

مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌ی درسی»  
انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران  
دوره‌ی نهم، شماره‌ی دوم، پیاپی ۱۸، پاییز و زمستان ۱۳۹۸  
صفحه‌های ۲۵۵-۲۸۷

## مطالعه چگونگی «آموزش شهروندی» در برنامه‌ی درسی: سنتز پژوهی مطالعات انجام شده در دو دهه‌ی اخیر

جمال سلیمی\*

### چکیده

هدف این پژوهش سنتز پژوهی چند مورد از پژوهش‌هایی است که حول موضوع آموزش شهروندی در برنامه‌های درسی در کشورهای مختلف انجام شده است. برای این منظور با استفاده از روش سنتز پژوهی، تحقیقات انجام شده در سطح بین‌الملل، در خصوص میزان توجه و اختصاص مفاهیم مربوط به آموزش شهروندی در برنامه‌های درسی، به صورت نظام‌مند انتخاب، واکاوی محتوایی و دسته‌بندی شده‌اند. در مرحله غربالگری، ۱۱ پژوهشی که این ویژگی‌ها را داشته‌اند، انتخاب و ترکیبی از یافته‌های آنها بر اساس اصول تلفیق، بازناندیشی و بازآرایی داده‌ها، ارائه شده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که عوامل مهم محیطی که در ساختار کلی برنامه‌های درسی آموزش شهروندی به آن پرداخته شده عبارت از سنت تاریخی؛ موقعیت جغرافیایی؛ ساختار اجتماعی-سیاسی؛ سیستم اقتصادی و روندهای جهانی است. همچنین نتایج نشان می‌دهد که آموزش شهروندی در برنامه‌های درسی برخی از کشورها، مبتنی بر بیان ارزش‌های فرهنگی جزئی و همچنین قوانین ملی و در برخی دیگر حالت خنثی نسبت به ارزش‌ها داشته‌اند. نهایتاً اینکه نتایج بیانگر آن است که آموزش شهروندی در برنامه‌های درسی، از سه لایه تشکیل می‌شود: آموزش در مورد شهروندی؛ آموزش از طریق شهروندی و آموزش برای شهروندی.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش شهروندی، برنامه درسی، شهروند، مطالعات جهانی، سنتز پژوهی.

---

\* دانشیار مطالعات برنامه درسی دانشگاه کردستان، کردستان، ایران. j\_salimi2003@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۹۸/۲/۱۱

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۸/۱/۱۴

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۱/۲۳

### مقدمه

در آغاز قرن بیست و یکم، دیدگاه اکثر مربیان بزرگ تعلیم و تربیت، بر این باور استوار است که امروزه دیگر، وظایف مدارس تنها به آماده کردن کودکان نوجوانان برای زندگی آینده در جامعه محدود نیست بلکه هدف اصلی آموزش و پرورش، تجربه و تمرین عرصه‌های گوناگون زندگی در مدرسه به‌عنوان جامعه کوچک است؛ جامعه‌ای که در آن تقویت تفکر انتقادی و خلاق به‌جای روحیه هم‌نوازی، تقویت همکاری‌ها، فعالیت‌ها و تعاملات گروهی به‌جای رقابت‌های انفرادی و یادگیری‌های سطحی و گذرا، تقویت اعتماد به نفس به‌جای خودپنداره منفی و آموزش و یادگیری به‌جای یاد دادن مورد توجه قرار می‌گیرد (Jamshidian & Barkhordari, 2009). این رویکرد نشان دهنده‌ی اهمیت به‌سزای آموزش‌های شهروندی برای اقشار گوناگون مردم جامعه در سطوح مختلف و به ویژه دانش‌آموزان می‌باشد؛ امری که در اهداف کلی آموزش و پرورش ایران و در مدارس ما، اگر نگوئیم که کاملاً نادیده گرفته شده، مورد غفلت و فراموشی قرار گرفته است (Baratalipour, 2006).

مفهوم «شهروندی» در ادبیات علوم اجتماعی و تعلیم و تربیت از سابقه بسیار طولانی برخوردار است و متخصصان این علوم همواره درصدد بوده‌اند ابعاد و ماهیت این مفهوم را مورد بررسی قرار داده تا نحوه شکل‌گیری رفتار شهروندی را تبیین نمایند. این مفهوم دربرگیرنده‌ی عناصری مانند «هویت ملی<sup>۱</sup>»، «تعلقات اجتماعی، فرهنگی و فراملیتی<sup>۲</sup>»، «نظام اثربخش حقوقی<sup>۳</sup>» و «مشارکت مذهبی و سیاسی<sup>۴</sup>» است و این عناصر با همدیگر ارتباط نظام‌دار داشته و با اتفاق مفهوم شهروندی را شکل می‌دهند و با عنایت به عناصر ذکر شده شهروند مطلوب به کسی گفته می‌شود که از هویت اصیل برخوردار باشد و متصف به خصوصیات و ویژگی‌هایی باشد که از همه افراد آن جامعه انتظار می‌رود داشته باشند و به پدیده‌هایی اجتماعی و فرهنگی آن جامعه احساس تعلق نماید و اطمینان حاصل کند که یک ساختار حقوقی اثر بخش تمام حقوق او را تضمین می‌کند و این مایه احساس مسئولیت وی گردیده و باعث می‌شود جهت اداره مطلوب جامعه‌اش در تمامی فعالیت‌های مدنی و سیاسی به‌صورت فعال و آگاهانه مشارکت کند (Gert, 2008). بنابراین می‌توان این‌گونه استنباط کرد که هر جامعه متناسب با زمینه‌های فرهنگی و ارزشی خود به شهروندان خاصی نیاز دارد تا بتواند

1. Citizenship

2. National identity

3. Social, Cultural, Super national belonging

4. Effective system of right

5. Religious and political participation

در قالب حقوق، وظایف و مسئولیت‌های تعیین شده‌ای، فعالیت نمایند البته حصول به چنین مقصودی مستلزم آن است که تدابیر و زمینه‌های لازم برای آماده‌سازی شهروندان فراهم گردد. آماده سازی کودکان و نوجوانان برای زندگی اجتماعی به یک نگرانی مهم برای مقامات آموزشی اکثر کشورها تبدیل شده است و طیف وسیعی از تلاش‌ها و تدابیر آموزشی و پژوهشی آنها صرف شناسایی ابعاد برنامه‌های درسی شهروندی و نحوه‌ی پرورش مؤثر آنها در حیطه‌ی شهروندی می‌شود (مجله چوبقلو، ۱۳۸۷). این در حالی است که یکی از مهم‌ترین کارکردهای آموزش و پرورش، در زندگی معاصر و جامعه‌ی کنونی، تربیت شهروندان فعال، خلاق و مسئولیت‌پذیر برای برعهده گرفتن نقش‌های شهروندی در جامعه شهروندی در سطح محلی، ملی و جهانی است. در واقع تربیت شهروندی تدارک فرصت‌های کسب دانش و آگاهی، اتخاذ نگرش و تقویت توانمندی‌هایی است که فرد را در تعامل مؤثر با دیگر افراد جامعه در جهت مشارکت در زندگی سیاسی و اجتماعی یاری می‌رساند، اما متأسفانه در نظام آموزش و پرورش، به‌ویژه در برنامه‌های درسی مدارس توجه لازم به این امر نمی‌شود (Yarmohammadea & etc, 2008).

یکی از زمینه‌هایی که به‌ویژه در دهه‌ی اخیر در بسیاری از مجامع علمی بین‌المللی در زمینه تعلیم و تربیت از جایگاه ویژه‌ای برخوردار شده است و دامنه مباحثات و پژوهش‌ها در آن به‌طور فزاینده‌ای در حال گسترش می‌باشد، مقوله تربیت شهروندی است. بی‌گمان می‌توان گفت که فلسفه تشکیل هر نهاد یا سازمانی پاسخگویی به نیاز یا نیازهای معینی است و نظام آموزش و پرورش نیز از آن رو شکل یافته و قوام گرفته است که شهروندانی مؤثر و مطلوب را متناسب با نیازها و ارزش‌های اجتماعی تربیت و تحویل جامعه نماید (Diba Vajari, 2009). متأسفانه در نظام آموزش و پرورش به‌ویژه برنامه‌های درسی مدارس توجه لازم به تربیت شهروندی نمی‌شود و صرف‌نظر از آنکه برنامه درسی ویژه‌ای تحت عنوان «آموزش شهروندی» وجود ندارد، در قالب برنامه‌های درسی دیگر نیز کم‌تر اثری از آن می‌توان یافت.

آموزش شهروندی یا مدنی دارای ساختار گسترده‌ای است تا افراد جوان را برای ایفای نقش‌ها و مسئولیت‌های خود به‌عنوان شهروندان مسئول آماده کند و به‌ویژه نقش آموزش (از طریق تحصیل، آموزش و یادگیری) را در این فرایند آماده سازی، به خوبی ترسیم و تبیین نماید (Zahabioun, et al, 2013). عبارت "آموزش شهروندی" تعمداً در این مقاله به‌کار رفته زیرا عبارتی است که این زمینه را در برنامه درسی در غالب کشورهای جهان توصیف می‌کند. اگرچه تلاش می‌شود تا بین

آموزش شهروندی و آموزش مدنی تمایز ایجاد شود اما موضوع آموزش شهروندی با طیف وسیعی از عبارات در ۱۵ کشور پوشش داده شده و شامل موضوعات بسیاری است. این عبارات شامل شهروندی، تعلیمات مدنی، علوم اجتماعی، مطالعات اجتماعی، مطالعات جهانی، جامعه، مطالعات جامعه، مهارت‌های زندگی و آموزش اخلاقی است. این موضوع همچنین با موضوعات و گزینه‌هایی از جمله تاریخ، جغرافیا، اقتصاد، حقوق، سیاست، مطالعات زیست محیطی، آموزش ارزش‌ها، مطالعات مذهبی، زبان و علوم مرتبط است. دامنه عبارات و ارتباط موضوعات تأکیدی است بر وسعت و پیچیدگی مسائل بررسی شده در این زمینه.

آموزش شهروندی در بسیاری از کشورها در حال حاضر موضوع روز است زیرا قرن جدید نزدیک شده و ضرورت توجه به بهتر آماده کردن افراد جوان برای رویارویی با چالش‌ها و بی‌ثباتی‌های زندگی در یک جهان به سرعت در حال تغییر احساس می‌شود (Pike, 2008). تصادفی نیست که اکثر کشورهای پروژه کشورهای اروپایی در حال انجام اصلاحات اساسی در مدارس و برنامه درسی هستند که تا سال ۲۰۲۰ برقرار خواهد شد. آموزش شهروندی بخش مهمی از این فرایند اصلاحات است (Quezada, 2010). این پاسخ‌های مختلف کشورها به سطح و سرعت بی‌سابقه تغییر جهانی در ابتدای قرن بیستم است که مطالعات موضوعی را اینچنین جذاب و بهنگام کرده است (Schulz et al, 2010). در واقع مکان و هدف آموزش شهروندی در مدارس در حال حاضر به‌عنوان بخشی از تحقیق گسترده و مستمر برنامه درسی ملی در غالب کشورهای عضو اتحادیه اروپا، آمریکای شمالی، کانادا و استرالیا و همچنین برخی از کشورهای جنوب شرق آسیا در حال بررسی است (Pykett, 2010).

در این پژوهش تلاش شده است تا برنامه‌های درسی در کشورهای مختلف و بر مبنای پرداختن به «آموزش شهروندی» پرداخته شود. در این راستا ابعاد برنامه‌های درسی آنان را از منظر پرداختن به آموزش شهروندی، مورد واریسی قرار گرفته و نتایج حاصله بر اساس روش سنتز پژوهی تحلیل شده است. هدف این پژوهش ایجاد یک منبع در دسترس و آماده متشکل از توصیف مجمل اهداف آموزش، ساختار و سازمان، و چارچوب برنامه درسی و ارزیابی در کشورهای مورد نظر و تهیه جداول تطبیقی و خلاصه‌های مبتنی بر واقعیات در زمینه‌های مورد نظر است.

### هدف پژوهش

هدف پژوهش عبارت است از سنتز پژوهش‌های انجام شده در خصوص برنامه‌های درسی آموزش شهروندی در دو دهه گذشته که برای این منظور اهداف زیر مد نظر است:

- ۱- مطالعه ساختار و سازمان برنامه درسی آموزش شهروندی
- ۲- ترسیم رویکردهای تربیتی حاکم بر برنامه‌های درسی آموزش شهروندی
- ۳- تشریح چالش‌های اجرای برنامه‌های درسی آموزش شهروندی

### سؤالات پژوهش

- ۱- اهداف، سازماندهی و ساختار برنامه درسی آموزش شهروندی در کشورهای مختلف چیست؟
- ۲- نوع مواجهه با مقوله «آموزش شهروندی» در نظام‌های برنامه درسی کشورهای مختلف چگونه است؟
- ۳- رویکردهای برنامه درسی و آموزشی به تربیت شهروندی چیستند؟
- ۴- دامنه رویکردهای آموزش و یادگیری در آموزش شهروندی چگونه است؟
- ۵- چالش‌های مشترک در آموزش شهروندی در نظام‌های مختلف برنامه درسی چیستند؟

### روش پژوهش

روش‌شناسی روش به کار رفته در این پژوهش، سنتز پژوهی است که عملیاتی کردن این اصل است که علم، قابلیت تجمیع یا تراکم نظام‌مند دانش‌های تولید شده پیشین را دارد (چالمز، هجز و کوپر، ۲۰۰۲) و در پی پاسخ به این سؤال است که نتیجه واحد همه‌ی یافته‌های پژوهشی گذشته چیست؟ مربی، معلم و سیاستگذار در نهایت در برابر سؤال‌های خویش چه اقدام عملی را انجام دهند؟ چرا که در نظر گرفتن پژوهش‌ها به صورت منفرد، نه تنها گاهی اوقات تکلیف‌کنشگر را در قبال سؤالی تعینی نمی‌کند بلکه یافته‌های گاهی ضد و نقیض، سبب گمراهی او می‌گردد (پرینگ، ۲۰۰۰). سنتز پژوهی یکی از راه‌های نزدیک شدن است به آنچه کنشگران از پژوهش تربیتی انتظار دارند، زیرا در پی تلفیق یافته‌های پژوهش‌هایی است که به دنبال پاسخگویی به سؤالات پژوهشی مشترک هستند. لایت و پیلمر (۱۹۸۴) به طور مبسوط در کتاب خویش به علل چرخش پژوهشگران به سمت انجام دادن پژوهش‌های مروری نظام‌مند پرداخته‌اند و معتقدند از دهه هشتاد میلادی به بعد

حوزه پژوهش‌های مروری نظام‌مند، آرام آرام تبدیل به حوزه‌های تخصصی شده است. سنتز پژوهی دارای انواع گوناگون است که با توجه به هدف و رویکردهای به‌کار گرفته شده در پژوهش‌های مورد تلفیق، از میان آنها دست به انتخاب زده می‌شود. به‌طور کلی می‌توان سنتز پژوهی را در دو دسته کیفی (واژگانی) و کمی (عددی) قرار داد. آنهایی را که در دسته کمی قرار دارند بیش‌تر با مفهوم فراتحلیل می‌شناسیم (گلاس، ۱۹۷۶). هم‌اکنون فراتحلیل جایگاه خویش را به مثابه یک روش تحقیق مستقل و پیشرفته پیدا کرده است، به طوری که مراکز پژوهشی ویژه‌ای با هدف تلفیق و فراتحلیل داده‌های پژوهش‌های پراکنده، ایجاد شده است (تامس و پرینگ، ۲۰۰۴). در حوزه پژوهش‌های کیفی نیز، توسعه حوزه نظری و روش‌شناسانه منجر به روش‌های نوینی از سنتز پژوهی همچون فراروایت و فرامردم‌نگاری، سنتز مضمونی، سنتز متنی و سنتز تفسیری - انتقادی شده است (بارنت-پیچ و تامس، ۲۰۰۹). آنچه در پژوهش حاضر مد نظر است ارائه نمونه‌ای از سنتز پژوهی نظام‌مند یافته‌های پژوهش‌های ۱۵ سال اخیر در حوزه آموزش شهروندی در برنامه‌های درسی به روش کمی و کیفی است تا بدین روش سؤالات این پژوهش درباره‌ی چگونگی ارزش‌گذاری و پرداختن به مفهوم «آموزش شهروندی» در برنامه‌های درسی از منظرهای متفاوت پاسخ داده شود. انجام دادن یک پژوهش که حاصل سنتز یافته‌های دیگر پژوهش‌ها باشد دارای سه مرحله است که پژوهش حاضر نیز بر مبنای این چهار مرحله پیشرفته است. این مراحل به شرح زیر است:

**مرحله اول: تعیین جغرافیای پژوهش (تعیین پژوهش‌هایی که مقرر است از یافته‌های آنان**

**استفاده گردد)**

در این مرحله معیارهای سه‌گانه‌ای جهت انتخاب پژوهش‌ها استفاده شد که عبارتند از: الف) - تعیین پارامترهای جستجو همانند تاریخ انتشار و نوع پژوهش: زمان انتشار پژوهش‌ها به گونه‌ای تنظیم شد که تاریخ انتشار آنها بعد از سال ۲۰۰۰ باشد. همچنین بعد دیگری که در این مرحله تعیین شد عبارت بود از گستره جغرافیایی که پژوهش‌ها در آن انجام پذیرفته است. برای این منظور پژوهشگران تمام تحقیقاتی که در سراسر دنیا انجام گرفته بود را ملاک قرار دادند و لذا محدودیت مکانی و جغرافیایی خاصی برای این منظور در نظر نگرفتند. بعد دیگر امر شامل تعیین نوع تحقیقات بود که در اینجا پژوهش‌های تجربی برنامه درسی (اجرا شده) و همچنین پژوهش‌هایی که به ارزیابی ساختارهای برنامه درسی آموزش شهروندی پرداخته بودند را دربر می‌گرفت. و آخرین نکته در تعیین نوع پژوهش‌ها، مشخص کردن نوع اسناد و مقالات مورد بررسی بود. در اینجا

پژوهشگران به منظور اطمینان از اعتبار تحقیقات پژوهش‌هایی که به مرور آنها پرداخته‌اند، مقالاتی را انتخاب کردند که در مجلات رسمی و بعد از داوری، منتشر و گزارش‌هایی مبتنی بر شواهد تجربی در آنها ذکر شده باشد.

ب) تعیین معیارهای انتخاب اسناد گردآوری شده از مرحله قبل: در اینجا معیارهایی چون مرتبط بودن با سؤالات پژوهش حاضر، کیفیت پژوهش از نظر اعتبار ابزارهای تحقیق به کار رفته و اعتبار روش‌های تحلیل استفاده شده، اعتبار مجلات از بعد داشتن سیستم ارزیابی دقیق، علمی و دارای ساختار و نظم آکادمیک، اعتبار روش‌ها و ابزارهای گردآوری اطلاعات و داده‌ها در مقالات مذکور و ... در نظر گرفته شد.

ج) تعیین راهبرد جستجوی اسناد و پایگاه‌ها: برای این بخش از پژوهش، راهبردهایی چون تدوین کلیدواژه‌های دقیق و گویا مرتبط با آموزش شهروندی جهت جستجو در پایگاه‌های اطلاعات تعیین گردید. برای این منظور جامعیت کلیدواژه‌ها به منظور پوشش مفاهیم مرتبط با پژوهش مد نظر قرار گرفت و به این منظور، کلیدواژه‌هایی انتخاب شدند که هم کلیت برنامه درسی را آشکار سازند و هم ابعاد متنوع آموزش شهروندی را پوشش دهند. یکی دیگر از ابعاد این بخش از پژوهش، تعیین پایگاه‌های داده جهت جستجو بود. با توجه به ماهیت ویژه علوم انسانی و همچنین اعتبار پایگاه‌های داده بین‌المللی، چند مورد از آنها انتخاب شدند از جمله این موارد می‌توان به sciences direct, ERIC, ProQuest اشاره کرد.

بعد از جستجو بر اساس کلیدواژه‌های دقیق که دارای ویژگی جامعیت و دقت بودند، در مجموع ۳۱ مقاله و سند در حوزه آموزش شهروندی به دست آمد. این پژوهش‌ها دارای ویژگی‌هایی چون اعتبار علمی مجلات چاپ شده، اعتبار اسناد مورد بررسی و روش‌های جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها و ... بودند. در این بین، پژوهشگران با اعمال معیارهای انتخاب اسناد در نهایت ۱۹ مورد از آنها را برای ورود به مرحله بعد انتخاب کردند. معیار مورد استفاده، جامعیت برنامه‌های درسی مورد بررسی در مقالات، یعنی برنامه‌های درسی که در سطح ملی کشورهای مختلف اجرا شده بودند و همچنین پرداختن مقالات به ارزیابی وضعیت برنامه‌های درسی آموزش شهروندی در مراحل تدوین، اجرا و اصلاح برنامه‌های درسی بود.

#### مرحله دوم: نقد نظام‌مند و ارزیابی شاخص محور از اسناد منتخب (غربالگری)

برای اطمینان از اینکه پژوهش‌هایی که در مرحله جستجو شناسایی و انتخاب شده بودند، از

معیارهای ورود (مرحله اول) برخوردار می‌باشند، در یک فرایند غربالگری دو مرحله‌ای، داوری و گزینش شدند. بدین صورت که ابتدا چکیده گزارش پژوهش‌ها بررسی و در مرحله بعد، از بین پژوهش‌های باقی مانده، جهت بررسی دقیق‌تر و عمیق‌تر، متن کامل پژوهش‌ها مورد مذاقه قرار گرفت. در مرحله دوم از اجرای پژوهش و به منظور واری درون‌مایه مقالات و اسناد انتخاب شده، سه فعالیت اصلی انجام شد: الف) غربالگری درشت: در این نوع از غربالگری، کلیت پژوهش‌ها به لحاظ دو معیار اصلی "کیفیت" و "مرتبط بودن" انتخاب شدند. ب) غربالگری ریز: در این مرحله کل متن اسناد مطالعه شد و با توجه به دو معیار فوق دست به انتخاب زده شد. حاصل این مرحله ۱۵ سند بود که با این کار وارد گام سوم از این مرحله شدیم.

### مرحله سوم: کدگذاری و نقشه‌برداری

هرچند معیارهای ورود و غربالگری را می‌توان شکلی از سنجش پژوهش‌ها دانست اما سنجش واقعی بعد از مرحله کدگذاری و نقشه‌برداری اتفاق می‌افتد چراکه تنها بعد از این مرحله می‌باشد که اطلاعات کافی برای مرحله ارزیابی پژوهش‌ها موجود است. در این مرحله، پژوهش‌های غربال شده، بر اساس ویژگی‌های آنها همچون طرح و روش، سؤالات و متغیرهای وابسته، نوع مداخله، جامعه و نمونه، روش‌های گردآوری و تحلیل داده‌ها و یافته‌ها، مرتب شدند. از اطلاعات گردآوری شده در این مرحله برای ارزیابی اسناد و مطالعات بر اساس معیارهای کیفیت و ارتباط استفاده شد. همچنین با توجه به ماهیت سؤال پژوهش حاضر، تعداد پژوهش‌ها و همچنین ناهمگنی در بین آنها بالا بوده است. لذا از اطلاعات به‌دست آمده در این مرحله، جهت طبقه‌بندی و شناسایی زیر مقوله‌ها نیز استفاده شد. به عبارت دیگر، در این مرحله، اسناد به نوعی تشریح فیزیولوژیک شده و قطعات مختلف آنها در خانه‌های جدول تشریح قرار گرفتند که شامل سؤالات پژوهش، طرح تحقیق، روش‌های تولید و تحلیل داده‌ها، یافته‌ها، دلالت‌ها و محدودیت‌ها بود. نمونه‌ای از یافته‌ها در جداول ۲ و ۳ ارائه شده است.

مرحله چهارم: سنتز مطالعات به منظور خلق چیزی جدید از عناصر جدا از هم و متنوع

### تحقیقات مورد بررسی

سنتز تجمیعی<sup>۱</sup> و سنتز ترکیبی<sup>۲</sup>، دو رویکرد اصلی در سنتز پژوهی است. سنتز پژوهی تجمیعی به

<sup>۱</sup> two stage screening

<sup>۲</sup> aggregative synthesis

<sup>۳</sup> configurative synthesis



دنبال جمع کردن<sup>۱</sup> (مجموع کردن) یافته‌های پژوهش‌های دست اول برای آزمون نظریه‌ها یا فرضیه‌ها است. این نوع سنتز که عموماً شکل قیاسی<sup>۲</sup> دارند، به دنبال ترکیب کردن مطالعات همگن<sup>۳</sup> می‌باشند (Gough, Oliver & Thomas, 2012). در مقابل، سنتز پژوهی ترکیبی که رویکرد مطالعه حاضر می‌باشد، فرایندی تفسیری است که مستلزم بررسی الگوها در داده‌ها یا تفسیر مفاهیم جهت تولید سطح بالاتری از تبیین‌ها می‌باشد. این رویکرد از سنتز را می‌توان به موزاییکی تشبیه نمود که در آن یافته‌های مطالعات برای ایجاد یک کل منسجم، در یکدیگر جای می‌گیرند. هدف در اینجا خلق الگویی جدید و متفاوت می‌باشد. سنتز پژوهی تجمیعی همانند تغییر فیزیکی و سنتز پژوهی ترکیبی همانند تغییر شیمیایی در یک واکنش است. در اولی یافته‌های پژوهش‌های انتخاب شده با هم جمع می‌شوند مانند آنچه بیش‌تر در فراتحلیل پژوهش‌های کمی شاهد آن هستیم. در دومی یافته‌های دیگران خود مبدل به داده‌هایی می‌شوند که با داده‌های دیگر ترکیب و سپس با هویتی جدید بازآفرینی می‌شوند.

در این بخش یافته‌های اسناد منتخب درباره‌ی «آموزش شهروندی در برنامه‌های درسی» با هم یکجا شدند، سپس با بازخوانی‌های مکرر و دقیق و همچنین مقایسه یافته‌های مشابه و متناقض (با کدگذاری با رنگ‌های متفاوت)، دسته‌بندی این داده‌ها در ذیل مضامینی بزرگ‌تر انجام شد (همانند یافته‌هایی درباره‌ی نوع نگاه به آموزش شهروندی، سطح توجه به آموزش شهروندی در برنامه‌های درسی، میزان رسمیت و غیررسمی بودن مفاهیم مطرح در آموزش شهروندی و برنامه‌های درسی و ...)

### یافته‌ها

یافته‌های پژوهش بر اساس ساختار و عناصر برنامه درسی شکل گرفته است. در این تحلیل، عناصر برنامه درسی به عنوان مضامین تحلیلی مورد استفاده قرار گرفته‌اند. بر این اساس اهداف، سازماندهی و ساختار برنامه درسی آموزش شهروندی؛ چالش‌های مشترک در آموزش شهروندی؛ ارزیابی آموزشی در برنامه‌های درسی آموزش شهروندی؛ دامنه رویکردهای آموزش و یادگیری در آموزش شهروندی؛ رویکردهای برنامه درسی و آموزشی به تربیت شهروندی و تسلسل آموزش

<sup>1</sup>. add up

<sup>2</sup>. aggregate

<sup>3</sup>. deductive

<sup>4</sup>. Combining

<sup>5</sup>. Homogeneous Studies

شهروندی در برنامه‌های درسی به‌عنوان حوزه‌های تحلیل انتخاب شده‌اند که بر مبنای این شش آیتام راهبر محقق در سنتز پژوهش‌های انجام شده و انتخاب شده در این پژوهش بود. در ادامه به بررسی هر کدام از مضامین بر پایه پژوهش‌های انتخاب شده می‌پردازیم.

### ۱- اهداف، سازماندهی و ساختار برنامه درسی آموزش شهروندی

اهداف، سازماندهی و ساختار برنامه درسی آموزش شهروندی را تنها با شناخت نقش مهم بستر (زمینه) می‌توان درک کرد. زمینه و بستر به‌ویژه در بررسی آموزش شهروندی اهمیت دارد. ماهیت پیچیده و جدلی فرضیه شهروندی منجر به دامنه وسیعی از تعابیر و تفاسیر می‌گردد. این تعابیر به معنی است که راه‌های مختلفی وجود دارد که از طریق آن آموزش شهروندی را می‌توان تعریف و بررسی کرد. این مسئله در تعداد زیادی از مطالعات تطبیقی در مورد شهروندی، مدنی بودن و آموزش برای دموکراسی مورد تأکید قرار گرفته است (Sliwka, 2006; Zajda, 2009; Schulz, 2016). هرچند که تنوع رویکردهای آموزش شهروندی در عناوین، موضوعات و سرفصل‌های مربوط به سمینارها و نشست‌های علمی که در این حوزه برگزار می‌گردد، قویاً باقی مانده است، با این وجود، پژوهشگران و محققان این عرصه موافق هستند که می‌توان رویکردها و برنامه‌هایی که در آموزش شهروندی کاربرد دارند را به راحتی از کشوری به کشور دیگر (از نظام آموزشی به دیگری و از بستر فرهنگی متفاوت به بستری دیگر) انتقال داد درحالی‌که چنین رویکردها و برنامه‌هایی تنها در صورتی موفق خواهند بود که به سنت‌های تاریخی، فرهنگی و اجتماعی منحصر به فرد بستر جدید توجه داشته باشند (Philippou et al, 2009). سنتز پژوهش‌ها نشان می‌دهد که این یک درس مهم در بررسی و تجدید آموزش شهروندی است. نکته آن است که آنچه که برای یک بستر یا محیط مناسب است به راحتی نمی‌تواند به بستر دیگری منتقل گردد؛ لذا بایستی عوامل محیطی مؤثر در آموزش شهروندی را در نظر گرفت.

از نظر سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی ملل متحد (یونسکو) و جامعه اقتصادی کشورهای غرب آفریقا<sup>۱</sup> که در گزارشی با عنوان آموزش برای فرهنگ صلح، حقوق بشر، شهروندی، دموکراسی و همگرایی منطقه‌ای<sup>۲</sup> به بررسی عوامل مهم محیطی مؤثر بر برنامه‌های آموزشی و درسی شهروندی پرداخته‌اند، عواملی چون سنت تاریخی؛ موقعیت جغرافیایی؛ ساختار اجتماعی-سیاسی، سیستم

<sup>۱</sup> Economic Community of West African States

<sup>۲</sup> Education for a Culture of Peace, Human Rights, Citizenship, Democracy and Regional Integration

اقتصادی و روندهای جهانی را به‌عنوان این عوامل تأثیرگذار گزارش کرده‌اند (UNESCO and ECOWAS, 2013). عوامل محیطی گسترده به نوبه خود بر ماهیت تعدادی از عوامل ساختاری در نظام آموزشی هم تأثیر می‌گذارد. این عوامل ساختاری مهم هستند زیرا نه تنها تعریف و رویکرد به آموزش شهروندی بلکه اندازه شکاف بین بیان سیاست (آنچه مد نظر می‌باشد) و عمل (آنچه که واقعاً اتفاق می‌افتد) در آموزش شهروندی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. عوامل مهم ساختاری عبارتند از: سازماندهی و مسئولیت‌ها برای آموزش؛ ارزش‌ها و اهداف؛ تأمین بودجه و تدارکات تنظیمی هستند که مهم‌ترین این عوامل ساختاری مربوط به ارزش‌ها و اهداف آموزشی است (Kiwan, 2014).

اینکه کشورها تا چه اندازه بر ارزش‌های خود تأکید و آنها را در برنامه‌های آموزشی و درسی بازنمایی می‌کنند، تأثیر قابل توجهی بر تعریف و رویکرد به آموزش شهروندی دارد. با مطالعه ساختار برنامه‌های درسی در کشورهای مورد مطالعه، می‌توان میزان بیان جزئیات و بیان یا تعیین ارزش‌های ملی در قوانین آموزشی کشورها را در ۳ گروه گسترده طبقه‌بندی کرد. این طبقه‌بندی‌ها وقتی مفید هستند که رویکردها به آموزش شهروندی در این کشورها مقایسه شود. این سه گروه عبارتند از: اشاره حداقل به ارزش‌ها در قانون آموزش؛ کشورهای این گروه در تعهد به کثرت‌گرایی و تفویض مشترک قدرت هم رأی هستند. این کشورها شامل کانادا، انگلستان، مجارستان، هلند و ایالات متحده آمریکا می‌باشند.

**ارزش‌های ملی بیان شده در عبارات کلی:** در این گروه از کشورها، اظهارات کلی در مورد ارزش‌ها در سطح ملی بیان می‌شود اما جزئیات توسط مسئولین با مسئولیت‌های محوله صورت می‌گیرد. این کشورها عبارتند از استرالیا، نیوزیلند، ایتالیا و اسپانیا.

**ارزش‌های ملی با بیان جزئیات:** کشورهایی با سیستم‌های بسیار متمرکز تمایل دارند اهداف بسیار دقیق و ارزش‌های روشن آموزشی و اجتماعی را بیان کنند. این کشورها عبارتند از ژاپن، کره، سنگاپور و سوئد (Ntheetsang & Jotia, 2012).

این سه گروه از فرهنگ‌های مختلف با یکی از تنش‌های عمده‌ای مواجه هستند (این تنش هم فلسفی است و هم عملی) که کشورها در رویارویی با آموزش شهروندی با آن مواجه می‌باشند یعنی میزان امکان شناسایی، توافق و بیان ارزش‌ها و موضوعی که پشتیبان شهروندی است. اینکه ارزش‌ها تا چه اندازه در آموزش شهروندی منعکس شوند، منوط به پاسخ به یک سؤال ساده است: آیا آموزش

شهروندی باید نسبت به ارزش‌ها صریح بوده و ارزش‌های متمایزی را ترغیب کند که بخشی از یک سیستم پذیرفته شده گسترده ملی از ارزش‌ها و باورهای عمومی است یا باید در برابر آنها خنثی بوده و یک موضع خنثی نسبت به ارزش‌ها و مسائل بحث‌برانگیز اتخاذ کرده و تصمیم‌گیری را بر عهده فرد بگذارد؟ پاسخ به این پرسش تا حد زیادی رویکرد یک کشور نسبت به آموزش شهروندی را تعیین می‌کند (Lin, 2015).

این تنش بخشی از بحث گسترده‌تری در مورد تعادل بین ابعاد دولتی و خصوصی شهروندی است که منجر به چیزی خواهد شد که فیلسوف آموزشی مک لاگلین (۱۹۹۲) آن را آموزش شهروندی "پرننگ" و "کمرنگ" نامیده است. آنهایی که شهروندی را یک مسئله بزرگ دولتی می‌دانند نقش عمده یا پرننگی برای آموزش (از طریق مدرسه و برنامه درسی رسمی) در ترغیب شهروندی می‌بینند. کسانی که شهروندی را یک امر «خصوصی» تلقی می‌کنند نقشی «محدودتر یا کمرنگ‌تر برای آموزش فائلد» که این کار تا حد زیادی از طریق برنامه درسی پنهان انجام خواهد شد. آنها از ایفای نقش قوی‌تری از طرف خانواده یا سازمان‌های مدنی مشغول در جامعه، نسبت به معلمان، مدرسه و سیستم آموزش رسمی، طرفداری می‌کنند. رویکردهایی که طرفدار بیان صریح ارزش‌های غالب و انعکاس آنها در برنامه‌های درسی هستند، معمولاً برای خطرات مرتبط با جزمی‌نگری، یکجانبه‌نگری و تحمیل و تلقین این ارزش‌ها از طریق برنامه‌های درسی و آموزشی، در تعلیم و تربیت دانش‌آموزان مورد انتقاد قرار می‌گیرند در حالیکه رویکردهایی که نگرش خنثی نسبت به ارزش‌ها و آموزش دادن آنها دارند، برای عدم موفقیت این برنامه‌ها در کمک به دانش‌آموزان جهت برخورد مناسب با مسائل دشوار و مبتلا به کنونی در زندگی واقعی، مورد حمله قرار می‌گیرند (Grossman, 2008).

با بررسی این سه گروه گسترده مشخص می‌شود که کشورهای گروه اول دارای رویکرد خنثی نسبت به ارزش‌ها برای آموزش شهروندی می‌باشند؛ کشورهای گروه دوم جایی بین ارزش خنثی و ارزش صریح قرار دارند که این به تصمیمات تفویض شده به مسئولین بستگی دارد؛ در حالیکه کشورهای گروه سوم در رویکرد خود در انعکاس ارزش‌ها در برنامه‌های درسی، بسیار صریح هستند. صراحت مواضع کشورها برای پیوند بین شعار سیاسی (حکومتی) و اقدام واقعی (انعکاس شعارهای سیاسی در برنامه‌های آموزش شهروندی) را در اساسنامه و مرامنامه‌های تربیتی آنها به وضوح می‌توان مشاهده کرد. کشورهایی با رویکرد ارزش صریح مانند سنگاپور و کره، نسبت به کشورهایی با سنت

ارزش خنثی (مثل انگلستان و آمریکا) در رابطه با اینکه «آموزش شهروندی و در نتیجه نقش مدارس، معلمان و برنامه درسی در دستیابی به این اهداف چیست؟» موضع روشن تری دارند (Sigauke, 2013).

قاطعیت رویکردهایی که ارزش‌ها را صریح بیان (به دلیل آنکه غالباً سیاسی و شعار مانند هستند) بسیار فریبده است. این دسته از نظام‌های آموزشی این چنین از موضع خود دفاع می‌کنند که یک تعریف روشن و مورد قبول عام برای شهروندی یک مزیت شگرف در تسهیل اقدامات مؤثر در آموزش شهروندی خواهد بود، که به هر کسی که درگیر آموزش شهروندی است اعم از مدارس، معلمان، دانش‌آموزان، نمایندگان جامعه، شخصیت‌های دولتی امکان می‌دهد در مورد اهداف و مقاصد موضع روشنی داشته باشند. آنها معتقدند این امر برای درک نقش‌ها و مسئولیت‌های توسط افراد در دستیابی به این اهداف و مقاصد و همچنین فراهم کردن یک چارچوب قدرتمند که براساس آن رویکردها و برنامه‌ها را بتوان با اطمینان و هدفمند ایجاد کرد، شرایط مفید به همراه دارد. آنها مدعی هستند که بدون چنین تعریفی این خطر وجود دارد که آموزش شهروندی به یک "سبد بزرگ" برای انواع مختلف موضوعات و مسائل تبدیل شده و این عدم تمرکز در برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی آموزشی و درسی رسمی (ابلاغ از مقامات بالاتر) به یک اولویت کم ارزش در مدارس بدل شود (Herbert & Sears, 2009).

## ۲- تسلسل آموزش شهروندی در برنامه‌های درسی

مرور پژوهش‌های مرتبط با آموزش شهروندی و برنامه‌های درسی، حاکی از وجود یک تسلسل در مفاهیم مرتبط با شهروندی و آموزش شهروندی است (شکل ۱). در واقع، فلاسفه سیاسی و مفسران این گونه استدلال می‌کنند که شهروندی در طول یک تسلسل فرض و آزمایش می‌شود که از یک تفسیر حداقلی تا یک تفسیر حداکثری را در بر می‌گیرد (مک لاگالین ۱۹۹۲). هر سر این تسلسل ویژگی‌های متفاوتی را نشان می‌دهد که بر تعریف و رویکرد به آموزش شهروندی تأثیر می‌گذارد. تفاسیر حداقلی دارای ویژگی یک تعریف محدود شهروندی هستند. آنها می‌خواهند علایق ویژه انحصاری و نخبه‌گرا مانند دادن شهروندی به برخی گروه‌ها در جامعه به‌جای همه آنها را ترغیب کنند. تفاسیر حداقلی منجر به رویکردهایی محدود و رسمی به آموزش شهروندی یعنی چیزی خواهد شد که تحت عنوان آموزش مدنی نامیده شده است. این نوع برنامه درسی تا حد زیادی محتوا محور و دانش محور است و حول برنامه‌های آموزش رسمی متمرکز بر انتقال دانش مرتبط با تاریخ و

جغرافیای یک کشور، ساختار و فرایندهای سیستم دولتی و قانون اساسی آن به دانش‌آموزان می‌چرخد.



شکل ۱- تسلسل آموزش شهروندی (Tawil, 2013)

هدف اصلی نگاه حداقلی، آگاهی دادن از طریق تهیه و انتقال اطلاعات است که خود را با رویکردهای تعلیمی و آموزشی کلاسیک و سنتی و یادگیری و برنامه درسی معلم محور، به‌عنوان ابزار اصلی آموزش، مطابقت می‌دهد. در اینجا فرصت یا تشویق چندانی برای تعامل و کار دانش‌آموزان وجود ندارد. از آنجا که نتایج رویکردهای حداقلی محدود است، و تا حد زیادی درگیر کسب دانش و آگاهی است بنابراین میزان موفقیت در دستیابی به نتایج را از طریق امتحانات کتبی ارزیابی می‌کنند. تفاسیر حداکثری یک تعریف گسترده از شهروندی را دربر می‌گیرند. طرفداران این نوع برنامه درسی می‌خواهند که فعالانه همه گروه‌ها و سلیق جامعه را در فرایند آموزش درگیر کنند. این نوع تفاسیر با استفاده از ترکیب گسترده‌ای از رویکردهای رسمی و غیررسمی آموزش و برنامه درسی، به دنبال تحقق آن چیزی است که آموزش شهروندی - در مقابل آموزش مدنی محدودتر- نامیده

می‌شود. این آموزش شهروندی شامل محتوا و اجزای دانش و تفاسیری است که فعالانه مشوق تحقیق و تفسیر بسیاری روش‌های مختلف است که از طریق آنها اجزای متعددی از مفهوم شهروندی (از جمله حقوق و مسئولیت‌های شهروندان، ابعاد آموزش شهروندی، گونه‌های استراتژی آموزشی در اجرای برنامه درسی شهروندی و ...) مشخص و محقق می‌شود. هدف اصلی نه تنها آگاه کردن بلکه استفاده از این اطلاعات برای کمک به دانش‌آموزان جهت درک و تقویت ظرفیت مشارکت اجتماعی آنان به‌عنوان یک شهروند است و به همان اندازه که به محتوا مربوط است به فرایند آموزش و یادگیری نیز ارتباط دارد. رویکرد حداکثری به ترکیب گسترده‌ای از رویکردهای آموزش و یادگیری از تعلیم و تربیت گرفته تا تعامل در داخل و خارج از کلاس درس توجه می‌کند. این رویکرد فرصت‌های ساختاری برای تعامل دانش‌آموزان از طریق بحث و گفت‌وگو ایجاد می‌کند و آنان را تشویق می‌کند تا از ابتکار خود از طریق کار پروژه، گونه‌های دیگر یادگیری مستقل و کارهای مشارکتی را تجربه کنند. از آنجا که پیامدهای رویکردهای حداکثری از جمله کسب دانش و درک، ایجاد ارزش‌ها و موضع‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌ها، بسیار گسترده است، بنابراین سنجش میزان موفقیت در دستیابی به این پیامدها خیلی مشکل‌تر خواهد بود (Zahabioun, et al, 2013).

با مرور تحقیقات انجام شده، متوجه خواهیم شد که به‌طور کلی، آموزش‌های شهروندی منعکس در برنامه‌های درسی در این نظام‌های آموزشی را می‌توان در سه لایه مختلف طبقه‌بندی کرد: آموزش در مورد شهروندی؛ آموزش از طریق شهروندی<sup>۲</sup> و آموزش برای شهروندی<sup>۳</sup>. آموزش در مورد شهروندی متمرکز بر فراهم کردن دانش و درک کافی برای دانش‌آموزان در مورد تاریخ و ساختارها و فرایندهای دولتی و حیات سیاسی کشور است. آموزش از طریق شهروندی مستلزم یادگیری عملی دانش‌آموزان از طریق تجارب فعال و مشارکتی در مدرسه یا جامعه محلی و غیره می‌باشد. آموزش برای شهروندی، ضمن اینکه دو لایه دیگر را در بر می‌گیرد؛ مستلزم تجهیز دانش‌آموزان با مجموعه‌ای از ابزارها (دانش و فهم، مهارت‌ها و استعدادها، ارزش‌ها و مواضع) می‌باشد که آنها را قادر به مشارکت فعالانه و هوشمندانه (مبتنی بر تعقل) در نقش‌ها و مسئولیت‌هایی می‌سازد که در زندگی بزرگسالی خود با آن مواجه خواهند شد. این لایه، آموزش شهروندی را با کلیت آموزش دانش‌آموزان پیوند می‌دهد (UNESCO; & GEFI-YAG; 2017). اگر با استفاده از این مقیاس وضعیت کشورهای

<sup>1</sup>. Education about citizenship

<sup>2</sup>. Education by citizenship

<sup>3</sup>. Education for citizenship

<sup>4</sup>. General's Education First Initiative Youth Advocacy Group

مورد مطالعه را بررسی کنیم، کشورهای واقع در جنوب شرق آسیا را در بخش حداقلی تسلسل «آموزش در مورد شهروندی»، کشورهای واقع در جنوب، مرکز و شرق اروپا را در بخش میانی تسلسل «آموزش از طریق شهروندی» و کشورهای اروپای شمالی و تعدادی از مستعمره‌های اسبق بریتانیا مانند ایالات متحده و نیوزیلند را در بخش حداکثری «آموزش برای شهروندی» قرار می‌گیرند.

### ۳- رویکردهای برنامه درسی و آموزشی به تربیت شهروندی

در مطالعه رویکردهای برنامه درسی آموزش شهروندی، می‌توان چنین گفت که در حالیکه تعدادی از کشورها هنوز هم وابسته به یک رویکرد منفعل، تعلیمی و انتقالی به‌عنوان روش آموزش حاکم می‌باشند اما کشورهایی هم هستند که یک رویکرد تعاملی و مشارکتی‌تر را با تلفیقی از بحث و گفت‌وگوی کلاسی با حمایت پروژه و کار تحقیقی و میدانی، بازدید و یادگیری فوق برنامه ترغیب می‌کند. در کلاس‌های استرالیا شواهدی دال بر بحث و مناظره ساختمانده به‌عنوان بهترین رویکرد وجود دارد در حالیکه در ایالات متحده فرصت‌های زیادی برای یادگیری از طریق فعالیت‌های خارج برنامه و برنامه‌های یادگیری خدمات، رقابت‌های ملی و انتخابات غیرواقعی فراهم می‌گردد. طیف مشابهی از فرصت‌ها در انگلستان از طریق کار سازمان‌های شهروندی و تشویق شوراهای مدرسه و کلاسی وجود دارد (Salema, 2012).

بر اساس آنچه از حاصل سنتز نتایج پژوهش‌ها حاصل می‌شود، نحوه تعریف شهروندی، بر نحوه رویکرد به آموزش شهروندی در مدارس تأثیر می‌گذارد. جدول ۱ و ۲ بیانگر دسته‌بندی اصطلاحات، رویکرد و مقدار زمان اختصاص داده شده در هفته به آموزش شهروندی در کشورهای مورد مطالعه است. در واقع این تلاشی است برای تعیین نوع رویکردهایی که در برنامه درسی رسمی نسبت به آموزش‌های شهروندی وجود دارد. در اکثر کشورها، آموزش شهروندی از برنامه درسی رسمی از جمله فعالیت‌های کل مدرسه و فوق برنامه و نیز تجارب هر روزه دانش‌آموزان در مورد زندگی، گسترده‌تر است. برخی کشورها در تلاش هستند تا این فعالیت‌ها را در برنامه درسی رسمی جای دهند. برای مثال، ژاپن دارای فعالیت‌های ویژه‌ای است در حالیکه سنگاپور یک برنامه مشارکت در جامعه و اردوهای علمی را در راتای آشنایی دانش‌آموزان با مؤسسات و ساختارهای اجتماعی، ایجاد کرده است.<sup>۱</sup> سایر کشورها انتخاب را بر عهده مدارس گذاشته‌اند. در ایالات متحده، شاهد گسترش تلاش‌ها برای ارائه خدمات آموزشی و یادگیری بر اساس مشارکت فعال بین مدارس و جوامع محلی

<sup>1</sup> [http:// www.asiasociety.org/education/resources-schools](http://www.asiasociety.org/education/resources-schools)



آنها بوده‌ایم؛ همان موضوعی که به شدت مورد علاقه نظام آموزشی و درسی در انگلستان بوده است (Nelson & Kerr, 2006). در ضمن، برخی کشورها در حال افزایش مشارکت دانش‌آموزان در شوراهای مدرسه یا کلاس هستند. جدول ۱ برنامه درسی برای دانش‌آموزان در رده سنی ۵-۱۱ سال را بررسی می‌کند یعنی همان چیزی که برنامه درسی دوره ابتدایی نامیده می‌شود و جدول ۲ نگاهی دارد به برنامه درسی برای دانش‌آموزان ۱۱ تا ۱۶ یا ۱۸ سال، یعنی برنامه درسی دوره دبیرستان را دربر می‌گیرد.

جدول ۱- سازماندهی آموزش شهروندی در برنامه درسی ابتدایی (سنین ۵-۱۱ سال)

کشور	اصطلاحات	رویکرد	ساعات کاری در هفته
انگلستان	آموزش برای شهروندی	غیر قانونی برنامه درسی	بنا بر تصمیم مدرسه
استرالیا نیوساوت ویلز کانادا	جامعه بشری و محیط آن مطالعات اجتماعی	غیر قانونی یکپارچه	نامشخص
فرانسه	تعلیمات مدنی به عنوان بخشی از کشف جهان	قانونی جدا و یکپارچه	۴ ساعت از ۲۶ ساعت
آلمان	مطالعات منسجم	غیر قانونی منسجم	نامشخص
مجارستان	مردم و جامعه	قانونی منسجم	۴-۷ درصد از زمان برنامه درسی
ایتالیا	علوم اجتماعی	قانونی منسجم	نامشخص
ژاپن	مطالعات اجتماعی، تجارب زندگی و آموزش اخلاقی	قانونی جدا و منسجم	۴۵ x ۱۷۴ دقیقه در سال
کره	زندگی منضبط و آموزش اخلاقی	قانونی جدا	بسته به سال متغیر است
هلند	ساختارهای اجتماعی و مهارت‌های زندگی	قانونی منسجم	۸۰-۱۰۰ ساعت در سال
نیوزیلند	مطالعات اجتماعی	قانونی منسجم	نامشخص
سنگاپور	تعلیمات مدنی و آموزش اخلاقی	قانونی جدا و منسجم	۳۰ x ۳ دقیقه درس
اسپانیا	دانش محیط طبیعی، اجتماعی و فرهنگی	غیر قانونی منسجم	۱۷۰ ساعت در سال
سوئد	علوم اجتماعی	غیر متمرکز منسجم	۸۸۵ ساعت طی ۹ سال آموزش اجباری
ایالات امریکا	مطالعات اجتماعی	قانونی منسجم	زمان تعیین شده متغیر در میان ایالتها

بر اساس این اطلاعات، چه الگوهایی از برنامه درسی قابل تشخیص هستند؟ بررسی هر دو جدول چهار نکته را روشن می‌کند. نکته اول این است که آموزش شهروندی و مسائل مربوط به آن در برنامه درسی رسمی کل دامنه سنی در همه کشورها مورد توجه قرار گرفته است. نکته دوم طیف وسیع عبارات مورد استفاده برای توصیف این موضوع می‌باشد. نکته سوم وجود سه رویکرد اصلی برنامه درسی به آموزش شهروندی تحت عنوان جدا، یکپارچه و برنامه درسی است. در رویکرد جداگانه، آموزش شهروندی یا مدنی یک موضوع یا مسئله ویژه می‌باشد. در رویکرد یکپارچه، بخشی

از یک دوره گسترده‌تر و غالباً علوم یا مطالعات اجتماعی و مرتبط با دیگر موضوعات و برنامه درسی است (Zahabioun, et al, 2013). در رویکرد برنامه درسی، آموزش شهروندی نه یک موضوع جداگانه است نه بخشی از یک دوره منسجم، بلکه در کل برنامه درسی نفوذ کرده و در موضوعات تلفیق شده است. برخی کشورها یک رویکرد مخلوط را نسبت به آموزش شهروندی اتخاذ می‌کنند همراه با یک رویکرد گسترده منسجم که در برنامه درسی اولیه شایع بوده و راه را برای آموزش تخصصی‌تر شهروندی یا دوره‌های مدنی در برنامه درسی ثانویه هموار می‌کند. نکته چهارم ترکیب رویکردهای قانونی و غیرقانونی به آموزش شهروندی است. در بعضی کشورها این یک بخش قانونی از برنامه درسی اصلی کشوری است در حالیکه در سایر کشورها غیرقانونی بوده و ازادی بیشتری برای ایالت‌ها، نواحی، شهرداری‌ها، مدارس و معلمان در نظر گرفته می‌شود. با این وجود، ماهیت غیرقانونی تمهیدات در برخی کشورها به این معنی است که همه دانش‌آموزان ممکن است با آموزش شهروندی در تجربه برنامه درسی خود مواجه نشوند (Osler, 2011).

الگوی اصلی در برنامه درسی ابتدایی سازماندهی آموزش شهروندی از طریق یک رویکرد منسجم در بسیاری از کشورها می‌باشد که حاکی از یک تأکید تعمّدی در برنامه درسی مورد نظر به‌ویژه در سال‌های اولیه تربیت، جهت آموزش منسجم (یکپارچه) موضوعات درسی به‌منظور سازمان دادن درک و فهم کودکان از خود، جامعه، دنیای پیرامون و ... است. برای مثال در برنامه درسی کشور فرانسه، در یک برنامه درسی با عنوان «کشف جهان» تعلیمات مدنی به علوم، تکنولوژی و جغرافیا پیوند می‌خورند. نظام آموزشی مجارستان دارای ۸ زمینه برنامه درسی است که یکی از آنها «مردم و جامعه» می‌باشد در حالیکه در نظام برنامه درسی اسپانیا از عبارت «دانش محیط طبیعی، اجتماعی و فرهنگی» استفاده می‌شود. آموزش اخلاقی نیز یک جزء مهم از آموزش شهروندی در بسیاری از کشورها به‌ویژه در جنوب شرق آسیا به‌شمار می‌آید (UNESCO, IBE & APCEIU, 2017).

نمونه جالب توجه مربوط به کره است که آموزش شهروندی را از طریق قلمرو «زندگی منضبط» و از طریق یک دوره برنامه درسی تلفیقی شامل مطالعات اجتماعی و آموزش اخلاق، مورد توجه قرار می‌دهد. تخصیص زمان اختصاص داده شده به موضوعات مختلف حاکی است که آموزش اخلاقی نمود زیادی در آموزش دوره ابتدایی کشوره کره دارد. همین موضوع برای سنگاپور و ژاپن هم صدق می‌کند که در آنجا آموزش اخلاقی بخشی از آموزش زبان مادری است. در برخی کشورها، دامنه برنامه درسی با گذر از پایه‌های آموزش ابتدایی افزایش یافته و توجه و زمان زیادی به آموزش

شهروندی اختصاص می‌یابد. برای مثال در سنگاپور، برنامه درسی هفت موضوعی از کلاس اول (شامل تعلیمات مدنی و آموزش اخلاقی) با اضافه کردن مطالعات اجتماعی از کلاس چهارم با آموزش موضوعاتی از طریق انگلیسی، تکمیل می‌شود (Lin, 2015).

بر اساس تحلیل برنامه‌های درسی این کشورها، نقش معلم به صورت جمعی و فردی بسیار اهمیت دارد. کار واقعی در کلاس برای دستیابی به اهداف آموزش شهروندی مهم است زیرا که این اهداف می‌تواند دربر گیرنده انتقال دانش تاریخی و سیاسی رسمی و یا ترغیب مشارکت فعال در میان دانش‌آموزان باشد (Akhtar, 2008). معلمان باید بین محتوای تحت پوشش، روش آموزش و محیط یادگیری مربوطه تعادل ایجاد کنند. قدرت معلمان در تعیین محیط یادگیری در مدارس مورد تأکید تمام تحقیقات انجام شده در این زمینه است. خود معلمان در باورها و اعمال خود تحت تأثیر سنت‌ها و هنجارهای فرهنگی یک کشور قرار دارند که این مسئله می‌تواند هم مثبت باشد و هم منفی؛ به این معنی که آنها معمولاً یک یا دو نسل دورتر از دانش‌آموزانی هستند که به آنها آموزش می‌دهند و این امر باعث شده که معلمان اغلب با والدین نقاط مشترک بیشتری داشته باشند تا با دانش‌آموزان. این می‌تواند منجر به شکافی در برخی کشورها بین معلمان و دانش‌آموزان و همچنین بین معلمان و فرهنگ مدنی رایج گردد. مورد دوم به‌ویژه در جایی رخ می‌دهد که یک تغییر قابل توجه و سریع در سیاست صورت می‌گیرد (Ten Dam, et al, 2011).

کشورهایی با یک سنت رویکرد رسمی و سنتی نیز تغییر نگرش‌ها و عقاید معلمان را دشوار می‌دانند. مثلاً در مجارستان، تلاش برای تثبیت یک رویکرد مبتنی بر مباحثه برای آموزش مسائل شهروندی در کلاس‌های درس، به دلیل عقیده قدیمی معلمان مبنی بر اینکه مسائل حساس و بحث برانگیز باید از کلاس‌ها دور بمانند، عملاً با مشکل مواجه شده است. ژاپن و کره در حال ترغیب و تشویق خلاقیت؛ توانایی تصمیم‌گیری و اقدام مستقل بیشتر در مدارس هستند در حالیکه به‌طور سنتی فرهنگ هم‌نواپی و مرکزگرایی بر افکار مردمان تأثیر داشته و این افکار را شکل داده است. در این کشورها، رویکردهای جدید آموزش و یادگیری - که حتی به صورت رسمی ترغیب می‌شوند به دلیل داشتن مبنای غربی با چیزی که مردم در درون خود احساس می‌کنند مطابقت ندارد (Sundström, & Fernández, 2013).

جدول ۲- سازماندهی آموزش شهروندی در برنامه درسی دبیرستان (۱۱ تا ۱۶ یا ۱۸ سال)

کشور	اصطلاحات	رویکرد	ساعات کاری در هفته
انگلستان	آموزش برای شهروندی	غیر قانونی در طول برنامه درسی	بنابر تصمیم مدرسه
استرالیا	جامعه بشری و محیط آن	غیر قانونی منسجم	نامشخص
نیوساوت ویلز کانادا	مطالعات اجتماعی و همچنین تاریخ، حقوق، علوم سیاسی و اقتصاد	غیر قانونی منسجم	نامشخص
فرانسه	تعلیمات مدنی همراه با تاریخ و جغرافی	قانونی چندا و منسجم	۳-۴ ساعت از ۲۶ ساعت
آلمان	مطالعات اجتماعی همراه با تاریخ، جغرافی و اقتصاد	غیر قانونی منسجم	نامشخص
مجارستان	مردم و جامعه یا دوره های مطالعات اجتماعی ویژه، تعلیمات مدنی و اقتصاد	قانون مرکزی منسجم و ویژه	۱۳-۱۴ درصد از زمان برنامه درسی
ایتالیا	تعلیمات مدنی همراه با تاریخ و جغرافی	قانون مرکزی چندا و منسجم	۳ ساعت
ژاپن	مطالعات اجتماعی، تاریخ، جغرافی و تعلیمات مدنی همراه با آموزش اخلاقی	قانون مرکزی منسجم و ویژه	۱۷۵ X ۵۰ دقیقه در سال (کلاس ۷ و ۸) ۱۴۰ X ۵۰ دقیقه در سال (کلاس ۹) ۱۴۰ X ۵۰ دقیقه در سال (دوره دوم دبیرستان)
کره	مطالعات اجتماعی و آموزش اخلاقی	قانون مرکزی منسجم و ویژه	از ۱۷۰ X ۳۵ دقیقه تا ۲۰۴ X ۳۵ دقیقه در سال
هلند	مطالعات اجتماعی	قانون مرکزی منسجم	نامشخص
سنگاپور	تعلیمات مدنی و آموزش اخلاقی	قانون مرکزی منسجم و ویژه	۳۰ X ۲ دقیقه درس
اسپانیا	تعلیمات مدنی همراه با تاریخ، جغرافی و علوم اجتماعی	غیر قانونی چندا و منسجم	۳ ساعت در هفته
سوئد	علوم اجتماعی شامل تاریخ، جغرافی و مطالعات اجتماعی	غیر مرکزی منسجم	۸۸۵ ساعت طی ۹ سال تحصیل اجباری
ایالات متحده آمریکا	مطالعات اجتماعی شامل تعلیمات مدنی و دولتی	قانون مرکزی چندا و منسجم	زمان بین ایالتها متفاوت است

#### ۴- دامنه آموزش و یادگیری در برنامه درسی شهروندی

تحقیقات انجام شده در این حوزه از مطالعات (برنامه درسی تربیت شهروندی)، بر طیف وسیع رویکردهای آموزش و یادگیری به کار رفته توسط معلمان در پوشش دادن آموزش شهروندی تأکید دارد. در حالیکه تعدادی از کشورها هنوز هم وابسته به یک رویکرد منفعل، تعلیمی و انتقالی به عنوان روش آموزش حاکم می‌باشند اما کشورهایی هم هستند که یک رویکرد تعاملی و مشارکتی تر را با تأکید بر مباحثه کلاسی و حمایت از پروژه و کار تحقیقی و میدانی، بازدید و تنظیم برنامه‌های فوق برنامه ترغیب می‌کنند. در کلاس‌های استرالیا شواهدی دال بر بحث و مناظره ساختمانده‌عنوان بهترین رویکرد وجود دارد در حالیکه در ایالات متحده فرصت‌های زیادی برای یادگیری از طریق فعالیت‌های خارج برنامه و برنامه‌های یادگیری خدمات، رقابت‌های ملی و انتخابات و ... فراهم می‌گردد. طیف مشابهی از فرصت‌ها در انگلستان از طریق فعالیت سازمان‌های شهروندی و تشویق شوراهاى مدرسه و کلاسى وجود دارد (Kerr, 2008).

برخی کشورها برنامه‌های ویژه برنامه درسی را ایجاد کرده‌اند که ترکیبی از رویکردها را برای تضمین دستیابی به اهداف «آموزش برای شهروندی» ترغیب می‌کند. این برنامه‌ها عبارتند از دوره آموزش مدنی، اجتماعی و سیاسی در جمهوری ایرلند، پروژه شهروندی جوانان در انگلستان، افتتاح

پروژه مدارس در آلمان و «کشف دمکراسی» در استرالیا (Gert, 2008). با این وجود، حتی در کشورهای با پروژه‌های برنامه درسی و اقدام مؤثر، هنوز گوناگونی زیادی در رویکردها از مدرسه‌ای به مدرسه دیگر و از کلاسی به کلاس دیگر وجود دارد، به گونه‌ای که همه دانش‌آموزان تمام رویکردهای آموزشی را تجربه نمی‌کنند. در واقع، در اکثر کشورها، آموزش شهروندی هنوز هم با استفاده از کتاب درسی به‌عنوان منبع اصلی آموزش صورت می‌گیرد. تأکید معلم بر رعایت ساختار بخش‌های کتاب درسی و فرصت‌های بحث و پرسش برای دانش‌آموزان یک رویکرد آموزشی بسیار رایج می‌باشد. این در حالی است که برخی از کشورها در حال به رسمیت بخشیدن و ترغیب یادگیری فعال و مشارکتی در آموزش شهروندی از طریق ساختارها و سیاست‌های آموزش و برنامه درسی رسمی هستند (Davies & Graham, 2009).

آموزش شهروندی در برنامه درسی دبیرستان هنوز هم از طریق یک رویکرد منسجم اما به‌عنوان یک جزء متمایز و اشکار در کنار سایر موضوعات و مسائل در اکثر کشورها سازماندهی می‌شود. رایج‌ترین رویکرد از طریق دوره‌های مطالعات اجتماعی یا علوم اجتماعی است که در آن شهروندی یا تعلیمات مدنی ارتباط نزدیکی با تاریخ و جغرافی دارد. برای مثال در مجارستان، این برنامه درسی هنوز «مردم و جامعه» نامیده می‌شود اما اشاره ویژه‌ای به علوم اجتماعی، تعلیمات مدنی و اقتصاد دارد. در ژاپن، در دو سال اول دبیرستان (۱۵-۱۲ سال)، مطالعات اجتماعی به سه موضوع تقسیم شده است: جغرافی، تاریخ و تعلیمات مدنی که باید از سال ۲۰۰۲ در کنار مطالعات عمومی جدید تدریس شود و در دو سال آخر دبیرستان (۱۸-۱۵ سال) مطالعات اجتماعی به دو موضوع تقسیم شده: تعلیمات مدنی؛ تاریخ و جغرافی که در آن تعلیمات مدنی به جامعه مدرن، اخلاقیات و سیاست تقسیم می‌شود. در هلند، آموزش شهروندی بخشی از تاریخ و تعلیمات مدنی در دو سال اول دبیرستان (۱۵-۱۲ سال) و بخش منسجمی از علوم اجتماعی است در حالیکه در برخی استان‌های کانادا، علوم اجتماعی با تاریخ، حقوق، علوم سیاسی و اقتصاد همراه است.<sup>۱</sup>

##### ۵- ارزیابی در برنامه‌های درسی آموزش شهروندی

در خصوص «ارزیابی» در برنامه‌های درسی آموزش شهروندی، بسته به اهداف برنامه درسی، سطح آموزش‌های مربوط به پایه‌های تحصیلی، نوع مکانیسم‌های آموزش شهروندی (تئوری، عملی و ...) تنوعات قابل توجهی را در کشورهای مورد مطالعه شاهد هستیم. برای مثال، همه کشورهای

<sup>۱</sup> <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/>

که درای یک دولت و سیستم آموزش متمرکز هستند، دارای نوعی ساختار ارزیابی رسمی، اما نه همواره اجباری، هستند. سنگاپور و ایتالیا دارای امتحانات اجباری نهایی مدرسه هستند اما این امتحانات شامل ارزیابی آموزش شهروندی نیستند. ایتالیا همچنین دارای یک امتحان نهایی دبیرستان در سن ۱۴ سالگی است که شامل یک آزمون شفاهی برای تعلیمات مدنی، تاریخ و جغرافی است. در واقع، آموزش شهروندی احتمال دارد بخشی از یک سیستم ارزیابی رسمی در دوره ابتدایی یا دبیرستان باشد و در بسیاری از کشورها دقیقاً همچون شرایط امتحانات رسمی مانند مدرک لیسانس در فرانسه و گواهی تحصیلات متوسطه و گواهی آموزش پیشرفته سطوح A در انگلستان باشد (Chappuis, 2009).

برای ارزیابی وضعیت آموزش شهروندی در چند کشور از جمله مجارستان<sup>۱</sup> ایالات متحده، و هلند، از تحقیقات طولی، استفاده می‌شود. ارزیابی ملی پیشرفت آموزشی سال ۱۹۹۸ در ایالات متحده، تعلیمات مدنی را در یک نمونه شاخص از مدارس مبتنی بر استانداردهای اختیاری ملی برای تعلیمات مدنی بررسی کرد. نتایج باید در پایان سال ۱۹۹۹ برای عموم منتشر می‌شد. از جمله کشورهای حامی این رویکرد کره (در سن ۱۲-۱۰) و اسپانیا (در سن ۱۲) بودند. نیوزیلند اخیراً یک پروژه نظارت بر آموزش ملی را آغاز کرده در حالیکه دولت فدرال در استرالیا یک تحقیق مبنا را برای دانش دانش‌آموزان در تعلیمات مدنی یا آموزش شهروندی به‌عنوان بخشی از اقدام "کشف دموکراسی" اعلام کرده است. در ضمن، در هلند مؤسسه ملی ارزیابی تحصیلی یک نمونه شاخص از مدارس ابتدایی را هر سال برای ارزیابی پیشرفت دانش‌آموزان در موضوعات مختلف مدرسه از جمله ساختارهای اجتماعی و مهارت‌های زندگی انتخاب می‌کند. دو سوم دانش‌آموزان در هلند نیز در یک امتحان داوطلبانه در پایان تحصیلات ابتدایی شرکت می‌کنند که علاوه بر موارد دیگر دانش آنها را در مورد مطالعات جهان ارزیابی می‌کند (Davies & Graham, 2009).

بیشتر کشورهای مورد مطالعه دارای ترکیبی از مقدمات ارزیابی نهایی و تراکمی در آموزش شهروندی هستند. در بسیاری کشورها ارزیابی پیوسته دانش‌آموزان بر عهده معلم هر کلاس است و ارزیابی تراکمی غالباً در وسط و پایان هر ترم صورت می‌گیرد. اینها گاهی با زمان انتقال یا خروج از سیستم آموزشی مقارن می‌شود (مثل آزمون‌های نهایی دوره ابتدایی برای ورود به دوره متوسطه اول

<sup>1</sup> Falus and Jakab (2006). *Citizenship Education in Hungary*. Submitted as part of NFER-CIDREE meeting on Citizenship Education and Assessment Policy, Slough, February 2006.

و یا آزمون‌هایی که منجر به اخذ دیپلم و ورود به دانشگاه می‌شود) که در آن ارزیابی تراکمی ممکن است بخشی از روندهای ملی رسمی تر باشد. ارزیابی نهایی از تعدادی بخش‌ها از جمله عملکرد دانش‌آموز در آزمون‌های کلاسی، استاندارد کار کتبی دانش‌آموز و کار شفاهی او در درس‌ها تشکیل می‌شود. در واقع، در سوئد در اکثر رده‌ها، مدارس آزادانه می‌توانند در مورد پیشرفت دانش‌آموز از نظر فعالیت، عملکرد شخصی و توانایی برای همکاری گزارش تهیه کنند (Sigler & Rhee, 2014).

اهداف این ارزیابی متغیر است. ارزیابی اغلب به آگاهی معلم و دانش‌آموز کمک کرده و ممکن است شامل گزارش به والدین باشد. در سوئد، برای مثال گزارشات منظم شفاهی و کتبی برای والدین انجام می‌شود در حالیکه در اسپانیا، هر سه ماه یکبار گزارشات کتبی برای والدین تهیه می‌گردد. با این وجود، ارزیابی‌ها ممکن است به‌طور فزاینده‌ای برای نظارت بر وضعیت عملکرد آموزش شهروندی مورد استفاده قرار گیرد. تعدادی از کشورها در این مسیر و از طریق ایجاد استانداردهایی برای همه موضوعات همراه با اظهار نظرها، نتایج یادگیری و ابزارهای آزمون حرکت می‌کنند. این امر در نیوزیلند، سوئد و برخی از کشورهای دیگر چون استرالیا و ایالات متحده صدق می‌کند. برای مثال، ایالت‌های نیوساوت ویلز و ویکتوریا در استرالیا در حال شروع ارزیابی رسمی تعلیمات مدنی همراه با تاریخ و جغرافی برای دانش‌آموزان ۱۰ ساله می‌باشند. در عین حال در ایالت کنتاکی آمریکا، ۵۷ استاندارد آکادمیک دانش‌آموزی مشخص می‌کند که دانش‌آموزان چه چیزی را در پنج زمینه محتوایی از جمله مطالعات اجتماعی باید بدانند و انجام دهند (Hoskins, 2006).

با این وجود، لازم است که به هدف ارزیابی در آموزش شهروندی و تأثیر آن بر رویکردهای آموزش و یادگیری به اندازه کافی توجه شود. تحقیقات مرتبط با برنامه درسی شهروندی در این کشورها، شفافیت هدف را یک مسئله بسیار مهم برای ارزیابی اثربخش در آموزش شهروندی تلقی کردند. چه چیزی ارزیابی می‌شود؟ چگونه و به چه منظور نیاز به توجه کافی داشت؟ برخی از کشورها خواستار بحث و بررسی دقیق رابطه بین آموزش شهروندی و مسائل ارزیابی به‌عنوان بخش صریحی از تربیت معلمان بودند. آنها احساس می‌کردند که زمان این موضوع پیشاپیش سررسیده است. در برخی کشورها، شهروندی تنها وقتی به‌عنوان یک بخش ارزشمند برنامه درسی جدی تلقی می‌شد که یک موضوع امتحانی باشد. این مسئله در هلند با استفاده از امتحانات کتبی پایان سال در سطح مدارس ملی همراه با ارزیابی اجزای عملی و تجربی (اغلب به شکل پروژه) مشاهده می‌شود. ممکن است به امتحانات کتبی رسمی به‌عنوان بخشی از ارزیابی آموزش شهروندی برای ارتقای وضعیت

آن در برنامه درسی نیاز باشد (Hoskins et al, 2006).

### ۶- چالش‌های مشترک در آموزش شهروندی

با مرور تحقیقات و ادبیات مربوط به آموزش شهروندی، نگرانی‌هایی را که برخی از کشورها در مورد نحوه پاسخ به یک دوره تغییر جهانی بی‌سابقه (در ابتدای قرن بیستم) دارند را می‌توان برشمرد. نگرانی هم فوری است - نحوه پاسخ کوتاه مدت از طریق سیاست‌های جاری اقتصادی، اجتماعی و سیاسی - و هم بلند مدت - چگونه می‌توان نسل کنونی و آینده را برای نقش‌ها و مسئولیت‌های خود به‌عنوان شهروندان، والدین، مصرف‌کنندگان، کارگران و انسان بهتر آماده کرد. بیشتر سیستم‌های آموزشی در کشورهای مورد مطالعه، اعتقاد دارند که هیچ راه حل ساده و سریعی وجود ندارد. تغییر بی‌سابقه جهانی مجموعه‌ای از چالش‌ها یا مسائل را پیش‌روی کشورها قرار داده که مستلزم پاسخ است. اینها چالش‌ها عبارتند از: حرکت سریع مردم در حد و مرزهای ملی خود؛ به رسمیت شناختن فزاینده حقوق مردم بومی و اقلیت‌ها؛ فروپاشی ساختارهای سیاسی و تولد ساختارهای جدید؛ تغییر نقش زنان در جامعه؛ تأثیر اقتصاد جهانی و الگوهای متغیر کار؛ تأثیر انقلاب اطلاعاتی و تکنولوژی‌های ارتباطات؛ افزایش جمعیت جهان و ایجاد اشکال تازه‌ای از جامعه (UNESCO, 2014). در حال حاضر در بسیاری از کشورها ارتباط ویژه‌ای با نگرانی در مورد عدم علاقه به مشارکت جوانان در حیات عمومی و سیاسی دارد؛ یعنی چیزی که "کمبود دموکراسی" نامیده شده است (Davies & Graham, 2009). این چالش‌ها مربوط به مسائل پیچیده‌ای در رابطه با کثرت‌گرایی، چند فرهنگی، میراث قومی و فرهنگی و تنوع، تحمل، انسجام اجتماعی، حقوق و مسئولیت‌های جمعی و فردی، عدالت اجتماعی، هویت ملی و خودآگاهی، و آزادی است. سیستم آموزش بخش حیاتی پاسخ به این چالش‌هاست. گرچه کشورها دارای مجموعه مشابهی از اهداف ملی در برخورد با این چالش‌ها و مسائل از جمله هدف ترغیب شهروندی و ارزش‌های دموکراتیک هستند اما به این اهداف به شیوه‌های مختلفی نزدیک می‌شوند (Nigro, 2013).



### بحث و نتیجه گیری

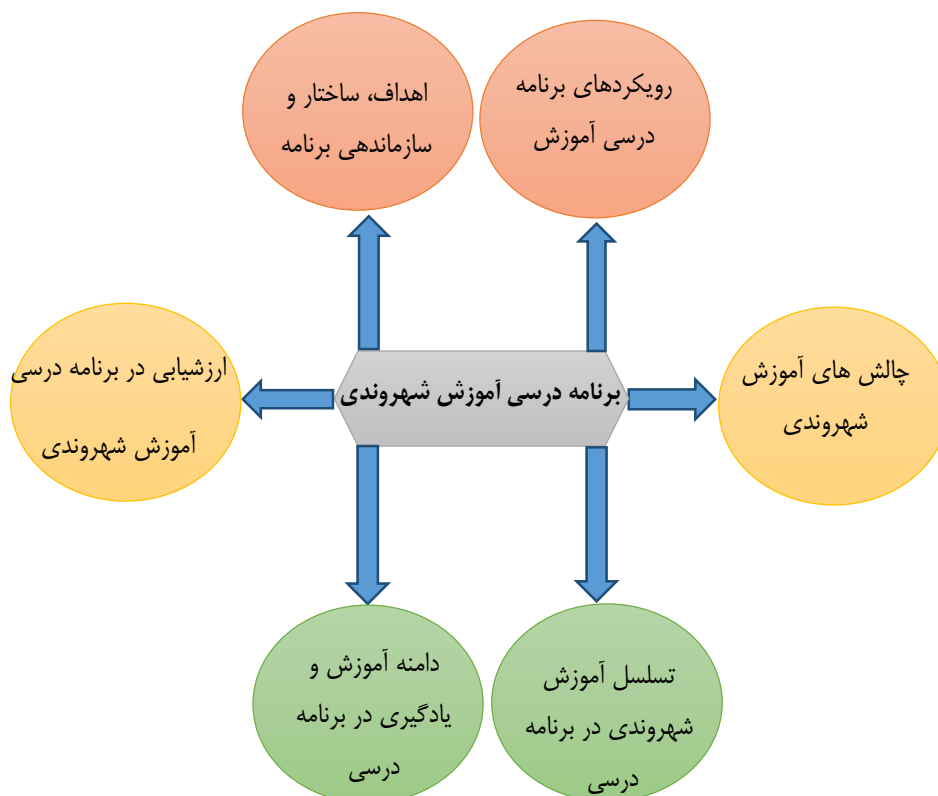
دنیای مدرن پیچیدگی‌های خاصی دارد که اکثر حوزه‌های زندگی را دربر می‌گیرد. از این‌رو افراد ناگزیر از پذیرش این پیچیدگی‌ها تن به مسائل و اتفاقاتی می‌دهند که گاهی می‌تواند ناگوار باشد. افراد آگاهانه یا ناآگاهانه درگیر این مسائل هستند، به همین دلیل، ارتباط دنیای مدرن و شهروندی و لزوم پایبندی به ابعاد شهروندی برای داشتن دنیای بهتر این مسئله را ایجاب می‌کند که چه چیزی و چگونه آن را به کودکانمان در سنین پایین بیاموزیم تا افراد مسئولیت‌پذیر و قانونمند شوند (احمدی و کشاورز دیزجینی، ۱۳۹۷).

واژه‌ی شهروند معادل واژه انگلیسی Citizen است که در آن واحد می‌تواند دارای دو مفهوم باشد. نخست مفهومی که دارای یک منشأ تاریخی است، یعنی زمانی که انقلاب‌های سیاسی بورژوازی در قرن نوزدهم اتفاق افتاد و دولت‌های جدیدی به وجود آمدند که مدعی شدند مشروعیت خود را دیگر نه همچون دولت‌های گذشته از بالا (از کلیسا یا از اشرافیت) بلکه از پایین یعنی از «مردم» یا «ملت» می‌گیرند. از این زمان شهروند به معنی واحد تشکیل‌دهنده مردم یا ملت است. در این معنا شهروند یک مفهوم کاملاً سیاسی و حقوقی است که در قوانین تمام دولت‌های ملی به آن اشاره شده است. این واحد اجتماعی بر اساس گروهی از قراردادهای اجتماعی یا همان قوانین گوناگونی که در حوزه‌های مختلف زندگی وجود دارد با دولت پیوند می‌خورد. مفهوم شهروند معنای دیگری نیز دارد که این معنا بیشتر در کشور ما (ایران) رایج است. در این معنا، به هر یک از ساکنان شهر می‌توان شهروند گفت زیرا در چارچوب حقوقی و سیاسی گروهی از وظایف و حقوق تعریف شده قرار می‌گیرند (Rouan, 2009). همه افرادی که به دنیا می‌آیند باید به‌عنوان یک شهروند شناخته شوند و از تمام حقوقی که در اعلامیه‌ی حق رشد و عهدنامه‌ی حقوق کودک مقرر شده است، بهره‌مند شوند. هر فردی به انواع گوناگونی از جوامع، از خانواده و جامعه محلی گرفته تا جامعه ملی و بین‌المللی و انسانی، متعلق است و باید از تمام حقوق خود در این جوامع برخوردار باشد و مسئولیت‌های شهروندی را برعهده بگیرد (pais & Costa, 2017).

شهروندی زائیده‌ی زیستن در دنیای معاصر است. شهروندی با تأکیداتی تازه در تلاش است با ایجاد تفاهم در زندگی اجتماعی، راه پیشرفت و ارتقاء جامعه را هموار سازد. شهروندی طرح سؤالاتی است. در ارتباط با ماهیت جامعه، عدالت، مراقبت، مسئولیت، دولت، آزادی، تعاملات اجتماعی، احترام و به‌ویژه ارزش‌ها، که علاوه بر نوع ارتباط هر فرد با چنین موضوعاتی، نوع واکنش افراد را نیز شامل

می‌شود (Tan et al, 2017). مفهوم شهروندی یکی از قدیمی‌ترین مفاهیمی است که ابعاد سیاسی، اجتماعی، حقوقی و آموزشی است و از دوران یونان باستان تاکنون مورد توجه صاحب‌نظران و اندیشمندان سیاسی، اجتماعی و حقوقی قرار داشته، که جدیداً بعد آموزشی آن هم بسیار برجسته شده است (Waterson & Moffa, 2016). هر چند ممکن است دیدگاه نظریه‌پردازان گوناگون نسبت به اهمیت این مفهوم متفاوت باشد، اما به هر صورت جایگاه ویژه‌ی آن در نظام اندیشه‌ی بشر، نشان از اهمیت برجسته‌ی آن دارد. جالب این‌که، تعلیم و تربیت شهروندی در کانون توجه کتاب‌های مهمی نظیر جمهوری افلاطون و سیاست ارسطو نیز قرار گرفته است (سیف نراقی، ۱۳۸۹، ۳۰). به تعبیر تورنی (۲۰۱۶) منظور از آموزش شهروندی عبارتست از فرایند انتقال دانش‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌های لازم برای مشارکت و ثبات سیاسی جامعه از نسلی به نسل دیگر است. این انتقال شامل مواردی گوناگون نظیر آگاهی از تاریخ و ساختار نهادهای سیاسی، احساس وفاداری به ملت، نگرش مثبت نسبت به اقتدار سیاسی، باور به ارزش‌های بنیادی و نظارت آنها می‌شود (فرونی، شیری و اسدیان، ۱۳۹۵).

در این مطالعه سنتز پژوهی، پژوهشگر نتیجه‌گیری کرد که نظام‌های آموزشی تلاش می‌کنند تا وضعیت آموزش شهروندی در برنامه درسی مدرسه را بهبود ببخشند. گرچه، با نگاه کردن به این نظام‌های آموزشی به‌عنوان یک کل، می‌بینیم که وضعیت کلی آموزش شهروندی دارای وضعیت مناسبی است، چراکه به‌عنوان بخشی از برنامه درسی مدرسه در اکثر کشورهای مورد مطالعه به رسمیت شناخته شده و مورد قبول است. اما استثناهای این مورد انگلستان و تا حدودی استرالیا و کانادا هستند که هنوز باید موضع محکمی در مورد برنامه درسی تربیت شهروندی اتخاذ کنند. آنچه از نتایج مقاله حاصل شده است (نمودار ۱) دربر گیرنده ابعاد گوناگونی است که برنامه درسی آموزش شهروندی، به‌عنوان برآیند نظام‌های مورد مطالعه، دارا می‌باشند. عناصر برنامه درسی (اهداف، رویکردهای آموزشی، دامنه آموزش و یادگیری، رویکردهای برنامه درسی و نهایتاً ارزشیابی برنامه درسی) شامل تمام مؤلفه‌هایی است که در این پژوهش به آنها پرداخته شده و به‌عنوان ابعاد اصلی برنامه درسی آموزش شهروندی، به بحث و بررسی گذاشته شده‌اند. آموزش شهروندی می‌تواند به‌عنوان یک ابزار برای حفظ وضعیت موجود و همچنین برای توانمندسازی افراد و گروه‌ها برای مبارزه برای تغییر و رهایی استفاده شود.



نمودار ۱- شبکه مضامین مستخرج از سنتز پژوهی

نتایج تحلیل مقالات در این پژوهش نشان می‌دهد که تحولات عرصه برنامه‌های درسی و آموزشی در خصوص مفهوم «شهروندی» در آینده نزدیک نیز امید بخش است. آموزش شهروندی بخشی از اصلاحات اصلی برنامه درسی جاری در نظام‌های آموزشی کشورهای اسپانیا، فرانسه، مجارستان، ایتالیا، نیوزیلند و هلند است. این مسئله در برنامه درسی رسمی در کشورهایی چون ژاپن، کره و سنگاپور، به‌عنوان وسیله‌ای برای گنجاندن فعالیت، مباحثه و پژوهش بیشتر در راستای آموزش شهروندی در این برنامه‌ها است. وضعیت در آلمان، سوئیس و ایالات متحده همراه با برخی تحولات جالب در رابطه با ایجاد استانداردها برای آموزش شهروندی در تعدادی از ایالت‌های نسبتاً ثابت

است. در عین حال، تحولات نویدبخشی در کشورهایی به وجود آمده که آموزش شهروندی در آنها هنوز جایگاهی در برنامه درسی ندارد. در انگلستان، توجه زیادی به معرفی آموزش شهروندی به عنوان یک جزء مجزا در برنامه درسی ملی از سپتامبر ۲۰۰۸ معطوف شده در حالیکه در استرالیا دولت فدرال تلاش می‌کند وضعیت آموزش شهروندی را در ایالت‌ها و قلمروها ارتقا دهد. تنها در برنامه‌های درسی کانادا موردی برای نگرانی وجود دارد زیرا آموزش شهروندی در آنجا در بسیاری از استان‌ها با تأکید بر تکنولوژی، ریاضیات و علوم، به حاشیه برده شده است (Hoskins et al, 2006; 2011). نتایج کلی حاصل از این مطالعه تطبیقی را که در رابطه با آموزش شهروندی انجام پذیرفته است، اینگونه می‌توان بیان نمود:

- تأکید بر ماهیت محلی (بومی) آموزش شهروندی و گسترگی، عمق و پیچیدگی این برنامه‌های درسی: این موضوع با بازبینی‌های برنامه‌ریزی شده در اکثر کشورهای مورد مطالعه، به عنوان بخشی از اصلاحات کلی برنامه درسی مدارس در حال گسترش و به روز شدن است.
- نقش مهم محیط و فرهنگ در فهم اهداف و رویکردها به آموزش شهروندی: آنچه که در محیط یک کشور کارآمد است براحتی نمی‌تواند در جایی دیگر پذیرفته شده و نمی‌توان انتظار داشت به همان اهداف دست یابیم. این امر مستلزم تطبیق دقیق با محیط فرهنگی جدید است چرا که مفهوم شهروندی در بسترهای فرهنگی گوناگون دارای معانی مختلفی است.
- اگرچه نوع مواجهه با چالش‌های مرتبط با آموزش شهروندی و برنامه درسی شهروندی در کشورهای گوناگون و نظام‌های آموزشی متعدد با همدیگر متفاوت است اما توافق گسترده‌ای در میان کشورها در مورد چالش‌های مشترک مواجهه با آموزش شهروندی به چشم می‌خورد.
- بیان صریح ارزش‌های مشترک آموزش شهروندی در نظام‌های آموزشی مختلف اگرچه می‌تواند سیاست و عمل تربیتی متفاوتی ایجاد کند اما در نهایت به شکل‌گیری مفهوم شهروندی دموکراتیک در سراسر دنیا کمک می‌کند.
- حرکتی در بسیاری از کشورها برای دور شدن از یک رویکرد محدود و ارائه دانش اولیه، نسبت به آموزش شهروندی به سوی یک رویکرد گسترده‌تر آموزشی که دربرگیرنده دانش و درک، تجارب فعال و توسعه ارزش‌ها، مهارت‌ها و استعدادها دانش‌آموزان است به چشم می‌خورد. با این وجود، مدیریت این انتقال به علت تأثیر ویژه فرهنگ و عقاید معلمان و تطبیق آهسته مدارس با تغییرات، دشوار بوده است.

- شکاف پیوسته بین بیان سیاست‌های کلی و تبلیغاتی و واقعیت‌های عملی در بسیاری از محیط‌ها از سطح ملی گرفته تا مدارس و کلاس‌های درس به چشم می‌خورد.

- توافق در مورد مرکزیت معلم در آموزش شهروندی و نیاز به تربیت بهتر و هدفمند معلمان و ایجاد طیف وسیع‌تری از آموزش‌های تخصصی به معلمان در این راستا، جزء اولویت‌های آموزش در اغلب نظام‌های آموزشی است.

چیزی که از نتیجه سنتز نتایج تحقیقات حاصل شد، اشتراکاتی چون علاقه و تمایل به ایجاد و توسعه آموزش شهروندی، شناسایی چالش‌ها و ابداع رویکردهای نوین به آموزش شهروندی در میان کشورها بود. اگر تفاوت‌هایی که در محیط، چارچوب برنامه درسی و روش‌های ارزیابی را نادیده بگیریم، می‌بینیم که نظام‌های آموزشی گوناگون دارای مشترکات بیشتر و بیشتر در مورد آموزش شهروندی هستند. آگاهی و تحلیل عمیق این مشترکات کلید ایجاد سیاست و اقدام هماهنگ‌تر و مؤثرتر در آموزش شهروندی است. در واقع، شهروندی فعال و مشارکتی مستلزم دیالوگ فعال و مشارکتی بین همه کسانی (محققان، معلمان، سیاست‌گذاران، طراحان برنامه درسی، مسئولین دولتی، والدین و دانش‌آموزان) است که به آن حوزه علاقمند هستند.

### منابع

- احمدی، پروین و کشاورز دیزجینی، سما. (۱۳۹۷). جایگاه آموزش شهروندی و حقوق شهروندی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی. مجله اخلاق زیستی (ویژه‌نامه حقوق شهروندی)، شماره پاییز، ۹۸-۵۵.
- سیف نراقی، مریم؛ نادری، عزت‌الله؛ شریعتمداری، علی و حسینی مهر، علی. (۱۳۸۹). بررسی مقایسه‌ای دیدگاه کارشناسان و معلمان شهر قزوین به لحاظ نارسایی‌های آموزش و تربیت شهروندی در برنامه درسی دوره راهنمایی تحصیلی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال اول، شماره ۵، ۵۶-۲۹.
- مجلل چوبقلو، محمد علی. (۱۳۸۷). تحلیل برنامه‌ی درسی اجرا شده‌ی مقطع ابتدایی نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران از بعد تربیت شهروندی. پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد شماره هفدهم، زمستان ۸، ۹۷-۶۷.

- Akhtar, S. (2008). The Implementation of Education for Citizenship in Scotland: Recommendation of Approaches for Effective Practice. *Improving Schools*, 11(1), 33-48.
- Baratalipour, M. (2006). *Citizenship and Neo-Virtualistic Politics*. Tehran: National Studies Institution Publication. (In Persian).
- Pais, A. & Costa, M. (2017). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*. Available online at: <http>
- Barkhordari, M. & Jamshidian, A. (2009). *Citizenship Education (with Emphasis on Indices)*, Isfahan, ISBA Publication (In Persian).
- Chappuis, J. (2009). *Seven strategies of assessment for learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Davies, L. & Graham, P. (2009). Global citizenship education: Challenges and possibilities. Lewin, R. (ed.), *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for Global Citizenship*. New York, Routledge.
- Diba Vajari, T. (2009). The place of Citizenship Education in Iranian School PROGRAM'S, 3rd International Technology .*Education and Development Conference*, Valencia, Spain, PP3288-3299.
- Fozoni Shirje, R., Piri, M., Asadiyan, S. The challenges of social sciences curriculum in primary school regarding citizenship-social education based on Tyler model. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 2016; 7(4): 55-80 (In Persian).
- Gert, B. (2008). What Kind of Citizen? What Kind of Democracy? Citizenship of Education and the Scottish Curriculum for Excellence. *Scottish Education Review*, 2 (8), 38-52.
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2012). *An introduction to systematic reviews*. UK: Sage.
- Grossman, D. (2008). Democracy, Citizenship Education and Inclusion: A Multidimensional Approach. *Prospects*, 38 pp.35-46.
- Herbert, Y. & Sears, A. (2009). *Citizenship education*. Canada Education Association. <http://www.cea.ca/media/en/citizenship-education.pdf>
- Hoskins, B. (2006). *Framework for the Development of Indicators on Active Citizenship and Education and Training for Active Citizenship*. Ispra: Joint Research Centre/CRELL.
- Hoskins, B., Jesinghaus, J., Mascherini, M., Munda, G., Nardo, M., Saisana, M., Van Nijlen, D. & Villalba, E. (2006). Measuring Active Citizenship in Europe. *CRELL Research Paper 4*. Ispra: Joint Research Centre/CRELL.
- Rouan, M. (2009). *Urban Citizenship and the Right to the City: the Case of Undocumented Immigrants in Marseille*. UCL. Working Papers No. 135. ISSN 1474- 3280.
- Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D. & Barber, C. (2011). *Measuring Civic Competence in Europe: A Composite Indicator based on the IEA Civic Education Study 1999 for 14 year olds in School*. Ispra: Joint Research Centre/CRELL .
- Kerr, D. (2008). Citizenship Education: An International Comparison. *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Paper*, 4. London: QCA.
- Kiwan, D. (2014). Emerging forms of citizenship in the Arab world. Isin, E. and Nyers, P. (eds), *Routledge Global Handbook of Citizenship Studies*. London and New

- York, Routledge.
- Lin, A. (2015). Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: a review of the research. *Educational Review*, 67(1), 1-30. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.813440>.
- Nelson, J. & Kerr, D. (2006). *Active Citizenship in INCA Countries: Definitions, Policies, Practices and Outcomes (Final Report)*. Qualifications and Curriculum Authority (England), National Foundation for Educational Research, and International Review of Curriculum and Assessment Frameworks (INCA). <https://www.nfer.ac.uk/publications/QAC02/QAC02.pdf> (Accessed 19 April 2015.)
- Nigro, S. (2013). *Employment for civic education. Presentation at the UNESCO Forum on Global Citizenship Education*, Bangkok, Thailand.
- Ntheetsang, F. & Jotia, L. (2012). Exploring Citizenship Education: Cultural Study Curriculum in Botswana. *US-China Education Review B* 3 (2012) 337-34.
- Osler, A. (2011). Teacher Interpretations of Citizenship Education: National Identity, Cosmopolitan Ideals, and Political Realities. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (1) 1- 24.
- Philippou, S., Keating, A. & Ortloff, D. H. (2009). Citizenship education curricula: comparing the multiple meanings of supra-national citizenship in Europe and beyond. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (2), pp. 291-299.
- Pike, G. (2008). Reconstructing the legend: Educating for global citizenship. Abdi, A. and Shultz, L. (eds), *Educating for Human Rights and Global Citizenship*. New York, State University of New York Press, pp. 223-237.
- Pykett, J. (2010). Citizenship education and narratives of pedagogy. *Citizenship Studies*, Vol. 14, No. 6, pp. 621-635. Quaynor, L. 2012. Citizenship education in post-conflict contexts: A review of the literature. *Education Citizenship and Social Justice*, Vol. 7, No. 1, pp. 33-57.
- Quezada, R. L. (Ed.). (2010). Internationalization of teacher education: Creating globally competent teachers and teacher educators for the 21st century. *Teaching Education*, Vol. 21, No. 1.
- Salema, M. H. (2012). Linking teachers' competences to students' competences. Pedagogical Processes. In: M. Print and D. Lange, eds. *Schools, Curriculum and civic Education for Building Democratic Citizens*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 129-144.
- Schulz, W. & et al. (2016). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Cham: Springer.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). Initial Findings from the IEA Civic and Citizenship Education Study. Amsterdam, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*.
- Sigauke, A. T. (2013). Citizenship Education in the Social Science Subjects: An Analysis of the Teacher Education Curriculum for Secondary Schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (11) 125-139.
- Sigler, T. H. & Rhee, K. S. (2014). Unlocking Learning Discovering the Keys to Effective Assessment. *Journal of Management Education*, 38(3), 303-312.
- Sliwka, A. (2006). Citizenship Education as the Responsibility of a Whole School:

- Structural and Cultural Implications. In: A. Sliwka, M. Diedrich and M. Hofer, eds. *Citizenship Education. Theory - Research - Practice*. Münster: Waxmann, pp. 7-19.
- Sundström, M. & Fernández, C. (2013). Citizenship education and diversity in liberal societies: Theory and policy in a comparative perspective. *Education, Citizenship and Social Justice Journal*, 8 (2), pp. 103-117.
- Tan, B. P., Mahadi Naidu, N. B. & Osman, Z. J. (2017). Moral values and good citizens in a multi-ethnic society: A content analysis of moral education textbooks in Malaysia. *The Journal of Social Studies Research*; 42(2): 119-134. Available at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jssr>.
- Tawil, S. (2013). Education for 'Global Citizenship': A framework for discussion. *UNESCO Education Research and Foresight (ERF) Working Papers Series*, No. 7. Paris, UNESCO.
- Ten Dam, G. & et al. (2011). Measuring young people's citizenship competences. *European Journal of Education*, 46 (3), pp. 354-372.
- UNESCO and ECOWAS. (2013). *Education for a Culture of Peace, Human Rights, Citizenship, Democracy and Regional Integration*, ECOWAS Reference Manual. Dakar, UNESCO. <http://www.educationalapaix-ao.org/>
- UNESCO, IBE. & APCEIU. (2017). Global Citizenship Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: Comparative Analysis. In-Progress Reflections No. 9 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment. [Pdf] <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247788E.pdf> [Accessed April 2017].
- UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. & GEFI-YAG. (2017). *Measuring Global Citizenship Education A Collection of Practices and Tools*. Working group contributed to the drafting of this report but the final content is ultimately the responsibility of CUE, UNESCO, and GEFI-YAG.
- Waterson, A. R. & Moffa, D. E. (2016). Citizenship education for proactive democratic life in rural communities. *Education, Citizenship and Social Justice*; 11(3): 213-230.
- Yarmohammadean, M., Foroguy, A., Jafari, E. & Gholtash, A. (2008). Critical survey of curriculum Elements in the progressive and conservative Citizenship Educational Approaches. *Curriculum planning*, (Issue 17). P 27. (In Persian).
- Zahabioun, S. & et al. (2013). Global citizenship education and its implications for curriculum goals at the age of globalization. *International Education Studies*, 6 (1), pp. 195-206.
- Zahabioun, S. & et al. (2013). Global citizenship education and its implications for curriculum goals at the age of globalization. *International Education Studies*, 6 (1), pp. 195-206.
- Zajda, J. (2009). Nation-building, identity and citizenship education: Introduction. In: J. Zajda, H. Daun and L. Saha, eds. *Nation-Building, Identity and Citizenship Education*. London: Springer, pp. 1-11.



## A Study of “Citizenship Education” on the Curriculum: Research Synthesis of the Relative Studies in two Recent Decades

Jamal Salimi<sup>1</sup>

### Abstract

The purpose of this research is to synthesize a number of studies that focus on citizenship education in curriculum in different countries. To this end, international research studies have been systematically selected, structured, and categorized using the method of Research synthesis, international studies on the amount of attention and allocation of concepts related to citizenship education in curriculum. At the screening stage, 11 studies that have these features have been selected and synthesized from their findings based on the principles of data integration, rethinking and rearrangement. The results of the research show that the important environmental factors that have been addressed in the overall structure of citizenship education curricula are historical traditions, geographic location, socio-political structure, economic system and global trends. Another part of the results is that citizenship education in the curriculum of some countries is based on the expression of minor cultural values, as well as national laws, and in others, they are neutral to values. Finally, the results indicate that citizenship education in the curriculum consists of three layers: education about citizenship; education through citizenship and education for citizenship.

**Keywords:** Citizenship Education, Curriculum, Citizen, Global Studies, Research Synthesis.

---

<sup>1</sup>: Associate professor in Curriculum studies, University of Kurdistan  
(Email: j\_salimi2003@yahoo.com)