادگیری جامعه هدف مشخص می‌شود. طی شدن این دو گام بر طراحی برنامه‌درسی برای تربیت اخلاقی، تقدم زمانی - منطقی^۲ 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.

در ایران و از زمان تشکیل نظام تعلیم و تربیت رسمی مدرن در دوره قاجار (Ringer, 2006) و بر اساس اسناد و مدارک موجود و بر طبق یافته‌های پژوهشی می‌توان استنباط کرد که در نگاه سیاست‌گذاران تربیتی یکی از مأموریت‌های مدرسه و به طور کلی نظام تربیت رسمی و عمومی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان بوده است. با این 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 به صورت 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

1- Character formation

2- Periodic-logical precedence

دارای هویتی مستقل است بلکه باید در تمامی ساحت‌های دیگر نیز بروز و ظهور داشته باشد (Supreme Council of the Cultural Revolution, 2011b, 153). 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 (Supreme Council for Education, 2012, 173). 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 (Supreme Council for Education, 2012, 27). این رویکرد فراگیر و همه‌جانبه در اسناد تحولی که بر پوشش حداکثری محتوایی این ساحت در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی دلالت دارد در عمل و در سطح خرد برنامه‌درسی مورد توجه 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 برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در سطح برنامه‌های درسی داده‌اند (Afkari, 2014) و هم‌گسترش این ساحت تربیتی در سایر ساحت‌های تربیتی بر اساس رویکرد تلفیقی مورد تأکید در دوره ابتدایی به دلیل مشخص نبودن رویه عملی آن کارنامه موفق را برجای نگذاشته است (Ram, Mehrmohammadi, Sadeghzadeh Ghamsari & Talaei, 2017). بر این اساس و با توجه به این‌که تاکنون برنامه‌درسی تربیت اخلاقی برای دوره‌های آموزش عمومی طراحی و تدوین نشده است (Hassani, 2014, 67) به نظر می‌رسد که مهم‌ترین خصلت حیطه تربیت اخلاقی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، خصلت گریز از برنامه‌ریزی است (Hassani, 2016, 25). از اینرو برای پر کردن این خلاء پژوهشی و کم‌رنگ کردن این خصلت منفی در برنامه‌درسی تربیت اخلاقی و برداشتن گام نخست در طراحی آن، این پژوهش تلاش کرد تا اصول برنامه‌ریزی درسی حاکم بر برنامه‌درسی تربیت اخلاقی را بر اساس نظرات خبرگان و افراد باتجربه شناسایی نماید.

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش با توجه به ماهیت موضوع از روش تحلیل محتوای عرفی یا استقرایی

استفاده شده است. تحلیل محتوای عرفی معمولاً در طرحی مطالعاتی به کار می‌رود که هدف آن شرح یک پدیده است (Iman & Noshadi, 2011, 24) این روش پژوهش هفت مرحله دارد که به شرح زیر است:

- ۱- تنظیم کردن پرسش‌هایی که باید پاسخ داده شوند؛ در این پژوهش سؤال اصلی عبارت است از: اصول حاکم بر برنامه‌درسی مطلوب تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران چیست؟
- ۲- برگزیدن نمونه موردنظر و تعیین ابزار پژوهش: شیوه انتخاب نمونه در این پژوهش، هدفمند از نوع گلوله‌برفی بود تا بتوان از طریق افراد انتخاب شده درک عمیقی از موضوع مورد مطالعه ایجاد شود. بنابراین، برای انتخاب مشارکت‌کنندگان دو ملاک تخصص علمی و تجربه عملی، اتخاذ شد که داشتن یکی از این دو شرط الزامی بود. مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش در جدول زیر خلاصه شده است.

جدول ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

Table 1. characteristics of participant in Research

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

- ۳- تعیین رویکرد تحلیل محتوا: در این پژوهش رویکرد تحلیل محتوای کیفی عرفی استفاده شده است.

- ۴- طرح‌ریزی کردن فرایند رمزگذاری: در این پژوهش به دلیل ماهیت مسأله پژوهشی و ضعف ادبیات پژوهش پژوهشگر مقولات را به صورت استقرایی از داده‌ها استخراج کرده است.
- ۵- اجرا کردن فرایند کدگذاری: به این منظور، تمامی جملات، پاراگراف‌ها یا بخش‌های مصاحبه که باعث ایجاد یک مفهوم مشترک می‌شدند کنار هم جمع و سپس مفهوم‌پردازی شد. در مرحله بعدی مفاهیم ایجاد شده منجر به تشکیل مقوله‌ها شدند.

- ۶- تعیین اعتبار و پایایی: طبق نظر (Guba and Lincoln, 1981) بررسی صحت علمی مطالعات کیفی شامل چهار معیار قابلیت اعتبار، قابلیت ثبات، تأییدپذیری و قابلیت انتقال می‌شود. برای کسب قابلیت اعتبار در این پژوهش تلاش شد تا از روش خودبازبینی پژوهشگر استفاده شود. همچنین متن کامل کدگذاریها و طبقات اولیه به اساتید راهنما و مشاور ارسال گردید و از نظرات تأییدی و تکمیلی اساتید در این مورد بهره برده شد. جهت افزایش ثبات نیز از روش بررسی دقیق داده‌ها توسط یک ناظر خارجی استفاده گردید. برای تأییدپذیری پژوهش نیز فرایند انجام کار در اختیار سه تن از متخصصان تربیت اخلاقی و سه تن از متخصصان برنامه‌ریزی درسی قرار داده شد و صحت نحوه انجام پژوهش تأیید گردید.
- ۷- تحلیل کردن نتایج حاصل از فرایند رمزگذاری (Kaid & Wadsworth, 1982).

یافته‌های پژوهش

در پاسخ به سؤال پژوهش، داده‌های کیفی گردآوری شده از فرایند اجرای مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند با افراد نمونه پژوهش به صورت کدگذاری باز تجزیه و تحلیل شد. پس از تحلیل مصاحبه‌ها در مجموع ۱۹۳ کد اولیه استخراج شد که پس از تجزیه، تحلیل، ادغام و هم‌پوشانی کدها در ۹ مقوله اصلی و ۲۵ مفهوم یا اصل طبقه‌بندی گردید. یافته‌های به دست آمده از فرایند اجرای کدگذاری در جدول ۲ آمده است.

اصول حاکم بر رویکرد

- ۱- **محوریت اخلاق فضیلت‌گرای دینی و رویکرد تربیت منش:** بر اساس یافته‌های پژوهش اکثر مصاحبه‌شوندگان معتقد هستند که اخلاق فضیلت البته با قید دین‌ورزانه به عنوان مکتب فلسفی و رویکرد تربیت منش در تربیت اخلاقی محوریت خواهند داشت. در این مورد مصاحبه‌شوندگان کد ۷ و ۱۰ معتقد هستند که "در تعاریف مختلفی که از اخلاق وجود دارد اگر بررسی نماییم در نهایت به اخلاق فضیلت می‌رسیم. اخلاق در واقع همان فضایل اخلاقی هستند". مصاحبه‌شوندگان کد ۱۳ و ۱۱ و ۴ معتقد هستند که "اگر اخلاق فضیلت را به عنوان پایه فلسفی انتخاب نماییم بالطبع در تربیت اخلاقی به سمت تربیت منش که رویکردی کلان به تربیت اخلاقی دارد گرایش پیدا خواهیم کرد".
- ۲- **شایستگی محوری:** بر اساس یافته‌ها اخلاق از نظر مصاحبه‌شوندگان به عنوان شایستگی

جدول ۲. مقولات اصلی، فرعی و اصول برنامه‌درسی تربیت اخلاقی

Table 2. Main Categories Subsidiary categories and principles of the moral education curriculum

اصول Principles	مقولات فرعی Subsidiary categories	مقولات اصلی Main Categories
محوریت اخلاق فضیلت‌گرا و تربیت منش، شایستگی محوری	اصول ناظر بر شایستگی محوری	رویکرد برنامه
هم‌ترازی تربیت با تربیت اخلاقی، فرابرنامه‌ای بودن	اصول ناظر بر فراگیری	
جامعیت اهداف، پرهیز از غایت‌زدگی در تدوین اهداف	اصول تدوین اهداف	اهداف و مقاصد برنامه‌درسی
تأکید بر منابع متنوع با محوریت منابع دینی برای شناسایی و گزینش ارزش‌های اخلاقی، پرهیز از کثرت‌گرایی در گزینش ارزش‌های اخلاقی	اصول ناظر بر گزینش ارزش‌های اخلاقی	
تناسب، موقعیت محوری	اصول انتخاب محتوا	محتوا
اصل استمرار و تأکید بر الگوی مارپیچی، انعطاف در ارائه محتوا، یادگیری چندحسی.	اصول سازمان‌دهی و ارائه محتوا	
تنوع در روش‌های یاددهی - یادگیری، تأکید بر عادت‌آموزی، بسط فعالیت‌های یاددهی - یادگیری به خارج از کلاس درس	اصول گزینش روش‌های یاددهی - یادگیری	روش‌های یاددهی - یادگیری
جامعیت قلمرویی و تنوع روشی ارزشیابی، تفاوت پارادایمی و کارکردی در ارزشیابی، تنوع منبع داده‌ها در ارزشیابی.	اصول ناظر بر ارزشیابی	ارزشیابی
همگانی بودن مسئولیت تربیت اخلاقی، عاملیت اخلاقی	اصول ناظر بر عاملیت و نقش الگویی نیروی انسانی	
پرهیز از تحمیل ارزش‌ها، سواد تدریسی و توان ارتباطی بالا، تبیین‌کننده ارزش‌های اخلاقی، قدرت تشخیص و انتخاب‌گری بالا، خالق موقعیت‌های یادگیری.	صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان	نقش نیروی انسانی
بسط مفهوم مکان و زمان در تربیت اخلاقی، تابعیت مکان و زمان از موقعیت یادگیری، مکان‌ها و زمان‌های سهیم و مؤثر در تربیت اخلاقی	اصول ناظر بر زمان و مکان	مکان و زمان

اخلاقی در نظر گرفته می‌شود. در این مورد مصاحبه‌شونده کد ۱۰ معتقد است که "اخلاق در واقع همان صفات اخلاقی است که در دانش و نگرش و رفتار بروز می‌کند و این سه بعد در مفهوم شایستگی سازوار می‌شوند".

۳- هم‌ترازی تربیت اخلاقی با تربیت. بر اساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش تربیت اخلاقی با کل جریان تربیت سروکار دارد. به عنوان مثال مصاحبه‌شونده کد ۱۸ معتقد به

اصل "تربیت" اخلاقی برای تحقق "تربیت اخلاقی" است. یعنی اگر باید تربیت اخلاقی درست داشته باشیم کل فرایند تربیت باید اخلاقی باشد. تربیت ضرورتاً اخلاقی است."

۴- **فرابرنامه‌ای بودن:** این شمولیت و فراگیری که در اصل قبل توضیح داده شد رویکرد برنامه را به سمت فرابرنامه‌ای بودن جهت‌دهی می‌کند. در این راستا مصاحبه‌شونده کد ۱۱ معتقد است "برای ترسیم نسبت بین برنامه‌درسی تربیت اخلاقی با سایر دروس باید از روش عمومی‌سازی و ترکیب شیوه بین‌برنامه‌ای و فوق‌برنامه‌ای استفاده گردد".

اصول حاکم بر اهداف و مقاصد

۱- **جامعیت اهداف:** بر اساس نتایج پژوهش مهم‌ترین اصل مورد تأکید در تدوین اهداف اصل جامعیت است و بر طبق آن اهداف باید ابعاد دانشی، بینشی و مهارتی را پوشش دهند. در این مورد مصاحبه‌شونده کد ۱۶ اعتقاد دارد که "در تربیت اخلاقی ما با قلمروهای درهم تنیده‌ایی روبرو هستیم که باید این قلمروها در فرایند هدف‌گذاری مورد توجه باشند.

۲- **پرهیز از غایت‌زدگی در تدوین اهداف:** اصل حیاتی دیگر در تدوین اهداف پرهیز از غایت‌زدگی در هدف‌گذاری است. در این مورد مصاحبه‌شونده کد ۷ اعتقاد دارد که "ضعف جدی فرایند هدف‌گذاری در تربیت اخلاقی این است که از سطوح مختلف هدف‌ها فقط به اهداف غایی می‌چسبیم و سایر سطوح اهداف را مورد توجه قرار نمی‌دهیم."

۳- **تأکید بر منابع متنوع با محوریت منابع دینی برای شناسایی و گزینش ارزش‌های اخلاقی:** در این مورد منابع چندگانه‌ای را می‌توان در نظر گرفت. در این خصوص مصاحبه‌شوندگان منابع مختلفی مانند فرهنگ و تمدن ایرانی، ادبیات و منابع دینی را ذکر می‌نمایند.

۴- **پرهیز از کثرت‌گرایی در گزینش ارزش‌های اخلاقی و تأکید بر شناسایی نظام ارزش‌ها:** ورطه دیگری که باید از آن در این مرحله برحذر بود کثرت‌گرایی در گزینش و ارائه ارزش‌های اخلاقی است. در این مورد مصاحبه‌شونده کد ۹ معتقد است که "در فرایند تربیت اخلاقی به جای این‌که بر روی تعداد زیادی ارزش کار کنیم و سبد فضایل را در جلوی فراگیران قرار دهیم باید برویم روی سه یا چهار ارزش اساسی کار کنیم.

اصول حاکم بر محتوا

۱- **تناسب:** در این خصوص مصاحبه‌شونده کد ۹ و ۱۳ معتقد است "انتخاب محتوا باید

در تناسب با شرایط اجتماعی واقعی و مسائل مبتلابه جامعه از یک طرف و توانایی فراگیران از طرف دیگر باشد. در غیر این صورت این محتوا غیر جذاب و بی‌خاصیت خواهد شد.

۲- **موقعیت‌محوری:** آخرین ملاک برای گزینش و طراحی محتوا موقعیت‌محور بودن محتوا می‌باشد. در این مورد مصاحبه‌شونده کد ۸ اعتقاد دارد "که محتوا موقعیت‌های اخلاقی است که ما انتخاب می‌کنیم. موقعیت‌های اخلاقی ناظر به آن ارزش‌های اساسی هستند."

۳- **اصل استمرار و تأکید بر الگوی ماریپیچی:** در این خصوص مصاحبه‌شونده کد ۱۲ معتقد است که تکرار و تداوم به عنوان یکی از اصول اصلی باید در تدوین محتوا مورد توجه باشد تا از طریق این استمرار اخلاق در فراگیران نهادینه شود. مصاحبه‌شونده کد ۱۴ معتقد است "مناسب‌ترین الگو برای سازمان‌دهی برنامه در راستای دست یافتن به این هدف، الگوی سازمان‌دهی ماریپیچی است."

۴- **انعطاف در ارائه محتوا:** ویژگی مهم دیگر برای سازمان‌دهی محتوا ارائه آن بر اساس ساختار سه‌گانه تجویزی، نیمه‌تجویزی و غیرتجویزی است. در این شرایط بخشی از محتوا به صورت الزامی به فرایند تربیت تحمیل شده ولی در بخش‌های دیگر محتوا، معلم و فراگیران فعال‌تر بوده و دست به انتخاب‌گری و خلق محتوا می‌زنند و این زمینه را برای فعالیت مربی و مربی فراهم می‌سازد.

۵- **یادگیری چندحسی:** ویژگی مهم دیگر در سازمان‌دهی محتوا پیروی از اصل یادگیری چندحسی در تدوین محتوا است. در این مورد مصاحبه‌شونده کد ۷ اعتقاد دارد که "در فرایند تولید محتوا باید تلاش گردد تا حواس چندگانه دانش‌آموزان درگیر شود. اگر بخشی از محتوا به صورت نوشتاری است باید با یک فیلم تکمیل گردد."

اصول حاکم بر روش‌های یاددهی - یادگیری

۱- **تنوع روش‌های یاددهی - یادگیری:** با توجه به رویکرد برنامه که بر جامعیت تأکید دارد و با هدف دستیابی به اهداف چندگانه باید از روش‌های یاددهی - یادگیری متنوعی بهره برد. در این خصوص مصاحبه‌شوندگان کدهای (۱ و ۴ و ۵ و ۶) معتقد هستند که "جامعیت و تنوع روش‌ها در این‌جا یک اصل محسوب می‌گردد. یعنی چون در این‌جا هدف تربیت اخلاقی است و نه فقط تدریس ارزشها باید روش‌های متناسب برای هر سه محور دانش، نگرش و مهارت طراحی گردند". بر این اساس، می‌توان از روش‌هایی مانند یادگیری مشارکتی،

داستان‌گویی، بحث کلاسی، پرسش و پاسخ و سخنرانی بهره برد.

۲- تأکید بر عادت‌آموزی اخلاقی: ملاک و معیار دیگری که در این‌جا اهمیت فراوانی دارد محوریت روش عادت‌آموزی اخلاقی در دوره ابتدایی است. مصاحبه‌شونده کد ۳ معتقد است که "اخلاق را با انجام دادن باید آموخت و این انجام دادن باید مداوم باشد تا اثرات عمیق و طولانی مدتی بر رفتار فرد ایجاد نماید".

۳- بسط فعالیت‌های یاددهی- یادگیری به خارج از کلاس درس: در این خصوص مصاحبه‌شونده کد ۵ معتقد است که "از آنجا که یادگیری در این‌جا بیشتر موقعیت‌محور می‌باشد و این موقعیت فقط در کلاس درس نیست فعالیت‌های یاددهی- یادگیری به خارج از کلاس کشیده می‌شود و از این طریق دانش‌آموزان با موقعیت‌های واقعی اجتماعی پیوند می‌خورند".

اصول حاکم بر ارزشیابی

۱- جامعیت قلمرویی و تنوع روشی ارزشیابی: در این خصوص مصاحبه‌شونده کد ۴ معتقد است ارزشیابی لزوماً نباید به دانش اخلاقی خلاصه گردد و باید شامل ابعاد نگرشی و رفتاری هم شود. بر طبق این اصل می‌توان از روش‌های متنوعی مانند خودسنجی، همسال-سنجی، نظرسنجی از والدین، روش‌های مشاهده در موقعیت‌های طبیعی و از روش‌های معمول ارزشیابی برای سنجش سطح دانش اخلاقی فراگیر استفاده کرد.

۲- تفاوت پارادایمی و کارکردی در ارزشیابی: اصل دیگری که در این مورد وجود دارد تغییر در کارکردهای ارزشیابی است. در این مورد مصاحبه‌شونده کد ۱۰ معتقد است که "ارزشیابی در تربیت اخلاقی با سایر دیسیپلین‌ها فرق دارد". مصاحبه‌شونده ۱۹ معتقد است که "در سایر دروس یک سری اطلاعات به دانش‌آموزان داده می‌شود و افراد در امتحانات و در سؤالات شفاهی به معلم پاسخ می‌دهند و معلم در این مورد قضاوت می‌کند. ولی در تربیت اخلاقی این روش پاسخگو نیست.

۳- تنوع منبع داده‌ها در ارزشیابی: ملاک آخر عنصر ارزشیابی در برنامه‌درسی تربیت اخلاقی اصل تنوع منابع داده‌ها یا به اصطلاح شنیدن صداهای چندگانه در ارزشیابی است. در این خصوص مصاحبه‌شونده کد ۱۱ معتقد است که "فرایند ارزشیابی در این‌جا به صورت محدود و خصوصی بین معلم و دانش‌آموز نیست که از طریق یک آزمون به پایان برسد". یا

مصاحبه‌شونده کد ۱۷ معتقد است که "ارزشیابی قلمرو گسترده‌ای دارد که علاوه بر مربی و متربی، والدین و هم‌سالان نیز می‌توانند در آن مشارکت نمایند".

اصول حاکم بر نیروی انسانی با محوریت معلم

۱- همگانی بودن مسئولیت تربیت اخلاقی در مدرسه: در هماهنگی با رویکرد برنامه که بر جامعیت و فراگیری دلالت دارد و با توجه به این که محیط یادگیری به تمام زیست مدرسه‌ای گسترده شده است معلم فقط مسئولیت تربیت اخلاقی دانش‌آموزان را برعهده نخواهد داشت. بلکه تمام نیروی انسانی که در مدرسه حضور دارند در کنار مسئولیت اصلی خود واجد مسئولیت‌های اخلاقی هستند.

۲- عاملیت اخلاقی: در این خصوص مصاحبه‌شونده کد ۶ معتقد است که "معلم نباید سخنگوی اخلاق باشد بلکه باید خود عامل اخلاقی باشد". مصاحبه‌شونده کد ۱۴ اعتقاد دارد که "پیام رفتاری افراد از پیام گفتاری آنها در مورد ارزش‌های اخلاقی نافذتر است و افراد باید به این امر واقف باشد".

۳- صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم: در این جا ذکر این نکته حائز اهمیت بسیار است که صلاحیت‌های حرفه‌ای اعم از صلاحیت‌های آموزشی یا تدریسی است. در این خصوص مصاحبه‌شونده کد ۱۰ معتقد است که معلم برای کارآمد شدن در تربیت اخلاقی فقط نباید مدرس خوبی باشد بلکه باید دارای صلاحیت‌های دیگری مانند خلاق محتوا و ایجاد موقعیت‌های یادگیری باشد. در این خصوص مصاحبه‌شونده کد ۸ اعتقاد دارد که چون محتوا را بر اساس ساختار سه‌وجهی تجویزی، نیمه‌تجویزی و غیرتجویزی سازمان‌دهی کرده‌ایم، صلاحیت‌های تدریسی صرف پاسخگو نخواهد بود. از اینرو باید دقت شود که صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم را می‌توان در سه سطح اجرا، انتخاب‌گری و طراحی دسته‌بندی کرد. مصاحبه‌شونده کد ۱۷ معتقد است که معلم در این سطح از آموزش باید بر روش‌های مختلف تدریس مسلط باشد و به صورت اقتضایی از آنها بهره برد. مصاحبه‌شونده کد ۲۲ معتقد است که معلم باید توان ارتباطی بالایی داشته باشد. این توان ارتباطی دارای دو بعد پداگوژیک و اخلاقی است که باید توسط معلم رعایت شود. در سطح نیمه‌تجویزی معلم با محتوای انتخابی سروکار دارد. در این خصوص مصاحبه‌شونده کد ۱۴ که خود یک معلم است می‌گوید که در کتاب

درسی از معلم خواسته می‌شود تا از بین چند داستان که عنوان آن‌ها بیان شده است یک داستان را انتخاب کرده و در کلاس خوانده و بحث نمایند. در سطح غیرتجویزی محتوایی وجود ندارد و معلم باید به عنوان خالق محتوا و مجری آن عمل نماید. در این خصوص مصاحبه‌شونده کد ۱۷ که معلم دوره ابتدایی است می‌گوید که در کتاب‌های درسی چند صفحه خالی قرار داده شده است و از معلم می‌خواهند تا صفر تا صد یک درس را طراحی و تدوین نماید.

اصول حاکم بر زمان و مکان یادگیری

۱- **انعطاف و گستردگی:** 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. در این خصوص مصاحبه‌شونده کد ۳ معتقد است که اگر قرار بود که در مورد مفاهیم اخلاقی تدریس کنیم شاید کلاس و زمان حضور در آن کفایت می‌کرد، ولی در رویکرد فراگیر کلاس درس و زمان حضور در آن فقط بخشی از زمان و مکان یادگیری محسوب می‌گردد.

۲- **تابعیت زمان و مکان از موقعیت یادگیری:** 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 صورت 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 هدفمند و چه به صورت غیرهدفمند - مکان و زمان یادگیری محسوب می‌گردد.

۳- **زمان‌ها و مکان‌های سهیم و مؤثر در آموزش اخلاق:** در تفسیر این اصل باید اشاره شود که این دو کلیدواژه - سهیم و مؤثر - برگرفته از مبانی نظری سند تحول آموزش و پرورش می‌باشد و نشان‌دهنده این مهم است که بعضی از مکان‌ها و زمان‌ها، مکان‌های سهیم یا اصلی تربیت اخلاقی محسوب می‌گردند و سایر زمان‌ها و مکان‌ها مکمل یا مؤثر محسوب

می‌شوند. بر این اساس کلاس درس و مدت زمان 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.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش در تلاش برای ارائه یک چارچوب تجویزی برای طراحی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی است که بر اساس آن برنامه‌ریزان درسی بتوانند نسبت به تدوین برنامه‌درسی تربیت اخلاقی اقدام نمایند. داده‌ها و نتایج نشان می‌دهد که در سطح رویکرد برنامه، مشارکت‌کنندگان در پژوهش بر اخلاق فضیلت به عنوان مبنای فلسفی، تربیت منش و شایستگی محوری به عنوان جهت‌گیری فنی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی تأکید داشته‌اند. علاوه بر این وجود مفاهیمی مانند عادات نیک، صفات پسندیده و ملکات اخلاقی در اسناد مربوط به نظام آموزشی و همچنین وجود فهرستی از فضائل و ردائل در زمره اهداف و محتوای برنامه‌ها نشان می‌دهد که رویکرد کنونی نظام به سمت اخلاق فضیلت و تربیت منش متمایل است (Hassani, 2012, 85). از طرف دیگر رویکرد شایستگی محوری در اسناد بالادستی حوزه تعلیم و تربیت مورد تأکید بوده است و این اسناد در بخش چرخش‌های تحولی کلان بر چرخش از انباشت اطلاعات و حافظه محوری به کسب شایستگی‌ها در تمامی ساحت‌های تربیت و در چرخش‌های خرد در سطح زیرنظام برنامه‌درسی نیز بر چرخش از برنامه‌درسی موضوع محور به برنامه‌درسی مبتنی بر ساحت‌های تربیت با هدف کسب شایستگی‌ها تأکید دارند (Supreme Council of the Cultural Revolution, 2011a, 433). مضاف بر این ماهیت خاص و فراساحتی تربیت اخلاقی به گونه‌ای است که نمی‌توان آن را در دیسپلین‌های خاص حاکم بر برنامه‌درسی مدرسه‌ای که بر اساس طبقه‌بندی‌های علم شکل گرفته‌اند محدود و محصور کرد (Lapsley & Yeager, 2012, 44; Ghaffari & Bagheri, 2001, 166). در سطح اهداف و مقاصد برنامه‌درسی چرخش از افراط‌گری در پرداختن به اهداف حوزه دانش و شناخت به توجه متوازن و سازوار به ابعاد سه‌گانه دانشی، بینشی و مهارتی مهم‌ترین اصل مورد تأکید از دیدگاه خبرگان بوده است. از طرف دیگر باید از تمرکز صرف بر غایات اخلاقی برحذر بود و ضمن توجه به سلسله مراتب اهداف که از غایات اخلاقی شروع شده و به اهداف واسطی و در نهایت به اهداف جزئی ختم می‌شوند در جهت

عملیاتی کردن این غایات اخلاقی حرکت نمود (Hassani, 2012, 144). در سطح انتخاب محتوا مهم‌ترین اصول مورد تأکید اصل تناسب محتوا با علایق و توانایی فراگیران و هماهنگی با مسائل اجتماعی است. در سطح سازمان‌دهی محتوا استفاده از الگوی سازمان‌دهی ماریچی و توجه به اصل تکرار مورد تأکید بوده است. الگوی ماریچی بر اساس ترکیب سه اصل تناسب، تکرار و تعمق شکل گرفته و کاربست گسترده‌ای در برنامه‌های درسی تربیت اخلاقی صلاحیت‌محور دارد (Kristjánsson, 2016, 133; Arthur & Kristjánsson, Harrison, Sanderse & Wright 2017, 109).

در عنصر روش‌های یاددهی - یادگیری علاوه بر جامعیت و تنوع در روش‌ها، استفاده از روش عادت‌آموزی اخلاقی که مفروضی مبتنی بر دیدگاه فضیلت‌گرایانه است (Karimi, 2018, 66 & Sajadiyeh and Sourani, 2017, 26) اصلی محوری محسوب می‌گردد. علاوه بر این بسط روش‌های یاددهی-یادگیری به خارج از کلاس و حتی خارج از مدرسه با استفاده از روش‌هایی مانند یادگیری خدمت به جامعه^۱ (Straughan, 2014, 93) از اصول مورد تأکید در این برنامه می‌باشد. در عنصر ارزشیابی توجه به تفاوت پارادایمی - کارکردی آن در تربیت اخلاقی نسبت به سایر دیسیپلین‌ها و تغییر رویکرد از ارزشیابی به سمت پایش و ارزیابی وضعیت واقعی فراگیران و شناخت میزان رشد اخلاقی فراگیران از اصول اساسی محسوب می‌گردد (Curren & Kotzee, 2014). علاوه بر این باید در ارزشیابی از روش‌های متنوعی بهره برد. به عبارت دیگر انحصار ارزشیابی بر یک ابزار یا یک روش با ماهیت پیچیده رشد اخلاقی تناسب ندارد (Hassani, 2016, 367). در این برنامه بر اساس نظر مصاحبه‌شوندگان تربیت اخلاقی یک مسئولیت مشارکتی - همگانی محسوب می‌گردد (Berkowitz & Bier, 2015) و نقش نیروی انسانی فراتر از نقش معلم در نظر گرفته می‌شود و همه پرسنل در کنار مسئولیت‌های حرفه‌ای خود مسئولیت ثانویه اخلاقی را نیز برعهده دارند. در باب عنصر زمان و مکان یادگیری مصاحبه‌شوندگان بر اصل انعطاف‌پذیری تأکید داشته و اذعان داشته‌اند که بر اساس اصل موقعیت‌محوری در یادگیری فضای یادگیری به بیرون از کلاس درس و حتی بیرون از مدرسه بسط پیدا خواهد کرد (Mirshah Jafari and Kalbasi, 2009, 127 & Kayal, 2014, 165).

به طور کلی اصول پیشنهادی حاکم بر برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در واکنش به کاستی‌هایی که در فرایند تربیت اخلاقی در حال حاضر وجود دارد و با هدف چرخش از فرایند تدریس

1- service learning

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 اخلاقی مهم‌ترین کاستی‌های موجود در این حیطه محتوایی است که در این برنامه‌درسی تلاش گردید تا با مبنا قرار دادن اخلاق به عنوان 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. برای دستیابی به این مهم نیاز است تا همه افرادی که به نوعی در فرایند تربیت اخلاقی به صورت 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.

توصیه‌های کاربردی

- پیشنهاد می‌شود که از نتایج پژوهش حاضر در خصوص طراحی الگوی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی برای بازنگری، اصلاح و ترمیم وضع موجود تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی استفاده شود.
- از آنجا که معلمان و سایر دست‌اندرکاران آموزش و پرورش عوامل اصلی و مؤثر بر فرایند آموزش به شمار می‌آیند، پیشنهاد می‌شود در این خصوص آموزش‌های لازم به آنها داده شود.
- به دلیل قلمرو گسترده تربیت اخلاقی و گسترش آن به بیرون از مدرسه پیشنهاد می‌گردد تا در خصوص آگاه‌سازی سایر عوامل مؤثر بر آن مانند خانواده، رسانه و ... آموزش‌های لازم صورت گیرد.

محدودیت‌های پژوهش

- در پژوهش‌هایی که از مصاحبه استفاده می‌شود، مشکل برقراری ارتباط با پاسخ‌دهندگان و ایجاد حس اعتماد در آنها به‌منظور دریافت پاسخ‌های دقیق و صحیح وجود دارد که این پژوهش نیز با این مشکلات مواجه بوده است.

- بسیاری از افراد نمونه اعم از اعضای هیأت علمی و معلمان با تجربه به دلایل مختلف نتوانستند با این پژوهش همکاری نمایند و این پژوهش از نظرات سازنده و راهگشای آنها محروم ماند.

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. [Persian]
- Arthur, G., Kristjánsson, K., Harrison. T. Sanderse. W. Wright. D (2017). *Teaching Character and Virtue in Schools*. London and New York. Routledge.
- Baratzadeh, A. (2014). Study the ethical components in the textbooks of Persian and sky gifts. Master's thesis. Shahid Chamran University of Ahvaz, Faculty of Psychology and Educational Sciences. [Persian]
- 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.
- Curren, R. (2014a). Judgment and the aims of education. *Social Philosophy and Policy*, 31(1), 36-59.
- Curren. R., & kotzee. B (2014). "Can Virtue be measured?" *Theory and Research in Education*, 12(3), 266-282.
- Ghaffari, A., & Bagheri Noparast, K. (2001). Virtuous moral education from the perspective of David Carr. *Journal of the School of Theology of Mashhad*, 53 and 54, Pages: 158-184. [Persian]
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. Jossey-Bass.

- 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. [Persian]
- Hassani, M. (2012). *School and moral education: moral education in the formal education system of several countries*. Tehran, school publication. [Persian]
- 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. [Persian]
- Iman, M., & Noshadi, M. (2011). Qualitative content analysis. *Research*, 2 (4), 15-44. [Persian]
- Jainz, A. (2017). "The Re-emergence of Character Education in American Education Policy", *American Journal of Educational Studies*, 53, 239-254.
- Kaid, L. L., & Wadsworth, A. J. (1989). Content analysis. *Measurement of Communication Behavior*, 197-217.
- Karimi, R. (2018). A criticism of Tusi, N, A-D interpretation of Aristotelian habituation. *Journal of Educational Sciences*, 25(1), 65-86.
- Kayal, H. (2014). Compare MacIntyre's and Mullah Ahmad Naraghi's views on virtuous morality. Master's Degree in History and Philosophy of Education. Tehran, Shahid Beheshti University, Faculty of Psychology and Educational Sciences. [Persian]
- Kristjánsson, K. (2016). *Aristotelian Character Education*. London: Routledge.
- Lapsley, D. K., & Yeager, D. S. (2012) *Moral-character education*. In W. M Reynolds, G. E. Miller and I. W. Weiner (eds), *Handbook of Psychology*, vol. 7. *Educational Psychology*, 2nd edn. (pp. 289–348). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Mirshah Jafari, I., & Kalbasi, A. (2009). "Moral-based curriculum view based on character education ". *Moral Knowledge*, 1(1), 171-194.
- Ram, S., Mehrmohammadi, M., Sadeghzadeh Ghamsari, A., Talaei, E. (2017). 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. [Persian]
- Ringer, M. M. (2006). *Education, Religion and Discourse for Cultural Revolution in the Qajar period*, translate by haghightkhah. Tehran, Phoenix Publishing House. [Persian]
- Sajadiyeh, N., & sourani, S. (2016). A Comparative View of Plato's and Aristotle's Thoughts on Habit: A Challenge to Concept and Practice. *Journal of Educational Sciences*, 24 (2), 25-48.
- Shameli, A. Maleki, H. and Kazemi, H. (2011). A curriculum is a tool for achieving moral education. *Islam and Educational Research*, 2(3), 77-98. [Persian]

Straughan, R. (2014). *Can We Teach Children to be good?* Philadelphia: Open University Press.

Supreme Council for Education (2012). *National curriculum document*. Tehran, Supreme Council of Education. [Persian]

Supreme Council of the Cultural Revolution (2011a). *Theoretical Basics of the Transformation of Education*. Tehran, Supreme Council of the Cultural Revolution. [Persian]

Supreme Council of the Cultural Revolution (2011b). *Document on the fundamental transformation of education*. Tehran. Supreme Council for Cultural Revolution. [Persian]

