

تحلیل محتوای کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیای دوره اول متوسطه براساس مؤلفه‌های آموزش جهانی

علی میکائیلی^۱

دکتر وحید معتمدی^۲

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی مؤلفه‌های آموزش جهانی در کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیای دوره اول متوسطه و شناسایی مؤلفه‌ها، به منظور اعتلای کیفی و کمی آموزش و پرورش و نوآوریهای علمی در عرصه تعلیم و تربیت بوده است. پژوهش با توجه به تحلیل فرهنگی محتوای کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیای دوره اول متوسطه انجام گرفته است و در تدوین شاخصهای مؤلفه‌ای آموزش جهانی نسبت به گردآوری اطلاعات از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت بهره‌گیری شده است. پژوهش از لحاظ هدف در زمره تحقیقات بنیادی و از نظر گردآوری داده‌ها، توصیفی است و براساس روش تحقیق آمیخته (کمی و کیفی) انجام شده است. نتیجه بررسی پژوهش در مؤلفه‌های چهارگانه این است که میان فراوانی مؤلفه‌های آگاهی از نظامها و آگاهی از چشم انداز، در کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیا از لحاظ فرهنگی تفاوت معنادار وجود دارد و میان فراوانی مؤلفه مسئولیت پذیری و ذهنیت فرآیندی از لحاظ فرهنگی تفاوت معنادار وجود ندارد. ضرورت دارد که مؤلفه آگاهی از نظامها به سایر کتابها نیز تسری یابد و اهدافی که مناسب هستند در کتابهای گوناگون آموزشی گنجانده شوند. همین شناخت مؤلفه‌های آموزش جهانی موجب خواهد شد تا ویژگیهای فردی و توانایی دانش آموزان و برنامه‌های آموزشی به صورت هدفمند در پرورش آنان اثرگذار باشد.

کلید واژگان: آموزش جهانی، تحلیل محتوا، جغرافیا، مطالعات اجتماعی

تاریخ دریافت: ۹۴/۱۱/۲۷ تاریخ پذیرش: ۹۵/۸/۱۶

۱. کارشناس ارشد رشته فلسفه تعلیم و تربیت و کارشناس مسئول دفتر برنامه‌ریزی و توسعه علمی دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول)

mikaeli253ali@gmail.com

vmotamedi@khu.ac.ir

۲. استادیار و عضو هیات علمی دانشگاه خوارزمی

مقدمه

جهان نیازمند آگاهی از اهداف و برنامه‌های درسی نظامهای آموزشی از لحاظ فرهنگی است. هدف مؤلفه‌های جهانی نیز در محتوای فرهنگی کتابهای درسی، پی بردن به واقعیت موجود در راستای حرکت مؤثر برای پیشبرد اهداف آموزشی است. هر هدف به منظور اصلاح روشهای تأثیرگذار در کتابهای درسی است و نگاه فراگیر نسبت به مسائل پیرامونی در آموزش جهانی و شناخت مؤلفه‌ها با چشم انداز واقع بینانه از جهان ترسیم می‌شود. آموخته‌های فراگیران با توجه به نگاه جهانی به فرهنگ هر جامعه شکل می‌گیرد و فراگیر متوجه می‌شود که تنها در یک نظام آموزشی بسته محلی دانشی را فرا نمی‌گیرد، بلکه ارتباط فرهنگی در محتوای کتابها نیز آنان را به کوشش بیشتر برای پیشرفت و رشد علمی وا می‌دارد. در واقع جهان پیش روی ما، در حال تحول و دگرگونی است. علوم هرروز در حال تغییر برای مطلوب شدن و حرکت به سوی علوم جدید است، بنابراین باید با توجه به تحولات و پیچیدگیهای جهان امروز، توانایی فائق آمدن بر آنها را از طریق فرهنگ به دست آوریم. این هم میسر نیست، مگر اینکه مؤلفه‌های جهانی را در محتوای کتابهای درسی مورد بررسی و کنکاش قراردهیم. نظام آموزشی کارآمد در جهت رشد و شکوفایی فرهنگ علم و دانش در عرصه جهانی تلاش می‌کند و فراگیران نیز در تعلیم و تربیت با برنامه‌های فراملی و متناسب با اهداف آموزشی و مؤلفه‌های جهانی در جامعه پرورش می‌یابند. در چنین شرایطی طراحی آموزشی و برنامه‌ریزی دقیق و جهانی در علم روز ما را بسیار کارآمد خواهد کرد. پژوهش حاضر به منظور برون رفت از ناکارآمدی و رفع نواقص موجود در نظام آموزشی است. به بیان ساده تلاش در تحقیق و مؤلفه‌های مورد بررسی کمک می‌کند تا مشکلات ناکارآمدی در نظام آموزشی بهبود یابد (علاءالدین،^۱ ۱۹۸۹).

هدف از آموزش جهانی یادگیری تواناییها و مهارتهای لازم برای زیستن در جهان متغیر و متنوع کنونی است و آنچه در این شرایط دارای اهمیت است توجه به واقعیتهای موجود در عرصه‌های گوناگون به ویژه در نظام آموزش جهانی است. باید بدانیم که الگوی فرهنگ حاکم بر جامعه برای برقراری ارتباط میان فرهنگ جوامع جهانی در پیشرفت نظام آموزشی، گامی اساسی برمی‌دارد و آن را برای تسری بخشیدن به آموزشی به سوی فرهنگ جامعه سوق می‌دهد تا علم روز متناسب با داشته‌های فرهنگی رشد کند.

بیان مسئله

اصلی ترین چالش این پژوهش، نظام آموزش و پرورش و روند روبه رشد و توسعه علم و دانش و فرهنگ، برنامه ریزی متناسب با اهداف و برنامه‌های فرهنگی در آموزش جهانی و گنجاندن معیار فرهنگی در محتوای کتابهای درسی است، بنابراین ضرورت دارد که این مؤلفه‌ها در کتابهای درسی، به ویژه در دوره اول متوسطه گنجانده شوند، زیرا در این سالها شخصیت دانش آموزان در حال شکل گیری است و آنان در پی شناخت فرهنگ خود هستند. علاوه بر اهداف تربیتی در مؤلفه‌های جهانی و برنامه‌ریزی درسی، ابعاد فرهنگی گوناگون زمانی، مکانی و مسائل درونی نیز مد نظر بوده است، به ویژه اینکه هدف از مؤلفه‌های جهانی "آگاهی از نظامها، آگاهی از چشم انداز، مسئولیت پذیری و ذهنیت فرآیندی در سیستم آموزشی به شکل واقع بینانه در چارچوبی مشخص و برای رسیدن به رشد و شکوفایی است" (علم الهدی، ۱۳۸۵).

آموزش و پرورش با گسترش روزافزون ارتباطات در سراسر جهان روبه رو است و چالش اساسی در نظام آموزشی، منطبق کردن فرهنگ جامعه با الگوها و هدفهاست. نادیده گرفتن مؤلفه‌های جهانی و نپذیرفتن واقعیت موجود، سبب دور شدن فرهنگها از اصل موضوع خواهد شد. نظام تربیتی و آموزشی باید برای دستیابی به هدفهای موجود و برنامه‌ریزی مطابق با نیازهای درون جامعه، در محتوای کتابهای درسی تغییر ایجاد نماید. همین امر سبب روند رو به رشد فرهنگ در نگاه علمی خواهد شد. پس توسعه همه جانبه در نظام آموزشی، به سبب ظهور فناوریهای نوین و به کارگیری آن در نظام آموزشی برای ایجاد تغییر در بهبود وضع موجود ضروری به نظر می‌رسد و تأثیر فرهنگ در مؤلفه‌های جهانی بر اهداف و محتوای کتابهای درسی در نظام آموزش و پرورش کشور می‌تواند با برنامه ریزی متناسب با شرایط زمانی و مکانی، گامی مثبت در روند برنامه ریزی آموزشی تلقی شود. انتظار از نظام آموزشی در دوران مدرن بررسی همان مؤلفه‌های جهانی و همچنین شناخت فرهنگ جامعه است و چه بسا بخشی از بحرانهای موجود حاصل کاستیهای همین تعلیم و تربیت دوران مدرن است. بر همین اساس آموزش جهانی ناظر بر تحولات مشترک و جهانی است که برای تغییر دادن وضع موجود در زمینه آموزش و فرهنگ شکل گرفته است. از دیدگاهی دیگر وقتی کسی در برابر سؤالی قرار می‌گیرد که دانستن آن از نظر مادی با ندانستن آن مساوی است، چنین جوابی می‌تواند بدهد: انسان همواره جویای شنیدن و یافتن است. پژوهش از زمان خلقت آدم تا امروز وجود داشته که دربره‌های خاصی معانی و مبادی مختلفی یافته است (هوانسیان، ۱۳۹۰).

در دنیای امروز عقیده براین است که باید تفکر جهانی داشت اما به شیوه ای بومی این تفکرات را پیاده کرد. این امر به معنای بومی‌سازی تفکرات و اندیشه‌های جهانی نیز هست. پس مؤلفه‌های آموزش جهانی پدیده ای هستند نسبتاً جدید، هرچند تأثیراتی اساسی بر فرهنگ افراد و جوامع دورافتاده ترین بخشها می‌گذارند. در ایران نیز بسیار مفید و مؤثر بوده و به طور کلی بر حوزه فرهنگ، به ویژه بر تعلیم و تربیت تاثیر گذار بوده است. از سویی نیز مؤلفه آموزش جهانی و اهداف آن امری کلی و ضروری است که درک آن از حرکت رو به رشد جوامع مختلف با دانش روز همراه بوده و هیچ کشوری نمی‌تواند خود را از واقعیتها و چشم انداز و مسئولیت پذیری در پیشرفت علم و فناوری به دور نگهدارد (ضرغامی، ۱۳۸۸).

نظام آموزشی باید خود را با روند رو به رشد علم و فناوری روز مجهز کند. شناخت مؤلفه‌های جهانی شدن فرآیندی رو به گسترش است که تمامی عرصه‌ها را درنوردیده و همه کشورهای جهان را به طریقی درگیر کرده است و جهان را تبدیل به دهکده ای کرده که در آن وظیفه مرزها حداقل تعیین قلمرو کشورهاست و همه چیز در دنیای بین الملل و جوامع درحال انتقال است (ضرغامی، ۱۳۸۶). آموزش و پرورش باید همه جوانب زندگی آدمی را در بر گیرد و در جهانی که فناوری در آن شتابان تغییر می‌کند و دانش به صورت روزافزون تولید می‌شود، بتواند بیش از مجموعه ای خاص از اطلاعات را تعلیم دهد و به بسط و شکوفایی قابلیت‌های آدمی بپردازد. آثار بسیاری به صورت کتاب و متون درسی در دانشگاهها و مراکز آموزشی منتشر شده است که به تدریج در شکل‌گیری و تدوین اهداف، برنامه‌ها و روشهای تربیتی میهن عزیزمان در نیم قرن اخیر تاثیری بسزا گذاشته که با تولید افکار تربیتی مستقل با مطالبات و تحولات فرهنگی کشورمان همخوانی داشته است. مجموعه تفکرات و آرای عقاید تربیتی دانشمندان قدیم و جدید سایر ممالک جهان و بهره‌گیری بی‌چون و چرا از آنها، نتوانسته در روند جهانی آموزش و پرورش نقشی مؤثر ایفا کند. به نظر می‌رسد کوتاهی در تهیه محتوای کتابهای درسی از نظر فرهنگی بوده که امکان به چالش کشیدن نظام آموزشی رو به رشد را محدود یا کم اثر کرده است، به گونه ای که نه تنها روشهای تربیتی را در دانش آموزان تقویت نکرده بلکه چندان هم کارساز نبوده است و برای محتوای درسی و امکان تفکر خلاق متناسب با علم و آگاهی با مسیر مشخص همراهی نکرده است. در چنین شرایطی که برخی آن را به معنای بازنگری و دگرگونی محتوای فرهنگی در نظام آموزشی، سازمان و هدف مدرسه تلقی می‌کنند. برخی، رسالت تعلیم و تربیت را آشنا کردن یادگیرندگان با

مسائل جهانی و روابط بین الملل می‌دانند و آموزش جهانی را در حکم انتخاب و گنجاندن برخی مسائل جهانی در برنامه درسی دوره دبیرستان تلقی می‌کنند (علاالدین، ۱۹۸۹).

حکیم زاده (۱۳۸۵) در پژوهشی تحت عنوان "بررسی مبانی فلسفی در آموزش جهانی"، نشان می‌دهد که از دیدگاه وی برنامه‌های آموزش جهانی و مؤلفه‌های آن در واقع همانند هستی یک مجموعه به هم پیوسته و درهم تنیده است که همه اجزای آن با یکدیگر در تعامل هستند و برهم اثر می‌گذارند. ناگفته نماند که فرهنگ جوامع نیز چنین تأثیر گذار است.

درانی (۱۳۸۴) در پژوهشی تحت عنوان "مدرسه آینده در آینده نگری نظم نوین جهانی" یکی از ویژگیهای برجسته دوران حاضر را تغییر شتابنده و گریز ناپذیر در همه عرصه‌های زندگی می‌داند. درانی در این پژوهش به این نتیجه رسیده که نظام آموزش و پرورش به منزله مؤلفه ای از دهکده جهانی باید همسو با حرکت جهانی شود و در پی آماده سازی این انسانها برای زیستن در دنیای امروز و آینده باشد. به عبارت دیگر در این حرکت رو به رشد جهانی، فرهنگ جوامع نیز تاثیر گذار بوده است، یعنی رشد فرهنگی همگام با رشد جهانی در بهتر زیستن انسانها موثر خواهد بود.

فوجی‌کان^۱ (۲۰۰۳) نیز آموزش جهانی را راستای مسائل جهانی مانند تغییرات محیط زیست و درگیریهای میان- فرهنگی دانسته است. او همچنین به وارد کردن مسائل جهانی در برنامه درسی اشاره می‌کند تا بدین وسیله شهروندان توانایی پاسخ دادن به مسائل جهانی را داشته باشند. در واقع او هدف آموزش شهروند جهانی را آماده‌سازی دانش آموزان برای زندگی در جامعه در حال تغییر می‌داند.

تای^۲ (۲۰۰۳) در تحقیقی تحت عنوان "عشق، صلح و خردمندی در آموزش" که یکی از چالشهای قرن بیست و یکم در ارتباط با ملل جهان بیان شده است، اظهار می‌دارد که همه باید برای صلح در جهان و برقراری ارتباط جهانی تلاش کنند و برای آموزش و دوستی ملل کمر همت ببندند تا عشق و مهر و عقلانیت جای جنگ و ستیز را بگیرد و ملل جهان با آرامش در کنار هم با صلح و دوستی و فرهنگ متناسب با مناطق و هویت خود ادامه حیات دهند و این احترام متقابل به فرهنگهاست.

1. Fujikan
2. Tye

لین^۱ (۲۰۰۶) بر عنوان شدن آموزش جهانی برای تربیت شهروندان جهان و اهمیت برنامه‌های درسی جهان‌نگر در سراسر جهان در برنامه‌ریزی درسی تاکید می‌کند. یعنی شهروندان با نگاه فراگیر جهانی بتوانند با همدیگر ارتباط مسالمت آمیز داشته باشند و نگاه جهانی را در برنامه‌های تعلیم و تربیت بگنجانند. آموزش جهانی، آموزش را تلاش برای ایجاد تغییر در روشها و نظام تعلیم و تربیت برای آماده کردن فراگیران به منزله شهروندی برای عصر کنونی تعریف می‌کند.

هدف برنامه در مؤلفه‌های آموزش جهانی، یادگیری تواناییها و مهارتهای لازم برای زیستن در جهان متغیر و متنوع است، زیرا هدف اصلی از مؤلفه‌های آموزش جهانی، اصلاح نگرش یادگیرندگان به درهم تنیدگی وقایع، نظامها، فرهنگها، جوامع و مؤلفه‌های زندگانی است (علم الهدی، ۱۳۸۳).

پویندگان راه اصلاحات فرهنگی و پیشگامان نهضتهای تربیتی و علمی جهان بر این باورند که هیچ‌گونه تحول در قلمرو آموزش و پرورش امکان پذیر نبوده است مگر با بهره‌گیری از آرای تربیتی متقدمان و پویندگان که شالوده‌های نظری و فکری محکم و استواری را برای تحولات فرهنگی و آموزشی فراهم کرده اند. بررسی سیر تحولات آموزش و پرورش نشانگر آن است که یک مضمون فکری منسجم که بنیادهای نظری و مؤلفه‌های آموزش جهانی و اجتماعی را برای حرکت اصلاح‌گونه آموزش و پرورش ترسیم کند، به‌صورت فعال عمل ننموده است. حاصل اغلب تلاشها، طی دوره نسبتاً طولانی، بیشتر محدود به ترجمه و تالیف و انتشار صدها کتاب درسی و مقالات علمی در زمینه معرفی و شناسایی آرای تربیتی متقدمان بوده است. شکل‌گیری و تدوین اهداف برنامه‌ها، در نیم قرن اخیر از آثار و متون درسی دانشگاهها و مراکز آموزشی تأثیر پذیرفته است. برنامه‌ریزی و اصلاحات آموزشی که صرفاً براساس نگاه وتفکر برنامه ریزان آموزشی انجام گیرد و منطبق با سطح توسعه پیشرفت خاص منطقه و به‌طور کلی مورد نیاز کشور نباشد، نمی‌تواند راه و روشی جدید را در بازانديشی نظامهای آموزشی ارائه نماید.

مبانی نظری

جایگاه درسهای تعلیمات اجتماعی و جغرافیا در نظام مدرسه ای، میزان اهمیت آنها، اهداف این دروس در نظام آموزشی و چگونگی دستیابی به این اهداف، نیازمند توجه معلمان، مؤلفان و برنامه‌ریزان آموزشی است. آنان باید درس علوم اجتماعی را به روشی ارائه کنند که اشتیاق دانش آموزان را برانگیزانند و آنان را به مثابه شهروندی برای زندگی آینده با در نظر گرفتن ملاحظات

1. Lin

فرهنگی جامعه آماده کنند. از این رو چگونگی آموزش و شیوه تدریس از اهمیت بسیار برخوردار است. همچنین ضرورت دارد فرهنگ-محوری بر نقش و اهمیت جایگاه مدرسه در زندگی فردی و اجتماعی ترجیح داده شود زیرا این موضوع تحولی عظیم در زندگی ما ایجاد خواهد کرد. گذشته از جایگاه مدرسه، فرهنگ حاکم بر جامعه نیز در این تجربه فردی کارساز است. بخشی از آشنایی ما از خانواده شروع می‌شود و به جامعه انتقال می‌یابد و از مدرسه الگوبرداری می‌شود، البته عکس این امر نیز صادق است. در آموزشهای فرهنگی و اجتماعی، محتوای برنامه درسی که بر اجزا و مؤلفه‌های مورد اشاره در آموزش تأثیر گذارند، در خدمت زندگی انسانهای قرن بیست و یکم هستند. همین تأثیر گذاری بر آموزش و مؤلفه های جهانی نیز اثر می گذارد، از این رو نمی‌توان آموزش جهانی را منوط به یک یا دو درس کرد بلکه سایر دروس نیز در آموزش تأثیرگذار بوده و آنها نیز بر یکدیگر اثرگذارند. به این ترتیب تحلیل و تفسیر ما از آموزش این دو درس کاملاً متفاوت خواهد بود و رویکرد اجتماعی-فرهنگی را به همراه خواهد داشت. در تصمیماتی که در نظام آموزشی اتخاذ می‌شود باید هر جزء به مثابه یک کل در نظر شود. تنها از این طریق است که می‌توان هم مؤلفه‌های آموزش جهانی را در دروس تسری داد و هم نظام آموزشی را کارآمدتر ساخت. نگاه به محتوای یک یا چند کتاب در نظام آموزشی نمی‌تواند خواسته های یک جامعه رو به رشد و مترقی را پوشش دهد بلکه ضرورت دارد که محتوای همه کتابهای مورد تدریس بررسی شوند. توجه به محتوای مواد آموزشی در نظام آموزشی اندیشه های فراگیر را نیز با ایده رفع نیاز جامعه فعال خواهد کرد تا در خدمت جامعه باشند. هر قدر تلاش کنیم بر کیفیت متون آموزشی و درسی بیفزاییم و آنها را تغییر دهیم یا در برنامه‌های درسی تحول ایجاد کنیم، باز نتایج حاصل آن گونه نخواهد بود که انتظار می‌رود زیرا تمام مؤلفه‌ها (حتی دیوار مدرسه و کتابها) در فرآیند یاددهی-یادگیری دانش آموزان تأثیر گذارند. گذشته از دروس کلاسیک مدرسه ای، مجموع این مؤلفه‌ها نیز بر آموزش افراد جامعه تأثیر می‌گذارند و شهروند جامعه را به سوی کلیت آموزش جهانی که الگوهای جهان در آن نهفته است، سوق می‌دهد. در این آموزش رفتارها و قواعد و مناسبات گوناگون اجتماعی نیز به صورت مستقیم یا غیرمستقیم موثرند. دانش آموزان دروس تعلیمات اجتماعی و جغرافیا نیز باید آگاه شوند که زندگی مستقل و باکیفیت در قرن بیست و یکم مستلزم ذهن کنجکاو و پرسشگر است و زیستن به مثابه یک شهروند، نیازمند تلاش مضاعف است. از این رو آموزش و ارکان گوناگون جامعه، اعم از زندگی خانوادگی، زندگی اقتصادی، کسب و کار، مشارکت در تعیین سرنوشت جمعی، زندگی فرهنگی، شیوه‌های تولید و مصرف، فرهنگ هنر،

زندگی تاریخی، شیوه تعامل با گذشته و حال، درک میراث فرهنگی، و تعامل با طبیعت و محیط زیست از اجزایی هستند که باید در زندگی اجتماعی لحاظ شوند.

هدف دروس تعلیمات اجتماعی و جغرافیا شکل دادن به تصور و تخیل اجتماعی دانش آموزان و شیوه‌های تحلیل و تفسیر زندگی اجتماعی آنهاست. تحقق بخشیدن به این اهداف و انتظارات، نیازمند کسب بینش و دانش و مهارت‌های کافی و مناسب است. هرچند تحقق یافتن این امر با دشواریهایی نیز روبه روست که رفع آنها نیازمند دانش بسیار توسعه یافته، پیچیده، ظریف و غنی است، لیکن این کار میسر نمی‌شود مگر اینکه دست اندرکاران آموزش به‌ویژه معلمان تعلیمات اجتماعی و جغرافیا بتوانند این دروس را با موفقیت نسبی به دانش آموزان ارائه کنند. همه ما می‌دانیم که با روشهای انتقال اطلاعات و تکیه بر آموزش حافظه-محور نمی‌توانیم چیزی را به دانش آموزان آموزش دهیم. معلم تنها یکی از عوامل تأثیرگذار در فرآیند یادگیری - یاددهی است و باید به‌خاطر داشته باشیم که چیزهایی که در دوران مدرسه از دوستان و همکلاسان خود فرا گرفته ایم در شکل‌گیری تخیل ما بسیار تعیین کننده بوده اند. تجربه‌های مدرسه بسیار تأثیرگذارتر از امتحانات مدرسه یا کتابهای درسی بوده اند. شایان ذکر است که آموزش زمانی اتفاق می‌افتد که دانش آموز نه تنها از لحاظ عقلی و شناختی بلکه از لحاظ عاطفی و احساسی درگیر آموزش شود و جوه عاطفی و رفتاری در کنار وجوه عقلانی و شناختی همزمان رشد کنند. روشن است که دانش‌آموزان ضمن آنکه به محتوای یک درس توجه دارند در پی محتوای جذاب و لذت بخش برای رفع نیاز خود و جامعه نیز هستند. گفتنی است که شیرینی و تلخی آموزش بستگی به نگرش و ذهنیت دانش آموز برای موفقیت در آموزش تعلیمات اجتماعی و جغرافیا دارد. علاوه بر اصلاح ذهنیت جمعی و تحول در محتوای دروس، تحول در بصری ساختن این دروس ضروری است. تعلیمات اجتماعی را به شکل تجربه ای اجتماعی به دانش آموزان آموزش دهیم، یعنی از همه حواس دانش آموزان در تجربه های اجتماعی بهره‌بگیریم. همچنین به منظور شناخت طبیعت پیرامونی و وجودی فرد در درس جغرافیا از قوه لامسه نیز استفاده کنیم. در آموزش تعلیمات اجتماعی و جغرافیا نباید از تماس رو در رو همه جانبه و تعامل چشم‌پوشی کنیم، بلکه باید برای دانش آموزان شرایط و امکانات آزمایشگاههای اجتماعی متعدد را فراهم کنیم. آموزش جهانی، آموزش را تلاش برای ایجاد تغییر در روشها و موقعیت اجتماعی تعلیم و تربیت به منظور آماده کردن بهتر فراگیران برای شهروندی در عصر کنونی تعریف می‌کند. تعیین اهداف برنامه در مؤلفه‌های آموزش جهانی به منظور یادگیری تواناییها و مهارت‌های لازم برای زیستن در جهان متغیر

و متنوع است، زیرا هدف اصلی از مؤلفه‌های آموزش جهانی، اصلاح نگرش یادگیرندگان نسبت به درهم تنیدگی وقایع، نظامها، فرهنگها، جوامع و مؤلفه‌های زندگی است. مطالعات اجتماعی سهولت بخشیدن معلم به آموزش و انتقال دانش و مهارتها و آموزه‌های اجتماعی به جامعه دانش آموزان است.

در برنامه های آموزشی خصوصاً در سازمانهای بین المللی از جمله یونسکو آموزشهای پایه تعریف شده است که به شکلی یکپارچه به اجرا گذاشته می‌شود. با توجه به شرایط جغرافیایی و موقعیت ژئوپلیتیکی کشور، بر آن شدیم تا موضوع آموزش جهانی را با متمرکز بر بررسی مؤلفه‌های آن و به‌کارگیری مفاهیم و کاربردی کردن آنها در برنامه‌های درسی دوره اول متوسطه به چالش بکشیم. باید در عرصه جهانی تلاش کنیم و نقش خود را در جهان رو به ترقی و پیشرفت پررنگ ایفا نماییم. اگر این کار با همسویی با جامعه بین الملل صورت نگیرد یک خلاء بسیار تأثیر گذار در آموزش و پرورش کشور به‌وجود خواهد آمد و همگام نشدن با جهان و بی‌تفاوتی نسبت به این هدف ما را در جهان امروز با چالشهای بسیار مواجه کرده و مشکلاتی برای نسلهای آینده در پی خواهد داشت.

هدف پژوهش حاضر بررسی اهداف فرهنگی و مؤلفه‌های آموزش جهانی در کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیا و به طور ویژه شناسایی مؤلفه‌های ۱. آگاهی از نظامها ۲. آگاهی از چشم انداز ۳. مسئولیت پذیری و ۴. ذهنیت فرآیندی است.

تعریف عملیاتی

در این پژوهش از نمون برگ (چک لیست) محقق ساخته ۲۰ سؤالی که بر اساس ادبیات تحقیق و مبانی نظری تهیه شده، استفاده شده است. در این نمون برگ سؤالات ۱ تا ۵ به مؤلفه آگاهی از نظامها، ۶ تا ۱۰ به مؤلفه چشم انداز، ۱۱ تا ۱۵ به مؤلفه مسئولیت پذیری و ۱۶ تا ۲۰ به ذهنیت فرآیندی اختصاص داده شده است.

الف) آگاهی از نظامها و سیستمها: به معنای شناخت نظام مند جهان، نهادهای اجتماعی و نیز درک نظام مند بودن قابلیت‌های خویشتن تلقی می‌شود.

ب) آگاهی از چشم اندازها: به معنای شناخت دیدگاههای گوناگون و درک تفاوت میان دیدگاه خود و دیگران است.

ج) آگاهی از مسئولیت پذیری: به معنای آگاهی از عواقب و اعمال و تصمیمهای خود و نیز آمادگی سیاسی و اجتماعی در راستای مشارکت مؤثر و مسئولانه است.

د) ذهنیت فرآیندی: به معنای توجه به فرآیندهای پیوسته یادگیری و نفی غایتها و نقطه‌های پایانی و ثابت برای یادگیری است.

روش پژوهش

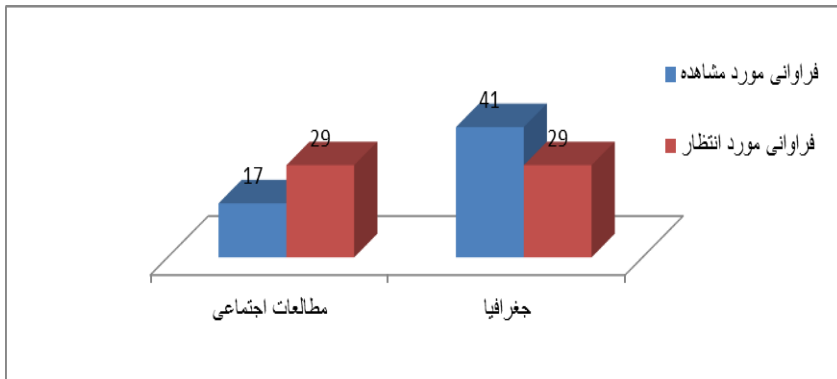
تحلیل محتوا فنی است که توصیفهای ذهنی و تخمینی را تلطیف و تصفیه می‌کند و ماهیت و قدرت نسبی محرکهایی را که به شخص داده می‌شود، به صورت عینی آشکار می‌سازد. در پژوهش حاضر روش تحلیل فرهنگی محتوا به کار گرفته شده و جامعه آماری کتابهای درسی مورد تدریس در سال ۹۳-۱۳۹۲ بوده است. نمونه کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیا به صورت نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده زیرا کل جامعه آماری برابر با نمونه آماری است. ابزار پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته است که روایی آن را متخصصان ذی‌ربط بررسی کرده اند. پایایی این پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شده است. پژوهشگر پس از تهیه و استانداردسازی پرسشنامه، آن را در اختیار کارشناسان مربوطه قرار داده و ضریب پایایی پرسشنامه سنجیده شده و مورد محاسبه و ملاک قرار گرفته است. داده‌های به دست آمده با روش آمار توصیفی و استنباطی (آزمون خی دو) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

یافته های پژوهش

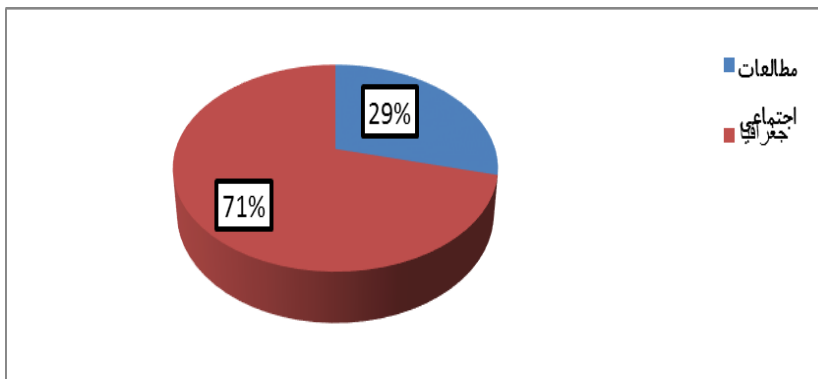
سؤال اول: میان فراوانی مؤلفه آگاهی از نظامها در کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیا از لحاظ فرهنگی تفاوتی معنادار وجود ندارد.

جدول ۱. فراوانی مؤلفه آگاهی از نظامها

مؤلفه	کتابها	فراوانی مورد مشاهده (O)	فراوانی درصدی	فراوانی مورد انتظار (E)
آگاهی از نظامها	مطالعات اجتماعی	۱۷	۲۹	۱۹
	جغرافیا	۴۱	۷۱	۱۹
	کل	۵۸	۱۰۰	۳۸



نمودار ۱. فراوانی مؤلفه آگاهی از نظامها



نمودار ۲. فراوانی مؤلفه آگاهی از نظامها

آنچه که از نتایج جدول شماره ۱ محاسبه شده (۹/۳۱) از ارزش بحرانی خبی دو (۶/۶۳) با درجه آزادی ۱ و سطح معناداری ۰/۰۱ بزرگتر است. بنابراین فرض صفر رد می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که میان فراوانی مورد مشاهده و فراوانی مورد انتظار مؤلفه آگاهی از نظامها در کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیا تفاوت معنادار وجود دارد. یعنی براساس یافته‌های پژوهش مؤلفه آگاهی از نظامها در کتاب جغرافیا به نسبت کتاب مطالعات اجتماعی از اهمیت بیشتری برخوردار بوده است.

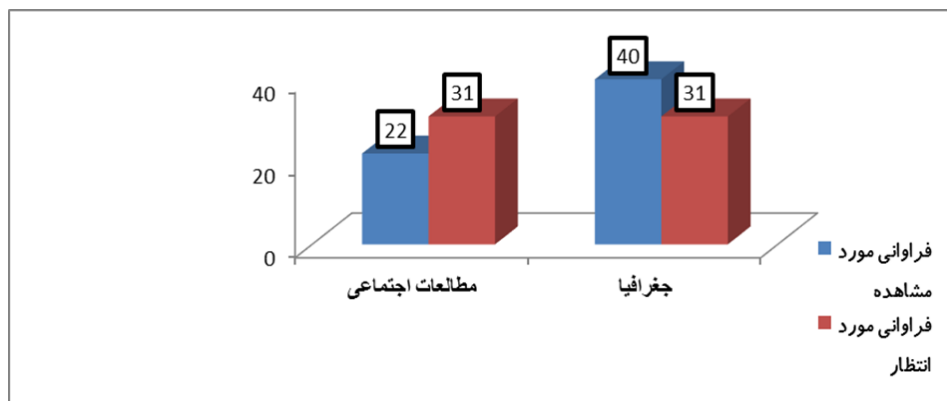
براساس نمودار شماره ۱ و ۲ شاخصه‌های آمار توصیفی متغیرهای مورد بررسی در هر دو کتاب مطالعات اجتماعی و جغرافیا به این شرح بوده است. از میان ۵۸ مورد بررسی شده، فراوانی مورد مشاهده در کتاب جغرافیا ۴۱ مورد و فراوانی مورد انتظار ۲۹ با درصد ۷۱ بوده است، در حالی که در کتاب مطالعات اجتماعی فراوانی مورد انتظار ۲۹ و فراوانی مورد مشاهده ۱۷ با درصد ۲۹ بوده

است. به این معنا که از ۵۸ مورد فراوانی مورد مشاهده تعداد ۱۷ مورد در کتاب مطالعات اجتماعی و ۴۱ مورد در کتاب جغرافیا ذکر شده است و فراوانی مورد انتظار در هر دو به یک میزان یعنی ۲۹ تکرار شده است. بنابراین تحلیل مؤلفه آگاهی از نظامها در هر دو کتاب نشان می‌دهد آنچه مورد انتظار بوده تقریباً اهداف پژوهش ما را تامین کرده است، در حالی که فراوانی مورد مشاهده در کتاب جغرافیا به نسبت کتاب مطالعات اجتماعی با درصد ۷۱ و ۲۹ همراه بوده است که در محتوای کتاب جغرافیا این مؤلفه بیشتر چشمگیر است.

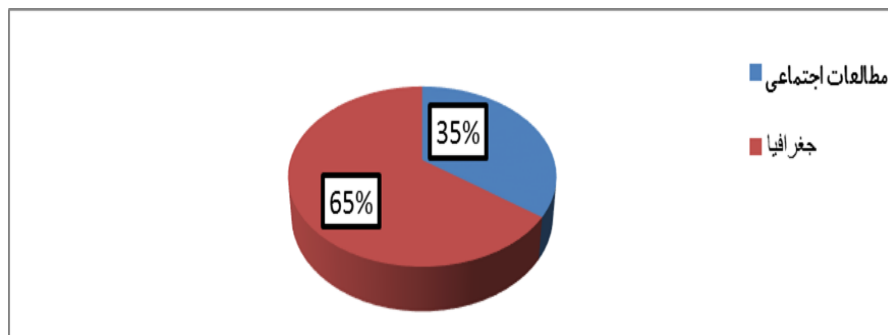
سؤال دوم: میان فراوانی مؤلفه آگاهی از چشم‌انداز در کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیا از لحاظ فرهنگی تفاوت معنادار وجود ندارد.

جدول ۲. مؤلفه آگاهی از چشم‌انداز

مؤلفه	کتابها	فراوانی مورد مشاهده (O)	فراوانی درصدی	فراوانی مورد انتظار (E)
آگاهی از چشم‌انداز	مطالعات اجتماعی	۲۲	۳۵	۳۱
	جغرافیا	۴۰	۶۵	۳۱
	کل	۶۲	۱۰۰	۶۲



نمودار ۳. مؤلفه آگاهی از چشم‌انداز



نمودار ۴. مؤلفه آگاهی از چشم انداز

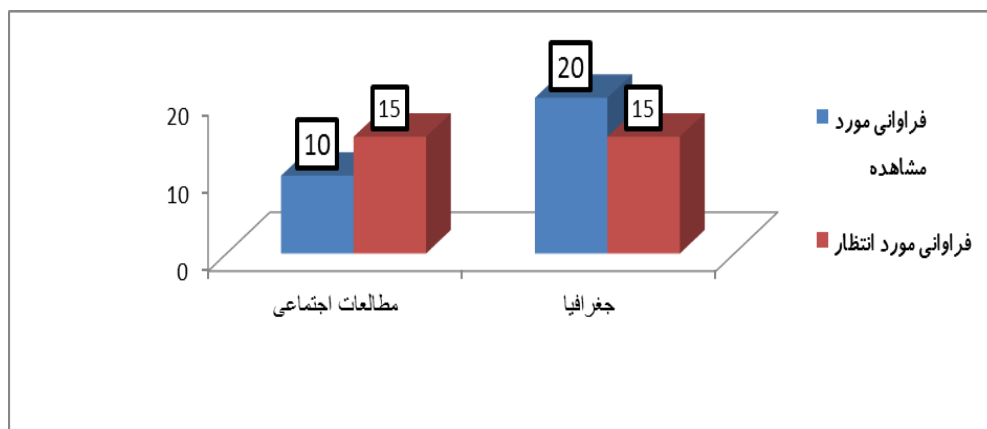
آنچه از نتایج جدول شماره ۲ محاسبه شده (۵/۲۲) از ارزش بحرانی خبی دو (۳/۸۴) با درجه آزادی ۱ و سطح معناداری ۰/۰۵ بزرگتر است. بنابراین فرض صفر رد می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که میان فراوانی مورد مشاهده و فراوانی مورد انتظار مؤلفه آگاهی از چشم انداز در کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیا تفاوت معنادار وجود دارد. یعنی بر اساس یافته‌های پژوهش مؤلفه آگاهی از چشم انداز در کتاب جغرافیا نسبت به کتاب مطالعات اجتماعی از اهمیت بیشتری برخوردار بوده است.

در نمودار ۳ و ۴ شاخصه‌های آمار توصیفی متغیرهای مورد بررسی در هر دو کتاب مطالعات اجتماعی و جغرافیا به این شرح بوده است: از میان ۶۲ مورد بررسی شده، فراوانی مورد مشاهده در کتاب جغرافیا ۴۰ مورد و فراوانی مورد انتظار ۳۱ تقریباً با درصد ۶۵ بوده است، در حالی که در کتاب مطالعات اجتماعی فراوانی مورد مشاهده ۲۲ و فراوانی مورد انتظار ۳۱ بوده که با ۳۵ درصد فراوانی همراه بوده است. به این معنا که از ۶۲ مورد بررسی شده در کتاب مطالعات اجتماعی ۲۲ مورد و در کتاب جغرافیا ۴۰ مورد مشاهده و فراوانی مورد انتظار نیز به ترتیب ۳۱ و ۳۱ بوده است که فراوانی یکسانی تکرار شده است. بنابراین تحلیل مؤلفه آگاهی از چشم انداز در کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیا نشان می‌دهد فراوانی مورد مشاهده در کتاب جغرافیا به نسبت فراوانی مورد انتظار بیشتر بوده است در حالی که در کتاب مطالعات اجتماعی فراوانی مورد مشاهده یعنی ۲۲ از حد فراوانی مورد انتظار کمتر بوده است.

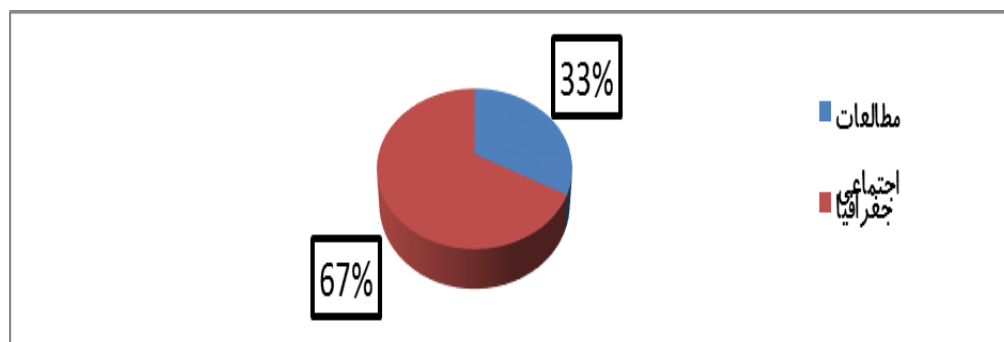
سؤال سوم: میان فراوانی مؤلفه مسئولیت‌پذیری در کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیا از لحاظ فرهنگی تفاوت معنادار وجود ندارد.

جدول ۳. مؤلفه مسئولیت پذیری

مؤلفه	کتابها	فراوانی مورد مشاهده (O)	فراوانی درصدی	فراوانی مورد انتظار (E)
مسئولیت پذیری	مطالعات اجتماعی	۱۰	۳۳	۱۵
	جغرافیا	۲۰	۶۷	۱۵
	کل	۳۰	۱۰۰	۳۰



نمودار ۵. مؤلفه مسئولیت پذیری



نمودار ۶. مؤلفه مسئولیت پذیری

آنچه از نتایج جدول ۳ محاسبه شده (۳/۳) از ارزش بحرانی خبی دو (۳/۸۴) با درجه آزادی ۱ و سطح معناداری ۰/۰۵ کوچک تر است. بنابراین فرض صفر تایید می شود و می توان نتیجه گرفت که میان فراوانی مورد مشاهده و فراوانی مورد انتظار مؤلفه مسئولیت پذیری در کتابهای مطالعات

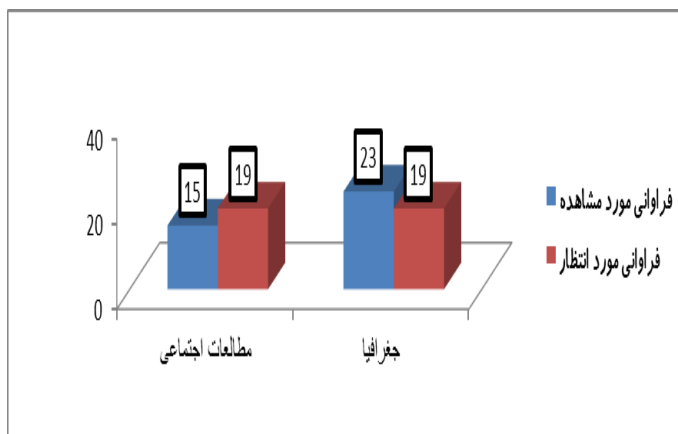
اجتماعی و جغرافیا تفاوت معنادار وجود ندارد. یعنی بر اساس یافته‌های پژوهش مؤلفه مسئولیت پذیری در هر دو کتاب از اهمیتی یکسان برخوردار است.

در نمودار ۵ و ۶ شاخصه‌های آمار توصیفی متغیرهای مورد بررسی در هر دو کتاب مطالعات اجتماعی و جغرافیا به این شرح بوده است: از میان ۳۰ مورد بررسی شده، فراوانی مورد مشاهده در کتاب جغرافیا ۲۰ مورد و فراوانی مورد انتظار ۱۵ تقریباً با ۶۷ درصد فراوانی همراه بوده است، در حالی که در کتاب مطالعات اجتماعی فراوانی مورد مشاهده ۱۰ و فراوانی مورد انتظار ۱۵ است که با ۳۳ درصد فراوانی همراه بوده است. به این معنا که در هر دو کتاب فراوانی مورد انتظار به یک اندازه تکرار شده است، اما فراوانی مورد مشاهده کتاب جغرافیا به نسبت کتاب مطالعات اجتماعی نشان می‌دهد مؤلفه مسئولیت پذیری بیشتر در این کتاب آورده شده است.

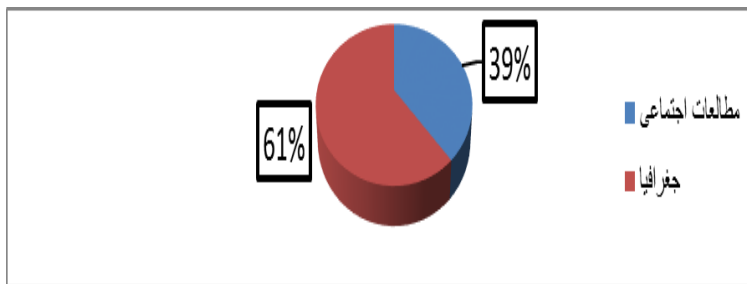
سؤال چهارم: میان فراوانی مؤلفه ذهنیت فرآیندی در کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیا از لحاظ فرهنگی تفاوت معنادار وجود ندارد.

جدول ۴. مؤلفه ذهنیت فرآیندی

مؤلفه	کتابها	فراوانی مورد مشاهده (O)	فراوانی درصدی	فراوانی مورد انتظار (E)
ذهنیت فرآیندی	مطالعات اجتماعی	۱۵	۳۹	۱۹
	جغرافیا	۲۳	۶۱	۱۹
	کل	۳۸	۱۰۰	۳۸



نمودار ۷. مؤلفه ذهنیت فرآیندی



نمودار ۸. مؤلفه ذهنیت فرآیندی

آنچه از نتایج جدول ۴ محاسبه شده (۱/۶۴) از ارزش بحرانی خی دو (۳/۸۴) با درجه آزادی ۱ و سطح معناداری ۰/۰۵ کوچک تر است. بنابراین فرض صفر تایید می شود و می توان نتیجه گرفت که میان فراوانی مورد مشاهده و فراوانی مورد انتظار مؤلفه ذهنیت فرآیندی در کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیا تفاوت معنادار وجود ندارد. یعنی براساس یافته های پژوهش مؤلفه مسئولیت پذیری در هر دو کتاب از اهمیتی یکسان برخوردار است.

براساس نمودارهای ۷ و ۸ شاخصه های آمار توصیفی متغیرهای مورد بررسی در هر دو کتاب مطالعات اجتماعی و جغرافیا عبارت اند از: از میان ۳۸ مورد بررسی شده، فراوانی مورد مشاهده در کتاب جغرافیا ۲۳ مورد و فراوانی مورد انتظار ۱۹ تقریباً با ۶۱ درصد در کتاب مطالعات اجتماعی بوده است، در حالی که در کتاب مطالعات اجتماعی فراوانی مورد مشاهده ۱۵ و فراوانی مورد انتظار ۱۹ است که با ۳۹ درصد فراوانی همراه بوده است. البته در هر دو کتاب به یک میزان فراوانی مورد انتظار تکرار شده که حاکی از اهمیت به مؤلفه ذهنیت فرآیندی است.

سؤال اول: تا چه اندازه به مؤلفه آگاهی از نظامها در کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیا از لحاظ فرهنگی در دوره اول متوسطه پرداخته شده است؟
میان فراوانی مؤلفه آگاهی از نظامها در کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیا از لحاظ فرهنگی تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۵. شاخصه های آمار استنباطی برای محاسبه آزمون خی دو. مؤلفه آگاهی از نظامها

نتیجه	سطح معناداری	خی دو	درجه آزادی	کتابها	مؤلفه
رد فرض صفر	$P > 0/05$	۹/۳۱	۱	مطالعات اجتماعی	آگاهی از نظامها
				جغرافیا	

سؤال دوم: تا چه اندازه به مؤلفه آگاهی از چشم انداز در کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیا از لحاظ فرهنگی در دوره اول متوسطه پرداخته شده است؟

میان فراوانی مؤلفه آگاهی از چشم انداز در کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیا از لحاظ فرهنگی تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول ۶. شاخصه‌های آمار استنباطی برای محاسبه آزمون خی دو، مؤلفه آگاهی از چشم انداز

مؤلفه	کتابها	درجه آزادی	خی دو	سطح معناداری	نتیجه
آگاهی از چشم انداز	مطالعات اجتماعی	۱	۵/۲۲	$P > ۰/۰۵$	رد فرض صفر
	جغرافیا				

سؤال سوم: تا چه اندازه به مؤلفه مسئولیت پذیری در کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیا از لحاظ فرهنگی در دوره اول متوسطه پرداخته شده است؟

میان فراوانی مؤلفه مسئولیت پذیری در کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیا از لحاظ فرهنگی تفاوت معنادار وجود ندارد.

جدول ۷. شاخصه‌های آمار استنباطی برای محاسبه آزمون خی دو، مؤلفه مسئولیت پذیری

مؤلفه	کتابها	درجه آزادی	خی دو	سطح معناداری	نتیجه
مسئولیت پذیری	مطالعات اجتماعی	۱	۳/۳	$P > ۰/۰۵$	تایید فرض صفر
	جغرافیا				

سؤال چهارم: تا چه اندازه به مؤلفه ذهنیت فرآیندی در کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیا از لحاظ فرهنگی در دوره اول متوسطه پرداخته شده است؟

میان فراوانی مؤلفه ذهنیت فرآیندی در کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیا از لحاظ فرهنگی تفاوت معنادار وجود ندارد.

جدول ۸. شاخصه‌های آمار استنباطی برای محاسبه آزمون خی دو، مؤلفه ذهنیت فرآیندی

مؤلفه	کتابها	درجه آزادی	خی دو	سطح معناداری	نتیجه
ذهنیت فرآیندی	مطالعات اجتماعی	۱	۱/۶۴	$P > ۰/۰۵$	تایید فرض صفر
	جغرافیا				

بحث و نتیجه گیری

محتوای کتابهای جغرافیا و مطالعات اجتماعی از نظر کیفی بیشتر با مؤلفه‌های آموزش جهانی تطابق دارند، اما مهم ترین مانع در اجرای برنامه‌های درسی اعمال سلیقه در آنهاست. با توجه به

نتایج پژوهش باید توجه کرد که محتوای کتابهای مورد پژوهش به سطوح جامعه تسری یابد. یعنی دانش آموزان اندوخته های محتوای کتابهای مورد پژوهش را فرا گیرند و آنچه را آموخته اند بتوانند به کار بندند و برای برقراری ارتباط در جامعه از آنها استفاده کنند. تلاش هر انسان برای بهبود وضعیت آموزش و فرآیند یاددهی- یادگیری نیز از همین مؤلفه های آموزش جهانی سرچشمه می گیرد که ما چهار مؤلفه را برگزیده و مد نظر قرار داده ایم. در دیدگاههای مشترک باید نوعی همفکری اساسی از جوانب گوناگون مد نظر گرفته شود تا دیوارهای محدود علم و دانش در دهه های اولیه آموزش شکسته شوند و همه افراد برای پیشی گرفتن از یکدیگر به اندوخته های جدیدی روی آورند، به طوری که جامعه و نظام آموزشی با یکدیگر با موفقیت همراه شوند و بتوانند خود را با سرعت پیشرفت علم و دانش وفق دهند. دست اندرکاران نظام آموزشی باید نقاط قوت را در محتوای کتابهای درسی بگنجانند و نقاط ضعف را نیز برطرف سازند تا دانش آموزان با اندوخته علمی مؤثر تربیت و رشد یابند. این موارد می توانند در تصمیم گیری بر اساس نتایج پژوهش حاضر و اهداف آن بسیار اثرگذار باشند. مؤلفه های مورد بررسی نیز در همین زمینه به تفکیک بیان شده اند. بر اساس این مؤلفه ها یادگیرنده باید آگاه باشد و اعمال فردی وی در هر مکان و زمانی با احساس مسئولیت همراه باشد.

اهمیت این مؤلفه ها هنگامی بیشتر آشکار می شود که با تعهد اخلاقی و انسانی به موضوع بنگریم. تاکید بر اهمیت مؤلفه ها، نشان می دهد که آیا فراگیر توانسته است مؤلفه های آموزش جهانی را به جامعه که نگاه و بینش جهانی دارد، انتقال دهد یا نه. همین امر سبب می شود که نسلی در قبال اعمال و تصمیم گیریهایشان متعهد باشند و همه را در قبال این حق و حقوق موظف کنند. با این نگرش و به کارگیری دیدگاهها و مؤلفه های جهانی و نیز دستیابی به آگاهی در مؤلفه های نظامها، چشم انداز، مسئولیت پذیری و ذهنیت فرآیندی و به کارگیری صحیح این مفاهیم، ما را به سمت و سوی نگاه فرامنطقه ای و فراملی سوق می دهد. بنابراین برنامه ریزی آموزشی باید با نگاه جهانی و با بهره جستن از نقاط قوت و تقلیل نقاط ضعف و براساس چشم انداز واقع بینانه انجام شود. از این طریق نظام آموزشی رو به بهبود خواهد رفت و دیگر دغدغه های حاضر را در دور بودن از واقعیتهای آموزشی نخواهیم داشت.

در آموزش مبتنی بر نگاه جهانی، آموزش نسل جدید نیازمند داشتن معلمانی فرهیخته خواهد بود. اختلاف دانش میان معلم و دانش آموز با دیدی مثبت اندیشانه می تواند به یادگیری کمک کند. البته معلم می تواند با به کارگیری اصول و روشهای معقول و منطقی در کنار احساس مسئولیت و با

در نظر گرفتن جوانب گوناگون، دانش آموزانی مفید تربیت کند. تحولات جدید مبتنی بر نگاه جهانی شیوه‌های قدیمی آموزش را به‌طور جدی به چالش می‌کشد و این چالشها نیز در مورد تحول در نظام آموزشی است. اهداف و برنامه‌های آموزشی در محتوای کتابهای مورد پژوهش بانگاه به مؤلفه های آموزش جهانی توصیف شده است تا دیدگاه جهانی بر نظام آموزشی ما نیز تسری یابد و این موارد در چهار مؤلفه بیان شده است.

پیشنهادهای پژوهشی

بر اساس یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود که مؤلفه آگاهی از نظامها به لحاظ اهمیت فرهنگ به سایر کتابها نیز تسری یابد. تا جایی که امکان پذیر است اهداف مرتبط با این مؤلفه در کتابهای گوناگون گنجانده شود و دانش آموزان با درکی درست از توانمندیهای خود و پایبندی بر اصول خویشتن در این راه گام بردارند و مسائل و محتوای آموزشی را در این مؤلفه ها که با دیدگاه جهانی بررسی شده اند به سایر کتابهای غیر از مورد پژوهش نیز تسری دهند که این یک نگاه فرا ملی خواهد بود.

همچنین به مؤلفه آگاهی از چشم انداز در کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیا از لحاظ فرهنگی در دوره اول متوسطه پرداخته شده است. بنابراین پیشنهاد می‌شود در محتوای کتابهای دیگر به طور واقع بینانه به این مؤلفه پرداخته شود و با نگاه فراگیر مورد بررسی قرار گیرند. البته لحاظ کردن صرف این مؤلفه بدون توجه به اصل دیدگاه که منظور نظر ماست، نمی‌تواند کارساز باشد. در صورتی که بررسی مؤلفه های جهانی متناسب با نگاه جهانی انجام گیرند بسیار تاثیرگذار خواهد بود.

به مؤلفه مسئولیت پذیری نیز همانند سایر مؤلفه‌ها در کتابهای مطالعات اجتماعی و جغرافیا از لحاظ فرهنگی در دوره اول متوسطه پرداخته شده است. بر این اساس، یادگیرنده باید آگاه باشد که انتخابها و اعمال فردی و جمعی در هر مکان و زمان برای یادگیرنده عواقبی در حال و آینده جامعه و جهان خواهد داشت و او باید در قبال آن احساس مسئولیت کند. در زمینه ذهنیت فرآیندی، دانش به صورت مستمر و پیوسته موجب شکوفا شدن ایده های ذهنی دریادگیری دانش آموزان می‌شود و اگر این ذهنیت با پیوستگی موضوع همراه شود می‌تواند بخشی از فرآیندی ذهنی را در یک امر خاص را به دلیل پیوستگی علمی رقم بزند. اگر پیوستگی در فرآیند نباشد موضوع گسسته بوده و به نتیجه نخواهد رسید. پیشنهاد موردی این است که متناسب با استعدادهای ذهنی هر دانش آموز با توجه به علاقه مندی خاص او این فرآیند شکل بگیرد و در حکم یک شیوه نوین آموزشی به کار گرفته شود.

منابع

- حکیم زاده، رضوان. (۱۳۸۵). بررسی مبانی فلسفی برنامه آموزش جهانی و میزان همخوانی اهداف و محتوای کتاب‌های درسی دوره راهنمایی با اهداف و مفاهیم کلیدی این برنامه. رساله دکتری رشته مطالعات برنامه درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم.
- درانی، کمال. (۱۳۸۴). مدرسه آینده در آینده نگری نظم نوین جهانی. در مجموعه مقالات اولین همایش ملی جهانی شدن و تعلیم و تربیت. تهران: وزارت امور خارجه.
- ضرغامی، سعید. (۱۳۸۹). بررسی مبانی نظری و اهداف برنامه درسی آموزش جهانی تحول‌گرا. فصلنامه پژوهشهای تربیتی، _____ (۱۳۸۹). ساخت شکنی جهانی شدن در برنامه های درسی با نظر به اندیشه دریدا. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۴(۱۵)، ۱-۲۳.
- علم الهدی، جمیله. (۱۳۸۳). بررسی مبانی نظری برنامه آموزش جهانی. دفتر برنامه ریزی و تالیف کتب درسی، وزارت آموزش و پرورش.
- _____ (۱۳۸۵). مبانی نظری آموزش جهانی. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- هوانسیان، گرتا. (۱۳۹۰). راه حقیقت. اهمیت و ضرورت، سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش در افق، ۱۴۰۴
- Alladin, I. (1989). Teaching for global awareness. *ATA Magazine*, 69(4), 6-11.
- Fujikan, H. (2003). Approaches to global education in the United States, the United Kingdom and Japan. *International Review of Education*, Kluwer Academic Publishers.
- Lin, J. (2006). *Love, peace and wisdom in education: Transforming education for peace*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Tye, K. (2003). Globalizing global education to nurture world citizens. *The Education Digest*, 69(4), 18-23.