

طراحی الگوی مطلوب برنامه‌ی درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی متوسطه‌ی دوره

ی اول

عباسعلی خدانی^۱، علی ایمازاده^{۲*}، شرام رنج دوست^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱	هدف این پژوهش، طراحی الگوی برنامه‌ی درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی برای متوسطه‌ی دوره‌ی اول است. با توجه به رشد سریع بحران‌های بوم‌شناختی در عصر جدید، تربیت شهروند بوم‌شناختی به‌عنوان یکی از پارادایم‌های نوظهور می‌تواند در رفع این بحران‌ها نقش بسزایی ایفا کند. بدین منظور در پژوهش حاضر دو سؤال اساسی مورد بررسی قرار گرفت: نخست آنکه «الگوی مطلوب برنامه‌ی درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی متوسطه‌ی دوره‌ی اول از چه ویژگی‌هایی برخوردار است؟» و دوم اینکه «الگوی پیشنهادی از منظر متخصصان تا چه میزان معتبر است؟». برای پاسخ دادن به این پرسش‌ها از روش پژوهش ترکیبی یا آمیخته استفاده شد. در روش‌شناسی مرحله‌ی طراحی الگو، به صورت تحلیلی-استنتاجی (سنتزپژوهی) است. در مرحله‌ی دوم برای اطمینان از کارآمدی الگو از اعتبارسنجی استفاده شد. در این مرحله از روش نمونه-گیری مبتنی بر نظر خبرگان یا نمونه‌گیری مبتنی بر فرد ماهر استفاده شد و از متخصصان و صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی و صاحب‌نظران حوزه‌ی علوم اجتماعی و صاحب‌نظران و متخصصان روان‌شناسی تربیتی به تعداد ۱۸ نفر الگوی به‌دست‌آمده مورد بررسی قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی همچون فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد و شاخص‌های آمار استنباطی همچون آزمون t تک گروهی استفاده شد. الگوی پیشنهادی مطلوب برنامه‌ی درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی در دوره‌ی متوسطه‌ی اول بر مبنای الگوی اکر طراحی شده است که از چهار مبنای مهم دینی، اجتماعی، فلسفی و روان‌شناختی برخوردار است. نتایج اعتبارسنجی نشان داد که الگوی یادشده از نظر متخصصان اعتبار کافی دارد و از نظر کارشناسان، تمامی عناصر یادشده دارای ویژگی لازم (در حد زیاد) برای دانش-آموزان هستند.
نوع مقاله: علمی پژوهشی ترکیبی آمیخته	
واژگان کلیدی	
الگوی برنامه‌ی درسی، شهروند بوم‌شناختی، دوره‌ی متوسطه	

۱. دانشجوی دکتری گروه برنامه‌ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران.

۲. نویسنده‌ی مسئول: دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. ✉

۳. استادیار گروه برنامه‌ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران.

مقدمه

در سال‌های اخیر در کنار توجه ویژه به دیدگاه‌های مرتبط با توسعه پایدار و پایداری شهری، نگرش بهبود کیفیت زندگی که از ملزومات زیست‌پذیری شهرهاست (اشنویی نوش‌آبادی و محمد ابراهیمی، ۱۴۰۰). از سویی، توسعه شهری فرایندی اجتناب‌ناپذیر و ناشی از عوامل متعددی می‌باشد که پیامد آن به‌وجود آمدن بسیاری از مشکلات و تغییرات زیست‌محیطی و اقتصادی-اجتماعی در مقیاس‌های مختلف به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه شده است (محمودزاده و همکاران، ۱۴۰۰). به‌نظر می‌رسد سیاست‌گذاران فرهنگی، مدیران و برنامه‌ریزان باید در راستای تقویت آگاهی یا سواد زیست‌محیطی به تهیه، تدوین محتوای آموزشی شهروندی زیست‌محیطی پرداخته و سیاست‌ها و خط‌مشی‌های مرتبط با برنامه‌های تربیت شهروندی زیست‌محیطی ارائه نمایند (عابدینی و آقاپور، ۱۴۰۰). امروزه توسعه مفهوم شهروندی بدون در نظر گرفتن نقش آموزش در آن امکان‌پذیر نیست و بین مفهوم شهروندی و آموزش ارتباطی تنگاتنگ وجود دارد (گووادلی، ۲۰۱۶). یکی از راه‌های نهادی کردن شهروندی و مسئولیت‌های شهروندی در هر جامعه‌ای، آموزش آن از طریق مجاری عمومی از جمله نظام تربیتی است (کریک، ۲۰۱۷). در بستر رویکرد تربیت شهروند فعال، یکی از موضوعاتی که اخیراً با رشد و گسترش توانایی انسان در تسلط بر طبیعت ظاهر شده است، تربیت شهروند بوم‌شناختی است. شهروند زیست‌محیطی و به تبع آن شهروند بوم‌شناختی یکی از حوزه‌های تربیت شهروندی است که به‌طور عجیبی کمتر به آن پرداخته شده است (ایوانس، ۲۰۱۱). از دیدگاه دابسون، شهروند بوم‌شناختی به معنای مسئولیت‌های خاص انسان برای محافظت از محیط زیست است؛ به طریقی که فرد به فراتر از منافع محدود خود بیندیشد (براون، ۲۰۱۶). مفهوم شهروند بوم‌شناختی بیشتر از آنکه مبتنی بر حقوق باشد، وظیفه‌محور است. دابسون به همراه مارک اسمیت، استاد دانشگاه آزاد انگلیس، شهروند بوم‌شناختی را باز اخلاقی کردن مجدد سیاست می‌بیند (اسمیت، ۱۹۹۸).

شهر، شهروند و مدیریت شهری مفاهیمی هستند که ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر دارند. شهروندان با دارا بودن حقوق و وظایف و مسئولیت‌ها از حق شهروندی برخوردارند و مدیریت شهری ضمن کوشش برای پاسخ به این نیازها، انتظاراتی را نیز از شهروندان برای مشارکت در اداره امور شهر دارد (اخباری و همکاران، ۱۳۹۳). در این راستا رفتارهای شهروندان در محیط جمعی جامعه از آموزش و الگوهای خاصی نشأت می‌گیرد. سازمان‌های بین‌المللی نظیر: یونسکو و یونیسف به این مهم توجه کرده‌اند و در این ارتباط در کشورهای مختلف برنامه‌هایی را پیگیری و اجرا کرده‌اند (فتحی و اجارگاه و اعلائی، ۱۳۸۹). آموختن حس مسئولیت، همکاری با دیگران، شناخت دیگر فرهنگ‌ها، احترام متقابل و ارزش ندادن به یکدیگر پیش نیاز آموختن همزیستی و فراگیری تربیت شهروندی است. مهارت شهروندی اشاره به مهارت‌های عقلانی مورد نیاز به منظور فهمیدن، توضیح دادن، مقایسه کردن، ارزیابی کردن اصول و عملکردهای دولت و شهروندان دارد (فتحی و اجارگاه

و واحدچوکده، ۱۳۸۸). مسلماً توسعه و ارتقای مهارت‌های شهروندی فعال نیازمند، طراحی دقیق فرصت‌ها و فعالیت‌های شهروندی در برنامه درسی و اجرای شایسته آن است. در این ارتباط، جایگاه روش‌های تدریس اساسی‌تر به نظر می‌رسد؛ چرا که فرایند عملیاتی نمودن برنامه (اهداف و محتوای) قصد شده است. آموزش شهروندی به دلیل اینکه رشد و پرورش ظرفیت‌های افراد و گروه‌ها برای مشارکت و تصمیم‌گیری و عمل آگاهانه و مسئولانه در زندگی اجتماعی و سیاسی و اقتصادی و فرهنگی را امکان‌پذیر می‌نماید، دارای اهمیت اساسی در زندگی است، زیرا افراد جامعه باید یاد بگیرند که به نحوی مؤثر در بهبود بخشیدن به امور گوناگون جامعه محلی و ملی و جهانی مشارکت کنند (شاه محمدی و هاشمی پور، ۱۳۹۴).

سال‌های اخیر، نگرش جهانیان درباره فرایند یاددهی- یادگیری به‌طور کامل تغییر کرده، به‌طوری که پیشرفت‌های اخیر در علوم تربیتی و روش‌های آموزش، نشان داده که دانش‌آموز باید برای زندگی در یک جامعه پیچیده و پیشرفته که با مسائل علمی و فناوری، زیست محیطی و بوم‌شناختی به‌طور تنگاتنگی ارتباط دارد، آماده شوند (استرانگ و سیلور، ۲۰۰۴). در چنین شرایطی نقش کتاب درسی فراهم کردن امکانات و شرایط مناسب برای ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار دانش‌آموزان از طریق فرایند یاددهی- یادگیری است. (یارمحمدیان، ۱۳۹۰). در ضمن مفهوم فرهنگ؛ در قالب فرهنگ شهروندی به‌عنوان مدرن‌ترین سبک زندگی در هزاره نوین در مطالعات فرهنگی و پژوهش‌های علوم انسانی مطرح می‌شود پیوستار تاریخی فرهنگ شهروندی، فرهنگ در قالب «سبک‌های کلی زندگی» انسانی (آندرسون و همکاران، ۲۰۰۴). شهروند به‌عنوان محقق و مسئول اجتماع انسانی که احساس تعلق نسبت به بافت جمعی دارد و شالوده جامعه مدنی را تشکیل می‌دهد (رضایی‌پور، ۱۳۸۷). با توجه به اینکه جامعه با انواع شهروندان روبه‌رو می‌باشد، پس آموزش شهروندان در اولویت قرار گرفته است (گوازی، ۱۳۸۷). آموزش مهارت‌های شهروندی را می‌توان در مدرسه، سازمان‌های مردمی، دانشگاه‌ها و تشکل‌های نوجوانان، پیاده کرد. مسلماً توسعه و ارتقای مهارت‌های شهروندی فعال نیازمند طراحی دقیق فرصت‌ها و فعالیت‌های شهروندی در برنامه درسی و اجرای شایسته آن است (قلتاش، ۱۳۹۱) با توجه به موارد مطرح شده، می‌توان اذعان داشت که با وجود مشکلات بوم‌شناختی و علی‌الخصوص زیست محیطی و رشد روزافزون این مسائل در تمامی کشورهای دنیا، پرداختن به مسائل بوم‌شناختی، به‌ویژه در قالب نظام آموزشی باید در اولویت پژوهشگران و به‌طور اخص پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت قرار بگیرد. در این فصل از پژوهش، مبانی نظری و عملی پژوهش در باب متغیرهای پژوهش به ویژه مفهوم شناسی برنامه درسی و مختصات آن، مفهوم شناسی شهروند بوم‌شناختی و حدود و ثغور آن، تربیت شهروند بوم‌شناختی پرداخته شده است و در نهایت به بررسی پیشینه عملی پژوهش در داخل و خارج از کشور پرداخته شده است.



برنامه درسی به محتوای رسمی و غیر رسمی، روش و آموزش‌های آشکار و پنهانی گفته می‌شود که به وسیله آنها، شاگردان تحت هدایت مدرسه، دانش لازم را به دست آورند، مهارت لازم را کسب کنند و گرایش و ارزش‌ها را در خود تغییر دهند (ملکی و همکاران، ۱۳۹۷). پاینار در مقاله خود برنامه درسی را این‌گونه تعریف می‌کند: «محل اندیشه‌ورزی که در آن افراد برای تعریف خود و جهان کوشش می‌کنند» این کوشش که پاینار به آن اشاره دارد، مربوط به شرح حال خود و نهادهاست که بسیار پیچیده می‌باشد و نیز نسل‌های جدید که با جهانی متغیر مواجه‌اند که معمولاً به‌سختی توسط پیشینیان‌شان قابل تصور بوده است (پاینار، ۲۰۰۷). سیلور و همکاران برنامه درسی را فرصت‌های انتخاب شده برای یادگیری یا طرح مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری جهت افرادی که باید تحت تربیت قرار گیرند، می‌دانند (پاتریک، ۱۳۹۳). در واقع؛ آموزش شهروندی بوم‌شناختی، نه تنها شامل آموزش و یادگیری موضوعات مرتبط در کلاس است، بلکه همچنین تجارب عملی کسب‌شده از طریق فعالیت در مدرسه و جامعه گسترده تر، برای آماده سازی دانش‌آموزان برای نقش آنها به عنوان شهروندان، طراحی شده است. معلمان و مدیران مدارس نقش کلیدی در این فرایند یادگیری دارند. به همین دلیل معلمان و مدیران مدارس برای اجرای مؤثر آموزش شهروندی بوم‌شناختی اهمیت دارد.

علیزاده اقدام و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان شهروندی بوم‌شناختی و هوش معنوی (مورد مطالعه: شهروندان شهر تبریز) نشان داد که بین هوش معنوی و مؤلفه‌های آن با شهروندی بوم-شناختی ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج آزمون رگرسیون نشان می‌دهد که از میان ابعاد چهارگانه هوش معنوی، دو بعد "جامع‌نگری و بُعد اعتقادی" و "سجایای اخلاقی" توانسته‌اند ۲۷/۵ درصد واریانس مربوط به شهروندی بوم‌شناختی را تبیین کنند.

علیزاده اقدام و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان هوش اخلاقی ابزاری برای تبیین شهروندی بوم‌شناختی (مطالعه موردی شهروندان کلانشهر تبریز) به این یافته دست یافتند که بین هوش اخلاقی و مؤلفه‌های آن با شهروندی بوم‌شناختی ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج آزمون رگرسیون نشان می‌دهد که از میان ابعاد چهارگانه هوش اخلاقی، دو بعد «مسئولیت‌پذیری» و «دلسوزی» توانسته‌اند ۴/۲۵ درصد واریانس مربوط به شهروندی بوم‌شناختی را تبیین کنند.

علیزاده اقدام و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان مطالعه نقش رسانه‌های جمعی در تحقق شهروندی بوم‌شناختی (مورد مطالعه: شهروندان شهر تبریز) نشان دادند که شهروندی بوم‌شناختی از وضعیت خوبی در بین شهروندان تبریزی برخوردار است. همچنین در میان ابعاد ۱۱ گانه شهروندی بوم‌شناختی، همه ابعاد از میانگین متوسط به بالایی برخوردار بوده، اما بعد عضویت در انجمن‌های زیستی دارای کمترین میانگین بوده است. نتایج آزمون همبستگی پیرسون نیز نشان می‌دهد که رسانه‌های جمعی با شهروندی بوم‌شناختی ارتباط معناداری ندارد، اما هر دو بعد رسانه‌های جمعی داخلی و خارجی ارتباط معناداری با شهروندی بوم‌شناختی دارند، به طوری که، ارتباط رسانه‌های جمعی داخلی مثبت و رسانه‌های جمعی خارجی منفی بوده است.

صالحی و پازوکی نژاد (۱۳۹۳) در پژوهشی به تحلیل اجتماعی نقش شهروندی محیط زیستی در مقابله با پیامدهای تغییر آب و هوا پرداخته‌اند. در این پژوهش پدیده شهروندی محیط زیستی به دلیل متعهد بار آوردن شهروندان در برابر مشکلات زیست محیطی از اهمیت خاصی برخوردار است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که تعهد شهروندان به محیط زیست و مقابله با یکی از بحران‌های محیط زیستی یعنی تغییر آب و هوا متوسط رو به بالاست. میزان تعهد شهروندان نسبت به مقابله با پیامدهای منفی و زیانبار تغییر آب و هوا بر حسب سن و تحصیلات متفاوت بود؛ به عبارت دیگر، با افزایش سن، وضعیت شهروندی محیط زیستی بهبود یافته، اما با افزایش تحصیلات، تعهد به شهروندی محیط زیستی کاهش داشت. پیوند مکانی شهروندان در حد بالایی بوده است. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داده که پیوند مکانی نسبت به چهارچوب محلی پیام‌های تغییر آب و هوا، بیشترین تأثیر را بر توسعه شهروندی محیط زیستی داشته است.

قلناش (۱۳۹۱) تحقیقی را با هدف بررسی میزان توجه به ویژگی‌های شهروند جهانی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ایران انجام داد. یافته‌های وی نشان می‌دهد که مطالعات اجتماعی در بعد شناختی به ۱۰/۲۰ درصد، بعد عملکردی به میزان ۶/۱۰ درصد و در بعد نگرشی به میزان ۳/۱۵ درصد به ویژگی‌های شهروند جهانی توجه شده است که این موضوع بیانگر کم-توجهی به این مؤلفه‌هاست. بهشتی (۱۳۸۶) در پژوهش خود شاخص‌های شهروندی در کتاب‌های علوم اجتماعی دوره متوسطه را بررسی کرده است. یافته‌های تحقیق این پژوهش نشان داد که بیشترین توجه در میان ابعاد متفاوت شهروندی، به بعد حقوق سیاسی شده است؛ زیرا از مجموع ۷۰ مورد اشاره به این مؤلفه‌ها، ۳۰ مورد به مسائل سیاسی نظیر حق تعیین سرنوشت، حق رای، حق آزادی، حق آزادی راهپیمایی و آزادی احزاب اختصاص یافته بود.

مید (۲۰۱۳) در پژوهشی به ارتقای شهروندی بوم شناختی پایدار در میان دانشجویان پرداخته است. این پژوهش، شهروندی بوم شناختی را در سیاست‌ها و طرح‌های پایداری نهادها مورد بررسی قرار می‌دهد. همچنین، کنش‌های نهادهای مسئول تحصیلات دانشگاهی را در ارتباط با ترویج شهروندی بوم شناختی پایدار در میان دانشجویان مورد مطالعه قرار داده است. نمونه تحقیق شامل ۲۴ دانشکده و دانشگاه در ایالات متحده آمریکا است. چندین شاخص و ویژگی برای مطالعه و سنجش شهروندی بوم‌شناختی انتخاب شده است. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که مباحثات شهروندی بوم‌شناختی درباره تعهد پایداری بیشتر از کنش‌های مربوط به شهروندی و پایداری مطرح بوده است. همچنین، دانشکده‌هایی که به طور رسمی شهروندی بوم‌شناختی را ترویج می‌کردند، میزان تعهد قوی‌تری به ارزش‌های شهروندی، احساس مسئولیت نسبت به طبیعت و عناصر آن و پایداری نشان دادند.

جاگرز و مارتینسون (۲۰۱۰) در پژوهشی ارزش شهروندی، شهروندان بوم‌شناختی و رفتارهای زیست‌محیطی را مورد بررسی قرار داده است. نویسندگان بر خورد فعالانه افراد در فعالیت‌های زیست‌محیطی را عامل مهمی در تنزل منابع زیست‌محیطی تلقی کرده‌اند. این برخورد شامل قبول



تغییرات سبک زندگی افراد یا پذیرش سیاست‌های زیست‌محیطی باشد. در نظریه سیاسی، شهروندی بوم‌شناختی، رابطه سنتی فرد دولت را با بی‌طرفی نسبت به دوگانه‌های عمومی خصوصی، ملی جهانی و حال آینده بازتفسیر کردند که رویکرد ارزشمندی به فهم مسئولیت‌پذیری شخصی نسبت به محیط زیست پیشنهاد شده است. این پژوهش به دنبال این است که آیا ویژگی‌های اصلی شهروندی بوم‌شناختی، واقعاً از مهمترین تعیین‌کننده‌های رفتار زیست‌محیطی در میان شهروندان هستند.

کولادو و آخورا (۲۰۰۶) به تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی اسپانیا در رابطه با مؤلفه‌های تربیت شهروندی دموکراتیک پرداخته‌اند. برای تحلیل کتاب‌ها، ۵ مؤلفه در نظر گرفته شد: مسئولیت‌پذیری، مشارکت، حل تعارضات، تنوع و حقوق بشر. نتایج تحقیق بیانگر آن بود که ایدئال‌های اتحادیه اروپا پیرامون تربیت شهروندی به صورت نامتوازن و در برخی موارد بسیار سطحی، در کتاب‌های مورد بررسی، مورد توجه قرار گرفته است. درباره مؤلفه مسئولیت‌پذیری، به ویژگی‌هایی همچون عادات، قوانین و مقررات، الزامات (مسئولیت‌ها) و اطاعت از قوانین راهنمایی و رانندگی تأکید ویژه‌ای مشاهده می‌شود، اما توجه کمی بر مسئولیت‌پذیری و مراقبت و دل‌مشغولی نسبت به دیگران صورت گرفته است. به مهارت‌های فکورانه و انتقادی نسبتاً توجهی سطحی شده است. مؤلفه مشارکت فعال در محتوای این دوره مورد توجه بوده است. متون درسی از تأکید و توجه بر مفهوم تعارض اجتناب کرده، مسئله حل تعارضات را بسیار کم مورد توجه قرار داده‌اند. مفهوم تنوع و تکرار بیشتر از چشم‌انداز اطلاع‌رسانی (دادن اطلاعات صرف) مورد توجه بوده و فرصت‌های کمی به تفکر انتقادی اختصاص یافته است. به مسئله مهم حقوق بشر نیز کم‌توجهی شده است.

رامسی و همکاران (۱۹۹۲) در پژوهش خود با عنوان تربیت زیست محیطی در برنامه درسی قبل از دانشگاه، نظام تربیتی آمریکا را یک نظام تربیتی مبتنی بر ایده سبز می‌داند. از دیدگاه ایشان انسجام اجتماعی، مشارکت در مسائل اجتماعی، احترام به محیط زیست و حفظ تنوع گونه‌های گیاهی و حیوانی، درک نگرس توسعه پایدار از جمله اهداف برنامه‌های درسی قبل از دانشگاه نظام تربیتی آمریکا است.

دیانگ (۱۹۸۵) در پژوهش خود با عنوان "تشویق رفتار مناسب محیط زیست: نقش انگیزه ذاتی" این نتیجه را گرفته است که سبک زندگی ارتباط مستقیمی با رفتار بوم‌شناختی دارد و افراد با سبک میانه‌رو رابطه مثبتی با بازیافت کاغذ و شیشه دارد.

لیورس و همکارانش (۱۹۸۶) در پژوهش خود با عنوان "دین و دیدار با افراد مسن بستری: تفاوت‌های جنسی" ثابت کردند افراد دارای ارزش‌ها و سبک زندگی مذهبی و سنت‌گرا (مؤمنین) به فعالیت‌های گروهی در بهبود وضعیت شرایط جامعه، مثلاً شرایط محیطی علاقه‌مندند.

کلی (۱۹۸۶) در پژوهش خود با عنوان تربیت شهروند بوم‌شناختی از طریق یادگیری خدمات رسانی در دانشگاه‌های کاستاریکا، یادگیری خدمت محور را یکی از ضروری‌ترین انواع یادگیری

در قرن جدید عنوان می‌کند. از دیدگاه ایشان یادگیری خدمات‌رسانی که ریشه در اندیشه‌های پراگماتیستی جان دیوئی دارد به رابطه بین نظر و عمل در تعلیم و تربیت و رابطه آموخته‌های مدارس با مسائل و مشکلات اجتماع و محیط بیرون دارد. از دیدگاه ایشان دانشجویان کاستاریکایی در مصاحبه‌های کیفی، عملکرد یادگیری خود را در مسائل بوم‌شناختی و زیست محیطی مطلوب گزارش کردند و از طریق این نوع یادگیری دانش و نگرش بوم‌شناختی بهتری در دانشجویان شکل می‌گیرد.

یافته‌های پژوهش روستایی و همکاران (۱۴۰۰) بر آن است که متغیرهایی مانند مداخلات مدیریتی، دسترسی باند پهن، کیفیت زندگی، تأثیر دولت، دولت الکترونیک، رهبری کارا از عوامل کلیدی در جهت چیرگی بر شکاف دیجیتال و همچنین تحقیق شهر دانش‌بنیان محسوب می‌شوند. علیزاده اقدام و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان هوش اخلاقی ابزاری برای تبیین شهروندی بوم‌شناختی (مطالعه موردی شهروندان کلانشهر تبریز) به این نتیجه دست یافتند که بین هوش اخلاقی و مؤلفه‌های آن با شهروندی بوم‌شناختی ارتباط مثبت و معنی‌داری وجود دارد. مید (۲۰۱۳) در پژوهشی به ارتقای شهروندی بوم‌شناختی پایدار در میان دانشجویان پرداخته است. نتایج حاصل نشان می‌دهد که مباحثات شهروندی بوم‌شناختی درباره تعهد پایداری بیشتر از کنش‌های مربوط به شهروندی و پایداری مطرح بوده است. اگرچه در ایران توجه به مسائل زیست محیطی و مسائل بوم‌شناختی اخیراً مورد توجه نظام آموزشی و برنامه‌های درسی شده است و دایر کردن مدارس طبیعت و مدارس سبز در راستای توجه و اهمیت به مسائل زیست محیطی و بوم‌شناختی تلقی می‌شود، ولی یافته‌های پژوهش‌های لاریجانی و یداللهی (۱۳۹۷)، سرباز و همکاران (۱۳۹۵) و عزمی آئیش و مطیعی لنگرودی (۱۳۹۰) و ... نشان می‌دهد که هنوز هم که هنوز است توجه شایسته‌ای به این حیطه مهم در قالب برنامه درسی مستقل صورت نگرفته است و شکاف پژوهشی و نظری عمیقی در باب تربیت شهروند بوم‌شناختی مشاهده می‌شود. از سوی دیگر با توجه به اینکه وظیفه تربیت شهروندان برای جامعه مدنی به عهده آموزش و پرورش و عنصر اصلی آن یعنی برنامه‌های درسی است و در ایران کتاب درسی سمبل محتوای کتبی برنامه درسی است. از این رو، توجه جدی به کتاب درسی و اصلاح آن ضروری به نظر می‌رسد. کتاب‌های درسی در واقع یکی از مهم‌ترین مراجع و منابع یادگیری دانش‌آموزان در هر نظام آموزشی است؛ زیرا بیشتر فعالیت‌های آموزشی در چارچوب کتاب‌های درسی صورت می‌گیرد و بیشترین فعالیت‌ها و تجربه‌های آموزشی دانش‌آموزان و معلم حول محور آن سازماندهی می‌شود (عریضی، ۱۳۸۲). با توجه به مسائل و مشکلات فوق پژوهش حاضر به دنبال دستیابی به الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی برای دوره اول متوسطه است تا با نهادینه کردن مسائل بوم‌شناختی در دانش‌آموزان در قالب نظام آموزش رسمی بتوان بر مسائل و مشکلات زیست محیطی و بوم‌شناختی فائق آمد.

بررسی پژوهش‌ها نشان داد توجه شایسته‌ای به این حیطة مهم در قالب برنامه درسی مستقل صورت نگرفته است و شکاف پژوهشی و نظری عمیقی در باب تربیت شهروند بوم‌شناختی مشاهده می‌شود. از سوی دیگر با توجه به اینکه وظیفه تربیت شهروندان برای جامعه مدنی به عهده آموزش و پرورش و عنصر اصلی آن یعنی برنامه‌های درسی است و در ایران کتاب درسی سمبل محتوای کتبی برنامه درسی است. از این رو، توجه جدی به کتاب درسی و اصلاح آن ضروری به نظر می‌رسد. کتاب‌های درسی در واقع یکی از مهم‌ترین مراجع و منابع یادگیری دانش‌آموزان در هر نظام آموزشی است؛ زیرا بیشتر فعالیت‌های آموزشی در چارچوب کتاب‌های درسی صورت می‌گیرد و بیشترین فعالیت‌ها و تجربه‌های آموزشی دانش‌آموزان و معلم حول محور آن سازماندهی می‌شود. با توجه به مسائل و مشکلات فوق، پژوهش حاضر به دنبال دستیابی به الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی برای دوره اول متوسطه است تا با نهادینه کردن مسائل بوم‌شناختی در دانش‌آموزان در قالب نظام آموزش رسمی بتوان بر مسائل و مشکلات زیست‌محیطی و بوم‌شناختی فائق آمد. با اینکه مسائل زیست‌محیطی و بوم‌شناختی یکی از دغدغه‌های اساسی پژوهشگران است، ولی پژوهش مستقلی در باب شهروند بوم‌شناختی، تربیت شهروند بوم‌شناختی و راه‌های تربیت شهروند بوم‌شناختی انجام نگرفته است و این کار می‌تواند خیلی از خلل‌های پژوهشی را در این زمینه برطرف سازد.

با توجه به مطالب ذکر شده پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به سؤالات زیر می‌باشد:

- الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی متوسطه دوره اول از چه ویژگی‌هایی برخوردار است؟
- الگوی پیشنهادی از منظر متخصصان حوزه علوم اجتماعی و محیط زیست، متخصصان روان‌شناسی تربیتی و متخصصان برنامه‌ریزی درسی تا چه میزان معتبر است؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر ترکیبی یا آمیخته است؛ به طوری که در آن روش کمی و کیفی در کنار هم به کار گرفته شده‌اند. در روش‌شناسی مرحله طراحی الگو از پژوهش به صورت تحلیلی-استنتاجی (سنترپژوهی) است. جامعه پژوهش تمامی اسناد فرادستی مانند سند چشم‌انداز بیست ساله، سند مبنای نظری سند تحول بنیادین، سند برنامه درسی ملی، تحقیقات نظری فارسی و لاتین در دسترس و اسناد کتابخانه‌ای است. نمونه‌گیری نظری از نوع هدفمند و ملاک‌محور است و مطالب و مقالات، نوشته‌ها و اسنادی مورد مطالعه قرار گرفتند که برای طراحی الگوی برنامه درسی شهروند بوم‌شناختی و مختصات آن قابل استفاده باشد. برای رسیدن به این مقصود از ابزارهای متعدد مانند فیش‌برداری و مطالعات کتابخانه‌ای استفاده شد.

در مرحله دوم برای اطمینان از کارآمدی الگو از اعتبارسنجی استفاده شد. جامعه آماری این مرحله از پژوهش شامل سه دسته از متخصصان بود که بر اساس ملاک‌های مورد نظر پژوهشگر

و به صورت هدفمند نمونه‌گیری شد. دسته اول متخصصان حوزه علوم اجتماعی و محیط زیست که در باب شهروند بوم‌شناختی مطالعاتی داشتند. دسته دوم متخصصان روان‌شناسی تربیتی به منظور بررسی تناسب الگو با سطح رشد شناختی بود. دسته سوم متخصصان برنامه‌ریزی درسی بودند که از استادان دانشگاهی متخصص برنامه‌ریزی درسی استفاده شد. در این مرحله از روش نمونه‌گیری مبتنی بر نظر خبرگان یا نمونه‌گیری مبتنی بر فرد ماهر استفاده شد و از متخصصان و صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی و صاحب‌نظران حوزه علوم اجتماعی و صاحب‌نظران و متخصصان روان‌شناسی تربیتی (به‌منظور تناسب الگوی طراحی‌شده متناسب با سطح رشد شناختی دانش‌آموزان) به تعداد ۱۸ نفر الگوی به‌دست‌آمده مورد بررسی قرار گرفت. در این مرحله ابزار گردآوری اطلاعات به این صورت بود که در ابتدا خلاصه‌ای از الگوی برنامه درسی پیشنهادی به صورت پرسشنامه مبتنی بر عناصر برنامه درسی به استادان و صاحب‌نظران ارائه شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی همچون فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد و شاخص‌های آمار استنباطی همچون آزمون t تک گروهی استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول: الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی متوسطه دوره اول از چه ویژگی‌هایی برخوردار است؟

در آموزش مدرن، آموزش و تدریس است به‌صورت اجباری و کنترل انجام می‌شود، که به‌طور فزاینده‌ای مکانیکی، سفت و سخت است. اصلاح آموزش براساس تئوری دانش ضروری است، زیرا این نوع آموزش نقش دانش را افزایش داده است. ظرفیت، علم و فناوری در توسعه اجتماعی و تقویت اهمیت یادگیری دانش در زندگی مدرسه، اما از ارزش مهم دانش‌آموزان برای تجربه زندگی غفلت می‌کند. این امر منجر به ایجاد موقعیت بیگانه بین آموزش و مردم می‌شود، و تنوع، تفاوت و تخیل دانش‌آموزان خفه می‌شود. این نوع آموزش کاملاً با مفهوم پایداری زیست محیطی و همچنین روحیه و هدف آموزشی روبه‌رو شد. برای ساخت برنامه درسی بوم‌شناختی پایدار و مفهوم آموزش یک ابتکار عمل بزرگ و اصلاحات اساسی در نظام آموزشی، اهداف و محتوای آن و روش‌های آموزش آن ضروری است تا دانش‌آموزان در حفاظت از محیط زیست زمین و احترام به زیست بوم خود آموزش‌های ضروری را دریافت کنند.

منطق برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی

شهروند بوم‌شناختی باید در کانون توجه تعلیم و تربیت و برنامه‌های درسی واقع شود. شهروند بوم‌شناختی در اسناد بالادستی نظام جمهوری اسلامی ایران از جمله (سند تحول بنیادین، سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴) نیز دارای جایگاهی است.



در راهکارهای عملیاتی تدوین شده در سند تحول بنیادین نظام آموزشی دانش‌آموزان با درک مفاهیم بهداشت فردی و اجتماعی و مسائل زیست بوم طبیعی و شهری به‌منزله امانات الهی، شایستگی حفظ و ارتقای سلامت فردی و بهداشت محیطی را کسب می‌کند و با ورزش و تفریحات سالم فردی و گروهی، به نیازهای جسمی و روانی خود و جامعه بر اساس اصول برگرفته از نظام معیار اسلامی، پاسخ می‌دهند (سند تحول بنیادین نظام آموزشی، ص ۳۱). یکی از راهکارهای تحقق این امر ایجاد سازوکارهای لازم برای تقویت آداب و سبک زندگی اسلامی - ایرانی، در تمام ساحتهای تعلیم و تربیت به‌عنوان رویکرد حاکم در فرایند طراحی، تدوین و اجرای برنامه‌های درسی و آموزشی (سند تحول بنیادین نظام آموزشی، ص ۳۴) و اهتمام به طراحی، ساخت و تجهیز مناسب نمازخانه، کتابخانه، آزمایشگاه، فضای سبز و فضای ورزشی در تمام مدارس به‌عنوان محیط تعلیم و تربیت است (سند تحول بنیادین نظام آموزشی، ص ۵۰). در سند برنامه درسی ملی نیز رابطه انسان با خود، خدا، خلق خدا (انسان‌ها) و رابطه با خلقت (طبیعت و ...) به عنوان ۴ ساحت اصلی تعلیم و تربیت عنوان شده است (سند تحول بنیادین نظام آموزشی، ص ۱۵) و ارزش قائل شدن برای مخلوقات هستی و محیط زیست از شایستگی‌های اخلاقی پایه دانش‌آموزان ذکر شده است (سند تحول بنیادین نظام آموزشی، ص ۱۶). شهروند بوم‌شناختی در پی تبیین درست و منطقی رابطه انسان با خلق خدا و خلقت و طبیعت است.

اهداف برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی

نخستین عنصر برنامه‌ریزی درسی در مبحث طراحی، هدف‌گذاری است. تمام نظریه‌پردازان برنامه‌ریزی درسی از عنصر هدف به عنوان یکی از عناصر ثابت نام برده‌اند. هدف یک پای ثابت طراحی برنامه درسی و اصلی‌ترین عنصر آن است. هدف در برنامه درسی می‌تواند در جهت‌دهی و معنابخشی به فعالیت‌های برنامه درسی، بررسی راه‌های گوناگون برای رسیدن به مقصد را به برنامه‌ریزان درسی، مقایسه نتایج حاصله و بازنگری فعالیت‌ها را میسر کند. برای طراحی اهداف برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی، ابتدا باید اهداف مورد نظر یادگیری تربیت شهروند بوم‌شناختی را با اهداف آموزش مطالعات اجتماعی براساس منطبق‌های استخراج شده، تلفیق کرد.

محتوای برنامه درسی

بر اساس رویکرد استنتاج در حوزه تعلیم و تربیت، محتوای برنامه‌های درسی یا به‌عبارت عمومی‌تر محتوای آموزشی از متافیزیک و عناصر آن از قبیل انسان‌شناسی، جهان‌شناسی، وجودشناسی و خداشناسی و از ارزش‌شناسی فلسفه استنتاج می‌شود (ایمان‌زاده و سلحشوری، ۱۳۹۴). محتوای برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی مسائل، یافته‌ها، تئوری‌های مربوط به ارتباط انسان با انسان و رابطه انسان با طبیعت است (هوانگ و همکاران، ۲۰۱۶). محتوای برنامه

درسی باید بتواند در مورد سواد بوم‌شناختی، کیفیت احساسات و مسئولیت‌پذیری اجتماعی نقش ایفا کند. این نوع برنامه درسی با برنامه‌های درسی موضوعی یا موضوعات مجزا که با تفکر خطی ارتباط و تناسب بیشتری دارد همخوانی ندارد (جاسون، ۲۰۱۰). محتوای برنامه درسی شهروند بوم‌شناختی باید به پیوند بین تفکر خطی، تفکر واگرا و شناخت شهودی، بدن و ذهن، حوزه دانش، فرد و اجتماع، انسان و زمین، نفس و طبیعت معطوف باشد (هوانگ و همکاران، ۲۰۱۶). محتوای برنامه درسی بوم‌شناختی باید ناظر به مسائل و مشکلات زیست محیطی و بوم‌شناختی و علل و عوامل پیدایشان و راه‌های رفع این مشکلات باشد و مشکلات فوق را هدف اصلی خود قرار دهد.

بخشی از محتوای تربیت شهروند بوم‌شناختی ناظر به ارتباط او با طبیعت است. فعالیت‌های شهروندی، راه‌های تربیت دانش آموزان به‌عنوان شهروند مسئول در برابر بوم و بحث زباله و نحوه بازیافت آن، خطر ایجاد شده توسط زباله‌های رادیواکتیو، مواد سمی و کالاهای خطرناک مخل سلامت انسان، آلاینده‌های زیست محیطی، جنگل‌زدایی بیش از حد توسط بشر و حفاظت از جنگل‌های بکر بخصوص در نیمکره شمالی و مصرف بیش از حد مواد خطرناک مخل زیست-بوم مانند سموم دفع آفات و علف‌کش در تهیه غذا و آب، طبیعی‌سازی مواد و منابع غذایی از جمله محتوای تربیت شهروند بوم‌شناختی است. کاهش مصرف انرژی، بازیافت منابع امروزه باید در مدارس و نهادهای اجتماعی و آموزشی به‌ویژه در سنین بالا باید تدریس شود. باید محتوای آموزشی طراحی گردند که محیط زیست احیا شود و تنوع زیستی باید توسط همه گروه‌های صنعتی و تجاری و به‌ویژه گروه‌های فراملی پشتیبانی شود. بوم انسان با مسائل بهداشتی عجین شده است و بهداشت باروری و تنظیم خانواده باید برای همه زنان مناسب باشد.

سازماندهی محتوای برنامه درسی
اگرچه تربیت شهروند بوم‌شناختی می‌تواند در قالب برنامه درسی مجزا و مستقل ارائه بشود، ولی رویکردهای تلفیقی از چندین جهت برای این نوع برنامه درسی مناسب است:

- ۱- **به جهت ماهیت موضوع:** مسائل بوم‌شناختی ماهیت چندرشته‌ای دارند و مربوط به یک دیسپلین خاص نیستند. مسائل و موضوعات بوم‌شناختی به لحاظ ماهیت می‌توانند در علوم مختلفی همچون جغرافیا، زیست‌شناسی، علوم، مطالعات دینی، مطالعات اجتماعی و مطالعات روان‌شناختی نمود پیدا کنند و موضوع مطالعه آن علوم واقع شوند.
- ۲- **تغییر پارادایم در علوم:** حیطه‌های علمی امروزه حیطه‌های علمی مستقل و جدا از هم نیستند و رویکرد بین رشته‌ای به‌ویژه با ظهور پراگماتیسم و اندیشه وحدت‌گرایی معرفت‌شناختی او رویکرد غالبی است (ایمان زاده، ۱۳۹۸) و برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی هم باید همسو با این جریان‌های فکری و فلسفی به سمت تلفیق سوق پیدا کند.
- ۳- **برخلاف برداشتهای سنتی از علوم، پدیده‌های بوم‌شناختی عمدتاً ماهیت چند رشته‌ای**



دارند. برای مثال آلودگی محیط زیست، گسترش ایدز و امثال آن پدیده‌ای چند بعدی است و نیاز به بررسی آن از منظر علوم آزمایشگاهی، مطالعات اجتماعی، مطالعات زیستی، مطالعات روان‌شناختی و ... دارد.

نگاهی به برنامه درسی مقطع متوسطه اول نیز نشان می‌دهد که در دوره متوسطه اول دروس سبک تفکر و زندگی، مطالعات اجتماعی، علوم تجربی، فرهنگ و هنر، نگارش، فارسی و پیام‌های آسمانی از جمله دروسی هستند که با موضوعات تربیت شهروند بوم‌شناختی درگیری بیشتری داشته و می‌توانند با هم در تلفیق برنامه درسی شهروند بوم‌شناختی وارد شوند. انواع مختلفی از تلفیق هم می‌تواند در برنامه درسی شهروند بوم‌شناختی نقش ایفا کند.

نقش معلم

برنامه درسی بوم‌شناختی پایدار یک برنامه از پیش تعیین شده توسط معلم در کلاس نیست، بلکه تجربه تعامل بین معلم، دانش‌آموزان و جهان و طبیعت است. از طرف دیگر، برنامه درسی از گفتگوی معلم و دانش‌آموزان ایجاد می‌شود. تجربه آموزش ایجاد شده توسط معلم و دانش‌آموزان برنامه درسی واقعی است. برنامه درسی پایدار از نظر فرهنگی به‌ویژه بر همبستگی بین دانش، تجربه یادگیری، جامعه بین‌المللی، جهان طبیعی و زندگی تأکید دارد و سعی در حذف پدیده خصوصی در برنامه درسی دارد (هوانگ و همکاران، ۲۰۱۶).

روش‌های یاددهی و فعالیت‌های یادگیری

از مطرح‌ترین روش‌هایی که می‌توان در برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی از آن استفاده کرد می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱- **روش سخنرانی:** از این روش می‌توان برای افزایش سواد بوم‌شناختی دانش‌آموزان بهره برد و چندان برای آموزش دیگر ابعاد تربیت شهروند بوم‌شناختی شاید سودمند نباشد (کاتر مکنزی و اسمیت، ۲۰۰۳)

۲- **روش حل مسئله:** این روش مبنای خود را بر اساس مسائل و مشکلاتی که برای دانش‌آموز مورد سؤال واقع می‌شوند، قرار می‌دهد. در این روش دانش‌آموز به تنهایی یا با همکاری معلم یک مسئله و مشکلی را شناسایی می‌کند و سپس داده‌های مربوط به آن مسئله را گردآوری، سازماندهی و تجزیه و تحلیل می‌کند و به ارائه فرضیه پرداخته و سپس فرضیه‌های خود را به معرض آزمایش می‌گذارد تا به نتایج مورد نظر رسیده و مشکل فوق را حل کند (بارت، ۲۰۱۳).

۳- **مطالعه موردی:** در این روش یک مورد از مسائل بوم‌شناختی از منظرهای متفاوت و از مشارکت معلم، دانش‌آموز و کارشناسان مربوطه مورد بررسی و مطالعه قرار می‌گیرد (جادسون، ۲۰۱۵).

۴- **بازدید میدانی:** برنامه‌هایی که برای انواع وسیعی از اهداف انجام می‌شود و ممکن است از

یک پیاده‌روی به میدان محلی، برکه، بلوک و یا بازدید یک منطقه بیشتر از یک روز تغییر کند. اهداف بازدیدها ممکن است شامل این موارد باشد: مطالعات رفتار حیوانات، خاک، سواحل دریا، آبخیزها، الگوهای استفاده از زمین و غیره (لی فای، ۲۰۰۶).

۵- روش بحث گروهی: با توجه به ماهیت مسائل بوم‌شناختی، یکی از مطلوب‌ترین روش‌های تربیتی روش بحث گروهی است. بحث گروهی در باب مسائل بوم‌شناختی باعث می‌شود مسائل و مشکلات بوم‌شناختی از منظرهای متفاوتی مورد بررسی قرار گرفته و دانش آموزان به دید وسیع‌تری در این زمینه دست پیدا کنند (جاسون، ۲۰۱۵). بحث گروهی به‌عنوان یک روش تدریس و آموزش می‌تواند دانش آموزان را در دستیابی به تفکر انتقادی نسبت به مسائل بوم‌شناختی یاری کرده و جامعیت و عمقی‌نگری آنها را نیز تقویت ببخشد. آموزش مسائل بوم‌شناختی از طریق بحث گروهی، دانش آموزان را در درک زیبایی‌شناسانه آنها از مسائل بوم‌شناختی و ایجاد ذهن خلاق در دانش آموزان را ارتقا می‌بخشد (جوزفویچ، ۲۰۱۵).

۶- ایفای نقش: ایفای نقش، روشی است که می‌تواند برای تجسم عینی موضوعات و درس‌هایی که برای نمایش مناسب باشند، به‌کار رود. در این روش، فرد یا افرادی از دانش آموزان، موضوعی را به‌صورت نمایش کوتاه اجرا می‌کنند (صفوی؛ ۱۳۹۸) در این روش، دانش آموزان براساس علاقه‌های خویش، نقش‌های مورد نظر را انتخاب می‌کنند و با نظارت معلم و همکاری همکلاسان، به ایفای نقش می‌پردازند. از این طریق، آموزش قوانین و روابط اجتماعی حاکم بر جامعه بهتر انجام می‌شود و به یادگیری مؤثر و کارآمد می‌انجامد، زیرا دانش آموزان ضمن شناخت هنجارهای اجتماعی، به تحلیل آنها می‌پردازند و در حین ایفای نقش، نگرش خود را تثبیت می‌کنند و نوعی ارتباط عاطفی و انسانی با دیگران برقرار می‌سازند (فضلی خانی، ۱۳۸۲). این روش موجب رشد همدلی با دیگران و بررسی مسائل و واقعیت‌ها و از ارزش‌های اجتماعی در عمل است و افتتاح باب گفت‌وگو درباره ارزش‌ها و چگونگی اثر آنها در زندگی روزانه است (خورشیدی، ۱۳۸۸).

۷- روش پروژه: این روش کار و فعالیتی است که برحسب طرح مشخص و هدفی معین اجرا می‌شود که می‌تواند به صورت فعالیت‌های فردی یا گروهی انجام پذیرد. در این روش فراگیران مقدمات لازم را فراهم می‌آورند و برای انجام پروژه برنامه‌ریزی می‌کنند. سپس برای اجرای صحیح به سازماندهی آن می‌پردازند و طبق اهداف و برنامه زمانی، کار واگذار شده را شروع و به پایان می‌رسانند. این روش به‌واسطه انجام در موقعیت خارج از مدرسه و در عرصه‌های واقعی زندگی موجب افزایش انگیزه‌های درونی فراگیران و نزدیکی آموخته‌های مدرسه‌ای با زندگی واقعی می‌گردد.

۸- روش یادگیری از طریق همیاری: این روش با توجه به موقعیت سیستم موجود آموزشی و



نیاز آموزش و پرورش نوین و با هدف ارتقای کیفیت آموزشی، تغییر به سمت دانش‌آموز محوری، فراهم آوردن تجربه‌اندوزی گروهی، تبدیل رقابت به رفاقت یاری دهنده و با تأکید بر فعالیت گروهی طراحی شده است. روش یادگیری از طریق همیاری با درگیر کردن فراگیران در فرایند یادگیری، مسئولیت یادگیری را بر دوش فراگیران قرار می‌دهد. در این روش، متناسب با موقعیت یادگیری و موضوع درسی، فعالیت تیمی فراگیران در چهار طرح کارایی تیم، تدریس اعضا تیم، فضاوت عملکرد و روشن سازی طرز تلقی اجرا می‌شود (جاسون، ۲۰۱۵).

گروه‌بندی: گروه‌بندی دانش‌آموزان با توجه به اهداف، محتوای سازماندهی شده، علایق و نیازهای دانش‌آموزان، سطوح تحصیلی و روش‌های یاددهی و یادگیری متفاوت می‌باشد. در پژوهش مید (۲۰۱۳) که به ارتقای شهروندی بوم‌شناختی پایدار در میان دانشجویان پرداخته بود، دانشجویان در گروه‌های ۵ تا ۸ نفر در قالب یادگیری پروژه‌ای به بررسی مسائل بوم‌شناختی پرداخته بودند. در سنین پایین‌تر تحصیلی به‌ویژه در مقطع متوسطه اول به دلیل جایگاه مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و ضرورت فعال بودن دانش‌آموزان افزون بر فعالیت انفرادی دانش‌آموزان، دانش‌آموزان می‌توانند در قالب گروه‌های ۳ تا ۵ نفره به بررسی پروژه‌های مرتبط با مسائل بوم‌شناختی بپردازند. برای برگزاری بحث‌های گروهی می‌توان در جمعیتی بین ۶ تا ۲۰ نفر دانش‌آموزان را سازماندهی کرد.

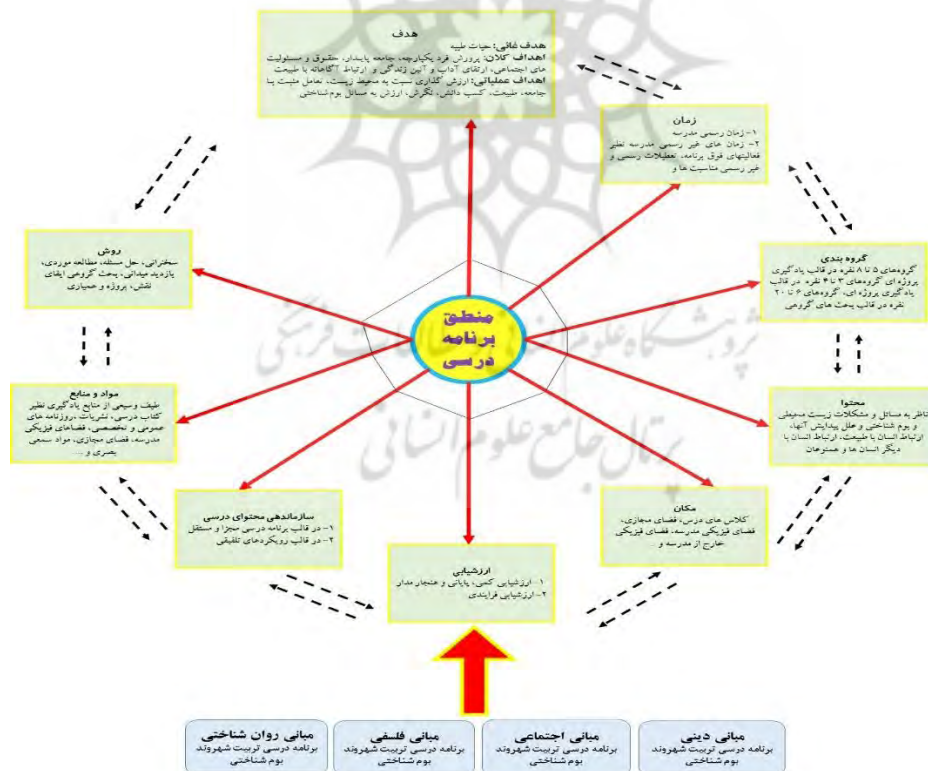
زمان: زمان رسمی مدرسه و زمان‌های غیر رسمی مدرسه نظیر فعالیت‌های فوق برنامه، تعطیلات رسمی و غیر رسمی، مناسبت‌های موجود در تقویم‌های سالانه داخلی و خارجی مثل هفته محیط زیست، روز جهانی محیط زیست می‌تواند زمان‌های مناسبی برای اجرای برنامه درسی شهروند بوم‌شناختی باشد.

مکان: با توجه به ماهیت موضوع برنامه درسی بوم‌شناختی بهتر است به عرصه‌ای کلاسی محدود نشود. دانش‌آموزان می‌توانند در فضاهای مجازی (شبکه‌های اجتماعی، رسانه‌های فردی و جمعی و ...)، فضاهای فیزیکی شامل فضای مدرسه (کلاس درسی، محوطه مدارس و ...) و فضای خارج از مدرسه (خانه، محیط اطراف مدرسه، مراتع و جنگل‌ها، مؤسسه‌های مردم نهاد و ...) به کسب تجربیات و فرصت‌های یادگیری مرتبط با شهروند بوم‌شناختی بپردازند. بازدید از مدارس سبز و مدارس طبیعت می‌تواند مفید واقع شود.

مواد و منابع یادگیری: برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی نگاهی سنتی به مواد و منابع یادگیری ندارد. در این نوع برنامه درسی کتاب به عنوان تنها منبع و مواد آموزشی نیست. با توجه به محتوای این نوع برنامه درسی طیف وسیعی از منابع یادگیری نظیر کتاب درسی، نشریات از جمله مجلات، روزنامه‌های عمومی و تخصصی، مدرسه و فضاهای فیزیکی آن از قبیل آزمایشگاه‌ها، کتابخانه‌ها، رسانه‌های جمعی و عمومی مانند تلویزیون و برنامه‌های آن، فضاهای

مجازی نظیر شبکه‌های اجتماعی، سخنرانی‌های متخصصین امر بخصوص سخنرانی‌ها و کارگاه‌های عمومی و تخصصی برگزار شده در این زمینه از جمله مواد و منابع یادگیری می‌توانند باشند. می‌توان در این زمینه به تهیه مواد سمعی و بصری مانند سی دی‌های آموزشی، فیلم و کلیپ‌های آموزشی و فیلم‌های مستند متناسب با سن دانش‌آموزان اقدام نمود.

ارزشیابی: طرفداران این نظریه در تدریس مخالف پیشرفت در یادگیری هستند. این نوع پیشرفت به معنای از بین بردن حالت‌های ناشناخته، مشخص و کنترل شده است. بنابراین، پیشرفت یادگیری فقط با انباشت دانش قابل نمایش است. اگر سرعت انباشت سریع‌تر باشد بهتر است با این حال، این نوع یادگیری نمی‌تواند انگیزه را ایجاد کند و حالت بقا بهتری به ما بدهد. دلیل این امر این است که چنین یادگیری بیرونی یا درونی است. این تنها به این مسئله اهمیت می‌دهد که یادگیرنده چقدر سریع می‌تواند فرار کند، اما به این مسئله اهمیت نمی‌دهد که تا چه اندازه می‌تواند دوید (هوانگ و همکاران، ۲۰۱۶).



شکل شماره ۱: الگوی پیشنهادی مطلوب برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی در دوره متوسطه اول

سؤال دوم: الگوی پیشنهادی از منظر متخصصان حوزه علوم اجتماعی و محیط زیست، متخصصان روان‌شناسی تربیتی و متخصصان برنامه‌ریزی درسی تا چه میزان معتبر است؟



جدول شماره ۱. اعتبارسنجی از الگوی طراحی شده برای برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی برای دوره اول متوسطه

ردیف	سؤالات اعتبارسنجی الگو	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین
۱	تا چه اندازه مبانی و منطق الگوی پیشنهادی کامل هستند؟	۱۸	۴/۹۴	۰/۰۵۵۵۶	۰/۲۳۵۷۰
۲	تا چه میزان اهداف طراحی شده در این الگو مناسب است؟	۱۸	۴/۸۳	۰/۰۹۰۳۹	۰/۳۸۳۴۸
۳	تا چه میزان محتوا و سازماندهی محتوای برنامه درسی طراحی شده در این الگو مناسب است؟	۱۸	۴/۸۹	۰/۰۷۶۲۲	۰/۳۲۳۳۸
۴	تا چه میزان نقش ذکر شده برای معلم در این الگو مناسب است؟	۱۸	۴/۸۹	۰/۰۷۶۲۲	۰/۳۲۳۳۸
۵	تا چه میزان گروه‌بندی برنامه درسی طراحی شده در این الگو مناسب است؟	۱۸	۴/۹۴	۰/۰۵۵۵۶	۰/۲۳۵۷۰
۶	تا چه میزان زمان برنامه درسی طراحی شده در این الگو مناسب است؟	۱۸	۴/۸۹	۰/۰۷۶۲۲	۰/۳۲۳۳۸
۷	تا چه میزان روش‌های تدریس و راهبردهای یاددهی و یادگیری ذکر شده در این الگو مناسب است؟	۱۸	۴/۹۴	۰/۰۵۵۵۶	۰/۲۳۵۷۰
۸	تا چه میزان فعالیت‌های یاددهی و یادگیری ذکر شده در این الگو مناسب است؟	۱۸	۴/۸۳	۰/۰۹۰۳۹	۰/۳۸۳۴۸
۹	تا چه میزان مکان یاددهی و یادگیری ذکر شده در این الگو مناسب است؟	۱۸	۴/۹۴	۰/۰۵۵۵۶	۰/۲۳۵۷۰
۱۰	تا چه میزان روش‌های ارزشیابی ذکر شده در این الگو مناسب است؟	۱۸	۴/۸۹	۰/۰۷۶۲۲	۰/۳۲۳۳۸
۱۱	به طور کلی تا چه میزان پیشنهاد می‌کنید از این الگو برای تربیت شهروند بوم‌شناختی استفاده شود؟	۱۸	۵	.	.

با توجه به جدول شماره ۱ مشخص است که متخصصان طراحی شده برای برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی برای دوره اول متوسطه را از تمامی ابعاد و عناصر آن مثبت ارزیابی کرده‌اند. برای بررسی این موضوع که آیا میانگین پاسخ‌های نظردهندگان به هر سؤال به‌طور معناداری بالاتر از میانگین نمرات در هر سؤال است، یا خیر از t تک نمونه‌ای استفاده که نتایج آن به شرح جدول زیر ارائه شده است:

جدول شماره ۲. آزمون t تک گروهی برای بررسی اعتبار الگوی طراحی شده

سؤالات	t	درجه آزادی سطح معناداری	تفاوت میانگین	فاصله اطمینان پایین‌تر	فاصله اطمینان بالاتر
سؤال ۱	۳۵	۱۷	۰/۰۱	۲/۰۶	۱/۸۲
سؤال ۲	۲۰/۲۸	۱۷	۰/۰۱	۲/۰۲	۱/۶۴
سؤال ۳	۲۴/۷۸	۱۷	۰/۰۱	۲/۰۴	۱/۷۲
سؤال ۴	۲۴/۷۸	۱۷	۰/۰۱	۲/۰۴	۱/۷۲
سؤال ۵	۳۵	۱۷	۰/۰۱	۲/۰۶	۱/۸۲
سؤال ۶	۲۴/۷۸	۱۷	۰/۰۱	۲/۰۴	۱/۷۲

سؤال ۷	۳۵	۱۷	۰/۰۱	۱/۹۴	۲/۰۶	۱/۸۲
سؤال ۸	۲۰/۲۸	۱۷	۰/۰۱	۱/۸۳	۲/۰۲	۱/۶۴
سؤال ۹	۳۵	۱۷	۰/۰۱	۱/۹۴	۲/۰۶	۱/۸۲
سؤال ۱۰	۲۴/۷۸	۱۷	۰/۰۱	۱/۸۸	۲/۰۴	۱/۷۲
سؤال ۱۱	-	۱۷	۰/۰۱	-	-	-

نتایج جدول آزمون نشان می‌دهد که در تمامی سؤالات و ابعاد نظرسنجی t معنادار و مثبت است و الگوی فوق از نظر متخصصان از اعتبار کافی برخوردار است. با توجه به اینکه t مشاهده شده در سطح اطمینان ۹۹ درصد برای همه سؤالات معنادار است، بنابراین میانگین پاسخ‌های نظردهندگان به هر سؤال به‌طور معناداری بالاتر از میانگین نمرات در هر سؤال است. بنابراین از نظر متخصصان، تمامی عناصر یادشده دارای ویژگی لازم (در حد زیاد) برای دانش‌آموزان هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

الگوی برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی برای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه از مبانی خاص خود برخوردار است که می‌تواند در جهت‌دهی به دیگر ابعاد تعلیم و تربیت کمک کننده باشد. این مبانی که عمدتاً از گزاره‌های توصیفی تشکیل شده‌اند و به‌صورت توصیفی بیان می‌شوند در جهت‌دهی به اصول و روش‌های تربیتی نقش اساسی ایفا می‌کنند (باقری، ۱۳۸۷). برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی برای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه از مبانی دینی، فلسفی، روان‌شناختی برخوردار است.

در مبنای دینی با اقرار به اینکه خاستگاه این تئوری در غرب است و در غرب به شکل یک دیسپلین شکل گرفته است، ولی با نگاهی عمیق‌تر و استنتاج گرایانه به متون دینی، مؤلفه‌ها و اهداف تربیت شهروند بوم را در آموزه‌های دینی، کتاب، سنت و سیره بزرگان دینی مشاهده کرد. در متون دینی توصیه‌های عمیقی به شهروند بوم‌شناختی و زیست و بوم انسان شده است به طوری که یکی از رابطه‌های بنیادین در متون دینی و آموزه‌های آن رابطه انسان با خود و طبیعت است. همسو با یافته‌های پژوهش حاضر یافته‌های پژوهش ایمان زاده و همکاران (۱۳۹۸) نشان می‌دهد که در سبک زندگی اسلامی، زندگی بهتر در سایه تنظیم دقیق ارتباط انسان با خود، خدا، طبیعت و دیگران است. در سند تحول بنیادین نیز این دسته از مبانی صرفاً به مباحثی درباره دین (چیستی و چرایی دین، جایگاه دین در زندگی و نسبتی که انسان با آن دارد؛ نحوه فهم دین، قلمرو دین و ارتباط آن با دیگر معارف و...) می‌پردازند (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). یکی از بنیادی‌ترین و تأثیرگذارترین مبنای تأثیرگذار بر تربیت شهروند بوم‌شناختی، مبانی اجتماعی است. این مبنا شاید یکی از اصلی‌ترین مبانی تربیت شهروند بوم‌شناختی باشد، چرا که بیشتر مؤلفه‌های ذکرشده در تربیت شهروند بوم‌شناختی از ماهیت اجتماعی برخوردارند و مدرسه

به مدرسه مانند دیگر مؤسسه‌های اجتماعی هدف، طرز عمل، روش و وظیفه خود را از جامعه می‌گیرد و در عین حال اثر خاصی در زندگی اجتماعی یک ملت دارد. در نظریه‌های اجتماعی معاصر، مسئله تخریب محیط زیست و بوم انسان بزرگ‌ترین نگرانی عصر حاضر است (قوم و مصطفوی، ۱۳۹۷). از دیدگاه کنیس (۲۰۱۶) تربیت شهروند بوم‌شناختی مستلزم بازنگری در ماهیت انسان و نوع نگاه نسبت به انسان است. از دیدگاه او باید پارادایم انسان مسئول و شهروند جایگزین انسان مصرف‌گرا شود، در غیر این صورت شهروند بوم‌شناختی به هدف اصلی خود نخواهد رسید.

سؤال سوم پژوهش درباره ویژگی‌های الگوی برنامه‌درسی شهروند بوم‌شناختی برای دوره اول متوسطه بود. بررسی اسناد بالادستی نظام آموزشی از جمله سند تحول بنیادین نشان می‌دهد که شهروند بوم‌شناختی باید در کانون توجه تعلیم و تربیت و برنامه‌های درسی واقع شود، اگرچه بررسی اسناد بالادستی نظام آموزشی از سند تحول بنیادین نشان می‌دهد که شهروند بوم‌شناختی و تربیت شهروند بوم‌شناختی مغفول واقع شده، ولی رسیدن به حیات طیبه مستلزم تنظیم ارتباط دقیق انسان با خود، خدا، طبیعت و دیگران است که در سند تحول بنیادین به نوعی تحت عنوان ساحت‌های تربیت بیان شده است، در سند تحول بنیادین نظام آموزشی کشور رعایت حقوق و مسئولیت‌های اجتماعی، ارتقای آداب و آیین زندگی متعالی، بهداشتی و زیست محیطی جزء اهداف کلان نظام آموزشی پیش‌بینی شده است (سند تحول بنیادین نظام آموزشی، ص ۲۴). هدف برنامه‌درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی در دوره اول متوسطه درک و کسب دانش و معرفت بوم‌شناختی، تغییر نگرش دانش‌آموزان نسبت به مسائل بوم‌شناختی و ارزش‌گذاری به مسائل بوم‌شناختی و بروز رفتارهای بوم‌شناختی در دانش‌آموزان (اسمیت و ویلیامز، ۱۹۹۹) است. تحقق این هدف مستلزم محتوای دقیق و همسو با اهداف طراحی شده است. محتوای برنامه‌درسی بوم‌شناختی باید ناظر به مسائل و مشکلات زیست محیطی و بوم‌شناختی و علل و عوامل پیدایش‌شان و راه‌های رفع این مشکلات باشد و مشکلات فوق را هدف اصلی خود قرار دهد. محتوای تربیت شهروند بوم‌شناختی باید ناظر به ارتباط او با طبیعت و ناظر به ارتباط او با دیگر انسان‌ها و هموعان باشد. محتوای تربیت شهروند بوم‌شناختی می‌تواند هم در قالب برنامه‌درسی مجزا و مستقل و هم در قالب رویکردهای تلفیقی ارائه شود که با توجه به ماهیت موضوع و بین رشته‌ای بودن موضوع تربیت شهروند بوم‌شناختی سازماندهی محتوا به روش رویکرد تلفیقی از مطلوبیت بهتری برخوردار خواهد بود. در دوره متوسطه اول دروس سبک تفکر و زندگی، مطالعات اجتماعی، علوم تجربی، فرهنگ و هنر، نگارش، فارسی و پیام‌های آسمانی می‌توانند مبنایی برای موضوعات تربیت شهروند بوم‌شناختی باشند. در برنامه‌درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی نقش تسهیل‌کننده را بر عهده دارد همسو با یافته‌های پژوهش هوانگ و همکاران (۲۰۱۶) و جادسون (۲۰۱۰) معلمان با برقراری ارتباط با دانش‌آموزان سواد زیست محیطی، کیفیت احساسات و مسئولیت اجتماعی را به آنها منتقل می‌کند و ضمن انتقال آنها به دانش

آموزان خود به عنوان یک فعال اجتماعی نقش ایفا می‌کنند و دانش‌آموزان را سازماندهی می‌کنند تا به کسب تجربه یادگیری پردازند. با توجه به ماهیت موضوع بهتر است برنامه درسی بوم‌شناختی به عرصه‌ای کلاسی محدود نشود رویکردهای تعاملی در تدریس تقویت شوند. تعامل با محیط کلاس درس، یادگیری از طریق تجربه، گفت‌وگوی تأملی، گزارش‌های مربوط به زندگینامه، بحث و گفت‌وگوی غیر رقابتی، مطالعه مشارکتی و روایت پژوهی از مشکلات زیستی در کلاس از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است (هوانگ و همکاران، ۲۰۱۶).

در نهایت الگوی طراحی شده برای برنامه درسی تربیت شهروند بوم‌شناختی برای دوره اول متوسطه توسط ۱۸ نفر از متخصصان مرتبط با این موضوع (متخصصان حوزه علوم اجتماعی و محیط زیست، متخصصان روان‌شناسی تربیتی و متخصصان برنامه‌ریزی درسی) اعتباریابی شد و اعتبار الگو توسط آنها با درصد بالایی تأیید شد. تأیید اعتبار الگو نشان می‌دهد که این الگوی طراحی شده می‌تواند مبنای عمل دست‌اندرکاران آموزشی، سیاست‌گذاران آموزش و طراحان برنامه‌های درسی واقع شود.

این پژوهش هم مثل بیشتر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه بود. یکی از اصلی‌ترین محدودیت‌ها مربوط به متدولوژی پژوهش بود با توجه به اینکه در این پژوهش مطالعات نظری و جستار نظرورزانه مبنای طراحی الگو واقع شد، بهتر بود در کنار روش‌های به‌کار گرفته‌شده در این پژوهش از روش‌های کیفی دیگر نظیر پدیدارشناسی و گرندتئوری در طراحی الگو بهره گرفته می‌شد.

با توجه به اینکه در نظام آموزشی ایران که مبتنی بر فلسفه اسلامی است، توجه ویژه‌ای به ارتباط انسان با انسان و انسان با طبیعت وجود دارد و مورد تأکید اندیشه‌های اسلامی است، سیاست‌گذاران آموزشی می‌توانند در بازنگری برنامه درسی در راستای تقویت و نهادینه‌سازی نگرش شهروند بوم‌شناختی از مبانی دینی این کار بهره‌زیادی ببرند. اگرچه این پژوهش معطوف به دوره اول متوسطه بود، ولی پیشنهاد می‌شود که محتوای دوره‌های تحصیلی دیگر مانند دوره ابتدایی و متوسطه و حتی محتوای یک پایه تحصیلی هم مورد بررسی قرار بگیرد. از سوی دیگر با توجه به ماهیت موضوع و بین رشته‌ای بودن موضوع و ارتباط آن با بیشتر مواد درسی دوره اول متوسطه، یکی از موضوعاتی که می‌تواند موضوع آموزش‌های ضمن خدمت معلمان این دوره قرار بگیرد، آشنایی با تربیت شهروند بوم‌شناختی و روش‌های نوین تدریس و یادگیری آن است. از این روی، پیشنهاد می‌شود دست‌اندرکاران نظام آموزشی در طراحی برنامه‌های ضمن خدمت به این موضوع توجه بیشتری داشته باشند.

فهرست منابع

Abedini, A., and Aghapour, M. (2021). Identification of key factors (drivers) of environmental citizenship (case study of Tabriz citizens), *Journal of*

- Geography and Planning, articles ready for publication*, No. 63, accepted, published online from 17 September 2020. (Text in Persian).
- Akhbari, H., Naimi, S. P., and Asadi Sakhmarsi, A. R. (2014). *The position of civil rights from the perspective of urban management in Iran, 7th Congress of the Geopolitical Association of Iran*, Political Geography of Tehran, Kharazmi University. (Text in Persian).
- Alizadeh Aghdam, M. B., Bani Fatemeh, H., Abbaszadeh, M., and Soltani Bahram, S. (2016). Study of the role of mass media in the realization of ecological citizenship (Case study: citizens of Tabriz). *Urban Sociological Studies*, 6(21), 53-82. (Text in Persian).
- Alizadeh Aghdam, M. B., Bani Fatemeh, H., Abbaszadeh, M., and Soltani Bahram, S. (2017). Ecological Citizenship and Spiritual Intelligence (Case Study: Citizens of Tabriz). *Applied Sociology*, 28(3), 79-98. <https://doi.org/10.22108/jas.2017.21715> (Text in Persian).
- Alizadeh Aghdam, M. B., Bani Fatemeh, H., Abbaszadeh, M., and Soltani Bahram, S. (2016). Ethical intelligence is a tool for explaining ecological citizenship (a case study of citizens of Tabriz metropolis), *Journal of Bioethics*, 6(19), 153-125. (Text in Persian).
- Anderson, E., Hoeberigs, R., Mackinnon, L., and Thwaites, T. (2004). *Culturally inclusive arts education in Aotearoa*. New Zealand, School for Visual and Creative Arts in Education The University of Auckland New Zealand, 1-3.
- Ashnoui Nooshabadi, A., and Mohammad Ebrahimi, M. (2021). Determining the key drivers affecting urban livability with a futures research approach (Case study: Kashan city), *Journal of Geography and Planning*, 25(76), 27-41. <https://dx.doi.org/10.22034/gp.2021.13132> (Text in Persian).
- Bagheri, Kh. (2006). *A New Look at Islamic Education* (Vol. 1). Eighteenth edition. Tehran: Madrasa Publications. (Text in Persian).
- Barrett, M. J. (2013). Enabling hybrid space: epistemological diversity in socio-ecological problem-solving. *Policy Sciences*, 46(2), 179-197.
- Beheshti, P. (2007). Indicators of citizenship in theoretical high school social science textbooks. *Journal of Social Science Education Development*, 35, 52-57. (Text in Persian).
- Brown, P. G. (2016). *The unfinished journey of ecological economics: toward an ethic of ecological citizenship. Beyond Uneconomic Growth: Economics, Equity and the Ecological Predicament*, 323.
- Collado, M., and Atxurra, R. (2006). Democratic citizenship in textbooks in Spanish primary curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(2), 205-228. <https://doi.org/10.1080/00220270500153823>
- Crick, B. (2017). *Education for democratic citizenship: issues of theory and practice*. Routledge.
- Cutter-Mackenzie, A., and Smith, R. (2003). Ecological literacy: The 'missing paradigm in environmental education (part one). *Environmental Education Research*, 9(4), 497-524. <https://doi.org/10.1080/1350462032000126131>
- De Young, R. (1985-1986). Encouraging environmentally appropriate behavior: the role of intrinsic motivation. *Journal of Environmental Systems*, 15(4), 281-92. <http://dx.doi.org/10.2190/3FWV-4WM0-R6MC-2URB>
- Evans, D. (2011). Consuming conventions: sustainable consumption, ecological citizenship and the worlds of worth. *Journal of Rural Studies*, 27(2), 109-115. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2011.02.002>
- Fathi Vajargah, K., and Alaei, Gh. H. (2010). Educating a global citizen. *Journal of Research, Education and Information of Efficient Schools*, 8, 31-27. (Text in Persian).

- Fathi Vajargah, K., and Vahed Chokdeh, S. (2009). *Citizenship education in schools*. Tehran: Ain Publishing. (Text in Persian).
- Gaudelli, W. (2016). *Global citizenship education*. In *Global Citizenship Education* (pp. 41-72). Routledge.
- Gawazi, A. (2008). Comparative analytical study of the method of selecting and organizing the content of the curriculum of social studies and citizenship education in the primary education of Iran and Sweden. *Educating the Future Citizen, Quarterly Journal of Education Innovators, Ministry of Education*, 7 (25), 11-48. (Text in Persian).
- Grosswiler, P. (2001). Jürgen Habermas: Media ecologist. In *Proceedings of the Media Ecology Association*, 2, 22-31.
- Huang, N. Z., Zhong, J. M., and Deng, S. (2016). *Vision of Curriculum and teaching from Ecological Sustainability*. In *MATEC Web of Conferences*, 63, p. 05005. EDP Sciences.
- Imanzadeh, A. (2019). *Gilles Deleuze Poststructuralism and Education*. Tabriz: Tabriz University Press. (Text in Persian).
- Imanzadeh, A., Salahshouri, A., and Mirzaei, R. (2013). *An Introduction to the Philosophy of Education with Emphasis on the Opinions of Muslim Thinkers*. Hamedan: Bouali University Press. (Text in Persian).
- Jagers Sverker, C., and Martinsson, J. (2010) *The Value of Citizenship, Ecological Citizens and Pro-Environmental Behavior*.
- Jarvis, P. (2008). *Democracy, lifelong learning and the learning society: Active citizenship in a late modern age*. Routledge.
- Judson, G. (2010). *A new approach to ecological education: Engaging students' imaginations in their world*. Peter Lang.
- Judson, G. (2015). *Engaging imagination in Ecological Education: Practical Strategies for Teaching*. University of British Columbia Press. 2029 West Mall, Vancouver, BC V6T 1Z2, Canada.
- Juzefovič, A. (2015). Creativity and aesthetic applied to ecological education. *Creativity Studies*, 8(1), 12-24. <http://dx.doi.org/10.3846/23450479.2014.1000410>
- Kelly Jennifer, R., and Abel Troy, D. (2012). Fostering Ecological Citizenship: The Case of Environmental Service-Learning in Costa Rica. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 6(2), 1-19. <http://dx.doi.org/10.20429/ijstl.2012.060216>
- Kenis, A. (2016). Ecological citizenship and democracy: Communitarian versus agonistic perspectives. *Environmental Politics*, 25(6), 949-970. <https://doi.org/10.1080/09644016.2016.1203524>
- Khorshidi, A., Ghandalin, Sh., and Fahrangi, M. H. (2000). *Classroom learning and teaching strategies*. Tehran: Kia Publications. (Text in Persian).
- LeFay, R. (2006). An ecological critique of education. *International Journal of Children's Spirituality*, 11(1), 35-45.
- Livers, S., Serra, P., and Watson, J. (1986). Religion and visiting hospitalized old people: sex differences. *Psychological Reports*, 58(3), 705-96. <https://doi.org/10.2466/pr0.1986.58.3.705>
- Mahmoudzadeh, H., Naimi Piousti, A., and Masoudi, H. (2021). Analysis of the environmental consequences of the development of Sardrood city and its annexation to the capital of Tabriz with a futuristic approach, *Journal of Geography and Planning*, 25(75), 207-222. <https://dx.doi.org/10.22034/gp.2021.40159.2624> (Text in Persian).

- Maleki, H. (2007). *Introduction to curriculum planning*. Tehran: Samat. (Text in Persian).
- Maleki, H., Poor Abbas, A., Salmani, B., and Hakimzadeh, R. (2018). A model for leading the curriculum in the elementary school of Iran. *Curriculum Studies*, 13(48), 5-38. (Text in Persian).
- Mead, M. E. (2013) *Promoting Lasting Ecological Citizenship Among College Students*, M. A. Thesis in Environmental Policy Design, Lehigh University, available in <http://preserve.lehigh.edu/etd>
- Pinar, W. F. (2007). *Intellectual advancement through disciplinarity: Verticality and horizontality in curriculum studies*. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers.
- Qaltash, A. (2012). Content analysis of the curriculum of social studies in the elementary school of Iran from the perspective of attention to the characteristics of a global citizen, *Quarterly Journal of Curriculum Research, Curriculum Planning*, 9(35), 117-131. (Text in Persian).
- Qaltash, A. (2013). *Citizenship education (approaches, perspectives and curriculum)*. Tehran: Book Memorial. (Text in Persian).
- Qavam, S. A., and Mustafavi, S. M. (2018). A paradigm shift in the concept of environmental security. *International Journal of Nations Research*, 3(34), 7-28. (Text in Persian).
- Ramsey, J. M., Hungerford, H. R., and Volk, T. L. (1992). Environmental education in the K-12 curriculum: Finding a niche. *The Journal of environmental education*, 23(2), 35-45.
- Rezaeipour, A. (2008). *Complete set of civil rights laws and regulations*. Third edition. Tehran: Arian Publications. (Text in Persian).
- Rustaei, Sh., Ranjbarnia, B., and Pourmohammadi, M. R. (2021). An analysis of the concept of knowledge-based urban development with emphasis on the digital gap factor in Iranian metropolises (Case: Tabriz 2021), *Journal of Geography and Planning*, 25(75), 157-170. <https://dx.doi.org/10.22034/gp.2021.10824> (Text in Persian).
- Salehi, P., and Pazukinejad, Z. (2014). Social analysis of the role of environmental citizenship in dealing with the consequences of climate change. *Urban Sociological Studies (Urban Studies)*, 4(11), 127-148. (Text in Persian).
- ShahMohammadi, A. R., and Hashemipour, S. S. (2015). Investigating the role of educational programs and serials of Channel 5 TV in teaching citizenship skills. *Media Studies*, 10(29), 97-89. (Text in Persian).
- Slaterry, P. (2014). *Curriculum planning in the postmodern era*. Translated by Izadi, S., Ghaderi, M., Hosseini, F., Ghanipour, A. Tehran: Avara Noor Publications. (Text in Persian).
- Smith, G. A., and Williams, D. R. (1999). *Ecological education in action: On weaving education, culture, and the environment*. SUNY Press.
- Smith, M. (1998). *Ecologism: towards ecological citizenship* (Milton Keynes: University Press).
- Theoretical foundations of the document of fundamental change in the formal and public education system of the Islamic Republic of Iran. (1390). *Publications of the Supreme Council of the Cultural Revolution*. (Text in Persian).
- Yarmohammadian, M. H. (2011). *Principles of curriculum planning*. Tehran: Book Memorial. (Text in Persian).

