



بررسی ارتباط بین نگرش نسبت به مفاهیم آموزش برای توسعه پایدار با فرهنگ شهروندی در دانش آموزان دختر پایه ششم مقطع ابتدایی منطقه ۴ تهران

بهاره ساریخانی قلعه باباخانی^۱ - نازنین بنی اسدی^{۲*}

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۱۸ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۲۳

چکیده

پژوهش حاضر، با هدف بررسی ارتباط بین نگرش دانش آموزان پایه ششم ابتدایی منطقه ۴ شهر تهران نسبت به مفاهیم آموزش برای توسعه پایدار در شش مقوله اصلی (انواع انرژی، صرفه جویی در مصرف و بازیافت، تنوع زیستی و اجتماعی، وابستگی متقابل، عدم خشونت، مشارکت اجتماعی در حفاظت از محیط زیست و تغذیه پایدار) با فرهنگ شهروندی در سه زمینه مسئولیت پذیری، مشارکت پذیری و قانونمداری آنان در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ به منظور پاسخگویی به نارسایی‌ها و نیازهای آموزشی کشورمان در این زمینه، صورت پذیرفت. تحقیق مورد نظر با انجام پیمایش با نمونه‌گیری در دسترس از جامعه آماری، شامل دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی مدارس دولتی منطقه ۴ شهر تهران (حجم نمونه = ۳۷۵ نفر) و سنجش نگرش زیستی و اجتماعی آنها با میانگین‌های ۴،۳۵ و ۳،۵۴ از ۵ انجام شد. ابزار اندازه‌گیری، شامل دو پرسشنامه استاندارد، برای سنجش نگرش پایداری و فرهنگ شهروندی است. به منظور آزمون فرضیه‌ها از نرم افزار spss25 و smart-pls3 استفاده گردید. نتایج نشان داد بین نگرش (زیستی و اجتماعی) نسبت به مفاهیم توسعه پایدار و فرهنگ شهروندی و مولفه‌های آن رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و بیشتر از ۸۵ درصد تغییرات فرهنگ شهروندی در ارتباط با نگرش زیستی و نگرش اجتماعی نسبت به مفاهیم توسعه پایدار می‌باشد.

کلید واژه‌ها: آموزش برای توسعه پایدار، فرهنگ شهروندی، نگرش زیستی و اجتماعی، مقطع ابتدایی

^۱ کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

^۲ استادیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

مقدمه

توسعه پایدار، اصطلاحی است که از دهه‌های آخر قرن بیستم رایج شد، اما برای فهم مفاهیم آن؛ یعنی توسعه و پایداری، باید به اوایل سده بیستم رجوع کرد. به دنبال هدف قرار گرفتن توسعه اقتصادی و صنعتی در قرون ۱۹ و ۲۰ میلادی در جهان، پیامدهای زیست‌محیطی برداشت بی‌رویه طبیعت، از جمله تخریب جنگلها و سواحل، فرسایش خاک، گرم‌تر شدن کره زمین، پدیدار شدن حفره‌هایی در لایه ازن، باران‌های اسیدی و انباشت انبوه زباله‌های اتمی پدید آمد (لقایی و محمدزاده تیتکانبو، ۱۳۷۸). کشور ما نیز با وجود تنوع جغرافیایی کم‌نظیر و منابع سرشار، از سر ناآگاهی وبی توجهی، امکانات طبیعی در آستانه نابودی قرار گرفته است (بنی‌اسدی، ۱۳۷۷، ص ۱۱). از سوی دیگر در طول سه دهه تقریباً از ۱۹۶۵ تا ۱۹۹۵، در سطح جهانی در کنار از بین رفتن منابع طبیعی، تغییر در هنجارهای اجتماعی، پرشتاب و چشمگیر بوده است. شواهد مسلمی وجود دارد که نشان می‌دهد این زوال به صورت مجموعه کاملی از دگرگونی در هنجارها، یا پیامدهای اجتماعی از جمله جرم و جنایت، فقر و مسائل اجتماعی رخ داده است (فوکویاما، ۱۹۹۷، ترجمه توسلی، ۱۳۸۰).

تعاریف بسیاری از توسعه پایدار، ارائه شده، اما شاید ساده‌ترین و جامع‌ترین تعریف، آن را توسعه‌ای می‌داند که نیازهای کنونی را برآورده می‌کند، بدون آن که توانایی نسلهای آینده در برطرف کردن نیازهایشان، به خطر بیفتد (کمیسون جهانی توسعه و محیط زیست^۱، ۱۹۸۷). در سطح جهانی، برای کاهش تهدیدات زیست‌محیطی و جلوگیری از تخریب بیشتر، ابتدا به آموزش حفاظت از محیط‌زیست^۲ (۱۹۷۰) به عنوان راهی سهل و کم‌هزینه، توجه شد، سپس با توجه به ابعاد اجتماعی مسائل موجود، سازمان ملل متحد در اجلاس ژوهانسبورگ^۳، سال ۲۰۰۵ را به عنوان سرآغاز

دهه آموزش برای توسعه پایدار نامگذاری کرد (یونسکو^۴، ۲۰۰۷).

زمینه‌های اولیه آموزش برای توسعه پایدار، در دهه ۱۹۷۰ طی همایش‌های بین‌المللی مرتبط با آموزش محیط زیست، فراهم گردید. کنفرانس ملل متحد در استکهلم با عنوان "انسان و محیط‌زیست"^۵ اولین تلاش جمعی ۱۱۳ کشور جهان برای تاکید بر نقش آموزش و آگاه کردن مردم نسبت به مسائل زیست‌محیطی بود. پس از برگزاری اولین کارگاه بین‌المللی آموزش محیط‌زیست در بلگراد یوگسلاوی (۱۹۷۵) و تدوین اصول و خطوط جهانی در این راستا، کنوانسیون بین‌الدولی آموزش محیط‌زیست در تفلیس گرجستان (۱۹۷۷) تشکیل شد. طی این سه گردهمایی بین‌المللی، کشورهای جهان، نسبت به اجرای برنامه‌های آموزشی در این زمینه متعهد شدند. در ۱۹۸۲ در مجمع عمومی سازمان ملل گزارش "آینده مشترک ما"^۶ با ریاست گرو هارلم برانت لندن^۷، نخست وزیر وقت نروژ تهیه شد. این گزارش که کمیسیون برانت لند نام گرفت در ۱۹۸۷ انتشار یافت که توسعه پایدار را تنها راه برون‌رفت از بن‌بست فعلی دانست. این هدف در گردهمایی‌های بعدی دنبال شد. در اجلاس زمین در ریو دوژانیرو (۱۹۹۲)، مسائل پایداری زمین در سطح بین‌المللی مورد بحث و گفتگو قرار گرفته، دستور کار ۲۱ و فصل ۳۶ آن که به مقوله آموزش برای توسعه پایدار اختصاص داشت، تدوین شد (اطلاعات عمومی سازمان ملل^۸، ۱۹۹۷). دستور کار ۲۱ بر ضرورت، ایجاد و تداوم یک نهضت آموزشی با هدف تغییر رفتار و اصلاح بینش عمومی نسبت به محیط‌زیست انتشار یافت. بر اساس توافقهایی به دست آمده در این اجلاس، وظیفه تحقق برنامه آموزش برای توسعه پایدار، بر عهده یونسکو گذاشته شد (کریمی و عنایتی، ۱۳۹۱). پس از کنفرانس جهانی آموزش در داکار سنگال (۲۰۰۰) و انتشار سند مرتبط با آموزش برای همه، مجمع عمومی سازمان ملل در سال ۲۰۰۲، در

را در پیمایشی از مدارس ابتدایی شهر تهران مورد سنجش قرار داد. (بنی اسدی و همکاران، ۲۰۱۳). توسعه پایدار، مفهومی پیچیده و در حال تغییر است. از زمانیکه تعریف بالا توسط کمیسیون برنرندتلند ۱۱ ارائه شد، تاکنون بسیاری از پژوهشگران، برای تعریف روشن‌تری از آن تلاش کرده‌اند، اجرا آن دشوار و آموزش آن دشوارتر است. مخاطره‌آمیزتر از همه اینها، جهت‌دهی مجدد فراگیر نظام آموزشی در راستای رسیدن به پایداری است (ایی اس دی تولکیت ۱۲، ۲۰۱۱). اهداف توسعه پایدار، براساس نگرش‌های نسبت به آن، در سه بخش، قرار می‌گیرند:

- ۱- اقتصادی با هدف پیشرفت و کارایی بیشتر ۲-
- اجتماعی با هدف برابری و کاهش فقر ۳-
- اکولوژیکی با هدف منابع طبیعی (محمدپور زندی، ۱۳۹۴).

اجلاس جهانی توسعه پایدار ژوهانسبورگ، دهه ۲۰۰۵-۲۰۱۴ را به عنوان دهه آموزش برای توسعه پایدار، پذیرفته و اعلام کرد (مک اون، ۲۰۰۲، ترجمه کریمی و گنجی، ۱۳۸۳؛ والز، ۲۰۱۰). دستور کار ۲۱ که در ۱۹۹۲ در اجلاس زمین به تصویب رسید، مهمترین سند بین‌المللی است که به آموزش برای توسعه پایدار پرداخته و مولفه‌های آن را مشخص کرده است. مفاهیم آموزش برای توسعه پایدار با توجه به این سند و با استفاده از پژوهش سامرز و کروگر (۲۰۰۶) در تحقیق انجام شده توسط بنی اسدی (۱۳۹۲) در قالب شش محور (انواع انرژی و صرفه-جویی در مصرف و بازیافت، تنوع زیستی و اجتماعی، وابستگی متقابل، عدم خشونت، مشارکت اجتماعی در حفاظت از محیط‌زیست و تغذیه پایدار) از دو بعد زیستی و اجتماعی، دانش و نگرش‌های دانش آموزان

جدول ۱: مولفه‌های اصلی آموزش برای توسعه پایدار و بخشهای تشکیل دهنده

بخشهای تشکیل دهنده	بعد نگرش	مولفه‌های اصلی آموزش برای توسعه پایدار
انواع انرژی، درک محدود بودن انرژی‌ها و منابع طبیعی	زیستی	انواع انرژی و منابع: صرفه‌جویی در مصرف و بازیافت
اهمیت صرفه‌جویی و روشهای آن و پیامدهای اسراف	زیستی	
آشنایی با بازیافت: انواع پسماند و روش تفکیک و جمع‌آوری آن	زیستی	
آشنایی با انواع جانوران و گیاهان و احترام گذاشتن به حیات آنها	زیستی	
آشنایی و احترام گذاشتن به انواع فرهنگها، نژادها و ادیان و تفاوتها در سبک زندگی	اجتماعی	تنوع زیستی و اجتماعی
صلح دوستی، اجتناب از درگیری و دعوا و گفتگو: دفاع از حق خود بدون تجاوز به حق دیگران	اجتماعی	عدم خشونت
درک ضرورت ضرورت مفید بودن انسان برای خانواده، جامعه، کشور و تاثیر متقابل اجزا جامعه برهم	اجتماعی	وابستگی متقابل
درک تاثیر متقابل اجزا طبیعت و بر هم و احساس همستگی و علاقه به طبیعت	زیستی	
مشارکت و همکاری در برنامه‌های زیست‌محیطی و احساس مسئولیت اجتماعی	اجتماعی	مشارکت اجتماعی در حفاظت از محیط زیست
آگاهی و توجه به مشکلات محیط زیست	زیستی	
توجه به غذاهای سالم تر ملی و بومی در مقابل غذاهای سریع (به اصطلاح فست‌فود)	اجتماعی	تغذیه پایدار
توجه و علاقه به الگوهای تغذیه طبیعی و پایدار	زیستی	

(بنی اسدی، ۱۳۹۲)

آموزش به عنوان ابزار آگاه‌کننده و انگیزه‌بخش در مدیریت تغییر قابل توجه است (بنی‌اسدی، ۱۳۷۸).

کشورهای دنیا در اجلاس زمین در ریو ۱۳ (۱۹۹۲)، به این نتیجه رسیدند آموزش مرکز ثقلِ پایداری است: "آموزش و پرورش شامل یاددهی و یادگیری مهارت‌های مشخص، کسب دانش، قضاوت مثبت و خرد رشد یافته است. یکی از موارد مهم آن انتقال فرهنگ از یک نسل به نسل دیگر است. هدف اصلی نظام آموزش و پرورش برای توسعه پایدار، تربیت یک انسان است که با تفکر پایدار، با آگاهی کیهانی و دیدگاهی کل‌نگر به جهان، دارای فرهنگ پایداری، نیازهای فرهنگی - اجتماعی بالا و ارزشهای عمیق اخلاقی که قادر به حل مشکلات جهانی نوع بشر و ساختن و ارتقا جامعه پایدار باشد (ای بی اس دی تولکیت ۱۴، ۲۰۱۱).

دبستان نخستین نهاد اجتماعی پس از خانواده است که فرد نقش‌های اجتماعی خود را در آن فرا می‌گیرد (لنگتون ۱۵، ۱۹۶۹) و از این روی توجه به فرهنگ شهروندی در این دوره اهمیتی ویژه می‌یابد. آموزش فرهنگ شهروندی عاملی مؤثر در مسیر رشد اقتصادی، بهبود کیفیت زندگی، ایجاد دانش و مهارت، تأمین فرصت‌های شغلی و افزایش تولید جامعه به شمار می‌رود و شرط اساسی شکوفایی و بالندگی هر جامعه‌ای، در توسعه‌ی سرمایه‌های انسانی نهفته است (فتحی و اجارگاه و دیبا، ۱۳۸۵). بدین سبب دغدغه‌ی اصلی مسئولین و برنامه‌ریزان در بسیاری از کشورهای جهان، آماده ساختن شهروندان فعال برای مشارکت در یک زندگی مدنی است (ذکایی، ۱۳۸۲). آلموند و وربا (۱۹۶۵) تحقیقات خود در زمینه فرهنگ مدنی^{۱۶} را بر روی پنج ملت انجام دادند و آن را کیفیت‌های فرهنگی ویژه‌ای دانستند که باثبات دموکراتیک پیوستگی دارد. در این خصوص نتایج مطالعات باربو (۱۹۵۹) درباره ویژگی‌های شخصیتی و روانشناختی و الگوهای زندگی در جوامع دموکراتیک قابل استفاده است. مولفه‌های رفتار جامعه مدنی^{۱۷} در میان دانش

آموزش در بسیاری موارد با ابعاد فرهنگ شهروندی همپوشانی دارد. (بنی‌اسدی، ۱۳۷۹ و ۱۳۸۳). زندگی اجتماعی نیازمند رعایت اصول و وظایفی است (نیازی و فیضی، ۱۳۸۹: ۱۴) که امروزه تحت عنوان اصول شهروندی شناخته می‌شود. اصولی که پیوندهای میان فرد و جامعه را در قالب حقوق و تعهدات و مسئولیت‌ها منعکس می‌سازد و چارچوبی برای تعامل میان افراد، گروه‌ها و نهادها فراهم می‌کند و در قالب فرهنگ شهروندی برای افراد درونی می‌شود (فاطمی نیا، ۱۳۸۶: ۳۵، نقل در گنجی و همکاران، ۱۳۹۳: ۲).

فرهنگ شهروندی به معنای اصول حاکم بر رفتار شهروندان، شامل مجموعه‌ای از ارزشها، نگرش‌ها و رفتارهای مشترک بنیادی است که احساس مسئولیت و تعهد، احترام به قوانین و مقررات و همچنین مشارکت در عرصه‌های سیاسی، اجتماعی و فرهنگی را در بردارد (هاشمیان فر و عجمی، ۱۳۹۱: ۲۱۱)

پیش از دهه ۱۹۸۰ میلادی، مفاهیم مرتبط با آموزش برای توسعه پایدار، به طور محدودتر، تحت عنوان آموزش محیط زیست، مورد توجه قرار می‌گرفت اما به دنبال اعلام دهه ۲۰۰۵-۲۰۱۴ به عنوان دهه آموزش برای توسعه پایدار و حتی پیش از آن تحقیقات آموزشی گسترده‌ای در چارچوب آموزش برای توسعه پایدار انجام گرفت که در اینجا به برخی از آنها اشاره می‌شود:

یکی از پژوهشهایی که نتایج آن در تحقیق حاضر مورد استفاده قرار گرفت، تحت عنوان "آموزش توسعه پایدار در دبستان: از نظریه تا عمل" در کشور انگلستان، بود که به بررسی چگونگی عملکرد نُه معلم علوم طبیعی و جغرافیا در آموزش و بیان مفاهیم توسعه پایدار، برای دانش‌آموزان دبستانی و سنجش آموخته‌های این دانش‌آموزان پیش و پس از طی یک دوره آموزشی در این زمینه، از طریق پرسشنامه و مصاحبه‌های پاسخ باز می‌پردازد. در این طرح

اشاره کرد: عدم توجه به مفاهیم توسعه پایدار در دوره- های آموزشی تربیت معلم، نظام آموزشی متمرکز، انباشتگی برنامه درسی از دروس بی‌ارتباط با آموزش پایداری. عناوین برخی از راهکارهای پیشنهاد شده عبارتند از: جلب مشارکت والدین و فراهم آوردن امکان تعامل میان مدرسه و جامعه در این ارتباط (زاخاریو و کدجی بلترن ۲۰، ۲۰۰۹).

در پژوهش بنی اسدی (۱۳۹۲) که در این زمینه در مناطق بیست‌گانه شهر تهران انجام گرفت، پس از انجام پیمایش و سنجش نگرش‌ها و دانش زیستی و اجتماعی دانش‌آموزان در ارتباط با مفاهیم توسعه پایدار، نتایج تحلیل کوواریانس، نشانگر تفاوت معنادار بین میانگین‌های نمرات گروه‌های آزمایش و گواه پس از انجام مداخله آموزشی بدون توجه به جنسیت بود. مدل مفهومی حاصل از این پژوهش، چارچوبی برای تحلیل ابعاد آموزش مفاهیم توسعه پایدار، در نظام آموزشی کشورمان فراهم آورد (بنی اسدی و همکاران، ۱۳۹۹). به منظور طراحی برنامه درسی مبتنی بر توسعه پایدار، توسعه حرفه‌ای و تربیت شهروندی و اعتبار سنجی آن از دیدگاه متخصصان، تحقیق دیگری با عنوان «طراحی برنامه درسی مبتنی بر توسعه پایدار، توسعه حرفه‌ای و تربیت شهروندی و اعتبار سنجی آن از دیدگاه متخصصان» نیز انجام گردیده است (وزیری اقدم و همکاران، ۱۳۹۹).

در تحقیقاتی که در زمینه‌های رابطه سرمایه اجتماعی، رفتارهای فراتقشی و تعهد سازمانی درباره مسائل زیست محیطی با نقش میانجی مسئولیت‌پذیری زیست محیطی شهروندان انجام گرفته است، نتایج نشان می‌دهد مشارکت اجتماعی، از عوامل مؤثر بر سرمایه اجتماعی و آموزش و آگاهی، مهم‌ترین عامل در تعهد سازمانی است. افراد دارای مشارکت اجتماعی زیاد، آگاهی بیشتری از محیط زیست و رفتارهای زیست محیطی مثبتی داشته‌اند و به‌دنبال بهبود وضعیت

پژوهشی، یک تیم پنج نفره دانشگاهی، به مدت پنج روز - تمام وقت - این معلمان را برای طراحی و اجرای برنامه درسی فوق، تحت آموزش قرار دادند تا پس از طی دوره، این کار را با نظارت اساتید مربوطه انجام دهند. هدف اصلی، مشخص کردن ابعاد مفهومی آموزش برای توسعه پایدار در مقطع دبستان و طراحی راهبردهای تدریس در این زمینه بود. این تحقیقات به دنبال اصلاحات آموزشی در ۱۹۸۸ و تجدیدنظر در برنامه درسی با توجه به آموزش برای توسعه پایدار انجام گرفته است (سامرز و کروگر، ۲۰۰۶). هر چند در پیمایشی که در انگلستان برای سنجش دانش معلمان در این زمینه انجام شده است مشخص گردید که از نظر معلمان آموزش محیط‌زیست مفهوم آشناتری است تا آموزش برای توسعه پایدار (و ابعاد اجتماعی آن) (چاتزوفوتیو ۱۸، ۲۰۰۶).

طی سالهای ۲۰۰۵-۲۰۰۷، پژوهش گسترده‌ای در سطح کشور قیرس با مشارکت ۱۵۰ دبستان، با نام «رهبران (انتقال‌دهنده) توسعه پایدار» انجام گرفت. پژوهش فوق به بررسی نقش مدیر مدرسه در سازماندهی مدارس پایدار پرداخت. این پژوهش که با استفاده از روش آمیخته^{۱۹} به وسیله یک پرسشنامه نگرش سنج با سؤالات بسته پاسخ و مصاحبه نیمه ساختار یافته با پرسشهای پاسخ باز، انجام گرفت، نتایج نشانگر این بود که تقریباً ۵۰٪ مدیران مدارس که پاسخهایشان مبهم بوده یا به پرسشها پاسخ نداده‌اند، سایر مدیران نیز درک ضعیف و محدودی از مدرسه پایدار - آن هم در بعد زیستی نه اجتماعی و اقتصادی آن - داشته‌اند. تنها ۳/۳٪ به ابعاد اجتماعی اقتصادی آموزش برای توسعه پایدار همچون: برابری، جامعه چندفرهنگی، فن‌آوری و مصرف و عملکرد مدرسه به عنوان یک سازمان اجتماعی در این راستا، توجه داشته‌اند. این پژوهش که درک مدیران از این مفاهیم را تسهیل‌کننده و مانع مهمی در این زمینه شمرد، به محدودیتهای زیر برای توسعه پایدار در این مدارس

محیط زیست‌اند (صالحی و همکاران، ۱۳۹۱؛ بابازاده و همکاران، ۱۳۹۶؛ کریمی و همکاران، ۱۳۹۸).

به منظور بررسی تاثیر فرهنگ و مشارکت شهروندی در ابعاد توسعه پایدار با عنوان «ارزیابی فرهنگ و مشارکت شهروندی در توسعه پایدار شهری» انجام نتایج نشان داد که توسعه پایدار شهری جز در سایه برخورداری شهروندان از فرهنگ شهروندی و مدیریت کارآمد برنامه‌ریزی صحیح شهری محقق نمی‌شود (دایمی و همکاران، ۱۳۹۶). در تحقیق با عنوان «نگرشی جامعه‌شناختی بر سرمایه‌ی اجتماعی و توسعه‌ی پایدار در شوشتر» نتایج پژوهش نشان‌دهنده‌ی تاثیر سرمایه‌ی اجتماعی و مشارکت اجتماعی به تمایل بر توسعه‌ی پایدار بومی بوده است (پورافکاری، ۱۳۹۱) و در تحقیقی رابطه‌ی توسعه و سرمایه‌ی اجتماعی ساکنان محله‌ی غیر رسمی شمیران نو» بررسی گردید و نتایج نشان داد رابطه‌ی مثبت و معناداری میان سرمایه‌ی اجتماعی در سطوح مختلف و مؤلفه‌های توسعه‌ی پایدار وجود دارد که از طریق روابط اجتماعی و اعتماد حاصل از آن تحقق می‌یابد (شفیعا و شفیع، ۱۳۹۱). همچنین، در تحقیقی با عنوان «ابعاد اجتماعی پایداری: از اجتماع تا سرمایه‌ی اجتماعی» بر روی ابعاد اجتماعی پایداری که با سرمایه‌ی اجتماعی مرتبط است تمرکز شده است. بر اساس نتایج آن برای تحقق پایداری به ویژه در بعد اجتماعی آن، باید سرمایه‌ی اجتماعی را منبع مهم اعتماد، دانش و حرکت به سمت پایداری قلمداد کرد (کیم، ۲۱، ۲۰۱۸).

در بررسی رفتار زیست محیطی به‌عنوان تعیین‌کننده‌ی اصلی شهروندی بوم‌شناختی، الگویی ارائه گردید که معتقد است ارزش‌های عمومی بر نگرش‌های زیست محیطی تاثیر می‌گذارند؛ این نگرش‌های زیست محیطی، بر آگاهی و دانش زیست محیطی تاثیر می‌گذارند و در نتیجه آگاهی از مشکلات زیست محیطی، فرد متعهد می‌شود سطح مشخصی از

رفتارهای زیست محیطی را انجام دهد (اسیلوسوی و اوکتای، ۲۲، ۲۰۱۸). در بررسی عدم همبستگی در بین نگرش‌های زیست محیطی و رفتار زیست محیطی نتایج نشان داد که بین رفتار طرفداران محیط زیست با نگرش‌های زیست محیطی آنها ارتباط قوی وجود دارد. همچنین آنها با بررسی تاثیر ویژگی‌های اقتصادی - اجتماعی بر رفتار محیط زیستی، نشان دادند تحصیلات و سن ارتباط مثبتی با رفتار زیست محیطی دارند و زنان در مقایسه با مردان بیشتر رفتارهای زیست محیطی از خود نشان می‌دهند (کسلو و اسکاریو، ۲۳، ۲۰۱۸). در مطالعه «آموزش محیط زیستی مبتنی بر طبیعت: دانش محیط زیستی و پیوستگی با طبیعت»، نتایج نشان دادند فراگیری دانش محیط زیستی در ترویج رفتار مناسب محیط زیستی از ایجاد حس درونی ارتباط با طبیعت اثر کمتری دارد و ارتقای دانش محیط زیستی مؤلفه‌ای اساسی در آموزش محیط زیستی و پیش‌شرطی لازم برای رفتار محیط زیستی است (اوتو و پنسینی، ۲۴، ۲۰۱۷).

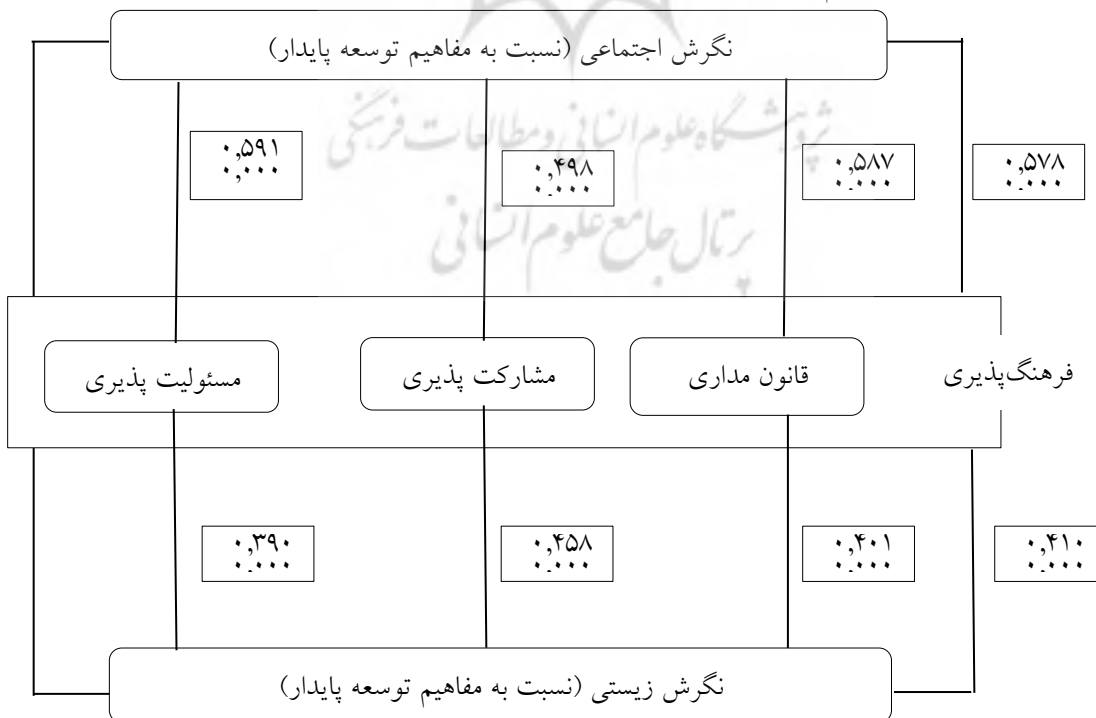
فعالیت‌های مدرسه می‌تواند تأثیری پایدار و مستقل در تعامل سیاسی جوانان از طریق آموزش شهروندی داشته باشد. نقش و جایگاه آموزش در توسعه پایدار توسط محققان خارجی و داخلی، از ابعاد و زوایای مختلف، مورد بحث قرار گرفته است (کیتینگ و جنمات، ۲۵، ۲۰۱۶). در تحقیقی دو مفهوم آموزش زیست محیطی و آموزش برای توسعه پایدار بررسی گردید و تاریخچه این بحث و رویکردهای اصلی، تفاوت‌ها و شباهت‌های این مفاهیم نشان داده شده است (هیوم و بری، ۲۶، ۲۰۱۵). در بررسی شرایط معاصر آموزش برای توسعه‌ی پایدار تجربه‌ی منطقه‌ی بایکال در پیاده سازی مفهوم آموزش برای توسعه‌ی پایدار بر روی اصول اخلاق زیست محیطی مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج نشان دهنده‌ی تاثیر به-کارگیری مشارکت اجتماعی^{۲۷} مردم و به ویژه استفاده

از زمینه‌های دانش بومی در ارتقا آموزش برای توسعه‌ی پایدار بوده است (نسوبولینا، ۲۸، ۲۰۱۵).

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی است بدان معنا که هدف آن استفاده از دانش موجود در موقعیت‌های عملی و واقعی است. از نظر رویکرد: پیمایشی است به دلیل اینکه وضعیت موجود در زمان حال بررسی می‌شود. از روش کتابخانه نیز برای تدوین پیشینه و ارائه تعاریف لازم استفاده شده است. جامعه آماری دانش‌آموزان دختر پایه ششم مقطع ابتدایی منطقه ۴ شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بوده است. حجم جامعه آماری ۱۱۲۰۰ نفر بود. پژوهشگر، ۳۷۵ نفر را بعنوان حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان انتخاب کرد. ترکیب سنی نمونه آماری پژوهش دانش‌آموزان ۱۲ تا ۱۳ سال و از نظر سطح تحصیلات دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی می‌باشند. نمونه مورد نظر با روش نمونه‌گیری غیر تصادفی در دسترس دو مدرسه دخترانه از منطقه ۴ شهر تهران انتخاب گردید. جهت گردآوری داده‌های لازم از دو پرسشنامه

استاندارد استفاده شد. این پرسشنامه‌ها برگرفته از پرسشنامه سنجش نگرش دانش‌آموزان نسبت به مفاهیم توسعه پایدار (بنی اسدی، ۱۳۹۲) و پرسشنامه فرهنگ شهروندی (ضابطی، ۱۳۹۶) بوده که مورد سنجش مجدد قرار گرفت و با توجه به عوامل و نشانگرهای تعیین شده و شرایط و ویژگی‌های دانش‌آموزان دختر ششم ابتدایی برخی سوالات از این پرسشنامه حذف گردید و یا تغییرات لازم اعمال گردید. پرسشنامه‌ها شامل ۷ سؤال زیستی و ۱۷ سؤال اجتماعی جهت سنجش نگرش نسبت به مفاهیم آموزش برای توسعه پایدار و ۶ سؤال مسئولیت‌پذیری، ۴ سؤال قانون‌مداری، ۵ سؤال مشارکت‌پذیری درمقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت برای سنجش فرهنگ شهروندی بوده است. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای ارزیابی مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای که در این تحقیق استفاده شده است. به منظور تجزیه و تحلیل یافته‌ها از آمار توصیفی میانگین، چولگی، کشیدگی، ماکزیمم و مینیمم استفاده گردید. آمار استنباطی با نرم افزار smart-pls3 انجام گردید.



شکل ۱: مدل پژوهش

یافته‌های پژوهش

مدل اندازه‌گیری را نشان می‌دهد. در این بررسی، با توجه به مناسب بودن دو شاخص گفته شده (آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی بیشتر از ۰,۷) پایایی مدل اندازه‌گیری برقرار بوده است.

مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ دیده می‌شود. مدل پژوهش نشانگر در هم تنیدگی نگرش اجتماعی و نگرش زیستی و ارتباط آن با مولفه‌های فرهنگ شهروندی. در طراحی مدل از مقاله سیف زاده و حقیقتیان (۱۳۹۵) استفاده شد. مقادیر نشان داده در شکل ضرایب مسیر و معناداری می‌باشد و با توجه به اینکه معناداری در تمام فرضیه‌ها کمتر از ۰,۰۵ است تمامی روابط معنادار هستند. جدول ۳ شاخص‌های مرکزی و پراکندگی سوالات پرسشنامه را نشان می‌دهد.

جدول ۲: شاخص‌های مرکزی و پراکندگی

گویه	میانگین	چولگی	کشدگی
نگرش زیستی	۴,۳۵	-۰,۹۸	-۰,۶۰
نگرش اجتماعی	۳,۵۴	-۱,۰۱	۰,۱۸
مسئولیت‌پذیری	۴,۳۱	-۱,۴۵	۲,۴
قانون‌مداری	۴,۳۷	-۱,۶۰	۲,۲۸
مشارکت‌پذیری	۴,۱۳	-۱,۰۶	۱,۱۸

جدول ۳: شاخص‌های پایایی درونی مدل اندازه‌گیری

متغیرهای پنهان	پایایی مرکب CR	آلفای کرونباخ CA
قانون‌مداری	۰,۸۹۵	۰,۸۹۲
مسئولیت‌پذیری	۰,۸۹۶	۰,۸۹۱
مشارکت‌پذیری	۰,۸۸۶	۰,۸۸۴
نگرش اجتماعی	۰,۸۵۲	۰,۸۴۱
نگرش زیستی	۰,۸۹۶	۰,۷۶۰

نتایج تحلیل عاملی نشان داد که تمام گویه‌های پرسش‌نامه به جزء ۷ سوال دارای بار عاملی بالاتر از ۰/۵ می‌باشند بنابراین از بارعاملی و مقادیر آماره تی مورد قبولی برخوردارند و شاخص‌های مناسبی محسوب می‌شوند. همچنین، ۷ سوال به دلیل بار عاملی کمتر از ۰/۵ از سوالات پرسش‌نامه حذف شدند. در این بررسی واریانس استخراجی (AVE) متغیرهای قانون‌مداری ۰,۸۷۴، مسئولیت‌پذیری ۰,۸۵۵، مشارکت‌پذیری ۰,۸۷۶، نگرش اجتماعی ۰,۶۳۷ و نگرش زیستی ۰,۵۴۹ بدست آمد. مقادیر بالای ۰,۵ AVE نشان‌دهنده همسانی یا اعتبار درونی مدل‌های اندازه‌گیری انعکاسی می‌باشد بنابراین، روایی همگرای مدل اندازه‌گیری برقرار بود. به منظور بررسی روایی و اگر شاخص فورنل و لارکر بررسی گردید.

جدول ۳ نشان می‌دهد، مقادیر چولگی و کشدگی برای بعضی سوالات در فاصله ۲- تا ۲ نبوده بنابراین توزیع آن‌ها نرمال نمی‌باشد. بنابراین به منظور بررسی فرضیه‌ها از نرم‌افزار Smart-PLS3 که حساس به حجم داده و نرمال بودن داده نمی‌باشد استفاده می‌کنیم. همچنین از جدول ۳ می‌توان دید میانگین نمرات نگرش زیستی، نگرش اجتماعی، قانون‌مداری، مشارکت‌پذیری و مسئولیت‌پذیری دارای نمرات بالاتر از ۳,۵ بوده بنابراین از سطح خوبی برخوردار هستند. جدول ۴ شاخص‌های آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی

جدول ۴: شاخص فورنل و لارکر

قانون‌مداری	مسئولیت‌پذیری	مشارکت‌پذیری	نگرش اجتماعی	نگرش زیستی
۰,۸۸۷				
	۰,۸۸۶			
		۰,۸۸۸		
			۰,۸۹۸	
				۰,۸۴۱
			۰,۷۶۶	
				۰,۷۶۶
			۰,۷۵۷	
				۰,۷۶۶
			۰,۷۵۶	
				۰,۸۴۱
			۰,۸۵۹	
				۰,۸۴۱

حدود این شاخص بین صفر تا یک بوده و سه مقدار ۰،۱۹، ۰،۳۳ و ۰،۶۷، ضعیف، متوسط و قابل توجه تلقی می‌شوند. چون این مقدار بزرگتر از ۰،۶۷ می‌باشد این همبستگی قابل توجه تلقی می‌شود. به منظور بررسی کیفیت مدل اندازه‌گیری انعکاسی شاخص نیکویی برازش مدل (GOF) اندازه‌گیری گردید. حدود این شاخص بین صفر تا یک بوده و سه مقدار ۰،۰۱، ۰،۲۵ و ۰،۳۶، ضعیف، متوسط و قوی تلقی می‌شوند. مقدار این شاخص به صورت زیر محاسبه گردید:

$$GOF = \sqrt{\text{Communalities}} \times \sqrt{R^2}$$

$$= \sqrt{0.869} \times \sqrt{0.841} = 0.854$$

شاخص GOF این مدل ۰،۸۵۴ بدست آمده و نشان از برازش قوی مدل دارد. به بیان ساده‌تر داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی و زیربنای نظری تحقیق برازش مناسبی دارد و این بیانگر همسو بودن سؤالات با سازه‌های نظری است. نتایج جدول ۶ و شکل ۱ ضرایب مسیر مدل را نشان می‌دهد. در این جدول فرضیه‌ها بررسی گردیده و فرضیه‌هایی که آماره تی آنها خارج از بازه $\pm 1/96$ قرار دارد و همچنین سطح معناداری کوچکتر از ۰/۰۵ می‌باشد آن فرضیه‌ها رد گردیده است.

با توجه به جدول ۵ این شاخص واریانس هر متغیر پنهان برای شاخص‌های مربوط به خودش بیشتر از سایر شاخص‌ها می‌باشد بنابراین، مناسب بودن شاخص گفته شده، روایی و اگرایی مدل اندازه‌گیری انعکاسی در سطح سازه نیز تایید می‌شود. همچنین کیفیت مدل درونی یا ساختاری ارزیابی گردید بنابراین شاخص اشتراک (CV Com) محاسبه گردید. مقدار آن برای متغیرهای قانون‌مداری ۰،۲۹۹، مسئولیت‌پذیری ۰،۲۸۳، مشارکت‌پذیری ۰،۲۵۲، نگرش اجتماعی ۰،۱۰۹ و نگرش زیستی ۰،۱۲۹ محاسبه گردید. مثبت بودن شاخص‌های اشتراک نشان‌دهنده کیفیت مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری می‌باشد. ضریب تعیین محاسبه شده متغیرهای قانون‌مداری ۰،۸۴۸، مسئولیت‌پذیری ۰،۸۳۶ و مشارکت‌پذیری ۰،۸۳۹ بدست آمد. بنابراین مقدار ضریب تعیین (R^2) کل به صورت زیر محاسبه می‌گردد:

$$\frac{0.848 + 0.836 + 0.839}{3} = 0.841$$

مقدار ضریب تعیین کل برابر ۰،۸۴۱ بوده و نشان می‌دهد بیشتر از ۸۴ درصد از تغییرات متغیرهای مسئولیت‌پذیری، قانون‌مداری و مشارکت‌پذیری توسط متغیرهای نگرش زیستی و اجتماعی صورت می‌پذیرد.

جدول ۵: بررسی رد یا تایید شدن فرضیه‌ها

ردیف	فرضیه	ضریب مسیر	آماره تی	معناداری	نتیجه
1	نگرش اجتماعی -> فرهنگ‌پذیری	۰،۵۷۸	۴،۷۰۵	۰،۰۰۰	تایید
2	نگرش زیستی -> فرهنگ‌پذیری	۰،۴۱۰	۲،۳۵۵	۰،۰۰۰	تایید
3	نگرش اجتماعی -> قانون‌مداری	۰،۵۸۷	۵،۲۳۸	۰،۰۰۰	تایید
4	نگرش اجتماعی -> مسئولیت‌پذیری	۰،۵۹۱	۴،۸۱۸	۰،۰۰۰	تایید
5	نگرش اجتماعی -> مشارکت‌پذیری	۰،۴۹۸	۴،۳۸۹	۰،۰۰۰	تایید
6	نگرش زیستی -> قانون‌مداری	۰،۴۰۱	۲،۰۷۱	۰،۰۰۹	تایید
7	نگرش زیستی -> مسئولیت‌پذیری	۰،۳۹۰	۲،۵۷۳	۰،۰۱۰	تایید
8	نگرش زیستی -> مشارکت‌پذیری	۰،۴۸۵	۲،۹۰۷	۰،۰۰۰	تایید

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی و تعیین رابطه بین نگرش اجتماعی و زیستی دانش‌آموزان دختر مقطع ششم ابتدایی در منطقه ۴ شهر تهران نسبت به مفاهیم آموزش برای توسعه پایدار (انواع انرژی، صرفه‌جویی در مصرف و بازیافت، تنوع زیستی و اجتماعی، وابستگی متقابل، عدم خشونت، مشارکت اجتماعی در حفاظت از محیط‌زیست و تغذیه پایدار) با متغیرهای فرهنگ شهروندی آنان (مشارکت‌پذیری، قانون‌مداری و مسئولیت‌پذیری) انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که میان نگرش اجتماعی و زیستی نسبت به مفاهیم آموزش برای توسعه پایدار با مولفه‌های فرهنگ شهروندی رابطه وجود دارد.

براساس نتایج بدست آمده میانگین نمرات نگرش زیستی، نگرش اجتماعی، قانون‌مداری، مشارکت‌پذیری و مسئولیت‌پذیری دارای نمرات بالاتر از ۳.۵ بوده بنابراین از سطح خوبی برخوردار بوده‌اند. در بررسی فرضیه اصلی مشاهده گردید بین «نگرش زیستی دانش‌آموزان مقطع ششم ابتدایی منطقه ۴ تهران نسبت به مفاهیم آموزش برای توسعه پایدار» با ضریب مسیر ۰.۴۱۰ و آماره تی ۲.۳۵۵ در سطح ۰.۰۱ رابطه مثبت و معنی‌داری با «فرهنگ شهروندی» وجود دارد یعنی با افزایش نگرش زیستی دانش‌آموزان نسبت به این مفاهیم، فرهنگ شهروندی نیز افزایش می‌یابد که نتایج این فرضیه با نتایج پژوهش‌های خارجی (کسلو و آسکاریو^{۲۹}، ۲۰۱۸، هیوم و بری^{۳۰}، ۲۰۱۵، پونس^{۳۱} و همکاران ۲۰۱۵) در یک راستا می‌باشد. در پژوهش داخلی (بنی‌اسدی) نگرش زیستی بالاتر از نگرش اجتماعی بوده و که با نتیجه تحقیق حاضر همسو بوده است. پایین‌تر بودن بودن نگرش اجتماعی نسبت نگرش زیستی می‌تواند ما را به این یافته هدایت کند که توجه به ابعاد اجتماعی آموزش برای توسعه پایدار این مفاهیم از اولویت بالاتری برخوردار است و عملاً پیش شرط و لازمه تحقق ابعاد زیستی قرار می‌گیرد. در

بررسی فرضیه اصلی مشاهده شد بین «نگرش اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ششم ابتدایی منطقه ۴ تهران نسبت به توسعه پایدار» با ضریب مسیر ۰.۵۷۸ و آماره تی ۴.۷۰۵ در سطح ۰.۰۱ رابطه مثبت و معنی‌داری با «فرهنگ شهروندی» وجود دارد یعنی با افزایش نگرش اجتماعی دانش‌آموزان نسبت به توسعه پایدار فرهنگ شهروندی نیز افزایش می‌یابد. نتیجه این فرضیه با نتایج (کیم^{۳۲}، ۲۰۱۸، گنجی و همکاران ۱۳۹۳، عبدی و شولتز^{۳۳}، ۲۰۱۳، ابویلی^{۳۴}، ۲۰۱۱) هم‌راستا می‌باشد. در بررسی فرضیه اول، مشاهده گردید بین «نگرش زیستی دانش‌آموزان مقطع ششم ابتدایی منطقه ۴ تهران نسبت به توسعه پایدار» با ضریب مسیر ۰.۴۰۱ و آماره تی ۲.۰۷۱ در سطح ۰.۰۱ رابطه مثبت و معنی‌داری با «قانون‌مداری» وجود دارد. یعنی با افزایش نگرش زیستی دانش‌آموزان، قانون‌مداری نیز افزایش می‌یابد. نتایج بدست آمده با نتایج (بابازاده و همکاران، ۱۳۹۶) هم‌راستا می‌باشد. در بررسی فرضیه دوم، مشاهده گردید بین «نگرش زیستی دانش‌آموزان مقطع ششم ابتدایی منطقه ۴ تهران نسبت به توسعه پایدار» با ضریب مسیر ۰.۳۹۰ و آماره تی ۲.۵۷۳ در سطح ۰.۰۱ رابطه مثبت و معنی‌داری با «مسئولیت‌پذیری» وجود دارد. یعنی با افزایش نگرش زیستی دانش‌آموزان، مسئولیت‌پذیری نیز افزایش می‌یابد. نتیجه بدست آمده با نتیجه (اسیلوسوی و اوکتای^{۳۵}، ۲۰۱۸). همسو می‌باشد. در بررسی فرضیه سوم، مشاهده گردید بین «نگرش زیستی دانش‌آموزان مقطع ششم ابتدایی منطقه ۴ تهران نسبت به توسعه پایدار» با ضریب مسیر ۰.۴۸۵ و آماره تی ۲.۹۰۷ در سطح ۰.۰۱ رابطه مثبت و معنی‌داری با «مشارکت‌پذیری» وجود دارد. یعنی با افزایش نگرش زیستی دانش‌آموزان، مشارکت‌پذیری نیز افزایش می‌یابد. نتیجه بدست آمده با نتایج (دایمی و همکاران، ۱۳۹۶، موسوی و همکاران، ۱۳۵۹) همسو می‌باشد. در بررسی فرضیه چهارم، مشاهده گردید بین «نگرش اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ششم ابتدایی

با مشارکت‌پذیری در سطح بالاتری نسبت به قانون‌مداری و مسئولیت‌پذیری قرار دارد.

مطالعه‌ی حاضر همچون سایر تحقیقات دارای محدودیتهایی است و یافته‌ها باید با توجه به این محدودیتها مورد بحث قرار گیرد تا فرصت برای پژوهشهای کامل‌تر آتی فراهم آید. این تحقیق به دانش‌آموزان ششم ابتدایی منطقه ۴ شهر تهران محدود بود. داده‌های این تحقیق فقط از طریق پرسشنامه گردآوری شد. با توجه به این که این پژوهش به دلیل اولویت مقطع ابتدایی، تنها محدود به این دوره بود، پیشنهاد می‌شود تحقیقی با این عنوان در سایر مقاطع تحصیلی انجام و یافته‌ها مقایسه شوند. پیشنهاد می‌شود تاثیر نگرش زیستی و اجتماعی نسبت به توسعه پایدار بر فرهنگ شهروندی در شهرهای مختلف بررسی و نتایج با یکدیگر مقایسه گردد. پیشنهاد می‌شود تاثیر نگرش زیستی و اجتماعی نسبت به توسعه پایدار بر فرهنگ شهروندی در بین دختران و پسران بررسی و نتایج با یکدیگر مقایسه گردند. همچنین، در تحقیقی تاثیر سایر نگرش‌ها بر فرهنگ شهروندی بررسی گردد. تحقیق انجام شده به صورت کمی بوده بهتر است تحقیق به صورت کیفی و به وسیله مصاحبه نیمه ساختار یافته نیز انجام شود. در این پژوهش جامعه و نمونه آماری در طراحی و اجرای مدل آموزشی به دانش‌آموزان اختصاص داشت. توصیه می‌شود در مطالعات بعدی پژوهشگران به جای دانش‌آموزان، معلمان و یا مدیران را مورد پژوهش قرار دهند. (ساریخانی قلعه بابایی، ۱۳۹۹).

یافته مهم این پژوهش تایید وجود ارتباط بین نگرش زیستی و نگرش اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ششم ابتدایی منطقه ۴ تهران نسبت به مفاهیم آموزش برای توسعه پایدار (انواع انرژی و منابع، صرفه‌جویی و بازیافت، تنوع زیستی و اجتماعی، عدم خشونت، وابستگی متقابل زیستی و اجتماعی، مشارکت اجتماعی برای حفاظت از محیط‌زیست و تغذیه پایدار) با

منطقه ۴ تهران نسبت به توسعه پایدار» با ضریب مسیر ۰،۵۸۷ و آماره تی ۵،۲۳۸ در سطح ۰،۰۱ رابطه مثبت و معنی‌داری با «قانون‌مداری» وجود دارد. یعنی با افزایش نگرش اجتماعی دانش‌آموزان، قانون‌مداری نیز افزایش می‌یابد. نتیجه بدست آمده با نتیجه (مختاری، ۱۳۹۸) همسو می‌باشد. در بررسی فرضیه پنجم مشاهده شد، بین «نگرش اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ششم ابتدایی منطقه ۴ تهران نسبت به توسعه پایدار» با ضریب مسیر ۰،۵۹۱ و آماره تی ۴،۸۱۸ در سطح ۰،۰۱ رابطه مثبت و معنی‌داری با «مسئولیت‌پذیری» وجود دارد. یعنی با افزایش نگرش اجتماعی دانش‌آموزان، مسئولیت‌پذیری نیز افزایش می‌یابد. نتیجه بدست آمده با نتیجه بدست آمده از (آهنگ، ۱۳۹۸) همسو می‌باشد. در بررسی فرضیه ششم، بین «نگرش اجتماعی دانش‌آموزان مقطع ششم ابتدایی منطقه ۴ تهران نسبت به توسعه پایدار» با ضریب مسیر ۰،۴۹۸ و آماره تی ۴،۳۸۹ در سطح ۰،۰۱ رابطه مثبت و معنی‌داری با «مشارکت‌پذیری» وجود دارد. یعنی با افزایش نگرش اجتماعی دانش‌آموزان، مشارکت‌پذیری نیز افزایش می‌یابد. نتیجه بدست آمده با نتایج بدست آمده از (نسوبولینا^{۳۱}، ۲۰۱۵، از تیر و^{۳۷}، ۲۰۱۴، لوزانو^{۳۸}، ۲۰۱۵) همسو می‌باشد. براساس نتایج بدست آمده، ضریب مسیر نگرش اجتماعی با فرهنگ شهروندی ۰،۵۷۸ و نگرش زیستی با فرهنگ شهروندی ۰،۴۱۰ می‌باشد. بنابراین نگرش اجتماعی در سطح بالاتری نسبت به نگرش زیستی قرار دارد. همچنین، ضریب مسیر نگرش اجتماعی با قانون‌مداری ۰،۵۸۷، نگرش اجتماعی با مسئولیت‌پذیری ۰،۵۹۱ و نگرش اجتماعی با مشارکت‌پذیری ۰،۴۹۸ می‌باشد. بنابراین نگرش اجتماعی با مسئولیت‌پذیری در سطح بالاتری نسبت به قانون‌مداری و مشارکت‌پذیری قرار دارد. ضریب مسیر نگرش زیستی با قانون‌مداری ۰،۴۰۱، نگرش زیستی با مسئولیت‌پذیری ۰،۳۹۰ و نگرش زیستی با مشارکت‌پذیری ۰،۴۸۵ می‌باشد. بنابراین نگرش زیستی

مبتنی بر همکاری، در دوره‌های تربیت معلم یا دوره‌های ضمن خدمت آموزش داده شده تا بتوانند این مفاهیم را در کلاس‌های درس خود با به کار بستن روشهای تدریس مشارکتی و دموکراتیک به دانش‌آموزان بیاموزند (بنی‌اسدی، ۱۳۸۳). پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزی درسی (تعیین اهداف، روش‌ها، تهیه و سازماندهی محتوای کتابهای درسی) مقطع ابتدایی در این زمینه بازنگری شده، به مفاهیم فوق در اهداف، روشها، تهیه و سازماندهی محتوای کتابهای درسی توجه شود.

۲) از آنجا که برای کسب نگرشها و مهارتهای عملی در این زمینه، تلاش مدرسه و محیط آموزشی بدون هماهنگی با خانواده‌ها نتیجه بخش نخواهد بود، پیشنهاد می‌شود در جلساتی همچون جلسات اولیا و مربیان به آموزش خانواده‌ها در زمینه مفاهیم آموزش برای توسعه پایدار (انواع انرژی و منابع، صرفه‌جویی و بازیافت، تنوع زیستی و اجتماعی، عدم خشونت، وابستگی متقابل زیستی و اجتماعی، مشارکت اجتماعی برای حفاظت از محیط‌زیست و تغذیه پایدار) توجه شود. سازمانهایی مثل شهرداری و سازمان حفاظت از محیط‌زیست نیز می‌توانند در راستای آموزش عمومی در زمینه‌های مرتبط با آموزش حفظ محیط‌زیست و فرهنگ شهروندی گامهای مهمی بردارند.

منابع و مآخذ

بابازاده، وحید؛ زارع، بیژن؛ سبکتکین، قربانعلی (۱۳۹۶). "مطالعه ارتباط سرمایه اجتماعی و حقوق شهروندی با آگاهی از مفهوم توسعه پایدار و مؤلفه‌های اجتماعی آن (مطالعه موردی: شهروندان مشکین شهری)"، فصلنامه توسعه اجتماعی (توسعه انسانی سابق)، دوره ۱۲، شماره ۳، بهار، صفحات ۶۳-۹۴.

بنی‌اسدی، نازنین. (۱۳۷۷). "به جای نالیدن از تاریکی شمعی روشن کنیم: حفاظت از محیط‌زیست با

فرهنگ شهروندی شامل قانون‌مداری، مسئولیت‌پذیری و مشارکت‌پذیری و بررسی غیرمستقیم آن از طریق مرور مطالعات پیشین و بررسی مستقیم دانش‌آموزان از طریق نمونه‌گیری و تکمیل پرسشنامه است. یافته‌های این پژوهش نشانگر لزوم توجه بیشتر به ابعاد اجتماعی آموزش برای توسعه پایدار و ایجاد بستر فرهنگ شهروندی مناسب برای پرورش آن است.

امروزه کشورهای جهان به این نتیجه رسیده‌اند که در این زمانه پر از تغییر، تعارض، نابرابری و نابودی محیط‌زیست، انسانها برای رویارویی با مسائل نیازمند کسب توانایی‌هایی بسیار گسترده‌تر از دیروزند. آموزش محیط‌زیست بدون تقویت نهادهای اجتماعی دموکراتیک و پرورش مهارتهای لازم برای جذب مشارکت شهروندان، هدفی عقیم و بی‌ثمر خواهد بود. در این میان مدیران و معلمان، عامل مهمی برای ایجاد تغییر در نظام آموزشی خواهند بود هر چند راهی که برای برطرف کردن کمبودهای موجود باید طی شود، مسیری است دشوار و طولانی، اما روشن است که طی این مسیر نیازمند همکاری، مشارکت و گفتگو است.

با توجه به اینکه در کنار اقتصاد، دو محور اصلی دیگر آموزش برای توسعه پایدار، اجتماع و محیط‌زیست است، مشکلات زیست‌محیطی، اساساً مشکلات اجتماعی هستند (در نتیجه رفتار اجتماعی انسانها به وجود می‌آیند، به دلیل تاثیرشان بر اجتماع انسانی، مشکل سازند و راه‌حل آنها به تلاش اجتماعی نیاز دارد)، این نیاز و ضرورت احساس می‌شود که در تمام مراحل این آموزش به هر دو بعد زیستی و اجتماعی به طور هماهنگ و متعادل توجه شود (بنی‌اسدی، ۱۳۹۲) با در نظر گرفتن این امر، موارد زیر برای به کارگیری در آموزش توصیه می‌شود:

۱) جهت آموختن مولفه‌های فرهنگ شهروندی در سه زمینه مسئولیت‌پذیری، مشارکت‌پذیری و قانون‌مداری، لازم است به معلمان روشهای آموزش

- همکاری مردم"، پیام دوستداران طبیعت، شماره ۲ و ۳، نوروز ۱۳۷۷: ۱۰-۱۲.
- بنی‌اسدی، نازنین (۱۳۷۸). "دگرگون‌سازی سازمان: از مردم، به وسیله مردم و به خاطر مردم"، پیام دوستداران طبیعت، ش ۱۷ و ۱۶، صص ۷-۱۰، ۶۳.
- بنی‌اسدی، نازنین (۱۳۷۹). "مدیریت مشارکتی معلمان در کلاس درس و رفتار جامعه مدنی در میان دانش-آموزان مدارس عادی دولتی دخترانه شهر تهران"، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی
- بنی‌اسدی، نازنین (۱۳۸۳). "مدیریت مشارکتی معلمان و ارتباط آن با رفتار جامعه مدنی دانش‌آموزان"، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. ش. ۲. پاییز و زمستان.
- بنی‌اسدی، نازنین (۱۳۹۲). "ارائه مدلی از آموزش برای توسعه‌ی پایدار در مقطع ابتدایی"، رساله دکتری تخصصی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران: واحد علوم و تحقیقات، دانشکده مدیریت و اقتصاد.
- بنی‌اسدی، نازنین، بازرگان، زهرا و صادقی، ناهید (۱۳۹۹). "آموزش و یادگیری مفاهیم توسعه پایدار در پایه چهارم مقطع ابتدایی: پژوهشی آزمایشی"، فصلنامه تعلیم و تربیت، ش ۱۴۴.
- پورافکاری، نصرالله (۱۳۹۱). "نگرشی جامعه شناختی بر سرمایه‌ی اجتماعی و توسعه‌ی پایدار در شوشتر"، فصلنامه‌ی تخصصی علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی شوشتر، سال ششم، شماره‌ی ۱۷، تابستان.
- دایمی، سیما؛ اعراب شیبانی، مجید و انصاری فرد، مصطفی (۱۳۹۶). ارزیابی فرهنگ و مشارکت شهروندی در توسعه پایدار شهری. مقاله کنفرانس: پنجمین کنفرانس ملی پژوهشهای کاربردی در مهندسی عمران، معماری و مدیریت شهری.
- ذکایی، محمد سعید (۱۳۸۲). جوانان، شهروندی و ادغام اجتماعی. فصلنامه مطالعات جوانان، شماره ۳ و ۴.
- سیف زاده، علی؛ حقیقتیان، منصور، (۱۳۹۵). "بررسی نقش الگوی شهروندی در ارتقاء فرهنگ شهروندی" «مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه‌های دولتی استان تهران»، دو فصلنامه مشارکت و توسعه اجتماعی، دوره ۲، شماره ۳، پاییز و زمستان ۱۳۹۵، صص ۲۷-۹۳
- شفیعا، محمدعلی؛ شفیعا، سعید (۱۳۹۱). "بررسی رابطه‌ی توسعه‌ی پایدار اجتماعی و سرمایه‌ی اجتماعی؛ نمونه: محله‌ی غیر رسمی شمیران نو"، جامعه‌شناسی کاربردی، شماره‌ی پیاپی ۴۶، شماره‌ی دوم، تابستان.
- صالحی امیری، سید رضا؛ قدمی، محسن؛ بیگزاده، یوسف (۱۳۹۱)، "طراحی و ارائه‌ی الگو جهت سنجش تأثیر سرمایه‌ی اجتماعی بر ابعاد توسعه‌ی پایدار"، فراسوی مدیریت، سال ششم، شماره‌ی ۲۳، زمستان.
- ضابطی، مجید (۱۳۹۷). "بررسی نقش مشارکت در فعالیت‌های فرهنگی هنری در ارتقای فرهنگ شهروندی؛ مورد مطالعه: مخاطبان سازمان فرهنگی شهرداری سنندج"، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه سنندج.
- فاطمی نیا، سیاوش (۱۳۸۶). "فرهنگ شهروندی: محصول و محمل حاکمیت خوب، سازمان کارا و شهروند فعال"، فصلنامه‌ی رفاه اجتماعی، سال هفتم، شماره ۲۶، صص ۵۸-۳۵.
- فتحی و اجارگاه، کورش؛ دیبا، طلعت (۱۳۸۵)، "ویژگی‌های شهروند خوب برای جامعه‌ی ایران و میزان انطباق برنامه‌های درسی مدارس با این ویژگی"، پژوهش‌نامه‌ی علوم انسانی، صص ۶۲-۳۳.
- فوکویاما، فرانسیس (۱۹۹۷). پایان نظم: سرمایه اجتماعی و حفظ آن، مترجم غلامعباس توسلی. تهران: حکایت قلم نوین
- کریمی، م.؛ درویش نوری، س. و مربی هروی (۱۳۹۸)، "بررسی رابطه‌ی سرمایه‌های اجتماعی، تعهد سازمانی و رفتار فرانتشی در محیط زیست"، فصلنامه‌ی مدیریت محیط زیست و توسعه‌ی پایدار، ش ۱، صص ۲۶-۳۱

- Civic Culture. Boston: Little, Brown and Company
- Azeiteiro, Ulisses Miranda., Paula Bacelar-Nicolau, Fernando J.P. Caetano, Sandra Caeiro. (2014). Education for sustainable development through e-learning in higher education: experiences from Portugal, *Journal of Cleaner Production*.
- Baniasadi, Nazanin, Bazargan, Zahra and Sadeghi, Nahid, Taghi poorzahir, Ali (2013). "Education for Sustainable Development: A Survey of knowledge and attitude of Tehran Elementary school students with respect to ESD key concepts" *Pelagia Research Library. European Journal of Experimental Biology*, 3 (5): 615-619. at: www.pelagiaresearchlibrary.com
- Barbu, Zevedei (1959). *Democracy and Dictatorship, Their Psychology and Patterns of Life*. New York: Routledge & Kegan Press.
- Casaló, L. V. & Escario, J. J. (2018) "Heterogeneity in the Association between Environmental Attitudes and Pro-Environmental behavior: A Multilevel Regression Approach." *Journal of Cleaner Production*, 175: 155-163.
- Chatzifotiou, Athanasia (2006). "Environmental Education, national curriculum and primary school teachers. Findings of a research study in England and possible implications upon Education for Sustainable Development". *The Curriculum Journal*. Vol 17. N. 4. December. pp 367-381.
- Hume, Therese., Barry, John. (2015). *Environmental Education and Education for Sustainable Development*, International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition), Pages, 733-739.
- Keating, A., & Janmaat, J. G. (2016). Education Through Citizenship at School: Do School Activities Have a Lasting Impact on Youth Political Engagement?. *Parliamentary Affairs*, 69 (2), 409-429.
- Kim, J. (2018). "Social dimension of sustainability: From community to social capital", *Journal of Global Scholars of Marketing Science*, 28: 2, 175-181.
- Langton, Kenneth P. (1969) *Political Socialization*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Lozano R., K., Ceulemans, M. Alonso Almeida and D. Huisingh (2014). "A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: results from a worldwide survey," *Journal of Cleaner Production* 108 (2015) 118
- Nasibulina, A. (2015). "Education for Sustainable Development and Environmental Ethics", *Worldwide Trends in the Development of Education and Academic Research*, 15-18 June 2015, 214, 1077-1082.
- کریمی، داریوش و عنایتی، اشرف‌السادات (۱۳۹۱). "آموزش برای توسعه پایدار، مدرسه پایدار". فصلنامه علمی ترویجی آموزش محیط‌زیست و توسعه پایدار. ش. ۱ پاییز.
- گنجی، محمد؛ نیازی، محسن؛ عسگری کویری، اسما. (۱۳۹۳). "تحلیلی بر فرهنگ شهروندی با تأکید بر آموزش‌های شهروندی"، *مطالعات جامعه‌شناختی شهری*، سال چهارم، شماره دوازدهم، ۷۵-۱۰۰.
- لقایی، حسنعلی؛ محمدزاده تیتکانلو، حمیده (۱۳۷۸). "مقدمه‌ای بر مفهوم توسعه شهری پایدار و نقش برنامه ریزی شهری"، *نشریه هنرهای زیبا* (۰۶).
- محمدپور زندی، حسین (۱۳۹۴). "جایگاه آموزش در توسعه پایدار شهری"، *فصلنامه علمی-پژوهشی اقتصاد و مدیریت شهری*، سال سوم، شماره دهم، صفحات ۱۱۱-۱۲۵.
- مک اون، ززالین (۱۳۸۳). *آموزش برای توسعه پایدار*، ترجمه داریوش کریمی و کامران گنجی. تهران: کیان‌مهتر.
- نیازی، محسن؛ فیضی، فائزه (۱۳۸۹). *مهارت‌های زندگی*، انتشارات تهران: سخنوران.
- وزیری اقدم، زهرا؛ مکی آل آقا، بدیع الزمان؛ اعتماد اهری، علاء‌الدین (۱۳۹۹). *طراحی برنامه درسی مبتنی بر توسعه پایدار، توسعه‌ی حرفه‌ای و تربیت شهروندی و اعتبارسنجی آن از دیدگاه متخصصان*. پژوهش در *نظام‌های آموزشی دوره ۱۴*، شماره ۴۹، تابستان. صفحه ۱۱۱-۱۲۴
- هاشمیان فر، سیدعلی؛ عجمی، شهرزاد (۱۳۹۱). "بررسی فرهنگ شهروندی ساکنان بافت حاشیه‌ای شهر اصفهان"، *مطالعات شهری*، سال دوم، شماره ۳، ص ۲۰۹-۲۳۰.
- Abdi, A A., & Shultz, L. (2013). Youth, social engagement and citizenship in Canada: educational challenges and alternatives. *Sisyphus: Journal of Education*, 1 (2), 54-74.
- Asilsoy, B. & Oktay, D. (2018). "Exploring Environmental Behaviour as the Major Determinant of Ecological Citizenship." *Sustainable Cities and Society*, 39: 765-771.
- Almond, Gabriel A. & Verba, Sidney (1965). *The*

- ¹¹ Brundtland
- ¹² esdtoolkit
- ¹³ Rio Earth Summit
- ¹⁴ esdtoolkit
- ¹⁵ Langton
- ¹⁶ Civic culture
- ¹⁷ Civil society behavior
- ¹⁸ Chatzofotio
- ¹⁹ Mixed method
- ²⁰ Zachariou & Kadji-Beltran
- ²¹ Kim
- ²² Asilsoy & Oktay
- ²³ Casaló. & Escario
- ²⁴ Otto. & Pensini
- ²⁵ Keating & Janmaat
- ²⁶ Hume & Barry
- ²⁷ Social participation
- ²⁸ Nasibulina
- ²⁹ Casaló. & Escario
- ³⁰ Hume & Barry
- ³¹ Ponce
- ³² Kim
- ³³ Abdi & Shultz
- ³⁴ O'Boyle
- ³⁵ Asilsoy & Oktay
- ³⁶ Nasibulina
- ³⁷ Azeiteiro
- ³⁸ Lozano

[On-Line]. Available: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

O'Boyle, E. (2011). "The Acting Person: Social Capital and Sustainable Development", *Forum for Social Economics*, 40: 1, 7998, DOI: 10.1007/s12143-010-9067-4.

Otto, S. & Pensini, P. (2017) "Nature -Based Environmental Education of Children: Environmental Knowledge and Connectedness to Nature together are Related to Ecological Behaviour." *Global Environmental Change*, 47: 88 -94.

Ponce, P. Alvarado, R. Ponce, K. Alvarado, R. Granda, D. & Yaguana, K. (2019) "Green Returns of Labor Income and Human capital: Empirical Evidence of the Environmental Behavior of Households in Developing Countries." *Ecological Economics*, 160: 105 - 113.

Summers, Mike & Kruger, Colin. (2003) "Teaching sustainable development in primary schools: theory into practice." *The Curriculum Journal*. Vol. 14, No. 2, summer, pp157-180.

-UNESCO (2007). "The UN decade of Education for sustainable Development 42 (DESD): The first two years. Paris: UNESCO.

United Nations Department of Public Information (1997). Earth Summit Agenda 21: The United Nations Program of action From Rio, New York: United Nations.

World Commission on Environment and Development (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Available on <http://www.un-documents.net/our-commonfuture.pdf>

(1987). Our Common Future. Oxford: Oxford University Press.

Zachariou, Aravella & Kadji-Beltran, Chrysanthi (2009). "Cypriot primary school principals' understanding of Education for Sustainable Development key terms and their opinions about factors affecting its implementation". *Environmental Education Research*. Vol.15, No. June, pp315-342.

یادداشت‌ها

¹ World Commission on Environment and Development (WCED)

² Education for Environmental Stewardship

³ World Summit in Johannesburg

⁴ UNESCO

⁵ Man and Environment

⁶ Our Common Future

⁷ Gro Harlem Brundtland

⁸ United Nations Department of Public Information

⁹ McKeown

¹⁰ Wals