



مدل آموزش شهروند جهانی در مدارس متوسطه سال اول

میترا شیرزادی^۱، محمد صاحب الزمانی^۲، امیرحسین محمد داودی^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی و آموزش عالی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲. استاد، گروه مدیریت، واحد علوم پزشکی تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۳. دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد ساوه، دانشگاه آزاد اسلامی، ساوه، ایران.

* ایمیل نویسنده مسئول: m_szamani@yahoo.com

چکیده

هدف از این پژوهش ارائه مدل آموزش شهروند جهانی در مدارس متوسطه سال اول است. روش پژوهش آمیخته (کیفی-کمی) از نوع اکتشافی است. در بخش کیفی روش تحلیل مضمون و در بخش کمی توصیفی - پیمایشی است. جامعه در بخش کیفی خبرگان دانشگاهی در حوزه مدیریت آموزشی و مدیریت آموزش عالی و تکنولوژی آموزشی همچنین مدیران و معلمان مدارس متوسطه اول هستند و در بخش کمی دبیران مطالعات اجتماعی مناطق نوزده گانه در مقطع متوسطه دوره اول پسرانه و دخترانه شهر تهران (دولتی و غیردولتی) است. حجم نمونه در بخش کیفی بر اساس اصول اشباع نظری ۱۴ نفر با استفاده از روش گلوله برفی و در بخش کمی طبق جدول مورگان ۲۰۲ نفر با استفاده از روش نمونه گیری طبقه‌ای انجام پذیرفت. جهت جمع آوری داده‌ها در بخش کیفی از روش مصاحبه نیمه ساختار یافته و در بخش کمی از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. تحلیل محتوای مصاحبه‌ها با استفاده از روش کدگذاری (مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر) و معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که عوامل موثر بر آموزش شهروند جهانی در مدارس متوسطه اول با ۶ عامل اصلی، ۲۰ زیرعامل و ۸ بعد و ۵۳ مولفه شناسایی گردید. در نهایت ابعاد و مولفه‌ها با ضریب ۰.۷۷۲. بیشتر از عوامل موثر بر آموزش شهروند جهانی برای دانش آموزان تاثیرگذار بود.

کلیدواژه‌گان: آموزش، شهروند جهانی، آموزش شهروند جهانی، متوسطه اول.

تاریخ ارسال: ۱ آذر ۱۴۰۳

تاریخ بازنگری: ۱۱ بهمن ۱۴۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۸ بهمن ۱۴۰۳

تاریخ چاپ: ۲۳ اسفند ۱۴۰۳



How to cite: Shirzadi, M., Saheb Al-Zamani, M., & Mohammad Davoudi, A. H. (2024). Model of Global Citizenship Education in Lower Secondary Schools. *Training, Education, and Sustainable Development*, 2(4), 1-18.



© 2024 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Model of Global Citizenship Education in Lower Secondary Schools

Mitra Shirzadi¹, Mohammad Saheb Al-Zamani^{2*}, Amir Hossein Mohammad Davoudi³

1. PhD Student, Department of Educational Management and Higher Education, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

2. Professor, Department of Management, Tehran Medical Sciences Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

3. Associate Professor, Department of Educational Management, Saveh Branch, Islamic Azad University, Saveh, Iran.

*Corresponding Author's Email: m_szamani@yahoo.com

Abstract

The purpose of this study is to present a model of global citizenship education in lower secondary schools. The research method is a mixed-methods exploratory design (qualitative–quantitative). In the qualitative section, the thematic analysis method was employed, and in the quantitative section, a descriptive–survey approach was applied. The qualitative population consisted of academic experts in the fields of educational management, higher education management, and educational technology, as well as principals and teachers of lower secondary schools. The quantitative population included social studies teachers from nineteen districts of boys' and girls' lower secondary schools (public and private) in Tehran. The qualitative sample size, based on the principle of theoretical saturation, was 14 individuals selected using the snowball sampling method. The quantitative sample size was 202 individuals determined according to the Krejcie and Morgan table, using stratified sampling. Data collection was conducted through semi-structured interviews in the qualitative section and a researcher-made questionnaire in the quantitative section. Content analysis of the interviews was performed using coding methods (basic, organizing, and overarching themes), along with structural equation modeling. The results of the study showed that the factors influencing global citizenship education in lower secondary schools were identified in the form of six main factors, twenty sub-factors, eight dimensions, and fifty-three components. Ultimately, the dimensions and components, with a coefficient of 0.772, had a greater impact on global citizenship education for students than the main factors.

Keywords: Education, Global Citizenship, Global Citizenship Education, Lower Secondary

Submit Date: 21 November 2024

Revise Date: 30 January 2025

Accept Date: 06 February 2025

Publish Date: 13 March 2025

با گسترش روزافزون فرایند جهانی شدن در دهه‌های اخیر، مفهوم «شهروندی» دیگر محدود به مرزهای جغرافیایی و سیاسی یک کشور نیست و به موضوعی فراملی و چندبعدی تبدیل شده است. اندیشه شهروندی جهانی از دل تحولات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی سربرآورده و در پیوندی مستقیم با چالش‌هایی همچون تغییرات اقلیمی، عدالت اجتماعی، بحران‌های بهداشتی و ارتباطات فرامرزی معنا یافته است (Sen, 2025). در چنین شرایطی، نظام‌های آموزشی نه تنها به عنوان بستر انتقال دانش بلکه به مثابه نهادی اجتماعی و فرهنگی نقش آفرین هستند که می‌توانند نسل آینده را برای زیست در جهانی به هم پیوسته آماده کنند. پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت بارها تأکید کرده‌اند که آموزش شهروند جهانی نه صرفاً ابزاری برای انتقال اطلاعات، بلکه فرایندی برای ارتقای آگاهی انتقادی، پرورش هویت چندلایه و توسعه مشارکت فعال در عرصه‌های محلی و جهانی است (O'Flaherty et al., 2025).

در واقع، آموزش شهروند جهانی پاسخی است به نیازهای عصر حاضر که در آن کودکان و نوجوانان باید یاد بگیرند چگونه همزمان در سطح محلی و جهانی ایفای نقش کنند. بسیاری از رویکردهای نوین بر این باورند که پرورش شهروندان آگاه از مسئولیت‌های جهانی، به معنای توانایی تحلیل مسائل فراملی و درک ارتباط میان جوامع و فرهنگ‌هاست (Inguaggiato et al., 2025). این مهم از طریق مدرسه به عنوان نخستین محیط اجتماعی سازمان یافته پس از خانواده محقق می‌شود. مدارس نه تنها مکان انتقال دانش رسمی بلکه عرصه‌ای برای تمرین زندگی دموکراتیک، یادگیری مشارکتی و تجربه ارزش‌های مشترک جهانی هستند (Ferguson & Brett, 2025).

از دیدگاه تاریخی، اندیشمندان تعلیم و تربیت مدرسه را محل آماده‌سازی شهروندانی دانسته‌اند که بتوانند در جامعه مشارکت فعال داشته باشند. امروزه این دیدگاه با بُعد جهانی غنی‌تر شده است، به گونه‌ای که تربیت شهروندانی که همزمان مسئولیت‌های ملی و جهانی خود را درک کنند به یکی از مأموریت‌های اصلی نظام‌های آموزشی بدل شده است (Damiani & Fraillon, 2025). چنین رویکردی بر مفاهیمی چون عدالت اجتماعی، همزیستی فرهنگی، پایداری محیط زیست و برابری انسانی استوار است (Coelho et al., 2025).

اهمیت آموزش شهروند جهانی زمانی آشکارتر می‌شود که چالش‌های جهانی همچون تغییرات اقلیمی، نابرابری‌های اجتماعی و بحران‌های بهداشتی مانند همه‌گیری کووید-۱۹ به مرزهای ملی بی‌اعتنا عمل می‌کنند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تجربه همه‌گیری کووید-۱۹ فرصتی فراهم کرد تا نهادهای آموزشی بر لزوم همکاری جهانی، مسئولیت‌پذیری جمعی و درک پیوستگی سرنوشت انسان‌ها تأکید کنند (Banerjee et al., 2025). بنابراین، تربیت دانش‌آموزانی که بتوانند مسائل جهانی را درک کرده و در برابر آن‌ها واکنش مسئولانه نشان دهند ضرورتی انکارناپذیر است (Chong & Cheng, 2025).

با این حال، اجرای آموزش شهروند جهانی همواره با چالش‌هایی روبه‌رو بوده است. یکی از مهم‌ترین چالش‌ها مربوط به تفسیرهای متفاوت از مفهوم شهروند جهانی در بافت‌های گوناگون فرهنگی است. برای نمونه، برخی نظام‌های آموزشی بیشتر بر بُعد هویتی و فرهنگی شهروندی تأکید می‌کنند، در حالی که دیگران آن را به ابعاد سیاسی یا اقتصادی پیوند می‌زنند (Erlande et al., 2025). همین امر موجب شده تا تعاریف متعددی از شهروند جهانی ارائه شود که هر یک بخشی از واقعیت را بازتاب می‌دهند. در چنین بستری، نیاز به یک مدل بومی و در عین حال همسو با استانداردهای بین‌المللی بیش از پیش احساس می‌شود (Momeni Seyed & Azarbajani, 2024).

در ایران نیز، بحث شهروند جهانی در دهه اخیر جایگاه ویژه‌ای در پژوهش‌های تربیتی یافته است. مطالعات انجام‌شده نشان داده‌اند که برنامه‌های درسی و محتوای آموزشی هنوز فاصله قابل توجهی با استانداردهای جهانی در این زمینه دارند و نیازمند بازنگری هستند (Keshavarz & Amin Bidokhti, 2022). برخی پژوهش‌ها در ایران کوشیده‌اند ابعاد و مؤلفه‌های آموزش شهروند جهانی را شناسایی و الگویی متناسب با شرایط فرهنگی و اجتماعی کشور طراحی کنند (Zare'i & Nikdel, 2021). همچنین تحلیل محتوای کتاب‌های درسی نشان داده است که توجه به مؤلفه‌های شهروند جهانی اغلب به صورت محدود و غیرنظام‌مند صورت گرفته است (Ghaltash et al., 2012). این در حالی است

که تحقق اهداف آموزش شهروند جهانی نیازمند یک رویکرد یکپارچه در برنامه‌ریزی درسی، آموزش معلمان و سیاست‌گذاری آموزشی است (Rashidi, 2021).

از سوی دیگر، مطالعات بین‌المللی نشان داده‌اند که تجربه‌های موفق در آموزش شهروندی جهانی عمدتاً در بسترهایی رخ داده که مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری و ارتباط مستقیم با مسائل واقعی زندگی مورد توجه قرار گرفته است (Albanesi et al., 2023). برای نمونه، روش‌های پژوهش مشارکتی دانش‌آموزان در مدارس ایتالیا نشان داده‌اند که تلفیق تجربه‌های زیسته دانش‌آموزان با مفاهیم شهروند جهانی می‌تواند تأثیر چشمگیری بر درونی‌سازی ارزش‌ها و نگرش‌ها داشته باشد. چنین رویکردی مورد تأکید بسیاری از پژوهشگران است که معتقدند بدون مشارکت فعال یادگیرندگان، آموزش شهروند جهانی صرفاً به انتقال نظریه‌ها و مفاهیم کلی محدود خواهد شد (Booth, 2021). بعد دیگر آموزش شهروند جهانی به پیوند آن با فناوری‌های نوین و تحولات دیجیتال بازمی‌گردد. رشد شبکه‌های اجتماعی، گسترش ارتباطات آنلاین و دسترسی آزاد به اطلاعات، فرصت‌های تازه‌ای برای یادگیری و تعامل جهانی فراهم کرده است. اما در کنار فرصت‌ها، تهدیدهایی مانند مصرف‌گرایی فرهنگی و تعارض هویتی نیز مطرح هستند که باید در فرآیند آموزش مدیریت شوند (Spero, 2021). پژوهش‌های اخیر نیز بر نقش یادگیری آنلاین بین‌المللی و همکاری‌های مجازی در توسعه شهروندی جهانی تأکید کرده‌اند (Coelho et al., 2021).

از نظر مفهومی، آموزش شهروند جهانی با حوزه‌هایی چون اخلاق شهروندی، عدالت اجتماعی، پایداری محیط‌زیست و سواد فرهنگی همپوشانی دارد. برخی نظریه‌ها این آموزش را به مثابه «خودسازی محدودشده در چارچوب جهانی‌شدن آموزش عالی» تبیین می‌کنند و بر اهمیت هویت‌های چندلایه دانشجویان و دانش‌آموزان تأکید دارند (Spero, 2021). دیگر نظریه‌ها به جنبه انتقادی این نوع آموزش می‌پردازند و آن را ابزاری برای مواجهه با استعمار فرهنگی و بازاندیشی در روابط قدرت جهانی می‌دانند (Sen, 2025). چنین نگاه‌هایی نشان می‌دهد که آموزش شهروند جهانی صرفاً انتقال دانش نیست، بلکه فرآیندی برای بازتعریف جایگاه فرد در جهان و ایجاد تعهد نسبت به عدالت و پایداری است (Muettetries, 2021).

از منظر اجرایی، تحقیقات متعددی به بررسی نقش معلمان و سیاست‌گذاران در تحقق آموزش شهروند جهانی پرداخته‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان درک روشنی از ابعاد این آموزش ندارند و نیازمند دوره‌های توانمندسازی حرفه‌ای هستند (Andrews & Aydin, 2020). هم‌زمان، در برخی کشورها تجربه نشان داده است که توجه به ابعاد فرهنگی و ارزشی شهروند جهانی می‌تواند زمینه‌ساز تقویت هویت ملی و در عین حال پرورش همبستگی جهانی شود (Khani et al., 2021). بنابراین، می‌توان گفت که آموزش شهروند جهانی در عین حال که به همبستگی فراملی کمک می‌کند، تهدیدی برای هویت ملی محسوب نمی‌شود بلکه برعکس می‌تواند به تقویت آن یاری رساند (Akhoondi et al., 2024).

از سوی دیگر، پژوهش‌های مروری و تحلیل‌های کتاب‌سنجی نشان می‌دهند که ادبیات علمی مربوط به شهروند جهانی در حال گسترش سریع است و در سال‌های اخیر توجه فزاینده‌ای به ابعاد آموزشی آن شده است (Lionar et al., 2025). این روند نشان‌دهنده اهمیت فزاینده موضوع در سطح جهانی و لزوم مشارکت فعال پژوهشگران کشورهای مختلف در توسعه نظریه و عمل در این حوزه است (Erlande et al., 2025). در این میان، آموزش و پرورش ایران نیز نمی‌تواند نسبت به این تحول بی‌تفاوت باشد و باید با بهره‌گیری از تجارب جهانی و تطبیق آن‌ها با شرایط بومی، به‌سوی طراحی یک مدل کارآمد حرکت کند (Tarbatti Nejad & Beigi, 2022).

با توجه به مباحث مطرح‌شده، روشن است که آموزش شهروند جهانی نه یک انتخاب اختیاری بلکه ضرورتی استراتژیک برای نظام‌های آموزشی محسوب می‌شود. مدارس متوسطه سال اول به عنوان نقطه آغازین آموزش رسمی نوجوانان جایگاهی ویژه در این میان دارند، زیرا ارزش‌ها و نگرش‌هایی که در این دوره شکل می‌گیرد می‌تواند پایه‌گذار هویت شهروندی آینده آنان باشد (Leite, 2022). در عین حال، بررسی پیشینه نشان می‌دهد که پژوهش‌های موجود هنوز به‌طور کامل به شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و عوامل مؤثر بر آموزش شهروند جهانی در این مقطع

نپرداخته‌اند و همین خلأ پژوهشی ضرورت انجام مطالعاتی جامع‌تر را آشکار می‌سازد (Aboagye, 2021; Baker & Fang, 2021; Estellés & Fischman, 2021).

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف ارائه مدلی برای آموزش شهروند جهانی در مدارس متوسطه سال اول انجام شده است.

روش‌شناسی

این مطالعه یک مطالعه به روش آمیخته (کیفی و کمی) است. در مرحله کیفی با استفاده از ادبیات تحقیق و مصاحبه نیمه ساختار یافته مولفه‌های اولیه از روش تحلیل مضمون شناسایی شد. مشارکت کنندگان در پژوهش را اعضای هیأت علمی که دارای مدرک تحصیلی مرتبط و یا دارای مقاله، کتاب، تالیف و همچنین تدریس در این زمینه، تشکیل داده‌اند. معیارهای ورود به مطالعه عبارت بودند از خبرگان با حداقل سه سال تجربه فعالیت در دانشگاه در زمینه حوزه مدیریت آموزشی و مدیریت آموزش عالی و تکنولوژی آموزشی همچنین مدیران و معلمان مدارس متوسطه اول با حداقل تحصیلات دکتری و ارشد در زمینه‌های آموزش، مدیریت آموزشی و مدیریت فناوری اطلاعات در مدارس عناوین مرتبط با پژوهش. روش نمونه‌گیری نیز به صورت گلوله برفی بود. از نظر تشکری و تدلیه در این روش نمونه‌گیری، موارد بصورت غیرتصادفی و کاملاً هدفمند انتخاب می‌شوند. روش گردآوری داده‌ها برای جمع‌آوری داده‌های کمی، پرسشنامه محقق ساخته برای بررسی تاثیرگذاری ابعاد و مولفه‌ها به روش معادلات ساختاری از جامعه آماری کلیه اساتید هیأت علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان تهران را تشکیل می‌داد صورت گرفت. روش نمونه‌گیری در بخش کیفی به صورت گلوله برفی بوده است. مصاحبه‌ها در فواصل زمانی تابستان و پائیز ۱۴۰۲ انجام شد. میانگین زمانی مصاحبه‌ها ۷۳ دقیقه بود. پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، به منظور تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون و همزمان با جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. بدین ترتیب که پس از انجام مصاحبه‌ها ابتدا متن نوارها پیاده شد. پس از آن یک نسخه از کدهای استخراج شده برای مصاحبه شونده ارسال و تایید شد. جهت آشنایی با داده‌ها و غرق شدن، داده‌ها چندین مرتبه بازخوانی گردید بدین ترتیب مضامین اولیه شناسایی و مضامین اولیه مشابه در یک طبقه کنار هم قرار گرفتند و طبقات اولیه شکل گرفت. این طبقات درهم ادغام شده و درون مایه‌ها را تشکیل دادند. همچنین جهت اطمینان از صحت داده‌های جمع‌آوری شده، درگیری طولانی مدت و عمیق داده‌ها وجود داشت. بعلاوه، دو پژوهشگر دیگر علاوه بر پژوهشگران اصلی، در تحلیل داده‌ها مشارکت داشتند. پژوهشگر دست‌نوشته‌ها را برای تایید کدگذاری و طبقات می‌خواندند. برای افزایش تاییدپذیری مجدداً به مشارکت کنندگان مراجعه می‌گردید. داشتن حداکثر تنوع در نمونه‌گیری و دیدارهای طولانی، راه‌های دیگر افزایش اعتبار داده‌ها بودند. از همان مصاحبه اولیه مضامین و طبقات فرعی شکل گرفتند و سپس کاهش داده‌ها در تمام واحدهای تحلیل (مضامین) ادامه یافت تا درون مایه‌ها ظهور یافتند. مصاحبه‌ها تا مرحله اشباع نظری داده‌ها ادامه یافت. تحلیل محتوای کیفی با نرم افزار MAXQDA ۱۲ انجام شد. روش نمونه‌گیری در بخش کمی به صورت تصادفی طبقه‌ای بود و نمونه کلیه دبیران مطالعات اجتماعی مناطق نوزده گانه در مقطع متوسطه دوره اول پسرانه و دخترانه شهر تهران (دولتی و غیردولتی) بود که در حدود ۲۰۲ نفر از ۱۰ منطقه آموزشی در شهر تهران بودند. در این پژوهش اخذ رضایت نامه آگاهانه، حفظ اطلاعات هویتی و رعایت امانت داری در پیاده‌سازی محتوای مصاحبه‌ها به عنوان ملاحظات اخلاقی مد نظر قرار گرفت.

یافته‌ها

سوال اول: عوامل و ابعاد مؤثر بر آموزش شهروند جهانی در مدارس متوسطه سال اول کدامند؟

برای پاسخ به این سوال مصاحبه‌هایی با سوالات نیمه ساختار یافته طراحی شد و از خبرگان امر و همچنین مدیران و معلمان مدارس متوسطه اول به عمل آمد. که از مجموع ۱۴ نفر خبرگان مشارکت کننده در این تحقیق هر ۱۴ نفر عضو اعضای هیأت علمی و معاونین دانشگاه‌های آزاد اسلامی بودند. فرایند تحلیل محتوای کیفی برای شناسایی ابعاد و مولفه‌های آموزش شهروند جهانی در مدارس متوسطه سال اول استفاده شد.

در این فرایند ۱۶۷ کد اولیه استخراج گردید. با بازبینی متعدد و ادغام کدها بر اساس تشابه و طی چندین مرحله، در نهایت ۵۳ مولفه برای آموزش شهروند جهانی و ۸ درون مایه اصلی (ابعاد اصلی) و ۲۰ زیرعامل و ۶ عامل اصلی (مطابق جدول شماره ۱) استخراج گردید.

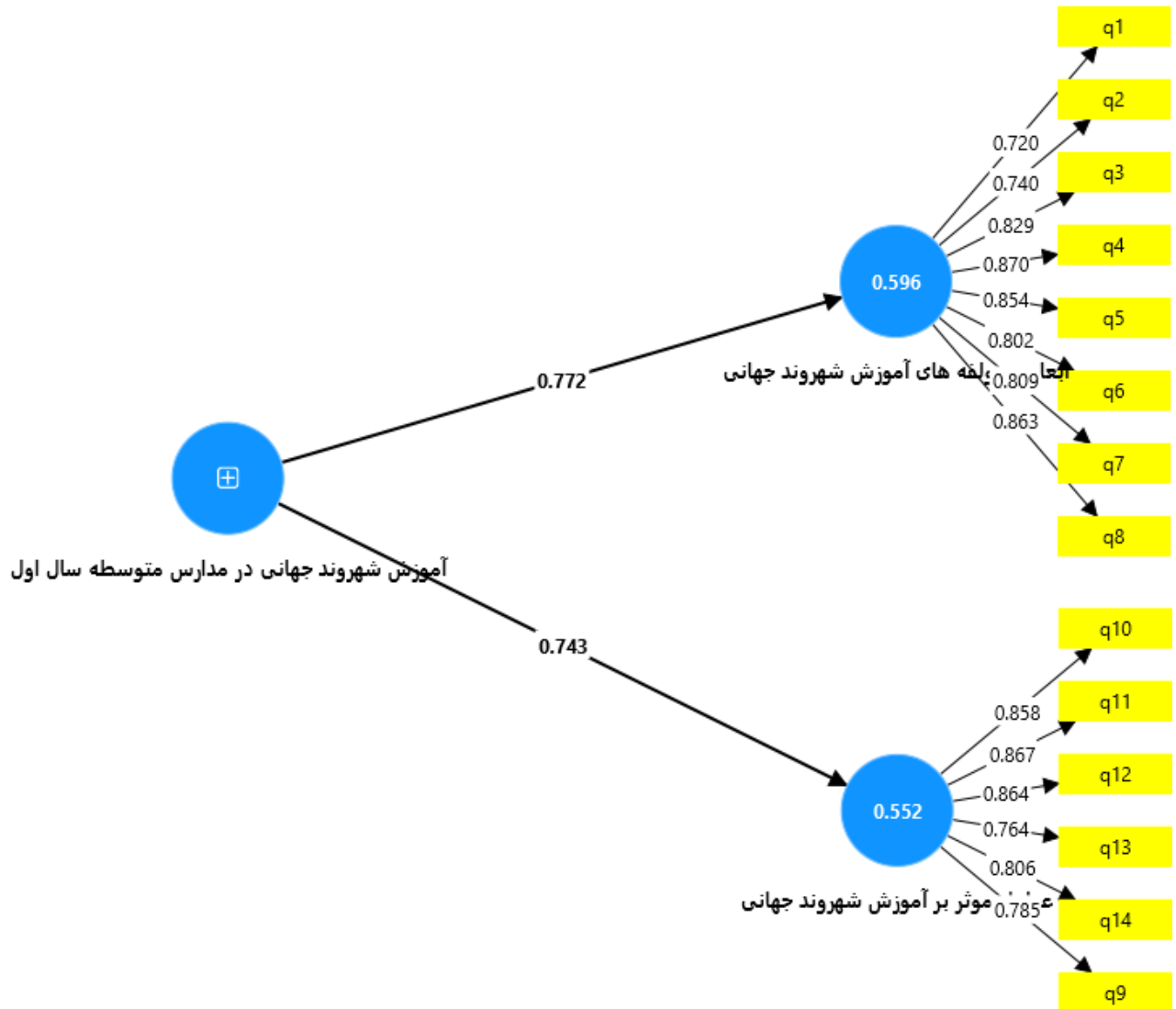
جدول ۱. ابعاد و عوامل موثر بر آموزش شهروند جهانی در مدارس متوسطه اول

ردیف	بعد	مولفه	کد مصاحبه شونده	کدها
۱	تربیت شهروند اخلاق مدار	احترام قائل شدن برای دیگران بر مبنای برابری	۱۴, ۱۸, ۱۵, ۱۶, ۱۳	A
۲		تقویت روابط مهرورزانه با همه انسانها در سراسر جهان	۱۵, ۱۱۱, ۱۴, ۱۳	A
۳		متعهد به عدالت اجتماعی	۱۱, ۱۲, ۱۹, ۱۷, ۱۵	A
۴		متعهد به صلح و مسالمت جویی	۱۸, ۱۷, ۱۱۱, ۱۱۵	A
۵		داشتن احساس مسئولیت در خصوص اقدام به بهبود وضعیت جهان	۱۷, ۱۳, ۱۹, ۱۱۰, ۱۱۱	A
۶	تربیت شهروند متعهد به مشارکت مدنی و مسئولیت پذیری	آگاهی از هویت و مسئولیت خود به عنوان عضوی از جامعه محلی و بین المللی	۱۱۰, ۱۶, ۱۵, ۱۱, ۱۷	B
۷		درک وابستگی و به هم پیوستگی همه مردم جهان به یکدیگر	۱۱۰, ۱۳, ۱۵, , ۱۸	B
۸		مشارکت در سازمانهای مدنی و بشردوستانه	۱۱۳, ۱۱۴, ۱۱۱, ۱۵	B
۹		حمایت از فعالیت های بشردوستانه	۱۱۰, ۱۸, ۱۳	B
۱۰		آگاهی داشتن درباره عدالت و برابری اجتماعی	۱۱, ۱۲, ۱۹, ۱۷, ۱۵	B
۱۱	تربیت شهروند متعهد به صلح و مسالمت جویی	شناخت مسائل مرتبط با حقوق بشر	۱۶, ۱۸, ۱۱۰, ۱۱۳, ۱۴	C
۱۲		تمایل به حساس شدن به حقوق بشر و دفاع از آن	۱۱۰, ۱۸, ۱۱, ۱۱۳, ۱۱۴	C
۱۳		تعهد به عدالت اجتماعی جهانی	۱۱, ۱۲, ۱۹, ۱۷, ۱۵	C
۱۴		حساسیت به درد و رنج مردم در هر سوی جهان	۱۱۱, ۱۱۲, ۱۱۰, ۱۱۴	C
۱۵		احترام قائل شدن برای دیگران بر مبنای برابری	۱۱۱, ۱۹, ۱۱۴, ۱۴	C
۱۶	تربیت شهروند متعهد محیط زیست	درک روابط انسان و محیط زیست	۱۶, ۱۱, ۱۲	D
۱۷		تمایل به تغییرات زندگی و عادت مصرف به منظور حفظ محیط زیست	۱۱۱, ۱۷, ۱۱۰, ۱۳, ۱۱	D
۱۸		تعهد و التزام نسبت به توسعه پایدار و مراقبت از محیط زیست	۱۸, ۱۳, ۱۵, ۱۴, ۱۲	D
۱۹		دلوپسی نسبت به محیط زیست جهانی	۱۱, ۱۲, ۱۹, ۱۷, ۱۵	D
۲۰		مشارکت در برنامه های محیط زیستی	۱۳, ۱۹, ۱۵, ۱۴, ۱۲	D
۲۱		ترویج سازگاری با محیط زیست	۱۴, ۱۸, ۱۱۵, ۱۶, ۱	D
۲۲		توجه و دلمشغولی نسبت به محیط زیست	۱۵, ۱۱۱, ۱۴, ۱۳	D
۲۳	تربیت شهروند با هویت جهانی	مسئولیت پذیری اجتماعی و تعهد به مشارکت	۱۱, ۱۲, ۱۹, ۱۷, ۱۵	E
۲۴		توانایی درک، پذیرش و تحمل تفاوت های فرهنگی	۱۸, ۱۷, ۱۱۱, ۱۱۵	E
۲۵		داشتن ظرفیت تحمل تفاوتها و حل تعارضها از طریق گفت و گو	۱۴, ۱۸, ۱۵, ۱۶, ۱۳	E
۲۶		آموزش مهارتهای لازم برای زندگی فردی و جمعی در میان فرهنگها و ملل مختلف جهان	۱۵, ۱۱۱, ۱۴, ۱۳	E
۲۷		توانایی ابراز خویشتن و برقراری ارتباط به شکلی مؤثر با دیگران	۱۱, ۱۲, ۱۹, ۱۷, ۱۵	E
۲۸		بهرهمندی از روحیه مسئولیت پذیری و مهارتهای ارتباطی در حیات	۱۸, ۱۷, ۱۱۱, ۱۱۵	E
۲۹		اجتماعی در سطوح محلی تا بین المللی	۱۷, ۱۳, ۱۹, ۱۱۰, ۱۱۱	E
۳۰		احترام به نژاد و مذاهب و فرهنگ های مختلف	۱۱۰, ۱۶, ۱۵, ۱۱, ۱۷	E
۳۱		احساس مسئولیت در برابر مشکلات و بی عدالتی های جهانی	۱۱۰, ۱۳, ۱۵, , ۱۸	E
۳۲	تربیت شهروند با صلاحیت جهانی	تمایل به حل تعارضات خود با دیگران به روشهای مسالمت آمیز	۱۱۳, ۱۱۴, ۱۱۱, ۱۵	F
۳۳		اطلاع از مسائل جاری در روابط بین الملل	۱۱۰, ۱۸, ۱۳	F
۳۴		ابراز دیدگاه خود در یک رسانه محلی درباره نابرابری های جهانی	۱۱, ۱۲, ۱۹, ۱۷, ۱۵	F
۳۵		توانایی ایجاد تغییر در معضلات جهانی	۱۶, ۱۸, ۱۱۰, ۱۱۳, ۱۴	F

۳۶	آگاهی از نقش خود در جامعه جهانی	F	۱۱۰، ۱۸، ۱۱، ۱۱۳، ۱۱۴	
۳۷	توانایی جلب توجه مردم به مسائل و مشکلات جهانی	F	۱۱، ۱۲، ۱۹، ۱۷، ۱۵	
۳۸	آمادگی داشتن برای زندگی در جامعه جهانی	F	۱۱۱، ۱۱۲، ۱۱۰، ۱۱۴	
۳۹	تمایل به حل تعارضات خود با دیگران به روشهای مسالمت‌آمیز	F	۱۱۱، ۱۹، ۱۱۴، ۱۴	
۴۰	تربیت شهروند با دانش علمی و عملی	G	۱۶، ۱۱، ۱۲	
۴۱	توانایی دیدن مسائل و نحوه برخورد با آنها به عنوان شهروند جهانی	G	۱۱۱، ۱۷، ۱۱۰، ۱۳، ۱۱	
۴۲	توانایی تفکر انتقادی و خلاق	G	۱۸، ۱۳، ۱۵، ۱۴، ۱۲	
۴۳	حل مشکلات از طریق کاوشگری و حل مسئله	G	۱۱، ۱۲، ۱۹، ۱۷، ۱۵	
۴۴	یادگیری با هم زیستن در موقعیت فرهنگی متفاوت	G	۱۳، ۱۹، ۱۵، ۱۴، ۱۲	
۴۵	پاسخ‌گویی و مسئولیت‌پذیری	G	۱۴، ۱۸، ۱۱۵، ۱۶، ۱	
۴۶	شکلگیری تفکر جهانی	G	۱۵، ۱۱۱، ۱۴، ۱۳	
۴۷	تربیت افرادی با ویژگی جهانی اندیشیدن و محلی عمل کردن	G	۱۱، ۱۲، ۱۹، ۱۷، ۱۵	
۴۸	توانایی انجام کار گروهی و برقراری ارتباط مؤثر	G	۱۸، ۱۷، ۱۱۱، ۱۱۵	
۴۹	توانایی بحث و استدلال به طور مؤثر	G	۱۴، ۱۸، ۱۵، ۱۶، ۱۳	
۵۰	تربیت دانش فناوری دانش آموزان	H	۱۵، ۱۱۱، ۱۴، ۱۳	
۵۱	سواد دیجیتال	H	۱۱، ۱۲، ۱۹، ۱۷، ۱۵	
۵۲	شناخت پول‌های نوظهور	H	۱۸، ۱۷، ۱۱۱، ۱۱۵	
۵۳	آشنایی با هوش مصنوعی	H	۱۷، ۱۳، ۱۹، ۱۱۰، ۱۱۱	
ردیف	عوامل اصلی	عوامل فرعی	کد مصاحبه شونده	
۱	عوامل اجتماعی	شعورگرایی در مقابل شعارگرایی	I	۱۳، ۱۱۱، ۱۵
۲		توسعه سرمایه‌های اجتماعی	I	۱۴، ۱۲، ۱۸، ۱۵، ۱۹
۳		سکوت زدایی	I	۱۸، ۱۲، ۱۹، ۱۱
۴		ایجاد فضای باز و دموکراتیک	I	۱۱۱، ۱۱، ۱۳، ۱۸، ۱۶
۵	عوامل فرهنگی	تفاوت‌پذیری	J	۱۶، ۱۹، ۱۳، ۱۲۱
۶		پرهیز از دوگانگی ارزشی	J	۱۲، ۱۱، ۱۱۰، ۱۷
۷		فرهنگ بردباری و تحمل نسبت به افراد و افکار مخالف	J	۱۵، ۱۸، ۱۷، ۱۶، ۱۴
۸		پرهیز از سیاست زدگی در جوانان	J	۱۵، ۱۶، ۱۴، ۱۱۳
۹		واگذاری نقش مسئولیت به دانش آموزان	J	۱۱، ۱۲، ۱۱۱، ۱۷، ۱۱۰
۱۰	همسازی خانواده و مدرسه	هدف‌گرایی مشترک	K	۱۲، ۱۶، ۱۱۰، ۱۹
۱۱		توسعه همکاری‌های فکری، تخصصی و اجرایی	K	۱۱۱، ۱۹، ۱۱۰، ۱۴، ۱۵
۱۲		مشارکت مالی	K	۱۶، ۱۱، ۱۲
۱۳	منابع و امکانات	پیش‌بینی منابع مالی	L	۱۱۱، ۱۷، ۱۱۰، ۱۳، ۱۸
۱۴		توسعه امکانات و فضا	L	۱۸، ۱۳، ۱۵، ۱۴، ۱۲
۱۵	برنامه درسی	رویکرد متناسب برنامه درسی	M	۱۴، ۱۳، ۱۲، ۱۸، ۱۶
۱۶		برنامه درسی میان رشته‌ای	M	۱۳، ۱۹، ۱۵، ۱۴، ۱۲
۱۷		توسعه فعالیت‌های فوق برنامه	M	۱۵، ۱۸، ۱۷، ۱۶، ۱۴
۱۸	معلمان متخصص و متعهد	صلاحیت حرفه‌ای معلمان	N	۱۲، ۱۶، ۱۷، ۱۹
۱۹		نقش الگویی معلمان	N	۱۱۱، ۱۹، ۱۳، ۱۴، ۱۵
۲۰		توانمندی تدریس	N	۱۶، ۱۵، ۱۲

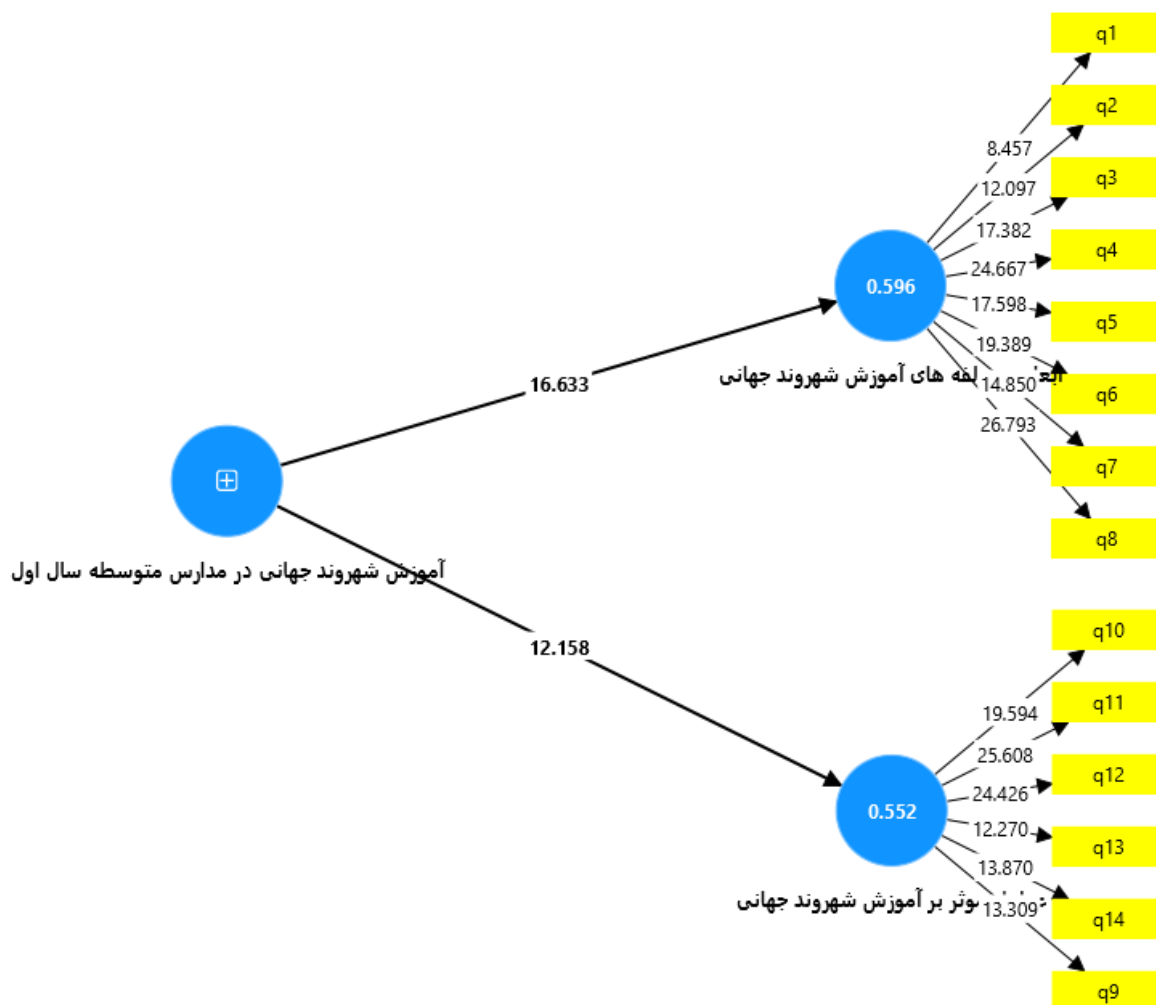
با توجه به نتایج بدست آمده از جدول فوق برای آموزش شهروند جهانی در مدارس متوسطه اول ۸ بُعد و ۵۳ مولفه و ۶ عامل و ۲۰ زیرعامل استخراج گردید.

سوال دوم: اولویت بندی ابعاد و مولفه‌های و عوامل موثر آموزش شهروند جهانی در مدارس متوسطه اول چگونه است؟
در گام دوم برای پاسخ به سوال دوم باید از روش معادلات ساختاری استفاده شود که در زیر آمده است.



شکل ۱. الگو بیرونی حداقل مربعات جزئی (ابعاد و عوامل موثر بر آموزش شهروند جهانی در مدارس متوسطه اول)

در شکل ۱ با توجه به ضرایب به دست آمده می‌توان مشاهده کرد که تاثیر ابعاد و مولفه‌ها بر آموزش شهروند جهانی با ضریب ۰.۷۷۲ بیشتر از عوامل موثر با ضریب ۰.۷۴۳ است.



شکل ۲. آماره t -value الگو پژوهش با تکنیک بوت استراپینگ (ابعاد و مولفه های و عوامل مؤثر بر آموزش شهروند جهانی)

با توجه به شکل ۲ برای تأیید ضرایب به دست آمده آزمون بوت اسپرت استفاده می شود. در این قسمت تمام اعداد به دست آمده را باید با عدد ۱/۹۶ (فرض صفر) مقایسه کرد. در این نمودار بازهم می توان مشاهده کرد که تمام ضرایب بالای ۱.۹۶ است در نتیجه برازش مدل تأیید می شود.

جدول ۲. روایی همگرا و پایایی متغیرهای تحقیق

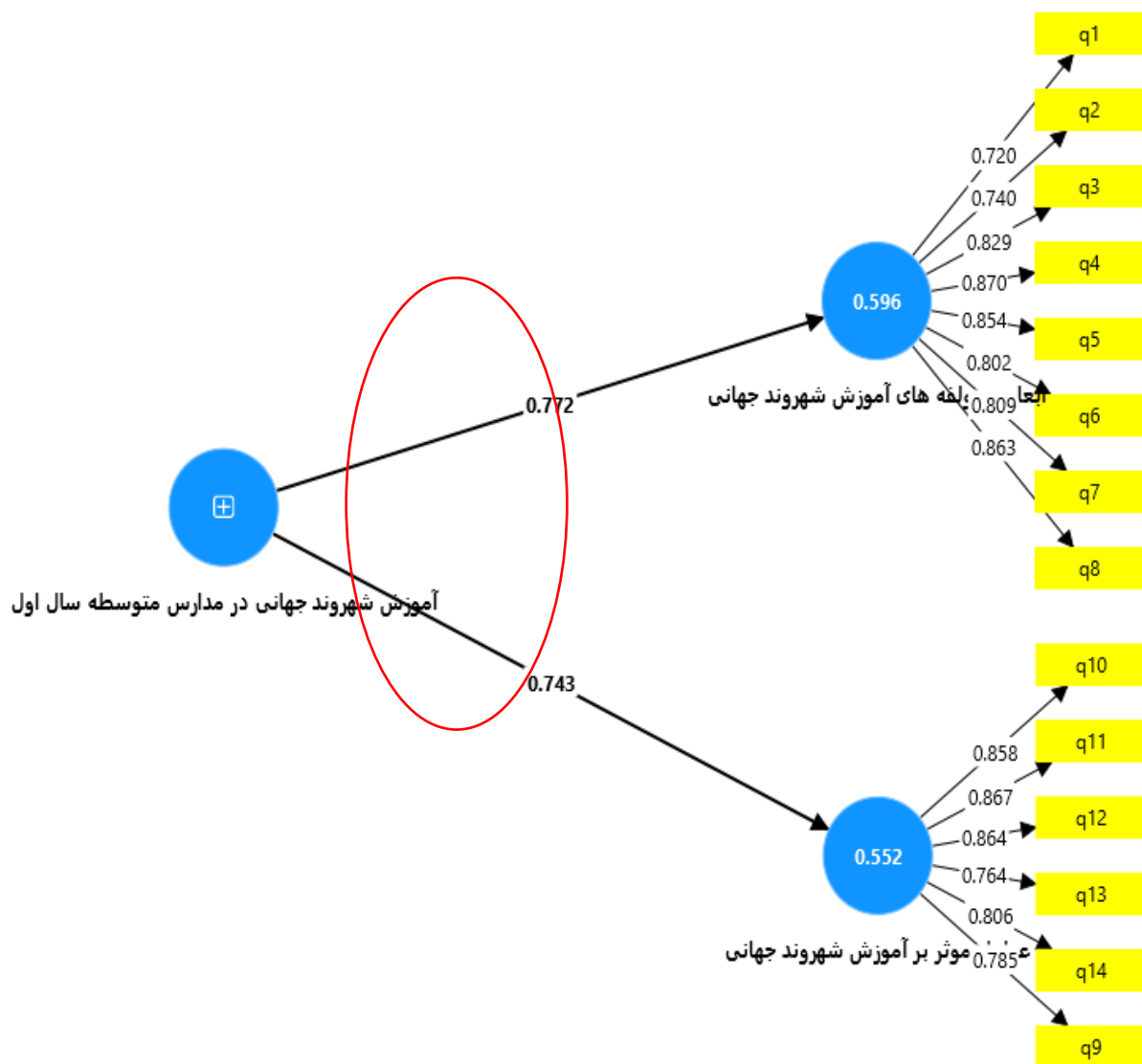
متغیرهای تحقیق	آلفای کرونباخ	AVE	CR
تربیت شهروند اخلاق مدار	۰.۷۵۶	۰.۶۸۷	۰.۸۲۳
تربیت شهروند متعهد به مشارکت مدنی و مسئولیت پذیری	۰.۷۹۳	۰.۵۴۹	۰.۸۴۴
تربیت شهروند متعهد به صلح و مسالمت جویی	۰.۸۲۶	۰.۶۳۱	۰.۸۹۷
تربیت شهروند متعهد به محیط زیست	۰.۷۸۴	۰.۷۰۶	۰.۸۳۶
تربیت شهروند با هویت جهانی	۰.۸۴۷	۰.۵۹۸	۰.۸۷۷
تربیت شهروند با صلاحیت جهانی	۰.۸۰۶	۰.۶۳۱	۰.۸۴۹
تربیت شهروند با دانش علمی و عملی	۰.۷۸۱	۰.۵۹۲	۰.۷۹۹
تربیت دانش فناوری دانش آموزان	۰.۸۵۲	۰.۶۴۸	۰.۸۵۴
عوامل اجتماعی	۰.۷۴۴	۰.۵۷۳	۰.۷۸۲
عوامل فرهنگی	۰.۷۵۴	۰.۵۵۴	۰.۷۸۴
همسازی خانواده و مدرسه	۰.۷۵۳	۰.۶۹۸	۰.۷۸۴
منابع و امکانات	۰.۷۶۸	۰.۷۰۱	۰.۷۷۹
برنامه درسی	۰.۷۴۳	۰.۷۳۲	۰.۷۸۱
معلمان متخصص و متعهد	۰.۷۵۶	۰.۷۴۳	۰.۷۶۹
کل	۰.۸۰۲	۰.۶۴۸	۰.۸۵۴

جدول ۳. متغیرهای تحقیق

رتبه	مقدار t	بار عاملی	متغیر وابسته	متغیرهای مستقل
۱	۱۶.۶۳۳	۰.۷۷۲	آموزش شهروند جهانی در مدارس متوسطه سال اول	ابعاد و مولفه‌های آموزش شهروند جهانی در مدارس متوسطه سال اول
۲	۱۲.۱۵۸	۰.۷۴۳	آموزش شهروند جهانی در مدارس متوسطه سال اول	عوامل موثر بر آموزش شهروند جهانی در مدارس متوسطه سال اول

۱۰

معیاری است که برای متصل کردن بخش اندازه‌گیری و بخش ساختاری الگوسازی معادلات ساختاری به کار می‌رود و نشان از تأثیری دارد که یک متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زا می‌گذارد. نکته‌ی ضروری در اینجا این است که R^2 تنها برای سازه‌های درون‌زا (وابسته) الگو محاسبه می‌گردد و در مورد سازه‌های برون‌زا مقدار این معیار صفر است. هر چه قدر مقدار R^2 مربوط به سازه‌های درون‌زا یک الگو بیشتر باشد نشان از برازش بهتر الگو است. چین (۱۹۹۸) سه مقدار ۰.۱۹-۰.۳۳-۰.۶۷ را به‌عنوان ضعیف، متوسط، قوی بودن الگو را تعیین می‌کنند.



شکل ۳.۲

مقدار R^2 برای سازه مجموع ابعاد و مولفه‌ها و عوامل موثر است که در شکل مشخص شده است. با توجه به سه مقدار ملاک مناسب بودن برازش الگو ساختاری را تأیید می‌سازد.

$$R^2 = \frac{0.772 + 0.743}{2} = 0.7575$$

همچنین روایی همگرا^۱ نیز محاسبه شده است. هرگاه یک یا چند خصیصه از طریق دو یا چند روش اندازه‌گیری شوند همبستگی بین این اندازه‌گیری‌ها دو شاخص مهم اعتبار را فراهم می‌سازد. اگر همبستگی بین نمرات آزمون‌هایی که خصیصه‌ی واحدی را اندازه‌گیری می‌کند بالا باشد، پرسشنامه دارای اعتبار همگرا می‌باشد. وجود این همبستگی برای اطمینان از این‌که آزمون آنچه را که باید سنجیده شود می‌سنجد، ضروری است. برای روایی همگرا میانگین واریانس استخراج^۲ (AVE) و روایی مرکب^۳ (CR) محاسبه می‌شود. باید روابط زیر برقرار باشد:

$$CR > 0.7 \quad CR > AVE \quad AVE > 0.5$$

جدول ۴. روایی همگرا و پایایی متغیرهای تحقیق

متغیرهای تحقیق	آلفای کرونباخ	AVE	CR
آموزش شهروند جهانی در مدارس متوسطه سال اول	۰.۸۵۸	۰.۶۰۵	۰.۸۹۷
ابعاد و مولفه‌ها	۰.۸۰۳	۰.۶۲۸	۰.۸۶۴
عوامل موثر	۰.۸۴۱	۰.۶۸۱	۰.۸۹۱

آلفای کرونباخ تمامی متغیرها بزرگ‌تر از ۰/۶ بوده بنابراین از نظر پایایی تمامی متغیرها مورد تأیید است. مقدار میانگین واریانس استخراج شده (AVE) همواره بزرگ‌تر از ۰/۵ است بنابراین روایی همگرا نیز تأیید می‌شود. مقدار روایی مرکب (CR) نیز بزرگ‌تر از AVE است. این معیار مربوط به بخش کلی مدل‌های معادلات ساختاری است. بدین معنی 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 نماید. معیار GOF توسط تیننهاس و همکاران (۲۰۰۴) ابداع گردید و طبق فرمول زیر محاسبه می‌گردد:

$$GOF = \sqrt{Avg(Communalities) \times R^2}$$

وتزلس و همکاران ۱ (۲۰۰۹) سه مقدار ۰.۲۵-۰.۱۰-۰.۳۶ را به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF معرفی نموده‌اند.

$$R^2 = 0.757$$

$$GOF = \sqrt{0.757 \times 0.737} = \sqrt{0.547} = 0.742$$

^۱ -Convergent Validity

^۲ -Average Variance Extracted (AVE)

^۳ -Composite Reliability (CR)



شکل ۴. مدل آموزش شهروند جهانی در مدارس متوسطه سال اول

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش شهروند جهانی در مدارس متوسطه سال اول را می‌توان در قالب هشت بُعد اصلی، بیست زیرعامل و پنجاه‌وسه مؤلفه تبیین کرد. همچنین نتایج تحلیل معادلات ساختاری نشان داد که تأثیر ابعاد و مؤلفه‌ها با ضریب ۰.۷۷۲ از عوامل زمینه‌ای با ضریب ۰.۷۴۳ بیشتر است. این یافته‌ها مؤید آن است که درک و تجربه مستقیم دانش‌آموزان از مفاهیم شهروند جهانی و ادغام آن در زندگی روزمره مدرسه بیش از عوامل محیطی یا نهادی بر توسعه هویت شهروند جهانی اثرگذار است. این نتیجه با مطالعاتی همسو است که بر نقش مستقیم یادگیرندگان در شکل‌دهی به ارزش‌ها و نگرش‌های جهانی تأکید کرده‌اند (Albanesi et al., 2023).

از منظر نظری، شناسایی ابعاد متعدد شهروندی جهانی در مدارس متوسطه نشان می‌دهد که مفهوم شهروند جهانی، همان‌طور که در پژوهش‌های بین‌المللی مطرح شده، مفهومی چندلایه و درهم‌تنیده است که ابعاد اخلاقی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و زیست‌محیطی را در برمی‌گیرد (Damiani & Fraillon, 2025). این همپوشانی ابعاد، بیانگر آن است که آموزش شهروند جهانی نمی‌تواند صرفاً در یک حوزه موضوعی

مانند مطالعات اجتماعی محصور بماند، بلکه باید به صورت میان رشته‌ای و در تمام ابعاد برنامه درسی جاری شود (Leite, 2022). یافته‌های این پژوهش نیز نشان داد که طراحی برنامه درسی میان رشته‌ای و توسعه فعالیت‌های فوق برنامه از جمله مؤثرترین عوامل در تحقق آموزش شهروند جهانی است.

همچنین نتایج پژوهش با دیدگاه‌هایی همخوان است که بر اهمیت ادغام عدالت اجتماعی و صلح در آموزش شهروندی تأکید دارند. برای مثال، پژوهش‌های انجام شده در مدارس بین المللی نشان می‌دهد که نوجوانان بیشتر از طریق تجربه مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی، کار داوطلبانه و مباحث کلاسی مفهوم شهروند جهانی را درونی می‌کنند (Ferguson & Brett, 2025). این یافته‌ها با تأکید پژوهش حاضر بر نقش فعالیت‌های مشارکتی و سازمان‌های مدنی و بشردوستانه در پرورش شهروندان جهانی همسو است.

بعد دیگر نتایج مربوط به نقش معلمان متخصص و متعهد در تحقق اهداف آموزش شهروند جهانی است. یافته‌های پژوهش نشان داد که صلاحیت حرفه‌ای معلمان و توانمندی آن‌ها در ایفای نقش الگویی، اثر چشمگیری بر ارتقای نگرش دانش آموزان دارد. این یافته با نتایج مطالعاتی که بر ضرورت توانمندسازی معلمان در زمینه آموزش شهروند جهانی تأکید کرده‌اند سازگار است (Andrews & Aydin, 2020; O'Flaherty et al., 2025). در واقع، بدون معلمان آموزش دیده و آگاه، حتی جامع‌ترین برنامه‌های درسی نیز نمی‌توانند به طور کامل به اهداف خود دست یابند.

از منظر فرهنگی، نتایج پژوهش نشان داد که پذیرش تفاوت‌های فرهنگی، پرهیز از دوگانگی ارزشی و توسعه فرهنگ بردباری و تحمل نسبت به افکار مختلف، از عوامل کلیدی در آموزش شهروند جهانی هستند. این یافته با پژوهش‌هایی که بر نقش سرمایه فرهنگی و هویت ملی در تقویت شهروندی جهانی تأکید داشته‌اند هم‌راستا است (Khani et al., 2021). در عین حال، برخلاف نگرانی برخی منتقدان که آموزش شهروند جهانی را تهدیدی برای هویت ملی می‌دانند، نتایج نشان می‌دهد که این نوع آموزش می‌تواند هم‌زمان به تقویت هویت ملی و توسعه همبستگی جهانی منجر شود (Akhoondi et al., 2024).

از سوی دیگر، یافته‌های پژوهش به اهمیت روزافزون ابعاد فناوری در آموزش شهروند جهانی اشاره دارد. توانایی دانش آموزان در بهره‌گیری از سواد رسانه‌ای، سواد دیجیتال، شناخت پول‌های نوظهور و آشنایی با هوش مصنوعی به عنوان بخشی از مؤلفه‌های شهروندی جهانی شناسایی شد. این یافته با پژوهش‌های جدیدی که بر پیوند میان شهروندی جهانی و تحولات دیجیتال تأکید دارند همسو است (Coelho et al., 2021; Spero, 2021). به‌ویژه در شرایطی که شبکه‌های اجتماعی و ارتباطات مجازی مرزهای ملی را کمرنگ‌تر کرده‌اند، تسلط بر این مهارت‌ها برای ایفای نقش فعال در جامعه جهانی حیاتی است.

همچنین یافته‌های پژوهش با تحلیل‌های کتاب‌سنجی که رشد سریع ادبیات علمی در حوزه آموزش شهروند جهانی را نشان می‌دهند هم‌خوان است (Erlande et al., 2025; Lionar et al., 2025). این رشد بیانگر آن است که موضوع آموزش شهروند جهانی به یکی از دغدغه‌های اصلی پژوهشگران تعلیم و تربیت در سراسر جهان بدل شده است و پژوهش حاضر نیز می‌تواند در این جریان علمی سهم مهمی ایفا کند. در عین حال، پژوهش حاضر بر اهمیت بعد زیست‌محیطی در آموزش شهروند جهانی تأکید داشت. نتایج نشان داد که مؤلفه‌هایی همچون دلواپسی نسبت به محیط زیست جهانی، مشارکت در برنامه‌های محیط زیستی و التزام به توسعه پایدار در میان ابعاد اصلی شهروندی جهانی قرار دارند. این نتیجه با مطالعاتی که بر پیوند آموزش شهروند جهانی با اهداف توسعه پایدار تأکید دارند همخوان است (Leite, 2022). در واقع، تربیت دانش آموزانی که نسبت به مسائل زیست‌محیطی حساس باشند و سبک زندگی پایدار را در پیش گیرند، یکی از رسالت‌های اصلی نظام آموزشی در قرن بیست و یکم است (Khaedir & Wahab, 2020).

از نظر مقایسه‌ای، یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج مطالعات داخلی نیز همسو است. برای نمونه، مطالعاتی که در ایران به شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های آموزش شهروند جهانی پرداخته‌اند بر اهمیت ابعاد فرهنگی، اجتماعی و اخلاقی تأکید کرده‌اند (Jafari, 2019; Poursalim et al., 2017; Tale'pasand et al., 2017; Rashidi, 2017; al., 2019). همچنین پژوهش‌های اخیر در ایران نشان داده‌اند که طراحی الگوهای بومی

آموزش شهروند جهانی ضروری است (Keshavarz & Amin Bidokhti, 2022; Momeni Seyed & Azarbayejani, 2024). نتایج پژوهش حاضر نیز بر همین ضرورت تأکید دارد و می‌کوشد با ارائه الگویی جامع برای مدارس متوسطه سال اول، بخشی از این خلأ علمی را پر کند.

به طور کلی، نتایج پژوهش بیانگر آن است که آموزش شهروند جهانی زمانی اثربخش خواهد بود که به‌صورت یکپارچه در ابعاد مختلف نظام آموزشی - از محتوا و برنامه درسی گرفته تا معلمان، منابع و فضای مدرسه - جریان یابد. این رویکرد یکپارچه با نظریه‌هایی همسو است که آموزش شهروند جهانی را نه به‌عنوان یک واحد درسی مجزا بلکه به‌عنوان رویکردی فراگیر و میان‌رشته‌ای تعریف می‌کنند (Aboagye, 2021; Coelho et al., 2025).

۱۴

پژوهش حاضر همچون هر تحقیق دیگری با محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده است. نخست، جامعه آماری در بخش کمی تنها به دبیران مطالعات اجتماعی مدارس متوسطه شهر تهران محدود شد و نتایج ممکن است قابلیت تعمیم به سایر مناطق کشور یا مقاطع تحصیلی دیگر را نداشته باشد. دوم، روش گردآوری داده‌ها در بخش کیفی بر مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استوار بود که علی‌رغم مزیت‌های آن، ممکن است تحت‌تأثیر سوگیری‌های پاسخ‌دهندگان یا شرایط مصاحبه قرار گرفته باشد. سوم، تحلیل داده‌ها با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری صورت گرفت که نیازمند فروض آماری خاصی است و هرگونه نقض این فروض می‌تواند بر اعتبار نتایج اثر بگذارد.

پژوهش‌های آتی می‌توانند دامنه مطالعه را به سایر مقاطع تحصیلی از جمله ابتدایی و متوسطه دوم گسترش دهند تا مقایسه‌ای جامع‌تر از ابعاد و مؤلفه‌های شهروند جهانی در مراحل مختلف رشد دانش‌آموزان فراهم آید. همچنین بررسی نقش والدین و خانواده در تقویت نگرش‌های شهروندی جهانی می‌تواند ابعاد تازه‌ای به ادبیات این حوزه بیفزاید. از سوی دیگر، مطالعات آینده می‌توانند از روش‌های ترکیبی پیشرفته‌تر همچون تحلیل شبکه‌های اجتماعی یا تحلیل کلان‌داده برای بررسی تعاملات دانش‌آموزان در فضای مجازی و پیوند آن با شهروند جهانی استفاده کنند.

بر اساس نتایج این پژوهش، سیاست‌گذاران آموزشی باید آموزش شهروند جهانی را به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از برنامه‌های درسی مدارس در نظر گیرند و آن را به‌صورت میان‌رشته‌ای طراحی کنند. همچنین لازم است دوره‌های آموزشی ویژه برای توانمندسازی معلمان در زمینه آموزش شهروند جهانی برگزار شود. مدارس نیز می‌توانند با توسعه فعالیت‌های فوق‌برنامه، ایجاد فرصت‌های مشارکت اجتماعی و بهره‌گیری از فناوری‌های نوین، زمینه پرورش شهروندان جهانی آگاه، مسئول و متعهد را فراهم کنند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافع وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسندگان مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

Extended Abstract

Introduction

In the last two decades, the growing processes of globalization have profoundly transformed the conceptualization of citizenship, expanding its scope from a national and political framework toward a multidimensional global perspective (Sen, 2025). Global Citizenship Education (GCE) has thus emerged as a critical educational paradigm, intended not merely to transmit knowledge, but to cultivate students' awareness of global interdependence, intercultural understanding, social responsibility, and sustainability (O'Flaherty et al., 2025). Schools, as structured social institutions, play a decisive role in preparing students to act both as responsible members of their local communities and as participants in the global society (Inguaggiato et al., 2025).

Empirical studies have highlighted that students' direct engagement with global issues—such as climate change, health crises, migration, and inequality—strengthens their identity as global citizens and shapes their capacities for collective action (Ferguson & Brett, 2025). Equally, GCE demands the integration of ethical, cultural, political, and ecological dimensions into school curricula, moving beyond formal instruction in civic knowledge (Damiani & Fraillon, 2025). For example, collaborative pedagogical strategies, such as project-based learning, debates on human rights, or participation in community service, are recognized as effective means to embed GCE into everyday learning processes (Coelho et al., 2025).

At the international level, the COVID-19 pandemic reinforced the urgent necessity of global solidarity and provided powerful lessons for the practice of GCE. Collaborative Online International Learning projects demonstrated that transnational digital cooperation can nurture students' awareness of interdependence and social responsibility (Banerjee et al., 2025). Similarly, studies in Asian and European schools revealed that discussions of sustainability, intercultural dialogue, and active participation in democratic spaces foster transformative learning experiences (Chong & Cheng, 2025; Erlande et al., 2025). These findings support the argument that GCE must be approached as a holistic, interdisciplinary endeavor and not as a discrete subject limited to social studies (Leite, 2022).

In Iran, research has shown that school curricula and textbooks have often given limited and fragmented attention to the characteristics of global citizenship (Ghaltash et al., 2012; Zare'i & Nikdel, 2021). Efforts to design localized models for GCE indicate that while the universal principles of global citizenship are widely acknowledged, cultural and social specificities must also be considered to ensure applicability and acceptance (Keshavarz & Amin Bidokhti, 2022; Momeni Seyed & Azarbayejani, 2024). Thus, Iranian education policymakers and scholars stress the necessity of aligning global frameworks with national cultural identity, rather than perceiving them as contradictory (Akhoondi et al., 2024; Khani et al., 2021).

Internationally, literature reviews and bibliometric analyses confirm the rapid expansion of GCE research and practice (Estellés & Fischman, 2021; Lionar et al., 2025). Various conceptual frameworks interpret GCE as a path toward intercultural competence, digital literacy, environmental responsibility, and the strengthening of democratic participation (Coelho et al., 2021; Spero, 2021). The necessity of empowering teachers, creating interdisciplinary curricula, and encouraging students' activism has been consistently emphasized (Albanesi et al., 2023; Andrews & Aydin, 2020). Nonetheless, while many Western frameworks of GCE provide valuable

insights, they cannot be transferred wholesale into non-Western contexts without adaptation (Jafari, 2019; Poursalim et al., 2019; Rashidi, 2017; Rashidi, 2021; Tale'pasand et al., 2017).

Against this background, the present study was designed to develop and validate a model of Global Citizenship Education for lower secondary schools in Tehran. By identifying dimensions, sub-dimensions, and components through qualitative exploration and validating them quantitatively, this research aims to provide a localized yet comprehensive framework for enhancing global citizenship among Iranian adolescents.

Methods and Materials

This research applied a mixed-methods exploratory design. The qualitative phase employed semi-structured interviews and thematic analysis to identify the initial dimensions and components of GCE. Fourteen participants were selected based on the principle of theoretical saturation using snowball sampling. They included university faculty experts in educational management, higher education management, and educational technology, as well as principals and teachers of lower secondary schools. Data were analyzed using open, axial, and selective coding, supported by MAXQDA software.

The quantitative phase utilized a descriptive-survey approach to test the identified components through structural equation modeling (SEM). The population included all social studies teachers in nineteen districts of Tehran's lower secondary schools, both boys' and girls' schools, public and private. A stratified random sample of 202 teachers was selected according to Krejcie and Morgan's sample size table. Data were collected through a researcher-designed questionnaire, and reliability and validity were confirmed through Cronbach's alpha, composite reliability, and average variance extracted measures.

Findings

The qualitative analysis resulted in 167 initial codes, which were refined into 53 components grouped under 8 main dimensions and 20 sub-dimensions. These dimensions included: (1) ethical citizenship, (2) civic participation and responsibility, (3) commitment to peace and human rights, (4) environmental responsibility, (5) global identity, (6) global competence, (7) scientific and practical knowledge, and (8) digital and technological literacy. Each dimension encompassed multiple sub-components, such as intercultural tolerance, social justice, critical thinking, collaborative skills, environmental concern, and digital literacy.

Structural equation modeling confirmed the robustness of this framework. Results indicated that the direct impact of the dimensions and components on GCE was stronger ($\beta = 0.772$) than the indirect effect of external influencing factors ($\beta = 0.743$). Indicators of convergent validity ($AVE > 0.5$), composite reliability ($CR > 0.7$), and Cronbach's alpha (> 0.7) confirmed reliability and validity. Overall model fit indices ($GOF = 0.757$) demonstrated a strong fit.

Thus, the study validated a comprehensive and multidimensional model of GCE for Iranian lower secondary schools, highlighting the centrality of ethical values, civic engagement, sustainability, and technological literacy.

1 Discussion and Conclusion

The findings of this study underscore the multifaceted nature of Global Citizenship Education. Identifying eight dimensions and fifty-three components reflects the need for GCE to go beyond cognitive knowledge and incorporate ethical, cultural, civic, and digital competencies. The stronger impact of dimensions and components compared to external contextual factors indicates that internalizing these values and skills within the classroom environment is the most effective pathway for nurturing global citizens.

The study confirms that localized frameworks of GCE can integrate global principles with cultural and social realities of national contexts. In the Iranian case, respect for cultural diversity, national identity, and social justice can be harmonized with global perspectives on sustainability, peace, and digital literacy. Teachers play a pivotal role in this process, and empowering them with professional competencies is essential.

Ultimately, this research contributes to the literature by offering an empirically validated model for GCE in lower secondary schools. By incorporating ethical responsibility, civic participation, intercultural understanding, environmental concern, and digital literacy, the model provides a holistic foundation for preparing students to engage responsibly with both their local communities and the global society.

References

- Aboagye, E. (2021). 10 Global Citizenship Education: Institutional Journeys to Socially Engaged Students in Canada. In *Global Citizenship Education* (pp. 253-274). University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781487533977-012>
- Akhoondi, F., Arasteh, H., Ghorchian, N. G., & Jafari, P. (2024). Identification of dimensions and components of professional global citizenship education at the university level. *Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 3(14), 5-27. https://journals.iau.ir/article_708194.html
- Albanesi, C., Prati, G., Guarino, A., & Cicognani, E. (2023). School citizenship education through YPAR: What works? A mixed-methods study in Italy. *Journal of Adolescent Research*, 38(1), 143-177. <https://doi.org/10.1177/07435584211035564>
- Andrews, K., & Aydin, H. (2020). Pre-service teachers' perceptions of global citizenship education in the social studies curriculum. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(4), 84-113. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3549266>
- Baker, W., & Fang, F. (2021). 'So maybe I'm a global citizen': developing intercultural citizenship in English medium education. *Language, Culture and Curriculum*, 34(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1748045>
- Banerjee, S., Shaw, D., & Sparke, M. (2025). Collaborative online international learning, social innovation and global health: cosmopolitical COVID lessons as global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 23(2), 379-392. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2209585>
- Booth, J. (2021). Becoming a global citizen? Developing community-facing learning in the social sciences. *Learning and Teaching*, 14(1), 60-88. <https://doi.org/10.3167/latiss.2021.140104>
- Chong, K. M. E., & Cheng, C. K. E. (2025). Essential knowledge, values and pedagogies for teaching global citizenship education in Hong Kong. *Asian Education and Development Studies*, 14(1), 40-58. <https://doi.org/10.1108/AEDS-04-2024-0081>
- Coelho, D. P., Caramelo, J., Amorim, J. P., & Menezes, I. (2025). Towards the transformative role of global citizenship education experiences in higher education: Crossing students' and teachers' views. *Journal of Transformative Education*, 23(2), 149-164. <https://doi.org/10.1177/15413446221103190>
- Coelho, D. P., Caramelo, J., & Menezes, I. (2021). Global citizenship and the global citizen/consumer: Perspectives from practitioners in development NGOs in Portugal. *Education, Citizenship and Social Justice*, 216-237. <https://doi.org/10.1177/1746197921999639>
- Damiani, V., & Fraillon, J. (2025). Civic and citizenship education, global citizenship education, and education for sustainable development: an analysis of their integrated conceptualization and measurement in the international civic and citizenship education study (ICCS) 2016 and 2022. *Large-scale Assessments in Education*, 13(1), 1-28. <https://doi.org/10.1186/s40536-025-00237-y>
- Erlande, R., Lubis, B. S., Taufika, R., & Juri. (2025). Bibliometric analysis on global citizenship education in higher education. *Globalisation, Societies and Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2513639>
- Estellés, M., & Fischman, G. E. (2021). Who needs global citizenship education? A review of the literature on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 223-236. <https://doi.org/10.1177/0022487120920254>
- Ferguson, C., & Brett, P. (2025). Teacher and student interpretations of global citizenship education in international schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 20(2), 217-236. <https://doi.org/10.1177/17461979231211489>
- Ghaltash, A., Salehi, M., & Mirzaei, H. (2012). Content analysis of the Iranian elementary social studies curriculum from the perspective of attention to global citizenship characteristics. *Research in Curriculum Planning (Knowledge and Research in Educational Sciences - Curriculum Planning)*, 9(35), 117-131. https://journals.iau.ir/article_534260.html
- Inguaggiato, C., Yemini, M., & Khavenson, T. (2025). A scoping review of research on school-age youth activism in global citizenship education. *Prospects*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11125-025-09728-w>
- Jafari, S. (2019). Identification and validation of components of global citizenship education from experts' viewpoints: A mixed-method study. *Journal of Educational Studies and Learning*, 11(2), 153-174. https://jsli.shirazu.ac.ir/article_5585.html
- Keshavarz, Y., & Amin Bidokhti, A. A. (2022). Development and testing of a global citizenship education model in the Iranian education system. *New Educational Thoughts*, 17(1), 113-136. https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_5289.html

- Khaedir, M., & Wahab, A. A. (2020). The Function of Multicultural Education in Growing Global Citizen. *Atlantis Press*, 418, 507-512. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200320.096>
- Khani, B., Ahmadi, A., & Bagheri, M. (2021). The role of national identity and cultural capital in enhancing global citizenship education. *Scientific and Research Quarterly of New Perspectives in Human Geography*, 13(2), 774-785. <https://ensani.ir/fa/article/450859/>
- Leite, S. (2022). Using the SDGs for global citizenship education: Definitions, challenges, and opportunities. *Globalisation, Societies and Education*, 20(3), 401-413. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1882957>
- Lionar, U., Mulyana, A., Sapriya, S., Winarti, M., Mairi, S., & Engkizar, E. (2025). Exploring Research Trends in Global Citizenship Education: A Bibliometric Study Utilizing the Scopus Database. *European Journal of Educational Research*, 14(2), 567-584. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.2.569>
- Momeni Seyed, H., & Azarbajani, M. (2024). Civic ethics and the challenge of global citizenship. *Ethics Research Journal*, 17(64), 7-36. <https://www.magiran.com/paper/2862344/>
- Muettetries, C. C. (2021). What kind of global citizen? A framework for best practices in world history civic education. *Education, Citizenship and Social Justice*. <https://doi.org/10.1177/17461979211038502>
- O'Flaherty, J., McCormack, O., Lenihan, R., & Young, A. M. (2025). Critical reflection and global citizenship education: exploring the views and experiences of teacher educators. *Reflective Practice*, 26(1), 135-153. <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2421598>
- Poursalim, A., Arefi, M., & Fathi Vajargah, K. (2019). Exploration of curriculum elements for global citizenship education in the Iranian elementary education system: A qualitative study. *Research in Curriculum Planning*, 16(60), 36-54. https://journals.iau.ir/article_546260.html
- Rashidi, Z. (2017). Globalization and the necessity of general education in global citizenship education. *Higher Education Letter Journal*, 10(38), 103-128. https://journal.sanjesh.org/article_26662.html
- Rashidi, Z. (2021). Designing and Explaining the Pattern of A Global Citizen Curriculum in Iranian Higher Education; Interdisciplinary Approach. *Research in Curriculum Planning*, 17(67), 52-71. <https://www.sid.ir/paper/384218/en>
- Sen, K. (2025). Imperialistic or cosmopolitan: forms of teaching how to engage with the world-towards a theory of critical-cosmopolitan global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2520953>
- Spero, T. A. (2021). Global citizenship education as bounded self-formation in contemporary higher education internationalisation projects. *Globalisation, Societies and Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1896999>
- Tale'pasand, S., Keshavarz, Y., & Fatemi Nasab, Z. S. (2017). Validation of the global citizenship attitude scale among university students of Semnan University. *Research and Planning in Higher Education*, 23(4), 97-120. https://journal.irphe.ac.ir/article_702939_en.html
- Tarbatti Nejad, H., & Beigi, S. (2022). Identification of dimensions and components of global citizenship education to propose a model for elementary school students. *Research and Innovation in Elementary Education*, 4(7), 20-32. https://reek.cfu.ac.ir/article_2371.html
- Zare'i, Z., & Nikdel, M. (2021). Content analysis of Iranian second cycle elementary social studies textbooks from the perspective of attention to global citizenship characteristics. *Research in Social Studies Education*, 3(2), 59-82. https://alborzmag.cfu.ac.ir/article_1705.html