

تدوین و آزمون الگوی آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران

یوسف کشاورز^{۱*} و علی اکبر امین‌بیدختی^۲

چکیده

«جهانی‌شدن» شکل جدیدی از شهروندی تحت عنوان «شهروندی جهانی» را مطرح کرده و موجب شده نظام‌های آموزشی از طریق بازنگری سیاست‌هایشان، به دنبال آماده‌سازی دانش‌آموزان برای زیستن در جهان به هم پیوسته کنونی و کسب آمادگی برای مواجهه با مسائل و چالش‌های متعاقب آن باشند. به‌رغم گسترش توجه به این مفهوم در نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف، توافق چندانی در خصوص تعریف، ابعاد و مؤلفه‌های آن وجود ندارد. این پژوهش به‌منظور تدوین و آزمون مدلی برای آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران با روش تحقیق ترکیبی (کیفی و کمی) متوالی اکتشافی انجام شده است. مشارکت‌کنندگان بخش کیفی، تعداد ۱۰ نفر از صاحب‌نظران، خبرگان و سیاستگذاران حوزه آموزش و پرورش هستند که با روش نمونه‌گیری هدفمند و تکنیک اشباع نظری، انتخاب شدند. در بخش کمی نیز، جامعه آماری شامل کلیه دبیران جامعه‌شناسی مناطق نوزده گانه شهر تهران است. که از این میان، تعداد ۲۴۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از دو ابزار مصاحبه نیمه‌ساختار یافته و پرسشنامه محقق‌ساخته، استفاده شده است. تحلیل داده‌های کیفی با بهره‌گیری از روش تحلیل شبکه مضامین (مضامین پایه، سازمان‌دهنده، مضامین فراگیر) و تحلیل داده‌های کمی از طریق آزمون-های آماری تی، آزمون ویل کاکسون و تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و PLS، انجام شده است. یافته‌های بخش کیفی؛ نشان‌دهنده الگویی شامل ۳ مضمون فراگیر (دانشی، نگرشی و مهارتی)؛ ۲۱ مضمون سازمان‌دهنده و ۱۴۷ مضمون پایه است. نتایج حاصل از آزمون این الگو در بخش کمی نیز بیان‌کننده برازش بسیار قوی الگوی آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران بوده و اینکه تمامی ابعاد و مؤلفه‌های این مدل، از نظر دبیران نمونه پژوهش، حائز اهمیت بالا است. در نتیجه اینکه توجه به الگوی آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران به‌منظور تجهیز دانش‌آموزان به فهم، نگرش و مهارت-های مورد نیاز برای زیستن در دنیای جهانی شده کنونی به عنوان شهروندانی آگاه، فعال و مسئولیت‌پذیر و همچنین ایفای نقش شایسته در سطوح محلی، ملی و جهانی؛ می‌تواند منشاء تحولات وسیع شود.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۰۲

نوع مقاله: پژوهشی

واژگان کلیدی

آموزش شهروندی جهانی، جهانی‌شدن، شهروند جهانی، سیاستگذاری آموزشی، نظام آموزش و پرورش.

۱. نویسنده مسئول: دانش‌آموخته دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. Yousefkishavarz@gmail.com

۲. استاد گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. A.aminbeidokhti@semnan.ac.ir

۲. استاد گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

مقدمه

فارغ از اینکه در کجای جهان قرار داریم، ما در معرض پدیده‌های جهانی هستیم. با توجه به تغییرات ایدئولوژیکی در سیاست‌های بین‌المللی، تغییرات نهادی و پیشرفت‌های تکنولوژیکی، جهانی شدن در دهه‌های اخیر مرزهای فیزیکی و همچنین اجتماعی را گسترش داده است که به نوبه خود، به بهم پیوستگی بیشتر ساکنین سیاره ما منجر شده است (تورکن و رودمین، ۲۰۱۳). این افزایش به هم پیوستگی جهانی و مشکلات پیچیده، نیازمند راه‌حل‌هایی در مقیاس جهانی است (اسکلد^۲ و دیگران، ۲۰۱۶). به عبارتی، در چنین فضایی بهم پیوسته، مسائلی از قبیل گسترش مهاجرت، جنگ‌های بین‌المللی، آلودگی زیست محیطی جهانی، گسترش فقر جهانی، گسترش تجاوز و نقض حقوق بشر و ... رخ داده است که صرفاً از طریق شهروندی جهانی می‌توان آن‌ها را حل کرد (استرومکوئیست^۳، ۲۰۰۷).

جهانی شدن و شهروندی اصطلاحاتی هستند که از دو دهه گذشته، به بخشی از گفتمان عمومی و همچنین دانشگاهی تبدیل شده است و یادگیری درباره دیگر فرهنگ‌ها به بیش از یک ضرورت^۴ و تقریباً به یک الزام^۵ تبدیل شده است (آیدین^۶، ۲۰۱۸). در عصر کنونی و در پی تحولات عظیم در حوزه فناوری اطلاعات و ارتباطات، شرایط شهروندی مبتنی بر تعلق به ملتی واحد، در حال افول و فرسایش تدریجی است. به گونه‌ای که نوعی جدیدی از شهروندی در حال ظهور است که حداقل به همان اندازه‌ای که شهروندی در قالب دولت-ملت (شهروندی مدرن) در مقایسه با شهروندی سنتی، بدیع و تازه بود، این نوع شهروندی که «شهروندی جهانی» نامگذاری شده نیست، جدید و نو است. نظریه شهروند جهانی بر این امر تأکید دارد که می‌توان برای افراد به عنوان شهروند جهانی، حقوق و تعهداتی در سطح جهانی به رسمیت شناخت (مرادی، ۱۳۹۴، ص. ۱۴۱). هرچند که برخی مانند اسکتل^۷ معتقدند مفهوم «شهروند جهانی» مفهومی جدید نیست و می‌توان آن را در یونان باستان ردیابی کرد (اسکتل، ۲۰۰۹)، اما به نظر می‌رسد این اصطلاح اخیراً رواج و گسترش یافته و به عنوان یک پارادایم در حال شکل‌گیری و

-
1. Turken and Rudmin
 2. Sklad
 3. Stromquist
 4. Necessity
 5. Pre-requisite
 6. Aydin
 7. Schattle

چشم انداز آموزشی نوینی است که به نظریه‌پردازان، سیاستگذاران و متخصصان اجازه می‌دهد تا موضوعات قدیمی را مجدداً مفهوم‌سازی کنند (طاروتزی و اینگواگاتیو^۱، ۲۰۱۸). بسیاری از مؤسسات آموزشی، مفهوم شهروندی جهانی را در بیانیه مأموریتشان آورده‌اند و خیلی از این مؤسسات، مراکزی در زمینه شهروندی جهانی یا برنامه‌هایی تحت این عنوان دارند. به علاوه اینکه شبکه‌ها و سازمان‌های ملی و بین‌المللی خودشان را وقف کمک به مؤسسات برای ترویج شهروندی جهانی کرده‌اند، هرچند که ضرورتاً این اصطلاح را به کار نبرند (اسکتل، ۲۰۰۹). با این وجود، به رغم گسترش توجه به این مفهوم در نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف، تعریف روشنی از این مفهوم ارائه نشده و ابعاد و مؤلفه‌های مختلفی برای این مفهوم بیان ارائه شده است.

دیویس و پایک^۲ معتقدند که شهروندی جهانی مبتنی بر مفاهیم مشخص سیاسی و یا قانونی نیست، بلکه بیش‌تر، حالتی ذهنی و نوعی آگاهی از محیط وسیع‌تر که در آن همه ملت‌ها قرار دارند و درک حقوق و مسئولیت‌های شهروندان در سطوح مختلف است (دیویس و پایک، ۲۰۱۱، ص. ۶۷). در حالی که شهروندی جهانی از منظر قانونی سختگیرانه نیست، بیشتر به عنوان اخلاق یا استعاره شناخته شده است (یونسکو، ۲۰۱۳) و یکی از اشکالاتی که به ایده شهروندی جهانی وارد می‌شود، ناملموس بودن آثار و فقدان ضمانت اجرا برای ایده مذکور است (السان، ۱۳۸۷، ص. ۱۲).

می‌توان گفت؛ شهروند جهانی ریشه در احترامی دارد که افراد هر کشور برای سایر انسان‌ها با حقوق، فرهنگ و ملیت متفاوت قایل هستند. بر این اساس، احترام فقط به معنای سازگاری و تحمل فرهنگ‌های متفاوت نیست، بلکه پاس داشتن تفاوت‌هاست. شهروند جهانی ابتدا به هویت خود احساس تعلق دارد و در نگاهی وسیع‌تر می‌تواند هویت دیگران را درک کند و به آن احترام بگذارند و نمایش زیبایی از یکپارچگی و وحدت در عین تنوع و کثرت را در اندیشه‌های خود نشان دهد. بنابراین، با توجه به اهمیت پرورش شهروندان جهانی در دنیای جهانی شده، از عمده رسالت‌های نظام‌های آموزشی، تربیت افرادی است که بتوانند در عین حفظ هویت فردی نگاهی جهانی داشته باشند (رشیدی، ۱۳۹۶، ص. ۱۰۴). به عبارت دیگر، مواجهه با چالش‌های جهانی نیازمند آگاهی و اقدام جمعی در سطح جهانی است و نظام آموزشی، از طریق برنامه‌های آموزش

1. Tarozzi and Inguaggiato

2. Davies and Pike

شهروندی جهانی، یادگیرندگان را تشویق می‌کند دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های مورد نیاز برای مواجهه و حل چالش‌های پیچیده در وضعیت جهانی شده، مجهز شوند (کشاورز و دیگران، ۱۳۹۷). با توجه به این ضرورت، آموزش شهروندی جهانی^۱ به عنوان یک روند آموزش جهانی به تازگی توسط بسیاری از نظام‌های آموزشی به منظور آموزش دانشجویان برای آماده‌سازی جوانان برای مشارکت در جامعه جهانی به کار گرفته شده است (یمین، گورن و مکسول^۲، ۲۰۱۸). چنانچه بوسوی و تورس^۳ بیان می‌کنند؛ آموزش شهروندی جهانی می‌تواند از طریق کمک به مشارکت مدنی و ابعاد کلاسیک آن از جمله دانش، مهارت و ارزش‌ها به صلح جهانی، سیاره‌ها و ساکنان آن کمک کند، همچنین باید شهروندی ملی و مشترکات جهانی را گرامی بدارد. با توجه به اهمیت وجود برابری اقتصادی، رفاه و تنوع فرهنگی؛ ایجاد یک برنامه درسی ضروری است که هدفش پرورش فردی باشد که دیگران را برای تفاوت‌هایشان بیش از شباهت‌هایشان تحسین کند (بوسوی و تورس، ۲۰۱۹).

لذا به واسطه سرعت و شتاب تغییرات در حوزه‌های مختلف و وابسته شدن سرنوشت افراد، سازمان‌ها و حکومت‌ها به یکدیگر، ضروری به نظر می‌رسد که آموزش‌های شهروندی جهانی متناسب با مأموریت و اهداف کلان آموزش و پرورش در برنامه‌های درسی جای گیرد و ساختار، اهداف و محتوای آموزشی متناسب با این تغییرات بازنگری شود (کشاورز، ۱۳۹۱). بنابراین، جامعه جهانی اکنون با وظیفه آماده‌سازی جوانان برای مواجهه با چالش‌های جهان در حال دگرگونی روبه‌روست و نظام‌های آموزشی کشورها قصد دارند، به‌منظور آماده کردن نوجوانان و جوانان برای کارکرد مؤثر در عصر جهانی شدن، در برنامه‌های خود تجدیدنظر کنند و ارزش‌ها و مهارت‌هایی را به فراگیرندگان بیاموزند که بتوانند در ابعاد محلی، ملی و بین‌المللی نقش مؤثری داشته باشند (فورچیان و افتخارزاده، ۱۳۸۴). اغلب تحقیقات انجام شده در خصوص آموزش شهروندی جهانی، در بافت غربی انجام شده است. چنانچه هاتلی^۴ (۲۰۱۹) نیز بیان می‌کند برای اینکه آموزش شهروندی جهانی بتواند به اهداف خود برسد نیاز است که ارزش‌های متنوعی که انگیزه و اقدامات در راستای شهروندی جهانی را امکان پذیرتر می‌کند و با زمینه‌های محلی مرتبط‌تر باشند، در اهداف بیان شده برای آموزش شهروندی جهانی از سوی یونسکو گنجانده

-
1. GCE
 2. Yemini, Goren and Maxwell
 3. Bosio and Torres
 4. Hatley

شود. لذا ضروری است به زمینه‌های محلی و ملی تحقق چنین اهدافی توجه شود (هاتلی، ۲۰۱۹). بنابراین، ضروری است که زمینه‌های غیر غربی آموزش شهروندی جهانی را برای گسترش دانش و همین‌طور کسب بینش برای اجرا؛ در نظر بگیریم. با توجه به آنچه گفته شد، ارائه مدلی جامع مبتنی بر نیازها و مطالبات فرهنگی، اقتصادی و سیاسی در عصر جهانی شدن و در بردارنده دانش، نگرش و مهارت‌های مورد نیاز به منظور بالا بردن کیفیت آموزش شهروندی در ایران و آگاهی هر چه بیشتر مردم در مورد نقش‌های شهروندیشان در جامعه و حضور به عنوان یک شهروند مسولیت‌پذیر ضروری است.

با توجه به آنچه گفته شد، تحقیق حاضر در پی پاسخگویی به این مسئله است که با توجه به اقتضائات عصر جهانی شدن و لزوم توجه به موضوع تربیت شهروند جهانی، الگوی مطلوب آموزش شهروند جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران با لحاظ کردن مأموریت و اهداف کلان ترسیم شده در اسناد بالادستی از قبیل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، قانون برنامه ششم توسعه، برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران و منشور حقوق شهروندی و غیره و همچنین نظرات صاحب‌نظران و خبرگان این حوزه چگونه است و دارای چه مؤلفه‌های است؟ لذا این پژوهش با هدف تدوین و آزمون مدلی برای آموزش شهروندی در نظام آموزش و پرورش ایران با استفاده از بررسی ادبیات نظری، اسناد بالادستی و همچنین با بهره‌گیری از نظرات صاحب‌نظران و خبرگان آموزش و پرورش در دو بخش کیفی و کمی انجام شده است و سؤالات پژوهش به شرح زیر مطرح شد:

بخش کیفی:

۱. الگوی آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران از نظر خبرگان و صاحب‌نظران این حوزه و اسناد بالادستی آموزش و پرورش؛ دربرگیرنده چه ابعاد و مؤلفه‌های کلیدی است؟
۲. بخش کمی:
۳. آیا الگوی آموزش شهروندی جهانی ارائه شده در بخش کیفی از اعتبار لازم برخوردار است؟
۴. بر اساس الگوی آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران، از دیدگاه دبیران، آموزش شهروندی جهانی چه میزان دارای اهمیت است؟

۵. بر اساس الگوی آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران، آیا تفاوت معناداری بین میزان اهمیت آموزش شهروندی جهانی از دیدگاه دبیران زن و مرد و دبیران با مدرک تحصیلی مختلف وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش از طرح آمیخته (ترکیبی) اکتشافی متوالی^۱ استفاده شده است. در این طرح، بخش کیفی اولویت دارد و برای خلق نظریه یا سازه‌های خاص به کار می‌رود. بخش کمی نیز در خدمت بخش کیفی است و کار آن آزمودن^۲ اندیشه‌های تولید شده از جزء کیفی تحقیق است. این قبیل تحقیقات را متوالی نامند از آن جهت که یک تحقیق در پی دیگری می‌آید و بر روی آن ساخته می‌شود. بر همین اساس، نخست با استفاده از مبانی نظری و پیشینه تحقیقات، مصاحبه با صاحب‌نظران نظام آموزش و پرورش؛ الگوی اولیه آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران به شیوه اکتشافی، استخراج و اعتبارسنجی خواهد شد. سپس در بخش دوم با استفاده از ابزارهای ساخته شده و اجرای کمی در نمونه‌های مورد بررسی و ارزیابی و رواسازی مدل اکتشافی؛ مدل نهایی آموزش شهروندی استخراج خواهد شد.

بنابراین، روش به کار گرفته شده در در بخش کیفی پژوهش، از نوع مطالعه موردی با استفاده از روش تحلیل مضمون^۳ و شبکه مضمون‌ها^۴ در سه سطح مضمون‌های پایه، سازمان دهنده و فراگیر است.

جامعه آماری در این بخش کلیه کارشناسان، صاحب‌نظران و خبرگان حوزه آموزش و پرورش و شهروندی جهانی بودند. با توجه به رویکردهای کیفی به نمونه‌گیری که معمولاً نمونه‌های کیفی، غیر تصادفی و هدفمند یا قضاوتی^۵ هستند؛ نمونه‌گیری هدفمند انجام شده است. بنابراین، برای انتخاب نمونه با روش نمونه‌گیری هدفمند صاحب‌نظران کلی و تکنیک اشباع نظری، تعداد ۱۰ نفر از سیاستگذاران، صاحب‌نظران و خبرگان حوزه آموزش و پرورش به عنوان نمونه انتخاب شدند.

-
1. Sequential exploratory mixed methods design
 2. Test out
 3. Thematic Analysis
 4. Thematic Network
 5. Judgmental

برای گردآوری داده‌ها در بخش کیفی پژوهش، از دو ابزار مصاحبه نیمه‌ساختار یافته و بررسی اسناد استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده نیز از روش تحلیل شبکه مضامین^۱ استفاده شد. در این تحقیق با استفاده روش تحلیل شبکه مضامین، از طریق مصاحبه با صاحب‌نظران دانشگاهی و خبرگان امر سیاستگذاری در حوزه آموزش و پرورش و همچنین بررسی مبانی نظری (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، قانون برنامه ششم توسعه، برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران و منشور حقوق شهروندی، ابعاد آموزش شهروندی جهانی از منظر یونسکو و آگسقام، کتب، پایان‌نامه‌ها و مجلات فارسی و انگلیسی) مضامین پایه احصاء شد و پس از ترکیب مضامین پایه مشترک و در مرحله بعدی، ترکیب مضامین سازمان‌دهنده مشترک؛ نهایتاً مضامین فراگیر استخراج شدند.

روش به کار رفته در بخش کمی از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری در این بخش نیز شامل کلیه دبیران جامعه‌شناسی مناطق نوزده گانه در مقطع متوسطه دوره دوم پسرانه و دخترانه شهر تهران اعم از دولتی، غیردولتی است. دلیل انتخاب دبیران جامعه‌شناسی به عنوان جامعه آماری نیز مرتبط بودن موضوع شهروندی با حوزه تخصص و محتوای تدریس این گروه از دبیران بوده است.

برای تعیین نمونه آماری از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد. بدین ترتیب که از ۱۱۲۸ دبیرستان متوسطه دوره دوم پسرانه و دخترانه اعم از دولتی، غیردولتی کل شهر تهران، از بین نواحی شمال، جنوب، مرکز، غرب و شرق تهران به صورت تصادفی ده منطقه از مناطق نوزده گانه آموزش و پرورش شهر تهران انتخاب شد و در مجموع با مراجعه و هماهنگی با دبیرستان‌ها، تعداد ۲۴۰ پرسشنامه تکمیل شده از دبیران جامعه‌شناسی این مناطق به دست آمد.

با استفاده از نتایج مصاحبه با برخی از صاحب‌نظران دانشگاهی و خبرگان امر سیاستگذاری در حوزه آموزش و پرورش و بررسی مبانی نظری و پژوهشی و اسناد بالادستی آموزش که از بخش کیفی حاصل شد؛ پرسشنامه اولیه تدوین شد. در این پرسشنامه محقق ساخته، میزان اهمیت هر یک از مؤلفه‌های مدل آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران ارزیابی شد. این پرسشنامه شامل دو بخش اطلاعات جمعیت‌شناختی و اطلاعات مربوط به مؤلفه‌های مدل آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران، در سه بعد شناختی،

عاطفی و رفتاری است. تعداد گویه‌های مورد این مقیاس ۷۴ گویه بوده و هر یک از آن‌ها به صورت طیف پنج گزینه لیکرت (بی اهمیت، کم اهمیت، مهم، اهمیت زیاد و اهمیت خیلی زیاد) درجه‌بندی شده است.

جهت سنجش روایی گویه‌های مقیاس طراحی شده، از روایی محتوا و روایی سازه استفاده شد. بدین معنا که نظرات چند تن از اساتید و برخی دیگر از محققان این حوزه برای بررسی روایی محتوا بهره برده شد. همچنین برای سنجش روایی سازه نیز از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. همچنین به منظور سنجش پایایی ابزار مورد استفاده در این بخش، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. چنانچه جدول زیر نشان می‌دهد ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده برای ابعاد سه‌گانه «دانشی و شناختی»، «نگرشی و عاطفی» و نهایتاً «مهارتی و رفتاری» به ترتیب عبارت اند از؛ ($\alpha = 0.904$)، ($\alpha = 0.950$) و ($\alpha = 0.945$). همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای تمامی زیر مقیاس‌ها این پرسشنامه بالاتر از ۰/۷ است که پایایی بالای ابزار استفاده شده را نشان می‌دهد.

جدول ۲: ضریب پایایی ابعاد و زیر مقیاس‌های مدل آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران

ابعاد	زیر مقیاس‌ها	تعداد گویه	ضریب پایایی
شناختی	آگاهی از تنوع و شناخت تفاوت‌ها	۳	۰/۸۱۵
	آگاهی نسبت به حقوق و مسئولیت‌های خود و دیگران در سطح جهانی	۴	۰/۷۳۰
	آگاهی و درک توسعه پایدار	۳	۰/۷۷۱
	درک جهانی شدن و به هم پیوستگی جوامع	۴	۰/۷۵۸
نگرشی و عاطفی	شناخت و آگاهی از موضوعات، مشکلات و چالش‌های جهانی	۴	۰/۷۸۵
	احترام و پاسداشت میراث هنری و فرهنگی	۴	۰/۷۴۵
	پذیرش و احترام به تفاوت‌ها (نژادی، فرهنگی، قومی، جنسیتی)	۴	۰/۷۴۴
	تعهد به ارزش‌های مشترک انسانی (عدالت، برابری و حقوق بشر)	۴	۰/۸۰۷
مهارتی و رفتاری	توجه به محیط زیست	۳	۰/۸۴۶
	داشتن سطوح و لایه‌های هویتی (محلی، ملی و جهانی)	۴	۰/۷۳۱
	عزت نفس و هویت ملی (پرهیز از خودبرتربینی یا خود کم بینی)	۴	۰/۷۱۰
	نگرش جهانی و تعهد نسبت به دیگران	۵	۰/۸۷۰
همدلی با انسان‌ها و جوامع دیگر	۳	۰/۸۹۱	

ابعاد	زیر مقیاس‌ها	تعداد	ضریب پایایی
		گویه	زیر مقیاس‌ها
		۳	۰/۷۲۸
		۳	۰/۸۰۸
		۳	۰/۸۹۲
		۳	۰/۸۵۷
۰/۹۴۵		۳	۰/۷۸۲
		۳	۰/۷۸۶
		۳	۰/۷۵۸
		۴	۰/۸۲۴

یافته‌های پژوهش

یافته‌های حاصل از گردآوری و تحلیل داده‌های بخش کیفی پژوهش (مصاحبه‌های نیمه- ساختار یافته و بررسی اسناد)، نویسندگان این مقاله را به شناخت الگوی کلی آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران رهنمون ساخته است.

مرحله نخست؛ مضامین پایه: در این مرحله، کدها و نکات کلیدی به عنوان مضامین پایه در مدل آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران از طریق مصاحبه نیمه-ساختار یافته با برخی از صاحب‌نظران دانشگاهی و خبرگان امر سیاست‌گذاری در حوزه آموزش و پرورش و همچنین بررسی اسناد بالادستی آموزش از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، قانون برنامه ششم توسعه، برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، منشور حقوق شهروندی؛ ۱۴۷ مضمون پایه استخراج شد.

مرحله دوم، مضامین سازمان دهنده: در این مرحله، از تلخیص و ترکیب مضامین پایه که در مرحله قبلی استخراج شده بودند، ۲۱ مضمون سازمان‌دهنده حاصل شد.

مرحله سوم، مضامین فراگیر: این مرحله که حاصل از تلخیص و ترکیب مضامین سازمان دهنده است در قالب ۳ مضمون فراگیر (دانشی، نگرشی و مهارتی)؛ طبقه‌بندی و ارائه شده است. لازم به توضیح است که قرار دادن هر کدام از مضامین سازمان‌دهنده در یکی از ابعاد کلان شناختی، عاطفی و رفتاری به معنای عدم لزوم توجه به آن در دو بُعد دیگر نیست. قرار گرفتن مضامین سازمان دهنده در هر یک از مضامین فراگیر با توجه به غالب بودن ماهیت آن مضمون سازمان‌دهنده است و عملاً تفکیک و مرزبندی دقیق بین هر کدام از این سه بُعد، دشوار و

ناممکن خواهد بود. برای مثال مضمون «اقدام برای رفع نابرابری» با وجود اینکه در اینجا در بعد رفتاری قرار داده شده است، نیازمند داشتن آگاهی و همچنین نگرش مناسب در خصوص نابرابری است. بنابراین، لازم است در هر سه بُعد به آن توجه شود که در اینجا برای رعایت اختصار، هر یک از مضامین سازمان‌دهنده با توجه به وجه غالب آن، در یکی از مضامین فراگیر سه‌گانه (شناختی، مهارتی و عاطفی) قرار داده شده است.

آزمون نرمال بودن متغیرها: برای سنجش وضعیت نرمال یا غیرنرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق در بخش کمی از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شده است. با توجه به نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، مقدار سطح معناداری آزمون کولموگروف برای تمامی متغیرها کمتر از ۰/۰۵ به دست آمد که در نتیجه فرض نرمال بودن متغیرها رد و فرض غیرنرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق تأیید می‌شود. با توجه به اینکه متغیرهای تحقیق توزیع نرمال ندارند، لذا برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از مدل‌سازی معادلات ساختاری به روش PLS استفاده می‌شود.

بررسی وضعیت متغیرهای پژوهش در جامعه آماری: به منظور پاسخ به این سؤال که وضعیت متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش دارای چه وضعیتی در جامعه هستند و نسبت به مقدار میانه طیف لیکرت مورد بررسی در چه وضعیتی قرار دارند، از آزمون t استفاده می‌شود. در این آزمون میانگین متغیرهای تحقیق با مقدار میانه مقیاس مورد بررسی (۳) سنجیده شده و درخصوص وضعیت متغیر در جامعه آماری اظهار نظر خواهد شد.

از آنجائی که سطح معناداری آزمون t برای تمامی متغیرهای تحقیق کم‌تر از ۰/۰۵ است، لذا فرض صفر رد می‌شود. یعنی با احتمال ۹۵٪ میانگین متغیرهای آموزش شهروندی جهانی، دانشی و شناختی، نگرشی و عاطفی و مهارتی و رفتاری در جامعه آماری پژوهش بالاتر از میانه (۳) هستند.

مدل‌سازی معادلات ساختاری به روش PLS شامل دو مرحله آزمون مدل اندازه‌گیری و آزمون مدل ساختاری است. آزمون مدل اندازه‌گیری شامل بررسی پایایی (همسانی درونی) و روایی تشخیصی است. برای بررسی پایایی و همسانی درونی مدل به روش PLS ملاک‌های مختلفی وجود دارد که عبارت‌اند از:

- پایایی هر یک از گویه‌ها و متغیرهای مشاهده شده،
- اعتبار مرکب هر یک از سازه‌ها (CR)
- میانگین واریانس استخراج شده (AVE)

برای سنجش اولین ملاک پایایی، پایایی هر یک از گویه‌ها بررسی می‌شود. اگر بارهای عاملی هر گویه بر سازه مربوط به خود معنادار باشد، می‌توان استدلال کرد که گویه‌ها از اعتبار کافی بهره‌مند هستند. در شکل شماره ۱، بارهای عاملی و آماره t هر یک از متغیرهای تحقیق گزارش شده‌اند. مقادیر بار عاملی بیشتر از ۰/۵ قابل قبول هستند.

دومین ملاک پایایی، بررسی اعتبار مرکب هر یک از سازه‌ها است. اعتبار مرکب که به پایایی ترکیبی (Composite Reliability) نیز مشهور است، نسبت به آلفای کرونباخ معیار مدرن‌تری برای تعیین پایایی محسوب می‌شود. این اعتبار از طریق ضریب دیلون - گلداشتاين به دست می‌آید و مقادیر بیشتر از ۰/۷ برای این ملاک قابل قبول است.

همچنین سومین ملاک پایایی، میانگین واریانس استخراج شده (AVE) است. معیار AVE نشان‌دهنده میانگین واریانس به اشتراک گذاشته شده بین هر سازه با شاخص‌های خود است. در واقع این معیار میزان همبستگی یک سازه با شاخص‌های خود را نشان می‌دهد که هر چه این همبستگی بیشتر باشد، برآزش مدل نیز بهتر است. مقادیر بیشتر از ۰/۴ برای این ملاک نشان‌دهنده پایایی مناسب سازه است. در جدول (۱) دو معیار CR و AVE برای سازه‌های تحقیق ارائه می‌شود:

جدول ۱: مقادیر پایایی سازه‌های تحقیق

معیار ابعاد	اعتبار مرکب CR	میانگین واریانس استخراج شده AVE
مهارتی و رفتاری	۰/۹۶	۰/۵۰
دانشی و شناختی	۰/۹۳	۰/۴۳
نگرشی و عاطفی	۰/۹۶	۰/۴۵
آموزش شهروندی جهانی	۰/۹۸	۰/۴۱

به منظور بررسی روایی مدل تحقیق، از معیار معرفی شده توسط « فورنل و لارکر » استفاده می‌شود. این معیار میزان رابطه یک بعد با شاخص‌های آن در مقایسه رابطه آن بعد با سایر ابعاد تحقیق را نشان می‌دهد. به طوری که روایی و اگرایی قابل قبول یک مدل حاکی از آن است که یک بعد در مدل، تعامل بیشتری با شاخص‌های خود دارد تا با ابعاد دیگر. معیار فورنل و لارکر بدین صورت به دست می‌آید که جذر AVE یک بعد باید بیشتر از همبستگی آن بعد با ابعاد

دیگر باشد. این معیار در جدول (۲) ارائه شده است.

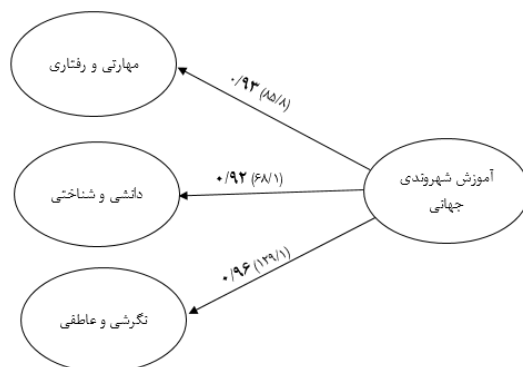
جدول ۲: بررسی روایی ابعاد تحقیق

متغیرها	مهارتی و رفتاری	دانشی و شناختی	نگرشی و عاطفی	آموزش شهروندی جهانی
مهارتی و رفتاری	۰/۷۰			
دانشی و شناختی	۰/۶۷	۰/۶۵		
نگرشی و عاطفی	۰/۶۱	۰/۵۷	۰/۶۷	
آموزش شهروندی جهانی	۰/۵۳	۰/۴۲	۰/۵۶	۰/۶۴

در این ماتریس، همبستگی متغیرهای و ابعاد مکنون گزارش شده‌اند. اعداد روی قطر اصلی ماتریس، جذر AVE هستند. بر اساس این معیار، چنانچه این اعداد از اعداد زیرین خود بیشتر باشند، بعد از روایی مناسبی برخوردار است.

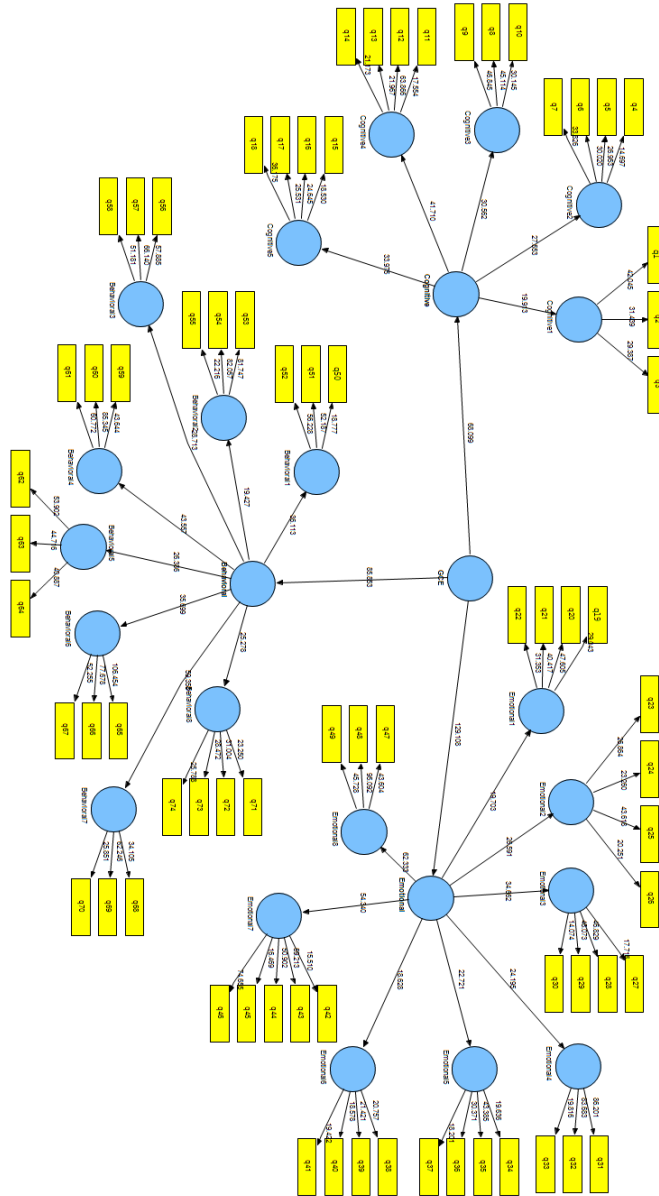
آزمون مدل ساختاری: پس از حصول اطمینان از مناسب بودن مدل اندازه‌گیری، به بررسی و آزمون مدل ساختاری اقدام شد. آزمون الگوی ساختاری یا فرضیه‌های پژوهش شامل بررسی ضرایب مسیر (Beta)، معناداری ضرایب مسیر و مقادیر واریانس تبیین شده (R^2) است. ضرایب مسیرها تأثیر هر یک از متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته را نشان می‌دهد.

همان‌گونه که در نمودار شماره ۱، مشاهده می‌شود تأثیر هر یک از متغیرهای مستقل و وابسته در قالب ضرایب مسیر مشخص است. به عنوان نمونه اثر بعد مهارتی و رفتاری بر آموزش شهروندی جهانی ۰/۹۳ و تأثیر بعد دانشی و شناختی بر آموزش شهروندی جهانی ۰/۹۲ است. به‌منظور بررسی معناداری مسیرها از آماره t استفاده می‌شود. نتایج آزمون معناداری مسیرها بدین صورت است که مقادیر بزرگ‌تر از $1/96 \pm$ در سطح ۰/۰۵ و مقادیر بزرگ‌تر از ۲/۶۶ در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند. با توجه به نتایج نمودار (۱)، می‌توان گفت که همه مسیرهای تحقیق در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند.



نمودار ۱: ضرایب و معناداری مسیرها

در ادامه تجزیه و تحلیل اطلاعات، از طریق واریانس تبیین شده متغیرهای تحقیق می‌توان به این سؤال پاسخ داد که چند درصد از تغییرات آموزش شهروندی جهانی توسط ابعاد مورد بررسی در این تحقیق تبیین می‌شود. یافته‌های نشان داد که واریانس تبیین شده (R^2) بعد مهارتی و رفتاری، دانشی و شناختی و نگرشی و عاطفی به ترتیب ۸۶، ۸۵ و ۹۲ درصد است. در ادامه مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری تحقیق در قالب ضرایب مسیر و آماره t نمایش داده می‌شود.



شکل ۱: ضرایب مسیر و بارهای عاملی متغیرهای تحقیق

بررسی برازش مدل ساختاری (قدرت پیش بینی مدل) از طریق معیار GOF: به منظور ارزیابی مدل‌های معادلات ساختاری، نیاز است که سه بخش اندازه‌گیری، ساختاری و بخش کلی مدل (اندازه‌گیری و ساختاری) بررسی شود (داوری و رضازاده، ۱۳۹۳: ۸۸). معیار GOF^۱ مربوط به بخش کلی مدل‌های معادلات ساختاری است. بدین معنا که توسط این معیار محقق می‌تواند پس از بررسی برازش بخش اندازه‌گیری و بخش ساختاری مدل کلی پژوهش خود، برازش بخش کلی را نیز کنترل کند. این معیار توسط تننهاوس و همکاران (۲۰۰۴) ابداع شده و طبق فرمول زیر محاسبه می‌شود:

$$Gof = \sqrt{\overline{Communalities} \times R^2}$$

در فرمول فوق $\overline{Communalities}$ نشانه میانگین مقادیر اشتراکی هر سازه و R^2 نیز مقدار میانگین واریانس تبیین شده سازه‌های درون‌زای مدل است. در روش حداقل مربعات جزئی (PLS) و تزلس و همکاران (۲۰۰۹) سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF معرفی کرده‌اند.

در جداول (۳)، مقدار GOF مربوط به مدل ساختاری تحقیق محاسبه شده است:

جدول ۳: بررسی معیار GOF

GOF	مقادیر اشتراکی Communality	واریانس تبیین شده	متغیر
۰/۶۲	۰/۵۰	۰/۸۶	مهارتی و رفتاری
	۰/۴۳	۰/۸۵	دانشی و شناختی
	۰/۴۵	۰/۹۲	نگرشی و عاطفی
	۰/۴۱	-	آموزش شهروندی جهانی

معیار GOF برای برازش مدل کلی ۰/۶۲ محاسبه شده است که نشان‌دهنده برازش بسیار قوی مدل است.

بررسی اثر متغیرهای جنسیت و تحصیلات بر آموزش شهروندی جهانی: به منظور بررسی تفاوت یا عدم تفاوت اهمیت آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران از

دیدگاه دبیران زن و مرد و همچنین دبیران با سطوح تحصیلی مختلف، از آزمون ویل کاکسون استفاده می‌شود. این آزمون معادل ناپارامتریک آزمون آنالیز واریانس بوده و با توجه به نتیجه آزمون کلموگروف - اسمیرنوف، از آن به منظور بررسی موضوع تفاوت اهمیت آموزش شهروندی جهانی در جامعه آماری مورد مطالعه استفاده می‌شود. نتیجه این آزمون برای متغیر جنسیت در جدول (۴) مشاهده می‌شود:

جدول ۴: آزمون ویل کاکسون تعیین اهمیت متغیر جنسیت

رتبه‌ها	تعداد	میانگین رتبه‌ها	مجموع رتبه‌ها	آماره Z	سطح معناداری
رتبه‌های منفی	۳	۳	۹		
رتبه‌های مثبت	۲۳۷	۱۲۱/۹۹	۲۸۹۱۱	-۱۳/۴۹	۰/۰۰۰
رتبه‌های مساوی	۰	-	-		
مجموع	۲۴۰	-	-		

با توجه به نتیجه آماره Z (-۱۳/۴۹) که در سطح خطای کوچک‌تر از ۰/۰۱ معنادار است، می‌توان گفت که به لحاظ آماری با اطمینان ۹۹ درصد، تفاوت موضوع آموزش شهروندی جهانی بین دبیران مرد و زن معنادار است. با توجه به نتایج جدول ۱۲، با استفاده از میزان میانگین رتبه‌ها می‌توان ادعا کرد که میزان اهمیت آموزش شهروندی جهانی در مردان (۳) کم‌تر از اهمیت آن در زنان (۱۲۱/۹۹) است.

جدول ۵: آزمون ویل کاکسون تعیین اهمیت متغیر تحصیلات

رتبه‌ها	تعداد	میانگین رتبه‌ها	مجموع رتبه‌ها	آماره Z	سطح معناداری
رتبه‌های منفی	۸	۹۲/۶۳	۷۴۱		
رتبه‌های مثبت	۲۱۷	۱۱۳/۷۵	۲۴۶۸۴	-۱۲/۳۰	۰/۰۰۰
رتبه‌های مساوی	۱۵	-	-		
مجموع	۲۴۰	-	-		

با توجه به نتیجه آماره Z (-۱۲/۳۰) که در سطح خطای کوچک‌تر از ۰/۰۱ معنادار است، می‌توان گفت که به لحاظ آماری با اطمینان ۹۹ درصد، تفاوت موضوع آموزش شهروندی جهانی بین سطوح تحصیلی مختلف معنادار است. با توجه به نتایج جدول (۵)، می‌توان نتیجه گرفت که

با افزایش سطح تحصیلات (از ۹۲/۶۳ به ۱۱۳/۷۵) میزان اهمیت آموزش شهروندی جهانی بیشتر می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

جهانی شدن موجب شده که سرنوشت همه انسان‌های ساکن کره زمین بیش از پیش به هم گره خورده و متأثر از یکدیگر شود. به عبارت دیگر تمامی افراد، عضوی از جامعه جهانی و یک «شهروند جهانی» به شمار آیند. در این فضای جهانی شده و دنیای به سرعت در حال تغییر و وابسته شدن، آموزش و پرورش می‌تواند به نوجوانان و جوانان برای رویارویی با چالش‌های آتی و پیش رو کمک کند. بنابراین، ما شاهد شکل‌گیری انتظارات جدیدی از آموزش و پرورش رسمی و همچنین از آموزش و پرورش غیررسمی و خارج از مدرسه به‌ویژه در راستای آماده‌سازی و تربیت شهروندان برای زندگی در یک زمینه محلی، ملی و بین‌المللی هستیم و سیمای جدیدی از مفهوم شهروندی با عنوان «شهروندی جهانی» در حال شکل‌گیری و تکامل است. به‌رغم گسترش توجه به این مفهوم در نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف در سال‌های اخیر، توافق چندانی در خصوص تعریف، ابعاد و مؤلفه‌های آن وجود ندارد. بنابراین، در سطح مدیریتی و سیاست‌گذاری در نظام آموزش و پرورش، حلاء تحقیقی جامع در خصوص شهروندی جهانی با لحاظ کردن اقتضائات و الزامات عصر جهانی شدن و زیستن در جامعه جهانی به چشم می‌خورد. چرا که امروزه نظام‌های آموزش و پرورش علاوه بر آشنا کردن دانش‌آموزان با سنت‌ها و آداب و رسوم ملی، باید آن‌ها را برای جهانی که در آن زندگی می‌کنند، نیز آشنا کنند و تنها در این صورت است که دانش‌آموزان می‌توانند به مسائل و مشکلات جهانی فکر کرده و درصدد ارائه راه‌حل‌های اساسی برای آن باشند.

به همین منظور، با توجه به اقتضائات عصر جهانی شدن و لزوم توجه به موضوع تربیت شهروند جهانی از یک سو و توجه به بسترهای فلسفی و فرهنگی نظام آموزش و پرورش ایران از سوی دیگر، مقاله حاضر به دنبال استخراج الگوی مطلوب آموزش شهروند جهانی با لحاظ نمودن مأموریت و اهداف کلان ترسیم شده در اسناد بالادستی از قبیل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، قانون برنامه ششم توسعه، برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران و منشور حقوق شهروندی و غیره و همچنین با استفاده از نظرات صاحب‌نظران و خبرگان این حوزه در داخل کشور و آزمون و اعتباریابی آن بوده است.

به منظور ارزیابی مدل‌های معادلات ساختاری، نخست باید از صحت روابط موجود در مدل‌های اندازه‌گیری با استفاده از معیارهای پایایی و روایی اطمینان حاصل کرده و سپس به بررسی و تفسیر روابط موجود در بخش ساختاری اقدام کرد و نهایتاً برازش کلی مدل پژوهش، بررسی شود. چنانچه نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد، مقادیر پایایی و روایی مربوط به بخش اندازه‌گیری مدل آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران از حد قابل قبول برخوردار است. بار عاملی تمامی گویه‌های مورد بررسی در بخش اندازه‌گیری، بالاتر از ۰.۵ بوده و بیش‌ترین مقدار بار عاملی مربوط به مؤلفه «تعهد و احساس مسئولیت در قبال حفظ محیط زیست» با بار عاملی ۰.۹۳ و کم‌ترین بار عاملی مربوط به مولفه «ظلم‌ستیزی و بی‌تفاوت نبودن نسبت به بی‌عدالتی و نابرابری» با بار عاملی ۰.۷۱ است. همچنین مقدار بالای ۰.۷ برای پایایی ترکیبی CR نیز نشان از پایداری درونی مناسب برای مدل اندازه‌گیری دارد که برای تمامی سازه‌ها مدل مورد بررسی، این ملاک قابل قبول است. روایی همگرا یا AVE که نشان‌دهنده میزان همبستگی یک سازه با شاخص‌های خود بوده و مقدار بالاتر از ۰.۴ روایی همگرای قابل قبول را نشان می‌دهند که مقادیر به دست آمده در این پژوهش حاکی از روایی مناسب مدل اندازه‌گیری است. همچنین معیار روایی واگرا که از طریق مقایسه میزان همبستگی یک سازه با شاخص‌هایش در مقابل همبستگی آن سازه با سایر سازه‌ها محاسبه می‌شود (روش فورنل و لاکر)، نشان داد که بر اساس این معیار نیز مدل آموزش شهروندی جهانی در بخش اندازه‌گیری از برازش مناسبی برخوردار است.

نتایج ارزیابی برازش بخش ساختاری مدل آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران نیز مؤید صحت رابطه بین سازه‌های مدل و معناداری مسیر است. همچنین در این بخش، مقادیر R^2 نشان از تأثیر یک متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زا دارد و مقادیر بالای ۰.۶۷ به عنوان مقادیر قوی در نظر گرفته می‌شود. به عبارت دیگر در بخش ساختاری مدل آموزش شهروندی جهانی، سه بعد دانشی، نگرشی و مهارتی به ترتیب ۰.۸۵، ۰.۸۶ و ۰.۹۲ درصد از تغییرات آموزش شهروندی جهانی را تبیین می‌کند.

پس از بررسی برازش بخش اندازه‌گیری و بخش ساختاری مدل، برازش بخش کلی مدل آموزش شهروندی جهانی بررسی شد. مقدار به‌دست آمده در خصوص معیار GoF^1 نیز ۰.۶۲

است و بر اساس دیدگاه و تزلس^۱ و همکاران (۲۰۰۹) سه مقدار کلی ۰.۱، ۰.۲۵ و ۰.۳۶ به ترتیب به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای برازش کلی مدل به شمار می‌رود. مقدار به‌دست آمده در پژوهش حاضر ۰.۶۲ است که نشان‌دهنده برازش بسیار قوی مدل آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران است. بنابراین، می‌توان گفت که مدل آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران که از مطالعه بخش کیفی این پژوهش مستخرج شده است از برازش بسیار قوی برخوردار است.

نتایج این پژوهش همچنین بیان‌کننده اعتبار مدل آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران است، لذا می‌تواند در بازنگری سیاست‌های آموزشی در خصوص این موضوع و همچنین تهیه محتوای آموزشی مناسب برای دانش‌آموزان و تربیت دبیران؛ از سوی سیاست‌گذاران نظام آموزشی مورد توجه قرار گیرد. از آنجایی که گفتمان فعلی شهروندی جهانی تحت تأثیر دیدگاه‌های غربی است مطابق با آنچه یونسکو (۲۰۱۳) نیز بیان می‌کند، به منظور گسترش و تقویت آموزش شهروندی جهانی ضروری است که مسائل و چالش‌های مرتبط با آموزش شهروندی در سطح ملی را بررسی کنیم. لذا یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر که نشان از اعتبار و برازش قوی مدل آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران بر اساس دیدگاه‌های خبرگان و دبیران آموزش و پرورش دارد، می‌تواند مورد توجه در امر سیاست‌گذاری آموزشی قرار گیرد.

یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها همچنین حاکی از این است که از دیدگاه دبیران جامعه‌شناسی، میانگین اهمیت تمامی ابعاد و مؤلفه‌های آموزش شهروندی جهانی به طور معناداری بالاتر از سطح قابل قبول و میانگین معیار (۳) هستند. بنابراین، می‌توان گفت که ابعاد و مؤلفه‌های الگوی آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران از نظر دبیران مورد بررسی به عنوان نمونه پژوهش از اهمیت ویژه‌ای برخوردار هستند.

در بین ابعاد سه گانه مدل آموزش شهروندی جهانی، نمونه پژوهش، بیشترین میزان اهمیت را به ترتیب برای ابعاد دانشی و شناختی، نگرشی و عاطفی و نهایتاً مهارتی و رفتاری، قائل بودند. از آنجایی که تغییر در رفتار فراگیر نیازمند داشتن دانش و اطلاعات و همچنین نگرش مناسب در خصوص موضوع یادگیری است، این یافته توجیه‌پذیر است. در میان مؤلفه‌های بعد

دانشی و شناختی نیز، مؤلفه آگاهی و درک توسعه پایدار دارای بالاترین میانگین است. به عبارتی در مجموع از نظر جامعه آماری پژوهش، موضوع توسعه پایدار و درک اهمیت و ضرورت آن در مقایسه با سایر مؤلفه‌ها، حائز اهمیت بیشتری است. در توجیه این اهمیت می‌توان به هدف ۴.۷ اهداف توسعه پایدار ۲۰۳۰ سازمان ملل رجوع کرد که به صراحت از نقش و اهمیت آموزش شهروندی جهانی در توسعه پایدار اشاره می‌کند و بیان می‌کند که «تا سال ۲۰۳۰ اطمینان حاصل شود که همه فراگیران^۱ دانش و مهارت‌های لازم برای ارتقاء توسعه پایدار را کسب کنند، از جمله از طریق آموزش برای توسعه پایدار و سبک‌های زندگی پایدار، حقوق بشر، برابری جنسیتی، ترویج فرهنگ صلح و عدم خشونت، شهروندی جهانی و قدردانی از تنوع فرهنگی و سهم فرهنگ در توسعه پایدار» (یونسکو، ۲۰۱۵). بنابراین، یکی از اهداف اصلی آموزش شهروندی جهانی ترویج توسعه پایدار است و از دیدگاه دبیران مشارکت‌کننده در این پژوهش نیز این مؤلفه در بین سایر مؤلفه‌های آموزش شهروندی جهانی از بیشترین اهمیت برخوردار بوده است.

به‌منظور بررسی تفاوت یا عدم تفاوت میزان اهمیت آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران از دیدگاه دبیران زن و مرد و همچنین دبیران با سطوح تحصیلی مختلف، نتایج حاصل از آزمون ویل کاکسون نشان داد که بین دیدگاه‌های دبیران مرد و زن تفاوت معناداری در خصوص میزان اهمیت مؤلفه‌های مدل آموزش شهروندی جهانی وجود دارد. میزان اهمیت این مؤلفه‌ها از دیدگاه زنان بیشتر از میزان اهمیت این مؤلفه‌های از دیدگاه مردان است. همچنین میانگین رتبه‌های دبیران با مدارک تحصیلی مختلف نشان داد که با افزایش سطح تحصیلات دبیران مورد بررسی به عنوان نمونه پژوهش، میزان اهمیت در خصوص مؤلفه - های آموزش شهروندی جهانی بیشتر می‌شود. به عبارتی دبیران با مدرک تحصیلی بالاتر اهمیت بیشتری برای مؤلفه‌های آموزش شهروندی جهانی در مقایسه با دبیران با مدرک تحصیلی پایین‌تر قائل بودند. توجیه این یافته می‌تواند به چشم‌انداز وسیع‌تر و دیدگاه کلی‌نگر دبیران با مدرک تحصیلی دکتری و فوق لیسانس به واسطه مطالعه و آگاهی نسبت به آنچه در حوزه آموزش و پرورش در سطح جهان در حال وقوع است در مقایسه با دبیران با مدارک تحصیلی پایین‌تر اشاره کرد. پیشنهادات برخاسته از این پژوهش عبارت‌اند از:

- با توجه به اهمیت آگاهی شهروندان نسبت از حقوق، تکلیف‌ها و مسئولیت‌های افراد در جامعه جهانی، پیشنهاد می‌شود که برای مقاطع مختلف مبتنی بر مؤلفه‌های آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش و پرورش ایران محتوای آموزشی متنوع، طراحی و تولید گردد.
- تدوین کتاب درسی با عنوان «آموزش شهروندی» که علاوه بر ارائه دانش و اطلاعات لازم به دانش آموزان، شامل فعالیت‌هایی گروهی در راستای ایجاد نگرش و مهارت در زمینه مسئولیت‌ها، حقوق و مشارکت در سطوح جامعه محلی، ملی و جهانی؛ نیز باشد.
- طراحی دوره‌های آموزش ضمن خدمت برای دبیران و آموزگاران در خصوص الزمات جهانی شدن و فرصت و تهدیدهای متعاقب آن و آمادسازی دانش آموزان برای رویارویی با چالش‌ها و همچنین بهره‌گیری از فرصت‌ها پیشنهاد می‌شود.
- با توجه به اینکه آموزش جهانی شهروندی بخشی از برنامه ۲۰۳۰ توسعه پایدار سازمان ملل متحد است و مشخصاً هدف ۴.۷ از اهداف توسعه پایدار، بر پتانسیل تحولی آموزش شهروندی جهانی در بنا نهادن جوامعی صلح‌آمیز و پایدار توجه می‌کند و از سوی دیگر یافته‌های پژوهش حاضر، حاکی از توجه ناکافی به مؤلفه‌های مرتبط با توسعه پایدار بوده، ضروری به نظر می‌رسد که در واحدی درسی در مقاطع مختلف آموزشی برای آموزش مؤلفه‌های شهروندی جهانی و نقش آن و اهمیت آن در توسعه پایدار، طراحی و اجرا شود.
- با توجه به مؤلفه «پذیرش و احترام به تفاوت‌ها (نژادی، فرهنگی، قومی، جنسیتی)» که از دیدگاه دبیران در این پژوهش بیشترین اهمیت در آموزش شهروندی جهانی را دارد، پیشنهاد می‌شود که جشنواره‌هایی برای شناخت اقوام و قومیت‌های محلی در سطح کشور و همچنین جشنواره‌های برای شناخت دانش آموزان از دیگر کشورها و احترام به فرهنگ‌ها و آداب و رسوم دیگر ملت‌ها و ایجاد حس پذیرش تفاوت‌ها، تنوع و تکرار نژادی، فرهنگی و ... در دانش آموزان، در سطح مدارس یا مناطق آموزش و پرورش برگزار شود.

فهرست منابع

- Aydin, H. and Cinkaya, M. (2018). Global citizenship education and diversity (GCEDS) a measure of students' attitudes related to social studies program in higher education. *Journal for Multicultural Education*, 12(3), 221-236.
- Bosio, E. and Torres, C. A. (2019). Global citizenship education: An educational theory of the common good? A conversation with Carlos Alberto Torres. *Policy*

- Futures in Education*, 0(0), 1-16.
- Davari, A., & Rezazadeh, A. (2015). *Structural Equation Modeling with PLS*. Tehran: Jahad University (Text in Persian).
- Davies, I. and Pike, G. (2011). Global Citizenship Education: Challenges and Possibilities. In Lewin, R. (Eds.) *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for Global Citizenship* (pp. 61-77). New York and London: Routledge.
- Elsan, M. (2008). Citizenship Rights from the View Point of Iranian Law and Global Citizenship. *The Journal of Human Rights*, 3(2), 3-20 (Text in Persian).
- Ghurchian, N.G. and Eftekharzadeh, S.F. (2007). Presentation of a Model for Educating Professional Citizens in Higher Education System of Iran in the Third Millennium. *Journal of Future Studies Management*, 18(3), 68-80 (Text in Persian).
- Hatley, J. (2019). Universal Values as a Barrier to the Effectiveness of Global Citizenship Education: A Multimodal Critical Discourse Analysis. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11(1), 87-102.
- Keshavarz, Y. (2012). Globalization and the Need for Global Citizenship Education. *Strategic Studies of public policy*, 6(3), 179-194 (Text in Persian).
- Keshavarz, Y., Aminbeidokhti, A. and Mohammadifar, A. (2019). The degree of attention to the components of the global citizenship in Iran's education system (The case study of the education system upstream documents). *Educational Innovation*, 17(4), 91-106 (Text in Persian).
- Moradi, M. (2016). An assessment of the possibility of adopting the concept of global citizenship in the Iranian legal system. The University of Qom, Unpublished master's thesis (Text in Persian).
- Rashidi, Z. (2017). Conceptualization of global citizenship according to Iranian higher education experts' point of views: a grounded theory approach. *IRPHE*, 23 (2), 93-114 (Text in Persian).
- Schattle, H. (2009). *Global Citizenship in Theory and Practice*. In *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for Global Citizenship*, ed. R. Lewin. New York: Rutledge.
- Sklad, M., Friedman, J., Park, E. and Oomen, B. (2016). Going Global: a qualitative and quantitative analysis of global citizenship education at a Dutch liberal arts and sciences college. *Higher Education*, 72, 323-340.
- Stromquist, N. (2007). "Internationalization as a response to globalization: Radical shifts in university environment". *Higher Education*, 53, 81-105.
- Tarozzi, M. and Inguaggiato, C. (2018). Implementing global citizenship education in EU primary schools: The role of government ministries. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(1), 21-38.
- Turken, S. and Rudmin, F. W. (2013). On Psychological Effects of Globalization: Development of a Scale of Global Identity. *Psychology & Society*, 5(2), 63-89.
- UNESCO (2013). *Global Citizenship Education: An Emerging Perspective*

(Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education). UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115E.pdf>

UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>

Wetzels, M., Odekerken-Schröder, G. and Van Oppen, C. (2009). Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. *MIS quarterly*, 33(1), 177-195.

Yemini, M., Goren, H. and Maxwell, C., (2018). Global citizenship education in the era of mobility conflict and globalisation. *British Journal of Educational Studies*, 66(4), 1-10



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>)