

Proposing a Practical Model for the Development of Educational Equity for Students Regarding the Moral Education

1. Mehdi Parafkande Haghighi¹: PhD Student, Department of Educational Management, Islamic Azad University, WT.C., Tehran, Iran.
2. Reza Sorani Yancheshmeh^{2*}: Assistant Professor, Department of Educational Management, Islamic Azad University, WT.C., Tehran, Iran
3. Azita Jouybari³: Assistant Professor, Department of Educational Management, Islamic Azad University, WT.C., Tehran, Iran

*Corresponding Author's Email Address: sourani.reza@wtiau.ac.ir

Abstract:

Educational equity, as one of the fundamental principles of educational systems, plays a critical role in creating equal opportunities for all students. Meanwhile, moral education remains one of the most contentious and debated issues in today's world and the third millennium. On one hand, the critique and rejection of all metaphysical and traditional foundations of morality have complicated efforts to design frameworks for the moral upbringing of future generations. On the other hand, the severe moral crises and challenges facing contemporary societies have reiterated the urgency of this matter. This study is descriptive in method, applied in purpose, and qualitative in nature, employing a grounded theory approach. The statistical population consisted of experts and specialists in education and pedagogy, and data were collected through theoretical saturation sampling, with interviews conducted with 15 participants. The findings derived from the interview data led to the development of a localized theory concerning a practical model for moral education of secondary school students. The model emphasizes five key components: (1) the central category of "quality-centeredness in the educational system," (2) causal conditions defined as "strategic management of the formal education system," (3) proposed strategies for designing a moral education system centered around "promoting student participation and intellectual independence," (4) intervening conditions referring to the "challenges of the formal education system in the domain of ethics," which include the "ineffectiveness of current educational programs in the formal education system" and the "macro-structural and institutional limitations of formal education," and finally (5) the underlying context, comprising "infrastructures such as financial and human resources."

Keywords: Educational equity, moral education, educational system, students.

How to Cite: Parafkande Haghighi, M., Sorani Yancheshmeh, R., & Jouybari, A. (2025). Proposing a Practical Model for the Development of Educational Equity for Students Regarding the Moral Education. *Management, Education and Development in Digital Age*, 2(2), 1-14.



ارائه الگوی کاربردی توسعه عدالت آموزشی برای دانش آموزان با توجه به تربیت اخلاقی

۱. مهدی پرافکنده حقیقی^{id}: دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران غرب، تهران، ایران.

۲. رضا سورانی یانچشمه^{id}: استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران غرب، تهران، ایران.

۳. آریتا جویباری^{id}: استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران غرب، تهران، ایران.

*پست الکترونیک نویسنده مسئول: sourani.reza@wtiau.ac.ir

چکیده

عدالت آموزشی به عنوان یکی از اصول بنیادین در نظام‌های آموزشی، نقش مهمی در ایجاد فرصت‌های برابر برای همه دانش‌آموزان ایفا می‌کند. از سویی دیگر تربیت اخلاقی از مباحث چالش برانگیز در جهان امروز و هزاره سوم است. از یک سو نقد و نفی تمامی انگاره‌های متافیزیکی و سنتی مبانی اخلاق، زمینه برای طرح این موضوع برای تربیت نسل‌های انسانی سخت نموده است و از سوی دیگر، ناهنجاری‌ها و چالش‌های مهملک عصر کنونی جوامع بشری، ضرورت این مهم را دوباره طرح کرده است. این پژوهش از نظر روش، توصیفی، از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت و نوع داده‌ها، در زمره تحقیقات «کیفی» از نوع «گراند تئوری» است و جامعه آماری، خبرگان و متخصصان امر آموزش و تعلیم تربیت بوده که با روش نمونه‌گیری «اشباع نظری»، با ۱۵ نفر مصاحبه شد. آنچه به عنوان داده‌های حاصل از مصاحبه به عنوان نتیجه پژوهش استنتاج می‌شود، تئوری بومی در زمینه الگوی کاربردی برای تربیت اخلاقی دانش‌آموزان دوره متوسط بود که برای تحقق آن تاکید بر پنج بخش یعنی «مقوله محوری: کیفیت مداری در نظام تربیتی»، «شرایط علی: مدیریت راهبردی نظام آموزش رسمی»، «راهکارهای پیشنهادی برای طراحی نظام تربیت اخلاقی: ترویج روحیه مشارکت و استقلال طلبی فکری دانش‌آموزان»، «شرایط مداخله‌گر: چالش‌های نظام آموزش رسمی در زمینه اخلاق که عبارت است از مقوله عدم اثربخشی برنامه‌های تربیتی در نظام آموزش رسمی و مقوله ساختار کلان و سطح نهادی آموزش رسمی» و در نهایت «بستر حاکم: زیرساخت‌ها که شامل منابع مالی و منابع انسانی» بر روی آنان تاکید شده است.

کلیدواژه‌گان: عدالت آموزشی، تربیت اخلاقی، نظام آموزشی، دانش‌آموزان.

نحوه استناددهی: پرافکنده حقیقی، مهدی، سورانی یانچشمه، رضا، و جویباری، آریتا. (۱۴۰۴). ارائه الگوی کاربردی توسعه عدالت آموزشی برای دانش‌آموزان با توجه به تربیت اخلاقی. مدیریت، آموزش و توسعه در عصر دیجیتال، ۲(۲)، ۱۴-۱.



مقدمه

نظام تعلیم و تربیت هر جامعه، به‌عنوان بستری اساسی برای رشد، شکوفایی و پرورش نسل آینده، تنها در صورتی می‌تواند کارکردی موثر و عادلانه داشته باشد که اصول بنیادین آن با در نظر گرفتن عدالت آموزشی و تربیت اخلاقی طراحی و پیاده‌سازی شده باشد. در این میان، عدالت آموزشی به‌عنوان یکی از زیربنایی‌ترین مفاهیم در ساختار آموزش، نقشی تعیین‌کننده در فراهم ساختن فرصت‌های برابر برای یادگیری و دسترسی به منابع آموزشی ایفا می‌کند؛ مفهومی که نه تنها به توزیع منابع محدود نمی‌شود، بلکه ابعاد ارزشی، روان‌شناختی، اجتماعی و فرهنگی را نیز در بر می‌گیرد (Gholampour et al., 2021; Putra & Hayeesama-ae, 2022). از سوی دیگر، تربیت اخلاقی که سابقه‌ای عمیق در سنت‌های دینی، فلسفی و عرفانی دارد، به‌عنوان یکی از دشوارترین و در عین حال حیاتی‌ترین شاخه‌های آموزش، هدفش نه فقط آموزش قواعد، بلکه پرورش فضیلت‌هایی همچون خودکنترلی، همدلی و مسئولیت‌پذیری است (Ghaedrahmati et al., 2024; Lipman, 2009).

در دنیای امروز که با تغییرات سریع فرهنگی، فناورانه و اجتماعی همراه است، سیستم‌های آموزشی باید بتوانند به پرسش‌هایی بنیادین درباره عدالت و اخلاق پاسخ دهند. به‌ویژه آنکه بسیاری از چالش‌های معاصر در عرصه تعلیم و تربیت، ناشی از فقدان سازوکارهای اخلاق‌مدار در نهاد آموزش رسمی است (Cheung et al., 2022; Zhou, 2023). به بیان دیگر، نهادهای آموزشی زمانی می‌توانند در ایفای نقش اجتماعی خود موفق باشند که نه تنها دانش تخصصی منتقل کنند، بلکه نسل‌هایی اخلاقی، متعهد و برخوردار از آگاهی اجتماعی نیز تربیت نمایند. در این راستا، تمرکز بر عدالت آموزشی به‌مثابه شرط لازم برای تحقق آموزش اخلاق‌مدار، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است (Kim & Kim, 2023; Moreira & Vareiro, 2022).

عدالت آموزشی در واقع فراتر از توزیع برابر منابع است. این مفهوم مستلزم طراحی ساختارهایی است که به دانش‌آموزان از زمینه‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی مختلف اجازه دهد به شیوه‌ای عادلانه در فرآیند یادگیری مشارکت کنند (Giddens, 2013; Vejdani, 2018). در دیدگاه لیبرالی برابری طلبانه، عدالت آموزشی از سه مؤلفه اصلی برخوردار است: دسترسی برابر، فرآیند آموزشی عادلانه، و نتایج منصفانه. با این حال، در بسیاری از کشورها از جمله ایران، وجود شکاف در دسترسی به منابع، تفاوت در کیفیت آموزش، و عدم توجه به نیازهای خاص اخلاقی و فرهنگی گروه‌های گوناگون، چالش‌های مهمی را در مسیر تحقق این عدالت به همراه آورده است (Hasani, 2016; Rahnama, 2019).

هم‌زمان، تربیت اخلاقی نیز دچار نوعی دگردیسی نظری و کاربردی شده است. در حالی که رویکردهای سنتی بر انتقال اصول ثابت اخلاقی تأکید داشته‌اند، دیدگاه‌های نوین با تکیه بر خودآیینی، استدلال‌ورزی و تفکر نقادانه، به دنبال تقویت توانایی‌های فردی برای تصمیم‌گیری اخلاقی هستند (Babaei & Safidbani, 2018; Khazaei & Heydari Mooselu, 2017). در این میان، مدل‌هایی همچون «فلسفه برای کودکان» که توسط لیپمن معرفی شده‌اند، به دنبال پرورش سه مهارت اساسی تفکر اخلاقی یعنی تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی در کودکان از سنین پایین هستند (Hedayati & Kousha, 2017; Lipman, 2009). این مدل‌ها، ضمن تقویت کنجکاوی اخلاقی و حس مسئولیت‌پذیری، تلاش دارند زمینه‌ای برای شناخت بهتر ارزش‌ها و تقویت قدرت قضاوت اخلاقی در کودکان فراهم کنند (Wheeler, 2023).

یکی از عوامل مهم در تحقق موفق تربیت اخلاقی در مدارس، هم‌سویی و پیوستگی بین نظام برنامه‌ریزی درسی، روش‌های آموزشی، و ارزش‌های نهادی است. در پژوهش‌های اخیر تأکید شده که مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری، توجه به شرایط فرهنگی و روانی آنان، و حمایت از استقلال فکری و اخلاقی، نقشی تعیین‌کننده در نهادینه‌سازی تربیت اخلاقی دارد (Ghaedrahmati et al., 2024; Zhang et al., 2022; Zhou, 2023). همچنین توجه به زیرساخت‌های حمایتی، از جمله منابع انسانی آموزش‌دیده و منابع مالی پایدار، در پیاده‌سازی موفق الگوهای تربیت اخلاقی و تحقق عدالت آموزشی ضروری است (Aghili et al., 2018; Liu & Zhang, 2021).

از سوی دیگر، تأکید بیش از حد بر مفاهیم سنتی اخلاق، بدون توجه به اقتضائات فرهنگی، روان‌شناختی و فناورانه عصر حاضر، باعث شده تا برخی از الگوهای تربیتی ناکارآمد و غیرجذاب جلوه کنند. این مسئله در مطالعات مختلفی به‌ویژه در زمینه ناسازگاری بین خواسته‌های نسل نو و انتظارات نظام رسمی آموزش مشاهده شده است (Emanuel et al., 2024).

سبک زندگی و چالش‌های اخلاقی روزمره‌شان هم‌خوانی داشته باشد (Assante et al., 2022; Karimzadeh et al., 2023). برای مثال، دانش‌آموزانی که با زیست دیجیتال و ارتباطات چندلایه رشد یافته‌اند، نیازمند آموزش‌هایی هستند که با

افزون بر آن، پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که بی‌توجهی به ساختارهای تصمیم‌گیری مدرسه‌محور، عدم به‌کارگیری روش‌های آموزشی مشارکتی، و غفلت از ارزشیابی‌های کیفی و فردمحور، از جمله موانع اصلی در مسیر تربیت اخلاقی مؤثر هستند (Assante et al., 2022; Zarayan et al., 2012; Zhou, 2023). در مقابل، الگویی که با ترکیب آموزش رسمی، مشارکت فعال یادگیرندگان، پرورش فضیلت‌های اخلاقی در بستر تجربه زیسته و توجه به عدالت توزیعی طراحی شده باشد، می‌تواند الگویی مؤثر برای نظام‌های آموزشی آینده باشد (Harefa & Hulu, 2024; Malaki & Alipour Moghaddam, 2022).

مطالعات صورت‌گرفته در زمینه طراحی الگوی برنامه‌درسی تربیت اخلاقی در ایران نیز بر ضرورت بازنگری در محتوای آموزشی، روش‌های تدریس و ارزشیابی، و نیز نقش‌آفرینی معلمان به‌عنوان الگوی اخلاقی تأکید دارند. در این زمینه، پژوهش‌هایی مانند (Aghili et al., 2018; Gholampour et al., 2021; Vejdani, 2018) نشان می‌دهند که طراحی مدل‌های اخلاقی نیازمند در نظر گرفتن ابعاد مختلف انسانی از جمله شناختی، عاطفی و رفتاری در تعامل با محیط اجتماعی و فرهنگی است. به همین دلیل، تدوین الگوهایی بومی‌شده که هم‌زمان با تکیه بر مبانی اسلامی-ایرانی و بهره‌گیری از تجارب جهانی طراحی شده باشند، گامی ضروری در اصلاح نظام آموزشی به شمار می‌رود (Emanuel et al., 2023; Karimzadeh et al., 2023).

در نهایت، هدف پژوهش حاضر آن است که با نقد رویکردهای سنتی و مدرن تربیت اخلاقی و تمرکز بر نظریه داده‌بنیاد، الگویی کاربردی و مبتنی بر واقعیت‌های میدانی در زمینه تربیت اخلاقی دانش‌آموزان دوره متوسطه ارائه نماید.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر روش، توصیفی، از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت و نوع داده‌ها، در زمره تحقیقات «کیفی» از نوع «گراند تئوری» است. روش «گراند تئوری»^۱ در رویکرد «اکتشافی» و با ارائه سوال تحقیق و بدون فرضیه برای جمع‌آوری داده‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد.

روش‌های جمع‌آوری اطلاعات به دو صورت انجام می‌پذیرد که به ترتیب عبارت است از:

الف) اطلاعات دست اول (مصاحبه) باید توجه داشت که مصاحبه به دست آمده برآمده از خبرگان، صاحب‌نظران و اندیشمندان و مدیران اجرایی و سیاستگذاران حوزه آموزش است.

ب) اطلاعات موجود (کتابخانه و مجلات فارسی و انگلیسی و منابع آرشیوی)

در این روش نمونه‌گیری که خاص تحقیقات کیفی است، تعداد افراد مورد مصاحبه، به عبارت دیگر، حجم نمونه به «اشباع نظری»^۲ سوالات مورد بررسی بستگی دارد، به این ترتیب که هر گاه محقق به این نتیجه برسد که پاسخ‌های داده شده و یا مصاحبه‌های انجام شده با افراد مطلع به اندازه‌ای به همدیگر شباهت دارند که منجر به تکراری شدن پاسخ‌ها و یا مصاحبه‌ها شده و داده‌های جدیدی در آن‌ها وجود ندارد، تعداد مصاحبه‌ها را کافی دانسته و دست از مصاحبه می‌کشد. در تحقیق ما، در بخش مصاحبه تعداد ۱۵ نفر از خبرگان، صاحب‌نظران و اندیشمندان و مدیران اجرایی و سیاستگذاران حوزه آموزش انتخاب شده‌اند.

استراتژی این تحقیق برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، نتایج حاصل از مطالعات کتابخانه‌ای و سندکاوی و بررسی پیشینه پژوهشی مرتبط و نظرات خبرگان و صاحب‌نظران و متخصصان امر جمع‌آوری و دسته‌بندی می‌شود. از آنجا که نظریه بنیانی مبتنی بر داده‌های میدانی است لذا از فنون مشاهده مشارکتی و مصاحبه‌ی عمیق جهت گردآوری داده‌ها

1. Grounded Theory

2. Theoretical saturation

استفاده شد و داده‌های میدانی بر اساس اصول نظریه‌ی بنیانی و در سه مرحله کدگذاری باز^۱، کدگذاری محوری^۲ و کدگذاری انتخابی^۳ به وسیله نرم‌افزار MAXQDA مورد تحلیل و تبیین قرار خواهند گرفت.

یافته‌ها

یافته‌های تحقیق با اتخاذ و انجام فرایند کدگذاری باز و محوری صورت پذیرفته و در کدگذاری باز، نسخه برداری‌های مربوط به مصاحبه‌ها خط به خط مورد بررسی قرار گرفت و بر اساس برداشت‌های محقق هر خط در قالب یک مفهوم مرتبط کدگذاری شد و سپس در مرحله بعد مفاهیمی که دارای ایده‌ی مشترک بودند در سطحی با انتزاع بالاتر دسته بندی شدند و مقولات اولیه را تشکیل دادند و در نهایت بر اساس اشتراکاتی که میان مقولات اولیه وجود داشت، مقوله‌های اصلی یا «تم‌ها»^۴ شکل گرفتند و در الگوی پارادایم داده بنیاد صورت بندی شدند.

در این بخش اطلاعات حاصل از مصاحبه با ۱۵ نفر در زمینه پژوهش که شامل ۵۵ مفهوم است که تحت ۱۶ مقوله قرار گرفته اند، در جدول شماره (۱) به تفکیک ارائه می‌شوند:

جدول ۱. مقوله‌ها و مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها

مقوله	مفاهیم
مقوله ۱، اعتماد به توانایی و برنامه- های سیاست گذاران	توانایی سیاست گذاران علمی (مصاحبه شماره، ۱، ۳، ۶) هماهنگی بین سیاست گذاران (مصاحبه شماره، ۳ و ۵) هماهنگی گفتار و رفتار سیاست گذاران (مصاحبه شماره، ۱، ۸)
مقوله ۲، نهادی شدن اصول تربیت اخلاقی	هم‌سویی برنامه‌های درسی با تربیت اخلاقی (مصاحبه شماره، ۳، ۵) توجه به شرایط روحی افراد (مصاحبه شماره، ۱، ۸) توجه به شرایط محیطی افراد (مصاحبه شماره، ۲، ۳) توجه به ارزیابی‌های اخلاقی افراد (مصاحبه شماره، ۱)
مقوله ۳، استدلال محوری و داشتن نگاه انتقادی	در نظر گرفتن پیچیدگی‌های زندگی در عصر جدید (مصاحبه شماره، ۶، ۹). کاسته شدن از اقتدار معلم و پررنگ تر شدن گفتگوی میان دانش آموزان (مصاحبه شماره، ۱، ۵).
مقوله ۴، جمع‌گرایی درون‌گروهی و نهادی	منفعت‌طلبی شخصی و حزبی (مصاحبه شماره، ۱، ۳ و ۵) بینش جمعی و همگرایی بین اعضای گروه‌های دانش‌آموزی (مصاحبه شماره، ۲، ۴، ۶) توانایی در ایجاد تیم و شکل‌دهی مفهوم ما (مصاحبه شماره، ۱ و ۵)
مقوله ۵، مشارکت دانش‌آموزان در امر آموزش	استفاده از سوژه‌های درون کلاسی (مصاحبه شماره، ۳، ۶، ۹) دیدن تک تک دانش آموزان و شنیدن صدای آن‌ها (مصاحبه شماره، ۱)
مقوله ۶، تربیت اخلاقی و جایگاه آن در آموزش و پرورش مدرن	شأن و جایگاه معلم و دانش‌آموزان در جامعه (مصاحبه شماره، ۲، ۳)
مقوله ۷، تاکید بر تقویت روحیه استقلال دانش‌آموزان	مسئولیت پذیری (مصاحبه شماره، ۱، ۳، ۱۰) وفای به عهد و امانت داری (مصاحبه شماره، ۲، ۳) اختیار و آزادی (مصاحبه شماره، ۲، ۳، ۶) کمال گرایی (مصاحبه شماره، ۱۰)
مقوله ۸، هویت و جایگاه علم در نظام آموزشی	مشخص بودن تعریف دانش‌آموز و معلم و مدرسه و میزان هدفمندی ساختار نظام آموزشی (مصاحبه شماره، ۱) مسئله‌محور بودن مدارس و میزان ارتباط دوس با جامعه؛ ارتباط بین بازار کار در جامعه و آموزه‌های مدارس (مصاحبه شماره، ۹)
مقوله ۹، انتقادات به نظام تربیتی ساختار آموزش فعلی در مدارس	تدارک ندیدن الزامات برای تحقق برنامه‌های بالادستی (مصاحبه شماره، ۱، ۵) آموزش‌های یکجانبه و خطی (مصاحبه شماره، ۳، ۶)

1. Open Coding
2. Axial Coding
3. Selective Coding
4. Themes



مقوله ۱۰، ضعف ارزشیابی کیفی در نظام تربیتی آموزش رسمی	نداشتن یک چشم انداز و برنامه راهبردی در حوزه ارزشیابی کیفیت در تربیت دانش آموزان (مصاحبه شماره، ۱، ۲ و ۶) نبود زبان و اندیشه مشترک از مفاهیم و اصطلاحات مذکور از جمله کیفیت (مصاحبه شماره، ۱ و ۳) عدم توجه به حوزه ارزشیابی آموزشی به عنوان یک حوزه تخصصی (مصاحبه شماره، ۱) نادید گرفتن موانع درون فردی و اجتماعی مقابله کننده با زیست اخلاقی و پایبندی به آن (مصاحبه شماره، ۱) عدم ارتباط بین کارکردهای مدیریتی نظام آموزشی یعنی برنامه ریزی و ارزیابی (مصاحبه شماره، ۱) عدم تبعیت کامل از یک الگوی جامع ارزشیابی (مصاحبه شماره، ۱) تصور محدود از دامنه زیست اخلاقی (مصاحبه شماره، ۸) کار بست علم در جامعه (مصاحبه شماره، ۱، ۵، ۶) توانمند سازی خروجی های مدارس (مصاحبه شماره، ۱) ضرورت بازنگری در شیوه های برنامه نویسی (مصاحبه شماره، ۱) عدم بهره گیری از نظرات و مشاهدات معلم، نظرخواهی از والدین، خودارزیابی، پروژه های فردی و گروهی در ارزشیابی ها (مصاحبه شماره، ۱)
مقوله ۱۱، کارآمدی نظام تربیتی	نقد برنامه های گذشته و تبیین نکات منفی و مثبت آن ها (مصاحبه شماره، ۱) تعیین نقشه راه برای آینده (مصاحبه شماره، ۱) عدم ارتباط با واقعیت موجود و بسترهای عینی اعم از اقتصادی، سیاسی و فرهنگی (مصاحبه شماره، ۱) نبود ساختار و تشکیلات لازم برای اجرای برنامه ها (مصاحبه شماره، ۵) هماهنگی نظام آموزشی با نظام های دیگر (مصاحبه شماره، ۶، ۹) تعارض بین ساختار کلان نظام آموزش عالی و ویژگی های برنامه های توسعه (مصاحبه شماره، ۷، ۹) حرکت دادن برنامه ها در راستای هویت اخلاقی دانش آموزان (مصاحبه شماره، ۳) نگرش کل گرا و نظام مند و غلبه تفکر جزءنگر (مصاحبه شماره، ۳) تمرکز تصمیم گیری در سطح کلان (مصاحبه شماره، ۳) لحاظ اقتضائات عصری [موانع درون فردی، بین فردی، اجتماعی، فناورانه] (مصاحبه شماره، ۳) تغییر رویکرد به آموزش اخلاقی برای زندگی کردن نه علم اخلاق (مصاحبه شماره، ۴) توجه به دوره های رشدی و جنسیت یادگیرندگان (مصاحبه شماره، ۴) استفاده از روش های ارزشیابی مبتنی بر پروژه های فردی و گروهی (مصاحبه شماره، ۴) آموزش اخلاق در بدنه دروس دیگر از جمله مطالعات اجتماعی، ادبیات و حتی ریاضیات (مصاحبه شماره، ۱۰، ۳ و ۴) استفاده از ظرفیت های دوران کودکی و نوجوانی برای تمرین زیست اخلاقی (مصاحبه شماره، ۲ و ۱۰)
مقوله ۱۲، عدم اثربخشی برنامه های تربیتی در نظام آموزش رسمی	
مقوله ۱۳، ساختار کلان و سطح نهادی آموزش رسمی	
مقوله ۱۴، توسعه ساختار نظام اجرایی تربیتی	
مقوله ۱۵، همگامی با پیشرفت های جهانی	
مقوله ۱۶، طراحی برنامه های تربیت اخلاقی دانش آموزان	

در گام بعدی تلاش گردید مقوله های مشابه و مقارن در تم های اصلی جای گیرند بر اساس اشتراک مفهومی که مقولات با یکدیگر داشتند، تم ها، به شکل مفاهیم انتزاعی تری استخراج شدند. پس از تهیه و تنظیم جدول مفاهیم و مقولات اولیه به عنوان گام نخست تحلیل کیفی اطلاعات حاصل از انجام مصاحبه، برای تکمیل این فرایند، مفاهیم حاصله در سطح بالاتر و تجریدی تر جهت دست یابی به تم های اصلی، گروه بندی شدند.

با توجه به هدف کلی پژوهش که در راستای ارائه الگوی نهایی و کاربردی برای تربیت اخلاقی دانش آموزان است استخراج گردید و با توجه به اشتراکات مفهومی هر کدام از این مفاهیم در مقولات جای گرفتند و در تحلیل نهایی مفاهیم اولیه، با کسب آگاهی کافی از این که تم های مختلف کدام ها هستند، چگونگی تناسب آن ها با یکدیگر و کل داستانی که آن ها درباره داده ها می گویند، تلاش گردید یک نقشه رضایت بخش از تم ها ترسیم گردد، در این مرحله، تم هایی را که برای تحلیل ارائه کرده، تعریف شدند و مورد بازبینی مجدد قرار گرفتند، سپس داده ها داخل آن ها، تحلیل شدند. به وسیله تعریف و بازبینی کردن، ماهیت آن چیزی که یک تم در مورد آن بحث می کند، مشخص شد و تعیین شد که هر تم کدام جنبه از اطلاعات را در خود جای داده است. در ذیل تم ها به طور مختصر و جامع ارائه می شود:

جدول ۲. مضامین مشترک استخراج شده از مصاحبه ها

مضمون	مقوله
تم ۱، کیفیت	مقوله ۱۰، ارزشیابی کیفیت
مداری در نظام تربیتی	مقوله ۱۱، کارآمدی نظام تربیتی
مدیریت	مقوله ۱۲، عدم اثربخشی برنامه‌های تربیتی در نظام آموزش رسمی
تم ۲، راهبردی	مقوله ۱، اعتماد به توانایی و برنامه‌های سیاست گذاران
نظام تربیت آموزش رسمی	مقوله ۲، نهادی شدن اصول تربیت اخلاقی
	مقوله ۴، جمع‌گرایی درون‌گروهی و نهادی
	مقوله ۱۴، توسعه ساختار نظام اجرایی تربیتی
	مقوله ۱۵، همگامی با پیشرفت‌های جهانی
	مقوله ۱۶، طراحی برنامه‌های تربیت اخلاقی دانش‌آموزان
تم ۳، راهکارهای پیشنهادی برای طراحی نظام تربیت اخلاقی	مقوله ۵، مشارکت دانش‌آموزان در امر آموزش
	مقوله ۷، تاکید بر تقویت روحیه استقلال دانش‌آموزان
	مقوله ۶، تربیت اخلاقی و جایگاه آن در آموزش و پرورش مدرن
تم ۴، چالش‌های نظام آموزش رسمی در زمینه اخلاق	مقوله ۱۲، عدم اثربخشی برنامه‌های تربیتی در نظام آموزش رسمی
	مقوله ۱۳، ساختار کلان و سطح نهادی آموزش رسمی

هدف از کدگذاری محوری ایجاد رابطه بین مقوله‌های تولید شده (در مرحله کدگذاری باز) است. این عمل معمولاً بر اساس الگوی پارادایم انجام می‌شود و به نظریه پرداز کمک می‌کند تا فرایند نظریه پردازی را به سهولت انجام دهد. اساس ارتباط دهی در کدگذاری محوری بر بسط و گسترش یکی از مقوله‌ها قرار دارد.

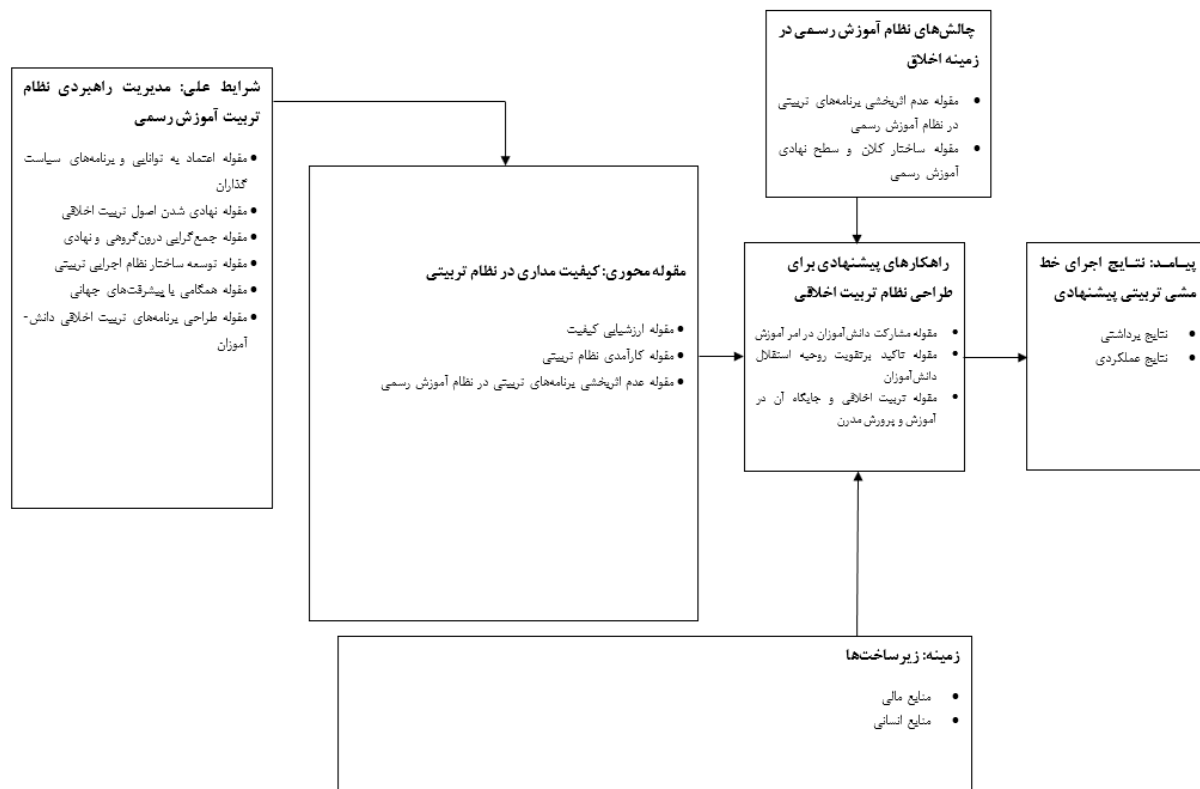
در کدگذاری محوری، با مجموعه‌ای سازمان یافته از کدها و مفاهیم اولیه مواجه هستیم که نتیجه بررسی دقیق و تفصیلی مقالات و مصاحبه‌ها در مرحله کدگذاری باز است. تمرکز این مرحله بیشتر بر کدها و مفاهیم، و نه داده‌ها، است. البته ممکن است که کدها یا مفاهیم جدیدی نیز در این مرحله ظهور یابند، ولی وظیفه اصلی، مرور و بررسی کدهای اولیه است و به سوی سازماندهی موضوعات، مفاهیم، دسته بندی‌ها و تعریف محور مفاهیم کلیدی در تحلیل حرکت می‌کنیم.

بنابراین پرسشی که در مرحله کدگذاری محوری این تحقیق مطرح شد، عبارت است از:

- آیا می‌توان مقولات مختلف را درون یک توالی یا تسلسل سازماندهی کرد؟

در این تحقیق کدگذاری محوری بر اساس استفاده از الگوی پارادایم (شکل ۱) صورت گرفته است. بنابراین دسته بندی‌های فرعی با دسته بندی اصلی مطابق با الگوی پارادایم مرتبط می‌شوند و هدف اصلی این است که محقق را قادر سازد تا به صورت نظام مند در مورد داده‌ها و مرتبط کردن آن‌ها تفکر کند.

دسته بندی اصلی (مانند ایده یا رویداد محوری) بعنوان پدیده تعریف می‌شود و سایر دسته بندی‌ها با این دسته بندی اصلی مرتبط می‌شوند. شرایط علی، موارد و رویدادهایی هستند که منجر به ایجاد و توسعه پدیده می‌گردند. زمینه به مجموعه‌ای ویژه از شرایط، و شرایط مداخله‌گر به مجموعه گسترده تری از شرایط اشاره دارند که پدیده در آن قرار دارد. راهبردهای کنش یا تقابل، به اقدامات و پاسخ‌هایی اشاره می‌کنند که بعنوان نتیجه پدیده رخ می‌دهند و در نهایت ستاده‌های -خواسته یا ناخواسته - این اقدامات و پاسخ‌ها به پیامدها اشاره دارند.



شکل ۱. الگوی نهایی تحقیق

آنچه در شکل ۱ به عنوان شکل برآمده از روش گراند تئوری برخاسته از تجزیه و تحلیل و کدگذاری در سه مرحله است و به دلیل آنکه روش تحقیق اکتشافی است، تئوری بومی در زمینه الگوی کاربردی برای تربیت اخلاقی دانش‌آموزان دوره متوسط استخراج شده است. در این الگو بر نقش محوری مدیریت عالی در سیاستگذاری تربیتی در نظام آموزش رسمی و در ساختار کلان و نهادی شده این نظام تاکید شده است که نسبت ارزشیابی کیفیت در آموزش رسمی، کارآمدی آموزش و طراحی برنامه‌های آموزش رسمی در زمینه تربیت اخلاقی اهتمام می‌ورزد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل از کدگذاری باز، محوری و انتخابی در این تحقیق نشان داد که کیفیت‌مداری در نظام تربیتی به عنوان مقوله محوری الگوی کاربردی تربیت اخلاقی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه باید تلقی شود. در این چارچوب، کیفیت آموزشی نه فقط به معنای دسترسی به منابع آموزشی، بلکه شامل مؤلفه‌هایی همچون اثربخشی برنامه‌های تربیتی، تناسب روش‌های ارزشیابی، پیوند محتوای آموزشی با نیازهای اخلاقی جامعه و توانمندی نظام تربیتی برای پاسخ‌گویی به چالش‌های اخلاقی روز است. این یافته هم‌راستا با پژوهش (Ghaedrahmati et al., 2024) است که نشان داد در نظام‌های پیشرفته آموزشی، کیفیت محوری نه تنها به ارتقاء عملکرد تحصیلی منجر می‌شود، بلکه زمینه‌ساز رشد اخلاقی نیز خواهد بود. همچنین، یافته‌های این پژوهش در تأیید دیدگاه (Zhang et al., 2022) هستند که نشان می‌دهد درک معلمان از برنامه درسی اخلاقی وابسته به ساختارهای حمایت‌گر کیفیت آموزشی است.

یکی دیگر از محورهای کلیدی نتایج این پژوهش، نقش تعیین‌کننده مدیریت راهبردی نظام آموزش رسمی به‌عنوان شرط علی در تحقق الگوی تربیت اخلاقی است. مصاحبه‌ها نشان داد که موفقیت این الگو منوط به طراحی سیاست‌های کلان مبتنی بر مشارکت، انسجام نهادی و هم‌راستایی تصمیم‌گیری‌های اجرایی با اهداف اخلاقی تربیت است. این یافته با نتایج مطالعه (Cheung et al., 2022) هم‌راستا است که نشان داد مدیریت نظام‌مند و هماهنگ در مدارس چین باعث شده تا تربیت اخلاقی، ماهیتی ساختاریافته، منسجم و قابل پیگیری پیدا کند. از سوی دیگر، مطالعه (Assante et al., 2022) تأکید می‌کند که اخلاق در نوجوانان تنها در صورتی قابل پرورش است که با سیاست‌گذاری آموزشی و جهت‌گیری استراتژیک همراه باشد؛ چیزی که در یافته‌های این تحقیق تحت عنوان "اعتماد به توان سیاست‌گذاران" و "توسعه ساختار نظام اجرایی تربیتی" بازتاب یافته است.

از منظر راهبردهای عملیاتی، یافته‌های تحقیق نشان داد که ترویج روحیه مشارکت و استقلال‌طلبی فکری در میان دانش‌آموزان، از مهم‌ترین الزامات برای نهادینه‌سازی تربیت اخلاقی در مدارس است. به‌ویژه آنکه دانش‌آموزان باید نه‌فقط گیرنده آموزه‌ها بلکه مشارکت‌کننده فعال در خلق و بازتعریف ارزش‌ها باشند. این امر با یافته‌های (Lipman, 2009) کاملاً همخوان است؛ وی در رویکرد «فلسفه برای کودکان» تأکید می‌کند که یادگیری اخلاقی زمانی مؤثر است که از مسیر تفکر انتقادی، گفت‌وگو و تجربه شخصی عبور کند. همچنین، پژوهش (Kim & Kim, 2023) نشان داد که پرورش خودآگاهی اخلاقی و مسئولیت‌پذیری در کودکان ابتدایی زمانی اثربخش است که با فرصت‌های مستقل تصمیم‌گیری و تجربه تعامل اجتماعی همراه باشد.

در ارتباط با شرایط مداخله‌گر، یافته‌ها حاکی از آن بود که دو عامل اصلی در مسیر تحقق الگوی پیشنهادی اختلال ایجاد می‌کنند: ناکارآمدی برنامه‌های تربیتی رسمی و محدودیت‌های ساختاری در سطح نهادی. این یافته‌ها با پژوهش (Karimzadeh et al., 2023) همخوانی دارند که در آن ناکارآمدی محتوای درسی و نبود تعامل مؤثر بین خانواده، مدرسه و نهادهای بالادستی از عوامل کلیدی ضعف تربیت اخلاقی در مدارس شناسایی شد. همچنین، (Vejdani, 2018) نیز با تحلیل انتقادی الگوهای ترکیبی تربیت اخلاقی، نتیجه گرفت که عدم انسجام در ساختار نهادی، بزرگ‌ترین مانع در تحقق عدالت آموزشی است. این نتایج در راستای یافته‌های این پژوهش است که بیانگر وجود تضادهای ساختاری، ناهم‌هنگی میان سیاست‌گذاری و اجرا و غفلت از ارزشیابی‌های کیفی بودند.

در زمینه بسترهای تحقق الگو، یافته‌ها تأکید داشتند که منابع مالی و انسانی کارآمد باید به‌عنوان زیرساخت‌های محوری مورد توجه قرار گیرند. از یک‌سو، تربیت اخلاقی بدون معلمانی که خود الگوی اخلاقی و دارای مهارت‌های تربیتی مدرن باشند، امکان‌پذیر نیست و از سوی دیگر، بدون تخصیص منابع مالی پایدار، نمی‌توان برنامه‌های تربیتی ساختارمند و مشارکتی طراحی و اجرا کرد. در پژوهش (Harefa & Hulu, 2024) نیز بیان شده که یکی از مهم‌ترین موانع پیاده‌سازی رویکردهای نوین تربیتی، فقدان زیرساخت‌ها و ظرفیت‌های انسانی آماده به خدمت است. همچنین، (Liu & Zhang, 2021) تأکید می‌کند که اصلاحات اخلاقی در مدارس زمانی ثمربخش است که بر آموزش معلمان، بازطراحی برنامه‌های درسی و ارزشیابی‌های چندبعدی متمرکز باشد؛ تمامی این موارد در یافته‌های این تحقیق نیز منعکس شده‌اند.

از سوی دیگر، مرور مصاحبه‌ها و تحلیل مقولات نشان می‌دهد که دیدگاه نسبت به جایگاه اخلاق در نظام آموزشی ایران با چالش‌های نظری نیز مواجه است. در حالی که برخی معلمان و مدیران هنوز اخلاق را معادل با انتقال یک‌سویه مفاهیم سنتی تلقی می‌کنند، الگوی پیشنهادی بر آموزش مشارکتی و تقویت روحیه انتقادی دانش‌آموزان تأکید دارد. این گسست معرفتی نیز در مطالعات (Babaei & Safidbani, 2018) و (Khazaei & Heydari Mooselu, 2017) مورد بحث قرار گرفته و نشان داده شده که اگر میان رویکردهای سنتی و نیازهای نسلی پیوندی برقرار نشود، تربیت اخلاقی در سطح گفتمان باقی خواهد ماند.

در نهایت، با تحلیل تم‌های نهایی تحقیق و انطباق آن‌ها با پژوهش‌های پیشین، می‌توان گفت که این الگو از قدرت تبیینی و کاربردی بالایی برخوردار است. زیرا به‌جای تکیه صرف بر ارزش‌های از پیش تعیین‌شده، به پویایی فرآیند یادگیری، نقش فعال دانش‌آموز، مشارکت ساختاری معلمان و سیاست‌گذاران، و انسجام نهاد آموزشی با سایر نهادهای اجتماعی توجه دارد. چنین الگویی نه تنها پاسخی بومی به چالش‌های آموزش در ایران ارائه می‌دهد، بلکه با یافته‌های بین‌المللی مانند (Emanuel et al., 2023; Moreira, 2023; Vareiro, 2022; Zhou, 2023) هم‌خوانی دارد که همگی بر بازتعریف آموزش اخلاقی به‌عنوان فرآیندی درون‌زا، مشارکتی و ارزش‌محور تأکید کرده‌اند.

پژوهش حاضر با وجود بهره‌مندی از رویکرد نظریه داده‌بنیاد و مصاحبه با خبرگان، با محدودیت‌هایی نیز مواجه بوده است. نخست آنکه حجم نمونه محدود به ۱۵ نفر از متخصصان و سیاست‌گذاران آموزشی بود که ممکن است تمامی دیدگاه‌های متنوع موجود در نظام آموزشی را پوشش نداده باشد. دوم آنکه از آنجا که تمرکز تحقیق بر دوره متوسطه اول بوده، نتایج ممکن است قابلیت تعمیم به سایر مقاطع نداشته باشد. همچنین، رویکرد کیفی مبتنی بر مصاحبه‌های عمیق، امکان اندازه‌گیری کمی و مقایسه‌های عددی را محدود ساخته است.

با توجه به نتایج تحقیق، توصیه می‌شود در پژوهش‌های آینده، طراحی و آزمون تجربی الگوی استخراج‌شده در محیط‌های واقعی آموزشی مورد بررسی قرار گیرد. همچنین، پژوهش‌هایی با رویکرد کمی و مبتنی بر مدل‌سازی ساختاری می‌توانند به آزمون روابط بین متغیرهای شناسایی‌شده بپردازند. مطالعه نقش فرهنگ مدرسه، سبک رهبری مدیران، یا تحلیل شبکه اجتماعی دانش‌آموزان در تحقق تربیت اخلاقی نیز می‌تواند ابعاد پنهان‌مانده را آشکار کند. علاوه‌براین، تحلیل تطبیقی میان مدل‌های ایرانی و خارجی تربیت اخلاقی نیز پیشنهاد می‌شود.

نتایج این پژوهش می‌تواند راهنمایی برای سیاست‌گذاران آموزشی، مدیران مدارس و معلمان باشد تا برنامه‌هایی متناسب با شرایط فرهنگی و اخلاقی طراحی کنند. تدوین اسناد راهبردی با تأکید بر کیفیت، طراحی بسته‌های آموزشی مشارکتی، اصلاح شیوه‌های ارزشیابی، و سرمایه‌گذاری در توانمندسازی معلمان از جمله گام‌های اجرایی پیشنهادی است. همچنین، پیشنهاد می‌شود حلقه‌های گفت‌وگوی اخلاقی میان دانش‌آموزان و مربیان ایجاد شود تا تربیت اخلاقی به شیوه‌ای فعال، ماندگار و اثربخش تحقق یابد.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در طی مراحل این پژوهش به ما یاری رساندند تشکر و قدردانی می‌گردد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

موازین اخلاقی

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

Extended Summary



Introduction

Educational equity and moral education stand as foundational pillars for building just, inclusive, and transformative educational systems. In contemporary discourse, educational equity is increasingly recognized not merely as equal access to educational resources but as the equitable design and delivery of instruction that accommodates diverse learners and promotes fair outcomes (Kim & Kim, 2023; Zhou, 2023). This aligns with the broader definitions of social justice that emphasize fairness in opportunities, participation, and recognition, especially within formal education frameworks (Assante et al., 2022; Putra & Hayeesama-ae, 2022). Simultaneously, moral education—rooted in philosophical, religious, and psychological traditions—seeks to cultivate virtues, ethical reasoning, and social responsibility in students (Aghili et al., 2018; Lipman, 2009).

The relevance of these two concepts in tandem becomes especially pressing in the context of the 21st century, where rapid technological, social, and moral shifts challenge the efficacy and intent of traditional pedagogical models. In this context, the need to critically examine educational equity through the lens of moral education becomes not only timely but essential. While some contemporary models have emphasized standardized performance metrics and cognitive skills, they often overlook the ethical, participatory, and affective dimensions of education (Ghaedrahmati et al., 2024; Wheeler, 2023). This gap has been identified as a barrier to fostering inclusive and democratic learning environments, especially in diverse educational systems such as Iran's (Karimzadeh et al., 2023; Vejdani, 2018).

Furthermore, critiques of traditional approaches to moral education—those emphasizing rote memorization, obedience to authority, or ritualistic behavior—have highlighted their limited efficacy in preparing students for the complex moral decisions of modern life (Hasani, 2016; Khazaei & Heydari Mooselu, 2017). Instead, approaches that foreground critical thinking, self-directed moral reasoning, and democratic engagement are gaining ground (Cheung et al., 2022; Emanuel et al., 2023). Lipman's "Philosophy for Children" initiative, for example, underscores the importance of nurturing critical, creative, and caring thinking through dialogical classroom environments (Lipman, 2009). Additionally, researchers have pointed out the need to reconcile indigenous and religious frameworks of moral reasoning with the broader liberal-democratic values of contemporary educational theory (Rahnema, 2019; Zarayan et al., 2012).

This study was conceived to address this intersectional void by designing a grounded, context-specific model that aligns educational equity with the moral development of students. It draws on a wide range of theoretical contributions—from virtue ethics and Kantian autonomy to Islamic educational philosophy—to explore how these paradigms can be integrated within the Iranian educational system (Aghili et al., 2018; Gholampour et al., 2021; Moreira & Vareiro, 2022). It further examines how educational governance, teacher capacities, curricular content, and school ethos interact to either support or hinder the realization of an equitable and morally robust learning environment (Babaei & Safidbani, 2018; Zhou, 2023).

Methods and Materials

This research adopted a qualitative methodology using the grounded theory approach to develop a practical model for moral education with an emphasis on educational equity. The study was conducted through semi-structured interviews with 15 educational experts, policy makers, and practitioners selected via theoretical sampling until data saturation was achieved. Data were collected through in-depth interviews and document analysis of relevant educational policies and literature.

The interviews were transcribed and analyzed using MAXQDA software, following the systematic coding process recommended by grounded theory: open coding, axial coding, and selective coding. The open coding phase involved identifying 55 initial concepts grouped into 16 categories. Axial coding allowed for identifying causal conditions, strategies,

intervening conditions, and context variables, while selective coding helped integrate and refine the central themes into a coherent theoretical framework.

Findings

The analysis revealed five principal components that collectively shape the proposed model for aligning educational equity with moral education. First, the central category or core phenomenon was identified as *quality-centeredness in the educational system*. This component underscores the importance of designing curricular and instructional processes that not only meet cognitive standards but also align with ethical development goals.

Second, the **causal conditions** emphasized *strategic management within the formal education system*, including the alignment of policy implementation with ethical values, the institutionalization of moral education principles, and stakeholder coordination. The participants highlighted the role of trust in decision-makers, coherence between rhetoric and action among policymakers, and the necessity of integrating moral goals into policy agendas.

Third, the **strategies** proposed to operationalize moral education included *promoting student participation and intellectual independence*. This involved encouraging democratic classroom practices, fostering a sense of responsibility, nurturing moral reasoning, and emphasizing students' voices in classroom dialogue and curricular content.

Fourth, the **intervening conditions** affecting the implementation of the model included *the inefficacy of current formal programs and institutional structural limitations*. Participants expressed concerns regarding the lack of alignment between existing moral education curricula and real-world ethical challenges, as well as the absence of institutional structures that support interdisciplinary, reflective, and experiential learning.

Fifth, the **contextual conditions** referred to *existing infrastructure*, including both financial and human resources. The findings revealed that teacher preparedness, access to appropriate teaching materials, and administrative support are vital in creating a conducive moral learning environment.

In terms of practical application, the model provides a structured, context-aware framework in which moral education can be delivered through subject integration (e.g., integrating ethical issues into social studies or literature), experiential learning, and project-based assessments. It also highlights the need for a whole-school approach where ethical leadership and school culture reinforce formal teaching.

Discussion and Conclusion

The study offers a comprehensive framework that addresses the existing disconnect between moral instruction and the pursuit of educational equity. It positions quality-centeredness as the core axis of any meaningful reform by ensuring that learning environments are not only academically rigorous but also morally enriching. This is consistent with recent international literature that argues for the reintegration of ethics into the mainstream curriculum, not as a peripheral or extracurricular concern but as a structural imperative.

The emphasis on strategic management echoes findings from studies in China and Europe that advocate for systemic coherence and top-down commitment in implementing educational reforms. Particularly, aligning institutional goals with moral objectives ensures that value education is not rendered superficial or symbolic but becomes actionable and measurable within formal structures.

Moreover, by foregrounding student agency—through participation and autonomy—the model reflects a shift away from paternalistic models of moral instruction toward a dialogical, constructivist pedagogy. This transformation is aligned with



models proposed by Lipman and Kant, where moral maturity is conceptualized as the capacity for self-legislation and reflective judgment rather than mere conformity.

The identification of intervening conditions such as program ineffectiveness and institutional rigidity signals a critical gap between educational ideals and implementation. This discrepancy mirrors similar findings in global educational systems, where curriculum design often fails to reflect the ethical and psychological realities students face. Addressing this gap necessitates not only curricular reform but also investment in professional development and infrastructure.

Lastly, the emphasis on context—particularly in relation to financial and human resources—reaffirms that moral education is not value-neutral nor cost-neutral. Effective moral instruction demands investment in pedagogical materials, teacher training, and evaluation mechanisms that can adapt to evolving societal needs.

In sum, this research contributes a localized yet theoretically rich model that integrates educational equity with moral education. It offers practical implications for curriculum developers, policy makers, and educators seeking to foster not only well-informed but also ethically grounded citizens.

References

- Aghili, S. R., Alamolhoda, J., & Fathi Vajarghah, K. (2018). Designing a Curriculum Model for Moral Education in the Primary Educational System of Iran. *6*(4), 1-23. <https://www.sid.ir/paper/186718/en>
- Assante, G. M., Popa, N., & Grădinaru, T. (2022). Evidence to the Need for a Unifying Framework: Critical Consciousness and Moral Education in Adolescents Facilitate Altruistic Behaviour in the Community. *Behavioral Sciences*, *12*(10), 376. <https://doi.org/10.3390/bs12100376>
- Babaei, M., & Safidbani, F. (2018). Analyzing the Critical Reading of Traditional Education from Modern Education with a Pathological Perspective as a Step Toward Expanding Human Relationships. <https://civilica.com/doc/839479/>
- Cheung, W., Kwok, A., & Pan, S. (2022). Transition of Moral Education in China: Toward Regulated Individualism. *Citizenship Teaching and Learning*, *2*(2), 37-50. <https://scispace.com/papers/transition-of-moral-education-in-china-towards-regulated-1fgchvpo0h>
- Emanuel, F., Kwirinus, D., & Yuniarto, P. (2023). The Concept of Interfaith Marriage: Islam-Catholicism and Its Implications for the Moral Educations of Children. *Jurnal Pendidikan Sosiologi dan Humaniora*, *14*(1), 103-115. <https://doi.org/10.26418/j-psh.v14i1.60155>
- Ghaedrahmati, E., Taheri Goodarzi, H., & Mahdian, M. J. (2024). Teaching-learning Model of Moral Education for Students of the Second Term of Schools of Exceptional Talents of Tehran Province based on the Iranian-Islamic Model of Progress. *Research in Islamic Education Issues*, *32*(62), 169-196. https://iej.ihu.ac.ir/article_208799_en.html
- Gholampour, M., Pourshafei, H., Farasatkah, M., & Ayati, M. (2021). Explaining the Elements of the Moral Education Curriculum According to the Raḍavi Tradition. *Journal of Razavi Culture*, *9*(33), 179-201. <https://doi.org/10.22034/farz.2021.129236>
- Giddens, A. (2013). *Consequences of Modernity*. Markaz. <https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/10/The-Consequences-of-Modernity-by-Anthony-Giddens.pdf>
- Harefa, D., & Hulu, F. (2024). Mathematics Learning Strategies That Support Pancasila Moral Education: Practical Approaches for Teachers. *Afore*, *3*(2), 51-60. <https://doi.org/10.57094/afore.v3i2.2299>
- Hasani, M. (2016). Examining the Approach to Moral Education in the Formal and General Education System of Primary School. *Islamic Education Scientific-Research Quarterly*, *11*(22), 1-28. https://islamicedu.rihu.ac.ir/article_1050.html?lang=en
- Hedayati, M., & Kousha, M. (2017). Participation in 'Inquiry Circles' and Its Impact on Critical Thinking Skills in Media Literacy or (Animation). *Media and Culture*, 171-190. https://mediastudy.ihts.ac.ir/article_2707.html
- Karimi, R. (2015). Examining the Theoretical Foundations of Moral Education in the Moral Inquiry Circle. *Journal of Educational Foundations Research*, *5*(2), 62-78. <https://www.sid.ir/paper/230196/fa>
- Karimzadeh, N., Darvishi, M., & Fereidouni, M. (2023). Explaining the relationship between the use of virtual space and moral education (individual dimension) of female students of the second year of secondary school in Hamadan city. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, *9*(15), 238-201. https://itt.cfu.ac.ir/article_2988_en.html
- Khazaei, Z., & Heydari Mooselu, T. (2017). Kant's Self-Authorship and Its Relation to Personal, Moral, and Political Self-Authorship. *Philosophical and Theological Researches*, *19*(2). https://pfk.qom.ac.ir/article_926.html
- Kim, A., & Kim, S. (2023). The Moral Educational Significance of a Study on the Development of a Self-Esteem Improvement Program for Elementary School Students. *Korean Association for Learner-Centered Curriculum and Instruction*, *23*(7), 761-776. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2023.23.7.761>
- Lipman, M. (2009). Philosophy for Children and Adolescents: A New Approach in Educational Philosophy. *Culture Quarterly*, *22*(1), 151-175. https://www.google.com/search?sa=X&sca_esv=6f4cffb8fcc6cffb&rlz=1C1S9JL_enIR1032IR1032&sxsrf=AHTn8zocOM4CxeLFvR3-v-3vT3WYZLznbg:1746901645866&q=Philosophy+for+Children+Matthew+Lipman&stick=H4slAAAAAAAAAONgFuLuz9U3SDFMiTdR4tF



P1zc0NDExzjPMytOSyK620k_Kz8_WTywtcygvsGKxixXy83IqF7GqBWRk5uQX5xdkVCqk5RcpOAO5KUWpeQq-iSUIGanICj6ZBbmJeTtYGGQJJaPRmYwAAAA&ved=2ahUKEwjD0rzgw5mNAxVJ9LsIHQgMORUQgOQBegQISBAG&biw=1366&bih=607&dp=1

- Liu, G., & Zhang, G. (2021). Teaching Reform of Moral Education Based on the Concept of Output Oriented Education. *International Journal of Electrical Engineering Education*, 60(2_suppl), 455-464. <https://doi.org/10.1177/00207209211005263>
- Malaki, H., & Alipour Moghaddam, K. (2022). Identifying and Validating the Principles and Objectives of the Moral Education Curriculum Model [Original Research]. *Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences*, 15(3), 280-289. <http://edcbmj.ir/article-1-2428-en.html>
- Moreira, K. H., & Vareiro, R. E. L. (2022). Catholicism in the Civic and Moral Education Textbooks During the Stroessner Government in Paraguay. *Educação Em Revista*, 38. <https://doi.org/10.1590/0102-469837020t>
- Putra, H. P., & Hayeesama-ae, S. (2022). Ibnu Miskawaih: Philosophical Thoughts on Moral Education and Its Relevance to Contemporary Islamic Education. *Potensia Jurnal Kependidikan Islam*, 8(1), 77. <https://doi.org/10.24014/potensia.v8i1.16864>
- Rahnema, A. (2019). *Review Analyzing of sources, Goals, moral education methods from the perspective of Kant and Khajeh Nasir al-Din Tusi*. Modarres Education. <https://www.sid.ir/paper/471248/fa>
- Vejdani, F. (2018). Critical Examination of the Integrated Moral Education Model Based on the Idea of Moral Expertise. *Philosophy of Education*, 115-142. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=273968>
- Wheeler, K. (2023). Educating children as sustainable citizen-consumers: A qualitative content analysis of sustainability education resources. *Journal of Moral Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2159344>
- Zarayan, M. J., Sajadi, A., & Khatibi, H. (2012). Common Approaches to Religious Values Education and Their Comparison with Islamic Approaches. *Islam and Educational Researches*, 4(2), 9-31. <https://ensani.ir/fa/article/325844/>
- Zhang, Q., Saharuddin, N., & Nor Azni Binti Abdul, A. (2022). The Analysis of Teachers' Perceptions of Moral Education Curriculum. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.967927>
- Zhou, S. (2023). Current Investigation of Moral Education Implementation in Primary and Secondary Schools—Evidence From China. *Open Journal of Social Sciences*, 11(12), 403-412. <https://doi.org/10.4236/jss.2023.1112029>

