

**The Model of Perception and Attitude of Teachers, Experts and Faculty Members toward the Curriculum of Global Citizenship Education in Elementary Schools of Iran's Educational System**

Abbas Poursalim<sup>1\*</sup>, Mahboobe Arefi<sup>2</sup>, Kourosh Fathi Vajargah<sup>3</sup>

1. PhD of Curriculum Studies, Tehran, Iran  
2. Associate Professor of Curriculum Studies, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran  
3. Professor of Curriculum Studies, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

مدل ادراک و نگرش معلمان، متخصصان و اساتید دانشگاه نسبت به برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران  
عباس پورسلیم<sup>۱\*</sup>، محبوبه عارفی<sup>۲</sup>، کورش فتحی واجارگاه<sup>۳</sup>

۱. دکتری تخصصی برنامه‌ریزی درسی، تهران-ایران  
۲. دانشیار برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران-ایران  
۳. استاد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران-ایران

Received Date: 2018/03/07 Accepted Date: 2019/04/08

**Abstract**

**Purpose:** The present study aimed to investigate the perceptions and attitudes of teachers, experts and faculty members toward the curriculum of global citizenship education in elementary schools of Iran for designing a model.

**Method:** This research was based on exploratory mix method approach with the participation of 34 faculty members, experts and teachers, whose selection, alongside another 387 elementary school teachers, was carried out in Tehran. The purpose of the qualitative stage was to explore the categories related to the curriculum of global citizenship education and to provide a basis for designing a questionnaire and a conceptual model for the quantitative phase. The analysis of structural equations in the quantitative phase provides a 12-factor model that illustrates the relationship between the discovered factors.

**Result:** The results of this study describe and delineate the factors and categories of the exploratory model and its solutions and findings.

**Key words:** curriculum, global citizenship education, elementary schools, mix method study

**چکیده**

**هدف:** هدف پژوهش حاضر بررسی ادراک و نگرش معلمان، متخصصان و اساتید دانشگاه نسبت به ابعاد گوناگون برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران بود. روش: این پژوهش بر مبنای رویکرد ترکیبی اکتشافی با مشارکت ۳۴ نفر از اساتید، متخصصان و معلمان مرتبط با حوزه شهروندی جهانی که شیوه انتخاب آن‌ها هدفمند از نوع گلوله برفی بود و همچنین ۳۸۷ نفر از معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران که به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند، انجام شد. هدف مرحله کیفی کاوش مقوله‌های مرتبط با برنامه درسی تربیت شهروند جهانی و فراهم نمودن مبنایی برای طراحی پرسشنامه و مدل مفهومی برای استفاده در مرحله کمی بود. تجزیه و تحلیل معادلات ساختاری در مرحله کمی مدلی دوازده عاملی فراهم نمود که روابط بین عوامل برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی را نشان می‌دهد. یافته‌ها: نتایج پژوهش نیز به توصیف و تبیین عوامل و مقوله‌های مدل اکتشافی و راهکارها و یافته‌های حاصل از آن پرداخته است.

**کلیدواژه‌ها:** برنامه درسی، تربیت شهروند جهانی، دوره ابتدایی، مطالعه ترکیبی

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۲/۱۶ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۱/۱۹

Email: a.poursalim@gmail.com

\* نویسنده مسئول:

## مقدمه و بیان مسئله

تربیت شهروند جهانی به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین تلاش‌ها برای توسعه مهارت‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌هایی است که شهروندان را قادر می‌سازد تا زندگی سالم و پرنشاطی داشته باشند، تصمیمات آگاهانه بگیرند و به چالش‌های محلی و جهانی پاسخ دهند (UNESCO, 2014, Bamber, Lewin & White, 2017). در این راستا مؤسسه علمی-آموزشی و فرهنگی سازمان ملل متحد (یونسکو) اخیراً تربیت شهروندی جهانی را به‌عنوان یکی از زمینه‌های استراتژیک برنامه‌های آموزشی سازمان ملل متحد (2014-2017) و یکی از سه اولویت دبیر کل سازمان ملل متحد قرار داده است (Pais and Costa, 2017). همچنین در سال‌های اخیر شهروندی جهانی به‌عنوان یک خط‌مشی برای سازمان‌ها در سطوح مختلف، از سطح محلی تا فراملی در نظر گرفته شده و به‌طور فزاینده‌ای در حال شکل‌دهی برنامه‌های درسی و برنامه‌های مؤسسات آموزشی در سراسر جهان است (Hammond and Keating, 2017).

در حقیقت می‌توان گفت: تربیت شهروند جهانی، کسب دانش، نگرش و مهارت‌هایی است که شهروندانی آگاه، منتقد، فعال و مسئولیت‌پذیر در مورد مسائل محلی، ملی و بخصوص جهانی را پرورش دهد (Davies, 2008; UNESCO, 2014). تئوری شهروندی جهانی بر این عقیده است که بسیاری از مسائل مهم از جمله آسیب‌های زیست‌محیطی، تغییرات آب و هوایی، توسعه، فقر و همچنین صلح، مسائلی جهانی هستند که شاید حل‌وفصل آن‌ها مبتنی بر یک دیدگاه سیاسی و ملی غیرممکن باشد. بسیاری از این موارد می‌تواند از طریق آموزش‌های مناسب در افراد نهادینه شود و زمینه حل‌وفصل مناسب‌تر آن‌ها فراهم شود. چراکه شهروندی جهانی به‌عنوان یک مفهوم، عمدتاً از طریق مباحث مربوط به آموزش و پرورش مطرح شده است (Butcher, 2017)؛ اما آنچه که برنامه درسی تربیت شهروند جهانی را از دیگر برنامه‌های درسی متمایز می‌کند، استفاده آگاهانه از پروتکل‌هایی است که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا بدون در نظر گرفتن مواردی از جمله جنسیت، نژاد و مذهب و همچنین فاصله فرهنگی و یا جغرافیایی، روابطی را به‌طور عمیق شکل داده و یا شناسایی کنند (Hancock, 2017).

در سند "تربیت شهروند جهانی: چشم‌انداز در حال ظهور"<sup>۱</sup> (2013)، یونسکو دلایل اجرای تربیت شهروندی جهانی در کشورهای مختلف را تشریح کرده است (Pais and Costa, 2017). همچنین در سایر اسناد بین‌المللی و ملی مربوط به امر آموزش نظیر سند ۲۰۳۰، 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 تعامل سازنده و مؤثر با جهان؛ به‌نوعی بر اهمیت تعاملات جهانی که لازمه آن وجود شهروندانی جهانی است، تأکید شده است (Poursalim, Arefi & Fathi Vajargah, 2017). جدای از این مباحث، شواهد و قراین حاکمی از آن است که برنامه درسی که بتواند ویژگی‌هایی از جمله مهارت‌های تفکر انتقادی و تفکر خلاق، توانایی مبارزه با بی‌عدالتی، مسئولیت‌پذیری، توانایی

<sup>1</sup>. Global Citizenship Education: An Emerging Perspective

درک متقابل، همکاری و مشارکت، احترام به سنن و فرهنگ‌ها، آگاهی از حقوق بین‌المللی و محیط‌زیست، صلح و حقوق بشر و احترام به نژاد و مذاهب را به‌طور یکپارچه و جامع در دانش‌آموزان پرورش دهد، در دسترس نیست (Butcher, 2017)؛ بنابراین با توجه به موارد مذکور و همچنین کمبود تحقیقات انجام شده در مورد متغیرهای تربیت شهروند جهانی و لزوم این امر مهم جهت یاری‌رساندن در دستیابی به اهداف پیش روی آموزش‌وپرورش و سایر نهادهای مربوطه، ضرورت و اهمیت پژوهش‌های مرتبط با تربیت شهروند جهانی بیشتر نمود پیدا می‌کند (Poursalim et al., 2017). در این راستا پژوهش‌های گذشته به درک ما از عوامل مرتبط با تربیت شهروند جهانی کمک کرده‌اند؛ اما وابستگی اثربخشی رویکردهای برنامه درسی به عوامل زمینه‌ای و محیطی که در آن رخ می‌دهند، تعمیم این یافته‌ها را با مشکل مواجه می‌سازد. به‌رغم پژوهش‌های فراوان (Santos, 2004; Golestani, 2006; Moizumi, 2010; Massey, 2013; Jett, 2013; Galipeau-Konate, 2014; Pugliese, 2015; Hancock, 2015; Sklarwitz, 2015) انجام گرفته در مورد تربیت شهروند جهانی، متغیرهای مرتبط با این پدیده در ارتباط با آموزش و پرورش، بخصوص مقطع تحصیلی ابتدایی، کاوش نشده‌اند؛ بنابراین از میان مقاطع تحصیلی، این پژوهش در مقطع تحصیلی ابتدایی انجام گرفت؛ چراکه این دوره با تحولات و شرایط جدیدی همراه است که تا اندازه زیادی بر شخصیت کودکان و سازگاری‌های اجتماعی آنان تأثیر می‌گذارد. این دوره، کودکان را آماده می‌سازد تا به‌سرعت تغییراتی در نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتار خود ایجاد کنند. شاکله فکری و شخصیتی کودک در این دوره در ارتباط با دیگران و با دادن آموزش‌های لازم شکل می‌گیرد، روابط اجتماعی‌اش توسعه می‌یابد و ادراکش از مسائل اجتماعی و فرهنگی، عمیق‌تر می‌شود. بدین منظور هدف نهایی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی، انتقال این برنامه به محیط کلاس درس و مدرسه و به‌تبع، تأثیر آن بر یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان است. این مهم متأثر از بستری است که برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در آن به وقوع می‌پیوندد؛ که البته نمی‌توان با اتکال به اصولی از پیش تعیین‌شده، کیفیت آن را تضمین نمود (Poursalim et al., 2017). این پژوهش کوشیده است تا متغیرها، مؤلفه‌ها، فرصت‌ها و عوامل تأثیرگذار بر برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در مقطع تحصیلی ابتدایی را برای پژوهشگران، متخصصان و سیاست‌گذاران روشن نماید.

در جهت تحقق هدف فوق، این مطالعه در دو مرحله انجام شده است. در مرحله نخست ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره تحصیلی ابتدایی شناسایی شده و در مرحله دوم جهت تعمیم یافته‌های مرحله نخست و بررسی میزان روابط بین مفاهیم به‌دست‌آمده، از مطالعه کمی بهره‌مند شده‌ایم. در این راستا اهداف مطالعه در قالب سؤال‌های زیر مطرح شده‌اند:

۱. الگوی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران کدام است؟
۲. چگونه نتایج کمی، یافته‌های کیفی به‌دست‌آمده درباره الگوی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران را تعمیم می‌بخشد؟

## روش‌شناسی پژوهش

این مطالعه بر مبنای رویکرد پژوهش‌های ترکیبی با استفاده از طرح اکتشافی متوالی<sup>۲</sup> انجام شده است (Creswell, 2003). داده‌های کیفی مقدم بر داده‌های کمی گردآوری شدند، اما تأکید بر گردآوری و تحلیل داده‌های کمی بوده است. هدف از گردآوری داده‌های کیفی کشف سازه‌ها، مقوله‌ها و روابط بین آن‌ها در ارتباط با شرایط علی، مقوله محوری، زمینه، راهبردها، عوامل مداخله‌گر و پیامدهای برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در مقطع ابتدایی نظام آموزشی بود. داده‌های کیفی و تحلیل‌های مربوط به آن به منظور شناسایی مقوله‌ها و طراحی پرسشنامه برای مرحله کمی به انجام رسید. هدف اصلی گردآوری داده‌های کمی و تمرکز اصلی مطالعه، تأیید مدلی از این روابط در نمونه‌ای بزرگ‌تر است.

## مرحله کیفی

به دلیل این‌که مرحله مطالعه کیفی مقدم بر مطالعه کمی بود و ابزار گردآوری داده‌های کمی از تحلیل‌های به‌عمل‌آمده از این مرحله استخراج شد، نتایج این مرحله ابتدا گزارش می‌شود. در این مرحله با انجام مصاحبه نیمه‌ساختارمند، به گردآوری داده‌ها پرداخته شد. به‌منظور اطمینان از روایی محتوای ابزار، راهنمای مصاحبه توسط دو پژوهشگر دیگر که در زمینه مصاحبه تخصص داشتند، بازبینی شد. همچنین برای بررسی مقدماتی سؤال‌های مصاحبه با دو تن از متخصصین مبحث شهروندی جهانی مصاحبه به عمل آمد و سؤال‌های مصاحبه موردبازنگری قرار گرفت. داده‌های این پژوهش از طریق مصاحبه با ۱۴ نفر از گروه متخصصین موضوعی و ۱۵ نفر از گروه معلمان به حد اشباع رسید. با این‌وجود 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. در مجموع برای جمع‌آوری داده‌ها طی پنج ماه با ۳۴ نفر مصاحبه به عمل آمد که مشخصات آن‌ها در جداول زیر آمده است:

جدول (۱): مرتبه علمی و تحصیلات اساتید دانشگاه و متخصصان

تعداد مشارکت‌کنندگان	۱۶ نفر
----------------------	--------

<sup>2</sup>. The Exploratory Sequential Design

استاد: ۱ نفر	مرتبه علمی اساتید دانشگاه
دانشیار: ۵ نفر	
استادیار: ۵ نفر	تحصیلات متخصصان
دکتری: ۳ نفر	
دانشجوی دکتری: ۲ نفر	

جدول (۲): ویژگی‌های جمعیت شناختی معلمان

تعداد مشارکت‌کنندگان	۱۸ نفر
سابقه تدریس	بین ۱۰ تا ۱۵ سال: ۷ نفر
	۱۵ سال به بالا: ۱۱ نفر
تحصیلات	کارشناسی ارشد: ۸ نفر
	دانشجوی دکتری: ۶ نفر
	دکتری: ۴ نفر
پایه تدریس	اول: ۲ نفر
	دوم: ۲ نفر
	سوم: ۳ نفر
	چهارم: ۴ نفر
	پنجم: ۴ نفر
	ششم: ۳ نفر

شرکت‌کنندگان در مصاحبه از رشته‌های علوم تربیتی، روانشناسی تربیتی، ادبیات جهان، جامعه‌شناسی و گرایش‌های مرتبط بودند. در ادامه متن هر یک از مصاحبه‌ها پیاده شد تا در تحلیل پاسخ شرکت‌کنندگان از آن‌ها استفاده شود.

تحلیل‌های انجام گرفته در مرحله نخست پژوهش به این پرسش که "الگوی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران کدام است؟" پاسخ داد. در این قسمت از پژوهش با استفاده از راهبرد نظریه داده بنیاد بر مبنای روش نظام‌دار اشتراک و کوربین (2006)، داده‌های کیفی تحلیل شدند. در این روش پژوهشگر باید مواردی را انتخاب کند که به او در ساخت نظریه کمک کنند. ملاک انتخاب مشارکت‌کنندگان در این روش، متأثر از طرح و هدف پژوهش است. از آنجایی که هدف پژوهش کاوش و کشف عناصر و مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی است، پژوهشگر به دنبال افرادی بود که تجربه مشترکی با موضوع پژوهش داشته باشند، به‌نجوی که بتوانند مشارکت اثربخش و قابل‌اعتمادی را 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 به‌دست آورد.

فرایند تحلیل داده‌های حاصل از متن مصاحبه‌ها نیز با توجه به اهمیت آن در رویکرد نظریه داده بنیاد، هم‌زمان با جمع‌آوری داده‌ها و به‌صورت دستی، طی سه مرحله کدگذاری صورت پذیرفت. این سه مرحله مطابق نظریه داده‌بنیاد به شکل: الف) کدگذاری باز<sup>۳</sup> ب) کدگذاری محوری<sup>۴</sup> ج) کدگذاری انتخابی<sup>۵</sup> انجام پذیرفت (Strauss and Corbin, 2006).

الف) کدگذاری باز: در پژوهش حاضر، مصاحبه‌های ضبط شده، پس از پیاده‌سازی، با استفاده از روش تحلیل محتوا به‌صورت سطر به سطر موردبررسی، مفهوم‌پردازی و مقوله‌بندی و سپس بر اساس مشابهت، ارتباط مفهومی و خصوصیات مشترک بین کدهای باز؛ مفاهیم و مقولات (طبقه‌ای از مفاهیم) مشخص شدند.

ب) کدگذاری محوری: در این مرحله نیز در پی یافتن رابطه موجود میان طبقه‌ها، مقوله محتوا بر اساس ویژگی‌های ارتباط با سایر مقولات؛ محور بودن در پژوهش؛ تکرار در داده‌ها و انتزاعی بودن به‌عنوان مقوله محوری پژوهش، انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفت و مفاهیم در قالب شرایط علی، مقوله محوری، راهبردها، زمینه، شرایط مداخله‌گر و پیامدها طبقه‌بندی شدند و به‌صورت نظری در قالب مدل پارادایمی به هم مرتبط شدند.

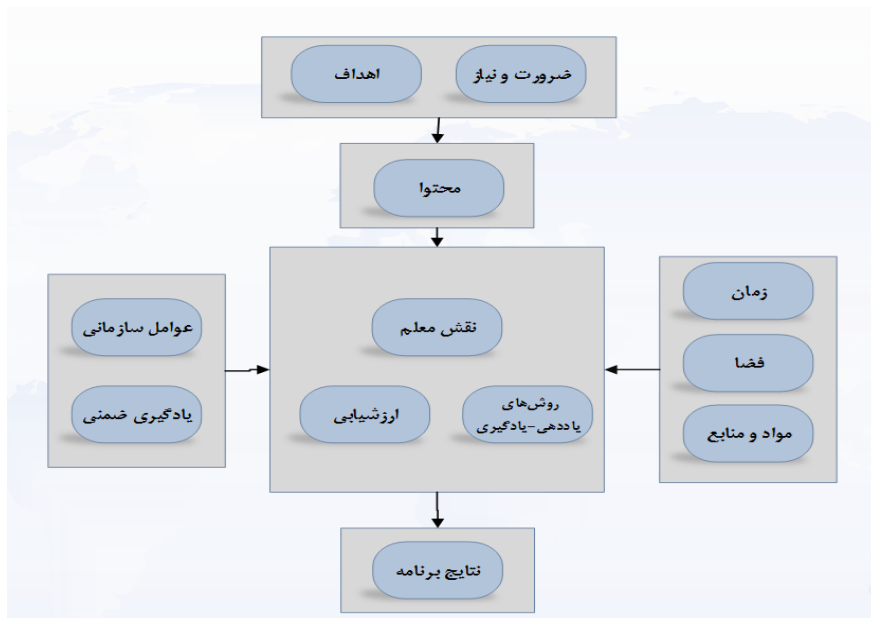
در پایان این تحلیل‌ها، ۱۲ مقوله اصلی و همچنین مقوله‌های فرعی و ویژگی‌ها و مفاهیم مربوط به آن‌ها استخراج شد. مقوله‌های اصلی در قالب مدل پارادایمی عبارتند از: شرایط علی (ضرورت و نیاز و اهداف)؛ مقوله محوری (محتوا)؛ زمینه (زمان، فضا، مواد و منابع)؛ راهبردها (نقش معلم، روش‌های یاددهی-یادگیری، ارزشیابی) شرایط مداخله‌گر (عوامل سازمانی، یادگیری ضمنی) و پیامدها (نتایج برنامه) که نشان دهند ادراک و نگرش شرکت‌کنندگان در پژوهش، نسبت به برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در مقطع تحصیلی ابتدایی می‌باشند.

پ) کدگذاری انتخابی (مرحله نظریه‌پردازی): در این مرحله نیز با توجه به مفهوم‌ها و کدهای شناسایی شده گزینش نهایی صورت گرفت و پژوهشگر در پی یکپارچه‌سازی و خالص کردن تحلیل‌های خود به‌منظور پدیداری مقوله اصلی برآمد. در این مرحله سعی بر آن است که انتخاب مقوله‌ها به‌گونه‌ای صورت پذیرد که مقوله اصلی استخراج‌شده، عمده مفاهیم پدید آمده در مراحل قبل را پوشش دهد. بر مبنای تحلیل یافته‌ها، مدل اولیه طراحی شد که روابط بین مقوله‌های اصلی را نشان می‌دهد (شکل ۱).

<sup>3</sup>. Open Coding

<sup>4</sup>. Axial Coding

<sup>5</sup>. Selective Coding



شکل (۱): مدل مفهومی روابط بین عناصر برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی

بر مبنای این مدل که بر اساس نتایج تحلیل یافته‌های کیفی ارائه شده است، ضرورت و نیاز و اهداف بر محتوا تأثیر دارند، محتوا به نوبه خود بر نقش معلم، روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی ذیل عنوان راهبردها تأثیرگذار است، همچنین این راهبردها تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای شامل: زمان، فضا، مواد و منابع و عوامل مداخله‌گر شامل: عوامل سازمانی و یادگیری ضمنی می‌باشند. در نهایت راهبردهای مذکور پیامدها و نتایج نظیر پرورش مؤلفه‌های دانشی، مهارتی و نگرشی فراگیر را به همراه دارند.

#### معیارهای قابلیت اعتماد

در این بخش برای تأمین روایی و پایایی مطالعه از روش ارزیابی لینکلن و گوبا (Lincoln and 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 انجام گرفت: قابل قبول بودن؟ صرف زمان کافی برای پژوهش و تأیید داده‌های پژوهش توسط چند متخصص دست‌اندرکار پژوهش و از جمله سه نفر از مشارکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها

6. Credibility

انتقال پذیری<sup>۷</sup>: دریافت نظرهای اصلاحی و تأیید چند متخصص و چند تن از اعضای هیئت علمی دانشکده‌های آموزش و علوم تربیتی دانشگاه‌های تهران که در پژوهش مشارکت نداشتند در مورد یافته‌های پژوهش.

اطمینان پذیری<sup>۸</sup>: ثبت و ضبط تمامی جزئیات پژوهش و یادداشت برداری در تمامی مراحل پژوهش تأیید پذیری<sup>۹</sup>: مستندسازی و حفظ تمامی مستندات در فرایند پژوهش.

در پایان با توجه به معیارهای ارائه شده توسط کرسول و میلر (Creswell and Miller, 2000) برای حصول اطمینان از روایی پژوهش‌های آمیخته و به منظور اطمینان خاطر از دقت بودن یافته‌ها از دیدگاه پژوهشگر، مشارکت کنندگان یا خوانندگان گزارش پژوهش، اقدامات زیر انجام گردید:

بازبینی توسط اعضاء<sup>۱۰</sup>: چهار نفر از مشارکت کنندگان (از هر گروه دو نفر) گزارش نهایی مرحله نخست، فرایند تحلیل و مقوله‌های به دست آمده را بازبینی کردند و پیشنهادهای آنان در پارادایم کدگذاری محوری اعمال شد.

بررسی همکار<sup>۱۱</sup>: دو نفر از اساتید برنامه‌ریزی درسی و دو نفر از دانشجویان دکتری برنامه‌ریزی درسی آشنا به موضوع پژوهش، کدگذاری محوری را بررسی نمودند و از نظرات آنها در تدوین مدل استفاده شد.

مشارکتی بودن<sup>۱۲</sup>: به طور هم‌زمان از مشارکت کنندگان در پژوهش، جهت تحلیل و تفسیر داده‌ها کمک گرفته شد.

### طراحی و ساخت پرسشنامه

بعد از تحلیل داده‌های کیفی و بر مبنای نتایج به دست آمده از این تحلیل‌ها و همچنین با استفاده از دستورالعمل طراحی پرسشنامه در پژوهش‌های زمینه‌یابی (Seyf, 2011)، پرسشنامه جهت جمع‌آوری داده‌های بخش کمی طراحی شد. پژوهشگر در مجموع ۱۰۲ گویه آماده نمود که تمامی آنها بر مبنای طیف لیکرت شش درجه‌ای از: کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۶) طراحی شدند. در این راستا و به منظور تناسب هر چه بیشتر گویه‌ها با یافته‌های مرحله کیفی و درک بهتر آنها توسط شرکت کنندگان، اکثر گویه‌ها به صورت مستقیم از متن مصاحبه‌های پیاده شده استخراج شدند. برای اطمینان از روایی محتوایی<sup>۱۳</sup> پرسشنامه، ۴ تن از اساتید و متخصصان برنامه‌ریزی درسی، پرسشنامه را بررسی کردند. فرم ارزیابی روایی محتوا برای آنها تهیه شد و پرسشنامه بر مبنای پیشنهادات آنها

7. Transferability

8. Dependability

9. Conformability

10. Member Checking

11. Peer Debriefing

12. Cooperative

13. Content validity





دخترانه و ۲۰ مدرسه پسرانه از مناطق ۳؛ ۴؛ ۵؛ ۱۱؛ ۱۲؛ ۱۵؛ و ۱۶ مدیریت آموزش و پرورش شهر تهران انتخاب شدند.

داده‌ها با استفاده از روش همبستگی چند متغیری تحلیل شدند. تحلیل همبستگی چند متغیری در سه مرحله به انجام رسید که عبارتند از: ۱. تحلیل عاملی تأییدی<sup>۱۶</sup> (CFA) مرتبه اول، ۲. تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم و ۳. مدل معادلات ساختاری<sup>۱۷</sup> (SEM). تحلیل معادلات ساختاری نیز روشی برای تحلیل همبستگی چند متغیری است. این روش مناسب‌ترین روش برای تحلیل داده‌های بخش کمی بود. از مهم‌ترین دلایل استفاده از این روش، قابلیت آزمودن تئوری‌ها و مدل‌های نظری در قالب معادلات میان متغیرها است. دلیل دیگر لحاظ نمودن خطای اندازه‌گیری توسط این روش است که به محقق اجازه می‌دهد تا تجزیه و تحلیل داده‌های خود را با احتساب خطای اندازه‌گیری گزارش دهد (Davari and Rezazadeh, 2016). برای اجرای تحلیل معادلات ساختاری به مدلی مفهومی که شامل متغیرهای پنهان و مشاهده‌شده باشد نیاز است. در این ارتباط نخست تحلیل عاملی تأییدی به عنوان گام اول تحلیل معادلات ساختاری به منظور بررسی روایی سازه پرسشنامه و روابط بین متغیرهای مشاهده‌شده و متغیرهای پنهان بر اساس یافته‌های مرحله کیفی پژوهش انجام شد. در ادامه، بر اساس مدل مرحله کیفی پژوهش، یک مدل فرضی با تعیین روابط بین عوامل حاصل از تحلیل عاملی تأییدی طراحی شد. سپس این مدل با استفاده از تحلیل معادلات ساختاری آزمون شد. مدل فرضی چند بار بررسی و اصلاح شد، ولی در کل مدل اصلاح‌شده تفاوت چندانی با مدل فرضی نداشت. در طی این فرایند ضرایب معنی‌داری و شاخص‌های برازش نیز بررسی شد و در پاره‌ای از موارد مسیرهای مدل با توجه به ارتباط ضعیف آن‌ها با دیگر عوامل، حذف شدند. نهایتاً مدل اصلاح‌شده با شاخص‌های مطلوب و روابط معنی‌دار بین سازه‌ها، کشف و ترسیم شد. در ارتباط با شاخص‌ها و معیارهای برازش مدل نیز باید اشاره کرد که معمولاً پژوهشگران این شاخص‌ها را برای برازش در نظر می‌گیرند: شاخص برازش تطبیقی<sup>۱۸</sup> (CFI)، شاخص نرم شده برازش<sup>۱۹</sup> یا شاخص بنتلر-بونت (NFI)، شاخص نیکویی برازش<sup>۲۰</sup> (GFI)، شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات<sup>۲۱</sup> (RMSEA) و نسبت خی-دو به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ ) (Payandeh Najafabadi & Omid Najafabadi, 2013). در این مطالعه نیز شاخص‌های مذکور جهت تعیین انطباق مدل با داده‌ها در نظر گرفته شد.

## یافته‌های پژوهش

16. Confirmatory Factor Analysis

17. Structural Equation Model

18. Comparative Fit Index

19. Normed Fit Index

20. Goodness-of-fit index

21. Root Mean Square Error of Approximation

### نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول

به‌عنوان یک گام پیشین برای مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) تحلیل عاملی تأییدی برای ایجاد اعتبار سازه عوامل، اعتبار همگرا و اعتبار ممیز، انجام شد (Brown, 2006). بر مبنای یافته‌های بخش کیفی پژوهش و مدل مفروض ایجادشده، در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول با استفاده از نرم‌افزار لیزرل، ۹۵ گویه پرسشنامه برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره تحصیلی ابتدایی به تفکیک ۲۴ عامل فردی؛ نیازهای اجتماع؛ هدف کلی؛ اهداف جزئی؛ اصول انتخاب محتوا؛ اصول سازمان‌دهی محتوا؛ اصول انتخاب روش‌های یاددهی-یادگیری؛ انواع رویکردها و روش‌های یاددهی-یادگیری؛ ویژگی‌های معلم؛ مسئولیت اجرایی معلم؛ منابع فیزیکی یا غیرمجازی؛ منابع مجازی؛ فضا به‌عنوان منبع یادگیری؛ فضا به‌عنوان محل اجرا؛ تخصیص زمان به آموزش‌های مستقیم؛ تخصیص زمان به آموزش‌های غیرمستقیم؛ برنامه‌های توانمندسازی؛ پشتیبانی سازمانی؛ یادگیری ضمنی در جو مدرسه؛ یادگیری ضمنی خارج از جو مدرسه؛ اصول ارزشیابی؛ روش‌های ارزشیابی؛ پرورش مؤلفه‌های دانشی؛ پرورش مؤلفه‌های مهارتی و پرورش مؤلفه‌های نگرشی، وارد تحلیل عاملی تأییدی شدند. به‌دلیل آن که متغیرهای ترتیبی و شاخص‌های ناپیوسته در مدل وجود داشت، برای برآورد پارامترها از برآورد حداقل مربعات وزنی قطری (DWLS)<sup>۲۲</sup> در طول تحلیل عاملی تأییدی و تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. همه گویه‌های تشکیل‌دهنده مقوله‌های تحت بررسی، از مقدار آماره  $T$  با ۹۵٪ اطمینان (۱/۹۶) بیشتر بودند و لذا مناسب بودن گویه‌های طراحی شده برای همه مقوله‌ها تأیید شد و گویه‌ها واریانس عوامل مربوطه را برآورد کردند (مقدار  $R^2$  بین ۰ تا ۱).

بر مبنای این نتایج می‌توان اظهار کرد که تحلیل عاملی مورد تأیید است. همچنین تمامی شاخص‌ها در حد بسیار مطلوب گزارش شده‌اند و مدل با داده‌ها برازش بسیار خوبی دارد و این بیانگر همسو بودن گویه‌ها با سازه نظری است. به‌طور خاص، شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات (RMSEA) بین ۰/۰۰ تا ۰/۰۷، شاخص برازش تطبیقی (CFI) بین ۰/۹۰ تا ۰/۹۹، شاخص نرم شده برازش (NFI) بین ۰/۹۳ تا ۰/۹۹، شاخص نیکویی برازش (GFI) بین ۰/۹۰ تا ۰/۹۹ و نسبت  $\chi^2/df$  دو به درجه آزادی بین ۰/۹۱ تا ۲/۸۰ گزارش شد.

### نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم

در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم ۲۴ عامل به‌دست‌آمده در تحلیل عاملی مرتبه اول به تفکیک ۱۲ مقوله کلی به‌دست‌آمده در بخش کیفی پژوهش و مدل مفروض ایجادشده: نیازهای اجتماع؛ اهداف؛ محتوا؛ روش‌های یاددهی-یادگیری؛ نقش معلم؛ مواد و منابع؛ فضا؛ زمان؛ عوامل سازمانی؛ یادگیری ضمنی؛ ارزشیابی و نتایج وارد تحلیل شدند. در این مرحله نیز از برآورد حداقل مربعات وزنی قطری (DWLS) همانند مرحله قبل استفاده به عمل آمد. نتایج بیانگر معنی‌داری تمام پارامترهای مدل بود

22. Diagonally Weighted Least Squares

و عامل‌های فرعی نیز مقدار قابل توجهی از واریانس عوامل مربوطه را برآورد می‌کردند (مقدار  $R^2$  بین ۰ تا ۰/۱). همچنین، معیارهای برازش مدل‌ها رضایت‌بخش بود. به‌طوری‌که شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات (RMSEA) بین ۰/۰۰۳۱ تا ۰/۰۸، شاخص برازش تطبیقی (CFI) بین ۰/۸۸ تا ۰/۹۹، شاخص نرم شده برازش (NFI) بین ۰/۹۱ تا ۰/۹۹، شاخص نیکویی برازش (GFI) بین ۰/۸۸ تا ۰/۹۹ و نسبت  $\chi^2/df$  دو به درجه آزادی (  $\chi^2/df$  ) بین ۱/۱۷ تا ۲/۹۳ گزارش شد؛ بنابراین شاخص‌های به‌دست‌آمده در تحلیل عاملی مرتبه دوم نشان‌دهنده برازش مطلوب داده‌ها با مدل است؛ به‌طوری‌که ۲۴ خرده مقیاس به‌دست‌آمده در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول به تفکیک، تشکیل‌دهنده ۱۲ سازه مکنون مدل مفهومی هستند.

### نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری

در ادامه برای پاسخ به دومین سؤال اصلی پژوهش مبنی بر این‌که: "چگونه نتایج کمی، یافته‌های کیفی به‌دست‌آمده درباره الگوی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران را تعمیم می‌بخشد؟"، بر مبنای یافته‌های مرحله پژوهش کیفی و مدل مفهومی، مدل فرضی تدوین گشت که شامل متغیرهای برونزای<sup>۲۳</sup> ضرورت و نیاز، اهداف، زمان، فضا، مواد و منابع، عوامل سازمانی و یادگیری ضمنی و متغیرهای درونزای<sup>۲۴</sup> محتوا، نقش معلم، روش‌های یاددهی-یادگیری، ارزشیابی و نتایج برنامه بود. هر یک از سازه‌های مدل با استفاده از روش بسته‌بندی<sup>۲۵</sup> و با توجه به نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم به‌عنوان متغیرهای مشاهده‌شده در مدل فرضی پژوهش آمده‌اند؛ بنابراین مدل فرضی با ۱۲ عامل به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم طراحی شد تا جهت شناسایی روابط مستقیم و غیرمستقیم بین عوامل در قالب مدل معادلات ساختاری آزمون شود. در مرحله بعد مدل فرضی با استفاده از تحلیل مدل‌سازی معادلات ساختاری آزمون شد. برآوردها و اثرات هر یک از عوامل بر هم در مدل فرضی نشان داد که اثرات مستقیم رابطه‌ها با توجه به آماره T در سطح ۰/۰۵ از نظر آماری معنادار است. معیارهای برازش مدل نیز رضایت‌بخش بود. نتایج ارائه‌شده در جدول ۳ حاکی از آن است که تمامی شاخص‌ها در حد مطلوب گزارش شده‌اند و مدل با داده‌ها برازش دارد و نشان می‌دهد رابطه خطی بین متغیرها وجود دارد.

23. Exogenous

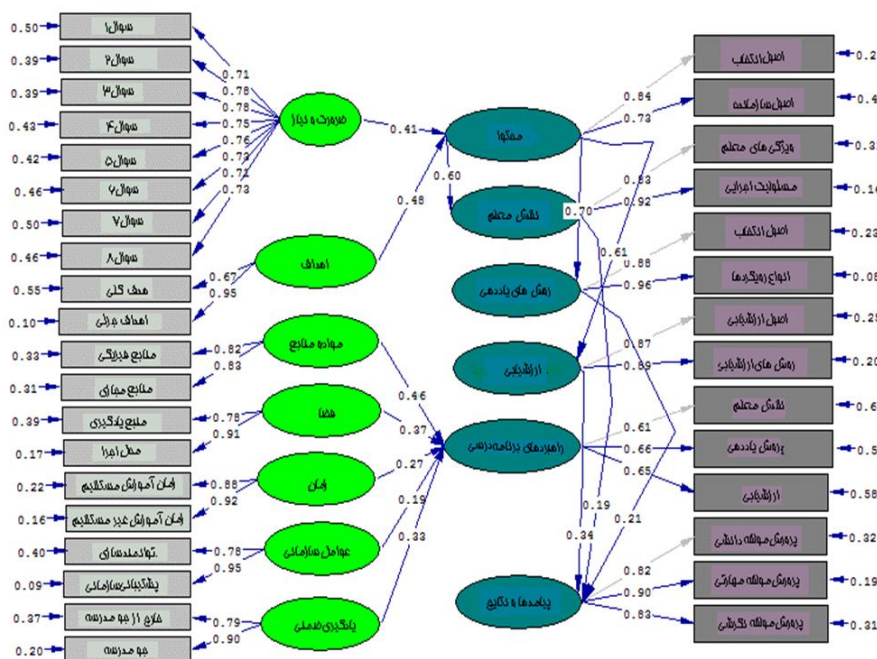
24. Endogenous

25. Item Parceling

جدول (۳): شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری پژوهش

میزان کفایت برازش	معیار	نام شاخص
۱۳۴۰/۶۵	مقادیر غیر معنادار $\chi^2$	آماره $\chi^2$ دو
۲/۷۱	نسبت بین ۲ و ۳ و کمتر	دو به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )
۰/۰۶۵	$RMSEA \leq ۰/۰۸$	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی (RMSEA)
۰/۹۷	$NFI \geq ۰/۹۵$	شاخص نرم شده برازش (NFI)
۰/۹۹	$CFI \geq ۰/۹۵$	شاخص برازش تطبیقی (CFI)
۰/۹۶	$GFI \geq ۰/۹۵$	شاخص نیکویی برازش (GFI)

نهایتاً با توجه به مدل مفهومی و یافته‌های به‌دست آمده در مرحله کیفی در مورد روابط بین متغیرها، مدل ارائه شده در شکل ۲، به دلیل انطباق آن با یافته‌های حاصل از تحلیل کیفی و مدل فرضی، رضایت‌بخش بودن شاخص‌های برازش مدل و معنی‌دار بودن برآوردهای آماری آن، به‌عنوان مدل معرف داده‌ها در نظر گرفته شد.



Chi-Square=1340.65, df=493, P-value=0.00000, RMSEA=0.065

شکل (۲): ضرایب استاندارد مدل معادلات ساختاری ویژگی‌های برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران

### بحث و نتیجه‌گیری

بحث در مورد یافته‌های این پژوهش در قالب شش عنوان شرایط علی، مقوله محوری، عوامل زمینه‌ای، راهبردها، شرایط مداخله‌گر و پیامدها که به‌نوعی شکل‌دهنده و قالب اولیه الگوی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران بودند ارائه شده است:

#### شرایط علی الگوی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی

بر مبنای یافته‌های پژوهش در این مطالعه در راستای شرایط علی الگوی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی دو مقوله اهمیت و ضرورت شامل نیازهای اجتماع و اهداف شامل هدف کلی و اهداف جزئی می‌توانند دلیلی بر وجود برنامه درسی تربیت شهروند جهانی به شمار آیند. توجه به اهمیت و ضرورت این برنامه و اهدافی که باید برای آن متصور بود در اکثر مصاحبه‌ها دیده می‌شد.

در راستای اهمیت و ضرورت این برنامه باید اشاره داشت که با توجه به پیشرفت علم در زمینه تکنولوژی‌های نوین و توسعه قدرت انسان‌ها در زمینه فعالیت‌های گسترده در سراسر کره خاکی، تنش‌ها و تعارضات بین جوامع، در معرض خطر بودن صلح جهانی، همچنین با توسعه نهادهای مدنی و بین‌المللی نظیر یونسکو که تأکید ویژه‌ای بر برنامه‌های شهروندی جهانی دارند، توجه به این برنامه درسی یکی از مهمترین وظایف هر نهاد سیاست‌گذار در امر آموزش به حساب می‌آید. کما این که در مصاحبه‌های به‌عمل آمده بسیاری از مشارکت‌کنندگان به این امر مهم اشاره داشتند و این امر به‌صورت یک مقوله کلی سازمان‌دهی شد؛ بنابراین با توجه به پدیده جهانی شدن و ضرورت و نیاز به‌نوعی نگاه جهانی به آموزش در جامعه و به‌تبع آن در فراگیران، همچنین بنابر تأکید پاره‌ای از اسناد چشم‌انداز موجود در داخل کشور بر تعامل سازنده و مؤثر با جهان، ضرورت و نیاز به‌عنوان مقوله‌ای مهم می‌تواند جایگاه خاصی در برنامه درسی تربیت شهروند جهانی داشته باشد. همچنان که نتایج پژوهش (Hancock, 2015) که تربیت شهروند جهانی را به‌عنوان عملی‌رهایی‌بخش در نظر گرفته است و نیز نتایج پژوهش (Pugliese, 2015) که بر توسعه مدل جدیدی از تربیت شهروند جهانی تأکید دارد، بر ضرورت و نیاز به برنامه درسی تربیت شهروند جهانی اشاره دارند. حال در راستای اهمیت و ضرورت این برنامه درسی و در جهت سازمان‌دهی و ایجاد چهارچوب مدون برای آن بسیاری از مشارکت‌کنندگان درصدد ارائه اهدافی برای این برنامه بودند. همان‌طور که می‌دانیم هدف قلب برنامه درسی است و مشارکت‌کنندگان در پژوهش به‌خوبی به این امر واقف بودند. چراکه اگر قرار است برنامه درسی طرح‌ریزی شود و اگر باید کوشش‌هایی برای اصلاح و بهبود مستمر انجام گیرد اهداف مشخص ضرورت دارد؛ بنابراین بر اساس تحلیل‌های به‌عمل آمده از مصاحبه‌ها مقوله هدف به‌عنوان یکی دیگر از مقوله‌های اصلی در نظر گرفته شد و سعی شد که هدف کلی واضح و اهداف جزئی به‌صورت دقیقی تدوین شوند. در این راستا تعیین اهداف به‌صورت دقیق‌تر و روشن‌تر سبب می‌شود که برنامه‌ریز بتواند ملاک‌ها و معیارهای مفیدی برای انتخاب محتوا در اختیار داشته باشد. اهدافی که از درک روابط انسان و محیط‌زیست تا شناخت مسائل مربوط به عدالت و برابری، تبعیض نژادی، صلح، حقوق بشر و

دفاع از آن‌ها را در بر می‌گیرد. نتایج پژوهش (Santos, 2004) نیز همسو با این امر نشان داده است که در برنامه درسی تربیت شهروند جهانی اهدافی نظیر توجه به محیط‌زیست، صلح و حقوق بشر در کانون توجه قرار دارند.

#### مقوله محوری الگوی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی

مقوله محوری و کانون برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی، محتوا است. محتوا ماده برنامه درسی است، آن‌چه که باید آموخته شود که شامل دانش سازمان‌یافته و اندوخته شده، اصطلاحات، حقایق، مفاهیم و پدیده‌ها در ارتباط با یک موضوع خاص است. محتوا چیزی است که قرار است آموزش داده شود. پس محتوا می‌تواند شامل کلیه مطالب، مفاهیم و اطلاعات مربوط به یک درس موردنظر، خواه به‌عنوان بخشی از متن یک کتاب باشد، خواه توضیحات، حواشی و سایر اجزای جانبی آن درس که البته در این زمینه باید یک سری قواعد و اصول را مدنظر داشت.

نظرات مشارکت‌کنندگان در پژوهش به‌خوبی بیانگر این مسئله بود که در سازمان‌دهی محتوا باید به اصولی از جمله گستردگی مفاهیم و موضوعات و ارتباط عمودی و افقی و همچنین منطق توالی توجه خاص داشت و در انتخاب محتوا نیز اعتقاد داشتند که باید مؤلفه‌های اصلی شهروندی جهانی نظیر آموزش مسئولیت‌پذیری، حس همدلی، خلاقیت، یادگیری مادام‌العمر، عدالت و برابری، صلح و نیز سایر مؤلفه‌های مربوطه مدنظر باشد. پس می‌توان ادعان داشت که محتوا به‌عنوان مهم‌ترین عنصر، باید توجه خاصی به آن صورت گیرد. در این ارتباط نتایج پژوهش‌های (Rezaei, 2008)، (Mirzaiy, 2010) و (Mahmoudnejad Moghadam, 2013)، بر اساس تحلیل محتواهای به‌عمل‌آمده از کتب درسی، نشان از کم‌توجهی به محتوای برنامه درسی تربیت شهروند جهانی بخصوص در دوره تحصیلی ابتدایی دارند؛ بنابراین با استفاده از نتایج به‌دست‌آمده در زمینه اصول انتخاب و سازمان‌دهی محتوا، می‌توان برنامه‌ریزی منسجمی جهت تدوین و طراحی محتوای برنامه درسی تربیت شهروند جهانی به عمل آورد. در این ارتباط همچنین پژوهش (Massey, 2013) نیز بیانگر نتایج مثبت محتوای مناسب درس جغرافیا در ارتباط با آموزش شهروندی جهانی است.

#### راهبردهای الگوی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی

از نظر مشارکت‌کنندگان در پژوهش، راهبردهای الگوی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی شامل نقش معلم، روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی است. در این ارتباط باید اشاره کرد که تعلیم و تربیت امری بسیار ظریف و حساس است که تنها با حرفه‌ای بودن و کارآمدی و آگاهی دقیق از مسائل و فرایندهای آموزش می‌توان از عهده انجام آن برآمد؛ بنابراین معلم به‌عنوان مجری برنامه درسی نقش بسیار مهم و کلیدی را در این فرایند ایفا می‌کند. همچنان که متخصصان امر معتقدند که نقش معلمان در تربیت شهروند جهانی نقشی بسیار ضروری است (Reilly and Niens, 2014; Schweisfurth, 2006; as cited in Goren and Yemini, 2015)؛ بنابراین شایستگی، مهارت و تجربه حرفه‌ای معلمان، به‌روز بودن و آگاهی آن‌ها نسبت به موضوعات و مسائل مربوطه، آزاداندیشی و همه‌جانبه‌نگری،

مسئولیت‌پذیری و ایمان به شغل معلمی، دارا بودن انگیزه کافی و ایجاد زمینه مساعد جهت تحقیق و پژوهش فراگیران، توانایی برقراری ارتباط مناسب و ایجاد جوی صمیمی جهت مثبت‌اندیشی و تقویت اعتمادبه‌نفس فراگیران و همچنین توجه به تقویت استدلال، خلاقیت و تخیل در فراگیران از جمله خصوصیات است که یک معلم در ارتباط با برنامه درسی شهروندی جهانی باید دارا باشد که این موارد و خصوصیات به‌خوبی در نقطه نظرات مشارکت‌کنندگان در پژوهش مشاهده شد.

در روش‌های یاددهی-یادگیری نیز با تأکید بر شیوه‌های کسب محتوا درصدد تسهیل انتقال دانش و اطلاعات به فراگیران می‌باشیم؛ بنابراین اصولی از جمله تقویت مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی، تقویت توانایی ارائه راه‌حل‌های جدید، آموزش کار تیمی و مشارکتی و به‌کارگیری روش‌هایی در جهت دادن آزادی عمل به فراگیران؛ می‌توانند در انتخاب روش‌های یاددهی-یادگیری بسیار مهم و حائز اهمیت باشند. این اصول به‌راحتی قابلیت جاری‌سازی را دارا نیستند و باید آن‌ها را در قالب رویکردها و روش‌هایی به‌کار گرفت. در این ارتباط استفاده از رویکردها و روش‌های نوین آموزشی نظیر بارش مغزی، یادگیری اکتشافی، داستان‌گویی و ایفای نقش و نمایش، روش محاکم قضایی و همچنین استفاده از رویکردهای تلفیق و مشارکتی و نهایتاً فعالیت‌های فوق‌برنامه می‌تواند بسیار مفید و مثمر ثمر باشد؛ که البته این اصول و رویکردها و روش‌ها به‌خوبی در مصاحبه‌های به‌عمل‌آمده انعکاس داده شده‌اند و مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته‌اند. در این راستا پژوهش (Moizumi, 2010) نیز بر فهم و عمل معلمان و اتخاذ رویکردهای و روش‌های متفاوت آنان در ارتباط با برنامه درسی تربیت شهروند جهانی اشاره کرده و همچنین به نقش روش‌های یاددهی-یادگیری در تربیت شهروند جهانی تأکید کرده است. همچنین (Pugliese, 2015) به نقش روش‌های یاددهی-یادگیری از جمله مهم‌ترین آن‌ها یادگیری مشارکتی در درس علوم اجتماعی تأکید ویژه‌ای داشته است و معتقد است 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. در پژوهش (Golestani, 2006) نیز شیوه‌های آموزشی که مربیان برای درگیر کردن دانش‌آموزان و وارد کردن آن‌ها به بحث در مورد نژاد، جنسیت و طبقه در سطوح محلی و جهانی، استفاده می‌کنند و بهترین شیوه‌ها برای پژوهیدن، یادگیری و تدریس عدالت اجتماعی و شهروندی جهانی در راستای درگیر کردن دانش‌آموزان به‌طور اثربخش، مورد بررسی قرار گرفته است که نتایج آن هم‌راستای با نتایج به‌دست‌آمده در این پژوهش است.

ارزشیابی نیز فرایندی است که نشان‌دهنده نتایج فعالیت‌های آموزشی و کوشش‌های یادگیری فراگیران است. تا جایی که می‌توان گفت آموزش بدون ارزشیابی و بازخورد، امری عقیم و ناکامیاب است. معلمی که به‌جایگاه ارزشیابی، اعتقادی ندارد درس را برای آموختن فراگیران ارائه و بیان نمی‌کند، بلکه چون وظیفه‌ای بر دوش او نهاده شده است، آن را انجام می‌دهد و به پیامدهای آن چندان نمی‌اندیشد؛ اما ارزشیابی، جانمایه و مرکز هر گونه تصمیم‌گیری آموزشی است؛ یعنی اطمینان



از معنادار بودن یادگیری و برانگیختن فراگیران و انجام درست تدریس جز با ارزشیابی مناسب امکان پذیر نخواهد بود؛ بنابراین باید توجه داشت که از مهم ترین راهبردهای برنامه درسی تربیت شهروند جهانی ارزشیابی است؛ اما باید توجه داشت که برای این برنامه درسی باید از شکل سنتی ارزشیابی گذر کنیم و از شیوه های متفاوتی جهت ارزشیابی بهره ببریم؛ در این راستا علاوه بر استفاده از روش هایی نظیر روش کارپوشه، خودارزیابی و ارزشیابی چندجانبه؛ باید اصول ارزشیابی از جمله متنوع و ترکیبی بودن، تقویت تفکر و اگرای فراگیران و جامع بودن آن را نیز مدنظر داشته باشیم؛ که البته در تحلیل های به عمل آمده از مصاحبه های شرکت کنندگان به همه این خصوصیات اشاره شده و به خوبی مورد بررسی قرار گرفته اند.

#### زمینه الگوی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی

زمینه نشانگر شرایط خاصی است که در آن با راهبردها، کنش متقابلی برای پاسخ به پدیده اصلی صورت می گیرد (Strauss and Corbin, 2006). راهبردهای برنامه درسی تربیت شهروند جهانی متأثر از بستری هستند که در آن به وقوع می پیوندند. با توجه به یافته های پژوهش عوامل زمینه ای زمان، فضا و مواد و منابع، راهبردهای برنامه درسی تربیت شهروند جهانی را تحت تأثیر قرار می دهند. مقوله زمان عبارت است از چهارچوب زمانی که در آن محتوا، روش و مواد در جهت دستیابی به اهداف ارائه می شوند و بنابر آن چهارچوب، برنامه باید از لحاظ مدت زمان یادگیری مطلوب را در فراگیر ایجاد کند؛ بنابراین زمان باید طوری تنظیم شود که همه شاخصه ها، مؤلفه ها و اهداف تعیین شده برنامه درسی تربیت شهروندی را به مقدار مطلوب پوشش دهد. در این راستا تخصیص زمان لازم به فرهنگ خودی و آشنایی با سایر کشورها، مباحث مسئولیت پذیری اجتماعی، ارزش های جامعه خودی و جامعه جهانی و همچنین تخصیص زمان به فعالیت های جمعی و گروهی جهت تقویت روحیه مشارکتی در فراگیران، تخصیص زمانی جهت انجام فعالیت های که منجر به تفکر انتقادی، خلاقیت، خودآگاهی و ایجاد روحیه همدلی در فراگیران می شود و همچنین تخصیص زمانی مناسب برای آموزش مفاهیمی نظیر صلح، حقوق بشر، عدالت، تبعیض نژادی، از اهمیت خاصی برخوردار است؛ که در این زمینه تجزیه و تحلیل نتایج حاکی از توجه و اهمیت مشارکت کنندگان در پژوهش به مقوله زمان و ویژگی های مورد نظر آن در ارتباط با برنامه درسی تربیت شهروند جهانی است.

مقوله فضا نیز از دیگر بسترهایی است که راهبردهای برنامه درسی در آن به وقوع می پیوندند. فضا را می توان به عنوان زمینه ای در نظر گرفت که فرایندهای یاددهی - یادگیری در درون آن اتفاق می افتد و همچنین این فرایندها را نیز تحت تأثیر قرار می دهد. در این ارتباط وجود فضای مناسب به تعداد فراگیران، فضای مناسب جهت ایجاد کتابخانه ها و آزمایشگاه و همچنین سالن اجتماعات، تعداد کلاس های درسی متناسب با تعداد فراگیران، نحوه چیدمان و ایجاد فضای مناسب جهت ارتباط کلامی و غیر کلامی، از جمله مواردی است که می تواند در ایجاد یک فضای مطلوب آموزشی مهم به شمار آید؛ بنابراین هر چه فضای بهتر، غنی تر و مناسب تری داشته باشیم، اثربخشی برنامه های آموزشی و

به تبع آن یادگیری فراگیران بهتر خواهد بود. در این زمینه تحلیل مصاحبه‌های به عمل آمده نیز شاهدهی بر این مدعا است؛ و مشارکت‌کنندگان در پژوهش نیز به خوبی به این امر مهم اشاره داشته‌اند. مواد و منابع نیز از دیگر بسترهایی است که می‌تواند در امر یاددهی-یادگیری بسیار کارساز باشد. منابع آموزشی شامل مجموعه‌ای از مواد یا موقعیت‌هاست که امر یادگیری فراگیران را تسهیل می‌کند. در این ارتباط مواد و منابع زیادی از جمله منابع مجازی نظیر اینترنت، شبکه‌های اجتماعی مجازی، کامپیوتر و سایر ابزارآلات الکترونیکی مدنظر است. همچنین منابع فیزیکی نظیر عکس‌ها، پوسترها، کتاب‌های مصور، فیلم‌های آموزشی و روزنامه دیواری‌ها، می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. در این زمینه باید اشاره کرد که مواد و منابع غنی‌تر و به‌روزتر می‌تواند، یادگیری بهتر و ساده‌تر، خلاقیت بیشتر و نهایتاً استفاده بهتر از زمان‌های آموزشی را به همراه داشته باشد. در این ارتباط (Moizumi, 2010) در پژوهش خود به نقش مواد و منابع مناسب در تبدیل اهداف یادگیری موردنظر به اعمال آموزشی، اشاره داشته‌اند.

#### شرایط مداخله‌گر الگوی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی

شرایط مداخله‌گر یا میانجی را می‌توان به منزله زمینه ساختاری وسیع‌تر مربوط به پدیده در نظر گرفت که در جهت تسهیل یا محدودیت راهبردهای برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در زمینه‌های خاص عمل می‌کنند (Strauss and Corbin, 2006). با توجه به یافته‌های پژوهش شرایط مداخله‌گر متأثر از عوامل سازمانی و یادگیری ضمنی فراگیران بود. عوامل سازمانی عبارت است از جو حمایتی سازمان‌ها و نهادهای بالاسری و همچنین مدیران ارشدی که در رأس امور قرار دارند. مدیران ارشد می‌توانند با حمایت‌های خود در جهت تولید محتوای مناسب و مطلوب و همچنین اجرایی کردن برنامه‌ها و رفع نواقص، پشتیبان مناسبی برای برنامه درسی تربیت شهروند جهانی به شمار آیند؛ همچنین با ارائه برنامه‌های توانمندسازی نظیر آموزش‌های ضمن خدمت، درگیر کردن معلمان در تولید محتوای آموزشی، برگزاری سمینارها و همایش‌های مربوطه و شرکت دادن معلمان در آن‌ها، می‌توانند این برنامه درسی را از حمایت‌های مادی و معنوی خود بهره‌مند سازند. مشارکت‌کنندگان در پژوهش نیز به این موارد اشاره تام داشته و این مقوله را کلید اجرایی شدن برنامه درسی تربیت شهروند جهانی قلمداد می‌کردند. در این راستا پژوهش (Moizumi, 2010) نیز که بر فهم و عمل معلمان و نقش روش‌های یاددهی-یادگیری در تربیت شهروند جهانی تأکید کرده است؛ یافته‌های نهایی وی نشان‌دهنده سطحی از ابهام و عدم قطعیت در فهم و عمل معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش بود که این امر خود می‌تواند یکی از دلایل وجود برنامه‌های توانمندسازی باشد.

یادگیری ضمنی به آن نوع از یادگیری اشاره دارد که در پی تجربه‌ها، مهارت‌ها و دانایی‌های شخصی در ذهن فراگیر ایجاد می‌شود و برای آن برنامه‌ریزی صریح و روشنی صورت نگرفته است؛ بنابراین فراگیر می‌تواند هم در جو مدرسه به یادگیری غیر از یادگیری رسمی بپردازد و هم خارج از جو مدرسه. در این راستا در جو مدرسه این یادگیری می‌تواند در محیط مدرسه، تعاملات بین دانش‌آموزان و جو

کلاس درس و سایر تعاملات محیط مدرسه اتفاق بیفتد. در خارج از جو مدرسه این یادگیری بیشتر در محیط خانواده و گروه همسالان، از طریق رسانه‌های جمعی و عمومی و همچنین جو فرهنگی- تربیتی اجتماع صورت می‌پذیرد. این نوع از یادگیری گاه می‌تواند چالش‌هایی را برای برنامه درسی صریح ایجاد کند و گاه به‌عنوان یک منبع تسهیلگر عمل کند. در این ارتباط نقش معلم بسیار تأثیرگذار است؛ چراکه می‌تواند با یک برنامه‌ریزی دقیق، از یادگیری ضمنی فراگیران که در راستای برنامه درسی صریح است استفاده مناسبی به عمل آورد و یادگیری ضمنی که در تضاد با برنامه درسی صریح است را تصحیح و موردبازنگری قرار دهد. در این زمینه نتایج پژوهش (Santos, 2004) با نتایج به‌دست‌آمده همخوانی دارد. سانتوس در پژوهش خود به این نتیجه رسید 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.

#### پیامدهای الگوی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی

راهبردهای برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی تحت تأثیر عوامل زمینه‌ای و شرایط مداخله‌گر، پیامدهایی را برای این برنامه درسی نیز به همراه دارد. بر اساس نظرات مشارکت‌کنندگان در پژوهش این پیامدها را می‌توان تحت یک مقوله کلی با عنوان نتایج در نظر گرفت. نتایج برنامه همراستای با اهداف در نظر گرفته شده در این برنامه درسی درصدد پرورش مؤلفه‌های دانشی نظیر فهم سیاسی و آگاه به امر حکومت و قدرت، همچنین آگاه به امر جهانی‌شدن و وابستگی‌های متقابل است. همچنین پرورش مهارت‌هایی نظیر تفکر انتقادی و قدرت نقدپذیری، توانایی در برقراری ارتباطات مؤثر، خلاقیت و قدرت اندیشه و خودآگاهی، کار تیمی و مشارکتی از جمله مهم‌ترین نتایجی است که برای این برنامه درسی در نظر گرفته شده است. در ارتباط با نگرش دانش‌آموزان نیز پرورش دانش‌آموزانی دارای اعتمادبه‌نفس بالا، مسئولیت‌پذیر و متعهد به مشارکت در مسائل اجتماعی، متعهد به ارزش‌های وطنی و جهانی، متعهد به صلح و حقوق بشر، دلوپس نسبت به محیط‌زیست و متعهد به عدالت و برابری اجتماعی، از جمله نتایجی است که باید مدنظر باشد و موردنظر مشارکت‌کنندگان در پژوهش نیز بوده است. نتایج پژوهش (Jett, 2013) و (Sklarwitz, 2015) که بر تأثیرگذاری و تأثیرپذیری از مسائل جهانی و همچنین اثربخش بودن برنامه‌های درسی در جهت رشد نگرش صلاحیت‌های جهانی، مسئولیت‌پذیری جهانی و مشارکت مدنی جهانی، اشاره دارند نیز همراستای با برخی از مؤلفه‌ها و ویژگی‌های بیان شده در مقوله نتایج می‌باشند.

در این ارتباط و به‌عنوان نتیجه‌گیری باید اشاره کرد که پدیده جهانی‌شدن، فرایندی گریزناپذیر است و این پدیده تأثیر خود را بر بسیاری از حوزه‌ها از جمله، تعلیم و تربیت گذاشته و خواهد گذاشت؛ بنابراین بجاست که به‌جای مقابله ناهوشیارانه، با تمهیدات لازم و مخصوصاً با ارائه الگو و طراحی برنامه درسی مناسب در این زمینه بخصوص در مقطع ابتدایی که دوره شکل‌گیری شاکله شخصیتی افراد

است، ضمن کسب دانش جهانی و برخورداری از شهروندانی جهانی، به حفظ سنن و ارزش‌های بومی نیز پردازیم.

بنابراین با توجه به روابط کشف شده در مدل نهایی، ضرورت و نیاز خود می‌تواند پایه‌ای برای تدوین اهداف برنامه درسی باشد و ما می‌توانیم بر اساس ضرورت و نیازهای موردنظر به استخراج اهداف برنامه درسی تربیت شهروند جهانی پردازیم. همچنین با توجه به اهداف موردنظر مستخرج از نیاز، محتوای برنامه قابل تنظیم است. محتوا به‌عنوان مهم‌ترین عنصر، باید توجه خاصی به آن صورت گیرد. در ادامه باید توجه داشت که محتوا به‌عنوان مقوله محوری نقش تأثیرگذاری بر روش‌های یاددهی-یادگیری، مسئولیت اجرایی معلم و ارزشیابی دارد. همچنین زمان، فضا و مواد و منابع بستر خاصی برای یادگیری و ایفای نقش معلم، روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی فراهم می‌آورند و البته معلم نقش تأثیرگذاری بر روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی دارد. ضمناً باید توجه داشت که نقش معلم، روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی می‌تواند تحت تأثیر یادگیری ضمنی فراگیران و عوامل سازمانی، قرار گیرد و معلم باید پاره‌ای از اقدامات خود را براساس توجه به این عوامل تنظیم کند. همچنین نقش معلم در کنش و واکنش با عوامل مداخله‌گر و البته با توجه به بسترهای مناسب فراهم‌شده، منجر به پیامدهای مثبت در نتایج برنامه نظیر پرورش مؤلفه‌های دانشی، مهارتی و نگرشی فراگیران خواهد شد.

در پایان یافته‌های این پژوهش چندین رهنمود برای عمل به برنامه درسی تربیت شهروند جهانی دوره ابتدایی تحصیلی به همراه دارد. نخست این مطالعه مدلی فراهم کرد که از آن می‌توان به‌عنوان چارچوبی مفهومی برای تربیت شهروند جهانی در برنامه درسی مقطع ابتدایی استفاده به عمل آورد. این مدل بر پایه دانش، ادراک و تجربه اکثریت شرکت‌کنندگان در پژوهش در ارتباط با تربیت شهروند جهانی طراحی شده است که می‌تواند معیار مناسبی جهت شناخت عمیق‌تر برنامه درسی تربیت شهروند جهانی، در راستای بهبود و توسعه این برنامه باشد. دوم این‌که نقش عوامل سازمانی علی‌الخصوص پشتیبانی سازمانی نقشی بی‌بدیل در سیاست‌گذاری و توسعه یک برنامه درسی است که در این الگو به‌خوبی به آن اشاره شده است؛ بنابراین شاید مهم‌ترین شرط در استقرار برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در مدارس ابتدایی، متقاعدشدن سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درباره اهمیت این برنامه درسی است؛ تا از یک‌طرف بودجه لازم جهت ایجاد زیرساخت‌های اولیه را تدارک ببینند و از طرف دیگر در فضا سازی و جو موجود مدارس تجدیدنظر کنند. چراکه سیاست‌گذاری‌ها، مأموریت‌ها و جهت‌گیری طرح‌ها و برنامه‌های کلان اجتماعی، سیاسی و فرهنگی هر جامعه‌ای مبتنی بر واقعیت‌ها، نیازها، الزامات، اقتضائات و امکانات آن جامعه تدوین و ترسیم می‌شود؛ و تردیدی نیست که غفلت یا نادیده انگاشتن هر یک و یا بخشی از این عرصه‌های مهم می‌تواند ضربات و آسیب‌های جبران‌ناپذیری را تحمیل آن جامعه کند. در این ارتباط پیشنهاد می‌شود متولیان امر با شرکت در کنفرانس‌ها و سمینارها مختلف که در رابطه با اهمیت، ضرورت و جایگاه تربیت شهروندی جهانی برگزار می‌شود و

نیز با استفاده از بسته‌های آموزشی مرتبط و یا به‌کارگیری فناوری‌های نوین اطلاعاتی، میزان آگاهی خود را در این زمینه افزایش دهند. پیشنهاد می‌گردد که با راه‌اندازی کانون‌های تفکر مطالعات علم و فناوری، گسترش دیپلماسی علمی و ارتباطات بین‌المللی به شناخت بیشتری از نظام‌های آموزشی بین‌المللی دست پیدا کنند. پیشنهاد می‌گردد که با ایجاد کارگروه‌های متفاوت و متخصص در ارتباط با برنامه درسی دوره ابتدایی، اهداف و محتوای کتب درسی مقطع ابتدایی، بخصوص در دروسی نظیر تعلیمات اجتماعی در جهت، گنجاندن مفاهیم و مؤلفه‌های تربیت شهروند جهانی، مورد بازنگری‌های اساسی قرار گیرد. با توجه به نقش خطیر معلمان در اجرای برنامه درسی پیشنهاد می‌گردد تا با تشکیل دوره‌های آموزشی ضمن خدمت اثربخش، دانش، آگاهی و شناخت معلمان از مفاهیم و مؤلفه‌های تربیت شهروند جهانی را افزایش دهند تا آن‌ها بتوانند نواقص موجود و یا مهارت‌های یاددهی-یادگیری و ارزیابانه خود را افزایش دهند. فراهم کردن کانون‌های مشارکتی فناورانه و پشتیبانی از سواد اطلاعاتی معلمان در این راستا می‌تواند بسیار مثمر ثمر باشد. همچنین با توجه به نقش تأثیرگذار مواد و منابع آموزشی در امر تربیت شهروند جهانی، پیشنهاد می‌گردد که مدارس ما به منابع مجازی و غیرمجازی نظیر کتابخانه‌ها، پوسترها، عکس‌ها، ماکت‌ها، فیلم‌های آموزشی، کامپیوتر و ابزارآلات الکترونیکی و سایر مواد و منابع تأثیرگذار مجهز شوند. در این راستا و با توجه به چشم‌اندازهای آینده آموزش و پرورش در پنج‌ساله چهارم توسعه، به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس و تحول در فرایند آموزش و تحصیل را می‌توان به‌عنوان مهم‌ترین حلقه و پایه توسعه شهروندی جهانی در نظر گرفت. نهایتاً می‌توان در نظر داشت که آموزش و پرورش باید امری تأثیرگذار، فراگیر و تعهدی مادام‌العمر تلقی شود. یادگیری در دنیایی که فناوری به‌سرعت در حال تغییر است، ایجاب می‌کند که آموزش و پرورش بیش از توجه به یک جنبه فرهنگی و یا سیاسی خاص، باید استعدادهای و ظرفیت‌های گوناگون یادگیری فراگیران را برای شرکت در سطوح محلی، ملی و بین‌المللی تقویت کند.

#### References:

- Bamber, Ph., Lewin, D., & White, M. (2017). (Dis-) Locating the transformative dimension of global citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 204-230. Available online at: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2017.1328077>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Butcher, J. (2017). Citizenship, global citizenship and volunteer tourism: a critical analysis. *Tourism Recreation Research*. Available online at: <http://dx.doi.org/10.1080/02508281.2017.1295172>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J., & Miller, D. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. Available online at: <http://www.jstor.org/stable/1477543>

- Davari, A., Rezazadeh, A. (2016). *Structural Equation Modeling with PLS*. Tehran: Jahad Daneshgahi Press. [Persian]
- Davies, L. (2008). *Global Citizenship Education*. Encyclopedia of Peace Education, Teachers College, Columbia University.
- 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.
- 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>
- 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>
- Hammond, C. D., & Keating, A. (2017). Global citizens or global workers? Comparing university programs for global citizenship education in Japan and the UK. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-20. Available online at: <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1369393>
- Hancock, R. E. (2015). *All of this is yours: global citizenship education as emancipatory practice for African American preschooler*. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Education in Teachers College, Columbia University.
- Hancock, R. E. (2017). Global Citizenship Education: Emancipatory Practice in a New York Preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(4), 571-580. Available online at: <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1346731>
- Jett, T. D. (2013). Teacher Perceptions of Global Citizenship Education in a Southern Elementary Public School: Implications for Curriculum and Pedagogy. *Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education in Curriculum and Instruction*, College of Education, University of South Carolina. Available online at: <http://search.proquest.com/index>
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mahmoudnejad Moghadam, A. (2013). *Examining the teachings of global citizen education in elementary schools and teachers' viewpoints regarding the content of textbooks to the global citizen*. Master's thesis. Malayer University. [Persian]
- 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. [Persian]
- Moizumi, E. M. (2010). *Examining Two Elementary-Intermediate Teachers' Understandings and Pedagogical Practices about Global Citizenship Education*. A dissertation for the degree in Master of Arts. University of Toronto. Available online at: <http://search.proquest.com/index>
- Pais, A., Costa, M. (2017). An ideology critique of global citizenship Education. *Critical Studies in Education*. Available online at: <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772>

- Payande Najafabadi, A., Omidi Najafabadi, M. (2013). *Confirmatory factor analysis*. Tehran: Shahid beheshti Press. [Persian]
- Poursalim, A., Arefi, M., & Fathi Vajargah, K. (2017). Designing a Model for the Curriculum of Global Citizenship Education in Elementary Schools of Iran's Educational System: A Model based on Grounded Theory. *Quarterly journal of new thought on education*, 13(3), 7-36. [Persian].
- 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 submitted in conformity with the requirements for the degree of Master of Arts, Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Available online at: <http://search.proquest.com/index>
- Seyf, A. (2011). *Developing Measuring Tools for Research Variables in Psychology and Educational Sciences: Test and Questionnaire*. Tehran: Didar Press. [Persian]
- 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.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (2006). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. (Translated by Boyouk Mohammadi), Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies. [Persian]
- UNESCO. (2014). Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century. Available online at: <http://en.unesco.org/news/global-citizenship-education-preparing-learners-challenges-twenty-first-century-0>