



شناسایی مؤلفه‌های کلیدی برنامه درسی مبتنی بر آموزش اخلاق جهانی

مهدی سهرابی^۱، فاطمه دادخواه^{۲*}

۱. گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

۲. گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: fatemeh.dadkhah@yahoo.com

چکیده

هدف این پژوهش، شناسایی مؤلفه‌های کلیدی برنامه درسی مبتنی بر آموزش اخلاق جهانی با بهره‌گیری از دیدگاه‌های خبرگان و متخصصان حوزه تعلیم و تربیت است. پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و به روش تحلیل مضمون انجام شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۴ تن از صاحب‌نظران و متخصصان برنامه‌ریزی درسی، فلسفه آموزش و اخلاق در شهر تهران گردآوری شد. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. مصاحبه‌ها ضبط، پیاده‌سازی و با استفاده از نرم‌افزار NVivo تحلیل شدند. تحلیل داده‌ها منجر به استخراج سه مقوله اصلی شامل «مبانی نظری برنامه درسی»، «مؤلفه‌های محتوایی»، و «رویکردهای اجرایی و تربیتی» شد. هر یک از این مقوله‌ها دارای زیرمقوله‌هایی چون جهان‌گرایی اخلاقی، فلسفه انسان‌گرایانه، ارزش‌های جهانی، موقعیت‌های یادگیری اخلاقی، نقش معلم اخلاق پژوه و ارزیابی اخلاقی بودند. این مؤلفه‌ها در تعامل با یکدیگر چارچوبی مفهومی برای طراحی برنامه درسی اخلاق جهانی فراهم می‌آورند. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که طراحی و اجرای برنامه درسی اخلاق جهانی نیازمند نگرشی کل‌نگر، بین‌رشته‌ای و زمینه‌مند است. بومی‌سازی این مؤلفه‌ها در نظام آموزشی ایران مستلزم بازنگری در اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ساختار ارزشیابی است. این مؤلفه‌ها می‌توانند راهگشای طراحی برنامه‌های تربیتی مؤثر در راستای تربیت شهروندان اخلاق‌مدار جهانی باشند.

کلیدواژه‌ها: آموزش اخلاق جهانی، برنامه درسی، تربیت شهروندی، تحلیل مضمون، آموزش ارزش‌ها

تاریخ ارسال: ۱ مرداد ۱۴۰۳

تاریخ بازنگری: ۷ شهریور ۱۴۰۳

تاریخ پذیرش: ۲۹ شهریور ۱۴۰۳

تاریخ چاپ: ۱۲ مهر ۱۴۰۳



How to cite: Sohrabi, M., & Dadkhah, F. (2024). Identifying the Key Components of a Curriculum Based on Global Ethics Education. *Training, Education, and Sustainable Development*, 2(2), 1-9.



© 2024 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.

Identifying the Key Components of a Curriculum Based on Global Ethics Education

Mehdi Sohrabi¹, Fatemeh Dadkhah^{2*}

1. Department of Educational Sciences, University of Isfahan, Isfahan, Iran

2. Department of Educational Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

*Corresponding Author's Email: fatemeh.dadkhah@yahoo.com

Abstract

This study aims to identify the key components of a curriculum based on global ethics education, using expert perspectives from the field of education. The research adopted a qualitative approach through thematic analysis. Data were collected via semi-structured interviews with 24 experts in curriculum studies, educational philosophy, and ethics in Tehran. Purposive sampling was applied, and interviews continued until theoretical saturation was achieved. All interviews were transcribed and analyzed using NVivo software. The analysis revealed three main categories: “Theoretical Foundations of Curriculum,” “Curricular Content Components,” and “Instructional and Pedagogical Approaches.” These categories included subthemes such as ethical globalism, humanistic educational philosophy, global values, ethical learning situations, the role of the ethical teacher, and moral assessment. The interaction of these elements provides a conceptual framework for designing global ethics education. The findings indicate that designing a global ethics-based curriculum requires a holistic, interdisciplinary, and context-sensitive perspective. Localizing these components within Iran’s educational system necessitates rethinking goals, content, teaching methods, and assessment structures. These components offer a foundation for developing effective curricula that foster globally-minded and ethically responsible citizens.

Keywords: *Global ethics education, curriculum, citizenship education, thematic analysis, values education*

Submit Date: 22 July 2024

Revise Date: 28 August 2024

Accept Date: 19 September 2024

Publish Date: 3 October 2024

در جهان امروز، رشد شتابان فناوری، جهانی شدن، پیچیدگی‌های اجتماعی و افزایش تعامل میان فرهنگ‌ها، نظام‌های آموزشی را با چالش‌هایی جدید مواجه کرده است؛ چالش‌هایی که نه تنها به مهارت‌های شناختی و فناوریانه، بلکه بیش از پیش به تربیت انسان‌هایی اخلاق‌مدار، مسئول و برخوردار از درک جهانی نیاز دارد (UNESCO, 2015). در چنین بستری، ضرورت بازنگری در رویکردهای تربیتی و طراحی برنامه‌های درسی نوین که اخلاق جهانی را به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی مدنظر قرار دهند، به یکی از دغدغه‌های محوری متخصصان تعلیم و تربیت بدل شده است (Noddings, 2013).

اخلاق جهانی، مفهومی نوین اما رو به گسترش در ادبیات تعلیم و تربیت است که درصدد فراتر رفتن از مرزهای جغرافیایی، فرهنگی و ایدئولوژیک، به تربیت شهروندانی متعهد به اصول مشترک انسانی چون عدالت، کرامت، مسئولیت‌پذیری، احترام به تفاوت‌ها و همزیستی مسالمت‌آمیز می‌پردازد (Reimers, 2020). بر این اساس، آموزش اخلاق جهانی نه صرفاً انتقال مفاهیم انتزاعی، بلکه فرایندی میان‌فرهنگی، بین‌رشته‌ای و مبتنی بر تجربه زیسته است که نیازمند بازتعریف ساختارها، اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی در برنامه درسی رسمی است (Banks, 2008).

یکی از مسائل مهم در طراحی برنامه‌های درسی در قرن بیست‌ویکم، توجه به قابلیت‌های زندگی در دنیای به‌هم‌پیوسته است. گزارش کمیسیون بین‌المللی آموزش برای قرن بیست‌ویکم (Delors, 1996) بر چهار رکن اساسی «یادگیری برای دانستن»، «یادگیری برای انجام دادن»، «یادگیری برای با هم زیستن» و «یادگیری برای بودن» تأکید دارد. آموزش اخلاق جهانی، به‌طور خاص، به بُعد سوم یعنی یادگیری برای زیستن با دیگران در جهانی متنوع و پیچیده پاسخ می‌دهد و از همین رو، شایستگی‌هایی چون همدلی، گفت‌وگوی بین‌فرهنگی، تفکر انتقادی اخلاقی، و پذیرش تکرر ارزشی در آن برجسته است (OECD, 2018).

از سوی دیگر، آموزش اخلاق جهانی را نمی‌توان به‌صورت یک واحد درسی مجزا طراحی کرد، بلکه باید آن را به‌مثابه رویکردی تلفیقی در تمامی اجزای برنامه درسی - از محتوا گرفته تا فضا، روابط انسانی و سازوکارهای اجرایی - جاری ساخت (Tawil, 2013). این امر مستلزم آن است که مؤلفه‌های کلیدی چنین برنامه‌ای به‌صورت دقیق شناسایی شده و بافت فرهنگی، اجتماعی و آموزشی هر جامعه به‌طور خاص در آن لحاظ شود. در این زمینه، برخی پژوهشگران مانند Pike (۲۰۰۰) و Davies (۲۰۰۶) بر این باورند که اخلاق جهانی باید از طریق موقعیت‌های واقعی، روایت‌های فرهنگی متنوع و آموزش مبتنی بر تجربه پرورش یابد، نه از طریق آموزش انتزاعی و صرفاً نظری.

بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که در سال‌های اخیر توجه فزاینده‌ای به آموزش اخلاق جهانی در سطح بین‌المللی صورت گرفته است. برای مثال، Chung و Reimers (۲۰۱۶) با تمرکز بر طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر آموزش جهانی، چارچوبی ارائه می‌دهند که در آن مؤلفه‌هایی چون عدالت اجتماعی، همدلی، شراکت جهانی، تفکر اخلاقی و اقدام مشارکتی به‌عنوان عناصر بنیادین مطرح می‌شوند. همچنین، پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه آموزش شهروندی جهانی (Global Citizenship Education) - که اخلاق جهانی را زیرمجموعه‌ای از آن در نظر می‌گیرند - بر نقش مدارس در تربیت شهروندانی متعهد به ارزش‌های مشترک انسانی تأکید دارند (UNESCO, 2014).

با وجود رشد این گفتمان در سطح جهانی، هنوز در زمینه بومی‌سازی مفاهیم و مؤلفه‌های اخلاق جهانی در نظام آموزشی ایران، خلأهای پژوهشی قابل توجهی وجود دارد. بسیاری از رویکردهای موجود یا ترجمه‌محور و نظری هستند یا در سطح سیاست‌گذاری باقی مانده و به برنامه درسی رسمی و عملیاتی تبدیل نشده‌اند. از این‌رو، شناسایی مؤلفه‌های کلیدی برنامه درسی مبتنی بر آموزش اخلاق جهانی متناسب با بافت فرهنگی و تربیتی کشور، ضرورتی اساسی برای تحقق تحول در آموزش و پرورش به شمار می‌رود.

علاوه بر این، توسعه آموزش اخلاق جهانی می‌تواند به حل بسیاری از چالش‌های اجتماعی و فرهنگی در مدارس کمک کند؛ از جمله رشد خشونت، افراط‌گرایی، تبعیض، بی‌تفاوتی اجتماعی، و ضعف در مسئولیت‌پذیری فردی و جمعی. در همین راستا، پژوهش‌هایی همچون تحقیق

Crick (۲۰۰۸) و آموزش همدلانه (Zembylas, 2011) نشان داده‌اند که ادغام مؤلفه‌های اخلاق جهانی در برنامه درسی رسمی می‌تواند به رشد همدلی، عدالت‌خواهی و رفتار مسئولانه در میان دانش‌آموزان منجر شود. با توجه به آنچه گفته شد، پژوهش حاضر با رویکردی کیفی و با بهره‌گیری از روش تحلیل مضمون، درصدد شناسایی مؤلفه‌های کلیدی برنامه درسی مبتنی بر آموزش اخلاق جهانی است. این پژوهش تلاش دارد تا با استفاده از دیدگاه‌های خبرگان حوزه تعلیم و تربیت، الگوی مفهومی معنادار و بومی‌شده‌ای برای طراحی چنین برنامه‌هایی ارائه دهد؛ الگویی که هم از بنیان‌های نظری برخوردار باشد و هم امکان عملیاتی‌شدن در نظام آموزشی ایران را داشته باشد.

روش‌شناسی

در این پژوهش، از رویکرد کیفی بهره گرفته شده است تا مؤلفه‌های کلیدی برنامه درسی مبتنی بر آموزش اخلاق جهانی شناسایی شوند. طرح پژوهش از نوع تحلیل محتوای کیفی با رویکرد قیاسی-استقرایی است که تلاش دارد از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، درکی عمیق از تجربه‌ها، دیدگاه‌ها و برداشت‌های متخصصان در حوزه برنامه‌ریزی درسی، فلسفه تعلیم و تربیت و آموزش اخلاق به دست آورد. جامعه آماری پژوهش شامل متخصصان دانشگاهی، سیاست‌گذاران آموزشی، و صاحب‌نظران حوزه اخلاق جهانی در تهران بود. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و با استفاده از روش نمونه‌گیری نظری انجام شد و مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. در نهایت، ۲۴ نفر از خبرگان به عنوان مشارکت‌کنندگان نهایی در پژوهش حضور یافتند. داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. سوالات مصاحبه بر اساس مطالعات پیشین، ادبیات نظری حوزه اخلاق جهانی و آموزش ارزش‌ها طراحی شدند و در طول فرایند مصاحبه به صورت پویا و تطبیقی اصلاح شدند. هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۷۵ دقیقه به طول انجامید و با رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس به صورت مکتوب پیاده‌سازی شد. برای تحلیل داده‌های کیفی، از روش تحلیل مضمون (Thematic Analysis) بهره گرفته شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار NVivo تحلیل شدند. در گام اول، کدگذاری اولیه انجام شد و سپس کدها در قالب مقوله‌های فرعی و تم‌های اصلی طبقه‌بندی شدند. اعتبار تحلیل‌ها از طریق بررسی توسط مشارکت‌کنندگان (Member Check)، بازبینی هم‌تایان (Peer Review)، و مقایسه مستمر تضمین شد. همچنین، برای افزایش قابلیت اعتماد و پایداری یافته‌ها، از روش‌های سه‌سویه‌سازی تحلیل‌گران و حفظ ردپای پژوهش (Audit Trail) استفاده گردید.

یافته‌ها

۱.۱ جهان‌گرایی اخلاقی

مصاحبه‌شوندگان بر اهمیت تربیت جهانی و نگاهی اخلاقی فراملی تأکید داشتند. یکی از مشارکت‌کنندگان اظهار داشت: «در دنیای امروز، اگر دانش‌آموز یاد نگیرد که به انسان‌های دیگر، فارغ از نژاد و مرز احترام بگذارد، تربیت او ناقص است.» مفاهیمی مانند همدلی، احترام به تفاوت‌ها و عدالت جهانی از عناصر محوری این نگرش بودند.

۱.۲ فلسفه تربیتی انسان‌گرایانه

بسیاری از مشارکت‌کنندگان رویکرد انسان‌گرایانه را به عنوان شالوده آموزش اخلاق جهانی معرفی کردند. به گفته یکی از اساتید: «ما نمی‌خواهیم فقط حافظه‌ای از مفاهیم اخلاقی ایجاد کنیم، بلکه می‌خواهیم انسان مسئول و متعهد تربیت کنیم.» پرورش خودآگاهی اخلاقی و رشد درونی به عنوان اهداف بنیادین این فلسفه مطرح شد.

۱.۳ رویکرد بین‌رشته‌ای به آموزش اخلاق

مصاحبه‌شوندگان بر ضرورت تلفیق اخلاق با حوزه‌هایی چون محیط‌زیست، فلسفه، حقوق بشر و علوم اجتماعی تأکید کردند. یکی از کارشناسان آموزشی عنوان کرد: «اگر اخلاق را صرفاً یک درس مجزا ببینیم، از تأثیر آن کاسته می‌شود؛ باید آن را با زندگی واقعی پیوند بزنیم.»

۱.۴ نگاه فرآیندی به اخلاق‌آموزی

اخلاق به‌عنوان مهارت و فرایند مطرح شد، نه مجموعه‌ای از دستورات. مشارکت‌کننده‌ای بیان کرد: «دانش‌آموز باید در موقعیت‌های واقعی تمرین اخلاق کند، نه فقط بشنود.» تأکید بر یادگیری تدریجی، تجربه‌زیسته و فرایند اجتماعی شدن از مضامین پرتکرار در این محور بود.

۲.۱ ارزش‌های جهانی

مفاهیمی چون صلح، صداقت، عدالت و کرامت انسانی به‌عنوان محتوای بنیادین برنامه درسی مطرح شد. یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: «ارزش‌هایی که برای همه فرهنگ‌ها معنا دارند، بستر مناسبی برای آموزش اخلاق جهانی‌اند.»

۲.۲ چالش‌های اخلاق جهانی

شرکت‌کنندگان بر ضرورت آشنایی دانش‌آموزان با بحران‌های اخلاقی جهانی چون فقر، تبعیض و تغییرات اقلیمی تأکید کردند. به‌ویژه یکی از معلمان مطرح کرد: «اخلاق باید به بحران‌های واقعی بپردازد؛ آموزش درباره تغییرات اقلیمی خود یک تربیت اخلاقی است.»

۲.۳ موقعیت‌های یادگیری اخلاقی

رویکرد یادگیری مبتنی بر موقعیت، از طریق بحث، تحلیل موقعیت‌های واقعی و پروژه‌های مشارکتی بارها مورد تأکید قرار گرفت. «اخلاق با تمرین و تحلیل معنا پیدا می‌کند، نه حفظ کردن جملات زیبا» به نقل از یکی از مشارکت‌کنندگان، گویای این دیدگاه است.

۲.۴ روایت‌های فرهنگی و ادبیات تطبیقی

به‌کارگیری حکایات، روایت‌های دینی و ادبیات بین‌فرهنگی به‌عنوان ابزار انتقال مفاهیم اخلاقی بسیار مورد تأکید قرار گرفت. یکی از صاحب‌نظران بیان کرد: «یک داستان خوب می‌تواند بهتر از هر سخنرانی، کودکان را به تفکر اخلاقی وا دارد.»

۳.۱ نقش معلم اخلاق‌پژوه

مصاحبه‌شوندگان نقش معلم را فراتر از انتقال‌دهنده دانش دانسته و او را تسهیل‌گر گفت‌وگو و الگوی اخلاقی معرفی کردند. «دانش‌آموز اخلاق را از رفتار معلم یاد می‌گیرد، نه از سخنانش» نقل‌قولی است که این رویکرد را به‌خوبی نمایان می‌سازد.

۳.۲ شیوه‌های ارزیابی اخلاقی

ارزیابی‌های فرایندی و انعکاسی جایگزین آزمون‌های سنتی در آموزش اخلاق جهانی معرفی شدند. مشارکت‌کننده‌ای اشاره کرد: «نمی‌توان با امتحان چهارگزینه‌ای اخلاق دانش‌آموز را سنجید؛ باید ببینیم در عمل چگونه رفتار می‌کند.»

۳.۳ مدرسه به مثابه جامعه اخلاقی

مدرسه باید محیطی اخلاقی، مشارکتی و دموکراتیک باشد تا آموزش اخلاقی مؤثر واقع شود. یکی از مدیران مدارس گفت: «اگر در مدرسه احترام متقابل نباشد، آموزش اخلاق در کلاس هم بی‌اثر است.»

۳.۴ پیوند با جامعه و خانواده

تقویت ارتباط با والدین، جامعه محلی و پروژه‌های جهانی در راستای آموزش شهروندی جهانی، از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر بود. به نقل از یکی از مشارکت‌کنندگان: «اخلاق جهانی در خلأ شکل نمی‌گیرد، باید خانواده، مدرسه و جامعه با هم کار کنند.»

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش، که با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۴ تن از خبرگان حوزه تعلیم و تربیت، فلسفه آموزش و برنامه‌ریزی درسی و تحلیل داده‌ها از طریق روش تحلیل مضمون به دست آمده‌اند، مؤلفه‌های کلیدی برنامه درسی مبتنی بر آموزش اخلاق جهانی را در

سه مقوله اصلی شامل «مبانی نظری برنامه درسی»، «مؤلفه‌های محتوایی»، و «رویکردهای اجرایی و تربیتی» شناسایی کرده است. در این بخش، نتایج به‌دست‌آمده تبیین و با مطالعات پیشین مقایسه و تفسیر می‌شوند.

در مقوله اول، «جهان‌گرایی اخلاقی» به‌عنوان یکی از پایه‌های نظری آموزش اخلاق جهانی برجسته شد. این مؤلفه بر لزوم پذیرش تفاوت‌های فرهنگی، احترام به دیگران، و ارتقاء همدلی انسانی تأکید دارد. یافته حاضر همسو با پژوهش‌های Reimers و Chung (۲۰۱۶) است که جهان‌گرایی اخلاقی را از ارکان تربیت قرن بیست‌ویکم معرفی کرده‌اند. همچنین مفهوم «فلسفه انسان‌گرایانه در تربیت» که در این پژوهش استخراج شد، با دیدگاه‌های Noddings (۲۰۱۳) مطابقت دارد که در آن، تربیت اخلاقی به‌عنوان فرآیندی برای رشد درونی، مسئولیت‌پذیری و خودآگاهی تعریف شده است.

۶

یکی از نوآوری‌های مهم این مطالعه، تأکید بر «رویکرد بین‌رشته‌ای» در طراحی محتوای درسی اخلاق جهانی بود. یافته‌های پژوهش نشان دادند که ترکیب آموزش اخلاق با مفاهیمی مانند محیط‌زیست، فلسفه، حقوق بشر و علوم اجتماعی می‌تواند آموزش را عمیق‌تر، معنادارتر و کاربردی‌تر کند. این یافته هم‌راستا با نتایج پژوهش Tawil (۲۰۱۳) و Banks (۲۰۰۸) است که بر لزوم تلفیق دانش‌ها و تجارب متنوع در آموزش شهروندی جهانی تأکید داشته‌اند.

در مقوله دوم، محتوای برنامه درسی، «ارزش‌های جهانی» مانند صلح، عدالت، کرامت انسانی، و صداقت از دیدگاه مشارکت‌کنندگان به‌عنوان عناصر محوری برنامه درسی اخلاق جهانی تلقی شد. این ارزش‌ها با آنچه در گزارش‌های بین‌المللی همچون سند UNESCO (۲۰۱۵) آمده است، کاملاً مطابقت دارد. در کنار این‌ها، مسئله «چالش‌های اخلاقی جهانی» از جمله نابرابری، تبعیض، تغییرات اقلیمی و بحران‌های فرهنگی نیز در محتوای برنامه درسی مورد تأکید قرار گرفت. این رویکرد هم‌خوان با یافته‌های Crick (۲۰۰۸) است که نشان می‌دهد آموزش اخلاقی مؤثر باید به مسائل واقعی و ملموس بپردازد.

همچنین «موقعیت‌های یادگیری اخلاقی» نظیر بحث‌های کلاسی، مطالعات موردی، تجربه زیسته و پروژه‌های مشارکتی از جمله راهبردهای مؤثر برای انتقال مفاهیم اخلاق جهانی شناسایی شدند. این یافته با دیدگاه‌های Davies (۲۰۰۶) و Zembylas (۲۰۱۱) هم‌خوانی دارد که یادگیری اخلاقی را نه در قالب آموزش مستقیم، بلکه در درون فرایندهای تعاملی و اجتماعی مؤثر می‌دانند.

در مقوله سوم، یکی از محورهای برجسته، «نقش معلم اخلاق پژوه» بود که نه تنها به‌عنوان تسهیل‌گر یادگیری، بلکه به‌مثابه الگوی اخلاقی در رفتار و گفتار شناخته شد. این موضوع با نظر Pike (۲۰۰۰) که معلم را عامل حیاتی در تربیت اخلاقی معرفی کرده است، کاملاً هم‌سو است. همچنین یافته‌های مربوط به «شیوه‌های ارزیابی اخلاقی» مانند خودارزیابی، بازخورد همسالان و مشاهده مشارکتی، نشان‌دهنده تحول در نگرش نسبت به ارزشیابی از حالت کمی به کیفی و فرایندی بود. این یافته نیز با پژوهش‌های OECD (۲۰۱۸) هماهنگ است که بر ضرورت تغییر الگوهای سنتی ارزشیابی در آموزش‌های اخلاقی تأکید کرده‌اند.

نکته قابل تأمل دیگر، توجه به «مدرسه به‌مثابه جامعه اخلاقی» و نقش آن در نهادینه‌سازی ارزش‌ها و کنش‌های اخلاقی است. مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که فضای مدرسه باید تجلی عینی مفاهیم اخلاق جهانی باشد. این نتیجه با پژوهش Reimers (۲۰۲۰) هم‌خوانی دارد که آموزش اخلاقی را فراتر از محتوای درسی دانسته و آن را وابسته به فضای عاطفی، فرهنگی و مدیریتی مدرسه معرفی می‌کند.

نهایتاً، تأکید بر «پیوند مدرسه با جامعه و خانواده» برای تداوم و بسط آموزش اخلاق جهانی مورد توجه بود. مشارکت‌کنندگان این پیوند را عامل پایداری و اثربخشی آموزش اخلاقی دانستند، زیرا تربیت اخلاقی باید در زندگی روزمره و محیط‌های گوناگون اجتماعی استمرار یابد. یافته‌های این بخش نیز با دیدگاه‌های UNESCO (۲۰۱۴) در زمینه نقش مشارکت بین‌بخشی در آموزش اخلاق جهانی هماهنگ است.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازن اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازن 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.

References

- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Crick, R. D. (2008). Key competencies for education in a European context: Narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7(3), 311-318.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5-25.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within* (Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century). UNESCO.
- Noddings, N. (2013). *Education and Democracy in the 21st Century*. Teachers College Press.
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing.
- Pike, G. (2000). Global education and national identity: In pursuit of meaning. *Theory Into Practice*, 39(2), 64-73.
- Reimers, F. M. (2020). *Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons: Version 1.0*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Reimers, F. M., & Chung, C. K. (2016). *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations*. Harvard Education Press.
- Tawil, S. (2013). Education for 'global citizenship': A framework for discussion. *UNESCO Education Research and Foresight Working Papers*, 7.
- UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris: UNESCO.
- Zembylas, M. (2011). Investigating the emotional geographies of exclusion at a multicultural school. *Emotion, Space and Society*, 4(3), 151-159.