

مفهوم پردازی شهروند جهانی از منظر صاحب‌نظران آموزش عالی: مطالعه‌ای زمینه‌ای

زهرا رشیدی^۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر مفهوم پردازی شهروند جهانی از منظر صاحب‌نظران آموزش عالی بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و بر اساس روش شناسی نظریه زمینه‌ای و مصاحبه‌های نیمه ساخت‌یافته با ۳۲ نفر از صاحب‌نظران انجام شد. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوا در نظریه داده بنیاد در سه مرحله کدگذاری، باز، محوری و انتخابی تجزیه و تحلیل شد. یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده ناکارآمدی و ضعف برنامه‌های موجود در تربیت شهروند جهانی بود که این امر متأثر از برخی از شرایط علی نظیر ناکارآمدی محتوا و سرفصلهای دروس، ضعف دیدگاهی موجود به تربیت شهروند جهانی، ضعف طراحان و برنامه‌ریزان درسی و ضعف استادان و بی‌کیفیتی تعاملات و همکاریهای مناسب میان دانشجویان است. همچنین ضعف فرهنگ حاکم بر آموزش عالی، مسائل مربوط به ساختار سیاسی و ضعف برنامه درسی دانشگاهی از جمله عوامل زمینه‌ای مؤثر بر این ناکارآمدی است. نظام آموزشی، عوامل فرهنگی و اجتماعی شرط مداخله‌گری است که تربیت نشدن شهروند جهانی از طریق برنامه درسی دانشگاهی را تشدید می‌کند. صاحب‌نظران بر این باورند که شکل‌گیری مفهوم شهروند جهانی از طریق آموزش عالی بنا به دلایل یادشده و با توجه به استراتژیها و راهبردهای موجود در آموزش عالی ایرانی رخ نمی‌دهد. آنها معتقدند مهم‌ترین راهبردهای موجود که مانع وقوع این امر می‌شود، تمرکزگرایی، آموزش ناکارآمد، بازنگری نشدن دروس مبتنی بر بازنگری رویکردهاست. راهبردهای موجود پیامدهای اجتماعی، فرهنگی، آموزشی و اقتصادی دارد که از مهم‌ترین آنها می‌توان به عدم ترویج تفکر سیستماتیک و انتقادی، نبود تفکر پلورالیسم فرهنگی (کثرت‌گرایی)، نبود آینده‌پژوهی و آموزش پایدار و نبود بازار کار جهانی اشاره کرد.

کلیدواژه‌گان: شهروند جهانی، صاحب‌نظران آموزش عالی ایران، برنامه درسی، نظریه زمینه‌ای.

۱. استادیار گروه نوآوری آموزشی و درسی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران: z.rashidi@irphe.ir

پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۱۰/۹

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۵/۷

مقدمه

در نتیجه جهانی شدن در حوزه کلان آموزش، سیمای جدیدی از مفهوم شهروندی با عنوان شهروند جهانی (فردی که از جهان معاصر آگاهی کافی دارد و با نقش خود آشناست و متضمن احترام به ارزشها و تنوع در امور است و توانایی مشارکت فعالانه و مسولانه در عرصه جهانی را دارد) در حال شکل‌گیری و تکامل است و نظامهای آموزشی کشورهای مختلف را بر آن داشته است تا برای آماده کردن جوانان برای کارکرد مؤثر در عصر جهانی شدن، در برنامه‌های خود تجدید نظر کنند و ارزشها و مهارتهایی را به فراگیران بیاموزند تا آنها بتوانند در ابعاد ملی و بین‌المللی نقش مؤثری داشته باشند. هم‌اکنون پدیده جهانی شدن به صورت واقعیت مهمی در آمده است. عرصه مواجهه این عصر با پدیده جهانی شدن و شهروند جهانی، عرصه علم، مدیریت و تدابیر یاددهی و یادگیری است. این امر تغییر مرزهای حرفه‌ای را در آموزش عالی طلب می‌کند. دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی موظف‌اند در هزاره سوم آموزش و تربیت شهروند جهانی را آغاز کنند تا متناسب و پاسخگوی نیازهای هزاره باشد (Eftekharzadeh, 2005). برای عقب نیفتادن از سیر جهانی، دانشجویان باید دانش و مهارتهایی را برای شهروندی مفید و مؤثر بودن در جامعه جهانی کسب کنند. شهروندان جامعه متنوع و جهانی باید بتوانند ضمن اتصال و اعتقاد به فرهنگ خودی، در یک فرهنگ جهانی مشترک مشارکت مؤثری داشته باشند، آموزش شهروند جهانی را کسب و درک کنند و بیاموزند که چگونه زندگی آنها در جوامع فرهنگی شان زندگی ملل دیگر را تحت تأثیر قرار می‌دهد و چگونه رویدادهای جهانی می‌توانند در زندگی روزمره آنها را تحت تأثیر قرار دهد (Shah Talebi, 2010). طرح مفهوم شهروند جهانی انتظارات جدیدی را از آموزش به‌ویژه آموزش عالی برای رفع نیازهای فردی و اجتماعی در زمینه‌های مختلف نمایان می‌سازد. قصد آموزش عالی تربیت نیروی انسانی کارآمد برای نیازهای جامعه‌ای است که بازار کار، مؤسسات و نهادهایش روز به روز تحت تأثیر جریان‌های متحول‌کننده ناشی از جهانی شدن قرار دارند؛ این امر در گرو لحاظ کردن مهارتها، دانشها و نگرشهای لازم برای پاسخ دادن منطقی و مناسب به این الزامات است. از این رو، در پژوهش حاضر به مفهوم پردازی شهروند جهانی از منظر صاحب‌نظران آموزش عالی پرداخته و زمینه‌های لازم برای بررسی و سپس، پیشنهاد برنامه‌های پویاتر فراهم شد تا دانشگاهها بتوانند جایگاه خود را در دنیای حاضر به‌عنوان مراکز و پایگاههای دانش و پژوهش و توسعه برای تربیت شهروند جهانی حفظ کنند و بر اساس مأموریت خویش بتوانند جامعه را به سمت پایداری سوق دهند.

مبانی نظری و پیشینه

نگاهی گذرا به سابقه نظام آموزش عالی کشور و توجه به تحقیقات انجام شده در این زمینه، بیانگر آن است که آموخته‌های نظری و عملی حاصل از این آموزشها در جهت پرورش شهروندان جهانی با واقعیات موجود در خصوص شهروند جهانی کشورهای پیشرفته جهان تفاوت دارد. نظام آموزش عالی در سطوح

بین‌المللی و ملی، با رویکرد تلفیقی در پی تحقق بخشیدن به استعدادهای بالقوه آدمی و کمک به رفع نیازمندیهای اجتماعی است. حمیدی و رزقی شیرسوار (Hamdi & Rezghi Shirsavar, 2013) در تحقیقی درباره عملکرد دانشگاهها در بهبود آموزش شهروندی در کلان شهرهای کشور بررسی کردند. جامعه آماری این تحقیق کلیه دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشگاههای مستقر در شهر تهران بودند که تعداد ۵۰۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. نتایج پژوهش نشان داد که مؤلفه‌های استقلال شخصی، آگاهی از مسائل جهانی، تساوی جنسیت، تنوع و چندفرهنگی، دموکراسی، صلح و حل تضادها، ارزشهای شهری، ارزشهای اخلاقی، آگاهی از محیط زیست، هویت ملی و وطن پرستی، ارزشهای مربوط به کار و ارزشهای خانوادگی در رتبه اول تا دوازدهم قرار دارند. دانشگاهها در ایجاد زمینه‌های استقلال شخصی، آگاهی از مسائل جهانی و تساوی جنسیت از مؤلفه‌های اصلی آموزش شهروندی بسیار عالی و در زمینه مؤلفه‌های آگاهی از محیط زیست، هویت ملی و وطن پرستی، ارزشهای مربوط به کار و ارزشهای خانوادگی بسیار ضعیف عمل کرده‌اند. عارفی و همکاران (Arefi, Ghahremani & Rezaeizadeh, 2009) در تحقیقی به بررسی ضرورت و راهکارهای بهبود برنامه درسی دروس عمومی دوره کارشناسی از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی پرداختند و نتایج پژوهش نشان داد که وجود برنامه درسی عمومی آموزش عالی از دیدگاه دانشجویان و استادان ضروری است و راهکارهای موضوعی - محتوایی برای بهبود برنامه درسی عمومی آموزش عالی از اولویت بیشتری برخوردارند.

در عرصه بین‌المللی استونر و همکاران (Stoner, Perry & Wadsworth, 2014) در تحقیقی با عنوان "شهروند جهانی کلیدی برای امنیت سلامت جهانی و با تأکید بر نقش آموزش عالی" به این نتایج رسیدند که مسئولیت فردی بسیار سخت است، اما به تنهایی مؤثر نیست. هر فرد باید خود را در جایگاه جهانی تصور کند تا به اهمیت سلامت پی ببرد. شهروند جهانی کسی است که به مسائل جهانی آگاه باشد، مسئولیت اجتماعی را بداند و مسئول شهری باشد. بنابراین، سلامت فردی امری منحصرأ فردی نیست و امری همگانی است. در این مطالعه ضمن معرفی سلامت جهانی با ساختار شهروند جهانی، بیان شده است که مراکز تحصیلی سطوح بالا می‌توانند نقش مهمی را در پرورش مسئولیت شهری دانشجویان توانا داشته باشند. گوردن (Gordon, 2014) تحقیقی را با عنوان «کلاس درس روابط بین‌المللی و یکپارچگی در برابر آموزش شهروند جهانی» انجام داده است که جامعه آماری تحقیق دانشجویانی بودند که به خارج از کشور رفته و هزینه‌هایی را برای تحصیل پرداخت کرده بودند و ادعا داشتند که برنامه درسی‌شان بر محور تربیت شهروند جهانی مطابق با هنجارهاست. نتایج نشان داد که در بسیاری از دانشکده‌هایی که روابط بین‌المللی دارند، می‌توان مقدار بیشتری از بحثهای دسته جمعی و گروهی را که تجارب برون مرزی را اشاعه می‌دهند، ایجاد کرد و تا حدودی به اهداف یادگیری خاص تربیت شهروند جهانی نایل شد، زیرا اهداف خاص شهروند جهانی سبب رشد دانشجویان می‌شود و آنها را به محقق تبدیل می‌سازد. امانی قاضی (Amani Ghazi, 2012) درباره آموزش شهروند جهانی در دانشگاه اردن بررسی و تلاش کرده است تا پایه‌های آموزش شهروندی جهانی را ایجاد کند. به‌طور کلی، چهار موضوع عمده در این زمینه بررسی

شده که عبارت است از: آموزش و پرورش شهروند جهانی، مسائل و چالش‌های کلیدی اندیشه انسان معاصر، رویکرد فلسفی و تحلیلی و تلاش برای برنامه‌ریزی آموزشی شهروندی جهانی. روش تحقیق توصیفی کیفی با در نظر گرفتن شهروند جهانی از نظر فلسفه آموزش و پرورش ملی اردن بود و نتایج نشان داد که برای دستیابی به مؤلفه‌های انسان دوستانه از شهروندی جهانی در آموزش و پرورش، باید از نظام ارزش‌های اخلاقی هویت انسان شروع کرد. تاکاک و اکدمیر (Takkac & Akdemir, 2012) در تحقیقی با عنوان "آموزش اعضای آینده دنیا با درک و فهمی از شهروند جهانی" دریافتند که جهانی شدن در مفهوم مدرن آن به آموزش شهروندان جهانی نیاز دارد، با این دیدگاه منطقی که افراد جزئی از خانواده بزرگ جهانی هستند. در فرایند جهانی شدن ارزش‌های ملی، سنتها و آرزوها باید همگام با انتظارات جهانی پیش روند. به هر حال، ممکن است از جنبه‌های گوناگون بین‌الملل تفاوت‌هایی وجود داشته باشد. باید تلاش‌هایی برای برقراری ارتباط بین افراد مختلف جهان و حفظ نزدیکی مردم صورت گیرد. پس، از آموزش شهروندان جهانی نباید با توجیه‌هایی مثل کمبود منابع و سیاست صحیح غفلت شود.

روش پژوهش

در این پژوهش با اتخاذ رویکرد کیفی از روش نظریه زمینه‌ای (Strauss & Corbin, 1998) برای فهم و تفسیر و تحلیل نظر صاحب‌نظران استفاده شد. در نظریه زمینه‌ای گردآوری داده‌ها، تحلیل و نظریه نهایی با یکدیگر در ارتباط تنگاتنگ‌اند و پژوهشگر کار را با نظریه‌ای که از قبل در ذهن دارد شروع نمی‌کند، بلکه کار را در عرصه واقعیت آغاز می‌کند و می‌گذارد تا نظریه از درون داده‌هایی که گردآوری می‌کند، پدیدار شود. استراوس و کوربین (Strauss & Corbin, 2013) که به سنت کیفی معتقد بودند، به این موضوع اشاره داشتند که لازم است جی تی ام به صورت روشمند به کار گرفته شود، داده‌ها در چند مرحله کدگذاری بشوند و نتیجه نیز در چارچوب یک مدل از پیش تعیین شده یکنواخت مرتب و بازنمایی شود. محقق باید روش و فن مشخصی را برای تحلیل در پیش بگیرد و کدگذاری مرحله‌مندی را (باز، محوری و انتخابی) اجرا و حساب کار نهایی خود را در الگوی پارادایمی یکسانی ارائه کند (Farasatkah, 2016). برای تعیین تعداد مشارکت کنندگان، اگرچه از مفهوم اشباع یا تکرار (Lincoln & Guba, 1985) استفاده می‌شود، به دلیل تأثیر سایر عوامل تکیه صرف بر رسیدن به اشباع امکان دارد که همیشه با توجه به الزامات زمان و منابع عملی و واقع بینانه نباشد (Seidman, 2006). بنابراین، برخی از روش‌شناسان درباره تعیین تعداد مشارکت کنندگان در پژوهش کیفی توصیه‌هایی کرده‌اند. ماسن (Mason, 2010) با بررسی ۵۶۰ پایان‌نامه دکتری به این نتیجه رسید که متداول‌ترین تعداد در این پژوهشها ۲۰ و ۳۰ مورد است. در مطالعه حاضر با چارچوب نمونه‌گزینی هدفمند و با استفاده از روش نمونه‌گزینی گلوله برفی^۲، با ۳۲ صاحب‌نظر (۲۴

۲. این روش مستلزم استفاده از مطلعان یا مشارکت کنندگان اولیه برای شناسایی موارد اضافی است که ممکن است به تدریج در مطالعه به کار روند. این روش نمونه‌گیری رهیافت مناسبی برای یافتن مطلعان کلیدی با اطلاعات زیاد است که با ذکر سؤالهایی

مرد و ۸ زن) از متخصصان رشته برنامه‌ریزی درسی و زبدگان در موضوعات مرتبط با تکنولوژی آموزشی، برنامه‌ریزی آموزشی، مدیریت آموزشی، فلسفه تعلیم و تربیت و مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی و دارای مدرک دکتری در رشته‌های یادشده، به‌عنوان اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی و آزاد اسلامی شهر تهران با میانگین سنی ۵۰٫۵ سال و با مرتبه علمی استادیار (۲۰ نفر)، دانشیار (۹ نفر) و استاد (۳ نفر) مصاحبه شد. همچنین از ابزار مصاحبه عمیق اکتشافی نیمه ساختمند استفاده شد. محور کلی سؤالات مصاحبه "مفهوم شهروند جهانی از منظر جامعه آماری به‌ویژه در حیطه برنامه درسی دانشگاهی در ایران" بود و تمام مصاحبه‌ها به‌طور کامل ضبط و به‌صورت متنی پیاده شدند. داده‌ها بر اساس غوطه‌ور شدن در داده‌ها، دسته‌بندی، کدگذاری و مقایسه مداوم تحلیل شدند. برای کدگذاری داده‌ها از مراحل سه‌گانه کدگذاری باز، محوری و گزینشی و برای مشروعیت‌بخشی و صحت‌گذاری بر یافته‌ها و تحلیلها از معیارهای باورپذیری، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تصدیق‌پذیری لینکلن و کوبا استفاده شد. به منظور تضمین باورپذیری در مرحله کیفی روش بازبینی اعضا به‌کار برده شد. در این خصوص، تمام مضامین استخراج شده و تفسیرهای صورت گرفته و معرف بودن تفاسیر و مضامین در یک فرایند دوطرفه بین نگارندگان بازبینی شد. برای تضمین انتقال‌پذیری تلاش شد تا تمام جزئیات مربوط به مفاهیم و مضامین اصلی و فرعی و همچنین نمونه‌گزینی هدفمند و اقدامات صورت گرفته برای دستیابی به صاحب‌نظران و موانع پیش‌رو تشریح شود. در خصوص قابلیت اتکا و اطمینان به یافته‌های پژوهشی نیز تلاش شد تا با توجه به ادبیات و دیدگاههای مختلفی که در خصوص نمونه‌گزینی و تعداد مشارکت‌کنندگان وجود دارد، تعداد مشخصی از صاحب‌نظران برای مصاحبه به روش هدفمند و گلوله برفی انتخاب شوند.

یافته‌ها

در مرحله اول کدگذاری باز که به‌صورت خط به خط کدگذاری انجام شد، حدود ۷۶۰ کد اولیه مفید استخراج شد که پس از ترکیب و حذف کدهای تکراری با فضای مفهومی مشابه، به ۳۱۰ کد مفهومی کاهش یافت. کدها پس از بررسی و مقایسه مکرر به ۶۲ کد باز و ۱۸ کد محوری که در مدل پارادایمی آمده است، کاهش یافتند. پس از کدگذاری باز، مرحله کدگذاری محوری انجام شد و مقولات به‌دست آمده در سه محور عمده شرایط (علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر)، راهبردها و پیامدها جایگذاری شد. در مرحله نهایی کدگذاری؛ یعنی کدگذاری گزینشی مقوله هسته‌ای پژوهش ارائه شده است (جدول ۲).

جدول ۲- مراحل سه‌گانه کدگذاری داده‌ها

کد انتخابی	کد محوری	کد باز
عوامل عالی	ناکارآمدی محتوا و سرفصلهای دروس	- بی‌کیفیتی محتوای دروس - بازنگری نامناسب محتوای دروس عمومی - مسئله محور نبودن محتوای دروس
	طراحان و برنامه‌ریزان درسی	- به روز نبودن دانش تخصصی - گسستگی ارتباط با سایر ذینفعان نظام آموزش عالی - سلیقه‌ای عمل کردن طراحان و ناآشنایی با ضعف فرهنگی
	ضعف دیدگاهی موجود به تربیت شهروند جهانی	- دیدگاه ساختاری و متمرکز - دیدگاه آموزشی بیشتر تجویزی - دیدگاه رشته‌ای و جزئی‌نگر - دیدگاه نظام سرمایه‌داری
	استاد	- توانمندی کم استاد (به روز نبودن استاد) - آگاهی بسیار کم استاد از دانش فراشناخت
	دانشجو	- نهادینه نشدن احترام به فرهنگهای بین فردی
	ضعف برنامه درسی دانشگاهی	- نبود برنامه‌ای ثابت و مدون - نبود تکثر و تنوع
شرایط زمینه‌ای	ضعف ساختار سیاسی	- تمرکزگرایی - نقض قوانین فرادستی - عدم وضوح سیاستگذاریها
	ضعف فرهنگ حاکم بر آموزش عالی	- پذیرفته نشدن تنوع در فرهنگ آموزش عالی - عدم تحمل روابط بین فرهنگی - نشناختن فرهنگها در سطح ملی و جهانی
	عوامل فرهنگی، اجتماعی	- تک بعدی و بسته بودن نظام آموزشی - ایدئولوگ بودن برنامه درسی
عوامل محیطی	عوامل آموزشی	- آموزش معطوف به گذشته، توصیفی و رسمی - هماهنگ نبودن اهداف آموزش عمومی با سرفصلهای ارائه شده
	مفهوم شهروند جهانی	- انسان بردبار و احترام به فرهنگهای دیگران - عدم برتری فرهنگها - احترام به انسانیت و احترام به متفاوت بودن - سکوی پرتاب هویت خود - هویت مستقل - نگاه زیبا شناختی به دیگری - وحدت در کثرت
راهبرد	تمرکزگرایی	- کاستی در تفویض اختیارات - ضعف در رشد هویت شخصی - ضعف در تعلق گروهی - کاستی در کیفیت آموزشی
	آموزش ناکارآمد	- نبود آموزش از طریق شهروندی - کاستی در آموزش مفاهیم - کاستی در اصلاح ذهنیت - کاستی در آزاد اندیشی - موضع‌گیری - عدم‌واقع‌گرایانه - کاستی در تعامل‌گرایی - کاستی در همکنش جمعی، هم‌افزایی و اکتشاف - کاستی در پرورش ناخودآگاه ذهن - ضعف برنامه درسی پنهان و عمومی

کد انتخابی	کد محوری	کد باز
پیامد	نیود بازنگری دروس مبتنی بر بازنگری رویکردها	- رویکرد جزء-نگر و رشته‌ای
		- رویکرد ابزار گرایانه
		- رویکرد تملک‌گرایی
		- رویکرد نئولیبرالیسم
	اجتماعی	- نیود مشارکت با دیگران
		- عدم ترویج تفکر سیستماتیک و انتقادی
	فرهنگی	- نیود تفکر پلورالیسم فرهنگی
		- نیود مدیریت فرهنگی
		- نیود بازنگری در تجربه‌های فرهنگی
		- ناآشنایی با انواع حقوق در فرهنگها
	آموزشی	- نیود آموزش جهانی
		- نیود آینده پژوهی
اقتصادی	- نیود تجارت آزاد	
	- نیود بازار کار جهانی	

شرایط علی: شرایط علی علل و موجبات اصلی است که پدیده مورد اکتشاف (شهروند جهانی) از آنها ناشی می‌شود (Farasatkah, 2016). از جمله شرایط علی تأثیرگذار بر فرایند تربیت شهروند جهانی از طریق برنامه‌های درسی دانشگاهی، ناکارآمدی محتوا و سرفصلهای دروس، ناتوانی طراحان و برنامه‌ریزان درسی، ضعف دیدگاههای موجود به تربیت شهروند جهانی و ناتوانی استادان و دانشجویان است.

به عقیده صاحب‌نظر شماره ۱۵ محتوا و سرفصلهای دروس به‌روز نشده و منطبق با نیازهای درگیر فرد و جامعه نیست و ما باید به سمت تغییر محتوا و تغییر برنامه درسی همگام با تغییر رویکرد رشته‌ای جزء-نگر به میان رشته‌ای کل‌نگر برویم. صاحب‌نظر شماره ۸ به این موضوع اشاره داشت که به نظر بنده اینکه دروس عمومی نباید باشد منتفی است، این دروس باید در سه جهت مورد بازنگری قرار گیرد: ۱. اهداف دروس عمومی باید از ابتدا دنبال شود و بر اساس اهداف جدید برنامه درسی بازنگری شود؛ ۲. روش تدریس متنوع برای آن در نظر گرفته شود تا کارآمد شود؛ ۳. اساتید ماهر برای تدریس این دروس به‌کار گرفته شود.

در زمینه ضعف طراحان و متخصصان برنامه‌ریزی درسی، صاحب‌نظران به سلیقه‌ای عمل کردن طراحان و برنامه‌ریزان و آشنا نبودن با ضعف فرهنگی، به‌روز نبودن دانش تخصصی، تجارب و تحولات جهانی و گستگی ارتباط با سایر ذینفعان آموزش عالی اشاره کردند. صاحب‌نظر شماره ۲ در این باره چنین بیان داشت: "کسی برنامه درسی طراحی کند و بنویسد که به ضعف فرهنگی ما آگاه باشد و با آن علمی که به ضعف ما دارد، برنامه‌ای را تهیه کند که اول انگاره‌های ما تغییر کند و طبیعتاً وقتی انگاره تغییر کند، اتفاقهای بهتری می‌افتد". صاحب‌نظر شماره ۲۱ به این موضوع اشاره داشت که نباید تصور کرد که برنامه‌ریزی درسی در دانشگاهها تنها با تکیه بر تخصص استادان در رشته مربوط عملی است یا امری است که بتوان آن را سلیقه‌ای، شخصی یا به تصادف و اتفاق واگذار کرد. برای جلوگیری از سلیقه‌ای شدن امر برنامه‌ریزی باید دست گروههای آموزشی را باز گذاشت و نباید موجب شد که استادان دانشگاهها از مشارکت در این امر عقب نشینی کنند.

در زمینه ضعف دیدگاه‌های موجود به تربیت شهروند جهانی، صاحب‌نظران به دیدگاه‌های رشته‌ای، جزء‌نگر، متمرکز، تجویزی و سرمایه‌داری اشاره کرده‌اند. صاحب‌نظر شماره ۳ گفته است: "برنامه درسی به‌عنوان یک بسته آموزشی است که یک سری مهارت‌هایی را در آن گنجانده و می‌خواهند آنها را منتقل کنند. وقتی بحث یادگیری را می‌خواهید بسته بسته کنید، این اساساً با دنیای امروز مغایر است و خیلی کارآمد نیست. به‌ویژه که برنامه‌های درسی با رویکرد رشته‌ای نوشته می‌شود و جزء‌نگر است. در نتیجه بیشتر از آنکه باید با رویکرد مهارت آموزی است و این در جهان امروز خیلی کارآمد نیست". صاحب‌نظر شماره ۱۴ چنین بیان داشت: "با توجه به ساختار متمرکز آموزش عالی، رویکرد آموزشی مورد نظر این ساختار بیشتر تجویزی است و این رویکرد آموزشی بین دو رویکرد تجویزی و نقاد قرار گرفته است که این با رویکرد آموزشی در دنیا واگراست".

در زمینه نقش استاد و دانشجو، صاحب‌نظران به پایین بودن استانداردهای حرفه‌ای استاد و به‌روز نبودن آن، ناآشنایی با سبک‌های تدریس و نحوه تدریس و آگاهی بسیار کم از دانش فراشناخت و نهادینه نشدن احترام به فرهنگ‌های بین فردی در دانشجویان اشاره داشتند. صاحب‌نظر شماره ۱۳ این چنین بیان کرد: "دانشگاهها در انجام گزینش مدرس چارچوبی را که باید در نظر بگیرند و در اولویت قرار دهند، تخصص و اعتماد است؛ تخصص ضمیمه کیفیت آموزش و اعتماد ضمیمه رابطه متقابل استاد و دانشجوست". صاحب‌نظر شماره ۴ این چنین گفته است: "همان‌طور که می‌دانیم، یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر اجرای برنامه درسی استاد است و نقشی که استاد ایفا می‌کند، قابل اغماض نیست. به نظر می‌رسد آنچه امروز برنامه درسی دانشگاهی فاقد آن است، داشتن استادان عالم در این زمینه و همچنین مسلط به زبان انگلیسی می‌باشد". صاحب‌نظر شماره ۵ افزود: "با توجه به برنامه‌های درسی موجود در ایران حتی نتوانسته‌اند که شهروند ایرانی تربیت کنند. ایران کشوری است که دارای قومیت‌های مختلف است که جدا از هم نیست. فراگیر ما وقتی هنوز نتوانسته است به این قضیه که احترام بگذارد به هموطن خودش، به قومیت‌های مختلف، به پذیرش و احترام برای همه به‌عنوان هموطن که در یک کشور هستند و نمی‌تواند تعامل ایجاد کند، چطور می‌تواند تربیت شهروندی داشته باشد".

شرایط زمینه‌ای: شرایط زمینه‌ای شرایطی است که موجبات در آن شرایط و زمینه‌ها بر پدیده اصلی تأثیر می‌گذارند (Farasatkah, 2016). در زمینه ضعف برنامه درسی دانشگاهی صاحب‌نظران به نبود برنامه‌ای ثابت و مدون و در یک جهت، نبود برنامه درسی برای آموزش زبان، نبود برنامه درسی متنوع و تکثرمدار اشاره کرده‌اند. صاحب‌نظر شماره ۱ چنین بیان داشت: "در حال حاضر، هیچ‌یک از دانشگاهها در سطح کشور برنامه‌ای برای تربیت شهروند جهانی ندارند. جهتگیری و سیاست‌های حاکم بر وزارت علوم و دانشگاهها در این زمینه روشن نیست. پس از اینکه لایه‌های اساسی سیاستگذاری در آموزش و پژوهش کشور به این سمت نشانه رود و سهمی را در اسناد و برنامه جامع کشور ایفا نماید، می‌توان انتظار داشت که نشانه‌های این سیاستها را در برنامه درسی دانشگاهی رصد کرد". صاحب‌نظر شماره ۵ چنین بیان داشت:

" برنامه‌های درسی مدون و متمرکز موجود نه تنها نمی‌تواند شهروند جهانی تربیت کند، بلکه حتی نمی‌تواند شهروند ایرانی هم تربیت کند. مجموعه دروسی که در برنامه‌ها با هدفهای خاص در نظر گرفته شده است، در کلیت و مجموعه آنها با هم همسو نیستند. درسها با هم هماهنگی ندارند که من ایرانی را برای زیستن در جامعه خودم تربیت کند."

در زمینه ضعف ساختار سیاسی، صاحب‌نظران به تمرکزگرایی، آشکار نبودن سیاستگذاری (همراستا نبودن سیاستگذار و برنامه‌ریز درسی) و نقض قوانین فرادستی توسط اسناد پایین‌تر اشاره کرده‌اند. صاحب‌نظر شماره ۷ گفته است: "تمرکز حاکم بر نظام آموزش عالی ما اجازه این فعالیت را نمی‌دهد. تمرکز در نهایت باعث می‌شود برنامه درسی به صورت بسته آموزش در بیاید و مجال شناسایی هدف، روش، محتوا و مخاطب لازم برای تربیت شهروند جهانی را فراهم نمی‌سازد". صاحب‌نظر شماره ۵ چنین بیان کرد: "مجموعه دروسی که در برنامه‌ها با هدفهای خاص در نظر گرفته شده است، در کلیت و مجموعه آنها با هم همسو نیستند. درسها با هم هماهنگی ندارند که من ایرانی را برای زیستن در جامعه خودم تربیت کند. سیاستگذار ما با برنامه‌ریزی درسی ما همسو نیست. خود درسها در مجموعه همسو نیستند. قانون زیردستی با فرادستی ضد و نقیض است. برنامه‌ای که در سطح ملی نتوانسته شهروند ملی تربیت کند، در سطح جهانی و تعاملات فراتر از ایران در چه حال و روزی است."

در زمینه ضعف فرهنگ حاکم بر آموزش عالی، صاحب‌نظران به پذیرفته نشدن تنوع در فرهنگ آموزش عالی، تحمل نشدن روابط بین فرهنگی، شناخته نشدن فرهنگها در سطح ملی و جهانی اشاره داشتند. صاحب‌نظر شماره ۲ در این زمینه اذعان داشت: "من فکر می‌کنم اولین مؤلفه برای آدمی که شهروند جهانی فرض می‌کنیم، قدرت پذیرش تنوع و برقراری ارتباط است؛ یعنی این آدم بتواند با انواع مختلف افراد ارتباط برقرار کند، بتواند تفاوت فکری را بپذیرد و بتواند در عین اینکه تفاوتها را می‌پذیرد، خودش را به عنوان یک فرد مستقل نگهداری کند". صاحب‌نظر شماره ۱۰ اظهار داشت: "راه و رسم فرهنگی به معنی مفهوم سازی نوینی از فرهنگ و منطقه، کشور و بین‌الملل را هم به وجود می‌آورد. شما در گفت‌وگوهای بین فرهنگی با واژگان کلیدی با موضوعاتی آشنا می‌شوید که دیگر مبادله را کار دشواری نمی‌کند و شما در سطح گفتمان بین‌المللی هم به نحوی در قالبهایی فکر می‌کنید و سخن می‌گویید که عملاً واژگان و مناسبات ویژه‌ای دارد، مثل گفت‌وگو درباره حق و حدود تکالیف انسان در جهان معاصر."

شرایط مداخله‌گر: تأثیر موجبات علی و زمینه‌ای خاص، با چه عوامل عمومی محیطی تعدیل می‌شود (Farasatkah, 2016)؟ در زمینه عوامل فرهنگی، اجتماعی و آموزشی صاحب‌نظران به تک بعدی و بسته بودن نظام آموزشی، ایدئولوگ بودن برنامه‌های درسی، آموزش رسمی معطوف به توصیف گذشته و وضعیت موجود، عدم انطباق اهداف آموزش عمومی با سرفصلهای ارائه شده اشاره کرده‌اند. صاحب‌نظر شماره ۶ در این خصوص چنین گفته است: "گستره پهناور آموزش عالی ما در یک نظام بسته و بدون انتظام بخشی، نظامی واگرا و بدون همگرایی و هم‌افزایی است و حکمرواست و بنابراین، سیستم آموزشی که

ماحصل این نظام است، یک سیستم بسته و تک بعدی و شیفته خود است. در این سیستم دانشجوی یاد می‌گیرد که فقط خودش را ببیند، بهتر است به فرهنگ‌های متفاوت ارزش و احترام نگذارد و تکرر بودن را سر لوحه کارها بگذارد". صاحب‌نظر شماره ۱۸ این چنین بیان کرده است: "آنچه تحت آموزش رسمی در دانشگاه‌های کشور رایج است، بر محفوظاتی استوار است که غالباً تا مرحله ذهن است و به مرحله عین نمی‌رسد. دانشجویان ما با دنیای پر تنوع و فعال بیرون بیگانه هستند، زیرا عدم همراهی ذهنیات با عینیات باعث می‌شود که تئوری یاد گرفته شده با تجربه‌ها و واقعیتهای همسو نباشد. از طرفی، این آموزش معطوف به توصیف یک سری وقایع بدون در نظر گرفتن تحلیل آنهاست.

راهبردها: راهبردها اقدامات هدفمندی هستند که در پاسخ پدیده و به دنبال شرایط مداخله کننده روی می‌دهند (Hosseini Largani, 2015). در زمینه تمرکزگرایی، صاحب‌نظران به کاستی در تفویض اختیارات، تعلق گروهی و رشد هویت شخصی و نیز کاستی در مدیریت انعطاف‌پذیر و برنامه درسی اشاره داشتند. صاحب‌نظر شماره ۱۹ چنین اذعان کرد: "حرکت به سمت تمرکززدایی باعث می‌شود که تفویض اختیارات بیشتری به استاد و دانشجو و مدیر و غیره داده شود و آنها خودگردان عمل کنند. اما نکته مهمش این است که این امر به همراه رشد هویت شخصی و گسترش و تعلق به عمل گروهی در آنها شده است که این امر در تمرکزگرایی دیده نمی‌شود. در سازمانهای کوچک به علت نزدیکی بیشتر اساتید، اثربخشی و کارایی که دو آئیم مهم کیفیت آموزشی است، بیشتر خواهد شد". صاحب‌نظر شماره ۱۱ چنین بیان کرده است: "تصمیم‌گیرندگان در ارتباط با آموزش عالی به این باور رسیده‌اند که برای بهبود کیفیت آموزشی نظام ساختاری و روش مدیریت دانشگاه را به تمرکززدایی هدایت کنیم. گرایش به این‌گونه اصلاحات در سایر قسمتهای جهان رو به گسترش است. دانشگاهها باید با نیازهای افراد، فرهنگها و ویژگیهای فرهنگی کشور خود انطباق پیدا کنند و این امر میسر نمی‌شود، مگر در سایه تمرکززدایی و اشکال انعطاف مدیریت و ساختار آموزش".

در زمینه آموزش ناکارآمد، صاحب‌نظران به موضع‌گیری و نبود آزاداندیشی، واقع‌گرایانه و تعامل‌گرا، کاستی در آموزش مفاهیم، اصلاح ذهنیت، بازشناسی نادانی، همکنش جمعی، هم‌افزایی و اکتشا و نیز، کاستی در آموزش از طریق شهروندی و ضعف برنامه درسی پنهان و برنامه درسی دروس عمومی اشاره کرده‌اند. صاحب‌نظر شماره ۱۷ این چنین تحلیل کرد: "مهم‌ترین وظیفه نهادی مانند دانشگاه که نهاد دانش‌آفرینی می‌باشد، این است که دانشجو را در یک جامعه یادگیری با برنامه یادگیری به‌صورت کل آموزش دهد. با این نگرش انسان فکر می‌کند و برای او فکر نمی‌کنند. تصمیم می‌گیرد، بزرگ می‌شود و رشد می‌کند؛ به عبارتی، برای او تصمیم نمی‌گیرند، بزرگ نمی‌کنند و به جای او رشد نمی‌کنند". صاحب‌نظر شماره ۳ این چنین گفته است: "آموزش مفاهیم که نیازمند گفت‌وگوست، برای گفت‌وگو هم ما باید اصلاح ذهنیت داشته باشیم. اینها چیزهایی است که باید الزاماً در یادگیری و نه برنامه درسی از پیش دبستانی آغاز شود و آنچه در پیش دبستانی ما می‌خواهیم آموزش دهیم، از کجا می‌آید، از بروندهای دانشگاه و در نتیجه

اصلاح ذهنیتها و برداشتن دید تبعیض‌گرایانه است". صاحب‌نظر شماره ۱۲ بیان داشت: "تلاش باید بشود که مانند کشورهای پیشرفته که در این فرایند تغییر دیدگاه دادند، آموزش شهروندی رسمی (آموزش درباره شهروندی) به سمت یک دیدگاه فعالانه‌تر (آموزش از طریق شهروندی) باشد. این آموزش تفکر انتقادی‌تر و افزایش خلاقیت و قوه ابتکار را در افراد افزایش می‌دهد".

در زمینه عدم بازنگری دروس مبتنی بر بازنگری رویکردها، صاحب‌نظران به عدم بازنگری رویکرد جزءنگر و رشته‌ای به رویکرد کل‌نگر و میان‌رشته‌ای، رویکرد ابزارگرایانه به رویکرد هم‌کنشی، که مبنای فضای باز هم‌اندیشی است، رویکرد تملک‌گرایانه به رویکرد امانتداری و رویکرد نئولیبرالیسم به رویکرد جهانی اشاره داشتند. صاحب‌نظر شماره ۳ چنین گفته است: "برنامه‌های درسی با رویکرد رشته‌ای نوشته می‌شود و جزءنگر است. این در جهان امروز خیلی کارآمد نیست. مسائل رشته‌ای مسائل واقعی بشر نیست. رویکرد جزءنگر باید به رویکرد کل‌نگر و میان‌رشته‌ای یا فرا رشته‌ای تبدیل شود. اما وقتی شما بپذیرید که دیگر رویکرد رشته‌ای پاسخگوی بشر نیست، شما نیازمند یک رویکرد میان رشته‌ای هستید. متأسفانه، رویکرد نئولیبرال یک رویکرد به شدت فردگرا از دیدگاه انسان اقتصادی است؛ یعنی صرفاً منافع فردی شما. در ویژگی‌های شهروند جهانی باید کسی باشد که علاوه بر خودش دیگری را هم ببیند و منافع فردی نمی‌تواند باشد و در یک مثلث فرد، جامعه و نوع بشر باشد و انسان و مجموعه را در این بستر ببیند".

نتایج و آثار (پیامدها): مجموع موجبات علی و راهبردهای اتخاذ شده به چه آثار و نتایجی منتهی می‌شود (Farasatkah, 2016)؟ در زمینه پیامدهای اجتماعی، فرهنگی، آموزشی و اقتصادی، صاحب‌نظران به نبود مشارکت با دیگران و ترویج نشدن تفکر سیستماتیک و انتقادی، عدم تفکر پلورالیسم فرهنگی، نبود مدیریت فرهنگی، بازسازی نشدن تجربه‌های فرهنگی، ناآشنایی با انواع حقوق، نبود آموزش جهانی، نبود آینده پژوهی، نبود تجارت آزاد و تشکیل نشدن بازار کار جهانی اشاره کرده‌اند. به عقیده صاحب‌نظر شماره ۱۶ اگر ما با دیگران مشارکت نداشته باشیم و تفکر سیستماتیک و انتقادی را در خودمان ترویج ندهیم، در این صورت یعنی شما به جای نقد آموزش، آموزگار را نقد می‌کنید. به جای نقد سیاست، سیاستمدار را نقد می‌کنید و در نهایت، به جای نقد برون‌دادهای یک سیستم، خود سیستم را نقد می‌کنید". صاحب‌نظر شماره ۱۲ در این باره اعتقاد داشت که پلورالیسم فرهنگی یا کثرت‌گرایی فرهنگی به دنبال تبیین چرایی تنوع فرهنگی نیست، بلکه در حیطه رفتارهای اجتماعی به حقوق مخالفان احترام گذارده شود و صاحبان آرا و اندیشه‌های متعدد یکدیگر را با احترام تحمل کنند. این اندیشه ریشه در تسامح و تساهل و مدارا دارد. زیرا لازمه پذیرش تعدد افکار و فرهنگهای مختلف، اغماض اختلافها و تحمل دیگران است". صاحب‌نظر شماره ۱۵ چنین اظهار داشت: "وقتی از تجارت آزاد صحبت به میان می‌آید، فقط گردش آزاد، فقط هم اقتصادی و کالا نیست، به مغزها هم می‌رسد. بازار نیروی انسانی، بازار نیروی کار و همه آنها مرزی نمی‌شناسد و هیچ محدودیتی را بر ندارد. برای آسان شدن گردش نیروی کار بین‌المللی ما احتیاج به بازار کار جهانی داریم و این امر محقق نمی‌گردد، مگر در سایه جهانی شدن. در ارتباط با فرار مغزها شکل جدیدی پیدا

شده که مغزها در میان ما هستند، ولی با ما نیستند که این شکل دیگری از مهاجرت نخبگان ماست. اگر نتوانیم فرایند جهانی شدن را طی کنیم که یک امر ناخودآگاه و در حال اتفاق است، شاهد این دست مهاجرتها خواهیم بود."

با کاوش بیشتر در داده‌ها و تلاش برای نشان دادن تصویر پنهان نظریه نهفته در داده‌های به‌دست آمده از پژوهش که حقیقتاً برخاسته از داده‌ها و زمینه مورد مطالعه بوده و کمترین دخل و تصرفی در آن صورت نگرفته است، نظریه حاصل را می‌توان به‌صورت زیر بیان کرد:

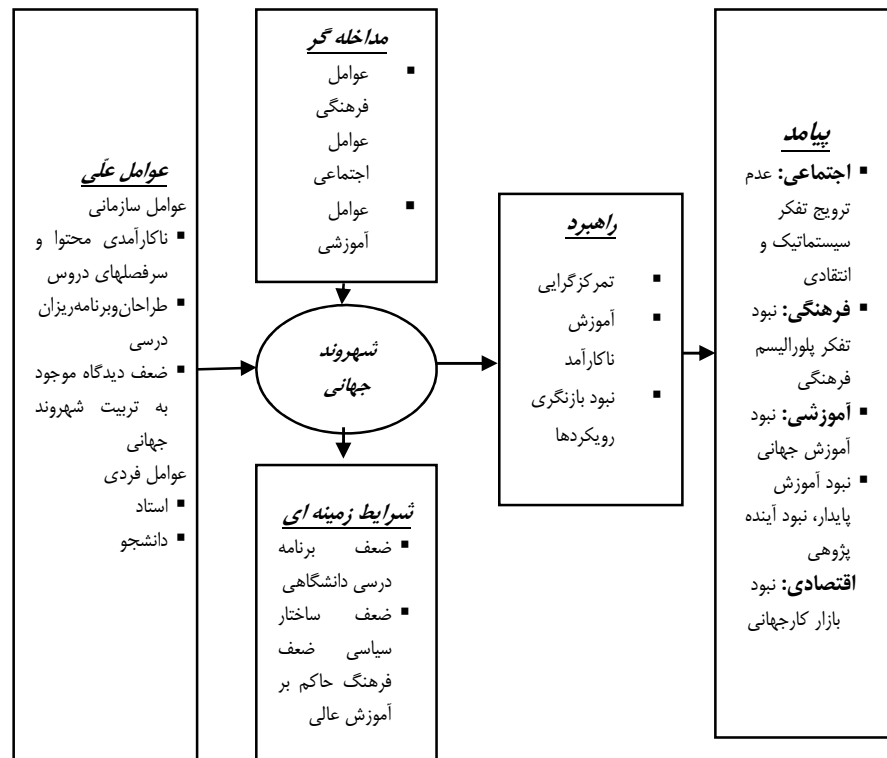
از نگاه مشارکت‌کنندگان در پژوهش جهانی شدن فرایندی پیوسته است که در عرصه پیشرفت علم، فناوری و ارتباطات در مسیری پیش‌رونده به تکامل می‌رسد. جهانی شدن فرایندی است که در حال رخ دادن و گریزناپذیر است و نادیده انگاشتن آن عامل سکون و بی‌تغییری در جهانی می‌شود که بر دگرگونی پیوسته استوار است. با این نگاه شهروندی نیز تعریف دیگری به خود می‌گیرد که از آن با عنوان شهروند جهانی نام برده می‌شود. شهروند جهانی ریشه در احترامی دارد که افراد هر کشور برای سایر انسانها با حقوق، فرهنگ و ملیت متفاوت قایل هستند. بر این اساس، احترام فقط به معنای سازگاری و تحمل فرهنگهای متفاوت نیست، بلکه پاس‌داشتن تفاوتهاست. شهروند جهانی ابتدا به هویت خود احساس تعلق دارد و در نگاهی وسیع‌تر می‌تواند هویت دیگران را درک کند و به آن احترام بگذارند و نمایش زیبایی از یکپارچگی و وحدت در عین تنوع و کثرت را در اندیشه‌های خود نشان دهد. به حقیقت هویت فردی نقطه عطف در مؤلفه‌های شخصیتی کسی است که قرار است شهروند جهانی به حساب آید. با توجه به اهمیت پرورش شهروندان جهانی در دنیای جهانی شدن، از عمده رسالتهای نظامهای آموزشی تربیت افرادی است که بتوانند در عین حفظ هویت فردی نگاهی جهانی داشته باشند. در این میان، آموزش عالی بر اساس نقش و کارویژه اساسی خود که همانا تربیت شهروندانی به‌روز و مولد است، مسئولیت سنگین و دشواری را برای انتقال هنجارهای شهروند جهانی بر عهده دارد که آن را از طریق مهم‌ترین و ارزشمندترین ابزار خود که برنامه درسی دانشگاهی است، انجام می‌دهد. در پژوهش حاضر صاحب‌نظران بر این عقیده بودند که نقش دانشگاه در حوزه تربیت شهروندی مبتنی بر پرورش تفکر نقاد و خلاق شکل می‌گیرد که در ازای آن افرادی تربیت می‌شوند که می‌توانند با نگاهی انتقادی به دنبال درانداختن طرحی نو در روابط اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی باشند. در این فرایند آموزش دانشگاهی دیگر نمی‌تواند دانشجو را در سکون و ثبات نگه دارد، بلکه او را وادار به حرکت می‌کند. در این نوع از آموزش، دانشگاه موظف است تا فرصت آزاداندیشی را برای دانشجویان فراهم آورد و به آنها دوری از ادعای جامعیت و عدم موضع‌گیری به دستاوردهای نوین را آموزش دهد. چنین آموزشی به برنامه درسی نیاز دارد که بتواند دانشجو را با جهان مرتبط بداند و نه منقطع تا فرهنگی را به دانشجو انتقال دهد که او قادر باشد در عین حفظ هویت فرهنگی خود، راه تعامل با سایر فرهنگها و افراد آن را بیاموزد. چنین دانشجویی باید بتواند ذهنیت جزم‌گرایانه خود را اصلاح کند و در عرصه‌ای از واقع‌گرایی، به اندیشه‌ای باز، آزاداندیش و تعامل‌گرا دست یابد. صاحب‌نظران بر این عقیده‌اند که علی‌رغم اهمیت برنامه درسی دانشگاهی و نگاه کلان سیاسی در این حوزه که تلاش

دارد شهروندانی جهانی برای انتقال ارزشها و فرهنگهای بومی تربیت کند، عوامل متعددی مانع تحقق تربیت شهروند جهانی از طریق برنامه‌های درسی دانشگاهی در ایران می‌شود؛ برخی از این عوامل که به‌طور مستقیم بر پدیده شهروند جهانی شدن اثر می‌گذارند و عوامل علی خوانده می‌شوند، در محورهایی مانند نبود محتوا و سرفصلهای دروسی که تفکر انتقادی و خلاق را در دانشجویان پرورش می‌دهد، نبود برنامه درسی‌ای که عرضه محور باشد و بازنگری مناسبی در آن صورت گرفته باشد، به‌ویژه در دروس عمومی که هدف تعریف شده آن تربیت شهروندانی برای برقراری ارتباط با دنیاست، وجود داشتن دیدگاههای تجویزی، متمرکز و رشته‌ای، سلیقه‌ای و سیاسی و نگاه سرمایه‌داری در تدوین سرفصلها و روزآمد نبودن طراحان، برنامه‌ریزان درسی و استادان قرار می‌گیرد. در کنار عوامل علی، سازه‌های محیطی متعددی در سه حوزه فرهنگی، اجتماعی و آموزشی وجود دارد که در تحقق نیافتن هدف تربیت شهروند جهانی از طریق برنامه درسی دانشگاهی نقشی مهم بازی می‌کنند. از منظر مشارکت‌کنندگان جهت‌گیریهای افراطی در برنامه درسی، جامعه و محیط سیاسی، تک بعدی و بسته بودن نظام آموزشی، هماهنگ نبودن برنامه درسی با مأموریت‌های آموزش عالی در کنار آموزش رسمی‌ای که معطوف به گذشته و فقط بر توصیفی از وضعیت موجود استوار است، در دسته این سازه‌های محیطی قرار می‌گیرند.

این همه زمانی معنادارتر می‌شود که بتوان بافت آموزش عالی را که برنامه درسی و سایر مؤلفه‌ها در آن قرار دارد، درک کرد که در این صورت، بافت آموزش عالی به سازه‌ای با وزن قابل اعتنا تبدیل می‌شود که می‌تواند به یافته‌های حاضر رنگ دیگری بدهد. مشارکت‌کنندگان در پژوهش معتقد بودند که در آموزش عالی ایران ضعف در فلسفه و ناتوانی در تربیت استعدادها پایه وجود دارد. در این نظام تعدد اسناد بالادستی، نبود مشارکت ذینفعان، حضور مدیران سیاسی و نامرتب و تعدد مراکز تصمیم‌گیری آسیب‌های جدی وارد کرده است. در کنار همه اینها تمرکزگرایی، نقض قوانین فرادستی، روشن نبودن سیاست‌های تدوین شده و ناخودی پنداشتن بسیاری از دانشگاهیان فضای سردی را ایجاد کرده است. در پژوهش حاضر صاحب‌نظران بر این باور بودند که شکل‌گیری مفهوم شهروند جهانی از طریق آموزش عالی امری بسیار ستوده و بااهمیت است، ولی این امر بنا به دلایلی که گفته شد و با توجه به راهبردهای موجود در آموزش عالی ایران رخ نمی‌دهد. آنها معتقد بودند که از عوامل موجود که مانع وقوع این امر می‌شود، می‌توان به تمرکزگرایی از طریق کاستی در تفویض اختیار، مدیریت انعطاف‌پذیر، افزایش تعلق گروهی و رشد هویت شخصی اشاره کرد. همچنین آموزش ناکارآمد عامل دیگری است که به‌عنوان مهم‌ترین عامل از آن یاد می‌شود.

صاحب‌نظران عقیده داشتند که آموزش ناکارآمد در حوزه تربیت شهروندی به دو دلیل صورت می‌گیرد که دلیل نخست نبود برنامه یادگیری از طریق آموزش مفاهیم و اصلاح ذهنیت و آموزش از طریق شهروندی به شهروند دیگر است که در این نوع آموزش به مبانی‌ای نظیر یادگیری بر پایه تعامل و واقع‌نگری، آزاداندیشی، همکُنشی، هم‌گرایی، هم‌افزایی و اکتشاف توجه نمی‌شود. دلیل دوم از نظر برخی دیگر از صاحب‌نظران آموزش ناکارآمد در ضعف برنامه‌درسی است. آنها معتقدند که ضعف برنامه درسی پنهان و

برنامه درسی عمومی که بهترین فضا برای انتقال ارزشهای لازم را در تربیت شهروندی فراهم می‌کنند، در نظر گرفته نشده است. کاستی در سیستم‌سازی؛ یعنی کاستی در سهمیم کردن دیگران در کارهای گروهی راهبرد دیگری است که غفلت از آن مانع افزایش تعامل، تساهل و تحمل می‌شود و روحیه همکاری و درنهایت، بازده کیفی سیستم را در زمینه‌های اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی کاهش می‌دهد. نبود بازنگری در نگاه ابزاری به انسان و تملک‌گرایی در برابر امانتداری عواملی هستند که در کنار اصلاح نشدن رویکرد نئولیبرالیسم در خصوص مفهوم شهروند جهانی می‌توانند محل توجه باشند. در چنین شرایطی و با نظر گرفتن سازه‌های علی، محیطی، زمینه‌ای و عوامل موجود که بیان شد، آن‌گاه عدم شکل‌گیری آموزش با رویکرد جهانی، نبود آینده پژوهی، نبود یادگیری مداوم و پایدار، نبود آموزش نقادی درست و اصولی، بی‌توجهی به تنوع فرهنگی و تلاش برای مدیریت کردن فرهنگ همه به‌عنوان حلقه‌های زنجیری می‌شوند که مهم‌ترین پیامد آن دست نیافتن به تربیت شهروند جهانی از طریق برنامه‌درسی دانشگاهی است.



شکل ۲- طبقه بندی مفاهیم احصا شده در مدل پارادایم

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مفهوم پردازش شهروند جهانی از منظر صاحب‌نظران آموزش عالی بود. از منظر صاحب‌نظران مهم‌ترین عوامل علی اثرگذار بر عدم شکل‌گیری مفهوم تربیت شهروند جهانی در سه دسته قرار می‌گیرد: ۱. ناکارآمدی برنامه درسی از نظر محتوایی، روش تدریس و دیدگاه موجود؛ ۲. طراحان و برنامه‌ریزان درسی؛ ۳. استاد و دانشجو. برنامه‌های درسی آموزش عالی از جمله عوامل و عناصری هستند که در تحقق بخشیدن به اهداف آموزش عالی نقش بسزایی دارند. از این رو، برنامه‌های درسی که قلب مراکز دانشگاهی به‌شمار می‌آیند، آیین نقشها و اهداف آموزش عالی و شایسته توجه دقیق هستند. شیوه انتخاب و سازماندهی نامناسب محتوای برنامه درسی، روش تدریس حفظی و عادت، رشته‌ای و مجزا و موضوعی و عرضه محور، متمرکز و جزءنگر بودن برنامه‌های درسی و بازنگری نامناسب دروس عمومی همگی منجر می‌شود که از طریق برنامه‌های درسی دانشگاهی به این مهم دست پیدا نکنیم که این امر با یافته‌های برخی از پژوهشها (Arefi et al., 2009; Fuller, 2009; Ghaderi, 2004; Gawazi, 2008) همسویی دارد. در خصوص طراحان و متخصصان برنامه‌ریزی درسی، صاحب‌نظران به این موضوع اشاره داشتند که متخصص و طراح و تصمیم‌گیر برنامه درسی ما ارزیابی درستی از محیط درونی و بیرونی آموزش عالی ندارد و دلیل اصلی این امر ارتباطات ضعیف با افراد گروه ذی‌نفع و ناآشنایی با ضعف فرهنگی بافت موجود است (Gough, 2000; Takkac & Akdemir, 2012). استاد و دانشجو از جمله مفاهیمی بودند که صاحب‌نظران به آن بسیار اشاره داشتند و در بین مفاهیم طبقه‌بندی شده با عنوان استاد، ضعف در توانمندی استاد را مطرح کردند (Amani Ghazi, 2012)؛ به عبارتی، در خصوص توانمندی استاد، تسلط وی بر درس مورد تدریس، نحوه سامان‌دهی و تنظیم درس و علاقه‌مندی به تدریس از خصوصیات استاد توانمند بیان شده است (Ghorbani, 2009, by Hossini Largani, 2015). شریفیان و همکاران (Sharifian, Amini, Gohari-Nejad & Gandomkar, 2011) در پژوهشی با عنوان "تحلیل ادراکات دانشجویان از تدریس اثربخش" بدین نتیجه دست یافتند که دانشجویان استادانی را اثربخش می‌دانند که آماده‌اند به حرفهای آنها گوش دهند، تعامل را تشویق می‌کنند، در موضوع تخصصی خود دانشمند هستند، احساساتی هستند، یاری دهنده‌اند و مطالب را می‌فهمند و می‌فهمانند. در جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که نحوه عملکرد استادان در بازدهی کل نظام آموزشی نقش اساسی دارد. در بین عوامل فردی دانشجویان، مدرک‌گرایی و انگیزه پایین دانشجویان گویه‌ای بود که با بیشترین فراوانی نقش مهمی را از دیدگاه صاحب‌نظران در عدم شکل‌گیری مفهوم تربیت شهروند جهانی داشت. در بین عوامل زمینه‌ای در طبقه محوری سیاستهای آموزش عالی یکی از مهم‌ترین آسیبهای نظام آموزش عالی ایران ساخت و ریخت بیش از اندازه هرمی، متمرکز و عمودی بوده است. نهادهای دولتی و حکومتی نقشی خودخوانده، بیش از آنچه باید داشته باشند، در سیاستهای آموزش عالی دارند. البته همه دولت‌ها مسئولیت خطمشی‌گذاری عمومی، حمایت، هماهنگی، نظارت عالی و مانند آن را در سطح کلان

آموزش عالی دارند و این اجتناب ناپذیر و لازم است، اما نه اینکه مستمسکی برای سيطرة سیاست‌های ابلاغی و اجباری با برنامه‌ریزی و از بیرون برای دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی پژوهشی و نهادهای علوم و فناوری بشود (Farasatkah & Maniee, 2014). یکی دیگر از مفاهیم اشاره شده، ساختار سازمان و مدیریت آموزش عالی و دانشگاه، در سطح کلان آموزش عالی یک کشور، است که این موضوع به میزان عدم تمرکز، قابلیت انعطاف و مشارکت‌پذیری نظام و به رسمیت شناخته شدن استقلال دانشگاهی و آزادی علمی بر می‌گردد. فقط برای دانشگاه خودگردان است که مفهوم خودتنظیمی و خودحسابرسی و فعالیت درونزای ارزشیابی برای اداره خوب و بهره‌وری موضوعیت می‌یابد. در درون دانشگاه این امر با حرفه‌ای تلقی شدن مدیریت دانشگاهی و قابلیت محوری آن بر مبنای هنجارهای درونی علمی ارتباط دارد (Farasatkah, 2009). یکی از مؤلفه‌های اساسی دیگر در قالب مدل پارادایم شناسایی عوامل مداخله‌گر در عدم شکل‌گیری مفهوم تربیت شهروند جهانی بود که در این خصوص طبقات محوری گوناگونی در این بعد احصا شدند. عوامل فرهنگی و اجتماعی یکی از محورهای اصلی با بیشترین تعداد مراجعات بود. یکی از کدهای باز، ایدئولوگ بودن برنامه درسی مفهومی بود که به آن بسیار اشاره شده بود. دولت به دلایل تاریخی و ساختاری در شکل‌گیری شرایط محیطی نقش مهمی دارد، ویژگی‌های ساختی - کارکردی مانند ساخت سنتی دولت، تمرکزگرایی، اقتدارگرایی و دیوانسالاری در تعیین خط‌مشی‌ها، نیازسنجی‌ها، برنامه‌ریزی‌های درازمدت آموزش عالی و تخصیص و توزیع منابع آن نقش دارد و نظام آموزش عالی را تابعی از اصول ایدئولوژیک خود می‌سازد. اما آموزش عالی سکولار از سلطه دین در امان بود و از این نظر استقلال داشت (Farasatkah, 2009). یکی دیگر از عوامل مداخله‌گر، محیط آموزش رسمی است که معطوف به گذشته، حال و توصیفی آموزش رسمی در دانشگاه‌ها با تکیه بر محفوظات است و اغلب آموزش‌هایی که ارائه می‌شود تا مرحله «ذهن» است و به مرحله «عین» نمی‌رسد. همراه نبودن «ذهنیات» با «عینیات» و تماس نیافتن آموزه‌های نظری با تجربه‌ها و واقعیتها، نتیجه‌ای جز بیگانه‌سازی دانشجویان با دنیای پرتنوع و فعال بیرون ندارد و در عصر جهانی شدن اثرگذار نخواهد بود. این نوع آموزش، دانشجویان را با فرایندهای اجتماعی درگیر نمی‌سازد. دانشجویان برخاسته از این نوع نظام آموزشی در رویارویی با موج فرهنگ جهانی دچار آشفتگی فکری می‌شوند و چاره‌ای جز انزوا یا اضمحلال در خود نمی‌بینند (Mir Ahmadi, 2016). از دیدگاه صاحب‌نظران یکی از مهم‌ترین راهبردهایی که در این زمینه می‌توان از آن بهره گرفت، آموزش به دو روش است: ۱. برنامه یادگیری، از طریق آموزش مفاهیم و اصلاح ذهنیت، آموزش از طریق شهروندی به صورت تعامل‌گرا و واقع‌گرایانه همراه با آزاداندیشی، هم‌کنشی، هم‌گرایی، هم‌افزایی و اکتشاف؛ ۲. برنامه درسی از طریق برنامه درسی پنهان، میان رشته‌ای و عمومی. برخی از پژوهشگران (Scholte, 2000; Geo-JaJa, Payne, Hallam, Baum & Baum, 2009) جهانی شدن را روی آوردن به نظامهای اقتصادی، سیاسی و فرهنگی جهانی می‌دانند؛ به نظر آنها این روی‌آوری فشارهایی را به آموزش و پرورش وارد می‌سازد که در اثر آن آموزش و پرورش به ناچار به هدف‌های جدید رو می‌آورد (Khosravi & Ebrahimi, 2005). جهانی شدن مانند هر پدیده دیگری

یک فرایند است که به صورت تدریجی ساختارهای سنتی جوامع را در هم می‌شکند و نقشها و ساختارهای نوینی را برای جوامع مدرن به ارمغان می‌آورد. در حال حاضر، بیشتر کشورها در حال تلاش برای تغییر از دیدگاه آموزش شهروندی رسمی (آموزش درباره شهروندی) به سمت دیدگاه فعالانه‌تر (آموزش از طریق شهروندی) هستند. این تلاش در جهت اهداف تجدید نظر شده آموزش ملی است که بر نیاز تفکر انتقادی‌تر و افزایش خلاقیت و قوه ابتکار تأکید می‌کند. کشور ایران هم که در این خصوص دیدگاه منفعل (آموزش درباره شهروندی) دارد، باید برای ایجاد وضعیت بهتر دیدگاه فعالانه آموزش از طریق شهروندی را پیگیری کند (Farmahini Farahani, 2010). راهبرد محیط فناورانه و محیط شبکه‌ای (Mok & Cheng, 2001) به این موضوع اشاره دارد که ایجاد محیط فناورانه و محیط شبکه‌ای در دانش فردی و اجتماعی فرد اثر می‌گذارد و به یادگیری انفرادی، رشد آگاهیهای اجتماعی و توسعه انسانی در یک جامعه بومی و ملی کمک می‌کند. اسمیت (Smith, 2002) جهانی شدن را به معنای عالمگیر شدن و فراهم آوردن تجارب و مسائل متنوع برای ملل و مردم تمام کشورها در هر نقطه‌ای از جهان می‌داند. از راهبردهای مهم دیگر پیشنهاد شده از سوی صاحبزنان تمرکززدایی از نظام آموزشی است. یارمحمدیان (Yarmohammadian, 2016) به این موضوع اشاره دارد که از چند دهه گذشته، کشورهای غربی به سوی تمرکززدایی رفتند، در سایه عدم تمرکز به تقویض اختیارات بیشتری پرداختند و کارکنان خود را هر چه بیشتر خودگردان ساختند. دلونگ (Delong, 2002) به رویکرد نئولیبرالیستی جهانی شدن اشاره دارد. از نظر وی این امر در ابعاد سه‌گانه اقتصادی، سیاسی و فرهنگی آموزش و پرورش را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در بعد اقتصادی، با گسترش نظریه نئولیبرالیستی دلونگ خصوصی سازی مدارس، قطع هزینه‌های عمومی به منظور تجهیز مدارس و خودگردانی اقتصادی مدارس رخ می‌دهد، تربیت افرادی که بتوانند به دنبال سود فردی خود باشند محوریت می‌یابد و در همین زمینه آموزشهای فنی و حرفه‌ای اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. محقق نشدن تربیت شهروند جهانی از طریق برنامه‌های درسی دانشگاهی پیامدهایی را در سطوح فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و آموزشی به همراه دارد. نبود آموزش جهانی، نبود آینده پژوهی و نبود یادگیری مداوم و پایدار در سطح ناکارآمدی آموزشی است. همچنین نبود مشارکت و ترویج تفکر سیستماتیک و انتقادی از پیامدهای ناگوار اجتماعی است که سبب می‌شود در دریافت غلطی از کارکرد نقد، به جای نقد سیاست، سیاستگذار نقد شود... . از سوی دیگر، عدم کثرت‌گرایی فرهنگی، مدیریت فرهنگی و در نهایت، بی‌توجهی به بازار کار جهانی، محدود کردن دایره مبادلات، نبود تجارت آزاد اقتصادی، پیامدهای ناخوشایند اقتصادی به حساب می‌آیند. جهانی شدن مقوله‌ای است که با خود پیچیده‌ترین دگرگونیها را در نظامهای اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و آموزشی ایجاد کرده است و پیامدهای مهمی برای اقتصادهای منطقه‌ای و ملی دارد. از دیگر پیامدهای این مقوله، تحولات وسیع در کمیت و کیفیت ارتباطات بین افراد، گروهها، نهادها، سازمانها، مجامع، شرکتهای و سایر تشکلهای اجتماعی است (Smith, 2002). جهانی شدن پیامدهای فرهنگی، علمی، سیاسی و اقتصادی دارد و در معنای مثبت آن نوعی فرصت انتقال تجارب و دستاوردهای موفق بخشهای توسعه یافته جهان به سایر بخشهای جهانی و

همچنین «تبادل فرهنگی» تمام ملل است (Shekari & Rahimi, 2007). بعد فرهنگی مهم‌ترین و مؤثرترین بعد از نظر تأثیرگذاری بر نظام آموزشی است. جهانی شدن موجب نفوذ ارزش‌های فرهنگی سایر جوامع در جامعه می‌شود. همچنین رشد پدیده مهاجرت ایجاد کلاس‌های چندفرهنگی و اهمیت یافتن یادگیری برای با هم زیستن و استلزامات خاص از جمله یادگیری شناخت خویشتن، احترام گذاشتن به دیگران و آموختن حس مسئولیت و همکاری با دیگران را در پی دارد (Aghazadeh & Asareh, 2008). کشورهای مختلف جهان برای سازگاری با تغییرات حاصل از روند جهانی شدن به‌گونه‌ای معقول و منطقی، که هم از مزایای جهانی شدن بهره بگیرند و هم آسیب‌های احتمالی پیش رو را هر چه بیشتر کاهش دهند، لازم است دست به ابتکار عمل بزنند. (Zohbyun & Elyasi, 2014). توسعه پایدار به‌عنوان مفهوم چند بعدی، رابطه‌ای تنگاتنگ با توسعه منابع انسانی و تربیت شهروندی دارد که خود مستلزم آموزش‌های ویژه‌ای با عنوان آموزش‌های شهروندی است و دروسی که ماهیت میان رشته‌ای دارند، نقش اساسی در آموزش شهروندی دارند. یافته‌ها حاکی از آن بود که دستیابی به توسعه پایدار مستلزم آموزش‌های ویژه به شهروندان با عنوان تربیت شهروندی جهانی برای زیستن در کره زمین به‌عنوان زیست بوم جهانی است که از طریق برنامه‌های درسی امکان‌پذیر است.

پیشنهادها

- با توجه به نتایج پژوهش و اهمیتی که فرایند تربیت شهروند جهانی در نظام آموزش عالی دارد، پیشنهادهای کاربردی زیر ارائه می‌شود:
۱. یکی از اموری که به‌طور محسوس در اثربخشی تربیت شهروند جهانی در نظام آموزش عالی با توجه به هدف آن تأثیر بسزایی دارد، آموزش دروس عمومی است. پیشنهاد می‌شود که این دروس در سه جهت (اهداف، روش تدریس و استادان) بازنگری کلی شود؛
 ۲. برنامه‌های درسی، محتوای دروس و رشته‌ها با همکاری متخصصان برنامه‌ریز درسی، آموزشی، سیاست‌گذاران و خبرگان (آشنا با فرهنگ موجود) در این زمینه بازنگری و ارزیابی مستمر بشود؛
 ۳. پس از فراهم سازی زمینه‌ها و زیرساخت‌های لازم، برنامه یادگیری از آموزه‌های فرهنگ قومی، ملی، دانش سیاسی و بین‌المللی، مهارت‌های اقتصادی و صلاحیت‌های فردی - اجتماعی با تأکید بر روش آموزش آنها در سرفصل‌های برنامه درسی آموزش عالی کشور منظور شود؛
 ۴. سطح دانش، پیش و مهارت اعضای هیئت علمی با توجه به سیاست‌های تربیت حرفه‌ای توسعه یابد و پیوسته ارتقا یابد؛
 ۵. در نگرش استادان و رؤسای دانشگاه‌ها و سازمان‌های آموزشی برای افزایش توانمندسازی و القای رویکرد جدید آموزشی در بین آنان تغییر صورت گیرد؛
 ۶. در استادان به‌منظور به‌روز ساختن دانش آنها و تعامل مناسب با دانشجویان انگیزه ایجاد شود؛

۷. تفکر غلط مدرک‌گرایی از جامعه و نگرش دانشجویان زدوده شود؛
۸. از آموزش و در قلب آن برنامه درسی و تنظیم درست رابطه دانش و قدرت با سیاست ایدئولوژی زدایی صورت گیرد؛
۹. با استناد به یافته‌های پژوهش یکی از محوری‌ترین عواملی که بر تربیت شهروند جهانی تأثیرگذار است، توجه بیشتر به یادگیری مداوم و پایدار و بحث روز و جزء هدفهای بیشتر کشورها برای افزایش کیفیت یادگیری در جهت جهانی شدن است؛
۱۰. محیط فناورانه و محیط شبکه‌ای برای افزایش دانش فردی و اجتماعی ایجاد شود که به رشد آگاهیهای اجتماعی و توسعه انسانی منجر می‌شود؛
۱۱. از رویکردهای نوآورانه و تجارب سایر کشورها در تربیت شهروند جهانی الهام گرفته شود؛
۱۲. از تصمیم‌گیری تمرکززدایی شود و گسترش ظرفیت سازی به سطوح استانی و محلی افزایش یابد؛
۱۳. بر آموزش بیشتر بعد اجتماعی تربیت شهروندی از طریق برنامه‌ای جامع و یادگیرنده مانند الزام به رعایت قانون، راههای حفاظت از محیط زیست و روحیه خدمت رسانی به مردم و پذیرش تنوعها ضمن احترام به آنها تأکید شود؛
۱۴. به مقوله نادیده انگاشته شدن فرهنگ دانشگاهی در سیاستگذاریهای دانشگاهی توجه شود.

References

1. Aghazadeh, M., & Asareh, A. (2008). Theories of globalization of education, their implications for curriculum and education. Proceedings of the 8th Conference of the Iranian Studies Curriculum Association, Globalization and Native Curriculum: Challenges and Opportunities, 8 and 9(in Persian).
2. Amani Ghazi, J. (2012). Global citizenship education in Jordanian universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47,1922- 1926.
3. Arefi, M., Ghahremani, M., & Rezaeizadeh, M. (2009). The necessity and practices of improving the curriculum of general courses from the viewpoint of students and faculty members of Shahid Beheshti University. *Quarterly Studies of Curriculum*, 3(10), 94-129(in Persian).
4. Delong, D.W. (2002). Diagnosing cultural barriers to knowledge management. *Academy of Management Executive*,14(4),113-127.
5. Eftekharzadeh, F. (2005). *Study of the citizenship education framework for the future citizens of the 21st century*. Tehran: Abed Publication (in Persian).

6. Farasatkah, M. (2009). *Evaluation of Iranian higher education quality: Application of basic theory*. Publication: Higher Education Research and Planning Institute (in Persian).
7. Farasatkah, M. (2016). Qualitative research method in social sciences with emphasis on "theory based" (Grounded Theory of GTM). Tehran: Informative Publishing (in Persian).
8. Farasatkah, M., & Maniee, R. (2014). Factors affecting faculty members' participation in higher education policy planning and university planning. *Quarterly Journal of Research and Planning of Higher Education* (in Persian).
9. Farmahini Farahani, M. (2010). *Citizenship education (history, approach, objectives, principles, necessity, dimensions, extensive studies, adaptive studies, curriculum)*. Tehran: Aijj Publishing (in Persian).
10. Fuller, T. (2009, September). Internationalization of the curriculum at BCIT. Report Adapted on the 2009 ASHE Conference Proposal for a Presentation in Van Couver.
11. Gawazi, A. (2008). Comparative, analytical study of the method of selecting and organizing the content of curriculum on social studies and citizenship education at the elementary education level of Iran with Sweden. *Journal of Educational Innovations*, No. 25(in Persian).
12. Geo-JaJa, M.A., Payne, S.J., Hallam, P.R., Baum, D.R., & Baum, D.R. (2009). Gender equity and women empowerment in Africa: The education and economic globalization nexus. In J. Zajda & K. Freeman, *Globalization, comparative education and policy research*, 12, 97-121.
13. Ghaderi, M. (2004). *Understanding the program*. Tehran: Book Release (in Persian).
14. Gordon, D.R. (2014). Curriculum integration versus educating for global citizenship: A(disciplinary) view from the international relations classroom. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol. XXIV.
15. Gough, N. (2000). Locating curriculum studies in the global village. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 329-342, Taylor & Francis, London.
16. Hamdi, K., & Razghi Shirsavar, H. (2013). Evaluation of university performance in improving citizenship education in metropolitan countries. *Cultural Management*, 5(13),(in Persian).

17. Hosseini Largani, M. (2015). Conceptualization of zayed curriculum in higher education. (Ph.D disiration). Shahid Beheshti University (in Persian).
18. Khosravi, M., & Ebrahimi, Z. (2005). Globalization and education. Proceedings of the First National Conference on Globalization and Education, Tehran University Press, Ministry of Foreign Affairs publication (in Persian).
19. Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
20. Mason, M. (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(3), 8.
21. Mir Ahmadi, H. (2016). *Globalization of Azad University*. Translation (Ballantine Books: New York, 1995) (in Persian).
22. Mok, M.M.C., & Cheng, Y.C. (2001). A theory of self- learning in a human international. *Journal of Education Management*, 15, 172-186.
23. Scholte, J.A. (2000). *Globalization: A critical introduction*. London: Palgrave.
24. Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College, Columbia University, 3rd Edition.
25. Shah Talebi, B., Gholizadeh, A., & Sharifi, S. (2010). Formation of the elements of the citizenship culture in the areas of national and global identity for the students of the guidance school. *Journal of Management and Educational Management*, Islamic Azad University, Garmsar Branch, Number 2 (in Persian).
26. Sharifian, S., Amini, B., Gohari-Nejad, S., & Gandomkar, R. (2011). Explaining the understanding of Tehran University Medical Sciences students' understanding of the teacher's evaluation process: Expectations, challenges, strategies, steps in development of medical education. *Journal of the Center for the Study of Education Development Medicine*, 11(3), 763(in Persian).
27. Shekari, A., & Rahimi, A. (2007). *Find and hide globalization*. Tehran: New Thought (in Persian).
28. Smith, M.K. (2002). Globalization and the incorporation of education. Retrieved from <http://www.Infed.org>.

29. Stoner, L., Perry, L., & Wadsworth, D. (2014). Global citizenship is key to securing global health: The role of higher education, *Preventive Medicine*, 64,126-128.
30. Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications, Inc.
31. Strauss, A.L., & Corbin, J.M. (2013). *Basics of qualitative research (3e), Basics of qualitative research, Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, USA: Sage.
32. Takkac, M., & Akdemir, A. (2012). Training future members of the world with an understanding of global citizenship. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 47.
33. Yarmohammadian, M. (2016). Principles of educational planning, Book Remembrance (in Persian).
34. Zohbyun, Sh., & Elyasi, F. (2014). *Analysis the relationship between sustainable development and global citizenship curriculum*. Publisher: Sevilleka (in Persian).