



مبانی زیبایی‌شناختی تربیت شهروندی به‌منظور ارائه الگوی برنامه درسی برای دوره اول ابتدایی

طیه هاشمی^۱، سید احمد هاشمی^۲، علی اصغر ماشینچی^۱، عباس قلناش^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران

۲. گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران

۳. عضو هیات علمی تمام وقت، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: seyedahmad.hashemi@iau.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی و تبیین مبانی زیبایی‌شناختی تربیت شهروندی و ارائه و اعتبارسنجی الگویی برای برنامه درسی دوره اول ابتدایی بود. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی-توسعه‌ای، از نظر ماهیت توصیفی-پیمایشی و مبتنی بر رویکرد آمیخته بود. در بخش کیفی، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با خبرگان حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی، آموزش ابتدایی، تربیت شهروندی، فلسفه تعلیم و تربیت و زیبایی‌شناسی تربیتی گردآوری و با روش تحلیل مضمون تحلیل شدند. مشارکت‌کنندگان به‌صورت هدفمند و ملاک‌محور انتخاب شدند و نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. در مرحله بعد، روابط میان مؤلفه‌های استخراج‌شده با استفاده از مدل‌سازی ساختاری-تفسیری و تحلیل MICMAC بررسی شد. در بخش کمی، ۱۰۶ نفر از معلمان و مدیران دوره اول ابتدایی در پژوهش شرکت کردند و داده‌ها با استفاده از پرسشنامه محقق‌ساخته و مدل‌یابی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی تحلیل شدند. نتایج نشان داد که بارهای عاملی بین ۰.۷۰ تا ۰.۹۱، آلفای کرونباخ بین ۰.۸۴ تا ۰.۹۱، پایایی ترکیبی بین ۰.۸۹ تا ۰.۹۴ و AVE بین ۰.۶۱ تا ۰.۷۲ قرار داشت. همه مسیرهای اصلی مدل معنادار بودند. بیشترین ضریب مسیر مربوط به اثر نقش معلم بر راهبردهای یاددهی-یادگیری با $\beta=0.51$ بود. همچنین راهبردهای یاددهی-یادگیری بر خلاقیت و بیان زیبایی‌شناختی با $\beta=0.48$ ، مشارکت اجتماعی بر اخلاق و رفتار زیبایی‌شناختی با $\beta=0.47$ و ادراک زیبایی‌شناختی بر هویت و تعلق شهروندی با $\beta=0.45$ اثر معناداری داشتند. مدل ۰.۵۶ از واریانس پیامدهای رفتار شهروندی را تبیین کرد و مقدار SRMR برابر با ۰.۰۶۷ بود. الگوی پیشنهادی نشان داد که تربیت شهروندی مبتنی بر زیبایی‌شناسی دارای ساختاری چندسطحی است که از مبانی فلسفی و نقش معلم آغاز شده و از طریق محتوا، محیط یادگیری، تجربه زیبایی‌شناختی، هویت، خلاقیت و مشارکت اجتماعی به پیامدهای رفتار شهروندی منتهی می‌شود.

کلیدواژه‌گان: زیبایی‌شناسی، تربیت شهروندی، برنامه درسی، دوره اول ابتدایی، مدل‌سازی ساختاری-تفسیری، مدل‌یابی معادلات ساختاری.

تاریخ ارسال: ۶ اردیبهشت ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۵ شهریور ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۲۳ شهریور ۱۴۰۵

تاریخ چاپ اولیه: ۱۴ مهر ۱۴۰۵

تاریخ چاپ نهایی: ۱ آبان ۱۴۰۶



How to cite: Hashemi, T., Hashemi, S. A., Mashinchi, A., & Ghaltash, A. (2027). Aesthetic Foundations of Citizenship Education for Developing a Curriculum Model for the First Cycle of Primary Education. *Training, Education, and Sustainable Development*, 5(4), 1-21.



© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Aesthetic Foundations of Citizenship Education for Developing a Curriculum Model for the First Cycle of Primary Education

Tayeb Hashemi¹, Seyed Ahmad Hashemi^{2*}, Aliasghar Mashinchi², Abbas Ghaltash³

1. PhD Student, Department of Educational Sciences, Lam.C., Islamic Azad University, Lamerd, Iran

2. Department of Educational Sciences, Lam.C., Islamic Azad University, Lamerd, Iran

3. Full-Time Faculty Member, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran

*Corresponding Author's Email: seyedahmad.hashemi@iau.ac.ir

Abstract

The present study aimed to identify and explain the aesthetic foundations of citizenship education and to develop and validate a curriculum model for the first cycle of primary education. This study was applied-developmental in purpose, descriptive-survey in nature, and conducted using a mixed-methods approach. In the qualitative phase, data were collected through semi-structured interviews with experts in curriculum planning, primary education, citizenship education, philosophy of education, and educational aesthetics and were analyzed using thematic analysis. Participants were selected through criterion-based purposive sampling, and sampling continued until theoretical saturation was achieved. Subsequently, the relationships among the extracted components were examined using interpretive structural modeling and MICMAC analysis. In the quantitative phase, 106 teachers and administrators from the first cycle of primary education participated. Data were collected using a researcher-developed questionnaire and analyzed through partial least squares structural equation modeling. Factor loadings ranged from 0.70 to 0.91, Cronbach's alpha coefficients from 0.84 to 0.91, composite reliability from 0.89 to 0.94, and average variance extracted from 0.61 to 0.72. All major structural paths were statistically significant. The strongest path was from teacher role to teaching-learning strategies ($\beta=0.51$). Teaching-learning strategies significantly predicted creativity and aesthetic expression ($\beta=0.48$), social participation predicted aesthetic ethics and behavior ($\beta=0.47$), and aesthetic perception predicted civic identity and belonging ($\beta=0.45$). The model explained 0.56 of the variance in civic behavioral outcomes, and the SRMR value was 0.067. The proposed model demonstrated that aesthetically grounded citizenship education has a multilevel structure beginning with philosophical foundations and teacher role and progressing through curriculum content, learning environment, aesthetic experience, identity, creativity, and social participation toward civic behavioral outcomes.

Keywords: Aesthetics, Citizenship Education, Curriculum, First Cycle of Primary Education, Interpretive Structural Modeling, Structural Equation Modeling.

Submit Date: 26 April 2026

Revise Date: 06 September 2026

Accept Date: 14 September 2026

Initial Publish: 06 October 2026

Final Publish: 23 October 2027

تربیت شهروندی یکی از بنیادی‌ترین کارکردهای نظام‌های آموزشی معاصر است؛ زیرا مدرسه صرفاً نهادی برای انتقال دانش موضوعی نیست، بلکه فضایی برای شکل‌گیری هویت اجتماعی، اخلاقی، فرهنگی و مدنی دانش‌آموزان محسوب می‌شود. آموزش و پرورش از نخستین سال‌های ورود کودک به مدرسه، زمینه‌آشنایی او با قواعد زندگی جمعی، حقوق و مسئولیت‌های فردی و اجتماعی، احترام به دیگران، مشارکت در امور مشترک، نظم، قانون‌پذیری، مسئولیت‌پذیری و تعلق به جامعه را فراهم می‌کند. از این منظر، تربیت شهروندی فرایندی چندبعدی است که باید هم‌زمان به ابعاد شناختی، عاطفی، اخلاقی، اجتماعی و رفتاری دانش‌آموز توجه کند و او را برای حضور فعال، مسئولانه و آگاهانه در جامعه آماده سازد. شهروندی در معنای جدید خود به برخورداری از مجموعه‌ای از حقوق یا رعایت مجموعه‌ای از تکالیف محدود نیست، بلکه شامل توانایی تعامل سازنده با دیگران، مشارکت در تصمیم‌های جمعی، احترام به تفاوت‌ها، حفاظت از منافع عمومی و برخورداری از حساسیت نسبت به مسائل اجتماعی و فرهنگی است. از این‌رو، آماده‌سازی شهروند آینده باید از سال‌های ابتدایی زندگی آموزشی آغاز شود و در قالب تجربه‌های منسجم برنامه درسی تداوم یابد (Ameri, 2023).

اهمیت تربیت شهروندی در دوره ابتدایی از آن جهت مضاعف است که بسیاری از نگرش‌ها، عادت‌ها، ارزش‌ها و الگوهای رفتاری فرد در همین دوره شکل می‌گیرند و به تدریج به بخشی از شخصیت اجتماعی او تبدیل می‌شوند. کودکان در سال‌های نخست مدرسه، از طریق مشاهده، تجربه، تقلید، بازی، فعالیت‌های گروهی و تعامل با معلم و همسالان، مفاهیم بنیادینی مانند همکاری، انصاف، رعایت نوبت، احترام، مسئولیت مشترک و تعلق به محیط را می‌آموزند. بنابراین، آموزش شهروندی در این دوره نمی‌تواند صرفاً در قالب محتوای نظری یا درس‌های مستقیم ارائه شود، بلکه باید در تمام ابعاد تجربه مدرسه‌ای، از محتوای درسی و روش تدریس تا فضای فیزیکی و روابط اجتماعی مدرسه حضور داشته باشد. پژوهش‌های مرتبط با آموزش شهروندی در مدارس نشان داده‌اند که برنامه درسی زمانی می‌تواند به شکل‌گیری شایستگی‌های شهروندی منجر شود که از سطح انتقال اطلاعات فراتر رود و فرصت تجربه و تمرین واقعی ارزش‌های اجتماعی را برای دانش‌آموزان فراهم سازد (Fathi & Vajargah & Vahed Choukadeh, 2009). بر همین اساس، توجه به ارزش‌های شهروندی در برنامه درسی دوره ابتدایی به‌عنوان یک ضرورت آموزشی مطرح شده است و این ارزش‌ها باید متناسب با ویژگی‌های رشدی کودکان و در قالب تجربه‌های ملموس، مشارکتی و معنادار سازمان‌دهی شوند (Karam Afrouz et al., 2011).

تحولات اجتماعی، فرهنگی و فناورانه عصر حاضر نیز دامنه مفهومی تربیت شهروندی را گسترده‌تر کرده است. شهروند امروز علاوه بر مسئولیت‌های سنتی خود در محیط خانواده، مدرسه و جامعه محلی، با شبکه‌های ارتباطی، رسانه‌های دیجیتال، محیط‌های مجازی، جریان‌های اطلاعاتی و مسائل پیچیده جهانی روبه‌رو است. در نتیجه، برنامه درسی تربیت شهروندی باید مهارت‌هایی مانند تفکر انتقادی، سواد رسانه‌ای، تشخیص اطلاعات معتبر، تعامل مسئولانه در فضای مجازی و شناخت حقوق و مسئولیت‌های شهروندی در محیط دیجیتال را نیز در بر گیرد. طراحی برنامه درسی شهروند الکترونیک برای دوره ابتدایی نشان داده است که آموزش شهروندی در دوره معاصر بدون توجه به فضای فناوری و تغییر در شیوه‌های ارتباط و مشارکت اجتماعی نمی‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای نسل جدید باشد (Hosseinzadeh et al., 2024). همچنین، سواد رسانه‌ای به‌عنوان یکی از ابعاد نوین تربیت شهروندی، دانش‌آموز را قادر می‌سازد پیام‌ها را به‌صورت انتقادی ارزیابی کند، مسئولانه با رسانه‌ها تعامل داشته باشد و در فضای اجتماعی دیجیتال نقشی آگاهانه ایفا کند (Kwon & Sung, 2024). از این منظر، آموزش شهروندی باید هم شایستگی‌های کلاسیک زندگی اجتماعی و هم الزامات زیست شهروندی در قرن بیست‌ویکم را پوشش دهد.

با وجود این اهمیت، بررسی وضعیت برنامه‌های درسی نشان می‌دهد که تربیت شهروندی در بسیاری از نظام‌های آموزشی هنوز جایگاهی متناسب با نقش آن در توسعه اجتماعی پیدا نکرده است. در ایران نیز تربیت شهروندی به‌عنوان یکی از اولویت‌های نسبتاً پنهان برنامه درسی مطرح شده و میان اهمیت نظری این حوزه و میزان حضور سازمان‌یافته آن در برنامه‌های آموزشی فاصله‌ای قابل توجه مشاهده می‌شود.

(Kahkesh, 2022). بررسی دیدگاه معلمان نیز نشان می‌دهد که میزان توجه برنامه درسی به مؤلفه‌های تربیت شهروندی در همه ابعاد یکسان نیست و برخی مؤلفه‌های شناختی یا اخلاقی بیش از ابعاد مشارکتی، عملی و تجربه‌محور مورد توجه قرار گرفته‌اند (Zare et al., 2024). این مسئله نشان می‌دهد که برای ارتقای اثربخشی تربیت شهروندی، صرف افزودن مجموعه‌ای از مفاهیم به کتاب‌های درسی کافی نیست، بلکه لازم است منطق طراحی برنامه درسی، تجربه یادگیری و محیط آموزشی به‌گونه‌ای بازاندیشی شوند که شهروندی به تجربه‌ای زنده و محسوس برای کودک تبدیل شود.

مطالعات بین‌المللی نیز نشان می‌دهند که تربیت شهروندی اثربخش زمانی تحقق می‌یابد که اهداف و پیامدهای آن در طول دوره‌های تحصیلی به‌صورت تدریجی، پیوسته و متناسب با سطح رشد دانش‌آموزان سازمان‌دهی شود. رویکرد برنامه‌ریزی مارپیچی در آموزش شهروندی بر این اصل تأکید دارد که مفاهیم و شایستگی‌های شهروندی باید در مراحل مختلف تحصیل بارها بازسازی شوند و هر بار در سطحی عمیق‌تر و پیچیده‌تر مورد تجربه قرار گیرند (Çopur, 2025). به همین دلیل، دوره اول ابتدایی را می‌توان نقطه آغاز شکل‌گیری این ساختار مارپیچی تلقی کرد؛ دوره‌ای که در آن دانش‌آموز باید پیش از مواجهه با مفاهیم پیچیده حقوقی و سیاسی، تجربه بنیادی احترام، نظم، همکاری، زیبایی محیط مشترک، احساس تعلق و مراقبت از دیگران و محیط را کسب کند. بررسی تجربه برخی نظام‌های آموزشی نیز نشان داده است که تربیت شهروندی موفق بر اصولی نظیر پیوستگی، عمل‌گرایی، مشارکت، ارتباط با زندگی واقعی و هماهنگی میان مدرسه و جامعه استوار است (Hajati Mokhar et al., 2023).

یکی دیگر از مؤلفه‌های مهم در بازاندیشی تربیت شهروندی، توجه به رابطه میان هویت فردی، هویت ملی و شهروندی جهانی است. دانش‌آموز باید ضمن برخورداری از احساس تعلق نسبت به فرهنگ، جامعه و ارزش‌های ملی خود، توانایی تعامل با جهان متکثر معاصر را نیز کسب کند. این موضوع مستلزم آن است که برنامه درسی از یک‌سو زمینه تقویت هویت و نظام ارزشی دانش‌آموز را فراهم سازد و از سوی دیگر، او را با ابعاد گسترده‌تر مسئولیت انسانی، احترام به تفاوت‌ها و همزیستی اجتماعی آشنا کند (Nadimi, 2014). چنین رویکردی از تقلیل تربیت شهروندی به اطاعت از قواعد جلوگیری می‌کند و آن را به فرایندی برای شکل‌گیری هویت چندلایه، متعادل و مسئولانه تبدیل می‌سازد. در همین راستا، سواد حقوقی نیز یکی از پایه‌های مهم تربیت شهروندی است. شهروند مسئول نیازمند درک متناسب با سن خود از قواعد، حقوق، مسئولیت‌ها، انصاف و حدود رفتار اجتماعی است. در دوره ابتدایی، این آموزش نباید در قالب اصطلاحات پیچیده حقوقی ارائه شود، بلکه می‌تواند از طریق موقعیت‌های واقعی زندگی مدرسه‌ای مانند رعایت حق دیگران، مسئولیت در قبال اموال مشترک، احترام به قواعد گروهی و حل منصفانه تعارض‌ها شکل گیرد. شناسایی مؤلفه‌های سواد حقوقی در برنامه درسی ایران نشان می‌دهد که آموزش شهروندی نیازمند توجه نظام‌مند به فهم حقوق، تکالیف، قواعد و رفتار مسئولانه است (Sharifi Rahnemou et al., 2024). در نتیجه، تربیت شهروندی باید مجموعه‌ای متوازن از آگاهی، ارزش، نگرش و کنش را در بر گیرد.

با این حال، یکی از ابعادی که در بسیاری از الگوهای تربیت شهروندی کمتر مورد توجه قرار گرفته، بعد زیبایی‌شناختی تربیت است. زیبایی‌شناسی در تعلیم و تربیت تنها به آموزش هنر یا تشخیص آثار زیبا محدود نمی‌شود، بلکه به کیفیت ادراک انسان از محیط، روابط، نظم، هماهنگی، احساس، تجربه و شیوه حضور او در جهان مربوط است. تجربه زیبایی می‌تواند حساسیت فرد را نسبت به محیط، انسان‌های دیگر، نظم اجتماعی و کیفیت زندگی جمعی افزایش دهد. فردی که نسبت به زیبایی و زشتی محیط زندگی حساس است، احتمال بیشتری دارد نسبت به پاکیزگی، نظم، حفاظت از فضاهای عمومی، آراستگی محیط و کیفیت تعاملات اجتماعی نیز احساس مسئولیت کند. بر همین اساس، مبانی زیبایی‌شناختی می‌توانند ظرفیت مهمی برای پیوند دادن ابعاد عاطفی و ادراکی با اهداف تربیت شهروندی ایجاد کنند. از منظر فلسفه تعلیم و تربیت نیز تربیت زمانی جامع است که علاوه بر عقل و شناخت، احساس، تخیل، ادراک و تجربه زیسته کودک را نیز درگیر سازد؛ زیرا یادگیری عمیق به تجربه‌ای نیاز دارد که برای فرد واجد معنا و ارزش باشد (Naghizadeh, 1998).

نگاه زیبایی‌شناختی به تربیت شهروندی همچنین می‌تواند رابطه کودک با محیط اجتماعی و طبیعی را از حالت منفعل به رابطه‌ای مشارکتی و مسئولانه تبدیل کند. کودک با مشاهده زیبایی طبیعت، معماری، هنر، نظم کلاس، روابط محترمانه و مشارکت جمعی، به تدریج می‌آموزد که کیفیت زندگی جمعی به کنش خود او نیز وابسته است. از این منظر، شهروندی نه فقط مجموعه‌ای از قواعد بلکه شیوه‌ای از «زیستن با دیگران» است. زندگی شهری و اجتماعی نیز بدون برخورداری از مسئولیت‌پذیری، رعایت حقوق متقابل، نظم، مشارکت و توجه به کیفیت محیط مشترک امکان‌پذیر نیست و شهروندی در واقع یکی از الزامات زندگی جمعی معاصر است (Mogharab Elahi, 2018). بنابراین، زیبایی‌شناسی می‌تواند به عنوان واسطه‌ای میان تجربه فردی کودک و مسئولیت اجتماعی او عمل کند و مفاهیم انتزاعی شهروندی را به تجربه‌هایی ملموس و قابل فهم تبدیل سازد.

از سوی دیگر، پیوند زیبایی‌شناسی با تربیت شهروندی می‌تواند زمینه رشد خلاقیت و عاملیت دانش‌آموز را نیز فراهم کند. رویکردهای جدید تربیت شهروندی صرفاً از دانش‌آموز انتظار پذیرش منفعل محتوای رسمی را ندارند، بلکه او را عاملی فعال در ساخت معنا، گفت‌وگو، تصمیم‌گیری و مشارکت می‌دانند. بررسی یادگیری شهروندی عاملیت‌محور نشان داده است که میان برنامه رسمی و تجربه واقعی دانش‌آموز تفاوت وجود دارد و کیفیت تربیت شهروندی به میزان فرصت‌هایی بستگی دارد که برای ابراز نظر، مشارکت و کنش مستقل دانش‌آموز فراهم می‌شود (Jiang, 2024). فعالیت‌های هنری، روایت، نمایش، طراحی، مشاهده، پروژه‌های محیطی و تجربه‌های زیبایی‌شناختی می‌توانند چنین فرصت‌هایی را در اختیار دانش‌آموزان دوره ابتدایی قرار دهند و امکان دهند مفاهیم شهروندی را نه فقط بشنوند، بلکه تجربه و بازآفرینی کنند. برنامه درسی مبتنی بر چنین نگرشی باید میان اهداف، محتوا، روش تدریس، محیط یادگیری و ارزشیابی هماهنگی برقرار کند. آموزش شهروندی در صورتی اثربخش است که پیام‌های رسمی برنامه درسی با تجربه روزمره دانش‌آموز در مدرسه تناقض نداشته باشد. اگر در کتاب درسی از احترام، مشارکت و زیبایی محیط سخن گفته شود، اما روابط مدرسه آمارانه، فضای فیزیکی نامناسب و فرصت مشارکت محدود باشد، یادگیری شهروندی به سطح دانش لفظی تقلیل خواهد یافت. بنابراین، معلم باید نقش تسهیل‌گر تجربه، الگوساز رفتار اجتماعی و طراح موقعیت‌های یادگیری را بر عهده گیرد و فضای مدرسه نیز به محیطی برای تمرین مسئولیت، مشارکت و حساسیت زیبایی‌شناختی تبدیل شود. نگرش‌های جدید در فلسفه آموزش قرن بیست‌ویکم نیز بر تلفیق ارزش‌های فرهنگی و اخلاقی با روش‌های فعال، مشارکتی و تجربه‌محور تأکید دارند و نشان می‌دهند که تربیت معاصر نیازمند پیوند میان مبانی ارزشی و شیوه‌های آموزشی نوین است (Sembiring, 2024).

توجه به سلامت، کیفیت زندگی و مراقبت از خود و محیط نیز بخشی از مفهوم گسترده شهروندی است. آموزش شهروند مسئول نمی‌تواند از مهارت‌های زندگی سالم، مراقبت از خود، احترام به سلامت دیگران و مسئولیت نسبت به محیط اجتماعی جدا باشد. تأکید بر ضرورت آموزش سلامت در نظام آموزشی نشان می‌دهد که بسیاری از شایستگی‌های موردنیاز زندگی شهروندی باید از دوره مدرسه و به صورت سازمان‌یافته آموزش داده شوند (Ceka, 2024). در الگوی زیبایی‌شناختی تربیت شهروندی نیز می‌توان سلامت، پاکیزگی، نظم و کیفیت محیط را در ارتباط با تجربه زیبایی و مسئولیت اجتماعی در نظر گرفت؛ زیرا کودک از طریق تجربه عینی درمی‌یابد که رفتار فردی او بر کیفیت فضای مشترک و رفاه دیگران اثر می‌گذارد.

با وجود مطالعات متعددی که به مؤلفه‌های تربیت شهروندی، ارزش‌های شهروندی، هویت، سواد حقوقی، شهروندی دیجیتال و جایگاه این آموزش در برنامه درسی پرداخته‌اند، هنوز خلأ قابل توجهی در زمینه تبیین منسجم مبانی زیبایی‌شناختی تربیت شهروندی، به‌ویژه برای دوره اول ابتدایی، مشاهده می‌شود. بسیاری از پژوهش‌ها بر شناسایی مؤلفه‌های شهروندی یا ارزیابی وضعیت موجود تمرکز داشته‌اند و کمتر به این پرسش پرداخته‌اند که چگونه می‌توان تجربه زیبایی‌شناختی را به عنوان یک مبنای تربیتی با اهداف و عناصر برنامه درسی شهروندی پیوند داد. این خلأ از آن جهت مهم است که دانش‌آموز دوره اول ابتدایی بیش از آنکه از طریق آموزش‌های انتزاعی یاد بگیرد، از طریق تجربه حسی، داستان، تصویر، مشاهده، بازی، تعامل اجتماعی و فعالیت‌های خلاقانه با جهان ارتباط برقرار می‌کند. بنابراین، برنامه درسی‌ای که قصد دارد

تربیت شهروندی را در این دوره محقق سازد، باید با ساختار شناختی، عاطفی و تجربی کودک متناسب باشد و از ظرفیت زیبایی‌شناسی برای ایجاد پیوند میان احساس، ادراک، ارزش و رفتار بهره گیرد.

در ادبیات تعلیم و تربیت نیز همواره بر این اصل تأکید شده است که هدف آموزش صرفاً انباشت اطلاعات نیست، بلکه پرورش انسانی است که بتواند جهان را بفهمد، با آن رابطه معنادار برقرار کند و در قبال آن مسئول باشد. تربیت شهروندی در این چارچوب می‌تواند با بهره‌گیری از تجربه زیبایی‌شناختی، دانش‌آموز را نسبت به روابط انسانی، محیط مشترک، میراث فرهنگی، طبیعت و کیفیت زندگی اجتماعی حساس کند. چنین حساسیتی می‌تواند به ایجاد هویت شهروندی، احترام به دیگری، مشارکت اجتماعی، اخلاق مسئولانه و مراقبت از محیط بینجامد. از این رو، طراحی یک الگوی برنامه درسی مبتنی بر مبانی زیبایی‌شناختی می‌تواند پاسخی به محدودیت رویکردهای صرفاً شناختی در آموزش شهروندی باشد و زمینه‌ای برای تلفیق ابعاد شناختی، عاطفی، اخلاقی، اجتماعی و خلاقانه تربیت فراهم آورد.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر شناسایی و تبیین مبانی زیبایی‌شناختی تربیت شهروندی و ارائه و اعتبارسنجی الگویی برای برنامه درسی دوره اول ابتدایی است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، پژوهشی کاربردی با جهت‌گیری توسعه‌ای و از نظر ماهیت و شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی-پیمایشی است که با رویکرد آمیخته و در دو بخش کیفی و کمی انجام می‌شود. هدف اصلی پژوهش، شناسایی و تبیین مبانی و مؤلفه‌های زیبایی‌شناختی تربیت شهروندی و سازمان‌دهی آن‌ها در قالب الگویی برای برنامه درسی دوره اول ابتدایی است. با توجه به اینکه دستیابی به الگوی موردنظر مستلزم شناسایی عمیق مؤلفه‌ها، کشف روابط میان آن‌ها و سپس بررسی تجربی ساختار حاصل است، فرایند پژوهش به صورت چندمرحله‌ای طراحی شد. در مرحله نخست، رویکرد کیفی با استفاده از تحلیل مضمون به کار گرفته شد تا از طریق مطالعه مبانی نظری، پیشینه پژوهش و انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با خبرگان، مفاهیم، مضامین و مؤلفه‌های اصلی مرتبط با زیبایی‌شناسی تربیت شهروندی در برنامه درسی دوره اول ابتدایی شناسایی شود. در مرحله دوم، به منظور تعیین روابط ساختاری، سطوح و نحوه اثرگذاری متقابل مؤلفه‌های شناسایی‌شده، از مدل‌سازی ساختاری-تفسیری استفاده شد. در مرحله سوم، الگوی مفهومی و ساختاری استخراج‌شده با استفاده از داده‌های کمی و مدل‌یابی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی مورد آزمون و اعتبارسنجی قرار گرفت. جامعه پژوهش در بخش کیفی شامل خبرگان و صاحب‌نظران حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی، آموزش ابتدایی، تربیت شهروندی، زیبایی‌شناسی تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت و مدیران و متخصصان با تجربه آموزش و پرورش آشنا با دوره اول ابتدایی بود. مشارکت‌کنندگان این بخش با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاک‌محور انتخاب شدند و ملاک ورود آنان بر خورداری از تحصیلات و دانش تخصصی مرتبط، سابقه پژوهشی در حوزه مورد مطالعه، تجربه تدریس دانشگاهی یا سابقه مدیریتی و اجرایی مرتبط با آموزش ابتدایی و برنامه‌ریزی درسی بود. در موارد ضروری، برای دسترسی به صاحب‌نظران تخصصی‌تر از شیوه گلوله‌برفی نیز استفاده شد و فرایند انتخاب مشارکت‌کنندگان تا دستیابی به اشباع نظری و عدم ظهور مضمون جدید در مصاحبه‌های تکمیلی ادامه یافت. در مرحله مدل‌سازی ساختاری-تفسیری نیز از گروهی از خبرگان دارای آشنایی کافی با مؤلفه‌های استخراج‌شده و توانایی قضاوت درباره روابط متقابل میان آن‌ها استفاده شد. جامعه آماری بخش کمی شامل معلمان و مدیران دوره اول ابتدایی مدارس ابتدایی جامعه جغرافیایی مورد مطالعه در سال تحصیلی اجرای پژوهش بود و بر اساس طرح پژوهش، تعداد ۱۰۶ نفر به عنوان نمونه کمی در نظر گرفته شدند. انتخاب نمونه در این مرحله با توجه به امکان دسترسی به جامعه و ضرورت برخورداری پاسخ‌دهندگان از تجربه مستقیم در آموزش و مدیریت دوره اول ابتدایی انجام شد تا ارزیابی مؤلفه‌های الگو بر پایه تجربه حرفه‌ای افراد مرتبط با محیط واقعی مدرسه صورت گیرد.

گردآوری داده‌ها متناسب با مراحل مختلف پژوهش و اهداف هر مرحله، با استفاده از چند ابزار انجام شد. در بخش کیفی، ابزار اصلی گردآوری داده‌ها راهنمای مصاحبه نیمه‌ساختاریافته محقق‌ساخته بود که پرسش‌های آن بر اساس مسئله پژوهش، مبانی نظری زیبایی‌شناسی، تربیت

شهروندی، اصول برنامه‌ریزی درسی و ویژگی‌های رشدی و آموزشی دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی تنظیم شد. مصاحبه‌ها با محورهایی مانند مفهوم و جایگاه زیبایی‌شناسی در تربیت شهروندی، اهداف زیبایی‌شناختی تربیت شهروندی، ویژگی‌های محتوای آموزشی مناسب، نقش معلم، تجربه‌های یادگیری، شیوه‌های تدریس، محیط یادگیری، نحوه تعامل دانش‌آموز با عناصر فرهنگی و اجتماعی، روش‌های ارزشیابی و الزامات اجرای برنامه درسی انجام شد. ساختار نیمه‌هدایت‌شده مصاحبه امکان طرح پرسش‌های تکمیلی متناسب با پاسخ مشارکت‌کنندگان و تعمیق مفاهیم مطرح‌شده را فراهم ساخت. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی کامل، همراه با داده‌های حاصل از بررسی متون و منابع مرتبط، مبنای استخراج کدها و مضامین قرار گرفتند. برای افزایش اعتبار داده‌های کیفی، تناسب پرسش‌های مصاحبه با اهداف پژوهش از طریق بررسی خبرگان ارزیابی شد و در فرایند تحلیل نیز از بازبینی مکرر متن مصاحبه‌ها، مقایسه مستمر کدها و مضامین و بازبینی نتایج توسط افراد صاحب‌نظر استفاده شد. در مرحله مدل‌سازی ساختاری-تفسیری، ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه ساختاری-تفسیری محقق‌ساخته بود که بر اساس مؤلفه‌های نهایی حاصل از تحلیل مضمون طراحی شد. در این پرسشنامه، روابط زوجی بین مؤلفه‌ها در اختیار خبرگان قرار گرفت تا جهت و نوع ارتباط میان هر دو مؤلفه را بر اساس منطق ISM مشخص کنند. قضاوت‌های خبرگان مبنای تشکیل ماتریس خودتعاملی ساختاری و سپس ماتریس دسترسی قرار گرفت. در بخش کمی نیز پرسشنامه محقق‌ساخته‌ای مبتنی بر مؤلفه‌ها، ابعاد و شاخص‌های حاصل از بخش کیفی و ساختاری پژوهش تهیه شد. گویه‌های این پرسشنامه متناسب با تعریف مفهومی و عملیاتی هر سازه تنظیم شدند و پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت سنجیده شدند. روایی محتوایی و صوری ابزار با استفاده از دیدگاه صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی، آموزش ابتدایی و روش تحقیق بررسی شد و اصلاحات لازم در نحوه بیان، شفافیت، تناسب و پوشش مفهومی گویه‌ها اعمال گردید. در مرحله تحلیل مدل اندازه‌گیری نیز پایایی درونی سازه‌ها از طریق آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی و روایی همگرا از طریق میانگین واریانس استخراج‌شده ارزیابی شد و روایی واگرا با استفاده از شاخص‌های مناسب مدل‌های حداقل مربعات جزئی مورد بررسی قرار گرفت.

تجزیه و تحلیل داده‌ها متناسب با ماهیت چندمرحله‌ای پژوهش در سه سطح کیفی، ساختاری-تفسیری و کمی انجام شد. در مرحله نخست، داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و بررسی متون با استفاده از تحلیل مضمون مورد بررسی قرار گرفت. ابتدا متن مصاحبه‌ها چندین بار مطالعه شد تا پژوهشگر با محتوای داده‌ها آشنایی عمیق پیدا کند؛ سپس واحدهای معنایی مرتبط با موضوع پژوهش شناسایی و کدگذاری اولیه شدند. کدهای مشابه و دارای قرابت مفهومی با یکدیگر مقایسه و در قالب مفاهیم و مضامین اولیه دسته‌بندی شدند و از طریق بازبینی مستمر، ادغام یا تفکیک کدها و بررسی روابط مفهومی میان آن‌ها، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین اصلی شکل گرفتند. در این مرحله تلاش شد ساختار حاصل بتواند ابعاد مختلف مبانی زیبایی‌شناختی تربیت شهروندی و عناصر مرتبط با طراحی برنامه درسی دوره اول ابتدایی را به‌صورت منسجم پوشش دهد. پس از نهایی‌شدن مؤلفه‌ها، در مرحله دوم از مدل‌سازی ساختاری-تفسیری برای تعیین روابط میان مؤلفه‌ها استفاده شد. بر اساس قضاوت خبرگان، ماتریس خودتعاملی ساختاری تشکیل و پس از تبدیل روابط نمادین به مقادیر دودویی، ماتریس دسترسی اولیه ایجاد شد. سپس با لحاظ اصل تعدی، ماتریس دسترسی نهایی به دست آمد و بر اساس مجموعه دسترسی و مجموعه پیشایند هر مؤلفه، سطح‌بندی عوامل انجام شد. همچنین قدرت نفوذ و میزان وابستگی هر مؤلفه محاسبه شد تا جایگاه آن در ساختار کلی الگو مشخص شود و بر این اساس، مدل سلسله‌مراتبی روابط میان مؤلفه‌های زیبایی‌شناختی تربیت شهروندی ترسیم و تفسیر گردد. در مرحله سوم، داده‌های حاصل از پرسشنامه بخش کمی با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی تحلیل شد. ابتدا مدل اندازه‌گیری از نظر پایایی شاخص‌ها، آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی، روایی همگرا و روایی واگرا ارزیابی گردید و پس از احراز کفایت شاخص‌های اندازه‌گیری، مدل ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. در ارزیابی مدل ساختاری، ضرایب مسیر، آماره‌های معناداری، ضریب تعیین سازه‌های درون‌زا، اندازه اثر، قابلیت پیش‌بینی مدل و شاخص‌های برازش متناسب با PLS بررسی شد. برای آزمون معناداری ضرایب مسیر از روش بازنمونه‌گیری بوت‌استرپ استفاده شد. تلفیق نتایج حاصل از تحلیل مضمون، مدل‌سازی ساختاری-تفسیری و مدل‌یابی معادلات ساختاری این امکان را فراهم ساخت

که الگوی نهایی برنامه درسی مبتنی بر مبانی زیبایی‌شناختی تربیت شهروندی برای دوره اول ابتدایی، علاوه بر پشتوانه نظری و کیفی، از انسجام ساختاری و شواهد تجربی لازم نیز برخوردار باشد.

یافته‌ها

در بخش کمی پژوهش، داده‌های مربوط به ۱۰۶ نفر از معلمان و مدیران دوره اول ابتدایی تحلیل شد. از مجموع پاسخ‌دهندگان، ۷۸ نفر معلم و ۲۸ نفر مدیر بودند. از نظر جنسیت، ۶۹ نفر زن و ۳۷ نفر مرد بودند. میانگین سن شرکت‌کنندگان ۳۹.۸۴ سال با انحراف معیار ۷.۱۶ سال و دامنه سنی آنان بین ۲۶ تا ۵۶ سال بود. از نظر سابقه خدمت، ۱۹ نفر دارای کمتر از ۱۰ سال سابقه، ۳۸ نفر دارای ۱۰ تا ۱۵ سال سابقه، ۳۱ نفر دارای ۱۶ تا ۲۰ سال سابقه و ۱۸ نفر دارای بیش از ۲۰ سال سابقه حرفه‌ای بودند. از نظر سطح تحصیلات نیز ۱۴ نفر دارای مدرک کاردانی یا کارشناسی، ۷۶ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۱۶ نفر دارای مدرک دکتری یا دانشجوی دکتری بودند. بررسی سابقه فعالیت حرفه‌ای نشان داد میانگین سابقه خدمت پاسخ‌دهندگان ۱۵.۷۳ سال با انحراف معیار ۶.۴۲ سال بود که نشان می‌دهد بخش قابل‌توجهی از مشارکت‌کنندگان از تجربه مستقیم و طولانی‌مدت در حوزه آموزش و مدیریت دوره اول ابتدایی برخوردار بودند. در بخش کیفی نیز مصاحبه‌ها تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت و تحلیل داده‌ها نشان داد مفاهیم به‌دست‌آمده در چند محور اصلی مرتبط با مبانی زیبایی‌شناختی تربیت شهروندی و عناصر برنامه درسی قابل سازمان‌دهی هستند.

جدول ۱. مضامین اصلی و مؤلفه‌های استخراج‌شده از تحلیل کیفی مبانی زیبایی‌شناختی تربیت شهروندی

مضمون اصلی	مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده	نمونه مفاهیم و شاخص‌های استخراج‌شده
ادراک و حساسیت زیبایی‌شناختی	مشاهده آگاهانه، حساسیت به زیبایی، درک نظم و هماهنگی، توجه به محیط	توجه به زیبایی محیط مدرسه و جامعه، تشخیص نظم و بی‌نظمی، تجربه زیبایی در طبیعت، حساسیت نسبت به کیفیت محیط عمومی
هویت و تعلق شهروندی	تعلق اجتماعی، هویت محلی و ملی، احترام به نمادهای جمعی، احساس مسئولیت اجتماعی	توجه به میراث فرهنگی، احترام به نشانه‌های هویتی، احساس تعلق به مدرسه و محله، مراقبت از فضاهای عمومی
مشارکت و کنشگری اجتماعی	همکاری، گفت‌وگو، مسئولیت‌پذیری، مشارکت در تصمیم‌گیری	کار گروهی، مشارکت در امور کلاس، حل مسئله جمعی، پذیرش نقش اجتماعی، رعایت حقوق دیگران
اخلاق و زیبایی‌شناختی	رفتار احترام، نظم، آراستگی، همدلی، مراقبت از محیط	رفتار محترمانه، توجه به پاکیزگی، حفظ زیبایی فضای عمومی، مراقبت از اشیای مشترک، همدلی با دیگران
خلاقیت و زیبایی‌شناختی	تخیل، آفرینش، بیان هنری، تجربه‌های چندحسی	نقاشی، داستان‌گویی، نمایش، موسیقی، ساخت اثر، بازآفرینی تجربه‌های اجتماعی در قالب هنری
محتوای برنامه درسی	محتوای فرهنگی، اجتماعی، هنری، محیطی و شهروندی	داستان‌های شهروندی، میراث فرهنگی، زیبایی‌های محیط شهری و طبیعی، مسائل زندگی روزمره و مسئولیت اجتماعی
راهنماهای یادگیری-یادگیری	یادگیری تجربی، مشارکتی، مسئله‌محور، مشاهده‌ای و هنرمحور	گردش علمی، پروژه گروهی، ایفای نقش، گفت‌وگو، مشاهده محیط، فعالیت‌های هنری و روایت‌محور
محیط و فضای یادگیری	محیط زیبا، ایمن، مشارکت‌پذیر و فرهنگی	زیباسازی کلاس، استفاده از آثار دانش‌آموزان، فضای سبز، نشانه‌های فرهنگی، مشارکت در طراحی محیط
ارزشیابی شهروندی	ارزشیابی عملکردی، مشاهده‌ای، خودارزیابی و پوشه‌کار	مشاهده رفتار شهروندی، ارزیابی پروژه‌ها، ثبت مشارکت، خودارزیابی، ارزیابی فرایندی
نقش معلم	الگوسازی، تسهیل‌گری، هدایت مشارکت و خلق تجربه زیبایی‌شناختی	رفتار الگویی، طراحی موقعیت‌های واقعی، تقویت گفت‌وگو، ایجاد تجربه هنری، تقویت حس مسئولیت

نتایج جدول ۱ نشان داد که تحلیل مصاحبه‌ها و داده‌های کیفی به استخراج ده مضمون اصلی منجر شد که در مجموع چارچوب مفهومی مبانی زیبایی‌شناختی تربیت شهروندی در دوره اول ابتدایی را تشکیل دادند. سه مضمون «ادراک و حساسیت زیبایی‌شناختی»، «هویت و تعلق شهروندی» و «مشارکت و کنشگری اجتماعی» بیش از سایر مضامین به‌عنوان هسته‌های تربیتی الگو مطرح شدند، زیرا از دیدگاه خبرگان،

تربیت شهروندی در سال‌های نخست تحصیل صرفاً با آموزش قواعد و مفاهیم شهروندی محقق نمی‌شود، بلکه باید از طریق شکل‌گیری تجربه حسی، عاطفی و زیبایی‌شناختی از محیط اجتماعی، مدرسه، طبیعت و زندگی جمعی تقویت شود. همچنین مضامین مرتبط با برنامه درسی شامل محتوای برنامه درسی، راهبردهای یاددهی-یادگیری، محیط یادگیری، ارزشیابی و نقش معلم، سازوکارهای اجرایی تحقق این مبانی را تشکیل دادند. بر این اساس، الگوی پیشنهادی صرفاً بر محتوای آموزشی متکی نبود، بلکه مجموعه‌ای از تجربه‌های یادگیری، روابط اجتماعی، محیط مدرسه، فعالیت هنری، مشارکت جمعی و شیوه‌های ارزشیابی را به صورت یکپارچه دربرگرفت.

جدول ۲. سطح‌بندی مؤلفه‌های الگو بر اساس مدل‌سازی ساختاری-تفسیری

سطح ISM	مؤلفه‌ها	نقش در ساختار الگو
سطح اول	ارزشیابی تربیت شهروندی، پیامدهای رفتار شهروندی	پیامدها و نتایج نهایی الگو
سطح دوم	مشارکت و کنشگری اجتماعی، اخلاق و رفتار زیبایی‌شناختی	بروز رفتاری و اجتماعی یادگیری
سطح سوم	هویت و تعلق شهروندی، خلاقیت و بیان زیبایی‌شناختی	شکل‌گیری نگرش، هویت و توان ابراز
سطح چهارم	ادراک و حساسیت زیبایی‌شناختی، راهبردهای یاددهی-یادگیری	فرایندهای اصلی شکل‌دهنده تجربه
سطح پنجم	محتوای برنامه درسی، محیط و فضای یادگیری	عوامل زمینه‌ای و اجرایی
سطح ششم	نقش معلم و جهت‌گیری فلسفی-تربیتی برنامه درسی	عوامل زیربنایی و محرک اصلی الگو

نتایج مدل‌سازی ساختاری-تفسیری در جدول ۲ نشان داد که مؤلفه‌های الگو در شش سطح سلسله‌مراتبی قابل سازمان‌دهی هستند. در پایین‌ترین سطح ساختاری، «نقش معلم» و «جهت‌گیری فلسفی-تربیتی برنامه درسی» قرار گرفتند که به دلیل برخورداری از قدرت اثرگذاری بالا، به عنوان بنیادی‌ترین عوامل مدل شناسایی شدند. در سطح بعد، «محتوای برنامه درسی» و «محیط و فضای یادگیری» قرار گرفتند و نقش واسطه‌ای مهمی در تبدیل جهت‌گیری‌های فلسفی و تربیتی به تجربه واقعی دانش‌آموزان داشتند. «ادراک و حساسیت زیبایی‌شناختی» و «راهبردهای یاددهی-یادگیری» در سطح چهارم قرار گرفتند و نشان دادند که کیفیت تجربه یادگیری، نقطه اتصال میان عوامل زمینه‌ای و شکل‌گیری مؤلفه‌های درونی‌تر تربیت شهروندی است. در سطوح بالاتر نیز هویت و تعلق شهروندی، خلاقیت، مشارکت اجتماعی و اخلاق زیبایی‌شناختی قرار گرفتند و در نهایت، ارزشیابی تربیت شهروندی و پیامدهای رفتاری در سطح نخست مدل واقع شدند. بنابراین، ساختار ISM نشان داد که تحقق پیامدهای شهروندی مطلوب در دانش‌آموزان به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم تحت تأثیر کیفیت جهت‌گیری برنامه درسی، نقش معلم، محیط یادگیری و تجربه‌های زیبایی‌شناختی قرار دارد.

جدول ۳. قدرت نفوذ و وابستگی مؤلفه‌ها در تحلیل MICMAC

مؤلفه	قدرت نفوذ	قدرت وابستگی	طبقه MICMAC
جهت‌گیری فلسفی-تربیتی برنامه درسی	۱۰	۲	مستقل
نقش معلم	۹	۳	مستقل
محتوای برنامه درسی	۸	۵	پیوندی
محیط و فضای یادگیری	۸	۶	پیوندی
راهبردهای یاددهی-یادگیری	۷	۷	پیوندی
ادراک و حساسیت زیبایی‌شناختی	۷	۸	پیوندی
هویت و تعلق شهروندی	۵	۸	وابسته
خلاقیت و بیان زیبایی‌شناختی	۵	۷	وابسته
مشارکت و کنشگری اجتماعی	۴	۹	وابسته
اخلاق و رفتار زیبایی‌شناختی	۳	۹	وابسته
ارزشیابی تربیت شهروندی	۲	۸	وابسته
پیامدهای رفتار شهروندی	۱	۱۰	وابسته

مطابق نتایج جدول ۳، مؤلفه‌های «جهت‌گیری فلسفی-تربیتی برنامه درسی» و «نقش معلم» بیشترین قدرت نفوذ و کمترین میزان وابستگی را داشتند و در ناحیه عوامل مستقل قرار گرفتند. این یافته بیانگر آن است که تغییر یا تقویت این دو مؤلفه می‌تواند آثار گسترده‌ای بر سایر اجزای الگو داشته باشد، در حالی که خود این عوامل به میزان کمتری تحت تأثیر سایر متغیرها قرار می‌گیرند. مؤلفه‌های محتوای برنامه درسی، محیط یادگیری، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ادراک زیبایی‌شناختی در گروه عوامل پیوندی قرار گرفتند که هم قدرت نفوذ و هم میزان وابستگی بالایی داشتند؛ بنابراین، هرگونه تغییر در این متغیرها می‌تواند هم بر دیگر مؤلفه‌ها اثر بگذارد و هم از تغییرات سایر عوامل تأثیر بپذیرد. در مقابل، مؤلفه‌های هویت شهروندی، خلاقیت، مشارکت اجتماعی، اخلاق زیبایی‌شناختی، ارزشیابی و پیامدهای رفتار شهروندی عمدتاً در گروه عوامل وابسته قرار گرفتند و بیشتر به‌عنوان نتایج و برونادهای فرایند تربیتی شناخته شدند. نبود عامل خودمختار در ساختار MICMAC نیز نشان داد که تمامی مؤلفه‌های شناسایی‌شده به نحوی در شبکه روابط الگو نقش دارند و هیچ‌یک از آن‌ها به‌صورت منفک و مستقل از ساختار کلی عمل نمی‌کند.

جدول ۴. شاخص‌های ارزیابی مدل اندازه‌گیری

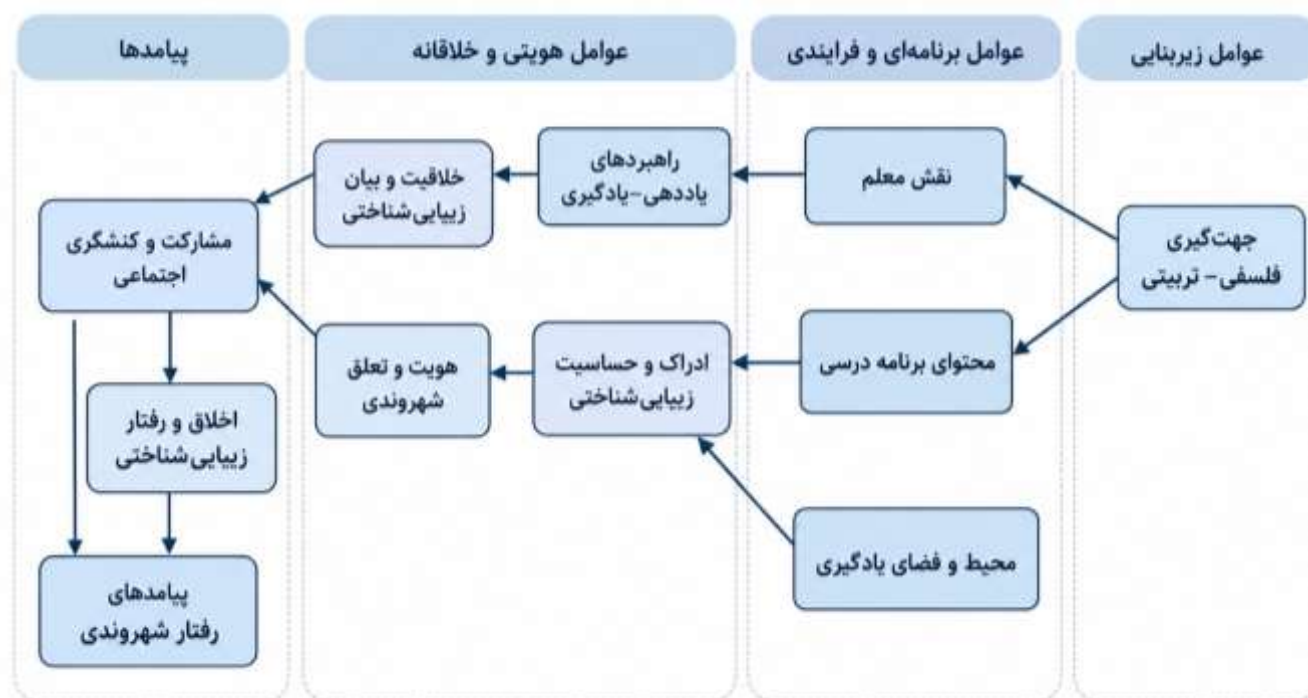
سازه	بارهای عاملی	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	AVE
جهت‌گیری فلسفی-تربیتی	۰.۷۱ تا ۰.۸۶	۰.۸۶	۰.۹۰	۰.۶۴
نقش معلم	۰.۷۳ تا ۰.۸۸	۰.۸۸	۰.۹۱	۰.۶۶
محتوای برنامه درسی	۰.۷۰ تا ۰.۸۵	۰.۸۴	۰.۸۹	۰.۶۱
محیط و فضای یادگیری	۰.۷۲ تا ۰.۸۷	۰.۸۷	۰.۹۱	۰.۶۵
راهبردهای یاددهی-یادگیری	۰.۷۴ تا ۰.۸۹	۰.۸۹	۰.۹۲	۰.۶۸
ادراک و حساسیت زیبایی‌شناختی	۰.۷۱ تا ۰.۸۸	۰.۸۸	۰.۹۱	۰.۶۷
هویت و تعلق شهروندی	۰.۷۳ تا ۰.۸۶	۰.۸۶	۰.۹۰	۰.۶۴
خلاقیت و بیان زیبایی‌شناختی	۰.۷۲ تا ۰.۸۹	۰.۸۷	۰.۹۱	۰.۶۶
مشارکت و کنشگری اجتماعی	۰.۷۵ تا ۰.۹۰	۰.۹۰	۰.۹۳	۰.۷۰
اخلاق و رفتار زیبایی‌شناختی	۰.۷۴ تا ۰.۸۸	۰.۸۸	۰.۹۲	۰.۶۸
ارزشیابی تربیت شهروندی	۰.۷۰ تا ۰.۸۶	۰.۸۵	۰.۸۹	۰.۶۲
پیامدهای رفتار شهروندی	۰.۷۶ تا ۰.۹۱	۰.۹۱	۰.۹۴	۰.۷۲

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، بارهای عاملی تمام گویه‌های باقی‌مانده در مدل بالاتر از ۰.۷۰ بود و دامنه آن‌ها از ۰.۷۰ تا ۰.۹۱ تغییر داشت؛ بنابراین، سهم هر شاخص در تبیین سازه مربوطه در سطح قابل‌قبولی قرار داشت. مقدار آلفای کرونباخ سازه‌ها بین ۰.۸۴ و ۰.۹۱ و مقدار پایایی ترکیبی بین ۰.۸۹ و ۰.۹۴ بود که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب ابزار اندازه‌گیری است. همچنین، مقادیر میانگین واریانس استخراج‌شده برای تمامی سازه‌ها بالاتر از ۰.۵۰ بود و در دامنه ۰.۶۱ تا ۰.۷۲ قرار گرفت؛ بنابراین، روایی همگرایی مدل مورد تأیید قرار گرفت. بررسی روایی واگرا نیز نشان داد که میزان اشتراک هر سازه با شاخص‌های خود بیش از اشتراک آن با سازه‌های دیگر بوده و مقادیر HTMT نیز در تمامی مقایسه‌ها کمتر از ۰.۸۵ به دست آمد. افزون بر این، مقادیر عامل تورم واریانس برای شاخص‌ها و روابط ساختاری در دامنه قابل‌قبول قرار داشت و شواهدی از هم‌خطی مسئله‌ساز مشاهده نشد. در مجموع، نتایج مدل اندازه‌گیری نشان داد که ابزار پژوهش از پایایی، روایی همگرا و روایی واگرای مطلوب برخوردار است و می‌توان از سازه‌های اندازه‌گیری‌شده برای ارزیابی روابط ساختاری الگوی پیشنهادی استفاده کرد.

جدول ۵. نتایج مدل ساختاری و آزمون روابط بین مؤلفه‌های الگو

مسیر ساختاری	ضریب مسیر β	آماره t	مقدار p	نتیجه
جهت‌گیری فلسفی-تربیتی $\leftarrow$ نقش معلم	۰.۴۶	۶.۱۲	<۰.۰۰۱	معنادار
جهت‌گیری فلسفی-تربیتی $\leftarrow$ محتوای برنامه درسی	۰.۳۹	۵.۲۸	<۰.۰۰۱	معنادار
نقش معلم $\leftarrow$ راهبردهای یاددهی-یادگیری	۰.۵۱	۷.۳۴	<۰.۰۰۱	معنادار
محیط یادگیری $\leftarrow$ ادراک و حساسیت زیبایی‌شناختی	۰.۴۳	۵.۹۱	<۰.۰۰۱	معنادار
محتوای برنامه درسی $\leftarrow$ ادراک و حساسیت زیبایی‌شناختی	۰.۳۶	۴.۴۷	<۰.۰۰۱	معنادار
راهبردهای یاددهی-یادگیری $\leftarrow$ خلاقیت و بیان زیبایی‌شناختی	۰.۴۸	۶.۸۳	<۰.۰۰۱	معنادار
ادراک زیبایی‌شناختی $\leftarrow$ هویت و تعلق شهروندی	۰.۴۵	۶.۲۰	<۰.۰۰۱	معنادار
هویت و تعلق شهروندی $\leftarrow$ مشارکت و کنشگری اجتماعی	۰.۴۱	۵.۵۶	<۰.۰۰۱	معنادار
خلاقیت و بیان زیبایی‌شناختی $\leftarrow$ مشارکت و کنشگری اجتماعی	۰.۲۹	۳.۷۴	<۰.۰۰۱	معنادار
مشارکت و کنشگری اجتماعی $\leftarrow$ اخلاق و رفتار زیبایی‌شناختی	۰.۴۷	۶.۶۵	<۰.۰۰۱	معنادار
اخلاق و رفتار زیبایی‌شناختی $\leftarrow$ پیامدهای رفتار شهروندی	۰.۴۴	۵.۸۹	<۰.۰۰۱	معنادار
مشارکت و کنشگری اجتماعی $\leftarrow$ پیامدهای رفتار شهروندی	۰.۳۴	۴.۵۲	<۰.۰۰۱	معنادار

نتایج جدول ۵ نشان داد که تمامی مسیرهای اصلی پیش‌بینی‌شده در مدل ساختاری از نظر آماری معنادار هستند. بیشترین ضریب مسیر مربوط به اثر نقش معلم بر راهبردهای یاددهی-یادگیری با مقدار β برابر با ۰.۵۱ بود که اهمیت جایگاه معلم را در تبدیل مبانی زیبایی‌شناختی و شهروندی به تجربه‌های واقعی یادگیری نشان می‌دهد. پس از آن، اثر راهبردهای یاددهی-یادگیری بر خلاقیت و بیان زیبایی‌شناختی با β برابر با ۰.۴۸ و اثر مشارکت و کنشگری اجتماعی بر اخلاق و رفتار زیبایی‌شناختی با β برابر با ۰.۴۷ قرار گرفت. همچنین، جهت‌گیری فلسفی-تربیتی اثر معناداری بر نقش معلم و محتوای برنامه درسی داشت و نشان داد که مبانی نظری و فلسفی برنامه درسی در سطوح پایین‌تر ساختار نقش تعیین‌کننده‌ای در هدایت عناصر اجرایی ایفا می‌کنند. اثر ادراک و حساسیت زیبایی‌شناختی بر هویت و تعلق شهروندی نیز معنادار بود و نشان داد که افزایش توانایی دانش‌آموز در مشاهده، احساس و تفسیر زیبایی‌های محیط اجتماعی و طبیعی می‌تواند با تقویت تعلق اجتماعی و شهروندی همراه شود. از سوی دیگر، هویت شهروندی و خلاقیت زیبایی‌شناختی هر دو توانستند مشارکت اجتماعی را پیش‌بینی کنند و مشارکت نیز به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم بر پیامدهای رفتار شهروندی اثر گذاشت. مقادیر ضریب تعیین سازه‌های درون‌زای اصلی نیز نشان داد که مدل توانست ۰.۴۲ از واریانس ادراک و حساسیت زیبایی‌شناختی، ۰.۴۷ از واریانس هویت و تعلق شهروندی، ۰.۵۱ از واریانس مشارکت و کنشگری اجتماعی، ۰.۴۹ از واریانس اخلاق و رفتار زیبایی‌شناختی و ۰.۵۶ از واریانس پیامدهای رفتار شهروندی را تبیین کند. مقادیر Q^2 برای تمام سازه‌های درون‌زا مثبت بود و در دامنه ۰.۲۴ تا ۰.۳۹ قرار گرفت که بیانگر قابلیت پیش‌بینی مناسب مدل است. همچنین مقدار SRMR برابر با ۰.۰۶۷ به دست آمد که نشان‌دهنده برازش قابل قبول مدل کلی بود. در مجموع، یافته‌ها از کفایت تجربی ساختار پیشنهادی حمایت کردند و نشان دادند که روابط پیش‌بینی‌شده میان مبانی فلسفی، نقش معلم، عناصر برنامه درسی، تجربه زیبایی‌شناختی و پیامدهای شهروندی از انسجام لازم برخوردار است.



شکل ۱. الگوی نهایی مبانی زیبایی‌شناختی تربیت شهروندی برای برنامه درسی دوره اول ابتدایی

الگوی نهایی نشان داد که تربیت شهروندی مبتنی بر زیبایی‌شناسی دارای ساختاری چندسطحی و نظام‌مند است که از جهت‌گیری فلسفی-تربیتی و نقش معلم آغاز می‌شود و از طریق محتوا، محیط یادگیری و راهبردهای یاددهی-یادگیری به شکل‌گیری ادراک و حساسیت زیبایی‌شناختی در دانش‌آموزان منجر می‌شود. این ادراک، زمینه شکل‌گیری هویت و تعلق شهروندی و خلاقیت و بیان زیبایی‌شناختی را فراهم می‌کند و این دو مؤلفه به نوبه خود مشارکت و کنشگری اجتماعی دانش‌آموزان را تقویت می‌کنند. مشارکت اجتماعی نیز از طریق گسترش رفتارهای مسئولانه، احترام به دیگران، مراقبت از محیط و رعایت ارزش‌های جمعی، به شکل‌گیری اخلاق و رفتار زیبایی‌شناختی منتهی می‌شود و در نهایت پیامدهای مطلوب رفتار شهروندی را ایجاد می‌کند. بنابراین، الگوی نهایی پژوهش نشان می‌دهد که تربیت شهروندی در دوره اول ابتدایی زمانی از اثربخشی بیشتری برخوردار خواهد بود که به جای آموزش منفرد و مستقیم مفاهیم شهروندی، تجربه‌ای یکپارچه از زیبایی، مشارکت، خلاقیت، هویت، مسئولیت‌پذیری و تعامل اجتماعی در تمامی عناصر برنامه درسی ایجاد شود. این ساختار همچنین بیانگر آن است که نقش معلم و جهت‌گیری فلسفی برنامه درسی در نقطه آغاز زنجیره علی قرار دارند، در حالی که مشارکت اجتماعی، اخلاق زیبایی‌شناختی و پیامدهای رفتار شهروندی در سطوح نهایی مدل قرار گرفته‌اند و نشان‌دهنده نتایج قابل مشاهده فرایند تربیتی هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که الگوی مبانی زیبایی‌شناختی تربیت شهروندی برای برنامه درسی دوره اول ابتدایی از مجموعه‌ای به هم پیوسته از مؤلفه‌های زیربنایی، برنامه‌ای، ادراکی، هویتی، خلاقانه، اجتماعی و رفتاری تشکیل شده است. در بخش کیفی، مضامینی مانند ادراک و حساسیت زیبایی‌شناختی، هویت و تعلق شهروندی، مشارکت و کنشگری اجتماعی، اخلاق و رفتار زیبایی‌شناختی، خلاقیت و بیان زیبایی‌شناختی، محتوای برنامه درسی، راهبردهای یاددهی-یادگیری، محیط و فضای یادگیری، ارزشیابی تربیت شهروندی و نقش معلم شناسایی شدند. تحلیل ساختاری نیز نشان داد که جهت‌گیری فلسفی-تربیتی و نقش معلم در سطوح زیربنایی الگو قرار دارند و از طریق محتوا، محیط و راهبردهای یاددهی-یادگیری بر ادراک زیبایی‌شناختی و سپس بر هویت، خلاقیت، مشارکت اجتماعی، اخلاق و در نهایت پیامدهای رفتار شهروندی اثر می‌گذارند. این الگو از این جهت اهمیت دارد که تربیت شهروندی را از یک موضوع صرفاً شناختی و محتوایی

فراتر می‌برد و آن را به صورت یک تجربه چندبعدی و تدریجی در نظر می‌گیرد. این نتیجه با دیدگاهی همسو است که تربیت شهروندی را فرایندی مستمر و چندسطحی می‌داند و بر سازمان‌دهی تدریجی پیامدهای شهروندی در طول دوره‌های تحصیلی تأکید دارد (Çopur, 2025). همچنین، یافته حاضر با این دیدگاه سازگار است که تربیت شهروند آینده باید از سال‌های نخست تحصیل آغاز شود و علاوه بر دانش، نگرش، ارزش و کنش اجتماعی را نیز دربرگیرد (Ameri, 2023).

یکی از مهم‌ترین نتایج پژوهش، قرار گرفتن جهت‌گیری فلسفی-تربیتی در سطح زیربنایی مدل بود. این یافته نشان می‌دهد که هرگونه طراحی برنامه درسی تربیت شهروندی، پیش از آنکه به محتوا و روش محدود شود، نیازمند روشن بودن مبانی انسان‌شناختی، ارزشی و تربیتی آن است. به بیان دیگر، نوع نگرش به کودک، جامعه، زیبایی، مسئولیت اجتماعی و هدف تربیت، تعیین می‌کند که چه نوع تجربه‌ای در برنامه درسی طراحی شود. این نتیجه با رویکردهای تلفیقی در فلسفه تعلیم و تربیت نیز همخوان است که بر ضرورت پیوند میان مبانی ارزشی و شیوه‌های تربیتی نوین تأکید دارند (Sembiring, 2024). از سوی دیگر، تأکید بر مبانی فلسفی با این دیدگاه نیز سازگار است که برنامه درسی شهروندی نباید صرفاً مجموعه‌ای از اطلاعات و قواعد پراکنده باشد، بلکه باید بر یک منطق تربیتی منسجم استوار شود که بتواند هویت و نظام ارزشی دانش‌آموز را نیز تقویت کند (Nadimi, 2014). بنابراین، حضور جهت‌گیری فلسفی در سطح پایه مدل به این معناست که برنامه درسی زیبایی‌شناختی شهروندی باید از ابتدا روشن کند چه نوع شهروندی را می‌خواهد پرورش دهد و چه نسبتی میان زیبایی، اخلاق، هویت و مشارکت اجتماعی برقرار می‌کند.

نقش معلم نیز در مدل پژوهش به عنوان یکی از اثرگذارترین عوامل شناسایی شد و بیشترین ضریب مسیر را در ارتباط با راهبردهای یاددهی-یادگیری نشان داد. این یافته بیانگر آن است که معلم در دوره اول ابتدایی صرفاً انتقال‌دهنده محتوای شهروندی نیست، بلکه مهم‌ترین واسطه میان مبانی نظری برنامه و تجربه واقعی دانش‌آموز است. معلم از طریق شیوه تعامل، الگوی رفتاری، نوع بازخورد، طراحی فعالیت، مدیریت کلاس و ایجاد فرصت مشارکت، می‌تواند مفاهیم شهروندی را به تجربه‌ای عینی تبدیل کند. این نتیجه با مطالعاتی همسو است که بر ضرورت توجه به آموزش شهروندی در مدرسه و نقش تجربه‌های عملی در شکل‌گیری رفتار شهروندی تأکید کرده‌اند (Fathi Vajargah & Vahed, 2009; Choukadeh, 2009). همچنین، نتایج با یافته‌های مربوط به گنجاندن ارزش‌های شهروندی در برنامه درسی ابتدایی سازگار است؛ زیرا تحقق این ارزش‌ها بدون نقش فعال معلم در ترجمه آن‌ها به موقعیت‌های واقعی یادگیری دشوار خواهد بود (Karam Afrouz et al., 2011). در این چارچوب، معلم باید به عنوان الگویی برای احترام، نظم، گفت‌وگو، زیبایی رفتار، مسئولیت‌پذیری و مشارکت اجتماعی عمل کند. یافته دیگر پژوهش نشان داد که محتوای برنامه درسی و محیط و فضای یادگیری در سطح میانی و پیوندی ساختار قرار دارند. این موضوع نشان می‌دهد که تربیت شهروندی زیبایی‌شناختی تنها از طریق انتخاب محتوای مناسب تحقق نمی‌یابد، بلکه باید محیط مدرسه نیز با اهداف برنامه همخوان باشد. اگر محتوای درسی بر همکاری، احترام و مسئولیت تأکید کند، اما فضای مدرسه فاقد فرصت مشارکت، زیبایی و تعامل باشد، یادگیری به سطح شناختی محدود خواهد شد. این نتیجه با مطالعه‌هایی همسو است که وضعیت تربیت شهروندی در برنامه درسی را ناکافی یا نامتوازن گزارش کرده‌اند (Kahkesh, 2022; Zare et al., 2024). از این منظر، الگوی حاضر بر یکپارچگی میان برنامه رسمی و تجربه زیسته دانش‌آموز تأکید دارد. همچنین، یافته‌های پژوهش درباره اهمیت محیط یادگیری با مفهوم شهروندی به عنوان الزام زندگی اجتماعی و شهری نیز قابل تبیین است؛ زیرا کودک باید مسئولیت نسبت به محیط مشترک، نظم، پاکیزگی و کیفیت فضای عمومی را در عمل تجربه کند (Mogharab Elahi, 2018).

قرار گرفتن ادراک و حساسیت زیبایی‌شناختی در مرکز مدل نیز یکی از یافته‌های اساسی پژوهش بود. نتایج نشان داد که این مؤلفه تحت تأثیر محتوا و محیط یادگیری قرار دارد و خود به تقویت هویت و تعلق شهروندی منجر می‌شود. این رابطه از منظر نظری قابل توجه است؛ زیرا نشان می‌دهد که احساس تعلق به جامعه می‌تواند از مسیر تجربه زیبایی، نظم، هماهنگی و معنا در محیط اجتماعی شکل گیرد. کودکی که محیط مدرسه، محله، طبیعت و میراث فرهنگی را زیبا و ارزشمند ادراک می‌کند، احتمالاً نسبت به حفظ آن‌ها نیز احساس مسئولیت بیشتری خواهد

داشت. این نتیجه با دیدگاهی همسو است که تربیت را فرایندی فراتر از انتقال دانش می‌داند و بر تجربه، ادراک و شکل‌گیری رابطه معنادار با جهان تأکید می‌کند (Naghibzadeh, 1998). همچنین، این یافته با تأکید بر تقویت هویت ملی و جهانی در آموزش شهروندی سازگار است؛ زیرا حساسیت نسبت به زیبایی‌های فرهنگی، اجتماعی و محیطی می‌تواند زمینه تعلق و هویت را تقویت کند (Nadimi, 2014). نتایج همچنین نشان داد که راهبردهای یاددهی-یادگیری اثر معناداری بر خلاقیت و بیان زیبایی‌شناختی دارند. این یافته بیانگر آن است که شیوه آموزش در این الگو باید از روش‌های مستقیم و حافظه‌محور فاصله بگیرد و بر تجربه، مشارکت، مشاهده، داستان، بازی، هنر، گفت‌وگو و پروژه‌های جمعی متمرکز شود. این نتیجه با یافته‌های رویکرد عاملیت‌محور در آموزش شهروندی همسو است؛ زیرا یادگیری شهروندی زمانی عمیق‌تر می‌شود که دانش‌آموز فرصت داشته باشد در ساخت معنا، تصمیم‌گیری و کنش مشارکت کند (Jiang, 2024). همچنین، تأکید بر روش‌های فعال با رویکردهای آموزشی قرن بیست‌ویکم هماهنگ است که بر یادگیری مشارکتی و تجربه‌محور در کنار حفظ مبانی ارزشی تأکید دارند (Sembiring, 2024). بنابراین، فعالیت‌های هنری و خلاقانه در این الگو نه به‌عنوان فعالیت حاشیه‌ای، بلکه به‌عنوان سازوکاری برای تعمیق تجربه شهروندی در نظر گرفته می‌شوند.

یکی دیگر از یافته‌های مهم، اثر ادراک زیبایی‌شناختی بر هویت و تعلق شهروندی و سپس اثر هویت بر مشارکت اجتماعی بود. این مسیر نشان می‌دهد که احساس تعلق مقدم بر بسیاری از رفتارهای مشارکتی است. دانش‌آموز زمانی برای مدرسه، محله و جامعه خود مسئولیت بیشتری احساس می‌کند که آن‌ها را بخشی از هویت خود بدانند. این نتیجه با ادبیات تربیت شهروندی که بر پیوند هویت، ارزش و مشارکت تأکید دارد سازگار است (Nadimi, 2014). همچنین، نتایج با این دیدگاه همسو است که تربیت شهروند آینده باید کودک را برای عضویت فعال و مسئولانه در جامعه آماده کند (Ameri, 2023). در الگوی حاضر، زیبایی‌شناسی به‌عنوان عامل تقویت‌کننده این تعلق عمل می‌کند و از طریق تجربه مثبت و معنادار از محیط اجتماعی، هویت شهروندی را تقویت می‌سازد.

یافته‌ها همچنین نشان داد که خلاقیت و بیان زیبایی‌شناختی به‌طور معناداری مشارکت و کنشگری اجتماعی را تقویت می‌کنند. این نتیجه نشان می‌دهد که خلاقیت صرفاً یک شایستگی هنری نیست، بلکه می‌تواند ظرفیتی برای حل مسئله اجتماعی، بیان نظر، همکاری و مشارکت در زندگی جمعی باشد. وقتی دانش‌آموز از طریق نمایش، داستان، طراحی، نقاشی یا پروژه‌های گروهی امکان بیان دیدگاه خود را پیدا می‌کند، عاملیت اجتماعی او نیز تقویت می‌شود. این یافته با نتایج مطالعات مربوط به یادگیری شهروندی عاملیت‌محور همسو است (Jiang, 2024). همچنین، توجه به سواد رسانه‌ای در تربیت شهروندی معاصر نشان می‌دهد که توانایی بیان، تفسیر و ارزیابی پیام‌ها بخشی از شایستگی شهروندی است (Kwon & Sung, 2024). بنابراین، بعد خلاقانه در الگوی حاضر می‌تواند بستری برای توسعه اشکال جدید مشارکت شهروندی در محیط‌های حضوری و دیجیتال فراهم کند.

اثر معنادار مشارکت اجتماعی بر اخلاق و رفتار زیبایی‌شناختی و همچنین پیامدهای رفتار شهروندی نشان داد که یادگیری شهروندی زمانی تثبیت می‌شود که دانش‌آموز فرصت کنش واقعی داشته باشد. احترام، همکاری، مسئولیت‌پذیری، رعایت نظم و مراقبت از محیط زمانی به رفتار تبدیل می‌شوند که در موقعیت‌های واقعی تمرین شوند. این نتیجه با مطالعاتی همخوان است که آموزش شهروندی را نیازمند تلفیق دانش، نگرش و عمل می‌دانند (Hajati Mokhar et al., 2023). همچنین، با رویکردی سازگار است که شهروندی را به‌عنوان بخشی از زندگی اجتماعی و نه صرفاً یک موضوع درسی در نظر می‌گیرد (Mogharab Elahi, 2018). از این منظر، رفتار زیبایی‌شناختی شامل توجه به نظم، پاکیزگی، احترام، کیفیت روابط و مراقبت از فضای عمومی می‌شود و در امتداد مستقیم رفتار شهروندی قرار می‌گیرد.

نتایج مدل اندازه‌گیری و ساختاری نیز نشان داد که سازه‌های پژوهش از پایایی و روایی مطلوب برخوردارند و مدل از قابلیت تبیین و پیش‌بینی مناسبی برخوردار است. معناداری روابط میان سازه‌ها و مقادیر مناسب ضرایب تبیین نشان می‌دهد که الگوی پیشنهادی صرفاً یک چارچوب مفهومی نظری نیست، بلکه از شواهد تجربی نیز حمایت می‌شود. این یافته با مطالعات طراحی برنامه درسی شهروندی در دوره ابتدایی، از جمله پژوهش‌های مربوط به شهروند الکترونیک، همسو است که بر ضرورت طراحی الگوهای ساختاری و چندبعدی برای آموزش شهروندی تأکید

دارند (Hosseinzadeh et al., 2024). همچنین، توجه به ابعاد حقوقی و مسئولیت‌های شهروندی در این الگو با مطالعات سواد حقوقی سازگار است که بر ضرورت گنجاندن فهم حقوق و تکالیف در برنامه درسی تأکید کرده‌اند (Sharifi Rahnemou et al., 2024). در نتیجه، الگوی حاضر توانسته است مجموعه‌ای از ابعاد شناختی، ارزشی، عاطفی، خلاقانه و رفتاری را در یک چارچوب منسجم تلفیق کند.

از منظر گسترده‌تر، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که تربیت شهروندی در دوره اول ابتدایی باید با نیازهای زندگی معاصر هماهنگ شود. در کنار مؤلفه‌های سنتی مانند مسئولیت‌پذیری، هویت و مشارکت، کودکان امروز نیازمند آمادگی برای زیست در محیط‌های رسانه‌ای و دیجیتال هستند. اهمیت سواد رسانه‌ای در پرورش شهروندی معاصر در مطالعات اخیر مورد تأکید قرار گرفته است (Kwon & Sung, 2024). همچنین، طراحی برنامه درسی شهروند الکترونیک نشان می‌دهد که شهروندی دیجیتال باید از سال‌های ابتدایی مورد توجه قرار گیرد (Hosseinzadeh et al., 2024). با این حال، الگوی زیبایی‌شناختی می‌تواند این آموزش‌ها را از شکل صرفاً فنی خارج سازد و به ابعادی مانند اخلاق ارتباط، احترام، کیفیت تعامل و مسئولیت نسبت به فضای مشترک دیجیتال نیز پیوند دهد.

یافته‌های پژوهش همچنین با اهمیت آموزش سلامت و کیفیت زندگی در نظام آموزشی قابل پیوند است. اگر شهروندی را مجموعه‌ای از رفتارهای مسئولانه در قبال خود، دیگران و محیط بدانیم، سلامت، پاکیزگی و مراقبت نیز در این چارچوب قرار می‌گیرند. ضرورت آموزش سلامت در مدرسه به‌عنوان بخشی از آماده‌سازی دانش‌آموز برای زندگی مسئولانه مطرح شده است (Ceka, 2024). از این منظر، بعد زیبایی‌شناختی می‌تواند میان سلامت، پاکیزگی، نظم و کیفیت محیط پیوند برقرار کند و کودک را نسبت به پیامدهای رفتار خود در فضای مشترک حساس‌تر سازد.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر با بخش قابل توجهی از ادبیات تربیت شهروندی همسو است، اما افزوده اصلی آن در تأکید بر زیبایی‌شناسی به‌عنوان یک مبنای سازمان‌دهنده برای برنامه درسی است. مطالعات پیشین بیشتر بر مؤلفه‌هایی مانند ارزش‌های شهروندی، هویت، مشارکت، سواد حقوقی، سواد رسانه‌ای، شهروندی دیجیتال یا وضعیت موجود برنامه درسی تمرکز داشته‌اند (Hosseinzadeh et al., 2024; Kahkesh, 2022; Karam Afrouz et al., 2011; Sharifi Rahnemou et al., 2024). در حالی که یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد می‌توان این مؤلفه‌ها را از طریق تجربه زیبایی‌شناختی در یک ساختار منسجم به یکدیگر پیوند داد. بر این اساس، زیبایی‌شناسی نه یک مؤلفه فرعی، بلکه می‌تواند به‌عنوان یک منطق تربیتی برای پیوند دادن احساس، ادراک، هویت، خلاقیت، مشارکت و رفتار شهروندی عمل کند.

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه بود. نخست، بخش کیفی مطالعه بر دیدگاه خبرگان و متخصصان حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی، تربیت شهروندی، آموزش ابتدایی و زیبایی‌شناسی متکی بود و از این رو، ممکن است برخی ابعاد تجربه زیسته معلمان، دانش‌آموزان و والدین به‌طور کامل در فرایند استخراج مؤلفه‌ها منعکس نشده باشد. دوم، بخش کمی بر نمونه‌ای محدود از معلمان و مدیران دوره اول ابتدایی انجام شد و این امر می‌تواند تعمیم‌پذیری نتایج را به سایر مناطق، گروه‌های فرهنگی و نظام‌های آموزشی محدود کند. سوم، ماهیت مقطعی داده‌های کمی امکان بررسی پایداری روابط میان متغیرها در طول زمان را فراهم نکرد. چهارم، بخشی از داده‌ها بر اساس پرسشنامه خودگزارشی گردآوری شد و احتمال تأثیر سوگیری پاسخ، مطلوبیت اجتماعی یا تفاوت در برداشت پاسخ‌دهندگان از گویه‌ها وجود دارد. همچنین، با وجود استفاده از ISM و PLS-SEM برای تبیین ساختار مدل، روابط شناسایی‌شده را نمی‌توان بدون انجام مطالعات طولی یا آزمایشی به‌طور قطعی روابط علی در نظر گرفت.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده الگوی حاضر در مناطق جغرافیایی و فرهنگی متفاوت و با حجم نمونه بزرگ‌تر آزمون شود تا میزان ثبات و تعمیم‌پذیری ساختار آن بررسی شود. همچنین، می‌توان از دیدگاه دانش‌آموزان، والدین و معلمان به‌صورت هم‌زمان استفاده کرد تا تصویری چندجانبه‌تر از تجربه زیبایی‌شناختی تربیت شهروندی به دست آید. انجام مطالعات طولی می‌تواند نشان دهد که قرار گرفتن کودکان در معرض برنامه درسی مبتنی بر این الگو چه تأثیری بر هویت، مشارکت و رفتار شهروندی آنان در سال‌های بعد دارد. طراحی پژوهش‌های آزمایشی یا

شبه‌آزمایشی نیز برای مقایسه اثربخشی برنامه درسی پیشنهادی با شیوه‌های معمول آموزش شهروندی ضروری است. همچنین، پیشنهاد می‌شود ابعاد شهروندی دیجیتال، سواد رسانه‌ای، محیط‌زیست، تنوع فرهنگی و آموزش حقوق کودک در نسخه‌های توسعه‌یافته الگو بررسی شوند و امکان تلفیق آن‌ها با مؤلفه‌های زیبایی‌شناختی مورد آزمون قرار گیرد.

پیشنهاد می‌شود طراحان برنامه درسی دوره اول ابتدایی، تربیت شهروندی را به‌صورت یک موضوع منفرد یا محدود به چند درس مشخص در نظر بگیرند و مؤلفه‌های آن را در سراسر تجربه آموزشی کودک توزیع کنند. محتوای درسی می‌تواند با داستان‌ها، تصاویر، موقعیت‌های واقعی، فعالیت‌های هنری، پروژه‌های گروهی و تجربه‌های محیطی غنی شود تا مفاهیم شهروندی برای کودکان ملموس و معنادار شوند. معلمان نیز باید برای استفاده از روش‌های مشارکتی، گفت‌وگومحور، هنرمحور و تجربه‌محور آموزش ببینند و بتوانند محیط کلاس را به فضایی برای تمرین مسئولیت، احترام، همکاری و مشارکت تبدیل کنند. همچنین، طراحی فضای مدرسه باید با اهداف تربیتی هماهنگ باشد و کودکان در زیباسازی، نظم‌بخشی و مراقبت از محیط نقش فعال داشته باشند. ارزشیابی نیز بهتر است از آزمون‌های صرفاً شناختی فاصله بگیرد و مشاهده رفتار، پروژه، پوشه‌کار، خودارزیابی و ارزیابی مشارکت اجتماعی را در بر گیرد. در نهایت، اجرای موفق این الگو نیازمند هماهنگی میان برنامه‌ریزان درسی، مدیران مدارس، معلمان و خانواده‌هاست تا تجربه تربیت شهروندی در محیط‌های مختلف زندگی کودک از انسجام و پیوستگی لازم برخوردار باشد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

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

شفافیت داده‌ها

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

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

Extended Abstract

Introduction

Citizenship education is one of the fundamental responsibilities of contemporary educational systems because schools are expected not only to transmit subject-specific knowledge but also to prepare learners for responsible, participatory, ethical, and constructive life in society. This function is particularly important during primary education, when many social attitudes, values, behavioral patterns, and perceptions of self and

others begin to take shape. Citizenship education at this level therefore involves more than teaching formal concepts related to rights and duties. It includes developing responsibility, cooperation, respect for others, social participation, environmental awareness, belonging, adherence to shared rules, and the ability to contribute meaningfully to collective life. Preparing the citizen of the future consequently requires systematic educational experiences beginning in the early school years and extending across the curriculum (Ameri, 2023). Citizenship education should also be embedded in authentic school experiences so that children can practice social values rather than merely acquire declarative knowledge about them (Fathi Vajargah & Vahed Choukadeh, 2009; Karam Afrouz et al., 2011).

Recent social, cultural, technological, and communicative transformations have expanded the meaning of citizenship. Contemporary citizens are increasingly required to participate not only in immediate local communities but also in digital, media-based, culturally diverse, and globally connected environments. Accordingly, citizenship education now encompasses digital citizenship, media literacy, legal literacy, critical thinking, responsible communication, and awareness of rights and obligations in technology-mediated environments (Hosseinzadeh et al., 2024; Kwon & Sung, 2024; Sharifi Rahnemou et al., 2024). At the same time, effective citizenship education should develop progressively across educational stages. A spiral curriculum perspective suggests that citizenship-related outcomes should be revisited at increasingly complex levels and adapted to learners' developmental characteristics (Çopur, 2025). Comparative educational experiences likewise indicate that continuity, practical engagement, social participation, and connections between school learning and everyday life are important principles of citizenship education (Hajati Mokhar et al., 2023).

Despite its importance, citizenship education does not always occupy a sufficiently explicit or systematic position in formal curricula. In the Iranian educational context, it has been described as a relatively hidden curricular priority, with disparities between its acknowledged importance and its systematic implementation (Kahkesh, 2022). Studies examining teachers' perspectives have similarly suggested that different dimensions of citizenship education are not equally represented in existing curricula and that practical, participatory, and experience-oriented dimensions may receive less emphasis than conceptual or moral components (Zare et al., 2024). In addition, citizenship education should simultaneously reinforce students' national, cultural, and value-based identities while preparing them to interact responsibly with broader social and global contexts (Nadimi, 2014). Citizenship is therefore best understood as a multidimensional educational construct connecting knowledge, identity, values, relationships, participation, and everyday social conduct.

An important yet comparatively underdeveloped dimension of this field is the aesthetic foundation of citizenship education. Aesthetic education is not limited to formal art instruction; it concerns sensitivity to beauty, harmony, order, environment, human relationships, emotional experience, imagination, creativity, and the quality of one's engagement with the surrounding world. From this perspective, aesthetic sensitivity may provide an important bridge between perception and responsible civic behavior. A child who develops sensitivity toward the beauty, cleanliness, order, cultural meaning, and shared value of school and community environments may also become more willing to protect those environments and act responsibly within them. Such an approach is consistent with broader educational perspectives emphasizing experiential and holistic development rather than the mere accumulation of information (Naghibzadeh, 1998). It is also relevant to the conception of citizenship as a requirement of collective and urban life, where respect, responsibility, environmental care, and participation directly affect the quality of common spaces (Mogharab Elahi, 2018). Aesthetic approaches may also foster creativity and student agency. Contemporary citizenship learning increasingly emphasizes learners as active participants in constructing meaning and engaging with their social environments rather than as passive recipients of prescribed civic content (Jiang, 2024). Integrating artistic, narrative, experiential, collaborative, and problem-oriented activities into primary curricula can therefore

support both aesthetic development and civic participation. This orientation corresponds with contemporary pedagogical perspectives that seek to integrate philosophical and value-based foundations with active, learner-centered approaches appropriate to twenty-first-century education (Sembiring, 2024). Furthermore, dimensions such as health, cleanliness, self-care, and responsibility toward shared environments can also be incorporated into this expanded understanding of citizenship education (Ceka, 2024). Against this background, the present study aimed to identify the aesthetic foundations of citizenship education and to develop and validate a curriculum model for the first cycle of primary education.

Methods and Materials

This applied, developmental, descriptive-survey study employed a mixed-methods design consisting of qualitative, interpretive-structural, and quantitative phases. In the qualitative phase, the study population consisted of experts and scholars in curriculum planning, primary education, citizenship education, educational aesthetics, philosophy of education, and experienced educational administrators familiar with the first cycle of primary education. Participants were selected through criterion-based purposive sampling, with snowball sampling used when necessary to identify additional qualified experts. Sampling continued until theoretical saturation and the point at which additional interviews no longer generated substantively new concepts. Data were collected through researcher-developed semi-structured interviews addressing the meaning and functions of aesthetic citizenship education, curricular goals, content, teaching and learning strategies, the learning environment, the teacher's role, evaluation approaches, civic identity, participation, and aesthetic experience. Interview data and relevant conceptual material were analyzed through thematic analysis. Meaning units were identified, initially coded, compared, merged, and progressively organized into subthemes and overarching themes. The resulting components were then entered into the interpretive structural modeling phase. Experts assessed pairwise relationships among the identified components using an ISM questionnaire. A structural self-interaction matrix was developed, transformed into an initial reachability matrix, and subsequently converted into a final reachability matrix after consideration of transitivity. The components were then hierarchically leveled, and their driving power and dependence were examined using MICMAC analysis. In the quantitative phase, the statistical population consisted of teachers and administrators working in the first cycle of primary schools in the study context. A total of 106 participants were included. A researcher-developed questionnaire was constructed from the qualitative and ISM findings. Face and content validity were examined by experts, while the measurement and structural models were evaluated using partial least squares structural equation modeling. Internal consistency, composite reliability, convergent validity, discriminant validity, collinearity, path coefficients, coefficients of determination, predictive relevance, and overall model fit were assessed. Bootstrapping was used to test the statistical significance of the structural paths.

Findings

The quantitative sample consisted of 106 participants, including 78 teachers and 28 school administrators. Sixty-nine participants were women and 37 were men. Their mean age was 39.84 years with a standard deviation of 7.16, and their ages ranged from 26 to 56 years. The mean professional experience was 15.73 years with a standard deviation of 6.42, indicating that the sample generally possessed substantial professional familiarity with primary education.

The qualitative analysis identified a multidimensional structure of aesthetic citizenship education. The principal themes included aesthetic perception and sensitivity, civic identity and belonging, social participation and agency, aesthetic ethics and behavior, creativity and aesthetic expression, curriculum content, teaching-learning strategies, the learning environment, citizenship education assessment, and the role of the teacher. The findings indicated that aesthetic citizenship education cannot be reduced to artistic content alone. Rather, it represents an integrated curricular approach involving perception, identity, creativity, social relationships, environmental responsibility, pedagogical processes, and observable civic behavior.

Interpretive structural modeling organized the identified components into six hierarchical levels. Philosophical-educational orientation and the role of the teacher occupied the deepest foundational level. Curriculum content and the learning environment constituted the next level, followed by aesthetic perception and sensitivity and teaching-learning strategies. Civic identity and belonging and creativity and aesthetic expression appeared at higher levels, whereas social participation, aesthetic ethics, assessment, and civic behavioral outcomes were positioned closer to the outcome level. MICMAC analysis showed that philosophical-educational orientation and teacher role had high driving power and relatively low dependence and were therefore categorized as independent driving factors. Curriculum content, learning environment, teaching-learning strategies, and aesthetic perception functioned primarily as linkage variables, while civic identity, creativity, participation, aesthetic behavior, assessment, and civic behavioral outcomes were predominantly dependent variables.

Evaluation of the measurement model demonstrated satisfactory psychometric properties. Factor loadings ranged from 0.70 to 0.91. Cronbach's alpha coefficients ranged from 0.84 to 0.91, and composite reliability coefficients ranged from 0.89 to 0.94. Average variance extracted ranged from 0.61 to 0.72, supporting convergent validity. Discriminant validity was also satisfactory, with HTMT values remaining below 0.85. No problematic collinearity was identified.

All major structural paths were statistically significant. The strongest relationship was the effect of teacher role on teaching-learning strategies ($\beta = 0.51$), followed by the effect of teaching-learning strategies on creativity and aesthetic expression ($\beta = 0.48$) and the effect of social participation and agency on aesthetic ethics and behavior ($\beta = 0.47$). Philosophical-educational orientation significantly predicted teacher role ($\beta = 0.46$) and curriculum content ($\beta = 0.39$). Aesthetic perception significantly predicted civic identity and belonging ($\beta = 0.45$), and civic identity significantly predicted social participation ($\beta = 0.41$). Creativity and aesthetic expression also significantly predicted social participation ($\beta = 0.29$). Social participation predicted both aesthetic ethics and behavior and civic behavioral outcomes. The model explained 0.42 of the variance in aesthetic perception, 0.47 in civic identity and belonging, 0.51 in social participation, 0.49 in aesthetic ethics and behavior, and 0.56 in civic behavioral outcomes. Predictive relevance values were positive and ranged from 0.24 to 0.39. The SRMR value was 0.067, indicating an acceptable overall fit.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that aesthetic citizenship education in the first cycle of primary education should be understood as an integrated developmental process rather than as an isolated instructional topic. The hierarchical structure of the model indicates that philosophical orientation and teacher agency provide the foundation upon which curricular content, learning environments, and teaching strategies are constructed. These educational processes then shape children's aesthetic perception and sensitivity, which in turn contribute to civic identity, creativity, social participation, ethical behavior, and ultimately observable citizenship outcomes.

The prominent position of the teacher in the model is particularly important. Primary-school children experience citizenship not only through formal lessons but also through the interpersonal climate created by the teacher, the organization of classroom activities, opportunities for participation, and the behavioral examples they observe. Accordingly, teachers function as mediators between curriculum philosophy and lived educational experience. The strong relationship between teacher role and teaching-learning strategies supports the view that curricular reform cannot be accomplished solely through changes in textbooks or formal objectives; it also requires changes in classroom practice.

The findings also indicate that aesthetic perception can serve as an important mechanism linking the learning environment to civic identity. Sensitivity to beauty, order, harmony, cultural meaning, cleanliness, and the quality of shared spaces may encourage children to develop stronger emotional attachment to their school and

community. Such attachment can subsequently support participation and responsible behavior. In this framework, aesthetic experience is not an ornamental addition to citizenship education. It is a mechanism through which children learn to value their social and physical environments and recognize their responsibility for maintaining and improving them.

The significant pathway from teaching-learning strategies to creativity and from creativity to participation further indicates that civic education should provide opportunities for children to express, construct, interpret, and collaborate. Storytelling, visual arts, role-play, environmental projects, collaborative activities, observation, dialogue, and creative problem solving can transform citizenship concepts from abstract propositions into meaningful experiences. These approaches are especially appropriate during early primary education because they correspond more closely to children's developmental characteristics than predominantly verbal or abstract instruction.

Overall, the proposed model provides a coherent framework in which aesthetic, curricular, social, ethical, and behavioral dimensions of citizenship education are integrated. The empirical validation of the model indicates that its components possess acceptable reliability, validity, explanatory capacity, and predictive relevance. The study therefore concludes that an aesthetically grounded citizenship curriculum for the first cycle of primary education should be designed around coherent philosophical foundations, an active teacher role, enriched curricular content, participatory and aesthetic learning environments, experiential teaching strategies, development of aesthetic sensitivity and creativity, strengthening of civic identity, and opportunities for authentic social participation. Such a curriculum may provide a more developmentally appropriate and comprehensive foundation for cultivating responsible, participatory, sensitive, and socially engaged citizens from the earliest years of formal schooling.

References

- Ameri, Y. (2023). Educating the Citizen of the Future. *Educational Innovations Quarterly*, 5(17).
- Ceka, T. (2024). The Need for Health Education in Our Educational System. *Interdisciplinary Journal of Research and Development*, 11(3), 80. <https://doi.org/10.56345/ijrdv11n311>
- Çopur, A. (2025). Exploring Citizenship Education Outcomes in Primary and Secondary School Curricula through the Spiral Programming Approach. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(64), 1746-1760. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1572452>
- Fathi Vajargah, K., & Vahed Choukadeh, S. (2009). *Citizenship Education in Schools*. Aeezh Publishing.
- Hajati Mokhar, H., Bayat, K., & Aghazadeh, A. (2023). Principles and Rules Governing the Citizenship Education Process and an Examination of the Development and Characteristics of Such Education in Japan. *Educational Innovations Quarterly*, 5(17).
- Hosseinzadeh, R., Ali Asgari, M., Abbasi, E., & Ghaderi, M. (2024). Designing an E-Citizen Education Curriculum for the Primary School Period. *Research in Curriculum Planning*, 20(2), 1-23.
- Jiang, J. (2024). Agentic Citizenship Learning in China: Official Curriculum and Student Agency. *Asia Pacific Education Review*, 25(1), 243-254. <https://doi.org/10.1007/s12564-024-09939-4>
- Kahkesh, K. (2022). Citizenship Education Curriculum: A Hidden Priority for Iran's Education System. *University of Isfahan Journal of Humanities Research*, 6(2), 67-102.
- Karam Afrouz, A., Ashtiani, M., & Yamani Douzi Sorkhabi, M. (2011). Incorporating Citizenship Values into the Curriculum for Teaching at the Elementary Level. *Educational Innovations Quarterly*, 5(17), 44-73.
- Kwon, Y., & Sung, M. (2024). Exploring Media Literacy Education to Foster Citizenship Under the 2022 Revised Home Economics Curriculum. *Korean Association for Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 24(17), 269-286. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2024.24.17.269>
- Mogharab Elahi, M. (2018). Citizenship as a Requirement of Urban Life. Scientific-Specialized Seminar on Cities and People, Tabriz.
- Nadimi, H. (2014). National and Global Citizenship Education along with Strengthening Students' Identity and Value System. *Educational Innovations Quarterly*, 5(17), 11-44.
- Naghizadeh, S. (1998). Citizenship Skills Needed by Elementary-School Students in the Earthquake-Affected County of Bam. *Educational Innovations Quarterly*, 5(17).

- Sembiring, R. A. (2024). The integration of Islamic educational philosophy with 21st-century pedagogy: Challenges and opportunities. *Journal of Curriculum and Global Citizenship Studies*, 9(1), 55-70. <https://doi.org/10.1111/jcgcs.2024.288>
- Sharifi Rahnemou, S., Masoumi, S. M., & Sharifi Rahnemou, M. (2024). Identifying the components of legal literacy education in the Iranian curriculum: With an emphasis on citizenship education. *Public Law Knowledge Quarterly*, 13(4), 31-56.
- Zare, P., Mahmoudi, S., & Mozaffari, N. (2024). Investigating the status of citizenship education in the curriculum from the perspective of high school teachers in the humanities field in Shiraz. *Studies in Psychology and Educational Sciences (Center for the Development of New Education in Iran)*, 10(2), 345-370. <https://european-science.com>