

طراحی الگوی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران: مدلی برآمده از نظریه داوود بنیاد

عباس پورسلیم*، محبوبه عارفی**، و کورش قمی واحارگاه***

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، طراحی الگوی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران بود. این پژوهش از نوع پژوهش‌های کیفی و مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد انجام شد. جامعه آماری شامل معلمان و افراد متخصص و صاحب‌نظر در زمینه شهروندی جهانی است که شیوه انتخاب آن‌ها هدفمند، از نوع گلوله برفی بود. در مجموع با ۳۴ نفر مصاحبه شد که شامل ۱۸ معلم و ۱۶ متخصص و عضو هیأت علمی دانشگاه بود. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند در طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شد که در قالب مدل پارادایمی و مدل مفهومی بدین صورت شکل گرفت: ضرورت و نیاز (نیازهای اجتماع)، اهداف (هدف کلی و اهداف جزئی)، محتوا (اصول سازماندهی محتوا، اصول انتخاب محتوا)، روش‌های یاددهی-یادگیری (اصول انتخاب 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 مستقیم، تخصیص زمان به آموزش‌های غیرمستقیم)، فضا (فضا به‌عنوان منبع یادگیری، فضا به‌عنوان محل اجرا)، مواد و منابع (منابع فیزیکی یا غیرمجازی، منابع مجازی)، عوامل سازمانی (برنامه‌های توانمندسازی، پشتیبانی سازمانی)، یادگیری ضمنی (خارج از جو مدرسه، جو مدرسه) و نتایج برنامه (پرورش مؤلفه‌های دانشی، مهارتی و نگرشی). برای تأمین روایی و پایایی نیز از رویکرد لینکلن و گوبا شامل: مقبول بودن، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری استفاده شد. در

^۱ این مقاله برگرفته از رساله دکتری در رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی است.

* نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران a.poorsalim@gmail.com

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

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

پایان نیز بر مبنای یافته‌ها و نتایج به‌دست آمده، رهنمودهایی برای عملی شدن برنامه ارائه شده است.
کلید واژه‌ها: جهانی شدن، الگوی برنامه درسی، تربیت شهروند جهانی، نظریه داده‌بنیاد

مقدمه

امروزه با پدیده‌ای به نام «جهانی شدن»^۱ مواجه هستیم که به گفته رابرتسون^۲، بر «در هم فشردن جهان و تراکم آگاهی نسبت به جهان» دلالت دارد (رابرتسون، ۱۳۸۰: ۳۵). بنابراین، در عصر کنونی و با توجه به کم‌رنگ شدن مرزهای جغرافیایی، نسل بشر نیازمند دانش، اطلاعات، مهارت‌ها و نگرش‌های یکسان و مشترکی هستند که با اتکاء به آن‌ها، قابلیت رویارویی با وضعیت و شرایط جدید را پیدا کنند و از احساس ناکارآمدی به دور بمانند. به عبارت دیگر در وضعیت تازه‌ای که از آن به‌عنوان دهکده جهانی نام برده می‌شود، نیاز به سواد جدیدی به‌عنوان سواد جهانی، بیش از گذشته ضرورت پیدا می‌کند (تای^۳، ۲۰۱۴). در این ارتباط مقوله شهروندی، که از جمله مباحث بسیار مهمی است و سابقه آن به دولت‌شهرهای یونان باستان برمی‌گردد، تحت تأثیر این پدیده قرار گرفته است (قلتاش، ۱۳۹۱؛ به نقل از میر و شمشیری، ۱۳۹۴؛ آبویتز و هارنیش^۴، ۲۰۰۶؛ به نقل از سیم^۵ و همکاران، ۲۰۱۷). همچنان که آدری اوسلر رئیس مرکز شهروندی و آموزش حقوق بشر دانشگاه لیدز^۶ تأکید می‌کند که آموزش برای زندگی با هم در این جهان، یک انتخاب اضافی نیست، بلکه یک اصل ضروری است (اوسلر و استارکی^۷، ۲۰۱۰؛ به نقل از لویز^۸، ۲۰۱۴).

موضوع جهانی شدن و تربیت شهروند جهانی بحث بسیار مهمی است که از اندیشه‌های پیامبران بزرگ الهی نشأت گرفته و فیلسوفان و مربیان بزرگ و صاحب‌نظران مهم برنامه درسی نیز به این امر توجه خاصی کرده‌اند؛ همچنین سازمان‌های بین‌المللی مانند یونسکو^۹ و

1. Globalization
2. Robertson
3. Tye
4. Abowitz & Harnish
5. Sim
6. Leeds University
7. Osler & Starkey
8. Lewis
9. UNESCO

یونیسف^۱ به این مهم توجه کرده و در این ارتباط در کشورهای مختلف برنامه‌هایی را پیگیری و اجرا کرده‌اند (فتحی و اجارگاه و اعلائی، ۱۳۸۹). در سال‌های اخیر نیز، اندیشه جهانی شدن و آشنایی با فرهنگ‌های جوامع مختلف، اهمیت قابل ملاحظه‌ای در تفکر آموزش و برنامه‌ریزی درسی پیدا کرده است؛ در روند جهانی شدن، ارتباطات انسان‌ها در سراسر جهان با یکدیگر گسترش می‌یابد. بنابراین، ایجاد تفاهم بین‌المللی و یادگیری با هم زیستن به‌عنوان یک هدف مهم در آموزش و پرورش ضروری به نظر می‌رسد. یادگیری با هم زیستن نیازمند یک سری پیش‌نیازها برای دانش‌آموزان است. آموختن حس مسئولیت، همکاری با دیگران، شناخت سایر فرهنگ‌ها، احترام قائل شدن و ارزش گذاشتن به انسان‌ها و تمامی موجودات، همه و همه پیش‌نیاز آموختن همزیستی و تفاهم بین‌المللی هستند. در این راستا آموزش و پرورش می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا دیدگاه‌های جهانی و ارزش‌های لازم به‌منظور برابری و عدالت اجتماعی را در سراسر جهان کسب کنند (نوسباوم^۲، ۲۰۰۲). همچنین با توجه به اینکه مدارس مهم‌ترین مکان برای تربیت شهروندی محسوب می‌شوند، مکانی ایده‌آل برای تربیت شهروند جهانی نیز می‌توانند به حساب آید (پاشبی^۳، ۲۰۱۵). اهمیت این امر به حدی است که بسیاری از سیاست‌گذاران آموزشی معتقدند که شهروندی جهانی باید بخشی از سیاست و برنامه‌ریزی مدارس را به خود اختصاص دهد؛ به‌طوری که شهروندی جهانی باید اصولی از جمله اخلاق، غم‌خواری، تفکر انتقادی و ارزش‌ها را، نه تنها برای افراد، بلکه برای نهادهایی نیز مجسم کند که به این وضعیت کمک می‌کنند (مکنزی^۴ و همکاران، ۲۰۱۶). در این راستا مویزومی^۵ (۲۰۱۰) در پژوهش خود، که فهم معلمان ابتدایی و متوسطه و شیوه‌های آموزشی آن‌ها را درباره تربیت شهروند جهانی در کلاس‌های درسی انتاریو^۶ و بریتیش کلمبیا^۷ بررسی کرده بود، به اصولی از جمله آموزش عدالت، احترام به محیط زیست و آموزش تفکر انتقادی در راستای تربیت شهروند جهانی دست یافته است. نتایج پژوهش او همچنان حاکی از آن است که هر دو گروه از معلمان عواملی از قبیل فرهنگ مدرسه و دپارتمان، جوامع یادگیری مشارکتی و منابع مناسب

-
1. UNICEF
 2. Nussbaum
 3. Pashby
 4. MacKenzie
 5. Moizumi
 6. Ontario
 7. British Columbia

را، در تبدیل اهداف یادگیری مورد نظر خود به اعمال آموزشی، مهم دانسته‌اند. بنابراین، دانش‌آموزان در قرن ۲۱، نیازمند دانش، مهارت و نگرش‌هایی هستند که به‌واسطه آن بتوانند هم در جوامع فرهنگی و هم فراتر از مرزهای فرهنگی خود عمل کنند (بنکرز، ۲۰۰۴). در واقع این آشنایی‌ها، دانش‌آموزان را قادر خواهد کرد که آن‌ها بتوانند با توجه به تقسیم‌بندی‌های عمیقی که در ارتباط با نژاد، جنسیت، طبقه، دین و مذهب، و ملیت وجود دارد، برای زندگی در دنیایی آماده شوند که به‌سرعت در حال تغییر و تحول و جهانی شدن است (زینگ، ۲۰۱۵). شهروندان جامعه متنوع و پیچیده جهانی باید بتوانند ضمن اتصال و اعتقاد به فرهنگ خودی، در عین حال در یک فرهنگ جهانی مشترک، مشارکت مؤثر و مفیدی داشته باشند (آلفرد و گائو، ۲۰۱۲). چرا که برای عقب نماندن آن‌ها از سیر پیشرفت‌های جهانی، باید دانش و مهارت‌هایی را به آن‌ها آموزش دهیم که برای مفید و مؤثر بودن در جامعه جهانی لازم دارند (دیل، ۲۰۱۱).

به این منظور اوسلر و ستارکی^۵ (۲۰۱۰) استدلال کردند که آموزش و پرورش مؤثر برای عصر جهانی ما نیازمند یک چشم‌انداز جهان وطنی براساس درک مشترکی از حقوق بشر و آگاهی از حقوق شهروندی در همه سطوح، از سطح محلی، تا حیطه ملی است که باید آن را به سطح جهانی گسترش دهیم (اوسلر و ستارکی به نقل از انجل، ۲۰۱۴). با این شرایط، فارغ‌التحصیل کردن دانش‌آموزان به‌منظور آمادگی آن‌ها برای عمل کردن به‌عنوان شهروند در یک فرهنگ مدنی جهانی و در این جهان وابسته امروزی، باید به‌طور پیوسته در حال افزایش باشد (مالستد، ۲۰۰۳).

در این رابطه، طیف وسیعی از ایده‌ها برای بین‌المللی کردن آموزش به‌وجود آمده است، صاحبان این ایده‌ها بر موضوعاتی همچون آمادگی برای زمینه‌های کاری بین‌المللی، آمادگی به‌منظور حل مشکلات جهانی، ترویج ارزش‌های جهانی مشخص اشاره می‌کنند، که البته شرط لازم برای عملیاتی کردن این موضوعات، وجود شهروندان جهانی است. شهروندانی که

-
1. Banks
 2. Xing
 3. Alfred & Guo
 4. Dill
 5. Osler & Starkey
 6. Engel
 7. Mahlstedt

ارزش‌های جهانی را می‌شناسند و برای تفاوت‌های موجود احترام قائل هستند، و همچنین نسبت به جهان و ساکنان آن علم و آگاهی کافی دارند (فیلدن^۱، ۲۰۰۶). البته، با توجه به اهمیت بالای این امر، در کشور ما آن‌طور که شایسته است، به تربیت شهروند جهانی بی‌توجهی شده و اجرا نمی‌شود. شاهد این امر تحقیقات رضایی (۱۳۸۷)، میرزایی (۱۳۸۹) و محمودنژاد مقدم (۱۳۹۲) است که با انجام تحلیل محتوای کتب درسی به‌خصوص کتاب مطالعات اجتماعی و همچنین بررسی دیدگاه معلمان در خصوص توجه محتوای کتب درسی به شهروند جهانی، کم‌توجهی به مؤلفه‌های شهروند جهانی در ابعاد شناختی، مهارتی و نگرشی از جمله آموزش صلح، محیط‌زیست و آموزش سلامت، در دوره تحصیلی ابتدایی را آشکار کرده‌اند.

بنابراین، از میان مقاطع تحصیلی، این پژوهش در مقطع تحصیلی ابتدایی، انجام شد؛ چرا که این دوره با تحولات و شرایط جدیدی همراه است که تا اندازه زیادی بر شخصیت کودک و سازگاری‌های اجتماعی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. این دوره، کودکان را آماده می‌کند تا به سرعت تغییراتی در نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتار خود ایجاد کنند. شخصیت کودک در این دوره در ارتباط با دیگران و با دادن آموزش‌های لازم شکل می‌گیرد، روابط اجتماعی او توسعه می‌یابد و ادراکش از مسائل اجتماعی و فرهنگی عمیق‌تر می‌شود (سیف و همکاران، ۱۳۷۶). در این ارتباط باید اشاره کرد که دوران کودکی اساس زندگی آینده هر انسانی است و هر آنچه در کودکی در حوزه‌های اخلاقی، باورهای دینی، مسائل علمی، فرهنگی و اجتماعی به او بیاموزند، در بقیه دوران زندگی با او همراه است (استرایکر و وارنر^۲، ۱۳۸۳). همچنین، با توجه به انعطاف تفکر و ماندگاری یادگیری، 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 بر پایه آنچه که فراگیران یاد گرفته‌اند، آموزش‌های مناسب‌تری را ارائه دهند (بایی^۳، ۲۰۱۶).

در این راستا، در سند «تربیت شهروند جهانی: چشم‌انداز در حال ظهور»^۴ (۲۰۱۳)، یونسکو دلایل اجرای تربیت شهروندی جهانی در کشورهای مختلف را تشریح کرده است (پایس و کاستا^۵، ۲۰۱۷). همچنین نتایج پژوهش پاگلایس^۱ (۲۰۱۵)، با عنوان «آماده‌سازی دانش‌آموزان

1. Fielden
2. Striker & Warner
3. Bae
4. Global Citizenship Education: An Emerging Perspective
5. Pais & Costa

برای شهروندی در یک جامعه جهانی» نشان داد که شکاف شایان توجهی در مدل‌های فعلی آموزش و پرورش شهروندی وجود دارد و این امر می‌تواند راهی برای توسعه یک مدل جدید تربیت شهروند جهانی با کیفیت بالا باشد. علاوه بر این مورد و موارد مذکور، اسناد چشم‌اندازی موجود در داخل و خارج کشور، از جمله 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، به نوعی بر اهمیت تعاملات جهانی تأکید کرده‌اند که لازمه آن وجود شهروندانی جهانی است. در این ارتباط و برای نمونه، به بندهایی از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش اشاره شده است که حاوی رویکردهای جهان‌نگر هستند، که می‌تواند نمودهایی از لزوم توجه به برنامه‌دستی تربیت شهروند جهانی در داخل کشور باشد:

- تکوین و تعالی جنبه‌های انسانی هویت دانش‌آموزان برای تقویت روابط حق‌محور، عدالت‌گستر و مهرورزانه با همه انسان‌ها در سراسر جهان (بیانیه ارزش‌ها)
- رعایت حقوق و مسئولیت‌های اجتماعی، بهداشتی و زیست‌محیطی (اهداف کلان)
- توسعه ظرفیت‌ها و توانمندی‌های آموزش و پرورش برای حضور فعال و سازنده، در صحنه‌های بین‌المللی و منطقه‌ای (راهبردهای کلان)
- بهره‌مندی از روحیه مسئولیت‌پذیری و تعالی‌خواهی و برخوردار از مهارت‌های ارتباطی در حیات خانوادگی و اجتماعی در سطوح محلی تا جهانی (هدف‌های عملیاتی و راهکارها)؛ (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).

جدای از این مباحث، شواهد و قراین حاکی از آن است که برنامه‌دستی در دسترس نیست که بتواند ویژگی‌هایی از جمله مهارت‌های تفکر انتقادی و تفکر خلاق، توانایی مبارزه با بی‌عدالتی، مسئولیت‌پذیری، توانایی 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 (باتچر^۲، ۲۰۱۷). بنابراین، با توجه به موارد مذکور و همچنین کمبود تحقیقات انجام شده درباره تربیت شهروند جهانی، و

لزوم این امر مهم برای یاری رساندن در دستیابی به اهداف پیش روی آموزش و پرورش و سایر نهادهای مربوطه، ضرورت و اهمیت پژوهش‌های مرتبط با تربیت شهروند جهانی بیشتر نمود پیدا می‌کند.

با وجود این، شهروندی جهانی واژه‌ای است که در ادبیات متغیر شهروندی، جایگاه خاصی برای خود پیدا کرده است (مایرز^۱، ۲۰۰۶). در حقیقت می‌توان گفت: «تربیت شهروند جهانی، کسب دانش، نگرش و مهارت‌هایی در ارتباط با آگاه بودن، منتقد بودن، فعالیت داشتن و مسئولیت‌پذیر بودن شهروندان درباره مسائل جهانی است» (دیویس^۲، ۲۰۰۸: ۴).

بریگهام^۳ (۲۰۱۱) معتقد است: «شهروندی جهانی، شیوه‌ای برای درک نحوه عملکرد جهان و به هم پیوستگی مردم جهان به یکدیگر، شیوه‌ای برای نگرستن به برابری و عدالت اجتماعی، واقعیت‌های موجود، تفاوت‌ها و راه‌هایی که می‌توان در وضع موجود تغییر ایجاد کرد و در نهایت شیوه عمل براساس تفکر انتقادی، به چالش کشیدن بی‌عدالتی‌ها و تمرین حقوق شهروندی است» (بریگهام، ۲۰۱۱: ۱۶). به هر حال آموزش برای شهروندی جهانی به یادگیرندگان کمک می‌کند که افق فکری و هویت بالقوه خود را در ارتباط با دیگر افراد با هر نوع تنوع و تفاوتی، و در ارتباط با همه موجودات زمین توسعه دهند (هایگ^۴، ۲۰۱۶). در این ارتباط هانکوک^۵ (۲۰۱۵) در پژوهش خود با عنوان «همه این‌ها از آن شماس: تربیت شهروند جهانی به مثابه عمل‌رهایی‌بخش^۶ برای کودکان آفریقایی، امریکایی تبار»، ارزش تربیت شهروند جهانی را برای کودکان آفریقایی امریکایی بررسی کرده است. نتایج این پژوهش نشان داد که با به‌کارگیری برنامه‌دستی تربیت شهروند جهانی می‌توان به بسیاری از این کودکان، برای اصلاح خودپنداره‌های منفی آن‌ها کمک کرد.

همچنین شهروندی جهانی به‌عنوان شناخت رابطه‌مندی درون‌جهانی، و پیوند مشترک میان موجودات انسانی (و با محیط‌زیست خود) تعریف شده است (ایکدا^۷، ۲۰۱۰؛ خوو^۸، ۲۰۱۱؛

-
1. Myers
 2. Davies
 3. Brigham
 4. Haigh
 5. Hancock
 6. Emancipatory Practice
 7. Ikeda
 8. Khoo

نودینگ^۱، ۲۰۰۵؛ اوبلیرو^۲، ۲۰۱۲؛ پالاس^۳، ۲۰۱۲؛ سپراندیو^۴ و همکاران، ۲۰۱۰؛ به نقل از شرمان^۵، ۲۰۱۶؛ که در این رابطه کالبرگ^۶ نیز بیان می‌دارد، شهروندی جهانی می‌تواند نقش مهمی در ایجاد یک جامعه صلح‌محور ایجاد کند (کالبرگ، ۲۰۰۸؛ به نقل از همان).

به باور استوارت^۷، برنامه درسی تربیت شهروند جهانی؛ برنامه‌ای است که بتواند، شهروندانی مسئول را تربیت کند که به تفاوت‌ها احترام می‌گذارند، وابستگی و به هم‌پیوستگی همه مردم جهان به یکدیگر را درک می‌کنند و آمادگی دارند که متعهدانه و با حساسیت، براساس ملاحظات محلی و جهانی عمل کنند. شهروندانی که نسبت به موقعیت خود و موضوعات فرهنگی، سیاسی و اجتماعی در سطح جهانی آگاهی دارند و در برابر بقا و پایداری محیط زیست جهانی متعهد هستند (استوارت، ۲۰۰۸). در این راستا تای^۸ (۲۰۰۳) در پژوهشی با عنوان «جهانی شدن آموزش برای تربیت شهروندان جهانی با تأکید بر برنامه‌های درسی جهانی‌نگر»، برنامه‌های درسی ۵۲ کشور جهان را مطالعه کرده است؛ نتایج این پژوهش نشان داد که با توجه به مباحث مشترک جهانی، اهداف برنامه درسی، که بیشتر در کانون توجه بوده‌اند، عبارت از محیط‌زیست، توسعه، ارتباطات بین فرهنگی، صلح و حقوق بشر، جمعیت، بهداشت (ایدز)، و مباحث تبعیض نژادی است. همچنین سانتوس^۹ (۲۰۰۴) در پژوهشی دیگر با عنوان «کشف راه‌های جدید برای آموزش شهروندی جهانی در برزیل: سه مطالعه موردی»، چگونگی آموزش شهروندی جهانی در برزیل از آغاز دهه نود به بعد را بررسی کرده است. نتایج این پژوهش نیز نشان داد که تربیت شهروندی جهانی در برزیل تحت عناوین مختلفی مانند طرح‌های آموزش محیط زیست و صلح به اجرا در آمده‌اند. نتایج همچنین نشان می‌دهد که اجرایی کردن مفاهیم تربیت شهروند جهانی عمدتاً در آموزش‌های غیر رسمی بوده است و در آموزش‌های رسمی و آموزش و پرورش کم‌تر به چشم می‌خورد. بنابراین، نتایج پژوهش‌های تای (۲۰۰۳)، سانتوس (۲۰۰۴) و همچنین مویزومی (۲۰۱۰) نیز هم‌راستا با تعریف

1. Noddings
2. Obelleiro
3. Pallas
4. Sperandio
5. Sherman
6. kalberg
7. Stewart
8. Tye
9. Santos

استوارت بر بسیاری از این موضوعات از جمله پایداری محیط زیست تأکید ویژه‌ای داشته‌اند. در این راستا و با نگاهی دقیق‌تر می‌توان مؤلفه‌های تربیت شهروند جهانی را که توسط بنیاد آکسفام^۱ (۲۰۱۵) ارائه شده است، در جدول زیر مشاهده کرد. در این جدول مؤلفه‌های تربیت شهروند جهانی به سه دسته کلی دانش و فهم، مهارت‌ها و ارزش‌ها و نگرش‌ها به شرح زیر تقسیم شده است.

جدول ۱: مؤلفه‌های تربیت شهروند جهانی (آکسفام، ۲۰۱۵)

دانش و فهم	مهارت‌ها	ارزش‌ها و نگرش‌ها
عدالت و برابری اجتماعی	تفکر انتقادی و خلاق	احساس هویت و عزت نفس
هویت و گوناگونی جهانی شدن و وابستگی متقابل	همدلی	تعهد به عدالت و برابری اجتماعی
توسعه پایدار صلح و تعارض	خودآگاهی و اندیشه ارتباطات	احترام به افراد و حقوق بشر
حقوق بشر	همکاری و حل تعارضات توانایی مدیریت پیچیدگی و فقدان قطعیت	تنوع (گوناگونی) ارزشی دلواپسی نسبت به محیط زیست مسئولیت‌پذیری اجتماعی و تعهد به مشارکت
قدرت و حکومت	آگاهی و عمل تأملی	اعتقاد به توانایی مردم در ایجاد تغییر

با توجه به مؤلفه‌های مذکور می‌توان گفت که تربیت شهروند جهانی، فراگیران را در توسعه دانش، مهارت‌ها و ارزش‌های مورد نیاز برای تأمین امنیت عادلانه و سازگار با محیط زیست جهان توانا می‌کند. همچنین تربیت شهروند جهانی، کودکان و نوجوانان را به مراقبت از سیاره زمین و توسعه همدلی و نگرانی‌های فعال در این زمینه تشویق می‌کند (آکسفام، ۲۰۱۵). در این راستا مهارت همدلی اهمیت زیادی دارد؛ زیرا افراد دارای همدلی بالا، مهارت بیشتری در هدایت و کنترل وقایع زندگی از خود نشان می‌دهند؛ به دیگران علاقه‌مند هستند؛ افراد مختلف را تحمل می‌کنند و در نظر دیگران دوست داشتنی‌تر هستند (پرسون و کاجونیوس^۲،

1. Oxfam
2. Persson & Kajonius

۲۰۱۶). نهایتاً خلاصه مفهوم‌پردازی برنامه درسی شهروند جهانی اشاره دارد که معمولاً این برنامه درسی به مثابه جهت‌گیری در راستای تقدیر از 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 برای قبول مسئولیت اعمال خودمان و در ارتباط با دیگران، در نظر گرفته شده است (شرمان، ۲۰۱۶).

بنابراین، ما باید به این امر مهم، به‌خصوص در دوره ابتدایی که دوره شکل‌گیری شاکله فکری و شخصیتی افراد است، توجه خاصی داشته و بتوانیم دانش‌آموزانی را تربیت کنیم که ویژگی‌هایی چون خودمحوری، خلاق بودن، چندزبانه بودن و مشارکتی بودن را داشته باشند، تا بتوانند در قرن ۲۱، به نوعی قرن رقابت و جهانی شدن شکوفا شوند. در همین خصوص پاگالیس (۲۰۱۵)، در ادامه یافته‌های پژوهش خود نشان می‌دهد که یک برنامه درسی مطالعات اجتماعی که به خوبی طراحی شده، و در آن برای یادگیری مشارکتی اهمیت و جایگاه خاصی در نظر گرفته شده باشند، در پرورش شهروندان جهانی می‌تواند بسیار مؤثر باشد. در نتیجه با توجه به آنچه که بیان شد می‌توان اظهار کرد که توجه به شهروندی جهانی و آموزش مؤلفه‌های آن برای شهروندان هر کشور بسیار با اهمیت و ضروری است. زیرا جهانی شدن پدیده‌ای است محتمل و هیچ کشوری نمی‌تواند از آن اجتناب کند.

در این ارتباط، براساس نتایج پیشینه موجود در داخل کشور که بر ضعف برنامه درسی تربیت شهروند جهانی و همچنین نتایج پیشینه موجود در خارج از کشور که بر اهمیت و توسعه برنامه درسی تربیت شهروندی تأکید دارند، و نیز با توجه به اینکه تاکنون الگوی برنامه درسی در ارتباط با تربیت شهروند جهانی طراحی نشده است، پژوهش حاضر می‌تواند در توسعه و پیشبرد برنامه درسی تربیت شهروند جهانی، علی‌الخصوص در مقطع ابتدایی سیستم آموزشی ایران نقش مهمی داشته باشد. بنابراین، هدف کلی این پژوهش مطالعه اکتشافی به‌منظور کاوش و کشف عناصر اصلی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران به‌منظور طراحی مدل است که در راستای این هدف، اهداف جزئی شامل طراحی مدل پارادایمی و طراحی مدل مفهومی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی نیز مدنظر است. در این رابطه باید اشاره کرد که مدل پارادایمی، چارچوب ساختاری مشخصی است که در مرحله کدگذاری محوری نظریه داده‌بنیاد از آن استفاده می‌شود و روابط فی‌مابین شرایط

علی، مقوله محوری، راهبردها، زمینه، شرایط مداخله‌گر و پیامدها را نمایان می‌کند (کرسول^۱، ۲۰۱۴). همچنین مدل مفهومی، نشان‌دهنده روابط بین مقوله‌های اصلی حاصل از فرایند تحلیل کیفی است که براساس تجارب و فهم پژوهشگر از فرایند پژوهش ترسیم می‌شود. نهایتاً براساس اهداف مذکور سؤال‌های زیر مطرح شدند:

- مدل پارادایمی برنامه‌درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران براساس طرح نظامند داده‌بنیاد کدام است؟
- مدل مفهومی برنامه‌درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران چیست؟

روش

پژوهش حاضر براساس نظریه داده‌بنیاد، به‌عنوان یکی از روش‌های مطرح در پژوهش‌های کیفی انجام شد. این روش که پایه‌گذاران آن گلیسر و اشتراوس^۲ هستند، بر نوعی استقراء استوار است که به وسیله داده‌های منتج از پژوهش، نظریه تولید می‌کند. در این روش جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها و نظریه احتمالی نهایی، با یکدیگر ارتباط نزدیکی دارند و محقق به جای پیش‌فرض گرفتن یک نظریه با ورود به حوزه مورد مطالعه به داده‌ها اجازه می‌دهد تا نظریه را پدید آورند (اشتراوس و کوربین^۳، ۱۹۹۸).

در نظریه داده‌بنیاد، 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 اصلی برنامه‌درسی تربیت شهروند جهانی است، پژوهشگر به دنبال افرادی بود که تجربه مشترکی با موضوع پژوهش داشته باشند، به نحوی که بتوانند مشارکت اثربخش و اعتمادپذیری 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 برای ساخت نظریه به‌دست آورد.

بنابراین، برای انتخاب مشارکت‌کنندگان دو ملاک، به شرح ذیل اتخاذ شد که داشتن یکی

1. Creswell
2. Glaser & Strauss
3. Corbin

از این دو شرط الزامی بود:

- تخصص علمی: افرادی که دانش کافی در زمینه مباحث شهروندی جهانی دارند. یعنی در ارتباط با موضوع شهروندی جهانی به تألیف کتاب، مقاله یا طرح پژوهشی اقدام کرده؛ یا اینکه در این زمینه دارای تحصیلات آکادمیک باشند.
- تجربه عملی: افرادی که با موضوع تربیت شهروندی آشنایی دارند و همچنین حداقل ۱۰ سال سابقه تدریس در مدارس ابتدایی نیز دارند.

بر این اساس مشارکت‌کنندگان در مصاحبه به دو گروه تقسیم شدند: متخصصان موضوعی و معلمان. شایان ذکر است در ارتباط با معلمان، با توجه به اینکه برنامه درسی تربیت شهروند جهانی، صرفاً مقوله‌ای نظری محسوب نمی‌شود، بلکه مقوله‌ای متأثر از تجربه معلمی نیز است و در واقع، بخش قابل اتکاء 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.

همچنین برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختارمند استفاده شد. سؤالات مصاحبه برای هر دو گروه به صورت یکسان طراحی شد. روش انتخاب و انجام مصاحبه‌ها نیز به این صورت بود که ابتدا از هر گروه ۳ نفر به عنوان 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 گرفت و بعد از معرفی خود و شرح اجمالی از موضوع و روش پژوهش و دلیل انتخاب آن‌ها، پس از جلب رضایت برای مشارکت در این پژوهش، زمان مصاحبه را آن‌ها پیشنهاد دادند. راهنما و چارچوب موضوع پژوهش، قبل از اجرای مصاحبه، به آن‌ها ارسال شد 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 متخصصان موضوعی و ۱۵ نفر از

گروه معلمان به حد اشباع رسید. با وجود این، برای اطمینان بیشتر از ۲ نفر متخصص موضوعی و ۳ معلم دیگر نیز مصاحبه شد، که داده‌های جدید چیزی به اطلاعات قبلی اضافه نکرد. همچنین حداقل زمان مصاحبه ۳۵ دقیقه و حداکثر زمان نیز ۶۵ دقیقه بود.

در مجموع برای جمع‌آوری داده‌ها با ۳۴ نفر مصاحبه انجام شد، که این داده‌ها از طریق مصاحبه با ۱۸ نفر از معلمان مدارس ابتدایی که ۷ نفر آن‌ها بین ۱۰ - ۱۵ سال سابقه تدریس و ۱۱ نفر نیز دارای سابقه تدریس بالای ۱۵ سال بودند؛ همچنین ۸ نفر آن‌ها دارای مدرک کارشناسی ارشد، ۶ نفر دانشجوی دکتری و ۴ نفر نیز دارای مدرک دکتری؛ که ۲ نفر از پایه اول، ۲ نفر از پایه دوم، ۳ نفر از پایه سوم، ۴ نفر از پایه چهارم، ۴ نفر از پایه پنجم و ۳ نفر از پایه ششم بودند؛ و نیز مصاحبه با ۱۶ نفر از متخصصان و اساتید دانشگاه که شامل ۱ نفر با مرتبه علمی استاد، ۵ نفر دانشیار، ۵ نفر استادیار، ۳ نفر دارای مدرک دکتری و ۲ نفر دانشجوی دکتری، طی پنج ماه گردآوری شد. شرکت‌کنندگان در مصاحبه از رشته‌های علوم تربیتی، روان‌شناسی تربیتی، ادبیات جهان، جامعه‌شناسی و گرایش‌های مرتبط بودند.

فرایند تحلیل داده‌های حاصل از متن مصاحبه‌ها نیز با توجه به اهمیت آن در رویکرد نظریه داده‌بنیاد، هم‌زمان با جمع‌آوری داده‌ها و به‌صورت دستی، طی سه مرحله کدگذاری انجام شد. این سه مرحله مطابق نظریه داده‌بنیاد به شکل: الف) کدگذاری باز؛ ب) کدگذاری محوری^۱ و ج) کدگذاری انتخابی^۳ بود (اشتراوس و کوربین، ۱۹۹۸).

الف) کدگذاری باز: در پژوهش حاضر، مصاحبه‌های ضبط شده پس از پیاده‌سازی، با استفاده از روش تحلیل محتوا به‌صورت سطر به سطر بررسی، مفهوم‌پردازی و مقوله‌بندی و سپس براساس 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 تعیین محتوا براساس ویژگی‌های ارتباط با سایر مقولات، محور بودن در پژوهش، تکرار در داده‌ها و انتزاعی بودن به‌عنوان مقوله محوری پژوهش حاضر، انتخاب و مطالعه شد و سایر

-
1. Open Coding
 2. Axial Coding
 3. Selective Coding
 4. Strauss & Corbin

مفاهیم نیز در قالب شرایط علی، مقوله محوری، راهبردها، زمینه، شرایط مداخله‌گر و پیامدها، طبقه‌بندی و به‌صورت نظری در قالب مدل پارادایمی به هم مرتبط شدند.

پ) کدگذاری انتخابی (مرحله نظریه‌پردازی): در این مرحله نیز با توجه به مفهوم‌ها و کدهای شناسایی شده، گزینش نهایی انجام شد و پژوهشگر در پی یکپارچه‌سازی و خالص کردن تحلیل‌های خود به‌منظور پدیداری مقوله اصلی برآمد. در این مرحله سعی بر آن است که مقوله‌ها به گونه‌ای انتخاب شود که مقوله اصلی استخراج شده، عمده مفاهیم پدید آمده در مراحل قبل را پوشش دهد.

برای تأمین روایی و پایایی مطالعه از روش ارزیابی لینکلن و گوبا^۱ (۱۹۸۵) استفاده شد که معادل روایی و پایایی در تحقیقات کمی است. بدین منظور، بر پایه این روش چهار معیار مقبول بودن، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری برای ارزیابی در نظر گرفته شد. در این زمینه به‌منظور دستیابی به هر یک از این معیارها، ضمن تعریف هر کدام، اقدامات زیر انجام شد:

مقبول بودن^۲: عبارت است از معقول بودن و معنی داشتن یافته‌ها و صرف زمان کافی برای آگاهی از فرهنگ و درک مسائل مرتبط با سؤال‌های پژوهش. این اصل به دو شیوه اعمال شد:

۱. اختصاص دادن زمان طولانی برای مطالعه منابع معتبر و در دسترس، از ابعاد و نگاه‌های گوناگون نسبت به موضوع پژوهش؛

۲. پژوهشگر در تمام مصاحبه‌ها چارچوب موضوعی مصاحبه را رعایت کرد و در تلاش بود که جستجوکننده و گردآورنده متعهد و دقیقی برای داده‌های مصاحبه‌ها باشد.

انتقال‌پذیری^۳: عبارت است از کسب نظر و تأیید متخصصان، اعتباریابی از طریق منابع مختلف، روش‌های مختلف و گاهی اوقات بررسی‌های چندگانه. برای این منظور سه شیوه اعمال شد:

۱. مراحل تحلیل داده‌های مصاحبه سه بار تکرار شد؛
۲. داده‌های هر مرحله مقایسه و بررسی شد تا اطمینان حاصل شود که مراحل تحلیل بدون سوگیری و سهل‌انگاری انجام شده است؛
۳. نظرهای اصلاحی و تأیید چند متخصص و چند تن از اعضای هیأت علمی دانشکده‌های آموزش و علوم تربیتی دانشگاه‌های تهران، که در پژوهش مشارکت نداشتند، درباره یافته‌های پژوهش دریافت شد.

1. Lincoln & Guba

2. Credibility

3. Transferability

اطمینان‌پذیری^۱: عبارت است از ثبت و ضبط تمامی جزئیات پژوهش و یادداشت‌برداری در تمامی مراحل پژوهش. در این ارتباط در تمامی مراحل پژوهش یادداشت‌برداری انجام شده است، و جزئیات بسیاری از کارها و تجزیه و تحلیل‌ها تا مرحله پایانی و نهایی کار برای اطمینان از نتایج به‌دست آمده و همچنین موشکافی و رسیدگی سایر پژوهشگران موجود بود. تأییدپذیری^۲: عبارت است از مستندسازی و حفظ تمامی مستندات در فرایند پژوهش برای بازرسی و رسیدگی به‌عنوان ابزاری برای اثبات کیفیت. در این ارتباط نیز تمامی مستندات مربوط به امر پژوهش حفظ و نگهداری شده است.

یافته‌ها

در پاسخ به سؤال‌های پژوهش، داده‌های کیفی گردآوری شده از فرایند اجرای مصاحبه‌های نیمه ساختارمند با افراد نمونه پژوهش به‌صورت کدگذاری باز، تجزیه و تحلیل شد. اجرای فرایند کدگذاری باز روی داده‌های کیفی گردآوری شده، ابتدا به استخراج تعداد زیادی ویژگی و مفهوم متجر شد که با بررسی‌های مجدد و بازنگری‌های انجام شده و براساس مشابهت‌ها و اشتراکات مفهومی، این مفاهیم و ویژگی‌ها تقلیل یافته و دسته‌بندی شدند. در ادامه، این ویژگی‌ها و مفاهیم استخراج شده، به ۲۴ مقوله فرعی تبدیل، و نهایتاً از این مقوله‌های فرعی، ۱۲ مقوله اصلی ایجاد شد. یافته‌های به‌دست آمده از فرایند اجرای کدگذاری در جدول (۲) آمده است. (به علت کثرت مفاهیم و ویژگی‌ها، نمونه‌هایی از آن‌ها ارائه شده است).

بعد از فرایند کدگذاری باز، یافته‌های پژوهش در قالب ابعاد الگوی کدگذاری^۳ محوری (شکل ۱) شامل شرایط علی: به‌عنوان عامل اصلی به‌وجود آورنده پدیده مطالعه شده؛ مقوله محوری: به‌عنوان حادثه یا اتفاق اصلی که یک سلسله کنش‌های متقابل برای کنترل یا اداره کردن آن وجود دارد و به آن مربوط می‌شود؛ راهبردها: به‌عنوان کنش‌های خاصی که از پدیده محوری منتج می‌شوند و روش‌هایی برای مواجهه با پدیده مورد مطالعه ارائه می‌کند؛ زمینه: به‌عنوان یک سری خصوصیات ویژه که در آن کنش متقابل برای کنترل، اداره و پاسخ به پدیده انجام می‌شود؛ شرایط مداخله‌گر: به‌عنوان شرایط زمینه‌ای عمومی که بر راهبردها تأثیر

1. Dependability
2. Conformability
3. Coding Paradigm

می‌گذارند؛ و پیامدها: به‌عنوان خروجی حاصل از استخدام راهبردها(اشتراس و کوربین، ۱۹۹۸)، با توجه به مقوله‌های اصلی و فرعی مربوط به هر قسمت، چگونگی طراحی برنامه‌دستی تربیت شهروند جهانی را منعکس می‌کنند؛ که این فرایند نیز همراه با جدول (۲) با عنوان کدگذاری محوری ارائه شده است.

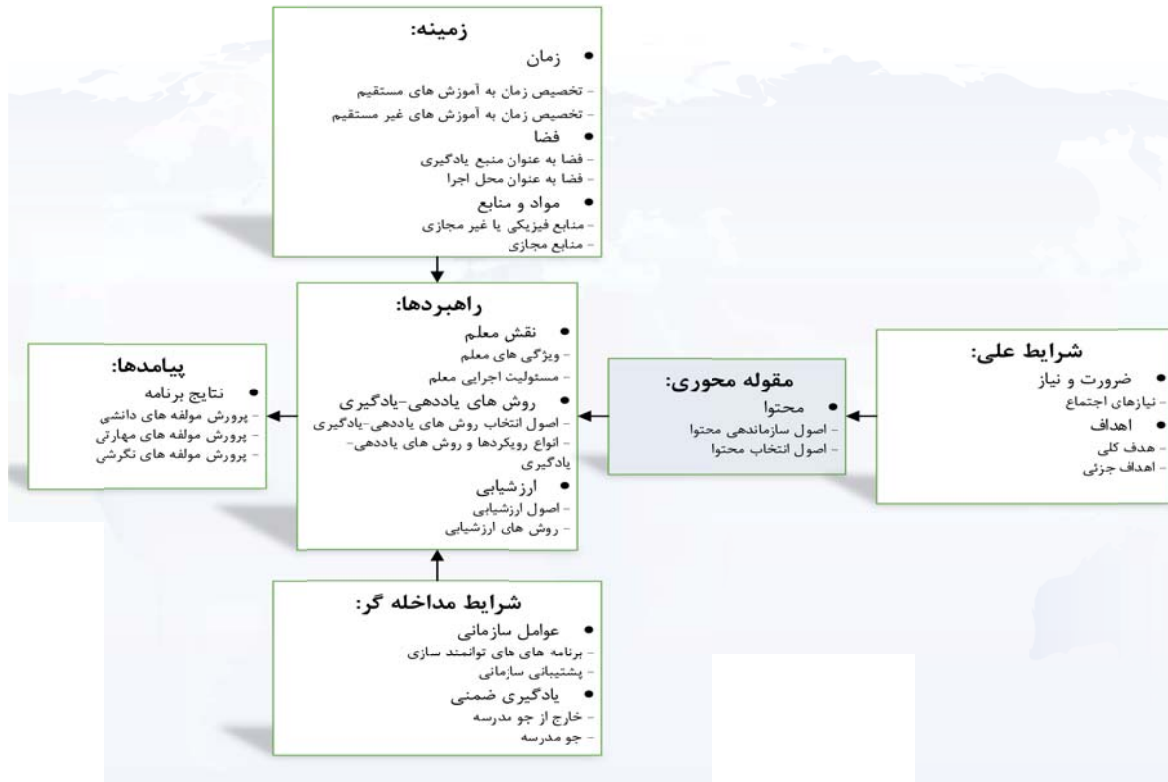
جدول ۲: یافته‌های مستخرج از فرایند کدگذاری باز و مقوله‌های کدگذاری محوری

کدگذاری محوری	کدگذاری باز	مقوله‌های فرعی، مفاهیم و ویژگی‌ها
نیاز	۱. ضرورت و نیاز	۱.۱ نیازهای اجتماع: نظیر تهدید جامعه بشری توسط آلودگی‌های زیست‌محیطی و مسائل سلامت روانی؛ توجه به توسعه پایدار و حفظ منابع برای نسل‌های آینده
	۲. اهداف	۱.۲ هدف کلی: تدارک دانش، مهارت و نگرش لازم برای داشتن نقشی مؤثر در جامعه در سطح محلی، ملی و جهانی ۲.۲ اهداف جزئی: نظیر شناخت مسائل مربوط به عدالت و برابری، تبعیض نژادی، صلح، حقوق بشر و دفاع از آن‌ها؛ تقویت حس مسئولیت‌پذیری و مشارکت در فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی
محتوا	۳. محتوا	۱.۳ اصول انتخاب محتوا: نظیر هم‌خوانی محتوا با ارزش‌ها، واقعیت‌های اجتماعی، زندگی روزمره و همچنین نیازهای فعلی و آتی جامعه؛ فراهم کردن زمینه لازم برای آموزش موضوعاتی نظیر هویت، تنوع، عدالت و برابری، صلح، فقدان تبعیض نژادی ۲.۳ اصول سازماندهی محتوا: نظیر در نظر داشتن ارتباط عمودی و افقی در طراحی محتوا؛ توجه به گستردگی مفاهیم و موضوعات در ارائه محتوا
	۴. روش‌های یاددهی-یادگیری	۱.۴ اصول انتخاب روش‌های یاددهی-یادگیری: نظیر صاحب‌رای دانستن فراگیران و تقویت توانایی ارائه راهکارهای جدید در آن‌ها؛ تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی، گفت و شنود و پرسش‌گری فعال ۲.۴ انواع رویکردها و روش‌های یاددهی-یادگیری: نظیر استفاده از رویکرد تدریس مشارکتی؛ فعالیت‌های فوق برنامه نظیر تهیه گزارش از وقایع روز جهان، آگاهی از محیط زیست
نقش معلم	۵. نقش معلم	۱.۵ ویژگی‌های معلم: نظیر به روز بودن و آگاه بودن معلمان نسبت به مباحث و موضوعات؛ داشتن انگیزه، مسئولیت‌پذیری و ایمان به رسالت معلمی ۲.۵ مسئولیت اجرایی معلم: نظیر ایجاد جوی صمیمی برای ارتباط مؤثر، اعتماد متقابل و تقویت اعتماد به نفس فراگیران؛ توجه به تفاوت‌های فردی از جمله علایق، هیجانات، عواطف و خواسته‌های فراگیران در راستای ایجاد انگیزه

کدگذاری	کدگذاری باز	مقوله‌های فرعی، مفاهیم و ویژگی‌ها
محوری	مقوله اصلی	
	۶. ارزشیابی	۱.۶ اصول ارزشیابی: نظیر متنوع و ترکیبی (ترکیبی از توصیفی و کمی) بودن ارزشیابی؛ جامع بودن ارزشیابی و توجه به تمامی فعالیت‌ها، رفتارها، مهارت‌ها، نگرش و عملکرد فراگیران
	۷. مواد و منابع	۲.۶ روش‌های ارزشیابی: نظیر ارزشیابی چندجانبه توسط معلم، والدین، و فراگیران ۱.۷ منابع فیزیکی یا غیر مجازی: نظیر فیلم‌های آموزشی، روزنامه دیواری و استفاده از بریده جراید؛ کتاب‌های داستان و کتاب‌های مصور برای آموزش مهارت‌های شهروندی جهانی
	۸. فضا	۲.۷ منابع مجازی: نظیر کامپیوتر، منابع اینترنتی و سایر ابزارآلات الکترونیکی ۱.۸ فضا به‌عنوان منبع یادگیری: نظیر وجود کتابخانه مجهز برای ترویج فرهنگ کتاب و کتاب‌خوانی؛ وجود آزمایشگاه مجهز در مدارس
یادگیری زمینه‌ای	۹. زمان	۲.۸ فضا به‌عنوان محل اجرا: نظیر نحوه چیدمان کلاس درس برای ارتباط چشمی مؤثر؛ تعداد کلاس‌های درسی کافی و متناسب با تعداد دانش‌آموزان ۱.۹ تخصیص زمان به آموزش‌های مستقیم: نظیر 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
	۱۰. عوامل سازمانی	۲.۹ تخصیص زمان به آموزش‌های غیرمستقیم: نظیر استفاده مناسب از زمان‌های آموزشی برای ارائه مفاهیم عدالت، صلح و حقوق بشر ۱.۱۰ برنامه‌های توانمندسازی: نظیر برنامه‌های آموزشی ضمن خدمت، برای معلمان و کادر اجرایی در راستای آموزش مؤلفه‌های شهروندی جهانی؛ شرکت دادن معلمان در همایش‌ها و سمینارهای مربوطه
یادگیری مبتنی بر	۱۱. یادگیری ضمنی	۲.۱۰ پشتیبانی سازمانی: نظیر حمایت مدیران ارشد برای تولید محتوای مناسب و مطلوب؛ حمایت مدیران ارشد به‌منظور اجرایی کردن برنامه‌ها و رفع نواقص ۱.۱۱ خارج از جو مدرسه: نظیر یادگیری ضمنی در محیط خانواده و گروه هم‌سالان؛ یادگیری از طریق رسانه‌های جمعی و عمومی؛ جو فرهنگی تربیتی اجتماع و تأثیرات ضمنی آن بر یادگیری ۲.۱۱ جو مدرسه: نظیر یادگیری در محیط مدرسه؛ جو کلاس درس و تأثیر آن بر یادگیری؛ تعاملات بین دانش‌آموزان و معلم و تأثیر آن بر یادگیری

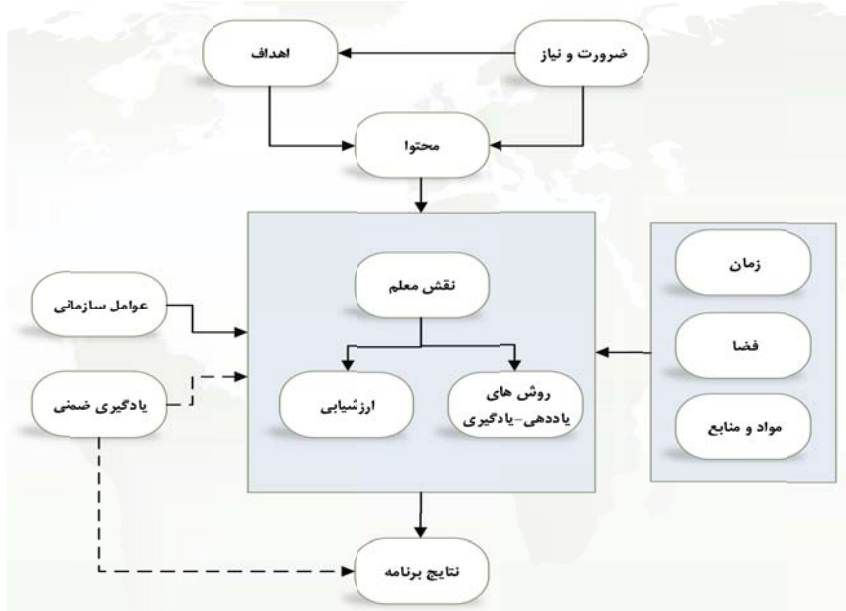
کدگذاری	کدگذاری باز	مقاله‌های فرعی، مفاهیم و ویژگی‌ها
محوری	مقاله اصلی	
		۱.۱۲ پرورش مؤلفه‌های دانشی فراگیر: نظیر پرورش دانش‌آموزانی دارای فهم سیاسی و آگاه به امر حکومت و قدرت؛ پرورش دانش‌آموزانی آگاه به امر جهانی شدن و وابستگی متقابل
۳ ۳ ۳	۱۲. نتایج برنامه	۲.۱۲ پرورش مؤلفه‌های مهارتی فراگیر: نظیر پرورش دانش‌آموزانی نقدپذیر و دارای تفکر انتقادی؛ پرورش دانش‌آموزانی توانا در برقراری ارتباط مؤثر با دیگران؛ پرورش دانش‌آموزانی خلاق و دارای قدرت اندیشه و خودآگاهی؛ پرورش دانش‌آموزانی دارای روحیه همکاری و کار جمعی و گروهی
		۳.۱۲ پرورش مؤلفه‌های نگرشی فراگیر: نظیر پرورش دانش‌آموزانی متعهد به صلح و حقوق بشر؛ پرورش دانش‌آموزانی متعهد به عدالت و برابری اجتماعی؛ پرورش دانش‌آموزانی محترم و متعهد به ارزش‌های وطنی و جهانی؛ پرورش دانش‌آموزانی آگاه، مسئولیت‌پذیر و دلوپس نسبت به محیط زیست

پس از مصاحبه با معلمان، متخصصان و افراد صاحب‌نظر در زمینه برنامه درسی تربیت شهروند جهانی و انجام کدگذاری‌های باز، در مرحله کدگذاری محوری همان‌طور که در شکل (۱) مشاهده می‌کنید، مدل پارادایمی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی ترسیم شد، که در آن روابط بین شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها مشهود است.



شکل ۱: مدل پارادایمی برنامه‌دستی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی (بر اساس طرح نظامند داده‌بنیاد)

در ادامه، با استفاده از فرایند کدگذاری انتخابی (مرحله نهایی کدگذاری در نظریه داده‌بنیاد)، الگوی مفهومی نهایی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران طراحی شد. در این مرحله، نظریه پرداز داده‌بنیاد (پژوهشگر) برحسب فهم خود از متن پدیده مطالعه‌شده، در قالب پالایش مدل پارادایمی مرحله کدگذاری محوری و ارائه روابط مستتر در بین مقوله‌های موجود در مدل، نظریه خود را پیرامون پدیده محوری در قالب مجموعه‌ای از گزاره‌ها یا زیر گزاره‌ها ارائه می‌دهد (کرسول، ۲۰۱۴). در این راستا پژوهشگر براساس تجارب و فهم خود از پدیده محوری مدل پارادایمی کدگذاری محوری (یعنی محتوا)، الهام از ادبیات نظری موجود و مصاحبه‌های مجدد با آزمودنی‌های پژوهش و دریافت نظرهای اصلاحی متخصصان امر و اساتید دانشگاه، الگوی مفهومی نهایی را ترسیم کرد. پس از تهیه الگوی نهایی و در راستای اعتبارسنجی آن، هم‌چنان‌که اشاره شد از نظرات ۵ تن از اساتید دانشگاه و ۷ تن متخصص نیز استفاده شد، که الگوی مذکور مورد تأیید این افراد نیز قرار گرفت. شکل (۲) الگوی مفهومی نهایی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران براساس کدگذاری انتخابی را نشان می‌دهد.



شکل ۲: مدل مفهومی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش سعی شد تا برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران با استفاده از نظریه داده‌بنیاد مورد الگوسازی مفهومی قرار بگیرد. در این راستا تحلیل یافته‌ها، بیان‌کننده آن است که برنامه درسی تربیت شهروند جهانی بر مبنای ضرورت و نیاز (نیازهای اجتماع)، اهداف (هدف کلی و اهداف جزئی)، محتوا (اصول سازماندهی محتوا، اصول انتخاب محتوا)، روش‌های یاددهی-یادگیری (اصول انتخاب 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 مستقیم، تخصیص زمان به آموزش‌های غیرمستقیم)، فضا (فضا به‌عنوان منبع یادگیری، فضا به‌عنوان محل اجرا)، مواد و منابع (منابع فیزیکی یا غیرمجازی، منابع مجازی)، عوامل سازمانی (برنامه‌های توانمندسازی، پشتیبانی سازمانی)، یادگیری ضمنی (خارج از جو مدرسه، جو مدرسه) و نتایج برنامه (پرورش مؤلفه‌های دانشی، مهارتی و نگرشی) شکل می‌گیرد. در این ارتباط و بر مبنای مدل مفهومی ارائه شده در بخش یافته‌های پژوهش، ضرورت و نیاز بر اهداف تأثیرگذار بوده و محتوا نیز متأثر از ضرورت و نیاز و اهداف است، 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 هستند. در این میان، راهبرد نقش معلم بر راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی تأثیرگذار است. در نهایت راهبردهای مذکور پیامدها و نتایج نظیر پرورش مؤلفه‌های دانشی، مهارتی و نگرشی فراگیر را به همراه دارند. که البته این پیامدها می‌توانند متأثر از عامل یادگیری ضمنی نیز باشند.

بنابراین، با توجه به پدیده جهانی شدن و ضرورت و نیاز به نوعی نگاه جهانی به آموزش در جامعه و به تبع آن در فراگیران، همچنین بنابر تأکید پاره‌ای از اسناد چشم‌اندازی موجود در داخل و خارج از 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 هانکوک (۲۰۱۵) که تربیت شهروند جهانی را به‌عنوان عملی‌رهبایی‌بخش در نظر گرفته است، و نیز نتایج پژوهش پاگلایس (۲۰۱۵) که بر توسعه مدل جدیدی از تربیت

شهروند جهانی تأکید دارد، بر ضرورت و نیاز به برنامه درسی تربیت شهروند جهانی اشاراتی دارند. علاوه بر موارد یاد شده، باید شیوع جرائم بین‌المللی، تروریسم، ایدز، تخریب خاک، ویرانی زیستگاه‌ها، از بین رفتن برخی از گونه‌های جانوری و گیاهی، بیابان‌زایی و تخریب جنگل‌ها را نیز افزود. مسائل یاد شده حاکی از آن است که این مشکلات ویرای مرزهای ملی هستند و از این منظر نیز ضرورت شهروندی جهانی مطرح می‌شود. این ضرورت و نیاز خود می‌تواند پایه‌ای برای تدوین اهداف برنامه درسی باشد و ما می‌توانیم براساس ضرورت و نیازهای مورد نظر به استخراج اهداف برنامه درسی تربیت شهروند جهانی اقدام کنیم. اهدافی که از درک روابط انسان و محیط زیست تا شناخت مسائل مربوط به عدالت و برابری، تبعیض نژادی، صلح، حقوق بشر و دفاع از آن‌ها را در بر می‌گیرد. نتایج پژوهش تای (۲۰۰۳) و سانتوس (۲۰۰۴) نیز همسو با این امر نشان داده‌اند که در برنامه درسی تربیت شهروند جهانی، اهدافی نظیر توجه به محیط زیست، صلح و حقوق بشر، بهداشت (ایدز)، و تبعیض نژادی در کانون توجه قرار دارند. بنابراین، توجه به هدف در این برنامه امری اساسی است؛ چرا که اگر قرار است برنامه درسی طرح‌ریزی شود و اگر الزامی است که کوشش‌هایی برای اصلاح و بهبود مستمر انجام شود، اهداف مشخص ضرورت دارند. همچنین با توجه به اهداف مورد نظر مستخرج از نیاز، محتوای برنامه تنظیم‌پذیر است. محتوا به‌عنوان مهم‌ترین عنصر، باید توجه خاصی به آن شود؛ در این ارتباط نتایج پژوهش‌های رضایی (۱۳۸۷)، میرزایی (۱۳۸۹) و محمودنژاد مقدم (۱۳۹۲)، براساس تحلیل محتواهای انجام شده از کتب درسی، نشان از کم توجهی به محتوای برنامه درسی تربیت شهروند جهانی به‌خصوص در دوره تحصیلی ابتدایی دارند. بنابراین، در این زمینه باید برنامه‌ریزی منسجمی به‌منظور تدوین و طراحی محتوای برنامه درسی تربیت شهروند جهانی انجام شود. 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 فراهم می‌آورند و البته معلم نقش تأثیرگذاری بر روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی دارد. همان‌طور که بسیاری از متخصصان امر معتقدند که نقش معلمان در تربیت شهروند جهانی نقشی بسیار ضروری است (ریلی و ناینس^۱، ۲۰۱۴؛ و چاوایزفارت^۱، ۲۰۰۶؛ به نقل از

گورن و یمینی^۲، ۲۰۱۵). در این راستا موزیومی (۲۰۱۰) نیز در پژوهش خود بر فهم و عمل معلمان و نقش روش‌های یاددهی-یادگیری و منابع در تربیت شهروند جهانی تأکید کرده است. ضمناً باید توجه کرد که نقش معلم 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. در این ارتباط نقش معلم در رابطه با یادگیری ضمنی بسیار تأثیرگذار است؛ چرا که می‌تواند با یک برنامه‌ریزی دقیق، از یادگیری ضمنی فراگیران، که در راستای برنامه‌دستی صریح است، استفاده مناسبی به عمل آورد و یادگیری ضمنی را تصحیح و بازنگری کند که در تضاد با برنامه‌دستی صریح است. در این زمینه نتایج پژوهش سانتوس (۲۰۰۴)، با نتایج به دست آمده هم‌خوانی دارد. سانتوس در پژوهش خود به این نتیجه رسید که اجرایی کردن مفاهیم تربیت شهروند جهانی در برزیل عمدتاً در آموزش‌های غیررسمی یا همان یادگیری ضمنی بوده است و در آموزش‌های رسمی کم‌تر مشاهده شده است. همچنین نقش معلم در کنش و واکنش با عوامل مداخله‌گر و البته با توجه به بسترهای مناسب فراهم شده، به پیامدهای مثبت در نتایج برنامه نظیر پرورش مؤلفه‌های دانشی، مهارتی و نگرشی فراگیران منجر خواهد شد؛ که نتایج پژوهش پاگلایس (۲۰۱۵) نیز حاکی از این امر است.

در پایان با توجه به یافته‌های پژوهش، برای عمل به برنامه‌دستی تربیت شهروند جهانی دوره ابتدایی تحصیلی رهنمودهایی ارائه شده است. نخست؛ اینکه کدهای استخراج شده در این مطالعه می‌تواند راهنمای خوبی برای مطالعات عمیق‌تر و تخصصی‌تر راجع به ابعاد جزئی این برنامه درسی به شمار آید. دوم؛ این مطالعه دو مدل فراهم کرد: مدل پارادایمی و مدل مفهومی، که از آن‌ها می‌توان به‌عنوان چارچوبی برای تربیت شهروند جهانی در برنامه‌دستی مقطع ابتدایی استفاده کرد. در این ارتباط مدل مفهومی که بر پایه دانش، ادراک و تجربه اکثریت شرکت‌کنندگان در پژوهش و به‌عنوان مدل نهایی پژوهش طراحی شده است، می‌تواند معیار مناسبی برای شناخت عمیق‌تر، مطالعات وسیع‌تر و ساختمان‌دستی برنامه‌دستی تربیت شهروند جهانی، در راستای بهبود، توسعه و امکان به کارگیری این برنامه‌دستی باشد. سوم؛ اینکه طیف وسیعی از عوامل زمینه‌ای شامل اهداف و خط‌مشی‌های آموزش و پرورش، سیستم‌ها، مدارس

و برنامه‌های درسی، ظرفیت معلم‌ها، به‌علاوه نیازها و تنوع یادگیرندگان در یک چارچوب وسیع اجتماعی-فرهنگی و سیاسی و اقتصادی در نظر گرفته شده است که باید به آن‌ها توجه خاص داشت. این عوامل عبارت هستند از: تعبیه برنامه در خط‌مشی‌ها و اهداف با در نظر داشتن حمایت گسترده ذی‌نفعان؛ طولانی مدت و پایدار بودن؛ تقویت در هر سال از تحصیل و ترجیحاً در جامعه‌ای وسیع‌تر؛ پوشش ابعاد محلی، ملی و جهانی؛ پشتیبانی از آموزش‌های قبل از خدمت و ضمن خدمت معلمان؛ استفاده از بازخوردهای حاصل از نظارت و فرایند ارزشیابی؛ مبتنی بودن بر نوالی همکاری در راستای تخصصی شدن موضوعات در درازمدت و همچنین در نظر گرفتن تجدید نظرهای دوره‌ای؛ اعمال نتایج تجدید نظرهای انجام شده و توانمندسازی و تقویت برنامه در راستای توسعه همه‌جانبه.

بنابراین، باید توجه داشت که گرچه برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در میان فاصله ایده‌آل‌ها و عمل واقعی گرفتار شده است، ولی با وجود این در سطح جهانی اقدامات زیادی در این زمینه و پشتیبانی‌های زیادی از سوی مجامع بین‌المللی نظیر سازمان ملل، یونسکو و یونیسف انجام شده است؛ سازمان‌های غیرانتفاعی نظیر بنیاد آکسفام در این زمینه پژوهش‌های زیادی به عمل آورده و جزو نهادهای پیشرو در ارتباط با این موضوع به شمار می‌آیند، اما با وجود این هنوز چالش‌هایی در ارتباط با استقرار این برنامه درسی وجود دارد. در این ارتباط شاید مهم‌ترین شرط در استقرار برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در مدارس ابتدایی، تبیین اهداف این برنامه درسی برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان در جهت اصلاح و تغییر نگرش آن‌ها در خصوص مفهوم و اهداف برنامه درسی تربیت شهروند جهانی است؛ تا از یک طرف بودجه لازم برای ایجاد زیرساخت‌های اولیه، و از طرف دیگر در فضا سازی و جو موجود مدارس تجدید نظر کنند. که البته از ملزومات این امر دسترسی این افراد به دانش درست و صحیح در ارتباط با برنامه درسی تربیت شهروند جهانی است. در این ارتباط پیشنهاد می‌شود متولیان امر با شرکت در کنفرانس‌ها و سمینارهای مختلف که در رابطه با اهمیت، ضرورت و جایگاه تربیت شهروندی جهانی برگزار می‌شود و نیز با استفاده از بسته‌های آموزشی مرتبط، و همچنین مرور مطالعات و پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، میزان آگاهی خود را نسبت به برنامه درسی تربیت شهروند جهانی افزایش دهند. پیشنهاد می‌شود که با ایجاد کارگروه‌های متفاوت و متخصص در ارتباط با برنامه درسی دوره ابتدایی، اهداف و محتوای کتب درسی

مقطع ابتدایی، به‌خصوص در دروسی نظیر تعلیمات اجتماعی برای گنجاندن مفاهیم و مؤلفه‌های تربیت شهروند جهانی، مورد بازنگری‌های اساسی قرار گیرند. در این ارتباط می‌توان از رویکردهای تلفیقی سازماندهی محتوای درسی که ابزار بسیار مهمی برای طراحی برنامه‌های درسی به شمار می‌آید، استفاده مناسبی کرد. با توجه به نقش خطیر معلمان در اجرای برنامه درسی پیشنهاد می‌شود تا با تشکیل دوره‌های آموزشی ضمن خدمت اثربخش، دانش، آگاهی و شناخت معلمان از مفاهیم، مؤلفه‌ها و عناصر اصلی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی را افزایش دهند تا آن‌ها بتوانند نواقص موجود یا مهارت‌های یاددهی-یادگیری و ارزیابانه خود را افزایش دهند. همچنین مراکز و دانشگاه‌های متولی امر تعلیم و تربیت معلم نیز باید جهت‌گیری‌های خود را در ارتباط با این برنامه درسی اصلاح کنند و مفاهیم، اصول و اهداف این برنامه درسی را در اختیار مدرسان و فراگیران خود قرار دهند. در ادامه و با توجه به نقش تأثیرگذار مواد و منابع آموزشی در امر تربیت شهروند جهانی، پیشنهاد می‌شود که مدارس ما به منابع مجازی و غیرمجازی نظیر کتابخانه‌های مجهز، پوسترها، عکس‌ها، ماکت‌ها، فیلم‌های آموزشی، کامپیوتر و ابزارآلات الکترونیکی، و سایر مواد و منابع تأثیرگذار مجهز شوند. نهایتاً روش‌های تدریس و ارزشیابی مبتنی بر برنامه درسی تربیت شهروند جهانی نیز از جمله مواردی است که باید توجه ویژه‌ای به آن داشت، چرا که در موفقیت هر رویکردی توجه به بخش اجرا و ارزشیابی به اندازه اهداف آن رویکرد، با اهمیت است. در این ارتباط پیشنهاد می‌شود که از رویکردهای مشارکتی و تلفیقی تدریس و همچنین مهارت‌های ارزشیابی چندجانبه استفاده مناسبی کرد.

منابع

- استرایکر، سوزان و وارنر، سالی (۱۳۸۳). کلیدهای پرورش خلاقیت هنری در کودکان و نوجوانان، ترجمه اکرم قیطاسی، تهران: صابرین.
- رابرتسون، رونالد (۱۳۸۰). جهانی شدن: تئوری‌های اجتماعی و فرهنگ جهانی، ترجمه کمال پولادی، تهران: ثالث و مرکز بین‌المللی گفتگوی تمدن‌ها.
- رضایی، فرزانه (۱۳۸۷). تجزیه و تحلیل محتوی کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بر مبنای مؤلفه‌های آموزش جهانی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه مازندران.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (سند مشهد مقدس). (۱۳۹۰). دسترسی به صورت آنلاین در سایت شورای عالی آموزش و پرورش به نشانی:
- <http://sce.ir/Portal/Home/Default.aspx>
- سیف، سوسن، کدیور، پروین، کرمی نوری، رضا و لطف‌آبادی، حسین (۱۳۷۶). روان‌شناسی رشد (۱). تهران: سمت.
- فتحی‌واجارگاه، کورش و اعلائی، غلامحسین (۱۳۸۹). تربیت شهروند جهانی. مجله پژوهشی، آموزشی، اطلاع‌رسانی مدارس کارآمد، (۸): ۳۱-۲۷.
- محمودنژاد مقدم، آزاده (۱۳۹۲). بررسی آموزه‌های تربیت شهروند جهانی در برنامه درسی دوره ابتدایی و دیدگاه معلمان در خصوص توجه محتوای کتب درسی به شهروند جهانی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه ملایر.
- میر، محمد و شمشیری، بابک (۱۳۹۴). بررسی انسان‌شناسی عرفان اسلامی و دلالت‌های آن در تربیت شهروندی، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۱(۳): ۱۷۱-۱۴۹.
- میرزایی، حسن (۱۳۸۹). بررسی میزان توجه به ویژگی‌های شهروند جهانی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ایران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرودشت.

Alfred, M. V., Guo, Sh. (2012). Toward global citizenship: Internationalization of adult education in Canada and the U.S. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 24 (2): 51-70. Available online at: <http://search.proquest.com/index>

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>
- Banks, J. A. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World. *The Educational Forum*, 68: 289-298. Available online at: <http://depts.washington.edu/centerme/Fs04banks.pdf>
- Brigham, M. (2011). Creating a Global Citizen and Assessing Outcomes. *Jgcee: Journal of Global Citizenship & equity Education*, 1 (1): 15-43. Available online at: <http://journals.sfu.ca/jgcee/index.php/jgcee/article/viewFile/27/10>
- 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. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Davies, L. (2008). *Global Citizenship Education*. Encyclopedia of Peace Education, Teachers College, Columbia University.
- 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>
- Fathi Vajargah, K., Alaii, Gh. (2010). Global citizenship education. *Quarterly Journal of efficient schools*, 4 (8): 27-31.
- Fielden, J. (2006). *Internationalization and leadership: What are the issues?* Paper presented at the Leadership and Development Challenges of Globalization and Internationalization Summit, London, UK. Available online at: <http://www.lfhe.ac.uk/international/internationalconferences/summit2006/index.html>
- Fundamental Reform Document of Education (Holy Mashhad). (2011). Available online at: <http://sce.ir/Portal/Home/Default.aspx>
- 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>
- 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>
- 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.
- Lewis, F. (2014). Human Rights Education in Osler and Starkey: From Analytic Framework to Object of Analysis. *Cambridge Open-Review Educational*

- Research e-Journal*, 1 (1): 19-39. Available online at: www.corerj.educ.cam.ac.uk
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MacKenzie, A., Enslin, P., & Hedge, N. (2016). Education for global citizenship in Scotland: Reciprocal partnership or politics of benevolence? *International Journal of Educational Research*, 77: 128-135. Available online at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.007>
- 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.
- Mahmoudnejad moghadam, A. (2013). *Examining the teachings of global citizenship education in elementary school curriculum and teachers' viewpoints regarding the content of textbooks to global citizen*. Master's thesis, University of Malayer.
- Mir, M., Shamshiri, B. (2015). The study of anthropology of Islamic mysticism and its implications in the citizenship education. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 11 (3): 149-171.
- Mirzaiy, H. (2010). *Study of characteristics of global citizenship in primary school's social studies curriculum*. Master's thesis, Islamic Azad University, Marvdasht.
- 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>
- Myers, J. P. (2006). Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: Education for global citizenship in the U.S. *Theory & Research in Social Education*, 34 (3): 370-394. doi: 10.1080/00933104.2006.10473313
- Nussbaum, M. (2002). *Patriotism and Cosmopolitanism*. In J. Cohen (Ed.), *For love of country* (pp. 2-17). Boston: Beacon.
- Oxfam. (2015). *Education for Global Citizenship: A guide for schools*. Available online at: <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>
- 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>
- 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>
- Persson, B. N., Kajonius, P. J. (2016). Empathy and Universal Values Explicated by the Empathy-Altruism Hypothesis. *The Journal of Social Psychology*, 156(6): 610-619. Available online at: <http://dx.doi.org/10.1080/00224545.2016.1152212>
- Pugliese, G. D. (2015). *Preparing students for citizenship in a global society: a case study*. A Dissertation Submitted to the School of Graduate Studies in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education. Southern Connecticut State University, New Haven, Connecticut.

- Rezaiy, F. (2008). *The analysis of the content of primary school textbooks based on the components of global education*. Master's thesis, University of Mazandaran.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: social theory and global culture*. Translated by Kamal Pouladi (2001), Tehran, Sales Publications.
- 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>
- Seif, S., Kadivar, P., Karami Nouri, R., & Lotfabadi, H. (1997). *Developmental Psychology (1)*. Tehran: Samt Publications.
- 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>
- Stewart, L. (2008). *Global Citizenship and Wilfrid Laurier University*. Laurier Students Public Interest Research Group, Ontario Canada.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research*. Second Edition, London: Sage Publications.
- Striker, S., Warner, S. (2003). *Encouraging the artist in your child*. Translated by Akram Gheitasi (2004), Tehran, Saber Publications.
- Tye, K. A. (2003). Globalizing global education to nurture world citizens. *The Education Digest*, 69 (4): 18-23.
- Tye, K. A. (2014). Global Education: a worldwide movement: An Update. *Policy Futures in Education*. 12: 855-871. Available online at: <http://online.sagepub.com>
- Xing, J. (2015). Global Citizenship Education in Hong Kong. *International Journal of Information and Education Technology*, 5 (2): 136-139. Available online at: <http://www.ijiet.org/papers/490-S00006.pdf>

**Designing a Curriculum Model for the Global
Citizenship Education in Elementary Schools of Iran:
A Grounded-Theory based Model**

Abas Poorsalim¹

PhD student of Curriculum Studies, Faculty of Education and Psychology,
Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Mahboobeh Arefi

Associate professor of Curriculum Studies, Faculty of Education and
Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Koorosh Fathi Vajargah

Professor of Curriculum Studies, Faculty of Education and Psychology,
Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Abstract:

The present study aimed at designing a curriculum model of global citizenship education in elementary schools of Iran's educational system. It was a qualitative study based on grounded theory. The population included the teachers and experts in the field of global citizenship. Out of this population, a sample of 34 individuals including 18 teachers and 16 experts was selected through snowball sampling. The participants took part in semi-structured interviews. The data was then analyzed through open coding, axial coding and selective coding. The findings of interviews formed the basis of a conceptual model including the following components: necessity (social needs), goals (general aims and specific objectives), content (content organization principles, principles of content selection), teaching-learning methods (principles of selecting teaching-learning methods, approaches and methods of

1. a.poorsalim@gmail.com

received: 2017-02-12

accepted :2017-11-14

DOI: [10.22051/jontoe.2017.14097.1688](https://doi.org/10.22051/jontoe.2017.14097.1688)

teaching-learning), the role of the teacher (teacher characteristics, the executive responsibility of teachers), evaluation (evaluation principles, evaluation methods), time (allocated time for direct trainings, allocated time for non-direct trainings), environment (environment as a source of learning, environment as a place of execution), materials and resources (physical or non-virtual resources, virtual resources), organizational factors (empowerment programs, organizational support), implicit learning (outside the school environment, school environment) and the outcomes of the program (teaching knowledge, skill, and attitude components). To ensure the reliability and validity of the model, the Lincoln and Guba's approach, including credibility, transferability, dependability and conformability were employed. Finally, according to the findings of the study, some guidelines were suggested for the implementation of the program.

Keywords: Globalization, Curriculum Model, Global Citizenship Education, Grounded Theory