

Exploring the elements of global citizenship education curriculum in primary school educational system in Iran: a qualitative study

Abbas Poursalim, Mahboobe Arefi, Kourosh Fathi Vajargah

¹ PhD Student of Curriculum Studies, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University (SBU), Tehran, Iran.

² Associate Professor of Curriculum Studies, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University (SBU), Tehran, Iran.

³ Professor of Curriculum Studies, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University (SBU), Tehran, Iran.

Abstract

The main purpose of this inquiry is to identify the key elements of global citizenship education curriculum in the elementary schools of Iran's educational system. The method used in this inquiry is qualitative, which is in turn of a phenomenological type. The statistical population consists of teachers, experts and specialists in the field of global citizenship who have been selected purposefully through the snowball technique. Selection of sample individuals continued until the data saturation. 34 people have been interviewed in total, including 18 teachers and 16 experts and faculty members. In order to analyze the data obtained from interviews, Graneheim and Lundman's method has been employed. The data has been gathered through semi-structured interviews and has been analyzed during the coding stages which has later been presented in 9 general categories including: necessities and needs, goals, contents, teaching and learning methods, the role of teachers, evaluations, materials and resources, location and time. Moreover, Lincoln & Guba's method has been used in order to establish validity and reliability with using four criteria of validity, transferability, reliability and verifiability. Finally, the application of Philosophy for Children program in global citizenship education has been investigated and suggestions for the further development of global citizenship education have been proposed.

Keywords: global citizenship education; globalization; curriculum; primary educational level

کاوش عناصر برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران: یک مطالعه کیفی

عباس پورسلیم، محبوبه عارفی*، کورش فتحی واجارگاه

¹ دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

² دانشیار برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

³ استاد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

چکیده

هدف اصلی این پژوهش شناسایی عناصر اصلی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران است. روش پژوهش در این مطالعه، روش کیفی و از نوع پدیدارشناسی است. جامعه آماری این پژوهش شامل معلمان، متخصصان و اساتید صاحب‌نظر در زمینه شهروندی جهانی بودند که به‌صورت هدفمند و از روش گلوله برفی انتخاب شدند. انتخاب افراد نمونه تا اشباع نظری داده‌ها ادامه پیدا کرد. در مجموع با ۳۴ نفر که شامل ۱۸ معلم و ۱۶ متخصص و عضو هیئت‌علمی دانشگاه بودند، مصاحبه به عمل آمد. به‌منظور تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه از روش کیفی گرانهیم و لوندمن استفاده شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند در طی مراحل کدگذاری مورد تحلیل قرار گرفت که در قالب ۹ مقوله کلی شامل: ضرورت و نیاز؛ اهداف؛ محتوا؛ روش‌های یاددهی-یادگیری؛ نقش معلم؛ ارزشیابی؛ مواد و منابع؛ فضا و زمان ارائه شده‌اند. همچنین برای تأمین روایی و پایایی از روش لینکلن و گوبا با استفاده از چهار معیار موثق بودن و اعتبار، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری جهت ارزیابی، استفاده شد. در پایان نیز کاربرد روش فبک در تربیت شهروند جهانی بررسی و نهایتاً پیشنهادهای در راستای توسعه برنامه ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: تربیت شهروند جهانی؛ جهانی‌شدن؛ برنامه درسی؛ مقطع تحصیلی ابتدایی

* نویسنده مسئول: m-arefi@sbu.ac.ir

شده است. نظر به این که سابقاً مدارس عمدتاً به ترویج ارزش‌های وطن پرستانه می‌پرداختند؛ امروزه بسیاری از مدارس یک دیدگاه شهروندی جهانی (Global Citizenship) در راستای آماده‌سازی دانش‌آموزان برای رقابت‌های جهانی، حل مشکلات جهانی و ماهیت در حال تغییر جامعه مدرن را اتخاذ کرده‌اند (Dill, 2013; Reilly & Niens, 2014; as cited in Goren & Yemini, 2015). این امر به صورت یک واقعیت غیرقابل انکار درآمده است، همچنان که آموزش مباحث جهانی و آموزش‌های شهروندی جهانی، هم در بین مباحث درسی و آموزش رسمی کشورها و هم در آموزش‌های غیررسمی مطرح شده است (Gleeson, 2012). در این ارتباط آموزش شهروندی جهانی در راستای یک چشم‌انداز یادگیری مادام‌العمر به کار گرفته می‌شود (UNESCO, 2014). پس به منظور آموزش افراد و تحقق بخشیدن به برنامه درسی تربیت شهروندی جهانی، آموزش‌های این برنامه درسی باید از اوایل کودکی شروع شود؛ چراکه در این دوران تفکر کودکان انعطاف پذیر بوده و به راحتی قابل شکل دهی است و البته یادگیری نیز ماندگارتر. در این راستا تربیت شهروند جهانی در این سنین نه تنها باعث تغییر در رفتار و آگاهی فراگیران می‌شود بلکه راه را برای معلمان مقاطع بالاتر هموار می‌کند که بتوانند آموزش‌های مناسب تری بر پایه آنچه فراگیران یاد گرفته‌اند را ارائه دهند (Bae, 2016). همچنین در این دوران است که شاکله عاطفی، روانی و اجتماعی هر فرد شکل می‌گیرد و از ثبات نسبی برخوردار می‌گردد و تا حد زیادی سرنوشت فکری، فرهنگی و علمی هر انسانی در همه عمر رقم زده می‌شود. در این رابطه می‌توان اظهار داشت دوران کودکی و به بیانی خاص تر دوره ابتدایی، مرحله و فرصتی مهم برای آموختن مهارت‌های اجتماعی است و از طریق آموزش‌هایی که کودکان در مدارس ابتدایی دریافت می‌کنند، برای زندگی در جامعه در حال تغییر آماده می‌شوند (Chamorro et al, 2005).

مقدمه

جهانی‌شدن (Globalization) پدیده نوینی است که دنیای امروز را در تمامی ابعاد فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی با چالش‌های جدیدی روبه‌رو ساخته است و مانند هر پدیده جدید دیگری یک فرایند است که به صورت تدریجی ساختارهای سنتی جوامع را دگرگون می‌کند و ساختارهای نوینی را برای جوامع گوناگون به ارمغان می‌آورد (Dill, 2011; Atashak et al, 2013). در این میان، پدیده جهانی‌شدن به‌طور گسترده‌ای در تجارت، معاملات، مهاجرت، رفت‌وآمد مردم و انتشار دانش و فناوری مورد استفاده قرار گرفته است (Maringe, 2010; Gamalzade tazekand et al, 2013). یکی از مباحث بسیار مهم و مورد توجه در این ساختار نوین، بحث شهروندی (Citizenship) است که تاریخچه آن به دولت شهرهای یونان باستان برمی‌گردد (Abowitz & Harnish, 2006; as cited in Sim et al, 2017). در این ارتباط و با گذار از یک دیدگاه ملی به جهانی، امروزه گفتمان‌های جدید و مجموعه‌ای از مباحث نظری، عملی و سازمانی به وجود آمده است که تعاریف جدیدی در ارتباط با شهروندی ارائه می‌دهند. در ادبیات معاصر واژه‌های متفاوت چندی مورد استفاده قرار گرفته است که نشانگر این تغییر می‌باشند؛ واژه‌هایی نظیر فراملی (Transnational) (Balibar, 2004)، پساملی (post-national) (Sassen, 2002; Soysal, 1994; & Tambini, 2001)، چندملیتی (multiple) (Heater, 2004)، چندفرهنگی (multinational) (Harty & Murphy, 2005)، چندفرهنگی (multicultural) (Banks, 2001; & Kymlicka, 1995)، فراسیاسی (trans-political) (Stoker et al, 2011; & Owen, 2011) و جهان‌وطنی (Cosmopolitanism) (Osler & Starkey, 2003).

در این راستا تغییرات اجتماعی ایجاد شده توسط پدیده جهانی‌شدن در قرن بیست و یکم، باعث تغییر الگو نقش مدارس در تربیت اجتماعی دانش‌آموزان نیز

به‌هم‌پیوسته دارد که چالش‌های زیست‌محیطی و سیاسی-اجتماعی از جمله موضوعات مورد بحث آن به شمار می‌رود (Haigh, 2016). این مفهوم برای چندین دهه در گفتمان‌های مذهبی و غیرمذهبی نیز به کار برده می‌شد (Oxley & Morris, 2013; as cited in Goren and Yemini, 2015). شهروندی جهانی اکثراً با درک و فهمی از تنوع فرهنگی عجین است (Clifford & Montgomery, 2014; Hendershot & Sperandio, 2009; Karlberg, 2008; Nussbaum, 1997; Snider, Reysen, & Katzarska-Miller, 2013; as cited in Sherman, 2016). آگاهی از دیگر فرهنگ‌ها و در بسیاری از جهات، مشارکت در تبادلات چندفرهنگی یکی از مشخصه‌های اصلی شهروند جهانی است. همچنین شهروندی جهانی به‌عنوان شناخت رابطه‌مندی درون جهانی و پیوند مشترک میان موجودات انسانی (و با محیط‌زیستشان) تعریف شده است (Ikeda, 2010; Khoo, 2011; Noddings, 2005; Obelleiro, 2012; Pallas, 2012; & Sperandio et al, 2010; as cited in Sherman, 2016).

نهایتاً باید اشاره کرد که شهروند جهانی عبارت از دانش و آگاهی نسبت به خود و در ارتباط با دیگران است که تفکر و تأمل انتقادی از مهم‌ترین مؤلفه‌های این مفهوم به شمار می‌روند. خلاصه مفهوم‌پردازی شهروندی جهانی مشتمل است بر: ارتباطات متقابل افراد انسانی، احترام به تنوع فرهنگی و حقوق بشر، تعهد به عدالت اجتماعی جهانی، حساسیت به درد و رنج مردم در هر سوی جهان، توانایی دیدن جهان از دریچه نگاه دیگران و احساس وظیفه در جهت قبول مسئولیت اعمال خودمان و در ارتباط با دیگران. (Sherman, 2016).

بنابراین همچنان که باسیل (Basile, 2005) اشاره می‌کند، پیش‌فرض اصلی ادبیات تربیت شهروند جهانی ارتباطات گفت‌وگوشنودی مبتنی بر احترام و ارزش نهادن به تنوع در بافت محلی و ارتباط آن با فهم بین‌فرهنگی از یک جامعه جهانی است. در بسیاری از موارد مرتبط با تربیت شهروند جهانی، توسعه هویت شهروندی مفروض بر یک روش خطی، از سطوح محلی، منطقه‌ای

مطالعات چندی نشان داده‌اند که باوجود این‌که تربیت شهروندی ملی رکن اساسی بسیاری از سیستم‌های آموزشی رسمی است، بسیاری از کشورها در حال حاضر به ترکیب جنبه‌های مختلف تربیت شهروند جهانی (Global Citizenship Education) با برنامه‌های درسی خود پرداخته‌اند (Hahn, 2015; Ramirez and Meyer, 2012; & Schweisfurth, 2006; as cited in Goren and Yemini, 2015). چراکه آموزش و پرورش کلید افزایش تفاهم بین ملت‌هاست (Institute of International Education, 2016; as cited in Smith et al, 2016); دستاوردهای آموزشی بخصوص از طریق افزایش آگاهی دانش‌آموزان از خود و دیگران، توانمندسازی آنان و آموزش آن‌ها برای تبدیل شدن به شهروندان جهانی مسئول، می‌تواند این تفاهمات را رقم بزند (Smith et al, 2016).

البته باید اشاره کرد که هویت مکانی شهروند جهانی در جامعه جهانی فراتر از جوامع جغرافیایی و یا سیاسی است. نقش کودکان به‌عنوان شهروندان جهانی هر ساله در حال رشد است، چراکه همراه با رشد کودکان، اطلاعات و خدمات نیز هر چه بیشتر در سطح جهانی به اشتراک گذاشته می‌شوند. این جنبه از زندگی کودکان به‌عنوان امری حیاتی در نظر گرفته شده است تا جایی که بان‌کی‌مون (Ban Ki-moon)، دبیر کل وقت سازمان ملل متحد، در اولین طرح آموزش جهانی (Global Education First Initiative)، بر تدارک تحصیل برای همه دانش‌آموزان، بهبود یادگیری در مدارس و پرورش شهروندی جهانی تأکید کرد (Bennett et al, 2016). در این زمینه باید توجه داشت درحالی‌که "شهروندی جهانی هیچ مبنای قانونی و یا سیاسی برای مشروعیت در دست ندارد" (Zemach-Bersin, 2007: 21; as cited in Stein, 2015); اما نیاز به ترویج شهروندی جهانی به‌عنوان یک عنصر مهم از تلاش‌های بین‌المللی، مورد توجه قرار گرفته است (Stein, 2015).

تربیت شهروند جهانی مفهومی مباحثه‌انگیز است، اما باین‌وجود نشان از اشتراکات انسانی در یک جهان

نخست تربیتی در منطقه و جهان اسلام؛ ارتقای فزاینده جایگاه تعلیم و تربیت ایران در سطح جهانی؛ حفظ و تعالی میراث فرهنگی؛ رعایت حقوق و مسئولیت‌های اجتماعی، بهداشتی و زیست‌محیطی، تمدنی و هنری در سطح ملی و جهانی؛ ارائه آموزش زبان‌های خارجی در چارچوب بخش انتخابی برنامه درسی؛ و برخورداری از روحیه مسئولیت‌پذیری و تعالی خواهی و مهارت‌های ارتباطی در حیات خانوادگی و اجتماعی در سطوح محلی تا جهانی؛ به‌نوعی بر اهمیت تعاملات جهانی که لازمه آن وجود شهروندانی جهانی است، تأکید کرده‌اند (Fundamental Reform Document of Education, 2011)؛ که البته با توجه به اهمیت بالای این امر، تربیت شهروند جهانی در کشور ما آن‌طور که شایسته است، مورد توجه نیست و اجرا نمی‌شود. همچنان که تحقیقات منوچهری (۲۰۰۷)، رضایی (۲۰۰۸)، میرزایی (۲۰۱۰) و محمدجانی و همکاران (۲۰۱۳) که در ارتباط با تربیت شهروندی جهانی به انجام رسانده‌اند، حکایت از کم‌توجهی به این امر بخصوص در دوره تحصیلی ابتدایی نظام آموزشی دارد.

در این راستا ما می‌توانیم با تربیت شهروندانی جهانی که دارای مؤلفه‌هایی چون مهارت تفکر انتقادی، توانایی مبارزه با بی‌عدالتی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، توانایی درک متقابل، همکاری و مشارکت، احترام به سنن و فرهنگ‌ها، آگاهی از حقوق بین‌المللی و محیط‌زیست و غیره می‌باشند، در راه رسیدن به این اهداف و بیانیه‌ها توفیق بیشتری داشته باشیم (Smith, 2012). بدین‌منظور و با نگاهی دقیق‌تر می‌توان مؤلفه‌های تربیت شهروند جهانی را به سه دسته کلی ۱. دانش و فهم، ۲. مهارت‌ها و ۳. ارزش‌ها و نگرش‌ها تقسیم کرد. مؤلفه‌های دانشی تربیت شهروند جهانی شامل برابری و عدالت اجتماعی، هویت و گوناگونی، جهانی‌شدن و وابستگی متقابل (interdependence)، توسعه پایدار، صلح و تعارض، حقوق بشر و قدرت و حکومت می‌باشند. مؤلفه‌های مهارتی شامل تفکر

و ملی تا جهانی است و یادگیری در ارتباط با موضوعات جهانی طبیعتاً الهام‌بخش اقدام علیه بی‌عدالتی‌های محلی است. گذشته از این تربیت شهروندی در هر زمینه اجتماعی و سیاسی می‌تواند دارای عواقب پیچیده و متناقضی باشد که مریبان و تصمیم‌گیرندگان همیشه قادر به پیش‌بینی و یا رویارویی با آن نیستند. این موارد در گام نخست باید به‌خوبی شناسایی شوند تا بتوانند پاسخ‌گوی بافت پیچیده کلاس‌های درسی قرن بیست و یکم باشند (Pashby, 2015).

همچنین در یک دهه گذشته، شهروندی جهانی تمرکز اصلی خود را در بخش مدارس رسمی قرار داده است. این نشان از آن دارد که مدارس باید بیشتر از سایر مراکز به جنبه‌های خاصی از مأموریت و راهبردهای شهروندی جهانی توجه داشته باشند (Munck, 2010; Brosnan, 2007). با توجه به این‌که مدارس مهم‌ترین مکان برای تربیت شهروندی محسوب می‌شوند، می‌توانند یک مکان ایده‌آل جهت تربیت شهروند جهانی نیز به حساب آیند (Pashby, 2015). با این شرایط، فارغ‌التحصیل کردن دانش‌آموزان جهت آمادگی آن‌ها برای عمل کردن به‌عنوان شهروند در یک فرهنگ مدنی جهانی و در این جهان وابسته امروزی، باید به‌طور پیوسته افزایش یابد (Mahlstedt, 2003). با استناد به موارد مذکور و با توجه به این‌که مدارس مهم‌ترین مراکزی هستند که می‌توانند به اهداف شهروندی جهانی جامه عمل ببوشانند، باید در خط مقدم پژوهش‌های آموزشی در ارتباط با شهروندی جهانی قرار بگیرند.

علاوه بر موارد مذکور، اسناد چشم‌اندازی موجود در داخل کشور، از جمله سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی، نقشه جامع علمی کشور و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز با توجه به بیانیه‌ها و اهدافی که در آن‌ها ذکر شده است؛ از جمله: ارج نهادن به دست‌آوردهای علمی و تجربه‌های بشری؛ بسترسازی برای دستیابی به مرجعیت علمی جهان؛ کسب موقعیت

بنابراین ما باید به این امر مهم، بخصوص در دوره ابتدایی که دوره شکل‌گیری شاکله فکری و شخصیتی افراد است توجه خاصی داشته باشیم و بتوانیم دانش‌آموزانی تربیت کنیم که دارای ویژگی‌هایی چون: خودمحوری، خلاق بودن، انتقادی بودن، مشارکتی بودن و چندزبانه بودن باشند تا بتوانند در قرن ۲۱ که به نوعی می‌توان گفت قرن رقابت است، شکوفا شوند. با توجه به آنچه بیان شد می‌توان اظهار کرد که توجه به شهروندی جهانی و آموزش مؤلفه‌های آن برای شهروندان هر کشور بسیار بااهمیت و ضروری است؛ زیرا جهانی‌شدن پدیده‌ای است محتمل و هیچ کشوری نمی‌تواند از آن اجتناب کند. در این راستا پژوهش‌هایی نیز در داخل و خارج از کشور به انجام رسیده است که نتایج آن‌ها قابل تأمل است.

انتقادی و خلاق، همدلی، خودآگاهی و اندیشه (Self-awareness & reflection)، ارتباطات، همکاری و حل تعارضات، توانایی مدیریت پیچیدگی و عدم قطعیت (Ability to manage complexity & uncertainty) و آگاهی و عمل تأملی (Informed & reflective action) می‌باشند. مؤلفه‌های ارزشی و نگرشی نیز شامل احساس هویت و عزت‌نفس، تعهد به عدالت و برابری اجتماعی، احترام به افراد و حقوق بشر، تنوع (گوناگونی) ارزشی (Value diversity)، دلواپسی نسبت به محیط‌زیست، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و تعهد به مشارکت (Commitment to participation & inclusion) و اعتقاد به توانایی مردم در ایجاد تغییر (Belief that people can bring about change) است (Oxfam, 2015).

جدول ۱. خلاصه پیشینه پژوهش‌های داخلی و خارجی

پژوهشگر/ موضوع	نوع پژوهش / جامعه و نمونه	یافته‌ها
منوچهری (۲۰۰۷): بررسی مقایسه‌ای محتوای کتب درسی مقطع ابتدایی با ویژگی‌های شهروند جهانی	کمی از نوع تحلیل محتوا / کتب‌های درسی دوره ابتدایی	کتب‌های درسی مورد نظر به صورت ناقص و گذرا به آموزش ویژگی‌های شهروند جهانی پرداخته‌اند. در این کتاب‌ها به آموزش مؤلفه‌های مهمی مانند تعهد برای مبارزه با بی‌عدالتی و نابرابری، احساس هویت و اعتماد به نفس، احترام به انسان‌ها، صلح، جهانی‌شدن و وابستگی متقابل، علاقه به محیط‌زیست و تعهد به توسعه پایدار بسیار کم توجه شده است.
رضایی (۲۰۰۸): تجزیه و تحلیل محتوی کتب‌های درسی دوره ابتدایی بر مبنای مؤلفه‌های آموزش جهانی	کمی از نوع تحلیل محتوا / کتب‌های درسی دوره ابتدایی	نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که به هر سه مؤلفه آموزش جهانی یعنی آموزش صلح، آموزش محیط‌زیست و آموزش سلامت به یک نسبت، ولی با توجه به حجم کتاب‌ها یعنی ۳۳۴۹ صفحه در حد کم پرداخته شده است.
میرزایی (۲۰۱۰): بررسی میزان توجه به ویژگی‌های شهروند جهانی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ایران	کمی از نوع تحلیل محتوا / برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی	مهم‌ترین یافته‌ها بیانگر آن است که در مجموع در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی در بعد شناختی به میزان ۱۰/۲ درصد، بعد عملکردی به میزان ۶/۱ درصد و بعد نگرشی به میزان ۳/۱۵ درصد به ویژگی‌های شهروند جهانی توجه شده است که این موضوع بیانگر کم‌توجهی به این مؤلفه‌ها است.
محمدجانی و همکاران (۲۰۱۳): تحلیل محتوای کتب‌های آموزشی دوره ابتدایی بر مبنای	کمی از نوع تحلیل محتوا / کتاب فارسی (بخوانیم و کتاب کار) دوره ابتدایی	نتایج حاصل از تحلیل محتوا نشان می‌دهد که در محتوای کتب‌های درسی دوره ابتدایی به مؤلفه آموزش سلامت بیشترین میزان توجه و به آموزش شهروندی، آموزش چندفرهنگی و

پژوهشگر / موضوع	نوع پژوهش / جامعه و نمونه	یافته‌ها
مؤلفه‌های آموزش جهانی		آموزش محیط‌زیست تقریباً به یک نسبت پرداخته شده است و به آموزش صلح و برابری کمترین توجه شده است.
Santos (2004): کشف راه‌های جدید برای آموزش شهروندی جهانی در برزیل: سه مطالعه موردی	کیفی از نوع مطالعه موردی / متخصصان حیطه شهروندی جهانی، معلمان و متصدیان سیستم آموزش	نتایج نشان داد که تربیت شهروندی جهانی در برزیل تحت عناوین مختلفی مانند طرح‌های آموزش محیط‌زیست و صلح به اجرا درآمده‌اند و اجرایی کردن مفاهیم تربیت شهروند جهانی عمدتاً در آموزش‌های غیررسمی بوده است و در آموزش‌های رسمی و آموزش‌وپرورش کمتر به چشم می‌خورد.
Golestani (2006): تدریس عدالت اجتماعی و شهروندی جهانی	کیفی از نوع پدیدارشناسی / شش معلم مدارس دولتی (سه معلم از مدارس ابتدایی و سه معلم از مدارس راهنمایی)	نتایج به چگونگی تفسیر معلمان از مفاهیم عدالت اجتماعی در کلاس درس پرداخته است؛ همچنین شیوه‌های آموزشی که مربیان برای درگیری و ورود دانش‌آموزان به بحث در مورد نژاد، جنسیت و طبقه در سطوح محلی و جهانی، استفاده می‌کنند و نیز بهترین شیوه‌ها برای پژوهیدن، یادگیری و تدریس عدالت اجتماعی و شهروندی جهانی به‌طور اثربخش مورد بررسی قرار گرفته است.
Massey (2013): بررسی آموزش شهروند جهانی در درس جغرافیا از دیدگاه دانش‌آموزان	کیفی از نوع پدیدارشناسی / هفت تن از دانش‌آموزان سال سوم مقطع متوسطه انتاریو شرقی	نتایج نشان داد که درس جغرافیا رسالت خود را در ارتباط با شهروندی جهانی به‌خوبی انجام داده است و دانش‌آموزان نیز با کمک تجاربی که از کلاس درس جغرافیا به دست آورده بودند و همچنین درگیری‌های شخصی دانش‌آموزان با این درس، با ارزش و اهمیت موضوع شهروند جهانی پی برده بودند و آموزش این موضوع از طریق درس جغرافیا نتیجه مثبتی داشته است.
Jett (2013): ادراک معلمان از تربیت شهروند جهانی، در یک مدرسه ابتدایی عمومی جنوبی: دلالت‌هایی برای برنامه درسی	کیفی از نوع پدیدارشناسی / ده معلم زن مدرسه‌ای ابتدایی	نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که شهروندی جهانی شامل: آگاهی از تفاوت‌ها و شباهت‌ها میان فرهنگ‌های مختلف، تأثیرگذاری و تأثیرپذیری بر مسائل جهانی و وجود یک مسئولیت مشترک هنگام آموزش شهروندی جهانی است. این پژوهش در نهایت پیشنهاداتی برای اجرای برنامه درسی تربیت شهروند جهانی ارائه داده است.
Galipeau-Konate (2014): تأثیرات درازمدت برنامه‌های کوتاه‌مدت خارج از کشور در بروندهای شهروندی جهانی	آمیخته از نوع همبستگی و پدیدارشناسی / ۳۲۵ تن از دانشجویان یک دانشگاه خصوصی در ایالت آتلانتیک میانه	نتایج، نشان‌دهنده تأثیر برنامه‌های کوتاه‌مدت خارج از کشور بر انگاره شهروندی جهانی دانشجویان است. این برنامه‌ها باعث پایداری انگاره شهروندی جهانی در نزد این افراد نیز بوده است. یافته‌ها همچنین شواهدی بر ارزش سرمایه‌گذاری در چنین برنامه‌هایی را ارائه می‌دهد.
Pugliese (2015): آماده‌سازی دانش‌آموزان برای شهروندی در یک جامعه جهانی: مطالعه موردی	آمیخته از نوع مطالعه موردی و شبه آزمایشی / هفت معلم و رهبر آموزشی در بخش کیفی و پانزده دانش‌آموز در بخش کمی	یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که یک برنامه درسی مطالعات اجتماعی که به‌خوبی طراحی شده باشد و در آن برای یادگیری مشارکتی اهمیت جایگاه خاصی در نظر گرفته شده باشند، می‌تواند در پرورش شهروندان جهانی بسیار مؤثر باشد. این پژوهش همچنین نشان داد که شکاف قابل‌توجهی در مدل‌های فعلی آموزش‌وپرورش شهروندی وجود دارد و این

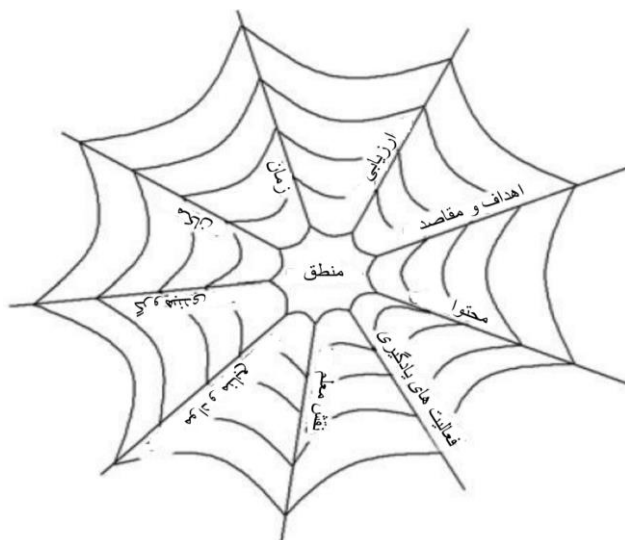
پژوهشگر/ موضوع	نوع پژوهش / جامعه و نمونه	یافته‌ها
		می‌تواند راهی برای توسعه یک مدل جدید تربیت شهروند جهانی با کیفیت بالا باشد.
Sklarwitz (2015): چشم‌اندازهای شهروندی جهانی: روش شناسی Q در کلاس درس	روش شناسی Q / ده تن عضو هیئت‌علمی دانشگاه و فارغ‌التحصیل دانشگاهی، هجده معلم و پانزده دانش‌آموز	نتایج نشان می‌دهد که روش Q یک اقدام مؤثر برای تجزیه و تحلیل در سطح کلاس درس است. معلمان و محققان می‌توانند از اطلاعات این روش در راستای اثربخش بودن برنامه‌های درسی در جهت رشد نگرش صلاحیت‌های جهانی، مسئولیت‌پذیری جهانی و مشارکت مدنی جهانی دانش‌آموزان استفاده به عمل آورند.
Symeonidis (2015): به‌سوی تربیت شهروندی جهانی: یک مطالعه موردی تطبیقی از خط‌مشی‌ها و اقدامات مدارس ابتدایی در یونان و سوئد	کیفی از نوع تحلیل محتوا / اسناد بین‌المللی نظیر راهنماهای بین‌المللی برنامه درسی و توافق‌نامه‌ها بین‌المللی؛ ۱۲ معلم و ۲۴ دانش‌آموز	یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که سازمان‌های بین‌المللی گفتمان تربیت شهروندی جهانی و عناصر آن را به‌خوبی توسعه داده‌اند؛ باین وجود در یونان تمرکز بر قوم محوری و اروپاگرایی مانع از ارائه مؤثر تربیت شهروند جهانی شده است؛ درحالی‌که در سوئد تعهد قوی به حقوق بشر و انترناسیونالیسم (Internationalism)، اجازه داده است تا این مفهوم در مدارس عملیاتی شود. نهایتاً این پژوهش نشان داد که اگرچه سیاست پشتیبانی به‌صورت مشهودی وجود دارد، اما اجرای واقعی آن در مدارس ضعیف است.

علی‌الخصوص در مقطع ابتدایی سیستم آموزشی یاری رساند. بر این اساس این پژوهش به دنبال یافتن پاسخ سؤال زیر است:

عناصر اصلی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران از دیدگاه معلمان، متخصصان و اساتید دانشگاه کدام‌اند؟

در ادامه و بنا بر اینکه هدف عمده ما در این پژوهش کاوش عناصر اصلی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی است، سعی شد با نگاهی چندوجهی به تربیت شهروند جهانی، جوانب مختلف آن از منظر عناصر برنامه درسی مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد؛ بنابراین در راستای توجه به عناصر مطرح برنامه درسی الگوی تار عنکبوت برنامه درسی (Curriculum Spider Web) اگر (Akker) به‌عنوان چارچوب مطالعه کاوش عناصر برنامه درسی تربیت شهروند جهانی انتخاب شد.

در این ارتباط نتایج پژوهش‌های داخلی اکثراً نشان از آن دارند که به امر تربیت شهروند جهانی و آموزش مؤلفه‌های آن در کتب درسی دوره تحصیلی ابتدایی، کم‌توجهی شده است. نتایج پژوهش‌های خارجی نیز اکثراً نشان از اهمیت، اثربخشی، پشتیبانی، توجه و توسعه برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در سیستم‌های آموزشی دارند. در این ارتباط با توجه به نتایج پیشینه موجود در داخل کشور که بر ضعف برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره تحصیلی ابتدایی و همچنین نتایج پیشینه موجود در خارج از کشور که بر اهمیت و توسعه برنامه درسی تربیت شهروندی تأکید دارند و با توجه به این‌که تاکنون پژوهشی که به کاوش عناصر برنامه درسی تربیت شهروند جهانی بپردازد، صورت نگرفته، پژوهش حاضر می‌تواند به توسعه و پیشبرد برنامه درسی تربیت شهروند جهانی



شکل ۱. الگوی تار عنکبوت برنامه درسی (Akker et al, 2010)

البته این روش بیشتر در زمینه اکتشاف کاربرد دارد (Morrissey & Higgs, 2006)؛ و از آنجایی که هدف پژوهش حاضر کاوش عناصر اصلی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی است، پژوهشگر به دنبال افرادی بود که تجربه مشترکی با موضوع پژوهش داشته باشند، به نحوی که بتوانند مشارکت اثربخش و قابل اعتمادی برای پژوهش ایجاد کنند. از این نظر شیوه انتخاب آن‌ها هدفمند از نوع گلوله برفی بود تا بتوان از طریق افراد انتخاب شده درک عمیقی از موضوع مورد مطالعه در جهت ساخت نظریه به دست آورد.

روش

بنابراین برای انتخاب مشارکت‌کنندگان دو ملاک، به شرح ذیل اتخاذ شد که دارا بودن یکی از این دو شرط الزامی بود: ۱. تخصص علمی: افراد منتخب از دانش کافی در زمینه مباحث شهروندی جهانی (از حیث تألیف و پژوهش یا رشته تحصیلی و تحصیلات) برخوردار باشند؛ و ۲. تجربه عملی: افراد منتخب دارای آشنایی با موضوع شهروندی و سوابق حرفه‌ای موفق در مدارس از جمله دارا بودن ۱۰ سال سابقه تدریس. بر این اساس مشارکت‌کنندگان در مصاحبه در دو گروه قرار گرفتند: متخصصان موضوعی و معلمان.

در این الگو منطق یا چرایی نقش مرکزی دارد و در جایگاه پیونددهنده و برقرارکننده ارتباط بین مؤلفه‌ها عمل می‌کند. در حالتی آرمانی، این مؤلفه‌ها با یکدیگر نیز ارتباط و پیوند دارند که در اثر آن انسجام و نوعی پایداری در شبکه پدیدار می‌شود. از نگاه اکر، هرچند که امکان دارد در بازه‌های زمانی متعدد، طراحان برنامه درسی بر روی مؤلفه یا مؤلفه‌هایی خاص متمرکز باشند، اما در حالتی جامع‌نگر و برای حفظ انسجام و پیوستگی شبکه و عناصر آن همواره بازنگری، ارزیابی و اعمال تنظیمات جدید اجتناب‌ناپذیر و ناگزیر خواهد بود (Akker et al, 2010). در این الگو اکثر عناصر مطرح برنامه درسی به نوعی لحاظ شده‌اند و با توجه به هدف پژوهش، این الگو امکان بررسی مهم‌ترین عناصر برنامه درسی را فراهم می‌آورد و ابزار قدرتمندی جهت کاوش عناصر برنامه درسی در اختیار ما قرار می‌دهد.

این پژوهش مطالعه‌ای کیفی و از نوع پدیدارشناسی است؛ پدیدارشناسی علم مطالعه، توصیف و تفسیر دقیق پدیده‌های گوناگون زندگی است که بر تمامی حوزه‌های تجربی تأکید دارد. در این نوع تحقیق تجربیات، برداشتها و احساسات افراد مورد مطالعه قرار می‌گیرد. هدف تحقیق پدیدارشناسی، درک ماهیت ذهنی تجربه زنده از دیدگاه کسانی است که آن را تجربه کرده‌اند؛ که

در این پژوهش، زمان مصاحبه توسط آن‌ها پیشنهاد شد. راهنما و چارچوب موضوع پژوهش قبل از اجرای مصاحبه به آن‌ها ارسال گردید تا فرصت تأمل بر موضوع و چگونگی انجام مصاحبه را داشته باشند؛ و نهایتاً سایر مصاحبه‌ها هم با معرفی دیگر افراد متخصص، توسط افراد خبره انتخابی در گام اول انتخاب افراد نمونه، به همین منوال انجام شد.

داده‌های این پژوهش از طریق مصاحبه با ۱۴ نفر از گروه متخصصین موضوعی و ۱۵ نفر از گروه معلمان که از پایه‌های متفاوت تحصیلی بودند، به حد اشباع رسید. با این وجود برای اطمینان بیشتر ۲ نفر متخصص موضوعی و ۳ معلم دیگر نیز مورد مصاحبه قرار گرفتند که داده‌های جدید چیزی به اطلاعات قبلی نیفزود. همچنین حداقل زمان مصاحبه ۳۵ دقیقه و حداکثر زمان نیز ۶۵ دقیقه بود.

داده‌های این پژوهش طی پنج ماه گردآوری شد؛ و در مجموع برای جمع‌آوری داده‌ها با ۳۴ نفر مصاحبه به عمل آمد که ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آن‌ها در جدول زیر قابل مشاهده است.

جدول ۲. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

متخصصان موضوعی		معلمان	
تعداد مشارکت‌کنندگان	۱۶ نفر	تعداد مشارکت‌کنندگان	۱۸ نفر
مرتبۀ علمی اساتید دانشگاه	استاد: ۱ نفر	سابقه تدریس	بین ۱۰ تا ۱۵ سال: ۸ نفر
	دانشیار: ۵ نفر		۱۵ سال به بالا: ۱۰ نفر
تحصیلات متخصصان	استادیار: ۵ نفر	تحصیلات	کارشناسی ارشد: ۸ نفر
	دکتری: ۳ نفر		دانشجوی دکتری: ۶ نفر
	دانشجوی دکتری: ۲ نفر		دکتری: ۴ نفر

شدند. بعد از خواندن متن و درک کلی محتوا واحدهای معنی و کدهای اولیه که شامل مفاهیم (کلمه‌ها و عبارتهای منعکس‌کننده تجربه‌های مصاحبه‌شوندگان و ایده‌های آن‌ها در خصوص عناصر برنامه درسی تربیت شهروند جهانی) بود استخراج شدند. در مرحله بعد

در ارتباط با معلمان باید اشاره کرد که با توجه به این‌که برنامه درسی تربیت شهروند جهانی صرفاً یک مقوله نظری محسوب نمی‌شود، بلکه مقوله‌ای متأثر از تجربه معلمی نیز می‌باشد؛ در واقع، بخش قابل اتکا در حوزه برنامه درسی تربیت شهروند جهانی و همچنین پژوهش حاضر نگاه به همین ویژگی است؛ این گروه از افراد جزو مشارکت‌کنندگان در مصاحبه قرار گرفتند.

برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختارمند استفاده شد. روش انتخاب و انجام مصاحبه‌ها نیز به این صورت بود که ابتدا از هر گروه ۳ نفر به‌عنوان خبرگان مرتبط با موضوع پژوهش انتخاب شدند. این افراد از گروه متخصصان موضوعی، اساتید دانشگاه در رشته‌های برنامه‌ریزی درسی و علوم اجتماعی بودند؛ در گروه معلمان نیز این افراد از برگزیدگان جشنواره الگوهای برتر تدریس، دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد و دکتری در رشته‌هایی مانند روانشناسی تربیتی، برنامه‌ریزی درسی و علوم اجتماعی بودند. سپس پژوهشگر با افراد مذکور تماس حاصل نمود. بعد از معرفی خود و شرح اجمالی از موضوع و روش پژوهش و دلیل انتخاب آن‌ها، پس از جلب رضایت جهت مشارکت

برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه از روش تحلیل محتوا با رویکرد کیفی گرانهیم و لوندمن (Graneheim & Lundman) استفاده شده است. بر اساس رویکرد کیفی گرانهیم و لوندمن ابتدا مصاحبه‌های انجام شده بلافاصله بعد از انجام هر مصاحبه پیاده‌سازی

اطمینان‌پذیری: ثبت و ضبط تمامی جزئیات پژوهش و یادداشت‌برداری در تمامی مراحل پژوهش تأییدپذیری: مستندسازی و حفظ تمامی مستندات در فرایند پژوهش

یافته‌ها

در پاسخ به سؤال پژوهش، داده‌های کیفی گردآوری شده از فرایند اجرای مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با افراد نمونه پژوهش طی فرایند کدگذاری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. اجرای فرایند کدگذاری بر روی داده‌های کیفی گردآوری شده ابتدا منجر به استخراج ۱۷۳ مفهوم و ویژگی شد، با بررسی‌های مجدد و بازنگری‌های انجام شده این مفاهیم به ۸۵ مفهوم تقلیل یافتند. در ادامه مفاهیم و ویژگی‌های استخراج شده به دلیل کثرت، به ۱۷ مقوله فرعی تبدیل و نهایتاً از این مقوله‌های فرعی، ۹ مقوله اصلی ایجاد شد. یافته‌های به دست آمده از فرایند اجرای کدگذاری‌ها در جداول ذیل آمده است. همچنین در ادامه جداول، راجع به هر مقوله، نمونه‌هایی از شواهد گفتاری مشارکت‌کنندگان در پژوهش ارائه شده است.

کدهای اولیه مشابه در طبقات جامع‌تر طبقه‌بندی شدند و در نهایت مقوله کلی تعیین شد (Graneheim & Lundman, 2004).

برای تأمین روایی و پایایی مطالعه از روش ارزیابی لینکلن و گوبا (Lincoln & Guba, 1985) که معادل روایی و پایایی در تحقیقات کمی است، استفاده گردید. بدین منظور، بر پایه این روش چهار معیار موثق بودن و اعتبار، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری جهت ارزیابی در نظر گرفته شد. در این زمینه جهت دستیابی به هر یک از این معیارها، اقدامات زیر به انجام گرفت:

قابل قبول بودن: صرف زمان کافی برای پژوهش و تأیید عناصر برنامه درسی کاوش شده توسط چند متخصص متصدی پژوهش و از جمله چهار نفر از مشارکت‌کنندگان در پژوهش
انتقال‌پذیری: دریافت نظرهای اصلاحی و تأیید چند متخصص و چند تن از اعضای هیئت علمی دانشکده‌های آموزش و علوم تربیتی که در پژوهش مشارکت نداشتند در مورد یافته‌های پژوهش

جدول ۳. عنصر ضرورت و نیاز

مقوله اصلی	مقوله فرعی، خرده مقوله‌ها و ویژگی‌ها
۱. ضرورت و نیاز	۱۰۱ نیازهای اجتماع: تأکید پاره‌ای از اسناد چشم‌انداز موجود در داخل کشور بر تعامل سازنده و مؤثر با جهان؛ تأمین صلح و آرامش در سطوح ملی و بین‌المللی؛ گسترش ارتباطات بین جوامع از ابعاد مختلف فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی؛ تهدید جامعه بشری توسط آلودگی‌های زیست‌محیطی و مسائل سلامت روانی؛ تعدیل تبعیض و نابرابری در عرصه‌های مختلف ملی و جهانی؛ توجه به توسعه پایدار و حفظ منابع برای نسل‌های آینده؛ لزوم وجود سواد جهانی، توسعه تفکر انتقادی، انعطاف‌پذیری و خلاقیت در عصر حاضر؛ چالش‌های جهانی شدن و مسئله هویت و خودآگاهی

همچنین تفاهمات فرهنگی بین جوامع از ضروریاتی است که توجه به آن در برنامه‌های درسی واجب است. توسعه پایدار نیز چنین است، بسیار باید به آن توجه شود. "یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان بیان داشته است: "اگر ما بر سند ملی برنامه درسی مروری داشته باشیم،

این مقوله حاکی از تأکید بر نقش مسائل و دغدغه‌های محیط در تدوین برنامه درسی است. یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش در این زمینه معتقد است که: "با توجه به عصر حاضر که عصر جهانی شدن است، دقت در مسائل جهانی از جمله مسئله محیط‌زیست و

به‌وفور در بندهای آن در ارتباط با مسائل جهانی و نشان از نیازمندی توجه به این امر مهم است." رویکردهای جهانی‌نگر مواجه می‌شویم که این خود

جدول ۴. عنصر هدف

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی، خرده مقوله‌ها و ویژگی‌ها
۲. اهداف	<p>۱.۲ هدف کلی: تدارک دانش، مهارت و نگرش لازم برای داشتن نقشی مؤثر در جامعه در سطح محلی، ملی و جهانی</p> <p>۲.۲ اهداف جزئی: شناخت کشورهای دیگر و آگاهی از فرهنگ آن‌ها و توانایی درک پذیرش و تحمل تفاوت‌های فرهنگی؛ شناخت مسائل مربوط به عدالت و برابری، تبعیض نژادی، صلح، حقوق بشر و دفاع از آن‌ها؛ درک روابط انسان و محیط‌زیست؛ تقویت انعطاف‌پذیری، تفکر انتقادی و تفکر خلاق؛ تقویت حس مسئولیت‌پذیری و مشارکت در فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی؛ تقویت روحیه همکاری، همدلی و ارتباط مؤثر با دیگران؛ تقویت اندیشه، خودآگاهی و اعتمادبه‌نفس؛ ایجاد روحیه پژوهش‌محوری و یادگیری مادام‌العمر؛ تقویت مهارت بیان‌گری و مقابله با استرس</p>

در ارتباط با اهداف باید بیان داشت که یک برنامه درسی به قصد ایجاد تغییرات در رفتار یادگیرنده اجرا می‌شود، این تغییرات همان اهداف برنامه به شمار می‌روند. در این ارتباط یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش چنین گفته است: "هدف در این برنامه آگاهی است، آگاهی از فرهنگ سایر کشورها، آگاهی از مشکلات دیگران، آگاهی از حقوق بشر، آگاهی از برابری و عدالت اجتماعی و مزایای آن؛ ما باید این موارد را سرلوحه کار خود قرار دهیم، باید مشخص کنیم که برای این موارد چه دانشی و چه مهارتی می‌خواهیم."

جدول ۵. عنصر محتوا

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی، خرده مقوله‌ها و ویژگی‌ها
۳. محتوا	<p>۱.۳ اصول انتخاب محتوا: آموزش مسئولیت‌پذیری و توجه به حق و حقوق دیگران، حس همدلی و احترام به شخصیت آنان؛ مطابقت محتوا با ویژگی‌ها، ذوقیات، علایق و تجارب روزمره فراگیران؛ ایجاد زمینه‌ای مساعد برای رشد و توسعه توانایی‌ها و مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر در فراگیران؛ هم‌خوانی محتوا با ارزش‌ها، واقعیت‌های اجتماعی، زندگی روزمره و همچنین نیازهای فعلی و آتی جامعه؛ ایجاد زمینه لازم برای فعالیت‌های جمعی و مشارکتی در راستای تقویت مهارت‌های ارتباطی در فراگیران؛ فراهم نمودن زمینه لازم برای ایجاد تفاهم به‌منظور حل مسائل جهانی و بین‌المللی (مانند آلودگی محیط‌زیست، بحران ارزش‌ها، بحران انرژی، بحران آب و غیره) در فراگیران؛ فراهم نمودن زمینه مناسب به‌منظور توسعه تفکر خلاق و تفکر انتقادی و بروز توانایی‌های بالقوه فراگیران؛ توجه محتوا به مفاهیم دین و معنویت و خودشناسی؛ فراهم نمودن بستر مناسب جهت آموزش و یادگیری زبان بین‌المللی؛ توجه به برقراری تعادل بین محتوا و توان و سطح درک فراگیران؛ فراهم نمودن بستر مناسب برای شناخت نظام سیاسی، اقتصادی و فرهنگی کشورهای مختلف؛ ایجاد زمینه امن است به‌منظور تقویت قوه استدلال، قضاوت ارزشی و توانایی درک مسائل خود و دیگران در فراگیران؛ فراهم نمودن زمینه لازم جهت آموزش موضوعاتی نظیر هویت، تنوع، عدالت و برابری، صلح، عدم تبعیض نژادی</p> <p>۲.۳ اصول سازمان‌دهی محتوا: در نظر داشتن ارتباط عمودی و افقی در طراحی محتوا؛ توجه به گستردگی مفاهیم و موضوعات در ارائه محتوا؛ فراهم نمودن بستر مناسب برای انتقال یک نوع از تجارب آموزشی طی یک دوره زمانی معین؛ توجه به اصول و منطق توالی در ارائه محتوا</p>

اصل است و باید خوب سازمان دهی شود." همچنین یکی دیگر از مشارکت کنندگان اظهار داشته است که: "مقطع ابتدایی مقطع حساسی است، در ارائه محتوا باید دقت داشته باشیم، باید منطق توالی را رعایت کنیم، باید ارتباط عمودی و افقی را بدانیم چگونه به کار می گیریم، این موارد خیلی مهم اند؛ که البته سن فراگیر نیز در ارتباط با این اصول باید در نظر گرفته شود."

محتوا ماده برنامه درسی است، آنچه باید آموخته شود که شامل دانش سازمان یافته و اندوخته شده، اصطلاحات، حقایق، مفاهیم و پدیده ها در ارتباط با یک موضوع خاص است. یکی از شرکت کنندگان در پژوهش، در این زمینه چنین عنوان کرده است: "ما باید در کتاب های درسی مان روح کار جمعی را بدمیم، محتوا باید مسئولیت پذیری را آموزش دهد، محتوا باید تفکر خلاق و تفکر انتقادی را آموزش دهد، در واقع محتوا

جدول ۶. عنصر روش های یاددهی-یادگیری

مقوله اصلی	مقوله های فرعی، خرده مقوله ها و ویژگی ها
۶. روش های یاددهی-یادگیری	۱.۴ اصول انتخاب روش های یاددهی-یادگیری: آموزش کار تیمی، همدلی و نگاه مشترک؛ روش مناسب آموزش صلح، عدالت، دموکراسی و حقوق بشر؛ صاحب رأی دانستن فراگیران و تقویت توانایی ارائه راهکارهای جدید در آن ها؛ تقویت مهارت های تفکر خلاق، تفکر انتقادی، گفت و شنود و پرسش گری فعال؛ کاربرد روش هایی در جهت دادن آزادی عمل به فراگیران در عین رعایت ادب و احترام
	۲.۴ انواع رویکردها و روش های یاددهی-یادگیری: استفاده از روش های، داستان گویی، ایفای نقش و نمایشی؛ استفاده از روش تحقیق و پژوهش فردی و گروهی؛ استفاده از روش گردش علمی؛ استفاده از رویکرد تلفیقی تدریس؛ استفاده از رویکرد تدریس مشارکتی؛ استفاده از روش بازگویی و تفسیر توسط فراگیران؛ استفاده از روش بارش مغزی؛ استفاده از روش های یادگیری اکتشافی و محاکم قضایی؛ فعالیت های فوق برنامه نظیر تهیه گزارش از وقایع روز جهان، آگاهی از محیط زیست؛ استفاده از روش دست ورزی و تفسیر داده ها در دروسی نظیر ریاضیات

سؤال بپرسند، باید انتقاد سازنده را فرا بگیرند، باید روش مناسب آموزش مؤلفه هایی نظیر دموکراسی را برای آن ها به کار گرفت، روش های زیادی وجود دارد برای این کار ولی شاید ایفای نقش و نمایش مناسب تر باشد؛ ولی از رویکردهای تلفیقی تدریس هم نباید غافل باشیم، در پاره ای از موارد بهترین انتخاب استفاده از این رویکردها است."

روش های یاددهی-یادگیری تدابیری است که با هدف تسهیل انتقال دانش و اطلاعات و فرایندهای یادگیری انجام شده، به شیوه های کسب محتوا اشاره دارد که بایستی یادگیری فعال فراگیر را تسهیل کند. در این ارتباط یکی از شرکت کنندگان در پژوهش بیان داشته است که: "در این برنامه کار تیمی باید در دستور کار قرار بگیرد، باید به فراگیران میدان داد، آن ها باید

جدول ۷. عنصر نقش معلم

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی، خرده مقوله‌ها و ویژگی‌ها
به رشته معلم	۱.۵ ویژگی‌های معلم: به‌روز بودن و آگاه بودن معلمان نسبت به مباحث و موضوعات؛ شایستگی، مهارت و تجربه حرفه‌ای معلمان؛ داشتن انگیزه، مسئولیت‌پذیری و ایمان به رسالت معلمی؛ وجود روحیه آزاداندیشی، همه‌جانبه‌نگری و استقبال از تغییر
	۲.۵ مسئولیت اجرایی معلم: نقش معلمان در ایجاد زمینه‌ای مناسب جهت تحقیق و پژوهش فراگیران؛ ایجاد جوی صمیمی جهت ارتباط مؤثر، اعتماد متقابل و تقویت اعتمادبه‌نفس فراگیران؛ توجه به تفاوت‌های فردی از جمله علایق، هیجانات، عواطف و خواسته‌های فراگیران در راستای ایجاد انگیزه؛ توجه به تخیل، خلاقیت، استدلال و تفکر واگرای فراگیران

قلب برنامه درسی است، قلب اگر کارش را درست انجام ندهد سایر قسمت‌ها هم از کار خواهند افتاد، علی‌الخصوص این برنامه درسی که واقعاً معلم خلاق احتیاج دارد." یکی دیگر از شرکت‌کنندگان بیان داشته است که: "البته این برنامه مربی می‌خواهد که آگاه باشد به امور، روش‌های تدریس را خوب بشناسد، فراگیران را خوب بشناسد، روحیات آن‌ها را بداند و خوب با آن‌ها ارتباط برقرار کند.

تعلیم و تربیت امری بسیار ظریف و حساس است که تنها با حرفه‌ای بودن و کارآمدی و آگاهی دقیق از مسائل و فرایند آموزش می‌توان از عهده انجام آن برآمد. در این راستا معلم به‌عنوان مجری برنامه درسی نقش بسیار مهمی را در این فرایند ایفا می‌کند. یکی از شرکت‌کنندگان در پژوهش در این ارتباط چنین عنوان کرده است: "معلم این برنامه درسی باید انگیزه داشته باشد، باید مسئولیت‌پذیر باشد، اصلاً در این زمینه معلم ایمان می‌خواهد آن هم از نوع راسخ، چراکه معلم

جدول ۸. عنصر ارزشیابی

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی، خرده مقوله‌ها و ویژگی‌ها
به رشته معلم	۱.۶ اصول ارزشیابی: فرایندمحور بودن ارزشیابی؛ متنوع و ترکیبی (ترکیبی از توصیفی و کمی) بودن ارزشیابی؛ عدم مقایسه فراگیران با هم در ارزشیابی؛ جامع بودن ارزشیابی و توجه به تمامی فعالیت‌ها، رفتارها، مهارت‌ها، نگرش و عملکرد فراگیران؛ کمک به تقویت تفکر واگرای فراگیران
	۲.۶ روش‌های ارزشیابی: استفاده از روش کارپوشه؛ خودارزیابی؛ ارزشیابی چندجانبه توسط معلم، والدین و فراگیران

"ارزشیابی در این برنامه باید چندجانبه باشد حتی والدین هم باید در امر ارزشیابی درگیر شوند، درواقع ارزشیابی باید جامع باشد و تمامی جوانب را در نظر بگیرد."

ارزشیابی فرایندی است که به‌منظور تصمیم‌گیری درباره این‌که فعالیت‌های آموزشی معلم و کوشش‌های یادگیری دانش‌آموزان به نتایج مطلوب انجامیده است، صورت می‌گیرد. در این خصوص یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش بیان داشته است که:

جدول ۹. عنصر مواد و منابع

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی، خرده مقوله‌ها و ویژگی‌ها
ب. مواد و منابع	۱۰۷ منابع فیزیکی یا غیرمجازی: پوسترها، چارت‌ها و عکس‌ها برای شناخت و مقایسه تاریخ و فرهنگ کشورهای مختلف، فیلم‌های آموزشی، روزنامه دیواری و استفاده از بریده جراید؛ کتاب‌های داستان و کتاب‌های مصور جهت آموزش مهارت‌های شهروندی جهانی ۲۰۷ منابع مجازی: کامپیوتر، منابع اینترنتی و سایر ابزارآلات الکترونیکی؛ شبکه‌های اجتماعی مجاز

خودش را می‌خواهد، شما مطمئناً کامپیوتر و اینترنت را لازم خواهید داشت، کتاب‌های مصور با موضوعات متنوع را لازم خواهید داشت، این امر خیلی به پیشبرد برنامه کمک خواهد کرد و بسیار امر مهمی است.

منابع آموزشی مجموعه‌ای از مواد یا موقعیت‌ها است که به‌منظور قادر ساختن فراگیران جهت یادگیری، مورد استفاده قرار می‌گیرند. در این باره یکی از شرکت‌کنندگان در پژوهش چنین عنوان کرده است: "این برنامه درسی منابع آموزشی و کمک‌آموزشی خاص

جدول ۱۰. عنصر فضا

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی، خرده مقوله‌ها و ویژگی‌ها
ب. فضا	۱۰۸ فضا به‌عنوان منبع یادگیری: فضای باز و کافی به تعداد دانش‌آموزان مدرسه؛ وجود کتابخانه مجهز به‌منظور ترویج فرهنگ کتاب و کتاب‌خوانی؛ وجود آزمایشگاه مجهز در مدارس ۲۰۸ فضا به‌عنوان محل اجرا: ایجاد فضایی مطلوب نظیر سالن اجتماعات برای مشارکت دانش‌آموزان؛ نحوه چیدمان کلاس درس جهت ارتباط چشمی مؤثر؛ تعداد کلاس‌های درسی کافی و متناسب با تعداد دانش‌آموزان

بدون این دو شما نمی‌توانید خیلی از موارد مرتبط را به شکل اصولی آموزش دهید، این برنامه مکان مناسب و جای مطلوب می‌خواهد که دانش‌آموزان بتوانند دور هم جمع شوند، با هم بحث کنند و در امور مهم مشارکت کنند، اگر شما جدی باشید در اجرای این برنامه، به این امر باید به‌صورت تام و تمام توجه داشته باشید."

فضا زمینه‌ای است که کلیه فرایندهای یاددهی-یادگیری در درون آن انجام می‌پذیرد و این فرایندها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش در این زمینه چنین اظهار کرده است: "در این برنامه مکانی که دانش‌آموز در آن به فعالیت و یادگیری می‌پردازد باید مجهز باشد به کتابخانه و آزمایشگاه،

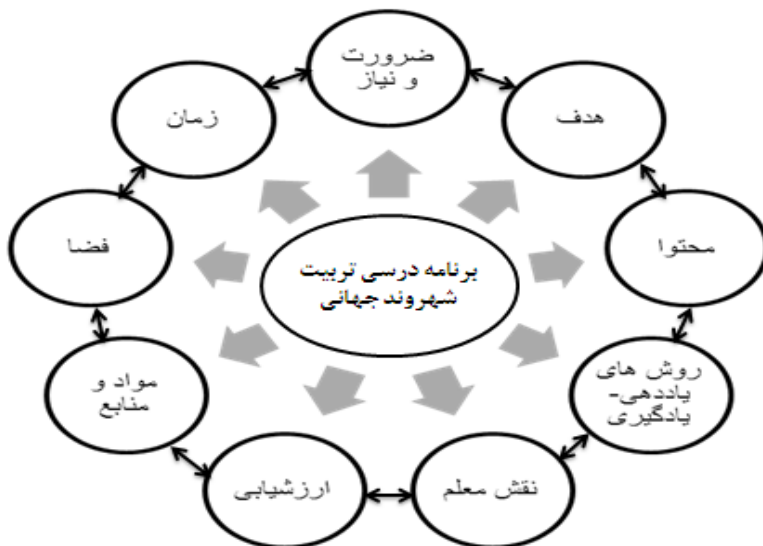
جدول ۱۱. عنصر زمان

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی، خرده مقوله‌ها و ویژگی‌ها
ب. زمان	۱۰۹ تخصیص زمان به آموزش‌های مستقیم: تخصیص زمان لازم برای آشنایی با تاریخ و فرهنگ خودی و سایر کشورها؛ تخصیص زمان لازم در خصوص مباحث اجتماعی و مسئولیت‌پذیری نسبت به اجتماع و مردم؛ تخصیص زمان لازم در ارتباط با آموزش ارزش‌های جامعه خودی و ارزش‌های جامعه جهانی؛ تخصیص زمان لازم در ارتباط با مباحث سیاست و دموکراسی و تأمل در مورد آن‌ها؛ تخصیص زمانی به‌منظور ارائه و بحث در مورد فیلم‌ها، مجلات و روزنامه‌های مربوط به مشکلات و معضلات جهانی نظیر جنگ بین کشورها و یا مشکلات محیط‌زیستی ۲۰۹ تخصیص زمان به آموزش‌های غیرمستقیم: تخصیص زمان مناسب به فعالیت‌های گروهی و جمعی؛ استفاده مناسب از زمان‌های آموزشی جهت ارائه مفاهیم عدالت، صلح و حقوق بشر؛ تخصیص زمان لازم در راستای آموزش تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تقویت خودآگاهی و روحیه همدلی

کارهای تیمی، مسئولیت‌پذیری، خلاقیت و همدلی شاید زمان بیشتری را لازم داشته باشد نسبت به سایر مباحث؛ ولی در هر صورت توجه به صرف زمانی برای مباحث صلح و حقوق بشر نیز مهم است و باید در دستور کار قرار گیرد."

نهایتاً در ارتباط با مباحث مطرح شده و با توجه به مبانی نظری، پیشینه پژوهش و یافته‌های حاصل از پژوهش، الگوی مفهومی عناصر برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ترسیم شد؛ در شکل زیر این الگو و نحوه ارتباط عناصر مطرح شده در آن نشان داده شده است.

در ارتباط با عنصر زمان باید اشاره کرد که محتوا به همراه شیوه‌ها و مواد در جهت دستیابی به اهداف در یک چارچوب زمانی ارائه می‌شود و برنامه نیز باید از لحاظ زمانی، شناخت و یادگیری مطلوب را در فراگیر ایجاد نماید. یکی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش در این خصوص چنین گفته است: "در این برنامه تا جایی که امکان دارد باید سعی شود بر اساس اولویت موضوعات مورد بحث، زمان‌بندی را رعایت کنیم یعنی باید به موضوعات مهم‌تر زمان بیشتر به بعضی از موضوعات زمان کمتری اختصاص داد، این تناسب مهم است و باید رعایت شود؛ بعضی از موارد نظیر آموزش



شکل ۲. الگوی مفهومی عناصر برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی

روش‌های یاددهی-یادگیری، انواع رویکردها و روش‌های یاددهی-یادگیری، نقش معلم (ویژگی‌های معلم، مسئولیت اجرایی معلم)، ارزشیابی (اصول ارزشیابی، روش‌های ارزشیابی)، زمان (تخصیص زمان به آموزش‌های غیرمستقیم)، فضا (فضا به‌عنوان منبع یادگیری، فضا به‌عنوان محل اجرا) و مواد و منابع (منابع فیزیکی یا غیرمجازی، منابع مجازی) است. عناصر اکتشافی در مقایسه با عناصر برنامه درسی ارائه شده توسط

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش سعی شد تا عناصر برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران مورد کاوش قرار گیرد. در این راستا نتایج پژوهش بیانگر آن است که عناصر برنامه درسی تربیت شهروند جهانی حاصل از تجزیه و تحلیل یافته‌ها شامل: ضرورت و نیاز (نیازهای اجتماع)، اهداف (هدف کلی و اهداف جزئی)، محتوا (اصول سازمان‌دهی محتوا، اصول انتخاب محتوا)، روش‌های یاددهی-یادگیری (اصول انتخاب

را از دوران کودکی به افراد یاد دهد. تقویت تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر مسئولانه کودک، یکی از اهداف اصلی این برنامه است. نهایتاً، تربیت شهروندانی خردمند دارای عزت نفس، خودآگاه، دقیق، مسئولیت پذیر به لحاظ اخلاقی و اجتماعی، محقق، منتقد و خود منتقد در این برنامه پیگیری می شود (Naji & Khatibi, 2010: 125). در این ارتباط کانستانتین (Constantineaut) نیز در نتیجه پژوهش خود با موضوع پیشگیری از خشونت در کودکان از طریق تفکر فلسفی؛ بیان کرد که: "برنامه فیک مناسب ترین شیوه آموزش شهروندی و اخلاق است" (Constantineaut, 2005; as cited in Tajali Nia,)

451 (2014); بنابراین، این برنامه به جهت وجود کارکردها، اهداف و مؤلفه های مشترکی که با برنامه درسی تربیت شهروند جهانی دارد می تواند یکی از ابزارها و روش های مناسب جهت تربیت شهروندان جهانی باشد. چراکه بسیاری از مهارت هایی که از طریق برنامه آموزش فلسفه به کودکان تقویت می شود، در واقع مهارت هایی هستند که محورهای اصلی تربیت شهروند جهانی را تشکیل می دهند.

نهایتاً باید اشاره کرد که پدیده جهانی شدن، فرایندی گریزناپذیر است و این پدیده تأثیر خود را بر بسیاری از حوزه ها از جمله، تعلیم و تربیت گذاشته و خواهد گذاشت؛ بنابراین بجاست که به جای مقابله ناهوشیارانه، با تمهیدات لازم و مخصوصاً با طراحی برنامه درسی مناسب در این راستا بخصوص در مقطع ابتدایی که دوره شکل گیری شاکله شخصیتی افراد است، ضمن کسب دانش جهانی و برخورداری از شهروندانی جهانی، به حفظ سنن و ارزش های بومی نیز بپردازیم. در این راستا پیشنهاد می گردد که سیاست گذاران و متصدیان برنامه ریزی درسی ابتدایی با جدیت بیشتری به ضرورت تربیت شهروند جهانی بنگرند؛ همچنین برنامه های منسجمی جهت توجه به این برنامه درسی تدارک دیده شود؛ از عناصر کشف شده این برنامه درسی در راستای

نظریه پردازان برنامه درسی از جمله عناصر نه گانه کلاین (Klein) و عناصر ده گانه اکر (Akker) در هشت مورد همپوشانی دارد و عنصر ضرورت و نیاز تنها عنصری است که مضاف بر عناصر ارائه شده توسط کلاین و اکر استخراج شده است که این عنصر نیز در بین عناصر ارائه شده توسط هیلدا تابا (Hilda Taba) به چشم می خورد. در این راستا شناسایی عناصر و مؤلفه های اصلی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی، این امکان را برای ما فراهم می کند که در جهت توسعه، شناسایی روش های مناسب و درک فعالیت های آموزشی مرتبط با برنامه درسی تربیت شهروند جهانی، گام های مفیدی برداشته شود.

در این ارتباط یکی از مناسب ترین روش هایی که می تواند در پیشبرد اهداف برنامه درسی تربیت شهروندی جهانی مثر ثمر واقع شود، آموزش فلسفه به کودکان (فیک) است، چراکه بنا بر نظر لیپمن (Lipman) هدف عمده این نوع از آموزش این است که به کودکان کمک کند که چگونه فکر کنند (Golding, 2009). از دیگر اهداف این روش بنا بر نظر قائدی (2004)، بهبود توانایی تعقل، پرورش تفکر انتقادی، پرورش خلاقیت، پرورش درک اخلاقی، مهارت های ارتباطی و رشد فردی و میان فردی است (Ghaedi, 2004). همچنین همان طور که هدایتی و همکاران (2010) بیان داشته اند "برنامه فلسفه برای کودکان، با ایجاد فرصت کاوشگری جذاب پیرامون موضوعاتی که ذهن کودک را درگیر خود ساخته، علاوه بر پرورش قدرت تفکر و تعمق روی مسائل، منجر به تفکر تأملی، داوری مستدل، تفکر مشارکتی، احساس کفایت در تولید و پرورش ایده ها و مسئولیت پذیری اخلاقی شده و مانع از احساس حقارت کودک می شود" (Hedayati et al, 2010: 129). در این راستا ناجی و خطیبی مقدم (2010) اولین هدف این برنامه را اصلاح وضع تفکر در مدارس و وارد کردن عنصر اندیشه به نظام آموزشی می دانند؛ این برنامه سعی می کند که استدلال و داوری

92(3): 189-199. Available online at: <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2016.1180892>

Brosnan, M. (2007). Round square and the evolution of global education. *Independent School*, 66(3): 129-131. Available online at: <http://vnweb.hwwilsonweb.com.myaccess.library.utoronto.ca/hww/jumpstart.jhtml>.

Chamorro, B; moutafy, M; & Farenham, A. (2005). *Psychological characteristics of academically gifted and regular students*. American council on university of Nebraska-Lincoln.

Dill, J. S. (2011). *Schooling Global Citizens: The Moral Pedagogy of Twenty-first Century Education*. A Dissertation presented to the Graduate Faculty of the University of Virginia in Candidacy for the Degree of Doctor of Philosophy. Available online at: <http://search.proquest.com/index>

Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in the Islamic Republic of Iran (The document primarily approved in the Holy city of Mashhad) (2011). Available online at: <http://sce.ir/Portal/Home/Default.aspx> [Persian].

Galipeau-Konate, B. (2014). *An investigation of the long-term impacts of a short-term education abroad program on global citizenship outcomes*. B.S. Northwestern College, M.B.A. Shenandoah University, Doctor of Professional Studies.

Ghaedi, Y. (2004). Teaching philosophy to children, investigate the theoretical foundations. Tehran: Davavin. [Persian]

Gleeson, G. (2012). Connecting the Disconnects: Human Rights and Global Citizenship. *Undergraduate Journal of Global Citizenship*, 1(2): 1-21. Available online at: <http://digitalcommons.fairfield.edu/jogc/vol1/iss2/4>

Golding, C. (2009). 'That's a better idea!' Philosophical progress and philosophy in schools. *Childhood and Philosophy*, 5(10): 223-269. Available online at: <http://hdl.handle.net/11343/35757>

Golestani, Ch. (2006). *Teaching for Social Justice and Global Citizenship*. A dissertation for the degree in Doctor of Philosophy in Education. University of California, Los Angeles. Available online at: <http://search.proquest.com/index>

توسعه آن، استفاده بهینه‌ای به عمل آید؛ در بازنگری‌های دوره‌های محتوای کتب درسی دوره ابتدایی، از مؤلفه‌ها، مفاهیم و ویژگی‌های تربیت شهروند جهانی استفاده مناسبی به عمل آید؛ شایستگی‌های معلمان در ارتباط با امر تربیت شهروند جهانی با استفاده از تدابیر آموزشی مناسب، از جمله دوره‌های آموزشی ضمن خدمت، افزایش پیدا کند؛ و از لحاظ زیرساختی و توجه به منابع، مواد و فضای آموزشی نیز با تهیه امکانات مناسب آموزشی و تدارک فضای مطلوب در راستای بهسازی آموزش شهروندی جهانی، تدابیر لازم اندیشیده شود.

منابع

Akker, J. V. D; Fasoglio, D; & Mulder, H. (2010). *A curriculum perspective on plurilingual education*. SLO, Netherlands institute for curriculum development, Published by the Council of Europe. Available online at: www.coe.int/lang

Atashak, Mohammad; Nowrooz Zadeh, Reza; Gahremani, Mohammad; Abolghassemi, Mahmoud & Farasat Khah, Maghsood (2013). The Study of the Consequences and Mechanisms of Globalization on Higher Education Curriculum. *Research in Curriculum Planning*, 10 (11): 37-45, [Persian].

Bae, J. H. (2016). A Case Study on the Creative Integration of Global Citizenship Education for Young Children into the Nuri Curriculum through Intercultural Exchange. *International Journal of Software Engineering and Its Applications*, 10(2): 279-288. Available online at: <http://dx.doi.org/10.14257/ijseia.2016.10.2.23>

Balibar, E. (2004). *We, the People of Europe? Reflections on Transnational Citizenship*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Banks, J. A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52(1): 5-16. doi:10.1177/0022487101052001002

Bennett, L. B; Aguayo, R. S; & Field, Sh. L. (2016). At Home in the World: Supporting Children in Human Rights, Global Citizenship, and Digital Citizenship. *Childhood Education*,

- Goren, H; Yemini, M. (2015). Global citizenship education in context: teacher perceptions at an international school and a local Israeli school. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(5): 832-853. Available online at: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057925.2015.1111752>
- Graneheim, U. H; & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2): 105-112. DOI: 10.1016/j.nedt.2003.10.001
- Haigh, M. (2016). Fostering Global Citizenship – tree planting as a connective practice. *Journal of Geography in Higher Education*, 40(4): 509-530. Available online at: <http://dx.doi.org/10.1080/03098265.2016.1150438>
- Gamalzade tazekand, M; Talebzade nobariyan, M; Abolghasemi, M. (2013). Analysis of position of citizenship education components in content of social sciences curriculum at high school grade. *Research in curriculum planning*, 2(10): 1-19. [Persian]
- Harty, S; Murphy, M. (2005). *In defence of multinational citizenship*. Cardiff, UK: University of Wales Press.
- Heater, D. B. (2004). *Citizenship: The civic ideal in world history, politics and education* (3rd ed.). New York, NY: Palgrave.
- Hedayati, M; Ghaedi, Y; Shafi Abadi, A; & Yonesi, Gh. (2010). Study of Implementation Effect of "Philosophy for Children" Program as Community of Inquiry on Improvement of Interpersonal Relationship in Primary School's Student in Tehran. *Thinking & Child*, 1(1): 125-145. [Persian]
- Jett, T. D. (2013). *Teacher Perceptions of Global Citizenship Education in a Southern Elementary Public School: Implications for Curriculum and Pedagogy*. A dissertation for the degree in Doctor of Philosophy in Education, University of South Carolina. Available online at: <http://search.proquest.com/index>
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. New York, NY: Oxford University Press.
- Lincoln, Y. S; Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mahlstedt, A. (2003). *Global citizenship education in practice: an exploration of teachers in the United World Colleges (International Comparative Education Monograph)*. Stanford University, School of Education, California.
- Manouchehri, A. (2007). Comparing the content of primary school textbooks with global citizen feature in the year of 2007-2008. Master's thesis, University of Alzahra. [Persian]
- Maringe, F. (2010). The meanings of globalization and internationalization in HE: Findings from a world survey. In F. Maringe & N. Foskett (Eds.), *Globalization and internationalization in higher education: Theoretical, strategic and management perspectives* (pp. 17-34). London: Continuum International Publishing.
- Massey, K. D. (2013). *An Investigation of Global Citizenship Education in one Geography Course: The Students' Perspective*. A thesis for the degree of Master of Education. Queen's University, Kingston, Ontario, Canada. Available online at: <http://search.proquest.com/index>
- Mirzaiy, H. (2010). Study of characteristics of global citizenship in primary school's social studies curriculum. Master's thesis, Islamic Azad University, Marvdasht.
- Mohamadjani, F; Sadatmand, Z; & Keshtiaray, N. (2013). Content analysis of the Educational books at the elementary school based on Globalization educational factors. *Research in School and virtual learning*, 1(2): 52-66. [Persian]
- Morrissey, G; Higgs, J. (2006). Phenomenological research and adolescent female sexuality Nova. *The Qualitative Report*, 11(1): 161-181. Available online at: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-1/morrissey.pdf>
- Munck, R. (2010). Civic engagement and global citizenship in a university context: Core business or desirable add-on? *Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 9(1): 31-41. doi:10.1177/1474-022209350102
- Naji, S; Khatibi, S. (2010). Teaching Thinking to Children: a way toward world peace.. *Thinking & Child*, 1(2): 121-141. [Persian]
- Osler, A; Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: Theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55(3): 243-254. doi:10.1080/0013191032000118901

- Owen, D. (2011). Transnational citizenship and the democratic state: modes of membership and voting rights. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 14(5): 641-663.
doi:10.1080/13698230.2011.617123
- Oxfam. (2015). *Education for Global Citizenship: A guide for schools*. Available online at: <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>
- Pashby, K. (2015). Conflations, possibilities, and foreclosures: Global citizenship education in a multicultural context. *Curriculum Inquiry*, 45(4): 345-366. Available online at: <http://dx.doi.org/10.1080/03626784.2015.1064304>
- Pugliese, G. D. (2015). *Preparing students for citizenship in a global society: a case study*. A Dissertation for the Degree of Doctor of Education. Southern Connecticut State University, New Haven, Connecticut.
- Rezaei, F. (2008). The analysis of the content of primary school textbooks based on the components of global education. Master's thesis, University of Mazandaran. [Persian]
- Santos, M. A. (2004). *Discovering New Paths for Global Citizenship Education in Brazil: Three Case Studies*. A thesis for the degree of Master of Arts, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Available online at: <http://search.proquest.com/index>
- Sassen, S. (2002). Towards post-national and denationalized citizenship. In E. F. Isin & B. S. Turner (Eds.), *Handbook of citizenship studies* (pp. 277-291). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Sherman, P. (2016). Preparing social workers for global gaze: locating global citizenship within social work curricula. *Social Work Education*, 35(6): 632-642. Available online at: <http://dx.doi.org/10.1080/02615479.2016.1190328>
- Sim, J. B. Y; Chua, Sh; & Krishnasamy, M. (2017). Riding the citizenship wagon: Citizenship conceptions of social studies teachers in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 63: 92-102. Available online at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.002>
- Sklarwitz, SH. R. (2015). *Perspective on global citizenship: Q methodology in the classroom*. A Dissertation for the Degree of Doctor of Education. Boston University School of Education.
- Smith, M. (2012). The Levels of Global Citizenship. *Undergraduate Journal of Global Citizenship*. 1(2): 1-9. Available online at: <http://digitalcommons.fairfield.edu/jogc/vol1/iss2/1>
- Smith, W. C; Fraser, P; Chykina, V; Ikoma, S; Levitan, J; Liu, J; & Mahfouz, J. (2016). Global citizenship and the importance of education in a globally integrated world. *Globalisation, Societies and Education*, 0(0): 1-18. Available online at: <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2016.1222896>
- Soysal, Y. (1994). *Limits of citizenship: Migrants and post national membership in Europe*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Stein, Sh. (2015) Mapping Global Citizenship. *Journal of College and Character*, 16(4): 242-252. Available online at: <http://dx.doi.org/10.1080/2194587X.2015.1091361>
- Stoker, G; Mason, A; McGrew, A; Armstrong, C; Owen, D; Smith, G; & McGhee, D. (2011). *Prospects for citizenship*. New York, NY: Bloomsbury.
- Symeonidis, V. (2015). *Towards Global Citizenship Education: A comparative case study of primary school policy and practice between Greece and Sweden*. Master Thesis. Institute of International Education, Stockholm University.
- Tajali Nia, A. (2014). Investigate the Effect the Philosophy for Children Program (p4c) on Reducing Trait Anger in Teens. *Journal of Educational and Management Studies*, 4(2): 449-455. Available online at: <http://www.science-line.com>
- Tambini, D. (2001). Post-national citizenship. *Ethnic and Racial Studies*, 24(2): 195-217. doi: 10.1080/01419870020023418
- UNESCO. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Published by the United Nations Educational. Available online at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>