Iranian Journal of curriculum studies

ISSN: 1735-4986
https://www.jcsicsa.ir

VOL (21), No. 80, 2026, pp: 93-114

Identifying the Dimensions and Components of an Elementary School Curriculum Based on the Ethics of Care

Tahereh Fallah* [1], **Mehdi Keshavarzi**[2], **Malihe Arabhashemi**[3]

1. ***Corresponding author,*** Ph.D. Student, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University, Meymeh Branch, Meymeh, Iran. tfalah121@gmail.com, http://orcid.org /0000-0007-2390-241x

2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Shiraz Branch, Islamic Azad University, shiraz, Iran. Keshavarzimehdi82@gmail.com, http://orcid.org /0000-0001-9902-4878

2. Assistant Professor, Department of Educational Studies and Curriculum Planning,Qu.C., Islamic Azad University, Quchan, Iran. arabhashemi_m@yahoo.com, http://orcid.org /0000-0002-1774-0633

Article Info

Article type:
Research Article

Keywords: Curriculum, thics, ethics of care, elementary school

Article history:
Received: 19 November 2025
Reviewed: 22 January 2026
Accepted: 15 February 2026
Published: 08 June 2026

ABSTRACT

Care ethics plays a fundamental role in the emotional and social education of elementary school students; however, its curriculum dimensions have not been adequately clarified in Iran. Therefore, the aim of this study was to identify the dimensions and components of a curriculum based on care ethics in elementary schools of Yazd. This qualitative study employed thematic analysis using the Attride-Stirling network of themes approach. Nineteen participants—including university faculty members and elementary school teachers from Yazd—were selected through criterion-based purposive sampling until theoretical saturation was reached. Data were collected via semi-structured interviews, and coding reliability was calculated using Holsti's method, yielding 94%. Data analysis resulted in the extraction of 135 basic themes, 16 organizing themes, and 4 global themes. The global themes comprised objectives, content, teaching-learning methods, and assessment, which delineated the core dimensions of the curriculum. Designing a care-ethics curriculum requires a holistic and integrative approach. The findings can be applied in revising textbook content and improving qualitative assessment practices. The main limitation is the study's focus on one city and its qualitative nature, which restricts generalizability; hence, conducting quantitative research in other regions is recommended.

Citation (APA): Fallah, T. , Keshavarzi, M & Arabhashemi .M. (2026). Identifying the Dimensions and Components of an Elementary School Curriculum Based on the Ethics of Care. **Iranian Journal of curriculum studies.** 21 (80), https://doi.org/ 10.22034/jcs.2026.481586.2346

© **The Author(s).**
Publisher: Iranian Curriculum Studies Association

Extended Abstract

Introduction

In contemporary educational systems, the curriculum serves as a fundamental instrument for holistic development, encompassing cognitive, emotional, social, and moral growth. Among various ethical frameworks, the ethics of care, articulated by Nel Noddings and others, has gained significant attention for its potential to transform educational practices by prioritising relationships, empathy, responsibility, and mutual responsiveness. The ethics of care shifts focus from abstract principles to concrete relational interactions, emphasising that genuine learning occurs within caring relationships. Despite its theoretical richness, a notable gap exists in Iranian educational literature regarding the systematic identification of curriculum dimensions explicitly grounded in the ethics of care, particularly at the elementary level. This period is critical for forming foundational values and moral dispositions, yet existing curricula often lack explicit attention to care-based objectives, content, teaching methods, and assessment. Therefore, this study aims to identify and delineate the dimensions and components of a curriculum based on the ethics of care for elementary schools, drawing on the lived experiences and professional insights of university faculty members and experienced elementary teachers.

Methodology

This qualitative study employed thematic analysis using Attride-Stirling's (2001) thematic network framework, which enables systematic yet flexible exploration of textual data through the construction of basic, organising, and global themes. Participants comprised 19 individuals selected through purposive criterion-based sampling until theoretical saturation was achieved: nine university faculty members with expertise in curriculum studies and teacher education, and ten elementary school teachers from Yazd, Iran, each with at least 15 years of teaching experience. Data were collected through semi-structured interviews exploring participants' perceptions and suggestions regarding essential elements of a care-ethics-based curriculum. To ensure rigour, the study adhered to Guba and Lincoln's criteria: credibility (through member checking and prolonged engagement), confirmability (through reflexive documentation and peer scrutiny), transferability (through rich descriptions), and dependability (through an audit trail). Coding reliability was assessed using Holsti's coefficient, yielding a score of 0.94, indicating high consistency. Analysis proceeded in three stages: text analysis (extracting basic themes), transformation (grouping basic themes into organising and global themes), and construction of a thematic network to visualise relationships among themes.

Results

Analysis of interview data yielded 135 basic themes, organised into 16 organising themes and condensed into four overarching global themes representing core dimensions of a care-ethics-based curriculum:

1. Objectives of the Curriculum: This dimension emphasises nurturing caring, responsible, and empathetic students. Key organising themes include fostering caring individuals through practical experiences, promoting social participation and responsibility towards others, integrating ethical and emotional growth alongside cognitive development, and supporting personal identity formation within positive relational contexts.
2. Content of the Curriculum: Content should facilitate ethical dialogues and cultivate humane attitudes. It must include materials presenting ethical and challenging situations, encourage interpersonal dialogue, reflect cultural and human diversity, connect to students' lived experiences, and be interdisciplinary to foster life skills. Additionally, content should adapt to individual needs

and interests, be flexible and personalisable, emphasise real-life experiences and authentic problems, invite active student participation, and provide opportunities for artistic expression.
3. Teaching-Learning Methods: This dimension highlights the centrality of relationship-based learning. Organising themes involve creating a dialogic and attentive classroom atmosphere, employing participatory, interactive, and dialogue-oriented strategies, accommodating individual differences and cultural backgrounds, ensuring a safe, supportive, and non-judgmental environment, and redefining the teacher's role as a caring facilitator, active listener, and moral role model who accompanies students through their learning journey.
4. Assessment: Assessment should be qualitative, descriptive, and focused on individual growth and moral development. It must emphasise the learning process over final outcomes, provide specific, respectful, and constructive feedback, and incorporate self-assessment, peer assessment, and supportive feedback mechanisms. It should value effort, perseverance, and progressive improvement, reflect emotional, social, and ethical competencies alongside cognitive abilities, and involve continuous documentation and supportive communication with families.
The thematic network visually represents these four global themes as interconnected, with organising themes and constituent basic themes clearly mapped to each dimension.

Discussion

The findings offer a comprehensive, empirically grounded framework for conceptualising a curriculum that genuinely embodies the ethics of care in elementary education. The four identified dimensions—objectives, content, teaching-learning methods, and assessment—are deeply interrelated, reflecting the holistic nature of care ethics. Objectives focused on nurturing caring individuals align with Noddings' assertion that education's primary aim is to produce competent, caring, and loved adults. The content dimension underscores integrating real-life ethical dilemmas, cultural diversity, and interdisciplinary perspectives, resonating with studies advocating authentic learning experiences. Teaching-learning methods stress relationship-based, dialogic, and participatory pedagogy, echoing scholars such as Bergmark, Taggart, and Zembylas, who highlight the teacher's role as moral exemplar and facilitator of caring interactions. Assessment moves beyond traditional grading to embrace qualitative, process-oriented approaches that recognise students' moral and emotional growth, consistent with care ethics' emphasis on nurturing rather than ranking. Collectively, these dimensions suggest that implementing a care-ethics-based curriculum requires a paradigm shift in how educators perceive their roles, how content is selected and organised, how learning is facilitated, and how progress is evaluated. This study contributes a context-specific model that can guide curriculum developers, policymakers, and teacher educators in Iran and similar cultural contexts. Future research should empirically validate this framework through intervention studies and explore practical implementation challenges in diverse school settings. In conclusion, embedding the ethics of care within the elementary curriculum is not merely an idealistic aspiration but a practical necessity for fostering resilient, empathetic, and morally responsible citizens in an increasingly complex world.

مطالعات برنامه درسی

شاپا: ۱۷۳۵-۴۹۸۶

https://www.jcsicsa.ir

دوره بیست و یکم، شماره ۸۰، بهار ۱۴۰۵

شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت در دوره ابتدایی

طاهره فلاح*[۱]، مهدی کشاورزی[۲]، ملیحه عرب هاشمی[۳]

۱. ***(نویسنده مسئول)***، دانشجوی دکتری رشته مطالعات برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد میمه، میمه، ایران. رایانامه: tfalah121@gmail.com

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، واحد شیراز، دانشگاه آزاد اسلامی، شیراز، ایران. رایانامه: keshavarzimehdi82@gmail.com

۳. استادیار گروه مطالعات تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، واحد قوچان، دانشگاه آزاد اسلامی، قوچان، ایران. رایانامه: arabhashemi_m@yahoo.com

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
مقاله اصیل پژوهشی

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، اخلاق، اخلاق مراقبت، دوره‌ی ابتدایی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۲۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۱/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۲۶

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۳/۱۸

چکیده

اخلاق مراقبت در تربیت عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی نقش بنیادین دارد، اما ابعاد برنامه درسی آن در ایران تبیین نشده است. ازاین‌رو، هدف پژوهش شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی اخلاق مراقبت در دبستان‌های یزد بود. پژوهش با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون (شبکه مضامین آترایدـ استرلینگ) انجام شد. ۱۹ نفر از اعضای هیئت علمی و معلمان ابتدایی یزد با نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌محور تا اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها با مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و پایایی کدگذاری با روش هولستی ۹۴ درصد محاسبه شد. تحلیل داده‌ها استخراج ۱۳۵ مضمون پایه، ۱۶ مضمون سازمان‌دهنده و ۴ مضمون فراگیر را نشان داد. مضامین فراگیر شامل اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی بودند که ابعاد اصلی برنامه درسی را ترسیم کردند. طراحی برنامه درسی اخلاق مراقبت نیازمند رویکردی کل‌نگر و تلفیقی است. کاربرد نتایج در بازطراحی محتوای کتب درسی و بهبود ارزشیابی کیفی توصیه می‌شود. محدودیت اصلی تمرکز بر شهر و ماهیت کیفی است که تعمیم‌پذیری را محدود کند؛ ازاین‌رو انجام پژوهش‌های کمّی در سایر مناطق پیشنهاد می‌گردد.

استناد به این مقاله: فلاح، طاهره؛ کشاورزی، مهدی و عرب هاشمی، ملیحه. (۱۴۰۵). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت در دوره ابتدایی، **فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران.** ۲۱ (۸۰)، ۲۸- ۱. https://doi.org/10.22034/jcs.2026.481586.2346

© نویسندگان

ناشر: **انجمن مطالعات برنامه درسی ایران**

مقدمه

یکی از رسالت‌های بنیادین نظام آموزشی در هر جامعه‌ای، فراهم کردن بسترهای لازم برای رشد و شکوفایی همه جانبه استعدادهای کودکان است. تحقق این هدف، با توجه به ماهیت چندبعدی روانی، ذهنی، اخلاقی و اجتماعی فراگیران از یکسو و ضرورت بهره‌گیری از حداکثر توان یادگیری آنها از سوی دیگر، مستلزم طراحی طیف متنوعی از برنامه ها، فرایندها و فعالیت‌های آموزشی است که بخش عمده‌ای از آن در محتوا و متون درسی پیش بینی می‌شود (Abedini & Rezaei, 2021). در جهان امروز، مفهوم دانش از توانایی به یادآوری و تکرار اطلاعات به توانایی یافتن و به کارگیری آن تغییر یافته است (Rezaei et al, 2023) و برنامه درسی به عنوان محور رشد آموزشی نسل ها، بازتاب دهنده ارزشهای فرهنگی، دیدگاه‌های آموزشی و تأثیرات سیاسی هر جامعه است (Flinders, 2010;Arkabayev, 2019).

در این میان، رویکرد اخلاق مراقبت به عنوان یکی از چارچوب‌های نظری تأثیرگذار در تعلیم و تربیت، از دهه ۱۹۹۰ به ویژه با آرای نل نادینگز (Noddings, 2008, 2005, 1992, 1984) مورد توجه قرار گرفته است. نادینگز مراقبت را زیربنای تمام آموزش‌های موفق می‌داند و بر نقش محوری روابط انسانی، همدلی، پاسخگویی عاطفی و وابستگی اخلاقی متقابل در فرایند یادگیری تأکید می‌کند. بر اساس این دیدگاه، اخلاق مراقبت فراتر از یک نگرش یا احساس ساده (Hedayati, 2018) رابطه‌ای دوسویه میان مراقبت کننده و مراقبت یابنده است که در آن هر دو طرف به رشد متقابل در ارتباط دست می‌یابند (Nicholson & Kurucz, 2019; Held, 2018, Diller, 1988).پژوهش‌ها نشان داده‌اند که معلمان دلسوز با رفتارهایی همچون گوش دادن فعال، ابراز همدلی، شناخت نام دانش آموزان، ایجاد درس‌های جذاب و کاربردی، و نشان دادن نگرانی نسبت به زندگی شخصی فراگیران، می‌توانند پیوندهای آموزشی را در مرکز فرایند یادگیری قرار دهند و نتایج مثبت یادگیری را رقم بزنند(Larsen, 2015; Walker & Gleaves, 2016; Zambylas, 2017).

با وجود این اهمیت نظری، دوره ابتدایی به عنوان حساس ترین مقطع رشد ارزش‌ها، اجتماعی شدن و عقلانیت (Sheikh Ahmadi et al., 2023) از ظرفیت بالایی برای اجرای برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت برخوردار است، اما در نظام آموزشی ایران، با وجود تأکید سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر تربیت اخلاقی و عاطفی و تعامل سازنده معلم و دانش آموز، شواهد نشان می‌دهد که برنامه درسی جامع و یکپارچه‌ای برای پرورش مهارت‌هایی همچون تفکر انتقادی، همدلی، غمخواری، مسئولیت‌پذیری و درک متقابل در دسترس نیست. پژوهش‌های داخلی (Tajari, 2021; Mohajel, 2021; Fatehi Pikani, 2025; Falahati & Mahboubi Shariat Panahi, 2021; Mousavi & Azarbayejani, 2021; Hashemzadeh, 2019) و خارجی (Silva & Rojas, 2024; Gurish, Kruger & Edwards 2024; McGill et al, 2024; Wan,2023)هر یک به گونه‌ای بر شکاف میان اهمیت نظری و تحقق عملی اخلاق مراقبت در آموزش تأکید کرده‌اند و فقدان الگویی مدون و عملیاتی برای برنامه درسی دوره ابتدایی را آشکار ساخته اند. بدین ترتیب، با عنایت به خلأ موجود در این حوزه و توانمندی بالقوه این الگو در توانمندسازی معلمان، مدیران و برنامه ریزان درسی، مسئله اساسی پژوهش حاضر این است که: ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت در دوره ابتدایی نظام آموزشی چیست؟

پیشینه پژوهش

در حوزه پژوهش‌های داخلی، تجربی (Tajari, 2021) به بررسی برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت با تأکید بر تداوم نقش مادرانه در دوره ابتدایی پرداخت و ضرورت توجه به رویکرد مراقبتی را در این مقطع برجسته ساخت. (Mohajel, 2025) در تحلیل فلسفی آرای نل نادینگز، رابطه دموکراسی و تعلیم و تربیت را وابسته به کیفیت روابط انسانی و پاسخگویی اخلاقی

دانست و بر لزوم گنجاندن اخلاق مراقبت در مدارس تأکید کرد. (Fatehi Pikani, 2025) نیز نقش همدلی و عوامل روانشناختی را در تصمیم گیری‌های اخلاقی بررسی و بر پرورش همدلی متعادل در آموزش اخلاقی صحه گذاشت. (Falahati & Mahboubi Shariat Panahi, 2021) با مطالعه تطبیقی فشار نقش‌های چندگانه بر زنان در دوران کرونا، ضرورت بازنگری در روابط مراقبتی در خانواده و جامعه را مطرح کردند. همچنین (Mousavi & Azarbayejani, 2021) چالش میان اخلاق مراقبت و بی طرفی اخلاقی را در روابط والدین و فرزندان از منظر اسلامی واکاوی کردند و (Abedini Baltork, 2020) و (Abedini & Rezaei, 2021) نیز جایگاه تربیت اخلاقی و تأثیر آموزش هنر را در دوره ابتدایی بررسی نمودند. در سطح بین المللی، (Silva & Rojas, 2024) شیوه‌های مراقبتی معلمان شیلیایی را در دوران همه گیری کووید-۱۹ مطالعه کردند و (Gurish, Kruger & Edwards 2024)به اخلاق مراقبت در فضاهای یادگیری آنلاین پرداختند. (McGill et al, 2024) نقش خانواده‌ها را به عنوان اولین معلمان در زمینه‌های دوران کودکی بررسی کردند و (Wan, 2023) بر تقویت عاملیت در اوایل دوران کودکی از طریق اخلاق مراقبت تأکید نمود. مرور این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اگرچه اهمیت نظری اخلاق مراقبت در آموزش و برنامه درسی مورد وفاق است، اما الگوی مشخص و جامعی برای کاربست آن در برنامه درسی دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران تدوین نشده و این خلأ، ضرورت انجام پژوهش حاضر را دوچندان می‌کند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر ماهیت و روش گردآوری داده‌ها در زمره پژوهش‌های کیفی با رویکرد تحلیل مضمون قرار دارد. در این رویکرد، داده‌های کیفی ابتدا گردآوری و سپس از طریق فرایند نظام‌مند کدگذاری و تحلیل، الگوهای معنایی استخراج می‌شوند. برای تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل «شبکه مضامین» (Attride-Stirling, 2001) استفاده گردید که رویکردی مؤثر در سازماندهی و نمایش یافته‌های کیفی به‌صورت نقشه‌ای شبیه به تارنما است. این روش، مضامین را در سه سطح شامل مضامین پایه (کدهای اولیه)، مضامین سازمان‌دهنده (ترکیب و تلخیص مضامین پایه) و مضامین فراگیر (مضامین عالی دربرگیرنده اصول حاکم بر متن) نظام‌مند می‌کند و روابط میان آنها را به‌صورت بصری ترسیم می‌نماید(Abedi Jafari et al, 2011).

مشارکت‌کنندگان و نمونه‌گیری: مشارکت‌کنندگان بالقوه این پژوهش شامل ۱۹ نفر از صاحب‌نظران، متخصصان و خبرگان حوزه برنامه‌ریزی درسی بودند که از میان اساتید هیئت علمی دانشگاه‌های شهر یزد و معلمان مجرب مقطع ابتدایی انتخاب شدند. معیارهای ورود برای معلمان شامل حداقل ۱۵ سال سابقه تدریس مرتبط و برای اساتید، داشتن سوابق پژوهشی و تدریس در حوزه علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی بود. انتخاب مشارکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌محور و تا دستیابی به اشباع نظری انجام شد. در نهایت، ۱۰ نفر از معلمان مدارس ابتدایی و ۹ نفر از اساتید دانشگاه به‌عنوان آگاهی‌دهندگان کلیدی در پژوهش مشارکت داشتند. مشخصات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: توزیع فراوانی مشارکت‌کنندگان (اساتید) در مصاحبه به تفکیک مرتبه علمی

ردیف	مرتبه علمی	فراوانی	درصد	فراوانی تجمعی	درصد فراوانی تجمعی
۱	استاد	۱	۱۱٪	۱	۱۱٪
۲	دانشیار	۲	۲۲٪	۳	۳۳٪
۳	استادیار	۶	۶۷٪	۹	٪۱۰۰
	جمع کل	**۹**	**۱۰۰**		

جدول ۲: توزیع فراوانی مشارکت‌کنندگان (معلمان) در مصاحبه به تفکیک مرتبه مدرک تحصیلی

ردیف	مدرک تحصیلی	فراوانی	درصد	فراوانی تجمعی	درصد فراوانی تجمعی
۱	کارشناسی	۵	۵۰٪	۵	۵۰٪
۲	کارشناسی ارشد	۵	۵۰٪	۱۰	۱۰۰٪
	جمع کل	**۱۰**	**۱۰۰**		

جهت اطمینان از صحت و استحکام یافته‌های پژوهش از معیارهای گوبا و لینکلن (Guba & Lincoln, 1994) استفاده شد. طبق نظر لینکولن و گوبا جهت بررسی صحت علمی مطالعات کیفی از چهار معیار؛ باورپذیری، اطمینان پذیری، تأیید پذیری و انتقال پذیری باید استفاده گردد. برای سنجش اعتبار یافته‌های کیفی، شیوه‌های مختلفی وجود دارد. (Cresswell & Adey, 2022) معتقد است اعتبار پژوهش کیفی به دقتی که یک ایده به خوبی ایجاد و حمایت شود، مرتبط است. در پژوهش حاضر اعتبار یافته‌ها به شیوه گوبا و لینکلن مورد استفاده قرار گرفته است. گوبا و لینکلن به جای استفاده از واژگان اعتبار و روایی از معیار «اعتمادپذیری یا قابلیت اعتماد» جهت ارجاع به ارزیابی کیفیت نتایج کیفی استفاده می‌کنند. قابلیت اعتماد، به بیانی ساده، میزانی است که در آن می‌توان به یافته‌های یک تحقیق کیفی متکی بود و به نتایج آنها اعتماد کرد. معیار قابلیت اعتماد دربرگیرنده چهار معیار جداگانه اما به هم مرتبط زیر است:

۱.باور پذیری: باورپذیری با میزان باور داشتن به یافته‌های تحقیق ارتباط دارد. در یک تحقیق باورپذیر، داده‌ها همساز و همبسته هستند، نه پراکنده و متناقض. در این پژوهش پس از انجام مصاحبه و پیاده سازی آن، متن مصاحبه به اساتیدی که با آنها مصاحبه شده بود، بازگردانده شده تا صحت گفته‌های خودشان را مورد تأیید قرار بدهند. علاوه بر این، در مورد نکاتی که درباره آنها ابهام وجود داشت، با مشارکت کنندگان بحث شد و این ابهامات برطرف گردید.

۲. تأیید پذیری: تأییدپذیری با جزئیات روش شناسی‌های به کار رفته در تحقیق ارتباط دارد و به این سؤال پاسخ می‌دهد که آیا محقق به اندازه کافی جزئیاتی در اختیار ما گذاشته است که بتوانیم گردآوری و تحلیل داده‌ها را ارزیابی کنیم؟ بر این اساس در پژوهش حاضر دو شیوه اعمال گردید:

الف) اختصاص زمان مورد نیاز به منظور مطالعه منابع معتبر و بررسی ابعاد موضوع پژوهش از دیدگاه صاحب‌نظران مختلف.

ب) رعایت چارچوب موضوعی توسط پژوهشگر در تمام مصاحبه‌ها و اجتناب از هرگونه پیش‌داوری.

۳. انتقال‌پذیری: این مفهوم شبیه به مفهوم اعتبار بیرونی است. انتقال پذیری با کاربردپذیری یافته‌های پژوهش ارتباط دارد. در پژوهش حاضر کسب نظر و تأیید متخصصان و اعتباریابی از طریق منابع و روش‌های مختلف مانند بررسی‌های چندگانه

انجام شـــد. بدین منظور ابتدا داده‌های گردآوری‌شـــده از مصـــاحبه‌ها چندین بار مطالعه و کلیه مراحل تحلیل بدون هرگونه سوگیری صورت گرفت. سپس توسط تیم ناظر مورد بررسی و تأیید قرار گرفتند.

۴. اطمینان پذیری: عبارت اســت از توانایی شــناســایی جایی که داده‌های یک مطالعه معین از آنجا آمده، چگونه گردآوری شـده و چطور به کار رفته‌اند. که در پژوهش حاضـر مرتبط با بررسـی صـحت نتایج و مدل بدست آمده است. پس از انجام کدگذاری‌های نهایی و ترسیم مدل، این مدل به برخی از اساتید ارائه شد تا موثق بودن یافته‌های نهایی پژوهش را مورد تأیید قرار بدهند. فرآیند بدسـت آمدن مدل برای آنان شـرح داده شد و خود مدل هم تشریح شد. در نهایت، اساتید مورد بررسی، کلیت مدل و کدگذاری‌ها را مورد تأیید قرار دادند. تنها در مورد برخی مضـــامین ابهاماتی وجود داشـــت که در دســـته بندی نهایی اصلاح گردید.

پایایی نتایج کدگذاری‌ها با اسـتفاده از ضریب هولیستی انجام گرفت. ضریب هولستی یک معیار اندازه‌گیری از تطابق بین دو کدگذاری اسـت که بیانگر درصـد اشـتراکات بین دو کدگذاری نسـبت به تعداد کل دو کدگذاری اسـت. فرمول محاسبه ضریب هولستی به صورت زیر است:

در این رابطه NA تعداد موارد کدگذاری مشـترک بین دو کدگذار اسـت. NC[1] تعداد کل کدگذاری اولیه و NC[2] تعداد کل کدگذاری دوم اسـت. مقدار شاخص هولستی بین صفر و یک متغیر است. به طور کلی میزان شاخص هولستی بالای ۰,۹ بیانگر سطح بالایی از اطمینان در اعتبار تحلیل کیفی است. اما در تحقیقات مختلف میزان مورد قبول شاخص هولستی بالای ۰,۸ در نظرگرفته شده است. در این پژوهش این مقدار ۰/۹۴ محاسبه شد.

یافته‌ها

برای شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت در دوره ابتدایی از روش تحلیل مضمون استفاده شد. در این راستا پس از انجام مصاحبه و ثبت تمامی اظهارنظرهای مشارکت‌کنندگان، همه موارد با دقت مورد مطالعه و بررسی قرارگرفت. پس از بازبینی‌های مکرر نکات مهم و برجسته هرمصاحبه یادداشت و موارد مشابه و تکراری حذف گردید. سپس مراحل کدگذاری طی سه گام اصلی در تحلیل شبکه مضامین که شامل تجزیه و تحلیل متن، اکتشاف متن و سپس یکپارچه‌سازی اکتشاف‌ها است، در پژوهش حاضر به شرح زیر انجام شده است:

۱. تجزیه و تحلیل متن:

در گام اول از تحلیل مضمون از متن اصلی، مضامین پایه (کدها و نکات کلیدی متن) استخراج شدند. در این پژوهش متون اصلی که از تحلیل‌های حاصل از مصاحبه با ۱۹ نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و معلمان بودند، انتخاب شدند و در قالب کدهایی سازماندهی شدند. هر کدام از بخش‌های مصاحبه، حاوی مضمونی است که با خواندن آن متن به ذهن متبادر می‌شود. این مضامین به جهت اینکه از متن اصلی استخراج شده‌اند «مضامین پایه» نامیده می‌شوند که در پژوهش حاضر تعداد ۱۳۵ مضمون پایه بدست آمد که در جدول ۳ ارائه گردیده است:

جدول ۳: مضامین پایه بدست آمده از متن مصاحبه‌ها

مضامین پایه	
معلم با احترام، گوش دادن فعال و توجه واقعی به دانش‌آموزان، الگویی از مراقبت و همدلی می‌شود.	استفاده از ابزارهایی مانند: ژورنال شخصی یا دفتر احساسات
ایجاد فرصت‌هایی برای گفتگوهای شخصی، بیان احساسات و شنیدن نگرانی‌های دانش‌آموزان.	خودارزیابی اخلاقی: «چه چیزی امروز باعث شد احساس خوبی داشته باشم؟»
فراهم‌سازی محیطی که در آن احساس امنیت، پذیرش و اعتماد شکل بگیرد.	گفتگوهای تأملی با معلم
استفاده از داستان، فیلم، موقعیت‌های فرضی یا بازی‌های نمایشی برای تمرین «قرار گرفتن در جای دیگری»	سنجش نه‌تنها نمره، بلکه پیشرفت در مهارت‌های زندگی، حل مسئله، ارتباط، همدلی و مسئولیت‌پذیری
تشویق به گفت‌وگو درباره احساسات دیگران: «فکر می‌کنی اگر تو جای او بودی چه احساسی داشتی؟»	ایجاد فضایی بدون ترس از اشتباه، جایی که احساسات پذیرفته می‌شود.
ایجاد فرصت برای نوشتن یا صحبت درباره تجربیات همدلانه و بازتاب آن‌ها.	تقویت تعلق اجتماعی در کلاس، پذیرش تفاوت‌ها، احترام متقابل
دادن نقش‌های مسئولانه به دانش‌آموزان در کلاس (نظم‌دهنده، کمک‌کننده، همراه تازه‌واردها...)	فراهم کردن زمان‌هایی برای گفت‌وگو، تفکر شخصی، مراقبه یا فعالیت‌های آرامش‌بخش
مشارکت دادن دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های کلاسی (مثل قوانین، پروژه‌ها یا فعالیت‌ها)	پروژه‌هایی طراحی شود که هم دانش را تقویت کند و هم ارزش‌ها و احساسات را درگیر کند: مثل ساخت کمپین مدرسه‌ای برای بازیافت (شناختی + اخلاقی + اجتماعی) و نوشتن نامه به سالمندان یا انجام مصاحبه با افراد محلی (احساسی + ارتباطی + شناختی)
ترغیب به پیگیری کارها تا انتها و بازخورد دادن درباره نحوه انجام وظایف	طرح پرسش‌های باز مثل: اگر جای این شخصیت بودی، چه می‌کردی؟»
	«چه احساسی داشتی وقتی این اتفاق افتاد؟»
برنامه‌هایی مانند: کمک به هم‌کلاسی‌های ضعیف‌تر	آموزش مهارت‌های بیان احساس، شنیدن بدون قضاوت، حل تعارض و تصمیم‌گیری اخلاقی
مشارکت در کارهای گروهی با روحیه حمایت از دیگران	استفاده از ادبیات، داستان، فیلم یا موقعیت‌های واقعی برای بحث‌های اخلاقی
اجرای طرح‌های مدرسه‌ای مانند «دوستی برای همه»، «دانش‌آموزان مراقبت‌گر» یا «روز مهربانی»	رفتار محترمانه، آرام و همدلانه معلم تأثیر تربیتی مستقیم دارد.
تشویق به مراقبت از محیط زیست، حیوانات یا فضاهای عمومی	چگونگی برخورد معلم با اشتباهات، تعارضات، و ناراحتی‌های دانش‌آموزان، آموزش زنده‌ای از اخلاق و هیجان است.
توجه به پیشرفت اخلاقی و اجتماعی دانش‌آموزان در کنار پیشرفت تحصیلی	ترکیب مفاهیم شناختی با موقعیت‌های اخلاقی یا احساسی؛ به عنوان مثال در درس علوم، به موضوعاتی مانند مسئولیت در مصرف منابع یا مراقبت از طبیعت پرداخته شود. در ریاضی، از مسائل واقعی استفاده شود که به همکاری، انصاف یا کمک به دیگران اشاره دارد.
استفاده از ابزارهایی مانند: دفتر احساسات، ژورنال اخلاقی، بازخورد توصیفی، جلسات گفت‌وگوی گروهی	ارزیابی میزان مشارکت اجتماعی، دقت در انجام مسئولیت‌ها، توانایی در کار گروهی
تشویق به بازتاب شخصی: «امروز چگونه مراقبت کردی؟» / «چه موقع همدل بودی؟»	بازخورد توصیفی درباره رفتار اجتماعی و مسئولانه دانش‌آموز
تقسیم وظایف در پروژه‌های کلاسی و نظارت بر مشارکت فعال همه اعضا	استفاده از ادبیات، داستان‌ها، تاریخ یا مطالعات اجتماعی برای گفت‌وگو درباره عدالت، مسئولیت، همدلی، کار گروهی
ارزیابی گروهی + خودارزیابی + بازخورد هم‌گروهی‌ها	تحلیل رفتار شخصیت‌ها از نظر اخلاقی و اجتماعی
آموزش مهارت‌هایی مثل: گوش دادن فعال، تقسیم کار، پاسخ‌گویی به تعهدات	

مضامین پایه	
ایجاد فرصت برای مشارکت در امور واقعی و انسانی از دید از خانه سالمندان یا کودکان بی سرپرست اجرای کمپین‌های اجتماعی مانند محیط‌زیست، صرفه‌جویی، کمک به دیگران مشارکت در کارهای داوطلبانه داخل مدرسه: کمک به نظافت کلاس، رسیدگی به فضای سبز مدرسه، کمک به همکلاسی‌ها	اتصال مسائل درسی به واقعیت‌های جامعه: فقر، محیط زیست، حقوق کودک، تفاوت‌های فرهنگی
در نظر گرفتن: سن و مرحله رشد (ابتدایی، متوسطه، نوجوانی)	تدوین قوانین کلاس توسط خود دانش‌آموزان
جنسیت و دغدغه‌های جنسیتی	تأکید بر ارزش‌هایی مثل احترام متقابل، مشارکت، وقت‌شناسی، مسئولیت رفتار
زمینه فرهنگی–اجتماعی (شهری، روستایی، مهاجر، قومیت‌ها)	تعهد گروهی به اجرای قوانین، نه اعمال صرفاً از سوی معلم
نیازهای عاطفی (احساس تعلق، دیده‌شدن، موفقیت، دوست‌داشتن)	نقاشی، داستان‌نویسی، شعر، تئاتر یا ویدیو برای روایت تجربه‌های زیسته
تجربیات روزمره (دوستی، خانواده، فضای مجازی، ترس از شکست)	دانش‌آموز می‌تواند در قالب هنری، احساس یا تجربه‌ای از زندگی واقعی‌اش را به تصویر بکشد.
متن یا موضوعی انتخاب شود که به دانش‌آموز امکان دهد از زاویه دید خود به آن بپردازد.	تشویق به طرح مسئله از دل تجربه شخصی
محتوایی که چندلایه باشد: دانش‌آموز ضعیف بتواند با آن ارتباط اولیه بگیرد، و دانش‌آموز قوی بتواند در آن عمیق‌تر شود.	طراحی فعالیت‌هایی که دانش‌آموز را در حل مسئله واقعی (درون مدرسه یا جامعه) مشارکت دهد.
گفت‌وگو درباره اینکه دوست دارند چه بخوانند، درباره چه چیزی صحبت کنند، چه چیزی آن‌ها را نگران یا کنجکاو می‌کند.	پروژه‌هایی که از خود دانش‌آموزان و محیط‌شان الهام می‌گیرد مثل: تحقیق میدانی درباره مشکلات محله، مستندسازی داستان زندگی یکی از اعضای خانواده یا محله، ساخت پادکست یا فیلم کوتاه از یک تجربه انسانی واقعی
بهره‌گیری از: داستان‌ها یا فیلم‌های محبوب میان دانش‌آموزان	بررسی نمونه‌های واقعی از زندگی کودکان یا نوجوانان: کودک کار، مهاجر، طلاق والدین، اضطراب امتحان، فقر
موضوعاتی چون بازی‌های رایانه‌ای، شبکه‌های اجتماعی، قهرمان‌های ورزشی یا هنری، مسائل زیست‌محیطی یا اجتماعی معاصر	تحلیل اخلاقی و انسانی این موقعیت‌ها با گفت‌وگو، همدلی و پرسشگری
ترکیب موضوعات علمی با موضوعات انسانی/ اخلاقی	دفترچه تجربه‌ها: جایی برای نوشتن تجربه‌های اخلاقی، احساسات، ترس‌ها، انتخاب‌ها
به دانش‌آموزان اجازه داده شود که از بین چند محتوا، موضوع مورد علاقه خود را انتخاب کنند.	نوشتن خاطرات یا روایت‌های کوتاه از موقعیت‌های زندگی واقعی
یا روش یادگیری یا ارائه را خودشان انتخاب کنند (نمایش، مقاله، طراحی، ساخت ویدیو، مصاحبه و...)	گفت‌وگوی گروهی درباره چالش‌های زندگی روزمره دانش‌آموزان
در برخورد با اشتباه یا بی‌نظمی، گفت‌وگو به‌جای تنبیه	فرصت‌هایی برای گفت‌وگوهای آزاد (مثلاً «حلقه گفت‌وگو» یا «صبح‌گاه‌های مشارکتی»)
درک اینکه پشت رفتارها ممکن است نیازهای عاطفی پنهان باشد.	معلم به‌جای تنها آموزش‌دهنده، تبدیل به شنونده‌ای جدی برای تجربه‌های دانش‌آموز
پروژه‌هایی که در آن معلم و دانش‌آموز هم‌یار هستند.	استفاده از بازخورد توصیفی و انسانی، نه فقط نمره و مقایسه
کارهای گروهی که معلم هم بخشی از گروه باشد، نه فقط ناظر	گفت‌وگو نه فقط برای انتقال دانش، بلکه برای درک متقابل، بیان احساسات، رشد اخلاقی و شنیدن دیگری
مشارکت در زنگ تفریح، فعالیت‌های فوق‌برنامه، گفت‌وگوهای غیررسمی	دانش‌آموزان یاد می‌گیرند با احترام، شجاعت و همدلی نظر بدهند و نظر دیگران را بشنوند
نشان دادن علاقه واقعی به زندگی و رشد فردی دانش‌آموزان	
معلم گاهی تجربه‌های انسانی یا خطاهای خودش را (به‌شکل سنجیده) با دانش‌آموزان در میان بگذارد.	

مضامین پایه	
محتوای درسی، فضاهای یادگیری و حتی قوانین کلاس، با مشارکت دانش‌آموزان طراحی یا بازاندیشی می‌شود	معلم شنونده‌ای فعال، تسهیل‌گر و مدل یک گفت‌وگوی اخلاقی است
این مشارکت، احساس تعلق، مسئولیت و احترام متقابل را تقویت می‌کند.	فعالیت‌ها به گونه‌ای طراحی می‌شوند که نیازمند همیاری، تبادل نظر و مسئولیت مشترک باشند.
تمرین مهارت‌هایی مانند: گوش دادن فعال، مخالفت محترمانه، همدلی در پاسخ، بازتاب‌دادن احساس یا نظر طرف مقابل	دانش‌آموزان با کار گروهی، مراقبت از دیگران، رعایت نوبت، حل تعارض و تصمیم‌گیری جمعی را می‌آموزند.
معلم به‌جای موقعیت قدرت مطلق، به‌عنوان تسهیل‌گر یادگیری مشترک عمل می‌کند.	معلم رابطه‌ای صمیمی و انسانی با دانش‌آموزان برقرار می‌کند.
فضای کلاس، به‌تدریج به سوی دموکراسی مراقبتی پیش می‌رود	فضاهایی برای ابراز احساسات، بیان تجربه‌های شخصی، و گفتگو درباره زندگی واقعی فراهم می‌شود.
انتخاب موضوعاتی که چنددیدگاهی، قابل بحث و وابسته به ارزش‌های انسانی باشند.	توجه به تلاش، پشتکار، تغییر نگرش، یادگیری از اشتباه
داستان، مسائل اخلاقی، پرسش‌های باز، و موقعیت‌های قابل تأمل، زمینه گفت‌وگو را فراهم می‌کنند.	ثبت و بازتاب مسیر رشد دانش‌آموز در طی زمان
اصل مراقبت ایجاب می‌کند که هر فرد آنچه را که نیاز دارد دریافت کند، نه آنچه برای همه یکسان است.	جایگزینی نمره با جملاتی که: رفتار و عملکرد را به‌صورت مشخص توصیف کنند، قوت‌ها را برجسته سازند، جهت بهبود را نشان دهند، ارزش و توانایی فردی را محترم بشمارند.
ارتباط فعال با خانواده‌ها و درک زمینه‌های اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی دانش‌آموزان	ثبت رفتارهایی مانند: همکاری در گروه، احترام به دیگران، مسئولیت‌پذیری، بیان احساسات، حل مسالمت‌آمیز تعارض‌ها
استفاده از تجربه‌ها و روایت‌های خانواده‌ها برای غنی‌سازی محتوای درسی	پرونده یادگیری
فضایی که در آن دانش‌آموزان بتوانند بدون ترس، درباره هویت، زبان، تجربه، مذهب یا فرهنگ خود صحبت کنند.	گفت‌وگوی فردی (مصاحبه‌های رشدی)
آموزش احترام به تفاوت‌ها و گفت‌وگو درباره آنها	خودارزشیابی و هم‌ارزشیابی
فراهم‌کردن شرایط منصفانه برای یادگیری همه دانش‌آموزان، حتی اگر این به معنی متفاوت بودن امکانات برای هر فرد باشد.	مشاهده و ثبت‌های روزانه‌ی معلم
اصل مراقبت ایجاب می‌کند که هر فرد آنچه را که نیاز دارد دریافت کند، نه آنچه برای همه یکسان است.	گزارش‌های بازتابی دانش‌آموز
پذیرش دانش‌آموز با تمام ویژگی‌ها، خطاها و پیش‌زمینه‌هایش	دانش‌آموز به‌عنوان عامل فعال در فرایند یادگیری و رشد خود
پرهیز از برچسب زدن (مثل: بی‌ادب، تنبل، مشکل‌دار)	کمک به او برای بازتاب‌دادن احساسات، نقاط قوت، و زمینه‌های بهبود
نگاه به رفتارها به‌عنوان *بازتاب نیازها، نه ضعف شخصیتی*	به اشتراک گذاشتن بازخوردهای توصیفی با خانواده به زبان روشن و انسانی
لبخند، ارتباط چشمی، صدا زدن نام کوچک با احترام	تأکید بر رشد فرزندشان، نه فقط عملکرد تحصیلی
استفاده از شوخ‌طبعی سالم و توجه شخصی	دعوت خانواده به مشارکت فعال در مسیر پرورش کودک
یادآوری این‌که «اشتباه کردن» بخشی از یادگیری است.	معلم به‌جای تحسین نتیجه نهایی، بر *فرایند طی‌شده*، *تلاش مداوم* و *پیشرفت نسبت به گذشته* تمرکز می‌کند.
طراحی قوانین کلاس با مشارکت خود دانش‌آموزان	بازخورد باید در طول فرایند یادگیری داده شود، نه فقط در پایان کار.
تأکید بر احترام متقابل، گوش دادن فعال، و پرهیز از تمسخر	این بازخوردها باید دقیق، مشخص، همدلانه و راه‌گشا باشند.
نظارت فعال بر اجرای این قواعد، نه برای تنبیه، بلکه برای محافظت از فضا	دانش‌آموز مجموعه‌ای از تلاش‌های خود را نگه می‌دارد و پیشرفت‌هایش را مستند می‌کند.
	این روش به او کمک می‌کند روند یادگیری خود را ببیند و بازتاب دهد.

مضامین پایه	
خود معلم باید الگوی رفتار بدون قضاوت، شنونده همدل و همراه باشد.	از دانش‌آموز خواسته می‌شود درباره تجربه یادگیری، احساسات، چالش‌ها و مسیر رشد خود بنویسد یا گفتگو کند.
نحوه برخورد معلم با اشتباه‌ها یا احساسات دانش‌آموزان، شکل‌دهنده‌ی فرهنگ کلاس است.	به دانش‌آموز فرصت داده می‌شود تا کار خود را پس از بازخورد، *اصلاح و بهتر* کند.
تقویت احترام به دیدگاه‌های متفاوت	معلم و دانش‌آموز به گفت‌وگویی باز درباره پیشرفت، چالش‌ها و مسیر آینده می‌پردازند.
آموزش مستقیم مهارت گفت‌وگو بدون حمله یا قضاوت مثال آوردن از تنوع انسانی در جهان به‌عنوان فرصت یادگیر.	به جای ارزیابی صرف، این فرایند رابطه‌ای و مراقبتی است.
	استفاده از دفترهای تأمل، گزارش‌های روایی، یا نمونه‌هایی از رفتارهای مثبت برای انعکاس و مشاهده‌پذیر کردن این جنبه‌ها
	تشویق دانش‌آموز به دیدن رشد غیرشناختی خود
	بازخورد و ارزشیابی نه فقط از سطح شناختی، بلکه بر اساس توانایی‌های هیجانی، اخلاقی، و اجتماعی نیز داده شود.
	برنامه درسی باید این ابعاد را هم‌زمان مورد توجه قرار دهد و توسعه دهد.

۲. تبدیل مضامین

پس از استخراج مفاهیم پایه، مضامین سازمان دهنده (مضامین بدست آمده از ترکیب و تلخیص مضامین پایه) و مضامین فراگیر (مضامین عالی در برگیرنده اصول حاکم بر متن به مثابه کل) از مضامین پایه انتزاع شدند. در این مرحله سعی شد که با سازماندهی مجدد مضامین اولیه به مضامین انتزاعی‌تر دست یابیم که ما را به مضامین اصلی‌تر و فراگیرتر رهنمون سازد. در این مرحله از تحلیل مضمون تعداد ۱۶ مضمون سازمان‌دهنده و تعداد مضمون ۴ فراگیر استخراج شد. در جدول زیر مجموع مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیرآورده شده است:

جدول شماره۴: مضامین سازمان دهنده

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
اهداف برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت	پرورش دانش‌آموزانی مراقبت‌گر، مسئول و همدل	ایجاد روابط انسانی و عاطفی مثبت
		آموزش همدلی به‌صورت عملی
		مسئولیت‌پذیری از طریق مشارکت و انتخاب
		پرورش مراقبت‌گری از طریق عمل
		ارزشیابی مبتنی بر اخلاق مراقبت
	ترویج مشارکت اجتماعی، توجه به دیگری و مسئولیت‌پذیری	فعالیت‌های گروهی با هدف همکاری و مسئولیت‌پذیری
		برنامه‌های مدرسه‌محور برای خدمت به اجتماع
		ترویج گفت‌وگوی همدلانه در کلاس

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
		تدوین قوانین کلاسی به‌صورت مشارکتی
		گنجاندن محتوای اجتماعی و اخلاقی در دروس مختلف
		ارزشیابی اخلاقی و اجتماعی در کنار شناختی
	تقویت رشد اخلاقی و هیجانی در کنار رشد شناختی	طراحی محتواهای درسی یکپارچه
		ایجاد فرصت‌های گفت‌وگوی اخلاقی و احساسی
		الگو بودن معلم (رشد از طریق مشاهده و ارتباط)
		یادگیری مبتنی بر پروژه با ابعاد انسانی
		محیط یادگیری امن و مراقبت‌محور
		ارزشیابی رشد هیجانی و اخلاقی
	حمایت از شکل‌گیری هویت فردی در بستر روابط انسانی مثبت	تغذیه هویت از طریق بازخورد مثبت و واقعی
		پروژه‌های شخصی
		فعالیت‌هایی برای شناخت تفاوت‌های فردی و فرهنگی
		دادن انتخاب، فرصت تصمیم‌گیری و ابراز نظر
		روابط گرم و مراقبت‌گرانه با معلم و همکلاسی‌ها
		گفت‌وگو درباره «خود»
		فضای امن و پذیرنده در کلاس
محتوا برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت	محتواهایی در زمینه گفتگوهای اخلاقی و پرورش نگرش‌های انسانی	موقعیت‌های اخلاقی و چالش‌برانگیز
		ظرفیت ایجاد گفت‌وگوی بین‌فردی
		برخورداری از تنوع فرهنگی و انسانی
		پیوند با تجربه‌های زیسته دانش‌آموزان
		بین‌رشته‌ای بودن و زمینه‌سازی برای مهارت‌های زندگی
	محتوایی متناسب با نیازها و علایق دانش‌آموزان	شناخت دانش‌آموزان (زمینه‌محور بودن)
		فرصت برای انتخاب و انعطاف در یادگیری
		استفاده از محتواهای میان‌رشته‌ای با بُعد انسانی
		ترکیب محتوا با علایق روزمره

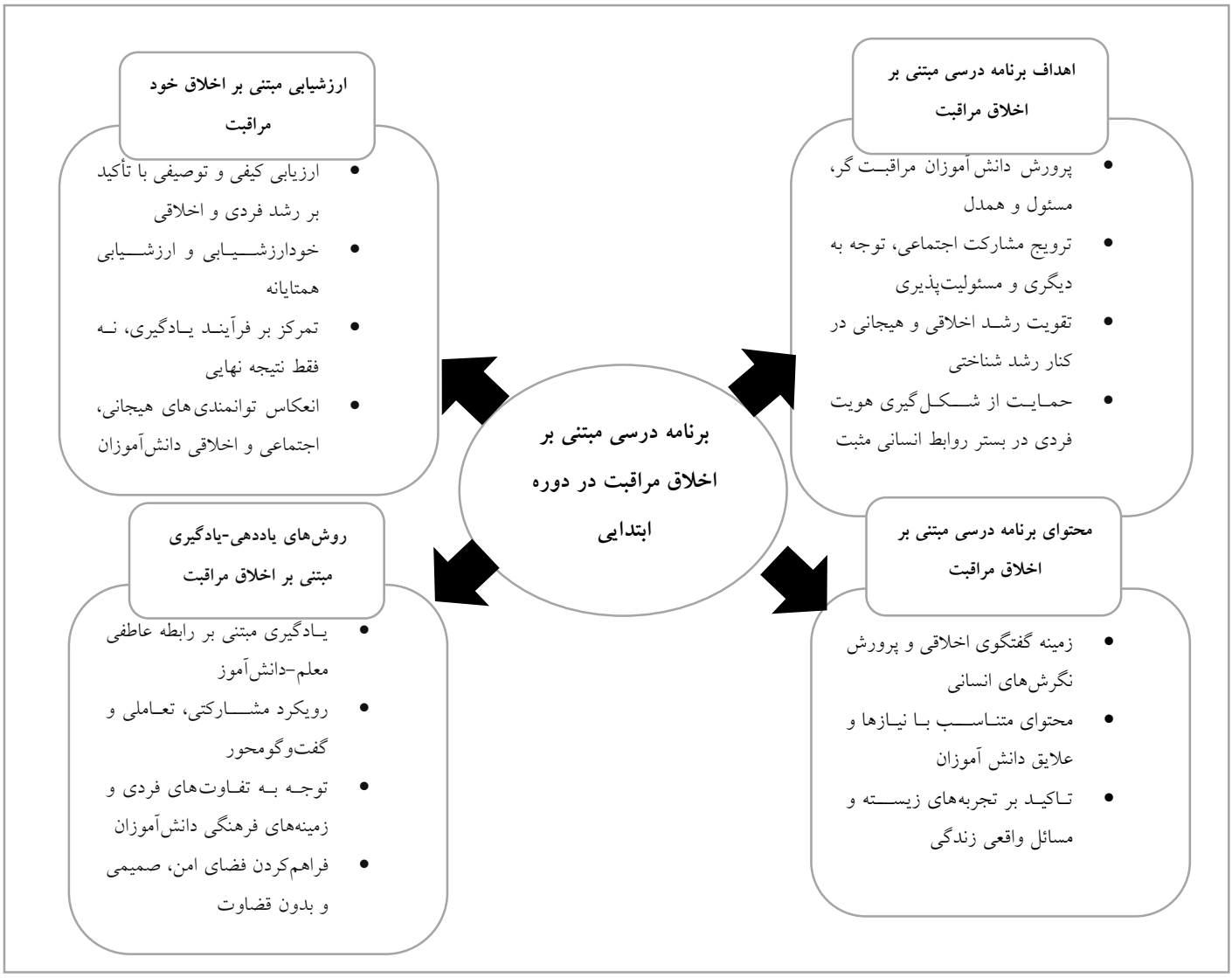
مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
		انتخاب محتوای منعطف و قابل شخصی‌سازی
		پرسش از خودِ دانش‌آموزان
	تأکید بر تجربه‌های زیسته و مسائل واقعی زندگی	پرسش‌های بازتابی و خودنگرانه
		فعالیت‌های نوشتاری و گفتاری شخصی
		مطالعه موردی و موقعیت‌های واقعی
		پروژه‌های مبتنی بر زندگی واقعی
		پیوند موضوعات درسی با تجربه‌های زندگی
		دعوت از دانش‌آموز به ایفای نقش فعال
		استفاده از هنر برای بیان تجربه
روش‌های یاددهی- یادگیری مبتنی بر اخلاق مراقبت	یادگیری مبتنی بر رابطه معلم–دانش‌آموز	ایجاد فضای گفت‌وگو و گوش دادن واقعی
		بازخوردهای فردی و تقویت نقاط قوت
		رفتار همدلانه در مواقع خطا
		طراحی فعالیت‌های مشارکتی و معنادار
		حضور مؤثر معلم در زندگی مدرسه
		داستان‌گویی و خودافشایی اخلاقی از طرف معلم
	مشارکتی، تعاملی، و گفت‌وگومحور	یادگیری از راه گفت‌وگوی انسانی
		همکاری و یادگیری گروهی
		شنیدن صدای دانش‌آموز
		تعامل عاطفی و بین‌فردی
		آموزش مهارت‌های گفت‌وگوی اخلاقی
		تسهیل تعادل قدرت در کلاس
		محتواهای گفت‌وگومحور و باز
	توجه به تفاوت‌های فردی و زمینه‌های فرهنگی	شناخت دانش‌آموزان به‌عنوان افراد یکتا
		تنوع در روش‌های یاددهی–یادگیری
		محتوای درسی بازتاب‌دهنده تنوع فرهنگی و اجتماعی
		پرهیز از مقایسه‌های تحقیرکننده
		ایجاد فضای امن برای بیان تفاوت‌ها
		مشارکت خانواده و جامعه در یادگیری
		عدالت به‌جای مساوات
	فراهم کردن فضای امن، صمیمی، و بدون قضاوت	رفتار بدون قضاوت از سوی معلم

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
		الگوی مراقبت بودن برای دیگران
		پذیرش تفاوت‌ها (در فکر، ظاهر، بیان، سبک یادگیری)
		گوش‌دادن فعال و بدون قطع‌کردن
		ایجاد فرصت برای ابراز احساسات و تجربه‌ها
		قواعد کلاس با مشارکت و تأکید بر احترام
		رابطه انسانی، گرم و صمیمی
	نقش معلم به‌عنوان یک مراقبت‌گر و همراه	شنونده‌ای فعال و بدون قضاوت
		تسهیل‌گر یادگیری انسانی، نه فقط علمی
		پذیرا و مراقب تفاوت‌ها
		الگوی رفتاری اخلاق مراقبت
		سازنده رابطه‌ای مثبت و معنادار
		پشتیبان رشد هیجانی و اخلاقی
		همراه دانش‌آموز در مسیر خطا تا اصلاح
ارزشیابی مبتنی بر اخلاق مراقبت	ارزشیابی کیفی و توصیفی با تأکید بر رشد فردی و اخلاقی	تمرکز بر فرآیند، نه فقط نتیجه
		بازخورد توصیفی، دقیق و محترمانه
		توجه به رشد اخلاقی و اجتماعی
		استفاده از ابزارهای متنوع و کیفی
		پرهیز از برچسب‌زنی و مقایسه
		مشارکت دانش‌آموز در ارزشیابی
		رابطه حمایتی با خانواده‌ها
	استفاده از خودارزشیابی، ارزشیابی همتایان، و بازخورد حمایتی	مشارکت‌محور بودن
		نقش الگوی معلم
		پیوستگی و استمرار
		امنیت روانی در فضای کلاس
		در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی و هیجانی
		آموزش مهارت‌های بازخورددهی
		رویکرد سازنده و حمایتی در بازخورد
		گفت‌وگومحور بودن
		تقویت خودآگاهی و بازتاب‌گری
		تمرکز بر رشد فردی، نه مقایسه‌ای
	تمرکز بر فرآیند یادگیری، نه فقط نتیجه نهایی	ارزش‌گذاری بر مهارت‌های فرآیندی
		برگزاری کنفرانس یادگیری
		اجازه برای بازنگری، بازنویسی و اصلاح

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
		تشویق به بازتاب و خودارزشیابی
		استفاده از کارپوشه یا دفتر پیشرفت
		ارائه بازخورد توصیفی و مرحله‌ای
		ارزش‌گذاری بر تلاش، پشتکار و پیشرفت تدریجی
	انعکاس توانمندی‌های هیجانی، اجتماعی و اخلاقی در کنار توانایی‌های شناختی	نگاه یکپارچه به انسان
		محتواهای چندبُعدی و غیردرسی
		آموزش مهارت‌های زندگی و هیجانی–اجتماعی
		ارزشیابی توصیفی و کیفی چندبُعدی
		فرصت برای ابراز احساسات و گفت‌وگوهای اخلاقی
		یادگیری مشارکتی و تعاملی
		نقش معلم به‌عنوان الگوی مراقبت و رشد اخلاقی
		مستندسازی پیشرفت‌های هیجانی و اخلاقی

۳. کشف و توصیف شبکه‌ی مضامین

با بررسی و تحلیل مضامین مرتبط ۴ مضمون فراگیر شامل: اهداف برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت، محتوا برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت،روش‌های یاددهی–یادگیری مبتنی بر اخلاق مراقبت **و** ارزشیابی مبتنی بر اخلاق مراقبت استخراج شد. در نهایت ۴ مضمون فراگیر و ۱۶ مضمون سازماندهنده به صورت شبکه تارنما از مضامین ترسیم شد. شبکه‌های مضامین، ابزاری برای تحلیل هستند، نه خود تحلیل. این شبکه‌ها به پژوهشگر کمک می‌کند تا به درک عمیق‌تری از معانی متون برسد و بتواند مضامین به دست آمده را تشریح کند و الگوهای آنها را بشناسد. پس از ایجاد شبکه‌های مضامین، پژوهشگر باید مجدداً به متن اصلی، مراجعه و آن را به کمک این شبکه‌ها تفسیر کند. در ادامه شبکه مضامین به همراه توصیف آن آورده می‌شود. شکل ۱ نشان دهنده شبکه مضامین برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت در دوره ابتدایی است.



شکل ۱: شبکه مضامین برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت در دوره ابتدایی با روش تحلیل مضمون انجام شد. پس از تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با ۱۹ نفر (شامل ۹ عضو هیأت علمی دانشگاه و ۱۰ معلم دوره ابتدایی) و طی سه مرحله کدگذاری، تعداد ۱۳۵ مضمون پایه، ۱۶ مضمون سازمان‌دهنده و ۴ مضمون فراگیر شامل اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت استخراج گردید. ابعاد و مؤلفه‌های به‌دست‌آمده در این پژوهش با برخی پژوهش‌های پیشین همسویی نشان داد. در بعد مؤلفه‌های اهداف، با پژوهش‌های Tajari (2021)، Abedini Baltork (2020)، Ozar (2018), Jorst (2021) و Noddings (2017) همراستا بود. در بعد محتوا، با پژوهش‌های McKenzie & Blenkinsop (2006), Noddings (2012), Lamb (2015), Zambylas (2017), Jorst (2021), Robin (2021), Gray (2022), McGill et al. (2024), Tajari (2021), Falahati & Mahboubi Shariat Panahi (2021) و Gandamkar et al. (2019) همخوانی داشت.در بعد روش‌های یاددهی-یادگیری، با پژوهش‌های Afkari, Tajari (2021), McKenzie & Blenkinsop (2007), Taggart (2016), Larsen (2015), McGill (2016), Zambylas (2017), (2018)و

Bergmark (2020) همسو بود. در بعد ارزشیابی، با پژوهش‌های Nasr Esfahani (2017), Ayati et al. (2019), Belda-Mikel et al. (2024), Tomkins & Bristow (2023), Abma et al. (2020), Kwis & Gosensen (2017) و Noddings (2013) همراستا بود.

اخلاق، شاهراه پیشگیری از آسیب‌های روانی و همچنین ریشه تمامی اصلاحات اجتماعی و مؤثرترین راه مبارزه با مفاسد و ناهنجاری‌های جوامع است؛ به‌همین دلیل ارتقای اخلاق در جامعه مورد توجه مکاتب گوناگون بوده است. برنامه‌های درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت در عمل، با توجه به جهت‌گیری‌های کلان نظام‌های آموزشی، رویکردهای مختلفی به خود می‌گیرند و مفروضات آن نسبت به منابع یا عوامل جهت‌دهنده، اشکال متنوعی از برنامه‌های درسی را پدید می‌آورد (Noddings, 2013).

از دیدگاه اخلاق مراقبت، توانایی هدایت و پاسخگویی به پیچیدگی‌های مراقبت، دقیقاً همان چیزی است که کار در محیط‌های اولیه کودکی را چالش‌برانگیز و ارزشمند می‌کند. بیان چهار مرحله مراقبت توسط Tronto (2013) در شناسایی فرآیندهای پیچیده مراقبت از دیگران از طریق دریچه اخلاق مراقبت مفید است. این مراحل عبارتند از: مراقبت در مورد (تشخیص نیاز)، مراقبت (پذیرش مسئولیت)، مراقبت (عمل ارائه مراقبت)، و مراقبت-دریافت (پاسخ از طرف مراقبت‌شونده). تأکید بر مرحله نهایی، که نیاز به مشارکت فعال، تصدیق یا بازخورد از جانب فرد دریافت‌کننده مراقبت دارد، اهمیت ویژه‌ای دارد. این مرحله، کودکان را به‌طور همزمان وابسته و عامل قرار می‌دهد و روابط قدرت نابرابر میان کودکان و مربیان را به نقطه کانونی تمرین مراقبت تبدیل می‌کند. بنابراین، اخلاق مراقبتی در آموزش ابتدایی کودکی مستلزم درک پیچیده‌تر نیازهای کودکان، پاسخ‌های پیچیده‌تر مربیان به آنها و توجه به وجود و عدم وجود پاسخ‌های کودکان به مراقبت‌های داده‌شده است (Langford & Richardson, 2020). تعیین جایگاه و چگونگی منابع یادگیری تا حد زیادی تحت تأثیر رویکرد برنامه قرار دارد. به‌عبارت دیگر با رویکرد گسترده و جامع، تقریباً هر چیزی در مدرسه می‌تواند به‌عنوان منبع یادگیری باشد. بر این اساس به‌نظر می‌رسد تنوع و گستردگی منابع در رویکرد جامع تربیت اخلاقی، یک اصل حیاتی محسوب می‌گردد. این منابع و مواد می‌توانند انواع مختلفی داشته باشند؛ باوجود اینکه کتاب درسی و منابع مکتوب یگانه منبع یادگیری محسوب نمی‌شوند، اما کماکان از اصلی‌ترین منابع یادگیری به‌حساب می‌آیند. فرهنگ و تمدن غنی اسلامی-ایرانی منبعی مملو از سرگذشت‌ها، پندها، داستان‌ها و روایات اخلاقی است که می‌تواند در طراحی موقعیت‌های اخلاقی مورد استفاده قرار گیرد. همچنین وقتی اشخاص واجد خصوصیت اخلاقی می‌شوند، خود به‌خود به منبعی غنی اخلاقی تبدیل می‌شوند و دانش‌آموزان با ملاحظه آنان به امکان تحقق ارزش‌های اخلاقی در عمل پی می‌برند.

تعریف محدود از اخلاق در فرآیند تربیت اخلاقی و محدود کردن اخلاق به سطح شناخت و محصور کردن محتوا در حوزه دانش، مهمترین کاستی موجود در این حیطه محتوایی است که در پژوهش حاضر تلاش گردید تا با مبنا قرار دادن اخلاق به‌عنوان شایستگی اخلاقی، علاوه بر تأکید بر سایر ابعاد تحول اخلاقی مانند نگرش و عمل اخلاقی، این کاستی پوشش داده شود. از طرف دیگر، برای دستیابی به اهداف برنامه درسی مبتنی بر اخلاق مراقبت باید از همه ظرفیت‌های مدرسه در هماهنگی و هارمونی با یکدیگر استفاده گردد؛ ازاین‌رو باید از محدود کردن حلقه یادگیری به سطح کلاس درس و انحصار مسئولیت تربیت اخلاقی به شخص معلم برحذر بود. این برنامه درسی پیشنهاد می‌کند که برای کارآمدی، باید از پتانسیل همه حلقه‌های یادگیری موجود در یک برنامه درسی مانند دیسیپلین‌محوری، ظرفیت تلفیق خرد در سطح سایر دروس و تلفیق

کلان با کل مدرسه بهره برد. برای دستیابی به این مهم، نیاز است تا همه افرادی که به‌نوعی در فرآیند تربیت اخلاقی به‌صورت صریح یا ضمنی درگیر هستند، اهمیت این ساحت از یادگیری و نسبت آن با سایر ساحت‌های تربیت را درک کرده و با وظایف و مأموریت‌های خود در این خصوص آشنا باشند. ازاین‌رو برنامه رشد حرفه‌ای منابع انسانی، البته با تأکید بر معلم، جزء لاینفک برنامه درسی خواهد بود.

بنابراین پیشنهاد می‌شود در طراحی برنامه درسی، موضوعات مراقبت و همدلی به‌ویژه واحدهایی در زمینه هوش هیجانی، مهارت‌های اجتماعی و درک دیدگاه‌های مختلف ادغام گردد. همچنین یادگیری مبتنی بر پروژه مد نظر قرار داده شود تا دانش‌آموزان در پروژه‌های اجتماعی که بر همکاری، خدمات و اهمیت مراقبت از دیگران تأکید دارد، درگیر شوند. معلمان باید در تعاملات و پاسخ‌های خود الگوی رفتارهای مراقبتی باشند و فرهنگی را پرورش دهند که در آن مراقبت ارزش دارد. در نهایت، پیشنهاد می‌شود فضایی برای موضوعات در حال ظهور در زندگی دانش‌آموزان فراهم شود تا برنامه درسی بتواند به رویدادهای جاری یا تجربیات شخصی مرتبط با مراقبت و اخلاق بپردازد.

References

Abedi Jafari, H., Taslimi, M. S., Faghihi, A., & Sheikhzadeh, M. (2011). Thematic analysis and network of themes: A simple and efficient method for explaining patterns in qualitative data. Strategic Management Thought, 5(2), 151–198. [In Persian]

Abedini Baltork, M. (2020). Investigating the position of moral education in elementary school textbooks: A content analysis study. Research in Islamic Education Issues, 28(48), 171–187. [In Persian]

Abedini, M., & Rezaei, M. (2021). Investigating the effect of art education with an artistic approach on interest in art lessons and love of learning. Curriculum Studies Quarterly, 16(60), 127–146. [In Persian]

Abma, T. A., Visse, M., Hanberger, A., Simons, H., & Greene, J. C. (2020). Enriching evaluation practice through care ethics. Evaluation, 26(2), 131-146.

Ahmadi, E. (2018). Inflexibility in considering gender roles and defending gender discrimination. Women's Studies Journal of the Institute for Humanities and Cultural Studies, 9(1), 25–35. [In Persian]

Arkabayev, Y. (2019). Comparison of general music education in primary and secondary schools in Kazakhstan and Turkey in terms of various dimensions [Unpublished master's thesis]. Necmettin Erbakan University.

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. Qualitative research, 1(3), 385-405.

Ayati, M., Gharan Sirjani, S., & Gholampour, M. (2019). Explanation of the elements of moral education curriculum for elementary students based on humanistic psychology. Bioethics, 9(31), 47–61. [In Persian]

Belda-Miquel, S., Vázquez-Cañete, A., Mut-Montalvà, E., & Sigalat-Signes, E. (2024). Exploring the potential of ethics of care for a transformative perspective of sustainability in social work education. Implications for supervision. Social Work Education, 43(2), 339-355.

Bergmark, U. (2020). Rethinking researcher–teacher roles and relationships in educational action research through the use of Nel Noddings' ethics of care. Educational Action Research, 28(3), 331-344.

Bozalek, V. G., McMillan, W., Marshall, D. E., November, M., Daniels, A., & Sylvester, T. (2014). Analysing the professional development of teaching and learning from a political ethics of care perspective. Teaching in HigherEducation, 19(5), 447– 458.

Breault, D., & Marshall, J. (2010). Curriculum, definitions of. In C. Kridel (Ed.), Encyclopedia of curriculum studies (pp. 179–181). SAGE Publications, Inc https ://www-doi org.proxy1.lib.uwo.ca/10.4135/9781412958806.n103

Corbera, E., Anguelovski, I., Honey-Rosés, J., & Ruiz-Mallén, I. (2020). Academia in the Time of COVID-19: Towards and Ethics of Care. Planning Theory & Practice, 21(2), 191–199.

Cresswell, T., & Adey, P. (2022). An Interview with Tim Cresswell. Mobility Humanities, 1(2), 148.

Diller, A (1988). Review: The Ethics of Care and Education: A New Paradigm, Its Critics, and Its Educational Significance. Curriculum Inquiry Vol. 18, No. 3 (Autumn, 1988), 325–342.

Diller, A. (2018). The ethics of care and education: A new paradigm, its critics, and its educational significance. In The gender question in education (pp. 89-104). Routledge.

Falahati, L., & Mahboubi Shariat Panahi, N. S. (2021). Comparative study of the pressure of multiple roles caused by COVID‑19 on women in the family with emphasis on care ethics theory. Iranian Journal of Social Studies, 15(3), 26–50. [In Persian]

Fatehi Pikani, H. (2025). Empathy, care ethics, moral decision‑making, psychological factors. Biannual Journal of Theology, 7(12), 29–48. [In Persian]

Flinders, D. (2010). Curriculum purposes. In C. Kridel (Ed.), Encyclopedia of curriculum studies (pp. 228–229). SAGE Publications, Inc. https://www-doi-org.proxy1.lib. uwo.ca/10.4135/9781412958806.n127.

Gandamkar, D., Gholtash, A., Hashemi, S. A., & Mashinchi, A. A. (2019). Designing a moral education curriculum model for secondary high school based on grounded theory. Research in Curriculum Planning, 16(34), 34–47. [In Persian]

Gary, M. E. (2022). From care ethics to pluralist care theory: The state of the field. Philosophy Compass, 17(4), e12819.

Gilligan, C. (1988). In a Different Voice: Psychological Theory and Women's evelopment, Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Gleaves, A., & Walker, C. (2016). Student teachers' situated emotions: A study of how electronic communication facilitates their expression and shapes their impact on novice teacher development during practice placements. Teacher Development, 14(2), 139-152.

Goerisch, D., Krueger, T., & Edwards, M. (2024). Considering ethics of care in online learning spaces. Digital Geography and Society, 6, 100087.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Handbook of qualitative research, 2(163-194), 105.

Hashemzadeh, S. A. A. (2019). Examining the application of virtue ethics in moral education: Challenges and opportunities. Ethics Research, (5), 47–76. [In Persian]

Hedayati, M. (2018). Construction and standardization of a caring thinking questionnaire based on the educational approach of philosophy for children. Journal of Educational Sciences, 6 (2), 153–178. [In Persian]

Held, Virginia (2006), The Ethics of Care: Personal, Political, Global, Oxford: Oxford University Press.

Joorst, J. P. (2021). Why should an ethics of care matter in education?. Transformation in Higher Education, 6, 127.

Kohlberg, Laurence (2004). Moral Education, in Ethics: Contemporary Readings, edited by Harry J. Gensler, Earl W. Spurgin, and James C. Swindal, New York and London: Routledge.

Kuis, E. E., & Goossensen, A. (2017). Evaluating care from a care ethical perspective: A pilot study. Nursing Ethics, 24(5), 569-582.

Lamb, W. W. H. (2015). Philosophy for Children and the 'whole child'. Journal of Philosophy in Schools, 2(2), 18-34.

Langford, R., & Richardson, B. (2020). Ethics of care in practice: An observational study of interactions and power relations between children and educators in urban Ontario early childhood settings. Journal of Childhood Studies, 8(2),33-47.

Larsen, M. A. (2015). Internationalization in Canadian higher education: A case study of the gaps between official discourses and on-the-ground realities. Canadian Journal of Higher Education, 45(4), 101.

Lolich, L. & Lynch, K. (2016). Aligning the market and affective self: care and student resistance to entrepreneurial subjectivities. Gender and Education, 29(1), 115– 131.

Luff, P. & Kanyal, M. (2015). Maternal Thinking AND Beyond: Towards a Car-Full Pedagogy for Early Childhood. Journal Early Child Development and Care. 185, n11-12, 1748-1761.

MacGill, B. M., Jattan, S., Lal, D., Narain, B., Neill, B., Nayaca, T., ... & Camaitoga, U. (2024). Ethics of care: pedagogical encounters from Oceania. Qualitative Research Journal, 24(1), 39-48.

Maleki, H., Abbas Pour, A., Salmani, B., & Hakimzadeh, R. (2019). A model for curriculum leadership in elementary education in Iran. Iranian Curriculum Studies Quarterly, 13(48), 5–38. [In Persian]

McKenzie, M., & Blenkinsop, S. (2006). An ethic of care and educational practice. Journal of Adventure Education & Outdoor Learning, 6(2), 91-105.

Miller, E. (2012). Dominate Discourses in Curriculum. Journal curriculm and Teaching. 27, 2, 47-61.

Mohajel, N. (2025). Philosophical analysis of Nel Noddings on the relationship between democracy and education. Western Philosophy, 4(2), 123–140. [In Persian]

Mousavi, S. S., & Azarbayejani, M. (2021). Examining the challenge between care ethics and moral neutrality in parent‑child relationships from an Islamic perspective. Islam and Social Sciences, (26), 55–78. [In Persian]

Moye, J. N. (2019). A shared definition of curriculum design", learning differentiated curriculum Design in higher education. Bingley: Emerald Publishing Limited. https:// doi.org/10.1108/978-1-83867-114-320191004.

Nasr Esfahani, M. (2017). The entry of women philosophers from margin to center: A reflection on feminist strategies in rereading the history of Western philosophy. Women's Studies Journal, 8(1). [In Persian]

Nicholson, J., & Kurucz, E. (2019). Relational leadership for sustainability: Building an ethical framework from the moral theory of 'ethics of care'. Journal of Business Ethics, 156, 25-43.

Noddings, N. (1984). Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education. Nel Noddings.

Noddings, N. (2008). the New Outspoken Atheism and Education, Harvard Educational Review. 78, 2. 369-390

Noddings, N. (2012). Cosmopolitismo, patriotismo y ecología [Cosmopolitanism, patriotism and ecology]. Encounters in Theory and History of Education 13,15– 26.

Noddings, N. (2013). Freire, Buber, and care ethics on dialogue in teaching. Paulo freire's intellectual roots: Towards historicity in Praxis, 89-94.

Noddings, N. (2017). Care ethics and education. In Beyond bystanders: Educational leadership for a humane culture in a globalizing reality (pp. 183-190). Rotterdam: SensePublishers.

Ozar, D. T. (2018). Identifying Learning Objectives and Assessing Ethics Across the Curriculum Programs. In Ethics Across the Curriculum—Pedagogical Perspectives (pp. 55-71). Cham: Springer International Publishing.

Özmen, D. (2024). Comparison of the elementary music curricula in Ontario, Canada, and Turkey. Social Sciences & Humanities Open, 9, 100747.

Poursalim, A., Arefi, M., & Fathi Vajargah, K. (2017). Designing a curriculum model for global citizenship education in elementary education in Iran: A model derived from grounded theory. Journal of New Educational Thoughts, 13(3), 8–26. [In Persian]

Rabin, C. (2021). Care ethics in online teaching. Studying Teacher Education, 17(1), 38-56.

Rezaei, F. Z., Hosseinikhah, A., Kian, M., & Kamran, A. (2023). Designing and validating an early childhood curriculum model. Iranian Journal of Curriculum Studies, 19(73), 215–244. [In Persian]

Sheikh Ahmadi, E., Rostami, S., & Sharifi, S. (2023). The importance of elementary education. Paper presented at the 15th National Conference on Management and Humanities Research in Iran, Tehran. [In Persian]

Silva, N. V., & Rojas, C. C. (2024). Care practices and care ethics at school and in teaching during Covid 19 pandemic. Teaching and Teacher Education, 141, 104498.

Silverman, M. (2012). Virtue Ethics, Care Ethics, and" The Good Life of Teaching". Action, criticism, and theory for music education.

Slote, Michael (2007), The Ethics of Care and Empathy, London, Routledge.

Sykes, P., & Gachago, D. (2018). Creating 'safe-ish' learning spaces–Attempts to practice an ethics of care. South African Journal of Higher Education, 32(6), 83– 98.

Taggart, G. (2016). Compassionate pedagogy: The ethics of care in early childhood professionalism. European Early Childhood Education Research Journal, 24(2), 173-185.

Tajari, T. (2021). Curriculum based on care ethics: Continuation of maternal role in elementary education. Curriculum Research, 11(1), 77–104. [In Persian]

Tedesco, J. C., Opertti, R., & Amadio, M. (2014). The curriculum debate: Why it is important today. Prospects, 44, 527–546. https://doi.org/10.1007/s11125-014- 9326-x

Tomkins, L., & Bristow, A. (2023). Evidence-based practice and the ethics of care:'What works' or 'what matters'?. Human Relations, 76(1), 118-143.

Tronto, J. (2013, March). Democratic caring and global responsibilities for care. In Annual Meeting of the Western Political Science Association (pp. 1-10).

Vaughn, M. (2023). Exploring an ethic of care as a way to enhance agency in early childhood. Early Childhood Education Journal, 1-9.

Vázquez Verdera, V. (2019). Care Ethics in Universities: Beyond an Easy ‘Add and Stir’ Solution. Encounters in Theory and History of Education, 20(1), 83–101.

Zembylas, M. (2017). Practicing an ethic of discomfort as an ethic of care in higher education teaching. Critical Studies in Teaching and Learning (CriSTaL), 5(1), 1-17. Noddings, N (2010). Moral educations and caring. Theory and Research in Education 8 (2), 145–151.