



A Comparative Analysis of the Moral Education Curriculum in Primary Education: A Study of Iran, Finland, Japan, and Canada

Zahra Heidary^{1*}, Roghaye Mousavi²

¹ Department of Educational Sciences, Curriculum Planning, Faculty of Governance, Shahed University, Tehran, Iran

² Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahed University, Tehran, Iran

* Corresponding Author: zheidary464@gmail.com

Received: 2026-02-13

Accepted: 2026-06-06

Publication: 2026-06-20

Abstract

This study aimed to conduct a comparative analysis of moral education curricula in primary education across Iran, Finland, Japan, and Canada. Employing a qualitative and comparative research approach, the study was carried out through document analysis based on Bereday's four-stage comparative model. Research data were collected from official curriculum documents, educational policy papers, reports published by international organizations, and reputable scholarly sources issued between 2010 and 2023. Data were analyzed using thematic analysis within Klein's theoretical framework, focusing on three key components: educational objectives, teaching-learning strategies, and assessment practices. The findings revealed that although all four countries pursue moral education with the common goal of fostering responsible and ethically minded citizens, significant differences exist in their normative foundations, curriculum structures, and implementation approaches. Iran's curriculum is primarily grounded in religious values and Islamic ethics, whereas Finland emphasizes democracy, human rights, and critical thinking; Japan focuses on collective responsibility and social harmony; and Canada highlights multiculturalism, social justice, and responsible citizenship. Furthermore, teaching-learning strategies in Finland, Japan, and Canada are predominantly participatory, experiential, and dialogue-oriented, while in Iran greater emphasis is placed on the direct transmission of values and the teacher's guiding role. Regarding assessment, the countries under study employ qualitative, formative, and process-oriented approaches to varying degrees, whereas some traditional assessment practices continue to be observed in Iran. The results suggest that the degree of alignment among normative foundations, educational objectives, teaching-learning strategies, and assessment practices constitutes a key factor in shaping distinct models of moral education across the countries examined. These findings may contribute to the reconsideration and development of moral education curricula and provide a basis for further research on the practical and experiential dimensions of this field.

Keywords: Curriculum, Moral education, Teaching, Learning strategies, Assessment, Primary education

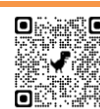
© 2019 Journal of New Approach to Children's Education (JNACE)



This work is published under CC BY-NC 4.0 license.

© 2022 The Authors.

How to Cite This Article: Zahra Heidary, Z & Mousavi, R. (2026). A Comparative Analysis of the Moral Education Curriculum in Primary Education: A Study of Iran, Finland, Japan, and Canada. *JNACE*, 8(1): 97-113.





تحلیل تطبیقی برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی: مطالعه ایران، فنلاند، ژاپن و کانادا

زهرا حیدری^{۱*}، رقیه موسوی^۲

^۱ گروه علوم تربیتی، رشته برنامه ریزی درسی، دانشکده حکمرانی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران

^۲ گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران

* نویسنده مسئول: zheidary464@gmail.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۱۱/۲۴ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۵/۰۳/۱۶ تاریخ چاپ مقاله: ۱۴۰۵/۰۳/۳۰

چکیده

این پژوهش با هدف تحلیل تطبیقی برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی کشورهای ایران، فنلاند، ژاپن و کانادا انجام شد. پژوهش از نوع کیفی و با رویکرد تطبیقی بوده و با استفاده از تحلیل اسنادی و بر مبنای الگوی چهارمرحله‌ای بردی صورت گرفت. داده‌های پژوهش از اسناد رسمی برنامه‌های درسی، سیاست‌های آموزشی، گزارش‌های سازمان‌های بین‌المللی و منابع علمی معتبر منتشرشده در فاصله سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۳ گردآوری شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون و بر اساس چارچوب نظری کلاین در سه مؤلفه اهداف، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد که اگرچه هر چهار کشور تربیت اخلاقی را با هدف پرورش شهروندانی مسئول و اخلاق‌مدار دنبال می‌کنند، اما در مبنای هنجاری، ساختار برنامه درسی و شیوه‌های اجرا تفاوت‌های معناداری میان آن‌ها وجود دارد. برنامه درسی ایران عمدتاً بر ارزش‌های دینی و اخلاق اسلامی استوار است؛ در حالی که فنلاند بر دموکراسی، حقوق بشر و تفکر انتقادی، ژاپن بر مسئولیت‌پذیری جمعی و هماهنگی اجتماعی و کانادا بر چندفرهنگی‌گرایی، عدالت اجتماعی و شهروندی مسئول تأکید دارد. همچنین، راهبردهای یاددهی-یادگیری در فنلاند، ژاپن و کانادا بیشتر ماهیتی مشارکتی، تجربه‌محور و گفت‌وگومحور دارند، در حالی که در ایران آموزش مستقیم ارزش‌ها و نقش هدایت‌گر معلم پررنگ‌تر است. در حوزه ارزشیابی نیز کشورهای مورد مطالعه به درجات مختلف از رویکردهای کیفی، تکوینی و فرایندمحور بهره می‌گیرند، در حالی که در ایران همچنان برخی الگوهای سنتی ارزشیابی مشاهده می‌شود. نتایج پژوهش حاکی از آن است که میزان انسجام میان مبنای هنجاری، اهداف، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی، یکی از عوامل مؤثر در شکل‌گیری الگوهای متفاوت تربیت اخلاقی در کشورهای مورد مطالعه است. این یافته‌ها می‌تواند زمینه‌ای برای بازاندیشی در برنامه‌های درسی تربیت اخلاقی و انجام پژوهش‌های بیشتر درباره ابعاد اجرایی و تجربی این حوزه فراهم آورد.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، تربیت اخلاقی، راهبردهای یاددهی-یادگیری، ارزشیابی، آموزش ابتدایی

تمامی حقوق نشر برای فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان محفوظ است.

شیوه استناد به این مقاله: حیدری، زهرا و موسوی، رقیه. (۱۴۰۵). تحلیل تطبیقی برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی: مطالعه ایران، فنلاند، ژاپن و کانادا. فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان، ۸(۱): ۹۷-۱۱۳.

مقدمه

فردی و اجتماعی نسل‌های آینده دارند. در دهه‌های اخیر، تربیت اخلاقی به یکی از محورهای اساسی سیاست‌گذاری‌های آموزشی در سطح جهانی تبدیل شده است؛ به‌گونه‌ای که بسیاری از

نظام‌های آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از اثرگذارترین نهادهای اجتماعی، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌دهی به هویت

کشورها تلاش کرده‌اند برنامه‌های درسی خود را در جهت پرورش شهروندانی مسئول، آگاه و مشارکت‌جو بازنگری کنند (شاملی، مالکی و کاظمی، ۱۳۹۰؛ حسنی، ۱۳۹۵). اهمیت این موضوع در پرتو چالش‌های معاصر همچون جهانی‌شدن، تنوع فرهنگی و پیچیدگی‌های اخلاقی عصر جدید، بیش از پیش برجسته شده است.

دوره ابتدایی به‌عنوان مرحله‌ای بنیادین در شکل‌گیری شخصیت و نظام ارزشی کودکان، جایگاه ویژه‌ای در تربیت اخلاقی دارد. مدرسه در این دوره نه تنها انتقال‌دهنده دانش، بلکه یکی از اصلی‌ترین بسترهای اجتماعی‌سازی و تجربه زیسته ارزش‌های اخلاقی محسوب می‌شود (حسنی، ۱۳۹۵). از این منظر، کیفیت طراحی و اجرای برنامه درسی تربیت اخلاقی، به‌ویژه در حوزه راهبردهای یاددهی-یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی، نقشی تعیین‌کننده در تحقق اهداف تربیتی ایفا می‌کند.

مطالعات تطبیقی نشان می‌دهد کشورها با توجه به زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و فلسفی خود، رویکردهای متفاوتی را در برنامه‌ریزی و اجرای تربیت اخلاقی اتخاذ کرده‌اند. برای مثال، در فنلاند تأکید بر یادگیری مشارکتی، استقلال حرفه‌ای معلمان و ادغام مفاهیم اخلاقی در سایر دروس مشاهد می‌شود (Stahlberg, 2021; Finnish National Board of Education, 2020). ژاپن با تکیه بر نظم اجتماعی، مسئولیت‌پذیری جمعی و هماهنگی گروهی، الگوی خاصی از تربیت اخلاقی را دنبال می‌کند (MEXT, 2022; Ikemoto, 1996). در کانادا نیز ارزش‌هایی همچون چندفرهنگی‌گرایی، عدالت اجتماعی و حقوق بشر در قالب رویکردهای گفت‌وگومحور و مشارکتی پیگیری می‌شود (British: Ontario Ministry of Education, 2018). در ایران، تربیت اخلاقی مبتنی بر مبانی دینی و ارزش‌های اسلامی، جایگاهی محوری در اسناد رسمی تعلیم و تربیت دارد (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۷؛ صادق‌زاده، ۱۳۹۰). این تنوع رویکردها بیانگر آن است که تربیت اخلاقی متأثر از مبانی هنجاری، سیاست‌های کلان آموزشی و ساختارهای اجرایی هر نظام آموزشی است.

در ادبیات نظری، رویکردهای مبتنی بر یادگیری فعال، مشارکتی و تجربی نسبت به الگوهای سنتی انتقال مستقیم مفاهیم، توجه بیشتری را به خود جلب کرده‌اند (Noddings, Bandura, 1986; 2002). همچنین، در حوزه ارزشیابی، گرایش به روش‌های کیفی و فرایندمحور در مقابل ارزشیابی‌های صرفاً آزمون‌محور تقویت شده است (Siarova, Sternadel, & Szönyi, 2017; Popham, 2008). با این حال، بررسی پیشینه پژوهش نشان

می‌دهد که بسیاری از مطالعات موجود یا به توصیف جداگانه هر کشور پرداخته‌اند یا تنها یکی از مؤلفه‌های اهداف، راهبردها یا ارزشیابی را بررسی کرده‌اند (اسدی و دلفانی، ۱۴۰۳؛ حسینی و امان‌الهی‌پور، ۱۴۰۳). در مقابل، پژوهش‌هایی که این سه مؤلفه را به‌صورت هم‌زمان و در چارچوب نظری مشخص مورد تحلیل تطبیقی قرار دهند، محدود است. افزون بر این، در برخی مطالعات، پیوند میان مبانی فلسفی، سیاست‌های رسمی و شیوه‌های اجرایی به‌طور منسجم تبیین نشده است (هادیان، خیرآبادی، میرزایی، ۱۴۰۳).

بر این اساس، ضرورت انجام پژوهشی که با رویکردی نظام‌مند و در چارچوبی تحلیلی، مؤلفه‌های اهداف، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی برنامه درسی تربیت اخلاقی را در کشورهای منتخب مقایسه کند، آشکار می‌شود. چنین تحلیلی می‌تواند ضمن تبیین شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود، درک عمیق‌تری از میزان انسجام میان سطوح هنجاری، برنامه رسمی و اجرای عملی تربیت اخلاقی فراهم آورد.

هدف این پژوهش، تحلیل تطبیقی برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی کشورهای ایران، فنلاند، ژاپن و کانادا با تمرکز بر اهداف، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی است. بر این اساس، پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به پرسش‌های زیر است:

- ۱- اهداف، راهبردهای یاددهی-یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی در برنامه درسی تربیت اخلاقی دوره ابتدایی کشورهای منتخب چه ویژگی‌هایی دارند؟
- ۲- مهم‌ترین شباهت‌ها و تفاوت‌های برنامه درسی تربیت اخلاقی در کشورهای منتخب در سطوح هنجاری، رسمی و اجرایی چیست؟
- ۳- یافته‌های حاصل از تحلیل تطبیقی چه دلالت‌ها و پیشنهادهایی برای بهبود برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی ایران ارائه می‌کنند؟

پیشینه پژوهش

اندیشمندان بزرگی نظریه‌هایی مهم در باب اخلاق و اهمیت تربیت اخلاقی در برنامه درسی مطرح کرده‌اند. بر اساس نظریه پیاژه، آموزش اخلاقی نباید بر اطاعت کورکورانه از قوانین تمرکز کند، بلکه باید به کودکان کمک کند تا خودشان درباره درست و غلط فکر کنند. والدین و معلمان می‌توانند این امر را با طرح پرسش‌های باز، تشویق به تفکر انتقادی و بحث‌های گروهی درباره مسائل اخلاقی تسهیل کنند (Piaget, 1932). کلبِرگ بر رشد مرحله‌ای قضاوت اخلاقی تأکید داشت (Kohlberg, 1981)، در حالی که کانت مفهوم خودآیینی اخلاقی را بنیاد اخلاق می‌دانست (Kant, 1785). در میان

پرورش صورت نگرفته است و رد پای بسیاری از این مبانی در اهداف مرتبط با حیطه تربیت اخلاقی، نمایان نیست. در پژوهش حسنی (۱۳۹۱)، برنامه درسی تربیت اخلاقی در کشورهای کره جنوبی، ژاپن، آمریکا، ترکیه، سنگاپور، انگلستان و چین مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این کتاب نشان می‌دهد کشورهایی که درس خاصی به نام تربیت اخلاقی در فهرست برنامه درسی خود دارند، ساختار منظمی برای تربیت اخلاقی در نظر گرفته‌اند. نکته دیگر اینکه محتوا با شرایط رشد دانش آموزان متناسب شده است و در پایان یادآور می‌شود که در تنظیم محتوای برنامه‌های درسی تربیت اخلاقی، ارتباط با بسترهای فرهنگی جامعه باید مورد توجه قرار گیرد و مسائل موجود در محتوای برنامه درسی باید با بستر فرهنگی جامعه در تناسب باشد.

مقاله ای با عنوان «تربیت اخلاقی، احساسات و عمل‌های اجتماعی» (۲۰۲۳) توسط جمعی از نویسندگان دانشگاه آکسفورد نوشته شده است، ایده «پل هرست» در زمینه تربیت اخلاقی به دلیل تأکید بر نقش محوری عمل‌های اجتماعی متمایز است. از دیدگاه او، اصول و فضایل اخلاقی نباید به عنوان موجودیت‌های انتزاعی و تئوریک در نظر گرفته شوند که سپس در آموزش اعمال شوند تا دانش‌آموزان با تکیه بر آنها استدلال کرده یا طبق آن‌ها زندگی کنند. در عوض، تربیت اخلاقی به‌زعم هرست شامل وارد کردن افراد به عمل‌های اجتماعی و بازگشت به آن‌ها از طریق بازتاب انتقادی در موقعیت‌های واقعی خود آن عمل‌ها است.

Suwalaska & Nowosad (2023) در پژوهشی دیگر نشان می‌دهد که نظام آموزشی سنگاپور بر شش ارزش بنیادین شامل احترام، مسئولیت‌پذیری، تاب‌آوری، صداقت، دغدغه‌مندی و هماهنگی اجتماعی تأکید دارد. این ارزش‌ها در سه محور اصلی «هویت»، «روابط» و «انتخاب‌ها» به‌طور نظام‌مند در آموزش ادغام شده‌اند. برنامه درسی با استفاده از روش‌های تعاملی همچون سناریوهای ارزش‌محور، پرسش‌های محرک تفکر انتقادی و مباحثه‌های گروهی، دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا در فرایند یادگیری فعالانه مشارکت کنند و ارزش‌ها را به‌صورت انتقادی و تجربی درک کنند. برنامه CCE نه تنها به انتقال مفاهیم اخلاقی می‌پردازد، بلکه آن‌ها را در زندگی روزمره دانش‌آموزان نهادینه می‌کند. این پژوهش پیشنهاد می‌کند که اصلاحات آموزشی باید بر تقویت رابطه ارزشی میان معلم و دانش‌آموز و طراحی مکانیسم‌های پویا برای ارزش‌آموزی تمرکز کند تا اثربخشی آموزش اخلاقی افزایش یابد.

Murti, Gunarhadi & Winarno (2020) در پژوهشی کیفی به تجزیه و تحلیل نیازهای دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی به منظور توسعه رسانه‌های آموزشی برای پرورش شخصیت

نظریات جدید، بندورا بر یادگیری مشاهده‌ای و گیلیگان بر اخلاق مراقبت تأکید داشته‌اند (Bandura, 1986; Gilligan, 1982). از نظر پارسونز، آموزش اخلاق باید تعادل بین استقلال فردی و تعهد به جامعه را برقرار کند. افراد باید یاد بگیرند که هم به دنبال منافع شخصی باشند و هم مسئولیت‌های اجتماعی خود را بپذیرند (Parsons, 1975). از نظر امیل دورکیم آموزش اخلاقی یعنی کمک به کودکان برای درونی کردن ارزش‌های مشترک جامعه. این درونی‌سازی باعث می‌شود افراد حتی بدون نظارت خارجی نیز رفتارهای اخلاقی داشته باشند (Durkheim, 1925). مک اینتایر نیز پیشنهاد می‌کند که آموزش اخلاقی باید از طریق تجربه عملی و مشارکت در جوامع اخلاقی شکل بگیرد. اخلاق را نمی‌توان فقط از طریق کتاب‌ها آموخت؛ بلکه باید از طریق تعامل با الگوهای اخلاقی جامعه آموخته شود (MacIntyre, 1981).

در مقاله‌ای که توسط پور مجلسی و نورآبادی (۱۴۰۳) تحت عنوان «بررسی اهمیت و ضرورت تربیت اخلاقی دانش‌آموزان در دوره ابتدایی نظام آموزشی» صورت گرفت، یافته‌ها نشان داد که دوره ابتدایی موثرترین دوره در بین دوره‌های تحصیلی نظام آموزشی در تکوین، پرورش و تربیت دانش‌آموزان است. کودکان در دوره ابتدایی در حال فراگیری ارزش‌ها و شکل دهی به شخصیت شان هستند، لذا دوره ابتدایی مهم‌ترین زمان برای تربیت اخلاقی و پرورش صفات اخلاقی در آنها است و در این راستا پیشنهاداتی جهت پیشبرد تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی ارائه می‌کند.

پژوهشی از سوی شریفی و میرشاه جعفری (۱۳۹۵) با عنوان «بررسی برنامه درسی تربیت اخلاقی در چند کشور جهان و کشور ایران» انجام شده و هدف این تحقیق بررسی رویکرد حاکم بر برنامه درسی تربیت اخلاقی در کشورهای مختلف و ایران بوده است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که به طور کلی در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی ایران، گرایش به اخلاق و فضیلت وجود دارد. در بیشتر کشورهای نام‌برده، آموزش شهروندی گسترده‌تر از برنامه درسی رسمی است و هنوز فرصت‌های یادگیری کاربردی در چارچوب برنامه درسی برای پرداختن به این موضوع در ایران فراهم نشده و تنها به بیان اهداف آرمانی و غایی اکتفا شده است.

در پژوهش آزادمنش و حسینی (۱۳۹۳) تحت عنوان «تحلیل تطبیقی اهداف تربیت اخلاقی دوره ابتدایی در کشورهای ژاپن و ایران، با نظر به ارزش‌های حاکم بر برنامه درسی» از جمله یافته‌های بررسی کلی این تحقیق آن است که اساساً هدف گذاری در حیطه تربیت اخلاقی در کشور ایران، متناسب با مبانی ارزش‌شناختی حاکم بر سند تحول بنیادین آموزش و

مطالعه حاضر بر اساس الگوی چهارمرحله‌ای جرج بردی در مطالعات تطبیقی آموزش و پرورش انجام شد. این مراحل شامل توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه است:

۱- توصیف: گردآوری و سازمان‌دهی داده‌های مربوط به اهداف، راهبردهای یاددهی-یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی در هر کشور.

۲- تفسیر: تحلیل داده‌ها با توجه به زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی، فلسفی و ساختار نظام آموزشی کشورها.

۳- همجواری: تنظیم داده‌ها در قالب جداول تطبیقی و دسته‌بندی مؤلفه‌های مشابه و متفاوت.

۴- مقایسه: تحلیل شباهت‌ها و تفاوت‌ها بر اساس چارچوب کلان و استخراج الگوهای غالب تربیت اخلاقی.

جامعه پژوهش و نمونه‌گیری اسنادی

جامعه پژوهش شامل کلیه اسناد رسمی، سیاستی و علمی مرتبط با برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی کشورهای ایران، فنلاند، ژاپن و کانادا در فاصله زمانی ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۳ بود.

نمونه‌گیری اسنادی به صورت هدفمند و مبتنی بر ملاک انجام شد. معیارهای انتخاب اسناد عبارت بودند از:

- ارتباط مستقیم با برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی؛
- برخورداری از اعتبار علمی یا رسمی؛
- انتشار توسط نهادهای آموزشی معتبر، وزارتخانه‌ها، سازمان‌های بین‌المللی یا پایگاه‌های علمی معتبر؛
- دارا بودن اطلاعات مرتبط با اهداف، راهبردهای یاددهی-یادگیری یا ارزشیابی تربیت اخلاقی؛
- دسترس‌پذیری متن کامل اسناد.

بر این اساس، در مجموع ۴۸ سند مورد تحلیل قرار گرفت. توزیع اسناد بررسی‌شده در کشورهای منتخب در جدول زیر ارائه شده است.

اخلاقی پرداخته‌اند. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان به رسانه‌ها به عنوان ابزارهای آموزشی حاوی ارزش‌های خرد محلی برای آموزش شخصیت اخلاقی علاقه‌مند هستند. از نظر محتوایی، مطالب طنز که حاوی خرد محلی و داستان‌هایی با مضامینی از ناسیونالیسم و آگاهی اجتماعی هستند، مورد نیاز است. در بعد طراحی و ظاهر، شخصیت‌پردازی کارتون‌ها با رنگ‌های متنوع و فونت‌هایی با اندازه متناسب اهمیت دارد. این تحقیق بر لزوم توسعه رسانه‌های طنز آموزشی با استفاده از خرد محلی برای رفع نیازهای دانش‌آموزان دوره ابتدایی به عنوان تلاشی برای پرورش شخصیت اخلاقی تأکید دارد.

با این حال، بررسی این پژوهش‌ها حاکی از آن است که اگرچه مطالعات متعددی در خصوص مفاهیم و اهداف اخلاقی صورت گرفته، اما پژوهش‌هایی که به صورت منسجم و تطبیقی، سه عنصر بنیادین برنامه درسی (اهداف، روش‌های تدریس و ارزشیابی) را همزمان در چهار کشور فنلاند، ژاپن، کانادا و ایران مورد بررسی قرار دهند، بسیار اندک و پراکنده‌اند. افزون بر این، بسیاری از پژوهش‌های تطبیقی پیشین فاقد چارچوب نظری روشن یا رویکرد تحلیلی چندبعدی بوده‌اند و اغلب تنها به شباهت‌ها و تفاوت‌های سطحی اشاره کرده‌اند. در نتیجه، خلأ نظری و کاربردی مشخصی در این حوزه وجود دارد که پژوهش حاضر تلاش دارد با تمرکز بر آن، سهمی در ارتقاء دانش بومی در طراحی برنامه‌های درسی تربیت اخلاقی ایفا نماید.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کیفی و با رویکرد تطبیقی انجام شده است. روش مورد استفاده، تحلیل اسنادی همراه با تحلیل مضمون بوده که به بررسی، تفسیر و مقایسه برنامه‌های درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی چهار کشور ایران، فنلاند، ژاپن و کانادا پرداخته است. چارچوب نظری پژوهش مبتنی بر الگوی تطبیقی جرج بردی و چارچوب تحلیلی کلانین بوده است.

چارچوب روش‌شناختی پژوهش

جدول ۱: توزیع اسناد بررسی‌شده در پژوهش

کشور	اسناد رسمی برنامه درسی	اسناد سیاستی و وزارت آموزش	مقالات و منابع علمی	مجموع
ایران	۴	۳	۵	۱۲
فنلاند	۳	۲	۵	۱۰
ژاپن	۴	۳	۵	۱۲
کانادا	۵	۳	۶	۱۴
مجموع	۱۶	۱۱	۲۱	۴۸

منابع مورد استفاده شامل برنامه‌های درسی رسمی، اسناد تحول آموزشی، دستورالعمل‌های وزارت آموزش، گزارش‌های OECD و UNESCO، مقالات علمی نمایه‌شده در پایگاه‌های ERIC، Springer و ISC و کتاب‌های تخصصی حوزه تربیت اخلاقی بود.

به‌منظور اعتبارسنجی منابع، تنها اسنادی وارد فرایند تحلیل شدند که دارای منشأ رسمی، اعتبار دانشگاهی یا ارجاع‌پذیری علمی بودند. همچنین داده‌های استخراج‌شده از طریق مقایسه میان اسناد رسمی و پژوهش‌های علمی کنترل و بازبینی شدند.

معیار انتخاب کشورها

انتخاب فنلاند، ژاپن و کانادا بر اساس سه شاخص انجام شد:

- ۱- موفقیت در شاخص‌های جهانی آموزش شهروندی و تربیت اجتماعی بر اساس گزارش‌های OECD و PISA؛
- ۲- تنوع در مبانی فلسفی، فرهنگی و تربیتی؛
- ۳- برخورداری از راهبردهای صریح و نظام‌مند در حوزه تربیت شهروند اخلاقی.

روش تحلیل داده‌ها

تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون^۱ و بر اساس الگوی شش مرحله‌ای (2006) Braun & Clarke انجام شد.

مراحل تحلیل شامل:

- ۱- آشنایی اولیه با داده‌ها از طریق مطالعه مکرر اسناد؛

جدول ۲: فرایند کدگذاری و استخراج مضامین

گزاره اولیه	کد اولیه	مضمون فرعی	مضمون اصلی
تأکید بر مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های گروهی	همکاری اجتماعی	راهبردهای مشارکتی	راهبردهای یاددهی-یادگیری
استفاده از دفترچه بازتاب اخلاقی	خودارزیایی	ارزشیابی فرایندی	ارزشیابی
تأکید بر احترام به تفاوت‌های فرهنگی	تحمل فرهنگی	چندفرهنگی‌گرایی	اهداف تربیت اخلاقی

پس از تحلیل درون‌کشوری، مقایسه بین‌کشوری به‌صورت موضوع‌محور انجام شد و یافته‌ها در قالب جداول تطبیقی ارائه گردیدند.

اعتباربخشی و اعتمادپذیری پژوهش

برای افزایش اعتبار و اعتمادپذیری پژوهش از راهبردهای زیر استفاده شد:

- استفاده از منابع چندگانه و متنوع (مثلث‌سازی داده‌ها)؛
- بازخوانی مکرر اسناد و بازبینی مستمر کدها؛
- مقایسه یافته‌ها با پژوهش‌های مشابه؛
- کنترل تحلیل‌ها با چارچوب نظری پژوهش؛

۲- استخراج و کدگذاری اولیه مفاهیم؛

۳- جست‌وجوی مضامین اولیه

۴- بازبینی و پالایش مضامین؛

۵- نام‌گذاری و تعریف مضامین نهایی؛

۶- تنظیم و ارائه گزارش تحلیلی.

در مرحله کدگذاری باز، مفاهیم اولیه از متن اسناد استخراج شد. نمونه‌هایی از کدهای اولیه عبارت بودند از:

- مسئولیت‌پذیری اجتماعی؛
- احترام به تنوع فرهنگی؛
- خودارزیایی اخلاقی؛
- یادگیری مشارکتی؛
- آموزش مبتنی بر تجربه.

در مرحله کدگذاری محوری، کدهای مشابه در قالب مقولات گسترده‌تر سازمان‌دهی شدند. برای مثال، کدهای «تحمل فرهنگی» و «احترام به تفاوت‌ها» در مقوله «چندفرهنگی‌گرایی» قرار گرفتند. همچنین کدهای «پروژه گروهی»، «گفت‌وگوی کلاسی» و «حل مسئله مشارکتی» در مقوله «راهبردهای مشارکتی» طبقه‌بندی شدند.

در مرحله کدگذاری انتخابی، مضامین نهایی در سه محور اصلی:

- اهداف تربیت اخلاقی،
- راهبردهای یاددهی-یادگیری،
- ارزشیابی

سازمان‌دهی و بر اساس چارچوب تحلیلی کلاین تحلیل شدند.

- ثبت دقیق مراحل تحلیل جهت افزایش قابلیت پیگیری و انتقال‌پذیری.

به‌منظور افزایش پایایی کدگذاری، بخشی از اسناد (۲۰ درصد) به‌صورت مستقل توسط یک پژوهشگر متخصص در حوزه برنامه‌درسی و مطالعات تطبیقی کدگذاری شد. میزان توافق بین کدگذاران با استفاده از ضریب Cohen's Kappa محاسبه شد که مقدار آن ۸۴ به دست آمد و نشان‌دهنده توافق مطلوب و پایایی مناسب فرایند کدگذاری است. همچنین، برای کاهش سوگیری تفسیری، مضامین استخراج‌شده در چند مرحله مورد بازبینی و اصلاح قرار گرفتند تا ارتباط مستقیم آن‌ها با شواهد اسنادی حفظ شود.

یافته ها

در این بخش، باتوجه به مراحل روش بردی، به سوالات پژوهش پاسخ داده شده است. لازم به ذکر است اهداف برنامه درسی به عنوان راهنمایی برای انتخاب راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی عمل می کنند. بنابراین به عنوان پایه ای برای طراحی راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی هستند. این اهداف نه تنها چارچوبی برای محتوای آموزشی فراهم می کنند، بلکه جهت گیری کلی برنامه درسی را مشخص می کنند.

۱- اهداف، راهبردهای یاددهی-یادگیری و شیوه های ارزشیابی در برنامه درسی تربیت اخلاقی دوره ابتدایی کشورهای منتخب چه ویژگی هایی دارند؟

بررسی اسناد برنامه درسی و سیاست های تربیت اخلاقی در کشورهای مورد مطالعه نشان می دهد که اهداف تربیت اخلاقی در هر نظام آموزشی، بازتابی از مبانی فلسفی، فرهنگی و اجتماعی آن کشور است. اگرچه هر چهار کشور بر پرورش مسئولیت پذیری، تعامل اجتماعی و رفتار اخلاقی تأکید دارند، اما تفاوت های معناداری در نوع تلقی از «اخلاق»، «شهروند مطلوب» و کارکرد تربیت اخلاقی مشاهده می شود.

در نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران، تربیت اخلاقی در پیوند مستقیم با آموزه های دینی، هویت اسلامی و ارزش های فرهنگی تعریف شده است. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، هدف نهایی تعلیم و تربیت، «تربیت انسان مؤمن، مسئول، عدالت خواه و متخلق به اخلاق اسلامی» عنوان شده است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۲). همچنین در برنامه درسی دوره ابتدایی، مفاهیمی مانند صداقت، احترام به والدین، مسئولیت پذیری، نظم، تعاون و رعایت هنجارهای اجتماعی به عنوان اهداف کلیدی تربیت اخلاقی مطرح شده اند (صادق زاده، ۱۳۹۰).

تحلیل اسناد ایران نشان می دهد که اخلاق عمده تاً به عنوان مجموعه ای از فضایل هنجاری و ارزش های تثبیت شده تلقی می شود که باید از طریق آموزش رسمی به دانش آموز منتقل گردد. در این رویکرد، تربیت اخلاقی بیشتر ماهیتی تجویزی و ارزش محور دارد و بر هدایت رفتار دانش آموزان مطابق با هنجارهای مطلوب اجتماعی و دینی تأکید می شود. یافته های یوسفی (۱۳۹۹) نیز نشان می دهد که برنامه های تربیتی مدارس ایران عمده تاً بر انتقال ارزش های اخلاقی و کنترل رفتار دانش آموزان متمرکز هستند. همچنین عقلی، علم الهدی، فتحی و اجارگاه (۱۳۹۷) تأکید می کنند که غلبه رویکرد هنجاری در برنامه های تربیتی ایران موجب شده است تجربه زیسته دانش آموزان کمتر در فرایند تربیت اخلاقی مورد توجه قرار گیرد.

در مقابل، نظام آموزشی فنلاند تربیت اخلاقی را در چارچوب شهروندی دموکراتیک، برابری اجتماعی، حقوق بشر و توسعه پایدار تعریف می کند. در برنامه درسی ملی فنلاند، بر شایستگی های فرارشته ای، تفکر انتقادی، مشارکت اجتماعی و احترام به تفاوت ها تأکید شده است (FNAE, 2016, p. 20). این سند، «مشارکت فعال در ساخت آینده ای پایدار» به عنوان یکی از شایستگی های اساسی دانش آموزان معرفی شده است (FNAE, 2016, p. 22). همچنین Kauko, Pitkänen, & Simola, (2020) بیان می کنند که نظام آموزشی فنلاند تلاش می کند تربیت اخلاقی را با مشارکت فعال دانش آموزان و تجربه های واقعی اجتماعی پیوند دهد.

بررسی اسناد فنلاند نشان می دهد که اخلاق در این نظام آموزشی نه به عنوان مجموعه ای از دستورات رفتاری، بلکه به عنوان توانایی مشارکت مسئولانه در جامعه دموکراتیک تلقی می شود. مفاهیمی مانند «برابری»، «مشارکت» و «توسعه پایدار» در اسناد برنامه درسی این کشور تکرار بالایی دارند و نشان دهنده غلبه رویکرد شهروندی و مشارکتی در تربیت اخلاقی هستند. (Siarova et al., 2017) نیز تأکید می کنند که تربیت اخلاقی در کشورهای اسکاندیناوی بر توسعه شایستگی های اجتماعی، مسئولیت پذیری مدنی و گفت و گوی دموکراتیک استوار است.

در ژاپن، اهداف تربیت اخلاقی بیش از هر چیز تحت تأثیر فرهنگ جمع گرایی، نظم اجتماعی و مسئولیت پذیری جمعی قرار دارد. وزارت آموزش ژاپن (MEXT) هدف اصلی آموزش اخلاق را پرورش افرادی می داند که بتوانند ضمن حفظ هماهنگی اجتماعی، مسئولیت های فردی و جمعی خود را ایفا کنند (MEXT, 2022). در اسناد آموزش اخلاق ژاپن، مفاهیمی مانند «کنترل خویشتن»، «همکاری» و «همبستگی اجتماعی» به صورت مکرر مورد تأکید قرار گرفته اند. همچنین درس «دوتوکو» به عنوان محور اصلی آموزش اخلاق، با هدف تقویت خودکنترلی، احترام متقابل و مسئولیت اجتماعی سازمان دهی شده است (Aspinall, 2013).

تحلیل اسناد ژاپن نشان می دهد که تربیت اخلاقی در این کشور پیوند نزدیکی با انسجام اجتماعی و نظم جمعی دارد و دانش آموزان از طریق مشارکت در فعالیتهای گروهی و تجربه های مدرسه ای، مسئولیت پذیری اجتماعی را می آموزند. این موضوع سبب شده است که اهداف تربیت اخلاقی در ژاپن بیش از آنکه بر فردگرایی اخلاقی تأکید داشته باشند، بر هماهنگی جمعی و ایفای نقش مسئولانه در جامعه متمرکز شوند.

در کانادا، تربیت اخلاقی در چارچوب چندفرهنگی‌گرایی، شهروندی فعال و عدالت اجتماعی صورت‌بندی شده است. برنامه درسی استان انتاریو بر احترام به تنوع فرهنگی، مشارکت مدنی، همدلی و تفکر انتقادی تأکید دارد (OME, 2018, p. 15). همچنین در این نظام آموزشی، مفاهیمی مانند «آموزش فراگیر^۸»، «تنوع فرهنگی^۹» و «مشارکت دموکراتیک^{۱۰}» جایگاه محوری دارند. در اسناد رسمی آموزش کانادا، «احترام به تنوع و مشارکت مسئولانه در جامعه دموکراتیک» به‌عنوان یکی از اهداف اساسی آموزش شهروندی معرفی شده است (OME, 2018, p. 18).

جدول ۳: ماتریس تطبیقی اهداف تربیت اخلاقی بر اساس سطوح تحلیلی کلان

سطح تحلیلی	ایران	فنلاند	ژاپن	کانادا
سطح هنجاری	اخلاق دینی و فضیلت‌محور	شهروندی دموکراتیک و حقوق بشر	نظم اجتماعی و جمع‌گرایی	چندفرهنگی‌گرایی و عدالت اجتماعی
شهروند مطلوب	چندفرهنگی‌گرایی و عدالت اجتماعی	شهروند مشارکت‌جو و مسئول	عضو هماهنگ و مسئول جامعه	شهروند فعال و چندفرهنگی
سطح برنامه درسی	تأکید بر ارزش‌های اسلامی در اسناد رسمی	تلفیق تربیت اخلاقی در کل برنامه درسی	درس مستقل اخلاق (دوتوکو)	ادغام اخلاق در شهروندی و علوم اجتماعی
سطح اجرایی	انتقال هنجارها و ارزش‌ها	تجربه‌محوری و مشارکت اجتماعی	فعالیت‌های جمعی مدرسه‌محور	گفت‌وگو و مشارکت مدنی
جهت‌گیری غالب	هنجاری-تجویزی	مشارکتی-فراپندی	اجتماعی-جمع‌گرا	گفت‌وگویی-چندفرهنگی

تحلیل تطبیقی یافته‌ها نشان می‌دهد که تفاوت کشورها در اهداف تربیت اخلاقی، ریشه در تلقی آن‌ها از ماهیت اخلاق و کارکرد آموزش دارد. در سطح هنجاری، ایران بیشتر بر انتقال ارزش‌های دینی و فرهنگی تثبیت‌شده تأکید می‌کند؛ در حالی که فنلاند و کانادا تربیت اخلاقی را بخشی از فرایند مشارکت اجتماعی، شهروندی دموکراتیک و تعامل فرهنگی می‌دانند. ژاپن نیز الگویی مبتنی بر انسجام اجتماعی و مسئولیت جمعی را دنبال می‌کند. در سطح برنامه رسمی، این تفاوت‌ها در نحوه سازمان‌دهی برنامه درسی و جایگاه تربیت اخلاقی بازتاب یافته است. در ایران و ژاپن، ساختار رسمی‌تر و هدایت‌شده‌تری مشاهده می‌شود، در حالی که در فنلاند و کانادا، تربیت اخلاقی بیشتر به‌صورت تلفیقی و در بستر تجربه‌های روزمره مدرسه دنبال می‌شود. همچنین در سطح اجرایی، یافته‌ها نشان می‌دهد کشورهایی که اهداف تربیت اخلاقی را با تجربه‌های واقعی دانش‌آموزان، فعالیت‌های اجتماعی و تعاملات روزمره مدرسه پیوند داده‌اند، انسجام بیشتری میان برنامه درسی قصدشده و برنامه اجراشده دارند. در مقابل، در نظام‌هایی که اهداف بیشتر ماهیتی تجویزی دارند، فاصله بیشتری میان اهداف رسمی و تجربه عملی دانش‌آموزان مشاهده می‌شود.

بررسی اسناد کانادا نشان می‌دهد که تربیت اخلاقی در این کشور ماهیتی گفت‌وگویی و اجتماعی دارد و تلاش می‌شود دانش‌آموزان از طریق تعامل، گفت‌وگو و مشارکت اجتماعی، توانایی قضاوت اخلاقی و تصمیم‌گیری مسئولانه را توسعه دهند. یافته‌های کوشی، موساپور، آرماند، محبی (۱۳۹۹) نیز نشان می‌دهد که نظام‌های آموزشی چندفرهنگی، تربیت اخلاقی را بیش از آنکه مبتنی بر انتقال ارزش‌های ثابت بدانند، بر توسعه مهارت‌های تعامل اجتماعی، احترام به تفاوت‌ها و توانایی گفت‌وگوی بین‌فرهنگی متمرکز می‌کنند.

در بررسی راهبردهای یاددهی-یادگیری در برنامه‌های درسی کشورهای مذکور، می‌توان هر کشوری را با توجه به فرهنگ، ارزش‌ها و نظام آموزشی خود، مورد بررسی قرار داد. بررسی اسناد برنامه‌های درسی کشورهای مورد مطالعه نشان می‌دهد که اگرچه همه نظام‌های آموزشی مورد بررسی بر اهمیت یادگیری ارزش‌های اخلاقی تأکید دارند، اما در شیوه تحقق این اهداف تفاوت‌های معناداری مشاهده می‌شود. این تفاوت‌ها نه تنها در سطح روش‌های تدریس، بلکه در نوع نگاه به یادگیرنده، نقش معلم و جایگاه تجربه‌های واقعی در فرایند یادگیری اخلاقی نیز قابل مشاهده است. در سطح هنجاری، تفاوت اصلی میان کشورها به نوع تلقی آن‌ها از فرایند یادگیری اخلاقی بازمی‌گردد. در ایران، تربیت اخلاقی عمدتاً بر انتقال ارزش‌ها و هنجارهای مطلوب از سوی معلم به دانش‌آموز استوار است و معلم نقش هدایت‌کننده اصلی فرایند یادگیری را بر عهده دارد. در مقابل، در فنلاند و کانادا یادگیری اخلاقی به‌عنوان فرایندی مشارکتی و مبتنی بر ساخت معنا توسط دانش‌آموزان تلقی می‌شود و فرصت‌های گفت‌وگو، تعامل و تجربه‌های اجتماعی بخش مهمی از آموزش اخلاقی را تشکیل می‌دهد (Ontario Catholic School Trustees').

عملی و مشارکت در زندگی اجتماعی مدرسه آموخته می‌شود تا آموزش مستقیم مفاهیم.

در کانادا، راهبردهای یاددهی-یادگیری بر توسعه تفکر انتقادی، گفت‌وگوی دموکراتیک و احترام به تنوع فرهنگی متمرکز است. بررسی اسناد آموزشی نشان می‌دهد که بحث‌های گروهی، پروژه‌های مشارکتی، ایفای نقش، فعالیت‌های اجتماعی و مطالعه موردی از رایج‌ترین روش‌های مورد استفاده هستند (OCSTA, 2021; Alberta Education, 2020). در این رویکرد، دانش‌آموزان از طریق مواجهه با دیدگاه‌های گوناگون، تحلیل موقعیت‌های اخلاقی و مشارکت در فعالیت‌های جمعی، توانایی تصمیم‌گیری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی را توسعه می‌دهند. استفاده از داستان‌ها، مثال‌های واقعی و برنامه‌های مرتبط با تنوع فرهنگی نیز به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مفاهیمی مانند احترام، عدالت و همدلی را در موقعیت‌های عینی تجربه کنند (BCME, 2020; Quebec Education Program, 2022).

در ایران، راهبردهای یاددهی-یادگیری تلفیقی از روش‌های سنتی و فعال را شامل می‌شود. قصه‌گویی، داستان‌پردازی، الگوسازی، خاطره‌گویی، نمایش خلاق و ایفای نقش از جمله روش‌هایی هستند که در اسناد رسمی مورد تأکید قرار گرفته‌اند. با این حال، بررسی محتوای برنامه درسی نشان می‌دهد که بخش قابل‌توجهی از فرایند آموزش اخلاقی همچنان بر انتقال مستقیم مفاهیم، نصیحت، موعظه و ارائه الگوهای رفتاری مطلوب استوار است. در کنار این روش‌ها، استفاده از بازی‌های آموزشی، فعالیت‌های پرورشی، فیلم و انیمیشن نیز برای تقویت یادگیری اخلاقی توصیه شده است (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۴۰۳). هرچند حضور برخی روش‌های فعال در اسناد آموزشی ایران قابل مشاهده است، اما نقش محوری معلم در هدایت و انتقال ارزش‌ها همچنان پررنگ‌تر از نقش دانش‌آموز در ساخت فعالانه معنا است.

در ژاپن نیز اگرچه انتقال ارزش‌های اجتماعی اهمیت دارد، اما این انتقال عمدتاً از طریق مشارکت در فعالیت‌های جمعی و تجربه عملی زندگی مدرسه‌ای صورت می‌گیرد (MEXT, 2021). یافته‌ها نشان می‌دهد که فنلاند بیشترین تأکید را بر یادگیری تجربه‌محور و مشارکتی دارد. در این کشور، تربیت اخلاقی به‌صورت مستقل تدریس نمی‌شود، بلکه در بستر تمامی فعالیت‌های آموزشی جریان می‌یابد. استفاده از پروژه‌های گروهی، بحث‌های کلاسی، سناریوهای واقعی و فعالیت‌های اجتماعی، دانش‌آموزان را در موقعیت‌های واقعی تصمیم‌گیری اخلاقی قرار می‌دهد (FNBE, 2020). همچنین استفاده از ادبیات کودک، داستان‌های اخلاقی و فعالیت‌های اجتماعی مانند حفاظت از محیط زیست یا کمک به نیازمندان، زمینه‌ای برای پیوند ارزش‌های اخلاقی با زندگی روزمره دانش‌آموزان فراهم می‌سازد (Stahlberg, 2021). یکی از ویژگی‌های متمایز نظام آموزشی فنلاند، تأکید بر خودارزیابی و بازتاب اخلاقی است؛ به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان تشویق می‌شوند درباره تصمیم‌ها، رفتارها و مسئولیت‌های خود تأمل کنند (OECD, 2022).

ژاپن نیز از رویکردی تجربه‌محور بهره می‌گیرد، اما برخلاف فنلاند، محور اصلی آن تقویت انسجام اجتماعی و مسئولیت جمعی است. در اسناد آموزشی ژاپن، یادگیری اخلاقی صرفاً محدود به کلاس درس نیست، بلکه کل محیط مدرسه، خانواده و جامعه در آن نقش دارند (MEXT, 2021). فعالیت‌های گروهی، مسئولیت‌های روزانه مدرسه، مراسم جمعی، مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی و استفاده از داستان‌های اخلاقی، از مهم‌ترین راهبردهای یاددهی-یادگیری در این کشور به شمار می‌روند. همچنین استفاده از موقعیت‌های واقعی یا فرضی برای بحث درباره موضوعاتی نظیر عدالت، احترام و همدلی، فرصت مناسبی برای پرورش قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان فراهم می‌کند (Midgette, Ilten-Gee, Powers, Murata & Nucci, 2018). در این نظام، اخلاق بیشتر از طریق تجربه

جدول ۴: ماتریس تطبیقی راهبردهای یاددهی-یادگیری تربیت اخلاقی بر اساس سطوح تحلیلی کلان

سطح تحلیلی	ایران	فنلاند	ژاپن	کانادا
نگاه به یادگیرنده	دریافت‌کننده ارزش‌ها	مشارکت‌کننده فعال	عضو مسئول گروه	یادگیرنده گفت‌وگو محور
نقش معلم	هدایت‌گر و انتقال‌دهنده ارزش‌ها	تسهیل‌گر یادگیری	الگوی اخلاقی و سازمان‌دهنده تجربه‌ها	تسهیل‌گر گفت‌وگو
راهبردهای غالب	قصه‌گویی، الگوسازی، موعظه، فعالیت‌های پرورشی	پروژه‌محوری، گفت‌وگو، یادگیری تجربی	فعالیت‌های جمعی، داستان‌های اخلاقی، تجربه مدرسه‌ای	بحث گروهی، ایفای نقش، پروژه‌های مشارکتی

سطح تحلیلی	ایران	فنلاند	ژاپن	کانادا
میزان مشارکت دانش آموز	متوسط	زیاد	زیاد	زیاد
پیوند با زندگی واقعی	متوسط	بسیار زیاد	زیاد	زیاد
جهت گیری غالب	انتقال ارزش ها	ساخت معنا و مشارکت	مسئولیت جمعی	گفت و گوی دموکراتیک

تحلیل تطبیقی یافته‌ها نشان می‌دهد که کشورهای مورد مطالعه را می‌توان در دو الگوی کلی طبقه‌بندی کرد. الگوی نخست شامل فنلاند، کانادا و تا حدی ژاپن است که در آن یادگیری اخلاقی از طریق مشارکت فعال دانش‌آموز، تجربه‌های واقعی، گفت‌وگو و تعامل اجتماعی دنبال می‌شود. الگوی دوم که بیشتر در ایران مشاهده می‌شود، بر انتقال ارزش‌ها، الگوسازی و هدایت مستقیم دانش‌آموزان تأکید دارد. در نتیجه، تفاوت اصلی میان کشورها نه در نوع ارزش‌های مورد تأکید، بلکه در شیوه یادگیری و درونی‌سازی این ارزش‌ها توسط دانش‌آموزان است.

همچنین تحلیل بین‌سطحی نشان می‌دهد کشورهایی که میان سطح هنجاری، برنامه رسمی و سطح اجرایی انسجام بیشتری برقرار کرده‌اند، توانسته‌اند تربیت اخلاقی را به بخشی از تجربه روزمره دانش‌آموزان تبدیل کنند. در این میان، فنلاند و ژاپن بیشترین پیوند را میان اهداف اخلاقی و تجربه‌های واقعی یادگیری برقرار کرده‌اند، در حالی که در ایران بخش قابل توجهی از آموزش اخلاقی همچنان در قالب انتقال مستقیم مفاهیم و ارزش‌ها سازمان‌دهی می‌شود.

در تحلیل ارزشیابی برنامه درسی تربیت اخلاقی در ایران و کشورهای منتخب مانند فنلاند، ژاپن و کانادا، تفاوت‌های آشکاری در رویکرد، اهداف و شیوه‌های اجرا مشاهده می‌شود که بازتاب‌دهنده نگرش‌های متفاوت به مفهوم تربیت اخلاقی و جایگاه مدرسه در پرورش آن است.

بررسی نظام‌های ارزشیابی در برنامه‌های درسی تربیت اخلاقی کشورهای مورد مطالعه نشان می‌دهد که تفاوت‌های موجود صرفاً به ابزارهای سنجش محدود نمی‌شود، بلکه ریشه در تلقی متفاوت این کشورها از ماهیت رشد اخلاقی و نقش ارزشیابی در فرایند تربیت دارد. در حالی که برخی نظام‌ها ارزشیابی را بخشی از فرایند یادگیری و رشد اخلاقی می‌دانند، برخی دیگر همچنان از آن به عنوان ابزاری برای سنجش میزان دستیابی دانش‌آموزان به اهداف از پیش تعیین شده استفاده می‌کنند.

در فنلاند، ارزشیابی بخشی جدایی‌ناپذیر از فرایند یادگیری تلقی می‌شود و هدف آن حمایت از رشد فردی و اخلاقی دانش‌آموزان است. بر این اساس، ارزشیابی ماهیتی تکوینی، کیفی و مشارکتی دارد و دانش‌آموزان نقش فعالی در فرایند ارزیابی ایفا می‌کنند. استفاده از ابزارهایی نظیر دفترچه‌های بازتاب، خودارزیابی، مشاهده مستمر معلم، گفت‌وگوهای کلاسی و ارزیابی‌های

گروهی، امکان بررسی تدریجی رشد اخلاقی دانش‌آموزان را فراهم می‌کند (Kauko et al., 2020). همچنین حذف نمره‌دهی کمی و جایگزینی آن با گزارش‌های توصیفی، سبب شده است که ارزشیابی بیشتر بر پیشرفت فردی و توسعه شایستگی‌های اخلاقی متمرکز باشد تا رقابت آموزشی (Siarova et al., 2017).

در ژاپن نیز ارزشیابی تربیت اخلاقی عمدتاً ماهیتی کیفی و فرایندی دارد، اما برخلاف فنلاند، در بستری سازمان‌یافته‌تر و منسجم با فرهنگ مدرسه اجرا می‌شود. درس مستقل «دوتوکو» امکان مشاهده مستمر رفتارهای اخلاقی دانش‌آموزان را فراهم کرده است و معلمان با استفاده از مشاهده رفتار، دفترچه‌های بازتاب، فعالیت‌های عملی و گفت‌وگوهای کلاسی، روند رشد اخلاقی دانش‌آموزان را دنبال می‌کنند (Aspinall, 2013). در این نظام، ارائه بازخورد توصیفی جایگزین نمره‌دهی مستقیم شده و مشارکت خانواده و جامعه نیز بخشی از فرایند ارزشیابی محسوب می‌شود (MEXT, 2022). این امر نشان می‌دهد که ارزشیابی در ژاپن نه صرفاً یک فعالیت آموزشی، بلکه بخشی از فرایند اجتماعی‌شدن اخلاقی دانش‌آموزان است.

در کانادا، ارزشیابی تربیت اخلاقی در چارچوب رویکرد شایستگی‌محور و دانش‌آموزمحور صورت می‌گیرد. با توجه به ساختار غیرمتمرکز نظام آموزشی، شیوه‌های اجرایی در استان‌های مختلف تفاوت‌هایی دارند، اما در اغلب برنامه‌های درسی، تأکید اصلی بر سنجش رشد اجتماعی، اخلاقی و شهروندی دانش‌آموزان است (OME, 2018). ابزارهایی مانند پروژه‌های گروهی، پوشه کار، گفت‌وگوهای کلاسی، بازخورد همسالان و فعالیت‌های اجتماعی، امکان ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان را در موقعیت‌های واقعی فراهم می‌کنند (Gravestock & Gregor-Greenleaf, 2008). برخلاف رویکردهای سنتی، ارزشیابی در کانادا بیشتر بر شواهد عملکردی و فرایند یادگیری استوار است تا سنجش دانش نظری اخلاق.

در ایران، اگرچه اسناد بالادستی بر اهمیت ارزشیابی توصیفی، رشد همه‌جانبه دانش‌آموز و توجه به ابعاد اخلاقی تأکید دارند (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰)، اما شواهد نشان می‌دهد که در سطح اجرا، ارزشیابی همچنان تحت تأثیر الگوهای سنتی و معلم‌محور قرار دارد. در بسیاری از موارد، مشاهده رفتارهای بیرونی، رعایت نظم و انضباط و سنجش

دانش نظری مفاهیم اخلاقی محور ارزیابی را تشکیل می‌دهد (یوسفی، ۱۳۹۹). همچنین اگرچه استفاده از ابزارهایی مانند خودارزیابی، پوشه کار و ارزشیابی واقعی در اسناد رسمی پیشنهاد شده است، اما این ابزارها در عمل جایگاه محدودی

دارند (کوشی و همکاران، ۱۳۹۹). عقلی و همکاران (۱۳۹۷) نیز معتقدند که فقدان ابزارهای معتبر و استاندارد برای سنجش رشد اخلاقی، یکی از چالش‌های اصلی نظام ارزشیابی تربیت اخلاقی در ایران به شمار می‌رود.

جدول ۵: ماتریس تطبیقی نظام ارزشیابی تربیت اخلاقی بر اساس سطوح تحلیلی کلان

سطح تحلیلی	ایران	فنلاند	ژاپن	کانادا
تلقی از رشد اخلاقی	دستیابی به ارزش‌های مطلوب	فرایند رشد فردی و اجتماعی	رشد تدریجی در بستر زندگی جمعی	توسعه شایستگی‌های اخلاقی و شهروندی
هدف ارزشیابی	سنجش میزان تحقق اهداف اخلاقی	حمایت از یادگیری و رشد	هدایت رشد اخلاقی	توسعه عملکرد اخلاقی و اجتماعی
ابزارهای غالب	گزارش معلم، مشاهده رفتار، ارزشیابی توصیفی	خودارزیابی، بازتاب، مشاهده مستمر	مشاهده رفتاری، دفترچه بازتاب، فعالیت عملی	پروژه، پوشه کار، بازخورد همسالان
نقش دانش‌آموز	عمدتاً دریافت‌کننده بازخورد	مشارکت‌کننده فعال در ارزشیابی	مشارکت‌کننده در بازتاب اخلاقی	مشارکت‌کننده فعال و خودارزیاب
نوع ارزشیابی	نیمه‌تکوینی و معلم‌محور	تکوینی و مشارکتی	تکوینی و کیفی	تکوینی و عملکردمحور
استفاده از نمره کمی	محدود ولی موجود	حذف شده	حذف شده	حداقل
پیوند با موقعیت‌های واقعی	نسبتاً محدود	بسیار زیاد	زیاد	بسیار زیاد

تحلیل تطبیقی یافته‌ها نشان می‌دهد که سه کشور فنلاند، ژاپن و کانادا در یک ویژگی اساسی مشترک‌اند: آن‌ها رشد اخلاقی را فرایندی تدریجی، چندبعدی و وابسته به تجربه‌های واقعی زندگی می‌دانند؛ از این رو ارزشیابی نیز عمدتاً ماهیتی تکوینی، کیفی و حمایتی پیدا کرده است. در این نظام‌ها، بازخورد مستمر، مشارکت دانش‌آموز در ارزیابی و استفاده از موقعیت‌های واقعی اجتماعی جایگزین سنجش صرف دانش اخلاقی شده است. در مقابل، اگرچه اسناد آموزشی ایران در سطح هنجاری به رویکردهای نوین ارزشیابی نزدیک شده‌اند، اما در سطح اجرایی همچنان غلبه الگوهای سنتی مشاهده می‌شود. به بیان دیگر، شکاف میان برنامه درسی قصدشده و برنامه درسی اجراشده در حوزه ارزشیابی اخلاقی بیش از سایر کشورهای مورد مطالعه است. این یافته نشان می‌دهد که چالش اصلی نظام تربیت اخلاقی ایران نه در سطح اهداف و اسناد رسمی، بلکه در عملیاتی‌سازی و اجرای سازوکارهای ارزشیابی متناسب با ماهیت رشد اخلاقی دانش‌آموزان قرار دارد.

همچنین تحلیل بین‌سطحی بر اساس چارچوب کلان نشان می‌دهد کشورهایی که میان مبانی فلسفی تربیت اخلاقی، سیاست‌های برنامه درسی و شیوه‌های اجرایی ارزشیابی انسجام بیشتری ایجاد کرده‌اند، توانسته‌اند ارزشیابی را به ابزاری برای یادگیری و رشد اخلاقی تبدیل کنند. در این میان، فنلاند بالاترین میزان هم‌راستایی میان سه سطح هنجاری، رسمی و

اجرایی را نشان می‌دهد، در حالی که ایران با بیشترین فاصله میان سطح رسمی و اجرایی مواجه است. ۲- مهم‌ترین شباهت‌ها و تفاوت‌های برنامه درسی تربیت اخلاقی در کشورهای منتخب در سطوح هنجاری، رسمی و اجرایی چیست؟

تحلیل تطبیقی یافته‌ها بر اساس چارچوب کلان نشان می‌دهد که تفاوت‌های مشاهده‌شده میان ایران، فنلاند، ژاپن و کانادا صرفاً به تفاوت در اهداف، روش‌های تدریس یا شیوه‌های ارزشیابی محدود نمی‌شود، بلکه ریشه در مبانی هنجاری و فلسفی متفاوت این نظام‌های آموزشی دارد. به بیان دیگر، هر نظام آموزشی بر اساس تلقی خاص خود از ماهیت اخلاق، شهروند مطلوب و نقش مدرسه در جامعه، ساختار ویژه‌ای از اهداف، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی را طراحی کرده است.

در سطح هنجاری، ایران مبتنی بر رویکرد دینی- فضیلت‌محور عمل می‌کند و تربیت اخلاقی را در چارچوب ارزش‌های اسلامی و پرورش انسان متعهد تعریف می‌نماید. در مقابل، فنلاند و کانادا اخلاق را بر پایه ارزش‌های دموکراتیک، حقوق بشر، برابری و مشارکت اجتماعی صورت‌بندی کرده‌اند. ژاپن نیز رویکردی جمع‌گرایانه دارد که در آن حفظ هماهنگی اجتماعی، مسئولیت‌پذیری جمعی و ایفای نقش مؤثر در جامعه اهمیت محوری دارد.

این تفاوت‌های هنجاری در سطح برنامه رسمی نیز بازتاب یافته است. در فنلاند و کانادا، اهداف تربیت اخلاقی با تأکید بر خودمختاری، تفکر انتقادی و مشارکت اجتماعی طراحی شده و به همین دلیل راهبردهای برنامه درسی عمدتاً ماهیتی انعطاف‌پذیر، مشارکتی و تجربه‌محور دارند. در ژاپن نیز برنامه رسمی بر یادگیری از طریق تجربه‌های جمعی و مشارکت در فرهنگ مدرسه تأکید می‌کند. در مقابل، برنامه درسی ایران اگرچه در اسناد رسمی بر رشد همه‌جانبه و تربیت متوازن تأکید دارد، اما همچنان بخش مهمی از ساختار آن بر انتقال ارزش‌های از پیش تعیین‌شده استوار است.

در سطح اجرایی، تفاوت میان کشورها آشکارتر می‌شود. در فنلاند، تربیت اخلاقی در متن فعالیت‌های روزمره مدرسه جریان

دارد و یادگیری اخلاقی از طریق تجربه، گفت‌وگو و بازتاب شخصی تحقق می‌یابد (Kauko et al., 2020). در ژاپن، محیط مدرسه، خانواده و جامعه به‌صورت یکپارچه در فرایند تربیت اخلاقی مشارکت دارند و ارزش‌ها از طریق فعالیت‌های جمعی و تجربه‌های واقعی درونی می‌شوند (MEXT, 2022). در کانادا نیز یادگیری اخلاقی در قالب فعالیت‌های مشارکتی، پروژه‌های اجتماعی و گفت‌وگوهای دموکراتیک دنبال می‌شود و ارزشیابی بر رشد شایستگی‌های اخلاقی و شهروندی تمرکز دارد (Popham, 2008). در ایران، اگرچه نمونه‌هایی از روش‌های فعال مشاهده می‌شود، اما شواهد نشان می‌دهد که آموزش مستقیم مفاهیم اخلاقی و نقش هدایت‌گر معلم همچنان جایگاه غالب دارد (یوسفی، ۱۳۹۹؛ کوشی و همکاران، ۱۳۹۹).

جدول ۶: سنتز تطبیقی برنامه درسی تربیت اخلاقی بر اساس چارچوب کلاین

کشور	مبنای هنجاری	منطق برنامه رسمی	الگوی اجرایی	منطق ارزشیابی	پیامد تربیتی مطلوب
ایران	اخلاق دینی و فضیلت‌محور	انتقال و تثبیت ارزش‌های اسلامی	آموزش هدایت‌شده و معلم‌محور	سنجش میزان تحقق ارزش‌ها	شهروند متعهد به ارزش‌های دینی
فنلاند	دموکراسی، حقوق بشر و خودمختاری	یادگیری تجربه‌محور و بین‌رشته‌ای	مشارکت فعال و بازتاب شخصی	حمایت از رشد مستمر	شهروند خودراهر و مسئول
ژاپن	جمع‌گرایی و هماهنگی اجتماعی	جامعه‌محوری و مسئولیت جمعی	تجربه اجتماعی و فرهنگ مدرسه	درونی‌سازی تدریجی ارزش‌ها	عضو مسئول و هماهنگ جامعه
کانادا	چندفرهنگی‌گرایی و عدالت اجتماعی	شایستگی‌محوری و مشارکت اجتماعی	گفت‌وگو، پروژه و فعالیت اجتماعی	ارزیابی عملکرد اخلاقی	شهروند چندفرهنگی و مشارکت‌جو

برآیند نهایی یافته‌ها نشان می‌دهد که میزان انسجام میان سطوح هنجاری، رسمی و اجرایی در کشورهای فنلاند، ژاپن و کانادا بیشتر از ایران است. در این کشورها اهداف، راهبردهای یاددهی-یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی در راستای یک منطق تربیتی واحد سازمان یافته‌اند. در مقابل، در ایران اگرچه اسناد بالادستی اهداف متعالی و جامعی را برای تربیت اخلاقی ترسیم کرده‌اند، اما در سطح اجرا و ارزشیابی همچنان فاصله‌ای میان برنامه درسی قصدشده و برنامه درسی تحقق‌یافته مشاهده می‌شود. این یافته نشان می‌دهد که ارتقای اثربخشی تربیت اخلاقی در ایران بیش از آنکه نیازمند بازنگری در اهداف باشد، مستلزم بازطراحی سازوکارهای اجرایی و ارزشیابی متناسب با مبانی نظری برنامه درسی است.

۳- یافته‌های حاصل از تحلیل تطبیقی چه دلالت‌ها و پیشنهادهایی برای بهبود برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی ایران ارائه می‌کنند؟

۱. بازنگری در اهداف تربیت اخلاقی

بازنگری اهداف برنامه درسی تربیت اخلاقی در نظام آموزشی ایران نیازمند ترکیب ارزش‌های اصیل اسلامی با نیازهای اخلاقی و مهارتی قرن بیست‌ویکم است. در این راستا، لازم است علاوه بر تأکید بر ارزش‌هایی چون صداقت، عدالت، مهربانی و مسئولیت‌پذیری، مهارت‌های نرم مانند تفکر انتقادی، همدلی، حل تعارض و احترام به تفاوت‌ها نیز در اهداف برنامه‌ریزی شوند. این اهداف باید به‌صورت دقیق و قابل سنجش تعریف شوند تا معلمان و والدین بتوانند میزان تحقق آن‌ها را ارزیابی کنند. برای مثال، هدف کلی «تقویت همکاری» می‌تواند به شاخص‌هایی مانند «مشارکت فعال در کار گروهی» یا «پذیرش نظر مخالف» تقسیم شود. همچنین لازم است نگاه اهداف از صرف آموزش فردی فراتر رفته و به مسئولیت‌پذیری در سطح ملی و جهانی توجه شود. این امر موجب می‌شود دانش‌آموزان علاوه بر حفظ ارزش‌های دینی و فرهنگی، خود را به‌عنوان شهروندان فعال و مسئول در جهان امروز بشناسند.

۲. غنی‌سازی محتوای برنامه درسی

محتوای برنامه درسی اخلاق محور باید زنده، جذاب و متناسب با نیازهای دانش‌آموزان امروز باشد. استفاده از روش روایت‌محوری و داستان‌گویی، به‌ویژه از قصه‌های بومی و بین‌المللی، می‌تواند مفاهیم اخلاقی را به شکل ملموس منتقل کند. همچنین، گنجاندن مطالعات موردی از موقعیت‌های واقعی یا شبیه‌سازی‌شده، دانش‌آموز را در موقعیت تصمیم‌گیری اخلاقی قرار داده و مهارت قضاوت درست را پرورش می‌دهد. ادغام مفاهیم اخلاقی در دروس مختلف نیز اهمیت دارد؛ برای مثال، در درس علوم می‌توان به مسئولیت انسان در قبال محیط‌زیست پرداخت یا در ریاضی بر عدالت در تقسیم منابع تأکید کرد. به‌کارگیری محتوای چندرسانه‌ای مانند انیمیشن‌ها، فیلم‌های کوتاه و بازی‌های آموزشی نیز جذابیت یادگیری را افزایش می‌دهد. این غنی‌سازی باید متناسب با فرهنگ اسلامی-ایرانی و در عین حال باز باشد تا مفاهیم انسانی و جهان‌شمول را نیز دربرگیرد.

۳. تحول در راهبردهای یاددهی-یادگیری

اجرای موفق یک برنامه اخلاق محور در مدرسه به شدت وابسته به راهبردهای یاددهی-یادگیری است. استفاده از یادگیری مشارکتی، که در آن دانش‌آموزان در قالب گروه‌های کوچک فعالیت می‌کنند، باعث می‌شود تجربه احترام به نظر دیگران و تقسیم مسئولیت را به‌طور عملی بیاموزند. روش گفت‌وگو محور، مانند تشکیل حلقه‌های گفت‌وگو، فرصت بیان آزاد عقاید و تمرین شنیدن فعال را فراهم می‌کند. الگوسازی توسط معلمان نقش کلیدی دارد، زیرا دانش‌آموزان رفتار اخلاقی را بیش از آنکه از طریق گفتار بیاموزند، از طریق مشاهده اعمال مربیان و بزرگ‌ترها یاد می‌گیرند. یادگیری مبتنی بر تجربه نیز بسیار مؤثر است؛ برای مثال، مشارکت در فعالیت‌های داوطلبانه، پروژه‌های محیط‌زیستی یا بازدید از مراکز خیریه می‌تواند مفاهیم اخلاقی را عینی کند. در این رویکرد، نقش معلم از انتقال‌دهنده اطلاعات به تسهیل‌کننده تجربه‌های یادگیری تغییر می‌کند.

۴. نقش خانواده و جامعه

هیچ برنامه تربیتی در مدرسه بدون هماهنگی با خانواده و جامعه به موفقیت کامل نمی‌رسد. خانواده اولین محیط یادگیری اخلاق است و باید ارزش‌هایی که مدرسه آموزش می‌دهد در خانه نیز تقویت شود. برگزاری کارگاه‌ها و جلسات آموزشی برای والدین می‌تواند آن‌ها را با روش‌ها و اهداف تربیت اخلاقی آشنا سازد. همکاری با نهادهای فرهنگی و مذهبی مانند مساجد، کتابخانه‌ها، سازمان‌های مردم‌نهاد و مراکز هنری نیز می‌تواند به

اجرای بهتر برنامه کمک کند. فعالیت‌های مشترک مدرسه و جامعه، مانند جشنواره‌های اخلاقی یا برنامه‌های خدمات اجتماعی، حس تعلق و مسئولیت اجتماعی دانش‌آموزان را تقویت می‌کند. این پیوند سه‌جانبه بین مدرسه، خانواده و جامعه می‌تواند یک محیط حمایتی و یکپارچه برای شکل‌گیری و تثبیت ارزش‌های اخلاقی فراهم آورد.

۵. سنجش و ارزشیابی

ارزیابی باید از قالب آزمون‌های کتبی صرف خارج شود و بر مشاهده رفتار، ارزیابی عملکرد و بازخورد مستمر استوار باشد. استفاده از روش‌های کیفی مانند پرونده رشد اخلاقی^{۱۱}، که شامل ثبت فعالیت‌ها، بازتاب‌های شخصی و بازخورد معلمان و همسالان است، می‌تواند روند پیشرفت اخلاقی دانش‌آموز را به‌خوبی نشان دهد. سنجش فرایندی، که در آن تغییرات کوچک اما مستمر رفتار دانش‌آموز اهمیت دارد، باید جایگزین ارزیابی‌های مقطعی شود. همچنین، استفاده از خودارزیابی و ارزیابی همسالان می‌تواند حس مسئولیت‌پذیری و صداقت را تقویت کند. مهم است که معیارهای ارزیابی شفاف، عادلانه و مرتبط با اهداف از پیش تعیین شده باشند. چنین ارزیابی‌هایی به‌جای ایجاد فشار، باید انگیزه‌ای برای رشد اخلاقی فراهم کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که برنامه‌های درسی تربیت اخلاقی در ایران، فنلاند، ژاپن و کانادا اگرچه در هدف کلی پرورش شهروندانی مسئول، اخلاق‌مدار و مشارکت‌جو اشتراک دارند، اما در مبانی هنجاری، نحوه سازمان‌دهی برنامه درسی، راهبردهای یاددهی-یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی تفاوت‌های معناداری میان آن‌ها مشاهده می‌شود. تحلیل تطبیقی این تفاوت‌ها بر اساس چارچوب کلاین نشان داد که الگوهای تربیت اخلاقی در هر کشور بیش از آنکه حاصل انتخاب صرف روش‌های آموزشی باشند، بازتابی از ارزش‌های فرهنگی، اجتماعی و فلسفی حاکم بر نظام آموزشی آن کشور هستند.

یکی از یافته‌های مهم پژوهش حاضر، نقش تعیین‌کننده مبانی هنجاری در شکل‌دهی به برنامه درسی تربیت اخلاقی است. نتایج نشان داد که در ایران، تربیت اخلاقی عمدتاً بر ارزش‌های دینی و فضیلت‌محور استوار است، در حالی که در فنلاند و کانادا ارزش‌هایی نظیر دموکراسی، حقوق بشر، مشارکت اجتماعی و احترام به تنوع فرهنگی محور اصلی برنامه‌های درسی را تشکیل می‌دهند. ژاپن نیز الگویی مبتنی بر هماهنگی اجتماعی، مسئولیت‌پذیری جمعی و حفظ انسجام فرهنگی را دنبال می‌کند. این یافته با مطالعات (Oğurlu (2009); Demirel (2011);

برآیند کلی یافته‌ها حاکی از آن است که اثربخشی برنامه‌های درسی تربیت اخلاقی را نمی‌توان صرفاً بر اساس نوع ارزش‌های مورد تأکید یا استفاده از یک روش آموزشی خاص تبیین کرد. آنچه در تجربه کشورهای مورد مطالعه برجسته به نظر می‌رسد، میزان همسویی میان سطوح هنجاری، رسمی و اجرایی برنامه درسی است. به بیان دیگر، هرچه ارتباط میان مبانی ارزشی، اهداف آموزشی، راهبردهای یاددهی-یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی منسجم‌تر باشد، امکان تحقق اهداف تربیت اخلاقی نیز افزایش می‌یابد.

بر این اساس، یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند زمینه‌ای برای بازاندیشی در برخی ابعاد برنامه درسی تربیت اخلاقی در ایران فراهم آورد. به نظر می‌رسد بررسی ظرفیت رویکردهای مشارکتی، تجربه‌محور و بازتابی در کنار حفظ مبانی فرهنگی و دینی موجود، بتواند افق‌های جدیدی را برای توسعه برنامه‌های تربیت اخلاقی فراهم سازد. با این حال، از آنجا که پژوهش حاضر مبتنی بر تحلیل اسنادی بوده است، این نتایج باید با احتیاط تفسیر شوند و نمی‌توان از آن‌ها برای داوری قطعی درباره میزان اثربخشی الگوهای مختلف آموزشی استفاده کرد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به تمرکز بر اسناد رسمی و عدم بررسی مستقیم تجربه‌های معلمان، دانش‌آموزان و مدیران مدارس اشاره کرد. همچنین مطالعه تنها چهار کشور را در بر گرفته است. بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از روش‌های میدانی، مصاحبه، مشاهده و مطالعات ترکیبی، ابعاد اجرایی و تجربی برنامه‌های تربیت اخلاقی را نیز مورد بررسی قرار دهند. همچنین گسترش دامنه مطالعات تطبیقی به سایر نظام‌های آموزشی می‌تواند به توسعه چارچوب‌های نظری جامع‌تر در این حوزه کمک کند.

در مجموع، پژوهش حاضر نشان داد که برنامه‌های درسی تربیت اخلاقی در کشورهای مورد مطالعه از الگوهای فرهنگی و فلسفی متفاوتی تبعیت می‌کنند، اما در عین حال همگی در پی پرورش شهروندانی مسئول و اخلاق‌مدار هستند. تحلیل تطبیقی انجام‌شده نشان می‌دهد که توجه همزمان به مبانی هنجاری، ساختار برنامه درسی و شیوه‌های اجرایی می‌تواند درک جامع‌تری از چگونگی شکل‌گیری و انتقال ارزش‌های اخلاقی در نظام‌های آموزشی فراهم آورد و زمینه‌ای برای مطالعات تطبیقی آینده در حوزه تربیت اخلاقی ایجاد کند.

موازن اخلاقی

در این مطالعه اصول اخلاق در پژوهش شامل اخذ رضایت آگاهانه از شرکت کنندگان و حفظ اطلاعات محرمانه آنها رعایت گردیده است.

(Makhdiyeva & Ibraimova, 2019) همسو است که بر تأثیر زمینه‌های فرهنگی و ارزشی در سازمان‌دهی برنامه‌های تربیت اخلاقی تأکید کرده‌اند.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که میان تلقی نظام‌های آموزشی از مفهوم اخلاق و راهبردهای یاددهی-یادگیری مورد استفاده رابطه‌ای معنادار وجود دارد. در کشورهایی مانند فنلاند و کانادا که اخلاق به‌عنوان فرایندی اجتماعی، تعاملی و مبتنی بر تجربه در نظر گرفته می‌شود، استفاده از گفت‌وگو، پروژه‌های مشارکتی، حل مسئله و یادگیری تجربی جایگاه برجسته‌ای دارد. این نتیجه با یافته‌های (Sahlberg (2021); Watson, Emery, Bayliss, Boushel & McInnes (2019); Gilead (2004) همخوانی دارد که یادگیری اخلاقی را در پیوند با تجربه‌های واقعی زندگی و تعاملات اجتماعی تبیین کرده‌اند. در مقابل، در ایران انتقال مستقیم ارزش‌ها و استفاده از الگوهای آموزشی هدایت‌شده همچنان سهم قابل توجهی در برنامه درسی اخلاقی دارد؛ وضعیتی که می‌تواند بازتاب‌دهنده جایگاه محوری نهاد مدرسه در انتقال ارزش‌های فرهنگی و دینی باشد.

تحلیل یافته‌ها همچنین نشان داد که انسجام میان اهداف، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی یکی از ویژگی‌های برجسته نظام‌های مورد مطالعه در فنلاند، ژاپن و کانادا است. در این کشورها، میان مبانی فلسفی برنامه درسی، شیوه‌های آموزشی و سازوکارهای ارزشیابی پیوند نسبتاً منسجمی مشاهده می‌شود. این یافته با دیدگاه‌های مطرح‌شده در ادبیات برنامه درسی تطبیقی مبنی بر اهمیت همسویی مؤلفه‌های برنامه درسی در تحقق اهداف تربیتی همخوان است. در مقابل، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که در ایران، اگرچه اسناد بالادستی اهداف گسترده‌ای را برای تربیت اخلاقی ترسیم کرده‌اند، اما در برخی موارد فاصله‌ای میان اهداف برنامه درسی، شیوه‌های اجرا و الگوهای ارزشیابی مشاهده می‌شود. این نتیجه با یافته‌های یوسفی (۱۳۹۹)، کوشی و همکاران (۱۳۹۹) و عقیلی و همکاران (۱۳۹۷) همسو است.

در حوزه ارزشیابی نیز نتایج نشان داد که کشورهای مورد مطالعه رویکردهای متفاوتی را دنبال می‌کنند. در فنلاند، ژاپن و کانادا ارزشیابی عمدتاً ماهیتی تکوینی، توصیفی و فرایندمحور دارد و از ابزارهایی مانند خودارزیابی، بازتاب‌نگاری، پوشه کار و مشاهده مستمر استفاده می‌شود. در مقابل، اگرچه در اسناد رسمی ایران نیز بر ارزشیابی کیفی و توصیفی تأکید شده است، شواهد موجود نشان می‌دهد که در عمل برخی الگوهای سنتی ارزشیابی همچنان حضور پررنگی دارند. این یافته بیانگر آن است که چالش اصلی در این حوزه نه فقدان مبانی نظری، بلکه نحوه عملیاتی‌سازی آن‌ها در محیط‌های آموزشی است.

تشکر و قدردانی

پژوهشگران مراتب قدردانی و تشکر خود را از کلیه شرکت‌کنندگان این پژوهش که با استقبال و بردباری، در روند استخراج نتایج همکاری نمودند، اعلام می‌دارند.

تعارض منافع

نویسندگان این مطالعه هیچ گونه تعارض منافی در انجام و نگارش آن ندارند.

واژه نامه

- | | |
|-----------------------|------------------------------|
| ۱. روش تحلیل مضمون | 1. Thematic Analysis |
| ۲. برابری | 2. equality |
| ۳. مشارکت | 3. participation |
| ۴. توسعه پایدار | 4. sustainable future |
| ۵. کنترل خویشتن | 5. self-control |
| ۶. همکاری | 6. cooperation |
| ۷. همبستگی اجتماعی | 7. social harmony |
| ۸. آموزش فراگیر | 8. inclusion |
| ۹. تنوع فرهنگی | 9. diversity |
| ۱۰. مشارکت دموکراتیک | 10. democratic participation |
| ۱۱. پرونده رشد اخلاقی | 11. Ethics Portfolio |

منابع فارسی

- اسدی، سهیلا؛ دلفانی، آزاده (۱۴۰۳). مقایسه نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف. در اولین همایش ملی نگرش‌های نوین در مسائل آموزش و پرورش، رامشیر.
- آزادمنش، سارا؛ حسینی، سیده‌زهر (۱۳۹۳). تحلیل تطبیقی اهداف تربیت اخلاقی دوره ابتدایی در کشورهای ژاپن و ایران با نظر به ارزش‌های حاکم بر برنامه درسی. اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۲(۶)، ۱۱۹-۱۳۶.
- پورمجلسی، فاطمه‌زهر؛ نورآبادی، سهیلا (۱۴۰۳). بررسی اهمیت و ضرورت تربیت اخلاقی دانش‌آموزان در دوره ابتدایی نظام آموزشی. در اولین کنفرانس بین‌المللی انقلاب علوم انسانی اسلامی، ساری.
- حسینی، محمد (۱۳۹۱). مدرسه و تربیت اخلاقی: تربیت اخلاقی در نظام رسمی چند کشور جهان. تهران: مدرسه.
- حسینی، محمد (۱۳۹۵). بررسی رویکرد تربیت اخلاقی در نظام تربیت رسمی و عمومی دوره ابتدایی. دوفصلنامه علمی-پژوهشی تربیت اسلامی، ۱۱(۲۲)، ۲۵-۵۱.
- حسینی، سیدرضا؛ امان‌الله‌پور، آرزو (۱۴۰۳). مقایسه تطبیقی آموزش و پرورش دو کشور فنلاند و کانادا با ایران. در دومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت، تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش، تهران.

- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۴۰۳). کتاب راهنمای معلم: فارسی و نگارش، پایه چهارم دبستان. تهران: شرکت افست.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۴۰۳). کتاب راهنمای معلم: فارسی و نگارش، پایه پنجم دبستان. تهران: شرکت افست.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۴۰۳). کتاب راهنمای معلم: هدیه‌های آسمانی، پایه دوم ابتدایی. تهران: شرکت افست.
- شاملی، علی، ملکی، حسن، و کاظمی، حمیدرضا. (۱۳۹۰). برنامه درسی، ابزاری برای نیل به تربیت اخلاقی. اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۳(۲): ۷۷-۹۸.
- صادق‌زاده، احمد (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- صادق‌زاده، علیرضا. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- عقیلی، سیدرضا؛ علم‌الهدی، جمیله؛ فتحی‌واجارگاه، کوروش (۱۳۹۷). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۶(۴)، ۱-۲۳.
- کوشی، ناهید؛ موساپور، ناهید؛ آرماند، مریم؛ محبی، امین (۱۳۹۹). طراحی و اعتبارسنجی الگوی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران. مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۵(۳)، ۱۲۷-۱۵۴.
- هادیان، مریم؛ خیرآبادی، مریم؛ میرزایی، علی‌اکبر (۱۴۰۳). مقایسه کتاب‌های درسی ایران با کانادا، فنلاند و ژاپن. در اولین همایش ملی مهارت‌های معلمی، مسجدسلیمان.
- یوسفی، نرگس. (۱۳۹۹). چالش‌های ارزشیابی از شایستگی‌های اخلاقی در دوره ابتدایی. مطالعات برنامه درسی، ۱۵(۶): ۴۲-۲۳.

فهرست منابع

- Aghili, S. R., Alamolhoda, J., & Fathi Vajargah, K. (2018). Tarrahi-ye olgu-ye barnameh-ye darsi-ye tarbiat-e akhlaqi dar dore-ye ebtedaei-ye nezam-e amuzeshi-ye Iran. Nazariyeh va Amal dar Barnameh-ye Darsi, 6(4), 1-23. [Persian]
- Asadi, S., & Delfani, A. (2024). Moghayeseh-ye nezamhaye amuzeshi-ye keshvarhaye mokhtalef. In Avvalin Hamaayesh-e Melli Negareshhaye Novin dar Masael-e Amuzesh va Parvareh, Rameshir. Retrieved from <https://civilica.com/doc/2224808> [Persian]
- Aspinall, R. W. (2013). International education policy in Japan in an age of globalisation and risk. Brill.
- Azadmanesh, S., & Hosseini, A. S. (2014). Tahlil-e tatbighi ahdaf-e tarbiat-e akhlaqi-

- Parvaresh, Tehran. Retrieved from <https://civilica.com/doc/2039735> [Persian]
- Ikemoto, T. (1996). Moral education in Japan: Implications for American schools.
- Kant, I. (1785). *Groundwork of the metaphysics of morals*. Cambridge University Press.
- Kauko, J., Pitkänen, H., & Simola, H. (2020). Finnish quality evaluation discourse: Swimming against the global tide? Springer.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. Harper & Row.
- Koushi, N., Mousapour, Z., Armand, M., & Mohebi, A. (2020). Tarrahi va etebarsanji-ye olgu-ye tarbiat-e akhlaqi dar dore-ye ebtedaei-ye nezam-e amuzeshi-ye Jomhuri-ye Eslami-ye Iran. *Masael-e Karbordi Talim va Tarbiat-e Eslami*, 5(3), 127-154. [Persian]
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue*. University of Notre Dame Press.
- Makhdiyeva, G., & Ibraimova, K. (2019). Cultural and value-based foundations of moral education in Central Asian countries. *International Journal of Educational Development*, 68, 42-49. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.04.003>
- Midgette, A. J., Ilten-Gee, R., Powers, D. W., Murata, A., & Nucci, L. (2018). Using lesson study in teacher professional development for domain-based moral education. *Journal of Moral Education*, 47(4), 498-518.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2022). *Guidelines for moral education in elementary schools*.
- Murti, D. K., Gunarhadi, & Winarno. (2020). Development of educational comic with local wisdom to foster morality of elementary school students: A need analysis. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 337-343.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.
- ye dore-ye ebtedaei dar keshvarhaye Japan va Iran ba nazar be arzeshhaye hakem bar barnameh-ye darsi. *Islam va Pazhuheshhaye Tarbiati*, 6(2), 119-136. [Persian]
- Bandura, A. (1986). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(2), 117-148.
- British Columbia Ministry of Education. (2020). *Social studies curriculum: Grade 1-7*. <https://curriculum.gov.bc.ca>
- Demirel, M. (2011). The role of cultural context in moral education programs: A comparative analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *11*(4), 1845-1852.
- Durkheim, E. (1925). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education* (E. K. Wilson & H. Schnurer, Trans.). Free Press.
- Finnish National Board of Education. (2020). *National core curriculum for basic education*.
- Gilead, T. (2004). Moral education in a democratic society. *Journal of Moral Education*, *33*(4), 489-504. <https://doi.org/10.1080/0305724042000315609>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Gravestock, P., & Gregor-Greenleaf, E. (2008). *Student course evaluations: Research, models and trends*. Higher Education Quality Council of Ontario.
- Hadian, M., Kheirabadi, M., & Mirzaei, A. (2024). Moghayeseh-ye kotob-e darsi-ye Iran ba Canada, Finland va Japan. In *Avvalin Hamaayesh-e Melli Maharathaye Moallemi*, Masjed Soleyman. Retrieved from <https://civilica.com/doc/2193514> [Persian]
- Hosseini, S. R., & Amanollahpour, A. (2024). Moghayeseh-ye tatbighi-ye amuzesh va parvaresh-e do keshvar-e Finland va Canada ba Iran. In *Dovvomin Konferans-e Beynolmelali Pazhuheshhaye Modiriyat, Talim va Tarbiat dar Amuzesh va*

- Shameli, A., Maleki, H., & Kazemi, H. R. (2011). Barnameh-ye darsi, abzari baraye neyl be tarbiat-e akhlaqi. *Islam va Pazhuheshhaye Tarbiati*, 3(2), 77-98. [Persian]
- Sharifi, M., & Mirshah-Jafari, E. (2016). Barrasi-ye barnameh-ye darsi-ye tarbiat-e akhlaqi dar chand keshvar-e jahan va keshvar-e Iran. *Marefat-e Akhlaqi*, 19(1), 115-131. [Persian]
- Siarova, H., Sternadel, D., & Szönyi, E. (2017). Assessment practices for 21st century learning. European Union.
- Stahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Suwalaska, A., & Nowosad, I. (2023). The varied dimensions of Character and Citizenship Education in the prism of values in grades 1-2 in Primary Education in Singapore. *Studia z Teorii Wychowania*, 14 (4), 277-291. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.1210>
- Watson, D., Emery, C., Bayliss, P., Boushel, M., & McInnes, K. (2019). *Children's social and emotional wellbeing in schools: A critical perspective*. Policy Press.
- Yousefi, N. (2020). Chaleshaye arzeshyabi az shayestegihaye akhlaqi dar dore-ye ebtedaei. *Motaleat-e Barnameh-ye Darsi*, 15(6), 23-42. [Persian]
- OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Oğurlu, U. (2009). The effects of cultural values on character education. *Journal of Values Education*, 7 (17), 65-86.
- Ontario Ministry of Education. (2018). *The Ontario curriculum, grades 1-8: Social studies*.
- Parsons, T. (1975). *Social systems and the evolution of action theory*. Free Press.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Harcourt.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pourmajlesi, F. Z., & Nourabadi, S. (2024). Barrasi-ye ahammiyat va zarurat-e tarbiat-e akhlaqi-ye danesh-amuzan dar dore-ye ebtedaei-ye nezam-e amuzeshi. In *Avvalin Konferans-e Beynolmelali Enqelab-e Olum-e Ensani-ye Eslami*, Sari. Retrieved from <https://civilica.com/doc/2087036> [Persian]
- Quebec Education Program. (2022). *Ethics and religious culture program*.
- Sadeghzadeh, A. (2011). *Mabani-ye nazari-ye tahavvol-e bonyadin dar nezam-e talim va tarbiat-e rasmi-ye omumi-ye Jomhuri-ye Eslami-ye Iran*. Tehran: Dabirxaneh-ye Shoraye Aali Amuzesh va Parvaresh. [Persian]
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.