



Developing a Conceptual Model of Moral Education for Elementary School Students in Tehran: A Qualitative Approach

Elham Dokhaie¹, Baharak Shirzad Kebria^{2*}, Abbas KHorshidi³, Fatemeh Hamidifar⁴

1. Department of Educational Management, Ki.C., Islamic Azad University, Kish, Iran.
2. Department of Educational Management and Higher Education, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran (Corresponding Author).
3. Department of Educational Management, Isl.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.
4. Department of Educational Management and Higher Education, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.

❖ **Corresponding Author Email:** baharak.shirzadkebria@iau.ac.ir

Research Paper	Abstract
Receive: 2025/09/25 Accept: 2026/01/10 Publish: 2026/02/20 Keywords: Moral education, elementary school students, cognitive dimension, emotional dimension, social dimension, cultural dimension, environmental dimension. Article Cite: Dokhaie, E., Shirzad Kebria, B., KHorshidi, A., & Hamidifar, F. (2025). Developing a Conceptual Model of Moral Education for Elementary School Students in Tehran: A Qualitative Approach. <i>Sociology of Education</i>. 11(4): 1-17.	Purpose: This study aimed to develop and validate a comprehensive model of moral education for elementary school students in Tehran and to identify its constituent dimensions, components, and indicators. Methodology: This applied study employed a qualitative research approach. The study population consisted of educational sciences experts holding doctoral degrees and possessing relevant academic publications, research backgrounds, and practical experience. Fifteen experts were selected using theoretical and snowball sampling until theoretical saturation was achieved. Data were collected through documentary review and in-depth semi-structured interviews. Data analysis was conducted through open, axial, and selective coding. The Delphi technique was subsequently applied to refine, finalize, and prioritize the identified dimensions, components, and indicators. The final model was further evaluated by experts, and its validity was confirmed using the Content Validity Ratio (CVR). Findings: Analysis of the interviews initially yielded 126 preliminary codes. Following consolidation, revision, and elimination of overlapping codes, 101 open codes were retained. Axial coding resulted in the identification of 17 components, and selective coding combined with the Delphi process produced a final model comprising 88 indicators, 17 components, and five major dimensions: cognitive, emotional, social, cultural, and environmental. The dimensions were prioritized in the same order. The identified components included moral awareness, critical/moral thinking, recognition and resolution of moral conflicts, empathy, emotional responsibility, emotional self-awareness, emotional communication, respect for individual differences, participation in public affairs, effective communication, respect for social rules and regulations, cultural awareness, respect for spiritual and religious heritage, global solidarity, environmental awareness, environmental responsibility, and support for global environmental actions. Conclusion: The findings indicate that moral education in elementary school is a multidimensional process requiring the simultaneous development of moral cognition, emotional capacities, social competencies, cultural identity, and environmental responsibility. The proposed model therefore provides a systematic framework that may guide educational policymaking, curriculum planning, teacher practices, and the design of school-based moral education programs aimed at fostering morally aware, socially responsible, culturally sensitive, and environmentally committed students.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.827>



Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

Moral education constitutes a fundamental dimension of formal education because schools are responsible not only for transmitting knowledge and academic skills but also for developing values, judgments, dispositions, and behavioral competencies that enable students to participate responsibly in personal and social life. Moral development should therefore be understood as more than the acquisition of rules concerning desirable and undesirable conduct. It involves the progressive development of moral awareness, reasoning, emotional sensitivity, interpersonal responsibility, and the capacity to apply ethical principles in real-life situations. From philosophical and psychological perspectives, moral education is inherently multidimensional and emerges through the interaction of cognition, emotion, behavior, social experience, and cultural context (Rahnama, 2021). This multidimensionality has led researchers to emphasize the need for coherent models through which moral education can be translated into educational objectives, curricular content, learning experiences, and school practices (Heydarizadeh et al., 2018; Koushi et al., 2020).

The elementary school period is especially significant because children gradually move from simple compliance with externally imposed rules toward a more sophisticated understanding of values, interpersonal expectations, responsibilities, and the consequences of their actions. Schools provide children with recurring opportunities to experience cooperation, fairness, conflict, empathy, rule-following, participation, and respect for individual differences. Consequently, moral education during this developmental stage needs to be systematically incorporated into curriculum design and the broader educational environment. Research on the principles governing moral education curricula in Iranian primary education has highlighted the importance of aligning objectives, content, teaching strategies, and educational processes (Aghili et al., 2019). Similarly, the design and validation of moral education models specifically adapted to Iranian primary education demonstrate the need for context-sensitive frameworks that reflect students' developmental characteristics as well as the broader educational system (Tabatabaei Yazdi, 2023).

Curriculum content represents one major mechanism through which moral values are communicated and experienced. Studies examining moral education in Thinking and Lifestyle textbooks have indicated that the representation and organization of moral concepts in instructional materials require systematic consideration (Afzalkhani, 2022; Safarpour Feyzi, 2019). More recent investigations of elementary school textbooks have similarly emphasized that moral education needs to be represented through interconnected content, meaningful learning situations, and diverse educational experiences rather than through isolated moral prescriptions (Golshan et al., 2025; Salehi & Najafi, 2025). The effectiveness of moral education also depends on the classroom environment and teachers' professional and psychological capacities. The characteristics of creative and participatory primary classrooms can facilitate active interaction, dialogue, and engagement (Bagherianfar et al., 2025), while attention to teachers' cognitive and emotional competencies may contribute to a more constructive educational environment (Yaghoubi et al., 2025).

A comprehensive approach must additionally connect knowledge with values, practice, and assessment. Curriculum management that integrates knowledge, religious values, and moral competence provides a potentially useful framework for holistic student development (Salamah, 2025). Likewise, attention to evaluation techniques in moral and religious education indicates that assessment should form an integral part of the educational process rather than merely measure students' recall of moral concepts (Rohim & Madzaly, 2025). Within the Iranian context, moral education is also closely linked to cultural, spiritual, and religious foundations. Models derived from Islamic ethical teachings have demonstrated the possibility of organizing moral principles into systematic educational frameworks (Abbasi et al., 2019), while research on moral development within the philosophy of Islamic education has emphasized relationships with the self, others, transcendent values, and the natural world (Majdaldin et al., 2023). Taken together, previous studies demonstrate substantial progress in identifying moral education principles, curricular elements, and developmental domains; nevertheless, these findings remain dispersed across content analysis, curriculum studies, conceptual models, and educational frameworks. Therefore, there remains a need for an integrated model capable of organizing the cognitive, emotional, social, cultural, and broader responsibility-related dimensions of moral education within the specific context of elementary education in Tehran. Accordingly, the present study aimed to develop and validate a conceptual model of moral education for elementary school students in Tehran and to identify and prioritize its dimensions, components, and indicators.

Methods and Materials

The present research was an applied study conducted using a qualitative approach. The study population consisted of experts in educational sciences who held doctoral degrees and possessed relevant experience in academic research, publication, and educational practice.

Participants were selected through theoretical and snowball sampling, and data collection continued until theoretical saturation was achieved. Ultimately, 15 experts participated in the study.

Data were collected through documentary examination and in-depth semi-structured interviews. The interview process was designed to elicit expert perspectives regarding the dimensions, components, and indicators that should constitute a comprehensive model of moral education for elementary school students in Tehran. Interviews were transcribed and systematically analyzed through open, axial, and selective coding.

During open coding, interview data were reviewed, standardized, conceptualized, and categorized. Conceptually similar statements were compared, and relevant scientific labels were assigned to the extracted concepts. During axial coding, related open codes were organized into broader categories and relationships among concepts were established. In selective coding, the identified categories were further integrated, refined, and organized into more abstract dimensions capable of representing the overall conceptual structure of moral education.

Following the coding stages, the Delphi technique was used to examine, refine, and finalize the proposed dimensions, components, and indicators. The preliminary structure was submitted to the 15 experts, their judgments were collected, and recommended modifications were incorporated. The revised model was subsequently returned to the experts for additional confirmation. The theoretical validity of the model was examined by organizing the identified dimensions, components, and indicators into a coherent conceptual framework and calculating the Content Validity Ratio. Finally, a brainstorming session involving five university experts was conducted to further evaluate the model and determine the relative priorities of its dimensions and components.

Findings

The initial analysis of the semi-structured interviews generated 126 preliminary codes representing concepts related to moral education among elementary school students. After eliminating overlapping items, revising conceptually similar codes, and consolidating redundant material, 101 open codes remained. Axial coding resulted in the organization of these concepts into 17 broader components. Following selective coding and the Delphi process, the final model consisted of 88 indicators organized into 17 components and five major dimensions: cognitive, emotional, social, cultural, and environmental.

The cognitive dimension contained 13 indicators distributed across three components: moral awareness with four indicators, critical/moral thinking with four indicators, and recognition and resolution of moral conflicts with five indicators. Experts ranked the cognitive dimension first among the five dimensions. Within this dimension, moral awareness received the highest priority, followed by critical/moral thinking and recognition and resolution of moral conflicts.

The emotional dimension, ranked second, contained 22 indicators across four components. These included empathy with four indicators, emotional responsibility with six indicators, emotional self-awareness with six indicators, and emotional communication with six indicators. In terms of priority, empathy ranked first, emotional responsibility second, emotional self-awareness third, and emotional communication fourth.

The social dimension was ranked third and included 19 indicators distributed across four components: respect for individual differences with five indicators, participation in public affairs with four indicators, effective communication with five indicators, and respect for social rules and regulations with five indicators. Respect for individual differences was ranked as the most important component of this dimension, followed by participation in public affairs, effective communication, and respect for social rules and regulations.

The cultural dimension was ranked fourth and comprised 19 indicators. Its three components were cultural awareness with six indicators, respect for spiritual and religious heritage with seven indicators, and global solidarity with six indicators. Cultural awareness received the first priority within this dimension, followed by respect for spiritual and religious heritage and global solidarity.

Finally, the environmental dimension was ranked fifth and consisted of 15 indicators distributed across environmental awareness with five indicators, environmental responsibility with four indicators, and support for global environmental actions with six indicators. Environmental awareness ranked first, environmental responsibility second, and support for global environmental actions third. The complete structure of 88 indicators, 17 components, and five dimensions was reviewed through the Delphi process and was subsequently confirmed by expert judgment and content validity evaluation.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that moral education in elementary school should be conceptualized as an integrated developmental process rather than as the simple transmission of moral rules. The five-dimensional structure suggests that ethically competent students require several mutually reinforcing capacities. They must understand moral principles and reason about ethical situations, experience empathy and emotional responsibility, interact constructively within social relationships, understand their cultural and spiritual context, and recognize responsibilities extending to the natural environment.

The first-place ranking of the cognitive dimension suggests that experts considered moral understanding and judgment to be foundational to subsequent ethical behavior. Moral awareness enables children to identify relevant values and standards, while critical/moral thinking allows them to evaluate alternative courses of action. Recognition and resolution of moral conflicts further transforms abstract understanding into practical decision-making. These capacities are particularly important because children increasingly encounter situations in which moral choices cannot be resolved through mechanical obedience to rules.

The second-ranked emotional dimension demonstrates that moral knowledge alone is insufficient. Empathy, emotional responsibility, self-awareness, and healthy emotional communication provide the motivational and relational basis for transforming moral judgment into behavior. A child may understand that a behavior is harmful yet fail to act ethically without sensitivity to another person's feelings or adequate regulation of personal emotions. Moral development therefore requires both knowing what is appropriate and developing the emotional disposition to act accordingly.

The social dimension extends moral education into students' everyday relationships. Respecting differences, participating in collective activities, communicating effectively, and observing shared rules enable children to experience morality as a lived social practice. The cultural dimension similarly demonstrates that ethical development occurs within systems of identity, traditions, beliefs, and shared meanings. At the same time, the inclusion of global solidarity indicates that cultural rootedness need not conflict with openness toward diverse groups and societies.

The environmental dimension broadens the scope of moral responsibility beyond interpersonal relationships. Its inclusion indicates that contemporary moral education should cultivate responsibility toward natural resources, ecological sustainability, and collective environmental action. This dimension is especially relevant during elementary education because enduring habits and attitudes toward the environment can begin to develop during childhood.

Overall, the proposed model presents moral education as the balanced development of moral cognition, emotional capacities, social competencies, cultural identity, and environmental responsibility. Its 88 indicators and 17 components provide an operational structure through which broad moral education goals can be translated into curriculum design, teacher education, school activities, and evaluation practices. The model therefore offers a comprehensive framework for preparing elementary school students not only to recognize ethical principles but also to think critically, respond empathetically, participate responsibly in society, maintain meaningful cultural connections, and act responsibly toward the environment.



eISSN: 2322-1445

دوره ۱۱ شماره ۴ پاییز ۱۴۰۴ صفحات ۱۷-۱

جامعه شناسی آموزش و پرورش

ارائه مدل مفهومی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران با رویکرد کیفی

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 (نویسنده مسئول).

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

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

✉ ایمیل نویسنده مسئول: baharak.shirzadkebria@iau.ac.ir

مقاله تحقیقاتی

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف ارائه و اعتباریابی الگوی جامع برای تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران و شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های تشکیل‌دهنده آن انجام شد.

روش‌شناسی: پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر رویکرد، کیفی بود. جامعه پژوهش را خبرگان حوزه علوم تربیتی دارای مدرک دکتری تخصصی و برخوردار از سابقه تألیف، پژوهش و تجربه عملی مرتبط تشکیل دادند که ۱۵ نفر از آنان با استفاده از نمونه‌گیری نظری و گلوله‌برفی و تا دستیابی به اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مطالعات اسنادی و مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از مراحل کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام گرفت. برای پالایش، نهایی‌سازی و اولویت‌بندی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها از فن دلفی استفاده شد. همچنین، اعتبار الگوی نهایی با نظر خبرگان و محاسبه نسبت روایی محتوا (CVR) بررسی و تأیید گردید.

یافته‌ها: تحلیل مصاحبه‌ها در مرحله نخست به استخراج ۱۲۶ کد اولیه منجر شد که پس از یکسان‌سازی، اصلاح و حذف موارد تکراری، ۱۰۱ کد باز شناسایی گردید. در ادامه، کدگذاری محوری به شناسایی ۱۷ مؤلفه انجامید و پس از کدگذاری انتخابی و اجرای فن دلفی، مدل نهایی شامل ۸۸ شاخص، ۱۷ مؤلفه و پنج بعد شناختی، عاطفی، اجتماعی، فرهنگی و زیست‌محیطی شکل گرفت. ابعاد به‌ترتیب اولویت شامل شناختی، عاطفی، اجتماعی، فرهنگی و زیست‌محیطی بودند. مؤلفه‌های اصلی نیز شامل آگاهی اخلاقی، تفکر انتقادی/اخلاقی، تشخیص و حل تعارضات اخلاقی، همدلی، مسئولیت‌پذیری و خودآگاهی عاطفی، ارتباط عاطفی، احترام به تفاوت‌ها، مشارکت عمومی، ارتباط اثربخش، احترام به قوانین، آگاهی فرهنگی، احترام به میراث معنوی و دینی، همبستگی جهانی، آگاهی و مسئولیت‌پذیری زیست‌محیطی و حمایت از اقدامات زیست‌محیطی جهانی بودند.

نتیجه‌گیری: الگوی حاصل نشان می‌دهد که تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی فرایندی چندبعدی است و اثربخشی آن مستلزم توجه هم‌زمان به رشد شناخت اخلاقی، عواطف و هیجانات، شایستگی‌های اجتماعی، هویت فرهنگی و مسئولیت‌پذیری زیست‌محیطی است؛ از این رو، این الگو می‌تواند چارچوبی نظام‌مند برای سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی درسی و طراحی فعالیت‌های تربیتی مدارس ابتدایی فراهم سازد.

دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۰۳
پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۲۰
انتشار: ۱۴۰۴/۱۲/۰۱

واژگان کلیدی:

تربیت اخلاقی، دانش‌آموزان ابتدایی، بعد شناختی، بعد عاطفی، بعد اجتماعی، بعد فرهنگی، بعد زیست‌محیطی.

استناد مقاله:

دوخایی، الهام، شیرزاد کبریا، بهارک، خورشیدی، عباس، و حمیدی فر، فاطمه. (۱۴۰۴). ارائه مدل مفهومی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران با رویکرد کیفی. جامعه شناسی آموزش و پرورش، ۱۱(۴): ۱-۱۷.



<https://doi.org/10.61838/kman.soc.827>



Commons: CC BY 4.0

مقدمه

تربیت اخلاقی یکی از بنیادی‌ترین ابعاد فرایند تعلیم و تربیت است که به شکل‌گیری نظام ارزشی، شیوه قضاوت، الگوهای رفتاری و کیفیت تعامل فرد با خود، دیگران، جامعه و محیط پیرامون مربوط می‌شود. آموزش، زمانی می‌تواند فراتر از انتقال دانش و مهارت عمل کند که زمینه رشد شخصیت و درونی‌سازی ارزش‌هایی را فراهم آورد که فرد را برای زیست مسئولانه در جامعه آماده می‌سازند. از این منظر، تربیت اخلاقی صرفاً آموزش مجموعه‌ای از بایدها و نبایدها نیست، بلکه فرایندی مستمر برای پرورش فهم اخلاقی، قضاوت درباره موقعیت‌های پیچیده، تنظیم هیجان‌ها، مسئولیت‌پذیری، احترام به دیگران و توانایی ترجمه ارزش‌ها به رفتار است. مبانی فلسفی و روان‌شناختی تربیت اخلاقی نیز نشان می‌دهند که رشد اخلاقی از تعامل شناخت، عاطفه، تجربه اجتماعی و زمینه فرهنگی تأثیر می‌پذیرد و نمی‌توان آن را به انتقال مستقیم آموزه‌های اخلاقی تقلیل داد (Rahnama, 2021). بر این اساس، هر الگوی جامع تربیت اخلاقی باید هم به محتوای ارزش‌ها و هم به فرایند درونی‌سازی، تجربه و به‌کارگیری آن‌ها در موقعیت‌های واقعی زندگی توجه داشته باشد.

اهمیت تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی دوچندان است، زیرا بخش مهمی از نگرش‌های بنیادی، عادت‌های رفتاری، شیوه‌های تعامل اجتماعی و برداشت کودکان از درست و نادرست در همین دوره شکل می‌گیرد. مدرسه ابتدایی یکی از نخستین محیط‌های اجتماعی سازمان‌یافته‌ای است که کودک در آن با مجموعه‌ای نسبتاً گسترده از قواعد، نقش‌ها، مسئولیت‌ها، تفاوت‌های فردی و موقعیت‌های تعارض‌آمیز مواجه می‌شود. بنابراین، تجربه‌های اخلاقی دانش‌آموز در کلاس، حیاط مدرسه، روابط با همسالان، ارتباط با معلم و مشارکت در فعالیت‌های جمعی می‌تواند به اندازه محتوای رسمی کتاب‌های درسی در شکل‌گیری شخصیت اخلاقی او مؤثر باشد. در نظام آموزشی ایران نیز توجه به طراحی الگوهای متناسب با ویژگی‌های دانش‌آموزان دوره ابتدایی سابقه قابل توجهی دارد؛ به‌گونه‌ای که برخی پژوهش‌ها بر ضرورت هماهنگی مؤلفه‌های تربیت اخلاقی با ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان و جهت‌گیری‌های کلان نظام تعلیم و تربیت تأکید کرده‌اند (Heydarizadeh et al., 2018). همچنین، طراحی مدل‌های تربیت اخلاقی ویژه دوره ابتدایی نشان می‌دهد که این حوزه نیازمند ساختاری منسجم، مرحله‌بندی‌شده و متناسب با اقتضائات دوره کودکی است (Koushi et al., 2020).

در رویکردهای معاصر، تربیت اخلاقی بیش از آنکه به حفظ و بازگویی قواعد محدود شود، بر رشد توانایی‌های شناختی مرتبط با اخلاق تأکید دارد. کودک باید بتواند مفاهیم اخلاقی را بشناسد، تفاوت میان انتخاب‌های مختلف را درک کند، دلایل رفتارها را ارزیابی نماید و پیامدهای تصمیمات خود را بسنجد. این امر مستلزم پرورش آگاهی اخلاقی، تفکر انتقادی و توانایی تشخیص و حل تعارض‌های اخلاقی است. تحلیل اصول حاکم بر طراحی برنامه درسی مطلوب تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نیز بیانگر آن است که موفقیت چنین برنامه‌ای نیازمند انسجام میان اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی - یادگیری و فرایندهای تربیتی است (Aghili et al., 2019). به همین ترتیب، طراحی و اعتبارسنجی الگوهای تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران، ضرورت توجه ساختاریافته به ابعاد مختلف این پدیده و تبدیل مفاهیم کلی اخلاقی به عناصر قابل استفاده در برنامه‌ریزی آموزشی را برجسته ساخته است (Tabatabaei Yazdi, 2023).

با وجود اهمیت شناخت اخلاقی، دانستن ارزش‌ها به‌تنهایی برای شکل‌گیری رفتار اخلاقی کافی نیست. بسیاری از رفتارهای اخلاقی در زندگی روزمره به توانایی درک احساسات دیگران، تنظیم هیجان‌های شخصی، همدلی، احساس مسئولیت و ایجاد روابط عاطفی سالم وابسته‌اند. دانش‌آموزی ممکن است از نظر شناختی بداند که تحقیر همکلاسی رفتاری نادرست است، اما زمانی می‌توان انتظار رفتار اخلاقی پایدار داشت که بتواند رنج دیگری را درک کند، واکنش هیجانی خود را کنترل نماید و نسبت به تأثیر رفتار خود احساس مسئولیت داشته باشد. بنابراین، بعد عاطفی در تربیت اخلاقی حلقه اتصال میان شناخت ارزش‌ها و عمل اخلاقی محسوب می‌شود. پژوهش‌های مرتبط با رشد اخلاقی دانش‌آموزان در چارچوب فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نیز نشان داده‌اند که تربیت اخلاقی ماهیتی چندوجهی دارد و روابط فرد با خود، دیگران، ارزش‌های متعالی و جهان پیرامون باید در کنار یکدیگر مورد توجه قرار گیرند (Majdaldin et al., 2023). از این منظر، تربیت اخلاقی زمانی عمیق‌تر می‌شود که ارزش‌های اخلاقی از سطح دانستن فراتر رفته و به بخشی از ساختار هیجانی و انگیزشی دانش‌آموز تبدیل شوند.

بعد اجتماعی نیز بخش جدایی‌ناپذیر تربیت اخلاقی است، زیرا اخلاق عمدتاً در بستر رابطه با دیگران معنا و نمود پیدا می‌کند. احترام به تفاوت‌های فردی، مشارکت در فعالیت‌های عمومی، همکاری، رعایت حقوق دیگران، گفت‌وگوی مؤثر و احترام به قواعد اجتماعی، همگی نمودهایی از اخلاق در زندگی جمعی

هستند. مدرسه در این زمینه فضایی طبیعی برای تمرین مسئولیت اجتماعی فراهم می‌کند و دانش‌آموز می‌تواند از طریق فعالیت‌های گروهی و تعامل با همسالان، پیامدهای تصمیم‌ها و رفتارهای خود را تجربه کند. کیفیت محیط کلاس و شیوه طراحی فعالیت‌های آموزشی نیز می‌تواند زمینه را برای مشارکت فعال، بیان دیدگاه‌ها، حل مسئله و تعامل سازنده فراهم کند. توجه به شاخص‌های کلاس خلاق در دوره ابتدایی و میزان توجه دانش‌جو معلمان به این شاخص‌ها نشان می‌دهد که محیط کلاس و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم از عناصر مهم کیفیت تجربه آموزشی دانش‌آموزان هستند (Bagherianfar et al., 2025). هرچه کلاس درس فرصت بیشتری برای گفت‌وگو، مشارکت، احترام متقابل و تفکر فراهم آورد، امکان تبدیل اخلاق از محتوایی نظری به تجربه‌ای عملی نیز افزایش می‌یابد.

در همین راستا، نقش معلم در فرایند تربیت اخلاقی به انتقال آموزه‌ها محدود نیست. دانش‌آموزان بخش قابل توجهی از الگوهای رفتاری خود را از طریق مشاهده، تعامل و تجربه ارتباط با معلم می‌آموزند. نحوه مدیریت تعارض، واکنش به اشتباه، رعایت عدالت، نوع برخورد با تفاوت‌های فردی و کیفیت ارتباط عاطفی معلم با دانش‌آموزان، همگی حامل پیام‌های اخلاقی‌اند. از این رو، ویژگی‌های شناختی، هیجانی و حرفه‌ای معلم می‌تواند بر کیفیت محیط اخلاقی مدرسه اثر بگذارد. پژوهش درباره آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی به معلمان و بررسی پیامدهای آن در متغیرهایی مانند تفکر خلاق، انتظارات پیامد و تحریک‌پذیری، نشان‌دهنده اهمیت توجه به ظرفیت‌های روان‌شناختی و حرفه‌ای معلمان در بهبود عملکرد آموزشی است (Yaghoubi et al., 2025). در نتیجه، هر الگوی تربیت اخلاقی که صرفاً به دانش‌آموز یا محتوای کتاب درسی توجه کند و نقش معلم و فضای تعاملی مدرسه را نادیده بگیرد، بخشی از سازوکار واقعی شکل‌گیری رفتار اخلاقی را کنار گذاشته است.

برنامه درسی رسمی یکی دیگر از بسترهای اصلی تحقق تربیت اخلاقی است. کتاب‌های درسی، اهداف آموزشی، فعالیت‌های یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی می‌توانند ارزش‌های اخلاقی را به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم بازنمایی کنند. تحلیل محتوای کتاب‌های «تفکر و سبک زندگی» از منظر تربیت اخلاقی نشان‌دهنده توجه پژوهشگران به چگونگی حضور مؤلفه‌های اخلاقی در محتوای رسمی آموزش است (Safarpour Feyzi, 2019). مطالعه دیگری نیز با تحلیل همین حوزه، ضرورت بررسی نظام‌مند میزان و نحوه بازنمایی تربیت اخلاقی در کتاب‌های درسی دوره متوسطه را مطرح کرده است (Afzalkhani, 2022). اگرچه این پژوهش‌ها در سطوح تحصیلی متفاوت انجام شده‌اند، اهمیت آن‌ها در این است که نشان می‌دهند تحقق تربیت اخلاقی نیازمند بررسی نه فقط اهداف اعلام‌شده، بلکه نوع سازمان‌دهی و ارائه ارزش‌ها در محتوای واقعی برنامه درسی است.

در دوره ابتدایی، این موضوع حساسیت بیشتری دارد، زیرا دانش‌آموزان در آغاز شکل‌دهی سازمان‌یافته به مفاهیم اخلاقی و اجتماعی قرار دارند. فراترکیب پژوهش‌های مربوط به بازنمایی مؤلفه‌های تربیت اخلاقی در کتاب‌های درسی ابتدایی نیز بیانگر آن است که محتوای درسی یکی از منابع مهم شکل‌دهی تجربه اخلاقی کودکان است و لازم است مؤلفه‌های تربیت اخلاقی در قالبی منسجم در مواد آموزشی منعکس شوند (Golshan et al., 2025). همچنین، شناسایی مؤلفه‌های مؤثر بر تربیت اخلاقی در محتوای کتاب‌های درسی ابتدایی نشان می‌دهد که برنامه درسی باید از نگاه تک‌بعدی به اخلاق عبور کند و عوامل متنوع مؤثر بر پرورش اخلاقی دانش‌آموز را در نظر بگیرد (Salehi & Najafi, 2025). چنین یافته‌هایی بر نیاز به مدلی تأکید دارند که بتواند رابطه میان محتوای آموزشی، فعالیت‌های مدرسه، نقش معلم و ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان را در چارچوبی واحد توضیح دهد.

ارزشیابی نیز یکی از اجزای کمتر مورد توجه تربیت اخلاقی است. اگر نظام آموزشی تنها بر انتقال ارزش‌ها تأکید کند، اما سازوکاری برای مشاهده، تحلیل و ارزیابی رشد اخلاقی دانش‌آموز نداشته باشد، امکان تشخیص نقاط قوت و ضعف برنامه‌های تربیتی محدود خواهد شد. تحلیل فنون ارزشیابی در کتاب آموزش دینی و اخلاق نشان می‌دهد که نحوه سنجش و ارزیابی می‌تواند بخشی اساسی از کیفیت آموزش اخلاقی باشد (Rohim & Madzaly, 2025). ارزشیابی در این حوزه باید از سنجش محفوظات فراتر رود و تا حد امکان ابعادی مانند استدلال اخلاقی، انتخاب در موقعیت‌های واقعی، مسئولیت‌پذیری، تعامل با دیگران و کاربرد ارزش‌ها در رفتار را نیز دربر گیرد. چنین رویکردی می‌تواند پیوند میان اهداف اخلاقی برنامه درسی و رفتار واقعی دانش‌آموز را تقویت کند.

از سوی دیگر، مدیریت برنامه درسی و نحوه سازمان‌دهی اهداف آموزشی نیز در تحقق تربیت اخلاقی اهمیت دارد. برنامه‌ای که میان دانش، ارزش‌های دینی و اخلاقی و شایستگی‌های عملی ارتباط برقرار نکند، ممکن است به چندپارگی تجربه یادگیری منجر شود. پژوهش درباره مدیریت برنامه درسی با

هدف شکل‌دهی شایستگی دانش‌آموزان در حوزه دانش، ارزش‌های دینی و اخلاق نشان داده است که سامان‌دهی برنامه درسی می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در تلفیق ابعاد شناختی و ارزشی تعلیم و تربیت داشته باشد (Salamah, 2025). در چنین چارچوبی، تربیت اخلاقی نه واحدی جدا از سایر بخش‌های آموزش، بلکه جهت‌گیری‌ای فراگیر است که باید در اهداف، محتوا، روش تدریس، مدیریت کلاس و ارزشیابی حضور داشته باشد.

در نظام آموزشی ایران، پشتوانه فرهنگی و دینی نیز یکی از مؤلفه‌های مهم در تبیین تربیت اخلاقی است. اخلاق در جامعه صرفاً مجموعه‌ای از قواعد بین‌فردی نیست، بلکه با هویت فرهنگی، باورهای دینی، میراث معنوی و نگرش فرد نسبت به جامعه پیوند دارد. طراحی مدل تربیت اخلاقی بر اساس آموزه‌های اخلاقی قرآن و با استفاده از نظریه داده‌بنیاد نشان داده است که می‌توان میان مبانی ارزشی و طراحی الگوهای نظام‌مند تربیتی ارتباط برقرار کرد (Abbasi et al., 2019). این مسئله برای دوره ابتدایی اهمیت بیشتری دارد، زیرا کودکان در کنار یادگیری رفتارهای اخلاقی، به تدریج با مفاهیم هویت فرهنگی و ارزش‌های اجتماعی نیز آشنا می‌شوند. بنابراین، یک الگوی جامع تربیت اخلاقی باید ضمن توجه به مبانی فرهنگی و دینی جامعه، زمینه احترام به تفاوت‌ها و توانایی تعامل مسئولانه در محیط‌های اجتماعی متنوع را نیز فراهم کند.

تحولات اجتماعی معاصر ضرورت گسترش مفهوم تربیت اخلاقی را فراتر از حوزه روابط فردی و مدرسه‌ای نیز آشکار کرده است. موضوعاتی مانند تنوع فرهنگی، مسئولیت شهروندی، حفاظت از منابع مشترک و مسائل زیست‌محیطی موجب شده‌اند مفهوم اخلاق در آموزش با حوزه‌های جدیدی پیوند بخورد. دانش‌آموز امروز باید علاوه بر یادگیری صداقت، عدالت، احترام و مسئولیت‌پذیری در روابط مستقیم، نسبت به پیامدهای رفتار خود برای جامعه، فرهنگ و محیط زیست نیز حساس شود. از این رو، تربیت اخلاقی می‌تواند ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی، فرهنگی و زیست‌محیطی را در یک چارچوب یکپارچه گرد هم آورد. چنین دیدگاهی با حرکت پژوهش‌های داخلی از بررسی محدود مؤلفه‌های اخلاقی به سمت طراحی مدل‌های جامع‌تر برای دوره ابتدایی همخوان است (Heydarizadeh et al., 2018; Koushi et al., 2020; Tabatabaei Yazdi, 2023).

با وجود مطالعات انجام‌شده، ادبیات موجود نشان می‌دهد که بخش قابل توجهی از پژوهش‌های داخلی یا بر تحلیل محتوای کتاب‌های درسی متمرکز بوده‌اند (Afzalkhani, 2022; Golshan et al., 2025; Safarpour Feyzi, 2019; Salehi & Najafi, 2025)، یا بر طراحی الگوهای کلی تربیت اخلاقی در سطح برنامه درسی و نظام آموزشی تأکید داشته‌اند (Aghili et al., 2019; Koushi et al., 2020; Tabatabaei Yazdi, 2023). برخی دیگر نیز موضوع تربیت اخلاقی را با تأکید بر مبانی اسلامی و فلسفه تعلیم و تربیت بررسی کرده‌اند (Abbasi et al., 2019; Majdaldin et al., 2023). این تنوع نشان‌دهنده غنای مفهومی حوزه است، اما در عین حال، ضرورت تلفیق دیدگاه‌های پراکنده در قالب الگویی منسجم و متناسب با واقعیت مدارس ابتدایی را آشکار می‌سازد.

همچنین، تفاوت محیط‌های فرهنگی و اجتماعی، ویژگی‌های نظام آموزشی و شرایط خاص مدارس سبب می‌شود که استفاده مستقیم از الگوهای عام بدون توجه به زمینه محلی با محدودیت‌هایی همراه باشد. شهر تهران به دلیل تنوع اجتماعی و فرهنگی، گستردگی نظام آموزشی و تفاوت‌های قابل توجه میان مدارس، محیطی پیچیده برای تربیت اخلاقی دانش‌آموزان فراهم می‌کند. دانش‌آموزان در چنین محیطی با طیفی از تجربه‌های اجتماعی، فرهنگی و ارتباطی مواجه‌اند و مدارس نیز از نظر منابع، فرهنگ سازمانی، کیفیت تعاملات و ویژگی‌های جمعیت دانش‌آموزی یکسان نیستند. بنابراین، شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های تربیت اخلاقی از منظر خبرگان آشنا با بافت آموزشی می‌تواند به طراحی مدلی منجر شود که علاوه بر پشتوانه نظری، از تناسب زمینه‌ای بیشتری نیز برخوردار باشد. در مجموع، ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که تربیت اخلاقی مؤثر مستلزم ترکیب آموزش شناختی، پرورش عاطفی، تجربه اجتماعی، توجه به هویت فرهنگی، بهره‌گیری از محیط و برنامه درسی مناسب، نقش‌آفرینی معلم، ارزشیابی متناسب و در نظر گرفتن مسئولیت‌های گسترده‌تر فرد در جامعه است (Rahnama, 2021; Rohim & Madzaly, 2025; Salamah, 2025). پراکندگی این عناصر در پژوهش‌های پیشین و تفاوت در نحوه مفهوم‌سازی آن‌ها، نیاز به مدلی جامع را برجسته می‌کند که بتواند ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های تربیت اخلاقی را به صورت منسجم سازمان‌دهی کند و مبنایی برای سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی درسی، فعالیت‌های مدرسه‌ای و ارزیابی فرایندهای تربیتی در دوره ابتدایی فراهم آورد.

هدف پژوهش حاضر ارائه و اعتباریابی الگوی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران و شناسایی و اولویت‌بندی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های سازنده آن با رویکرد کیفی است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کیفی بوده و جامعه آماری پژوهش حاضر شامل خبرگان حوزه علوم تربیتی که دارای تحصیلات دکتری تخصصی که در این زمینه صاحب تالیف، مقاله، پژوهش و تجربه عملی هستند تشکیل می‌دهد. که با روش نمونه‌گیری گلوله برفی و بر اساس اشباع نظری ۱۵ نفر خبره انتخاب شدند. ابزار سنجش پژوهش مصاحبه نیمه ساختاریافته بود که بر اساس کدگذاری باز و کدگذاری محوری به دست آمد. سپس، کدگذاری انتخابی از طریق مطالعه مصاحبه و اجرای فن دلفی اجرا شد، که در این مرحله ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها توسط خبرگان نهایی و اولویت‌بندی شدند. مجدداً الگو بر اساس ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌ها ترسیم و توسط خبرگان تأیید و اعتباریابی شد. اعتبار و روایی ابزار سنجش به روش اجماع سه‌سویه به دست آمد. روش‌های گردآوری اطلاعات از طریق مطالعه، مصاحبه عمیق با خبرگان و استمرار آن تا اشباع نظری انجام شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها طی سه مرحله کدگذاری‌های باز، محوری و انتخابی انجام گرفت.

مهمترین بخش کار در تحلیل داده‌های پژوهش، کدگذاری (باز، محوری و انتخابی) بود که بدینگونه انجام شد - .:

کدگذاری باز: مطالعه‌ها و مصاحبه‌ها پیاده و داده‌ها یکسان سازی شدند و مطابق با ادبیات نظری پژوهش اصطلاحات علمی برای آنها انتخاب شد و فهرستی از مفاهیم بدست آمد. سپس مفاهیم بدست آمده مقوله بندی شدند.

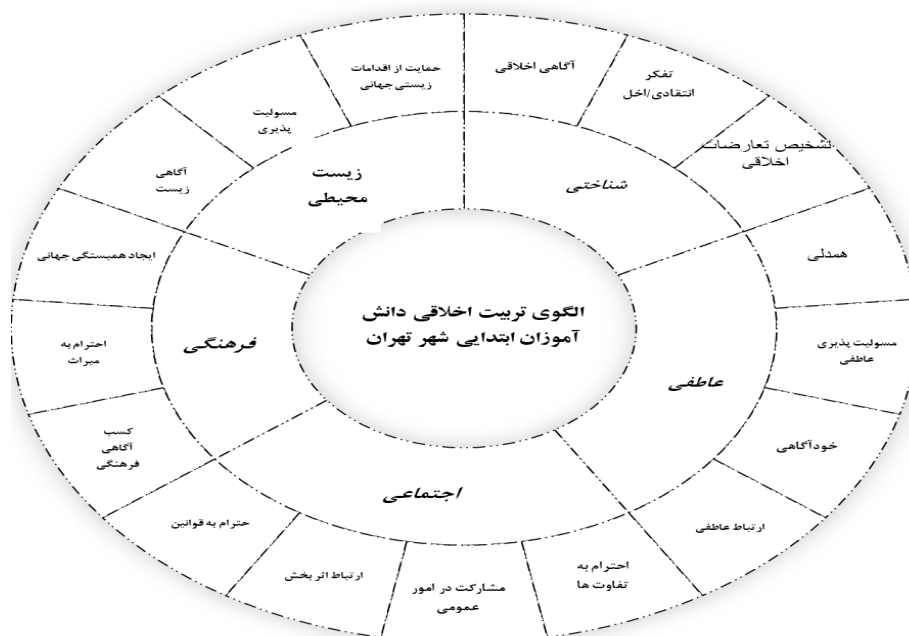
کدگذاری محوری: مقوله‌های بدست آمده بهم دیگر مرتبط شدند. با این کار بین کدهای تولید شده در کدگذاری باز، رابطه برقرار شد.

کدگذاری انتخابی: در این مرحله فرآیند یکپارچه سازی و بهبود و پالایش مقوله‌ها انجام شد به این ترتیب که محقق با ایجاد یک آهنگ و چیدمان خاص بین مقوله‌ها، آنها را برای ارائه و شکل دهی یک نظریه تنظیم نمود که این امر از طریق کشف مقوله مرکزی امکان پذیر گردید.

یافته‌های پژوهش

در راستای پاسخ به سوالات پژوهش نتایج زیر بدست آمده است که به تشریح آنها پرداخته شده است :

۱- الگوی تربیت اخلاقی دانش آموزان ابتدایی شهر تهران کدام است؟



شکل ۱. الگوی تربیت اخلاقی دانش آموزان ابتدایی شهر تهران

۲- ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های سازنده هر یک از مولفه‌های الگوی مذکور (از دیدگاه خبرگان) به ترتیب اولویت کدامند؟

برای پاسخ به این سوال، محقق اقدام به احصاء مصادیق مرتبط با تربیت اخلاقی دانش‌آموزان نمود. ابتدا چک لیست مصاحبه تهیه شد و سپس نظرات خبرگان اخذ شد. با انجام مصاحبه با خبرگان مصادیق بیشماری بدست آمد که نشان داد باتوجه اینکه ریشه تربیت در دوران ابتدایی شکل میگیرد تربیت اخلاقی در این مقطع میتواند متفاوت از مقاطع دیگر باشد. نتیجه مصاحبه نیمه ساختاریافته با خبرگان منجر به شناسایی ۱۲۶ کد اولیه(مفهوم کلیدی)گردید. در جدول ذیل تعدادی از کدهای اولیه شناسایی شده از متن مصاحبه-ها ارائه شده است:

جدول ۱. کدهای اولیه

متن مصاحبه	شاخص استخراج شده	کدهای مصاحبه شونده
"برای داشتن روابط سالم و مؤثر، باید به نیازهای احساسی دیگران توجه کنیم و در تلاش باشیم که آن‌ها را برآورده کنیم."	توجه به نیازهای احساسی دیگران	P۱.p۱۵.p۴.p۷
"توانایی کنترل احساسات در شرایط بحرانی یکی از مهم‌ترین مهارت‌ها است. این مهارت به فرد کمک می‌کند تا تصمیمات منطقی و اخلاقی اتخاذ کند."	کنترل احساسات در موقعیت‌های بحرانی	P۲.p۱۰.p۱۰.p۶.p۱۲
"عذرخواهی به دلیل رفتارهای عاطفی نشانه‌ای از بلوغ عاطفی است. افراد باید قادر باشند اشتباهات خود را بپذیرند و برای آن‌ها مسئولیت‌پذیر باشند."	توانایی عذرخواهی به دلیل رفتارهای عاطفی	P۳.p۶.p۹.p۱۳.p۱۴
"آگاهی از نیازهای عاطفی درونی به فرد کمک می‌کند تا نیازهای خود را بهتر شناسایی کند و به این ترتیب، تصمیمات بهتری در جهت بهبود کیفیت زندگی‌اش بگیرد."	آگاهی از نیازهای عاطفی درونی	P۱۱.p۲.p۴.p۸.p۱۴.p۹
"پذیرش ویژگی‌های فردی دیگران بدون قضاوت یا تبعیض، به ایجاد فضایی شمول‌گرا و محترم در جامعه کمک می‌کند. این امر در نهایت منجر به تقویت همبستگی و روابط مثبت می‌شود."	پذیرش و احترام به ویژگی‌های فردی دیگران بدون قضاوت یا تبعیض	P۵.p۹.p۸.p۱۱.p۱.p۶
"مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی و مدرسه‌ای به رشد اجتماعی و فرهنگی افراد کمک می‌کند. این مشارکت باعث تقویت حس مسئولیت‌پذیری و تعلق به جامعه می‌شود."	مشارکت فعال در فعالیت‌های اجتماعی و مدرسه‌ای	P۲.p۵.p۹.p۱۱.p۱۳
"گوش دادن فعال از ویژگی‌های اصلی تربیت اخلاقی است. افرادی که می‌توانند به‌طور فعال و با احترام به دیگران گوش دهند، قادرند احساسات و نیازهای دیگران را درک کرده و واکنش‌های اخلاقی و مناسبی نشان دهند."	توانایی گوش دادن فعال به دیگران	P۳.p۷.p۸.p۱۰.p۱۱

بر اساس تحلیل صورت گرفته و فرایند کدگذاری مصاحبه‌ها، کدهای اولیه یکسان سازی و برخی از آنها حذف یا اصلاح شدند و نهایتاً ۱۰۱ کد تحت عنوان کد باز شناسایی شد که در جدول(۲) قابل مشاهده است.

مولفه‌های سازنده الگوی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران؟

پس از شناسایی کدهای باز(شاخص‌ها)مرتبط با الگوی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی متن مصاحبه‌ها، محقق اقدام به دسته بندی شاخصها نموده است. از آنجا که واحد اصلی تحلیل برای کدگذاری باز و محوری، مفاهیم هستند، هنگام تجزیه و تحلیل، مفاهیم از طریق عنوان گذاری توسط محقق، به طور مستقیم از رونوشت مصاحبه شرکت کنندگان و یا با توجه به موارد مشترک کاربرد آنها ایجاد شدند و نسخه ی پیاده شده مصاحبه‌ها برای یافتن شاخص‌ها و مولفه‌ها به طور منظم مورد بررسی قرار گرفتند که بر اساس آن، ۱۷ مولفه به عنوان عواملی که منجر به طراحی الگوی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران میشود شناسایی شد. بنابراین چند مفهوم(شاخص) با همدیگر یک دسته کلی ایجاد نمودند که از آنها به کد محوری یاد می‌شود.

کدهای محوری شناسایی شده به همراه کدهای باز(شاخص‌ها) در جدول شماره ۲ ارائه شده است. (جهت جلوگیری از اطناب متن فقط به تعداد شاخص‌های احصا شده در هر مولفه اکتفا می‌کنیم)

جدول ۲. ابعاد، مولفه‌ها و تعداد شاخص‌های الگوی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران در مرحله کدگذاری محوری

ابعاد	مولفه‌ها	تعداد شاخص‌ها
شناختی	آگاهی اخلاقی	۵
	تفکر انتقادی/اخلاقی	۵
	تشخیص و حل تعارضات اخلاقی	۵
عاطفی	همدلی	۶
	مسئولیت‌پذیری عاطفی	۶
	خودآگاهی عاطفی	۶
	ارتباط عاطفی	۶
اجتماعی	احترام به تفاوت‌های افراد	۶
	مشارکت در امور عمومی	۶
	توانایی ارتباط اثر بخش	۶
	احترام به قوانین و مقررات اجتماعی	۵
فرهنگی	کسب آگاهی فرهنگی	۷
	احترام به میراث معنوی و دینی	۷
	ایجاد همبستگی جهانی	۷
زیست محیطی	آگاهی زیست محیطی	۶
	مسئولیت‌پذیری زیست محیطی	۶
	حمایت از اقدامات زیست محیطی جهانی	۶

سپس در مرحله کدگذاری انتخابی مولفه‌های بدست آمده در دسته‌های انتزاعی تری قرار گرفتند و بعد از برگزاری فن دلفی با خبرگان الگوی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران را شکل دادند. (شکل شماره ۱) به این ترتیب ۸۸ کد باز(شاخص) در قالب ۱۷ کد محوری(مولفه) و مولفه‌ها در قالب ۵ کد انتخابی(بعد) دسته‌بندی شدند. ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های بدست آمده در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. ابعاد، مولفه‌ها و تعداد شاخص‌های الگوی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران در مرحله کدگذاری انتخابی

ابعاد	مولفه‌ها	تعداد شاخص‌ها
شناختی	آگاهی اخلاقی	۴
	تفکر انتقادی/اخلاقی	۴
	تشخیص و حل تعارضات اخلاقی	۵
عاطفی	همدلی	۴
	مسئولیت‌پذیری عاطفی	۶
	خودآگاهی عاطفی	۶
	ارتباط عاطفی	۶
اجتماعی	احترام به تفاوت‌های افراد	۵
	مشارکت در امور عمومی	۴
	توانایی ارتباط اثر بخش	۵
	احترام به قوانین و مقررات اجتماعی	۵
فرهنگی	کسب آگاهی فرهنگی	۶

۷	احترام به میراث معنوی و دینی	
۶	ایجاد همبستگی جهانی	
۵	آگاهی زیست محیطی	زیست محیطی
۴	مسئولیت پذیری زیست محیطی	
۶	حمایت از اقدامات زیست محیطی جهانی	

در مرحله پایانی با اجرای فن دلفی کلیه ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های بدست آمده مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. ابتدا ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های بدست آمده برای ۱۵ نفر از خبرگان ارسال شد و نظرات آنها اخذ شد. نظرات جمع آوری شده روی عوامل بدست آمده اعمال شد و مجدداً برای خبرگان ارسال شد و تاییدیه مربوطه اخذ شد.

اعتباریابی نظری الگو: در این مرحله ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگوی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران در قالب یک الگو تنظیم و توسط خبرگان اعتباریابی شد و ضریب نسبی روایی محتوا CVR محاسبه شد و عوامل تشکیل دهنده الگو مورد تایید قرار گرفتند.

سپس برای اعتباربخشی مجدداً به مؤلفه‌ها و شاخص‌های بدست آمده جلسه بارش مغزی با حضور پنج نفر خبره دانشگاهی برگزار شد و ضمن اعمال نظر خبرگان، از آنها در خصوص اولویت مؤلفه‌ها و شاخص‌ها نظرخواهی شد که نتایج آن در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. اولویت بندی ابعاد و مؤلفه‌های الگوی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران

ابعاد	اولویت	مؤلفه‌ها	تعداد شاخص‌ها
شناختی	۱	آگاهی اخلاقی	۱
		تفکر انتقادی/اخلاقی	۲
		تشخیص و حل تعارضات اخلاقی	۳
عاطفی	۲	همدلی	۱
		مسئولیت پذیری عاطفی	۲
		خودآگاهی عاطفی	۳
		ارتباط عاطفی	۴
اجتماعی	۳	احترام به تفاوت‌های افراد	۱
		مشارکت در امور عمومی	۲
		توانایی ارتباط اثر بخش	۳
		احترام به قوانین و مقررات اجتماعی	۴
فرهنگی	۴	کسب آگاهی فرهنگی	۱
		احترام به میراث معنوی و دینی	۲
		ایجاد همبستگی جهانی	۳
زیست محیطی	۵	آگاهی زیست محیطی	۱
		مسئولیت پذیری زیست محیطی	۲
		حمایت از اقدامات زیست محیطی جهانی	۳

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف ارائه و اعتباریابی الگوی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران انجام شد. یافته‌ها نشان داد که در فرایند تحلیل مصاحبه‌های خبرگان، ابتدا ۱۲۶ کد اولیه شناسایی شد و پس از یکسان‌سازی، اصلاح و حذف کدهای تکراری، ۱۰۱ کد باز باقی ماند. در مرحله کدگذاری محوری، این کدها در قالب ۱۷ مؤلفه سازمان‌دهی شدند و در مرحله کدگذاری انتخابی و پس از اجرای فن دلفی، الگوی نهایی شامل ۸۸ شاخص، ۱۷ مؤلفه و پنج بعد شناختی، عاطفی، اجتماعی، فرهنگی و زیست‌محیطی شکل گرفت. از دیدگاه خبرگان، بعد شناختی در اولویت نخست، بعد عاطفی در اولویت دوم، بعد

اجتماعی در اولویت سوم، بعد فرهنگی در اولویت چهارم و بعد زیست‌محیطی در اولویت پنجم قرار گرفت. این ساختار نشان می‌دهد که تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی پدیده‌ای چندبعدی است و نمی‌توان آن را صرفاً به آموزش مجموعه‌ای از ارزش‌ها یا قواعد رفتاری محدود کرد. در واقع، شکل‌گیری رفتار اخلاقی حاصل تعامل شناخت و قضاوت اخلاقی، احساسات و هیجان‌ها، مهارت‌های اجتماعی، هویت فرهنگی و مسئولیت فرد در برابر محیط پیرامون است. چنین برداشتی با دیدگاه‌هایی همخوان است که تربیت اخلاقی را فرایندی جامع و متأثر از مبانی فلسفی، روان‌شناختی و تربیتی می‌دانند (Rahnama, 2021) و همچنین با پژوهش‌هایی که ضرورت طراحی الگوهای چندمؤلفه‌ای برای تربیت اخلاقی دانش‌آموزان دوره ابتدایی را مطرح کرده‌اند (Heydarizadeh et al., 2018; Koushi et al., 2020; Tabatabaei Yazdi, 2023).

نخستین و مهم‌ترین یافته پژوهش، شناسایی بعد شناختی به‌عنوان اولویت نخست الگوی تربیت اخلاقی بود. این بعد از سه مؤلفه آگاهی اخلاقی، تفکر انتقادی/اخلاقی و تشخیص و حل تعارضات اخلاقی تشکیل شد. اولویت‌یافتن بعد شناختی را می‌توان از این منظر تبیین کرد که انجام رفتار اخلاقی آگاهانه، مستلزم آن است که دانش‌آموز ابتدا بتواند ارزش‌ها، هنجارها و قواعد اخلاقی را بشناسد، سپس درباره درستی یا نادرستی رفتارها استدلال کند و در موقعیت‌هایی که میان ارزش‌ها یا خواسته‌های متفاوت تعارض ایجاد می‌شود، تصمیم مناسبی اتخاذ نماید. بنابراین، آگاهی اخلاقی نقطه آغاز فرایند است، تفکر انتقادی امکان تحلیل و ارزیابی موقعیت را فراهم می‌سازد و حل تعارض اخلاقی کاربرد عملی این توانایی‌ها در موقعیت‌های واقعی است. این یافته با مباحث مطرح‌شده درباره مبانی و روش‌های تربیت اخلاقی همسو است که بر ضرورت گذار از انتقال ساده قواعد به سوی فهم، استدلال و درونی‌سازی اخلاق تأکید دارند (Rahnama, 2021). همچنین، پژوهش عقلی و همکاران درباره اصول حاکم بر طراحی برنامه درسی مطلوب تربیت اخلاقی دوره ابتدایی بر ضرورت سازمان‌دهی هدفمند عناصر برنامه درسی برای تحقق تربیت اخلاقی تأکید دارد (Aghili et al., 2019). طراحی و اعتبارسنجی مدل‌های تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نیز مؤید آن است که تربیت اخلاقی باید دارای ساختاری مشخص و قابل تبدیل به اهداف و فعالیت‌های آموزشی باشد (Koushi et al., 2020; Tabatabaei Yazdi, 2023).

از سوی دیگر، نتایج پژوهش حاضر درباره مؤلفه‌های شناختی با مطالعات مربوط به محتوای برنامه درسی نیز قابل تبیین است. بررسی مؤلفه‌های تربیت اخلاقی در کتاب‌های «تفکر و سبک زندگی» نشان داده است که محتوای آموزشی یکی از بسترهای اصلی انتقال و پرورش مفاهیم اخلاقی است (Afzalkhani, 2022; Safarpour Feyzi, 2019). همچنین، فراترکیب انجام‌شده درباره بازنمایی مؤلفه‌های تربیت اخلاقی در کتاب‌های درسی ابتدایی نشان داد که شیوه ارائه محتوای اخلاقی و استفاده از الگوهای چندوجهی، تعاملی و زمینه‌محور در یادگیری اخلاقی اهمیت دارد (Golshan et al., 2025). یافته‌های صالحی و نجفی نیز با تمرکز بر مؤلفه‌های مؤثر بر تربیت اخلاقی در محتوای کتاب‌های درسی ابتدایی، اهمیت ساختار و محتوای آموزشی را در شکل‌دهی تربیت اخلاقی برجسته ساخته است (Salehi & Najafi, 2025). در تبیین این همسویی می‌توان گفت که آگاهی و استدلال اخلاقی زمانی پرورش می‌یابند که برنامه درسی به جای ارائه منفعلانه ارزش‌ها، دانش‌آموز را با پرسش، مسئله، انتخاب و موقعیت‌های اخلاقی مواجه سازد؛ در چنین شرایطی کودک فرصت می‌یابد درباره دلایل یک رفتار بیندیشد، پیامدهای آن را بررسی کند و قضاوت اخلاقی خود را توسعه دهد.

یافته دوم، شناسایی بعد عاطفی در جایگاه دوم بود که چهار مؤلفه همدلی، مسئولیت‌پذیری عاطفی، خودآگاهی عاطفی و ارتباط عاطفی را دربر گرفت. این یافته بیانگر آن است که شناخت ارزش‌های اخلاقی بدون برخورداری از ظرفیت‌های عاطفی لازم، لزوماً به رفتار اخلاقی منجر نمی‌شود. دانش‌آموز ممکن است از نظر شناختی بداند کمک به دیگران، احترام، گذشت یا پذیرش مسئولیت مطلوب است، اما تحقق چنین رفتارهایی مستلزم توانایی درک احساسات دیگران، شناخت هیجان‌های خود و پاسخ‌دهی مناسب به نیازهای عاطفی در روابط اجتماعی است. همدلی زمینه ادراک تجربه دیگری را فراهم می‌کند، مسئولیت‌پذیری عاطفی فرد را نسبت به تأثیر رفتار خود بر دیگران حساس می‌سازد، خودآگاهی عاطفی امکان شناخت و مدیریت هیجان‌ها را افزایش می‌دهد و ارتباط عاطفی سالم محیطی برای تجربه عملی احترام، اعتماد و پذیرش ایجاد می‌کند. این یافته با دیدگاه چندبعدی رشد اخلاقی که ارتباط فرد با خود و دیگران را از ارکان تربیت اخلاقی می‌داند، همخوان است (Majdaldin et al., 2023). همچنین، الگوهای قبلی طراحی‌شده برای دانش‌آموزان ابتدایی نیز بر ضرورت تناسب تربیت اخلاقی با ویژگی‌های رشدی و عاطفی دانش‌آموز تأکید داشته‌اند (Heydarizadeh et al., 2018).

اهمیت بعد عاطفی را می‌توان در ارتباط با نقش معلم و فضای روانی کلاس نیز توضیح داد. اخلاق تنها از طریق محتوای کتاب درسی آموخته نمی‌شود، بلکه کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز، نحوه واکنش معلم به خطاها، شیوه مدیریت تعارض‌ها و میزان احترام به تفاوت‌های فردی، الگوهای زنده‌ای از رفتار اخلاقی در اختیار کودک قرار می‌دهد. پژوهش باقریان‌فر و همکاران با تمرکز بر شاخص‌های کلاس اخلاق در دوره ابتدایی و توجه دانش‌جو معلمان به این شاخص‌ها، اهمیت کیفیت محیط و فرایندهای کلاسی را برجسته می‌کند (Bagherianfar et al., 2025). همچنین، پژوهش یعقوبی و همکاران درباره آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی و پیامدهای آن برای ویژگی‌های شناختی و هیجانی معلمان، نشان‌دهنده اهمیت توجه به ظرفیت‌های روان‌شناختی معلم در محیط آموزشی است (Yaghoubi et al., 2025). بنابراین، می‌توان استنباط کرد که تحقق مؤلفه‌های عاطفی الگوی حاضر مستلزم آن است که مدرسه خود به محیطی مبتنی بر همدلی، احترام، امنیت هیجانی و تعامل سازنده تبدیل شود.

سومین یافته، بعد اجتماعی بود که شامل احترام به تفاوت‌های افراد، مشارکت در امور عمومی، توانایی ارتباط اثربخش و احترام به قوانین و مقررات اجتماعی شد. این نتیجه نشان می‌دهد که تربیت اخلاقی از رفتار فردی جدا نیست، اما در روابط اجتماعی به شکل ملموس‌تری آشکار می‌شود. کودک در محیط مدرسه با موقعیت‌هایی مواجه است که در آن باید حقوق دیگران را رعایت کند، با افراد متفاوت همکاری کند، مسئولیت‌های جمعی را بپذیرد، تعارض‌ها را از طریق ارتباط حل کند و قواعد مشترک را رعایت نماید. از این رو، مدرسه را می‌توان یک جامعه کوچک دانست که در آن ارزش‌های اخلاقی از سطح مفهوم به تجربه اجتماعی تبدیل می‌شوند. یافته حاضر با نتایج مطالعات مربوط به طراحی الگوهای تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی هماهنگ است که اجتماعی‌شدن و تجربه عملی ارزش‌ها را جزئی از ساختار تربیت اخلاقی تلقی کرده‌اند (Heydarizadeh et al., 2018; Koushi et al., 2020). همچنین، شناسایی مؤلفه‌های اخلاقی در محتوای کتاب‌های ابتدایی نشان می‌دهد که نقش تعامل، ارزش‌های اجتماعی و زمینه آموزشی باید در طراحی تربیت اخلاقی مورد توجه قرار گیرد (Golshan et al., 2025; Salehi & Najafi, 2025).

در تبیین بعد اجتماعی می‌توان گفت که تربیت اخلاقی زمانی پایدار خواهد بود که دانش‌آموز فرصت «عمل اخلاقی» داشته باشد. برای مثال، مسئولیت‌پذیری صرفاً با توضیح معنای مسئولیت ایجاد نمی‌شود، بلکه کودک باید مسئولیتی واقعی در گروه یا کلاس بر عهده گیرد؛ احترام به تفاوت‌ها نیز زمانی درونی می‌شود که دانش‌آموز در محیطی متنوع، مشارکت برابر و تعامل محترمانه را تجربه کند. از این حیث، مدیریت برنامه درسی باید میان دانش، ارزش‌ها و شایستگی‌های عملی پیوند برقرار کند. پژوهش سلامه که بر مدیریت برنامه درسی برای شکل‌دهی شایستگی‌های دانش‌آموزان در دانش، ارزش‌های دینی و اخلاق متمرکز است، از حیث ضرورت یکپارچگی عناصر برنامه درسی با یافته حاضر همسو است (Salamah, 2025). افزون بر این، ارزشیابی اخلاقی نیز باید از اندازه‌گیری محفوظات فاصله گرفته و تا حد ممکن توانایی کاربرد اصول اخلاقی در موقعیت‌های آموزشی و اجتماعی را مورد توجه قرار دهد. تمرکز روییم و مدزالی بر فنون ارزشیابی در آموزش دینی و اخلاقی نیز اهمیت جایگاه ارزشیابی را در تکمیل چرخه آموزش اخلاقی نشان می‌دهد (Rohim & Madzaly, 2025).

چهارمین یافته پژوهش، بعد فرهنگی بود که مؤلفه‌های کسب آگاهی فرهنگی، احترام به میراث معنوی و دینی و ایجاد همبستگی جهانی را شامل شد. حضور این بعد نشان می‌دهد که تربیت اخلاقی در خلأ رخ نمی‌دهد، بلکه ارزش‌های فرد در بستر فرهنگ، سنت‌ها، باورها و هویت اجتماعی او معنا می‌یابند. آشنایی دانش‌آموز با میراث فرهنگی و معنوی می‌تواند زمینه درک ریشه‌های ارزش‌های اخلاقی را فراهم آورد، در حالی که همبستگی جهانی او را برای زیست در جامعه‌ای متنوع‌تر آماده می‌سازد. بنابراین، بعد فرهنگی الگوی حاضر دو جهت مکمل دارد: از یک سو تقویت شناخت و احترام نسبت به هویت و میراث فرهنگی و دینی خود و از سوی دیگر پرورش ظرفیت احترام و تعامل اخلاقی با انسان‌ها و فرهنگ‌های دیگر. این یافته با مطالعه عباسی و همکاران که طراحی تربیت اخلاقی را بر مبنای آموزه‌های اخلاقی قرآن و چارچوبی نظام‌مند دنبال کرده‌اند، همخوانی دارد (Abbasi et al., 2019). همچنین، یافته‌های مربوط به رشد اخلاقی در چارچوب فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نیز بر ارتباط اخلاق با نظام معنایی و ارزشی گسترده‌تر تأکید دارد (Majdaldin et al., 2023). نتایج گلشن و همکاران نیز از حیث توجه به بازنمایی زمینه‌محور و هویت فرهنگی در محتوای آموزشی با بعد فرهنگی الگوی حاضر همسو است (Golshan et al., 2025).

پنجمین یافته، شناسایی بعد زیست‌محیطی شامل آگاهی زیست‌محیطی، مسئولیت‌پذیری زیست‌محیطی و حمایت از اقدامات زیست‌محیطی جهانی بود. ورود این بعد به الگوی تربیت اخلاقی نکته مهمی است، زیرا دامنه مسئولیت اخلاقی دانش‌آموز را از رابطه با خود و دیگر انسان‌ها به رابطه با طبیعت و منابع مشترک گسترش می‌دهد. آموزش ابتدایی دوره‌ای است که عادات‌های رفتاری کودکان در حال شکل‌گیری است؛ بنابراین، آگاهی درباره ارزش طبیعت، مسئولیت در مصرف منابع و حفاظت از محیط زیست می‌تواند به بخشی از هویت اخلاقی آنان تبدیل شود. این یافته با الگوی رشد اخلاقی مجدالدین و همکاران همسو است که یکی از قلمروهای رشد اخلاقی را رابطه فرد با طبیعت در نظر گرفته‌اند (Majdaldin et al., 2023). در واقع، شناسایی بعد زیست‌محیطی در پژوهش حاضر نشان می‌دهد که مفهوم تربیت اخلاقی در شرایط معاصر باید فراتر از روابط بین‌فردی تعریف شود و مسئولیت فرد در برابر محیط زندگی و نسل‌های آینده را نیز دربر گیرد.

در سطح کلی، یافته مهم پژوهش حاضر این است که پنج بعد شناسایی‌شده مستقل از یکدیگر نیستند، بلکه در یک نظام متعامل عمل می‌کنند. دانش‌آموز برای اتخاذ یک تصمیم اخلاقی ابتدا باید مسئله را بشناسد و تحلیل کند؛ هم‌زمان باید نسبت به پیامدهای عاطفی تصمیم خود برای دیگران حساس باشد؛ تصمیم او باید با الزامات روابط اجتماعی و حقوق دیگران سازگار باشد؛ زمینه فرهنگی و ارزشی را در نظر گیرد و در موارد مرتبط، مسئولیت خود در برابر محیط زیست را نیز بشناسد. همین پیوند میان ابعاد است که الگوی حاضر را از رویکردهای تک‌بعدی متمایز می‌کند. مطالعات پیشین درباره طراحی الگوی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نیز ضرورت برخورداری از چارچوبی سازمان‌یافته و متناسب با ویژگی‌های دانش‌آموزان را نشان داده‌اند (Aghili et al., 2019; Heydarizadeh et al., 2018; Koushi et al., 2020; Tabatabaei Yazdi, 2023). مطالعات تحلیل محتوا نیز نشان داده‌اند که تحقق این هدف به نحوه بازنمایی ارزش‌های اخلاقی در برنامه درسی وابسته است (Afzalkhani, 2022; Safarpour Feyzi, 2019; Salehi & Najafi, 2025). در نتیجه، الگوی پنج‌بعدی پژوهش حاضر می‌تواند چارچوبی برای پیوند میان مبانی نظری تربیت اخلاقی، محتوای برنامه درسی، عملکرد معلم، تجربه اجتماعی دانش‌آموز و ارزشیابی تربیتی فراهم کند.

در نهایت، می‌توان نتیجه گرفت که تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی نیازمند رویکردی کل‌نگر، منسجم و مبتنی بر تعامل ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی، فرهنگی و زیست‌محیطی است. اولویت بعد شناختی نشان می‌دهد که شناخت و قضاوت اخلاقی پایه ضروری عمل اخلاقی است، اما قرارگرفتن چهار بعد دیگر در ساختار نهایی مدل آشکار می‌سازد که دانش اخلاقی بدون احساس مسئولیت، تجربه اجتماعی، هویت فرهنگی و تعهد نسبت به محیط، برای پرورش شخصیت اخلاقی جامع کافی نیست. الگوی حاصل با سازمان‌دهی ۸۸ شاخص در ۱۷ مؤلفه و پنج بعد، تصویری نظام‌مند از تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی ارائه می‌دهد و می‌تواند مبنایی برای طراحی برنامه‌های درسی، آموزش معلمان، تدوین فعالیت‌های تربیتی و توسعه نظام‌های ارزشیابی متناسب با تربیت اخلاقی دانش‌آموزان باشد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر و تعمیم یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد. نخست، مشارکت‌کنندگان پژوهش را خبرگان حوزه علوم تربیتی مرتبط با زمینه آموزشی شهر تهران تشکیل دادند؛ ازاین‌رو، الگوی حاصل ممکن است بازتاب‌دهنده ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و آموزشی این بافت باشد و تعمیم مستقیم آن به سایر شهرها، مناطق روستایی یا گروه‌های فرهنگی متفاوت نیازمند احتیاط است. دوم، ماهیت کیفی پژوهش و اتکا به مصاحبه و اجماع خبرگان موجب می‌شود یافته‌ها عمدتاً بیانگر ادراک و داوری تخصصی مشارکت‌کنندگان باشند و عملکرد واقعی الگو در محیط مدرسه در این مرحله مورد آزمون تجربی قرار نگرفته باشد. افزون بر این، دانش‌آموزان، والدین، معلمان شاغل و مدیران مدارس به‌عنوان گروه‌های مستقلی از ذی‌نفعان در فرایند تدوین مدل مورد مطالعه مستقیم قرار نگرفتند. همچنین، پژوهش حاضر پیامدهای بلندمدت اجرای الگو بر رفتار، نگرش و تصمیم‌گیری اخلاقی دانش‌آموزان را ارزیابی نکرده است.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، الگوی به‌دست‌آمده در نمونه‌های گسترده‌تر و در شهرها، استان‌ها و بافت‌های فرهنگی و اجتماعی مختلف بررسی و اعتبارسنجی شود تا میزان پایداری ساختار پنج‌بعدی و قابلیت تعمیم آن مشخص گردد. همچنین، می‌توان با استفاده از روش‌های آمیخته و مطالعات کمی، ابزار استاندارد بر اساس ۸۸ شاخص مدل طراحی و ویژگی‌های روان‌سنجی آن را بررسی کرد. انجام مطالعات مداخله‌ای و طولی برای ارزیابی تأثیر اجرای الگو بر رشد قضاوت اخلاقی، همدلی، رفتارهای اجتماعی، هویت فرهنگی و مسئولیت‌پذیری زیست‌محیطی دانش‌آموزان نیز ضروری است. مشارکت مستقیم

دانش‌آموزان، والدین، معلمان و مدیران در مطالعات آینده می‌تواند به تکمیل مدل از منظر ذی‌نفعان مختلف کمک کند. بررسی تفاوت‌های احتمالی مدل برحسب پایه تحصیلی، جنسیت، نوع مدرسه و ویژگی‌های اجتماعی - اقتصادی نیز می‌تواند دامنه کاربرد یافته‌ها را گسترش دهد.

در سطح کاربردی پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران آموزشی و برنامه‌ریزان درسی، تربیت اخلاقی را به‌صورت یک حوزه تلفیقی در سراسر برنامه درسی دوره ابتدایی در نظر گیرند و برای هر پنج بعد مدل، اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری و شاخص‌های ارزشیابی مشخص تدوین کنند. مدارس می‌توانند از فعالیت‌هایی مانند بحث درباره موقعیت‌های اخلاقی، داستان و ایفای نقش، حل مسئله گروهی، برنامه‌های همدلی و خودآگاهی، فعالیت‌های مشارکتی، آشنایی با میراث فرهنگی و دینی و پروژه‌های عملی حفاظت از محیط زیست استفاده کنند. همچنین، پیشنهاد می‌شود دوره‌های توانمندسازی معلمان برای آموزش استدلال اخلاقی، مدیریت هیجان، ایجاد روابط محترمانه، مدیریت تعارض و ارزشیابی رفتارهای اخلاقی برگزار شود. مشارکت خانواده در برنامه‌های تربیت اخلاقی نیز باید تقویت شود تا میان پیام‌های اخلاقی خانه و مدرسه هماهنگی بیشتری ایجاد گردد و تربیت اخلاقی از یک درس یا فعالیت مقطعی به بخشی مستمر از فرهنگ مدرسه و تجربه روزمره دانش‌آموزان تبدیل شود.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Abbasi, D., Maleki, H., & Beheshti, S. (2019). 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*, 15(2), 99-122.
- Afzalkhani, M. (2022). Content Analysis of Thinking and Lifestyle Textbooks in Lower Secondary Education from the Perspective of Moral Education. *Thinking and Children*, 13(1), 91-115.
- Aghili, S. R., Elm al-Hoda, J., & Fathi Vajargah, K. (2019). 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*, 26(1), 15-34. <https://doi.org/10.22055/edus.2019.26634.2585>
- Bagherianfar, M., Dolati, A. A., & Abdollahi, N. (2025). 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*, 15(1), 1-29.
- Golshan, A., Azimi, M., & Sadeghzadeh Balil, N. (2025). Representation of Moral Education Components in Primary School Textbooks: A Meta-Synthesis Study. *Qualitative Research in Educational Sciences*, 1(4), 84-114.
- Heydarizadeh, S., Esmaeili, Z., Farajollahi, M., & Safaei, T. (2018). 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*, 12(Special Issue), 231-247.
- Koushi, Z., Mousapour, N., Armand, M., & Mohebbi, A. (2020). Design and Validation of a Moral Education Model in the Primary Education Level of the Educational System of the Islamic Republic of Iran.
- Majdaldin, T., Mirdamadi, S. M., & Sarmadi, M. R. (2023). Designing a Model of Students' Moral Development within the Framework of the Philosophy of Islamic Education. *Research in Islamic Education Issues*, 31(60), 181-202.

- Rahnama, A. (2021). *An Introduction to Moral Education: Philosophical and Psychological Foundations, Approaches, and Methods of Moral Education*. Aeezh Publications.
- Rohim, A., & Madzaly, M. Y. A. (2025). Analysis of Evaluation Techniques in the Book "Islamic Religious Education and Ethics" for Eleventh Grade Students of Madrasah Aliyah. *Edukasi Islami Jurnal Pendidikan Islam*, 14(01), 67-86. <https://doi.org/10.30868/ei.v14i01.8054>
- Safarpour Feyzi, M. (2019). Examining the Components of Moral Education in Thinking and Lifestyle Textbooks of Lower Secondary Education. *Research in Art and Humanities*, 4(23), 71-76.
- Salamah, N. (2025). Curriculum Management to Shape Students' Competence in Knowledge, Religious Values, and Morals. *Journal of Education and Learning Innovation*, 2(1), 1-15. <https://doi.org/10.59373/jelin.v2i1.90>
- Salehi, M., & Najafi, A. (2025). Identifying Components Affecting Moral Education in the Content of Primary School Textbooks. *Education, Training and Sustainable Development*, 1(3), 18-27.
- Tabatabaei Yazdi, H. (2023). *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.
- Yaghoubi, A., Moradiani, F., & Rasoul, K. (2025). 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*, 14(4), 164-188.