**چکیده**

ما یک مرور مفهومی سیستماتیک از مطالعات تجربی مربوط به آموزش شهروندی جهانی (GCE) را در ده سال گذشته انجام دادیم تا الگوهای تحقیقات معاصر در مورد GCE را آشکار و تحلیل کنیم و مضامین گنجانده شده و حذف شده از گفتمان آکادمیک فعلی را برجسته کنیم. ما موضوعات غالب را در این گفتمان کشف کردیم. ما بیشتر به یک خلأ احتمالی در بدنه تحقیقات موجود اشاره کردیم و یک چارچوب مفید برای پیشرفت‌های تحقیقاتی آتی در زمینه GCE و همچنین مشکلاتی که باید اجتناب شود پیشنهاد کردیم. مربیان و سیاست گذاران در بسیاری از کشورها به طور فزاینده ای به دنبال ادغام GCE هستند. درک جهات تحقیق فعلی کمک خواهد کرد که تحقیقات آینده را در یک موضوع دقیق تر و جامع تر بسازید.

کلید واژه ها:بررسی آموزش شهروندی جهانی، مکاتب جهانی شدن

**1-مقدمه**

چندین مطالعه از این ادعا حمایت می کنند که در حالی که آموزش شهروندی ملی مستاجر مهم تقریباً تمام چارچوب های آموزشی رسمی است، بسیاری از کشورها قبلاً شروع به ترکیب جنبه های GCE در برنامه های درسی خود کرده اند (به هان، 2015؛ مون و کو، 2011؛ ​​رامیرز و مایر، 2012 مراجعه کنید. ؛ شوایسفورث، 2006؛ یمینی، 2014 الف). دیل (2013) پیشنهاد کرد که دو رویکرد اصلی برای GCE وجود دارد که از آنها می توان اهداف کاملاً متفاوتی را استنباط کرد: رویکرد شایستگی های جهانی، که هدف آن ارائه مهارت های لازم برای رقابت در جامعه جهانی است. و رویکرد آگاهی جهانی، که هدف آن ارائه یک جهت گیری جهانی، همدلی و حساسیت فرهنگی به دانش آموزان است که از ارزش ها و مفروضات انسانی نشات می گیرد (دیل، 2013). دیل نشان داد که معلمان مختلف این دو رویکرد را به طور متفاوتی مطابق با تصورات خود از آینده دانش آموزان اعمال می کنند.

GCE، مانند خود شهروندی جهانی، کانون بسیاری از انتقادات آکادمیک است. نقدهای این اصطلاح اغلب به ابهام آن و فرضیات نهفته و صریح غربی اشاره دارد که برخی معتقدند در هسته آن گنجانده شده است (اندروتی2008). این انتقادات منجر به توسعه گونه‌شناسی‌های مختلفی شده است که محققان و همچنین توسعه‌دهندگان سیاست را قادر می‌سازد تا اهداف GCE را شناسایی، بیان و ارزیابی کنند. برای مثال، ولگر(2011) بین سه دسته از شهروندی جهانی تمایز قائل شد: شهروندی جهانی باز، که وابستگی متقابل بین دولت های ملت در عصر جهانی را به رسمیت می شناسد و فرصت ها را برای تنوع فرهنگی به رسمیت می شناسد. شهروندی اخلاقی جهانی مبتنی بر برابری و حقوق بشر و تاکید بر مسئولیت جهانی. و شهروندی اجتماعی سیاسی جهانی، که به منظور تغییر توازن قدرت سیاسی به منظور ارتقای برابری و تنوع فرهنگی است. این دسته بندی ها سلسله مراتبی هستند، با شهروندی جهانی باز نشان دهنده شکل سطحی GCE و شهروندی سیاسی-اجتماعی جهانی نشان دهنده شکل عمیقی است. این تعاریف از چارچوب پیشنهادی شاتل (2008، 2009) حمایت می کند که تعاریف شهروندی جهانی را بر اساس چهار ایدئولوژی طبقه بندی می کند: جهان وطنی اخلاقی، چندفرهنگ گرایی لیبرال، نئولیبرالیسم و ​​محیط زیست گرایی. آندرئوتی (2006) مفهوم گسترده دیگری را ارائه کرد که بین GCE نرم و انتقادی تفاوت قائل شد. در حالی که GCE نرم را می توان با "آموزش در مورد شهروندی جهانی" معادل دانست (به گفته دابسون، 2003؛ مارشال، 2011) که دانش آموزان را با درک جهان و تحمل فرهنگی آشنا می کند، شهروندی جهانی انتقادی نیاز به مشارکت عمیق تری دارد. GCE انتقادی، که آندرئوتی (2010) بعداً به GCE پسا انتقادی و پسااستعماری تبدیل شد، مهارت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا در مورد مسائل جهانی که شامل تعارض، قدرت و دیدگاه‌های مخالف است، فکر کنند و با آن‌ها درگیر شوند.

گالی(2008) چارچوبی چند بعدی برای بررسی و ساخت اشکال مختلف و درک شهروندی جهانی چارچوب او متشکل از الگوهای عدالت و حکومت نئولیبرالی، ملی، مارکسیستی، جهان وطنی و جهانی است. گاودلی از محققان و سیاست گذاران می خواهد تا در یک "تلاش گفتمانی" شرکت کنند تا "درکی محکم تر از مونتاژ متحرک که شهروندی جهانی است" به دست آورند (2009؛ 82). شولتز (2007) همچنین به برنامه های متضاد در سیاست GCE اشاره می کند و سه درک اساسی از مفهومی را که در برنامه های کانادایی که به شهروندی جهانی می پردازد، شناسایی می کند. شولتز به مدل‌های نئولیبرالی، رادیکال و تحول‌گرای شهروندی جهانی اشاره می‌کند. هر دو طبقه‌بندی شولتز و گاودلی نشان می‌دهند که سیاست‌ها و برنامه‌های متفاوتی که ظاهراً با هدف تقویت شهروندی جهانی در دانش‌آموزان انجام می‌شوند، می‌توانند اهداف زیربنایی کاملاً متفاوتی داشته باشند، که بخشی از مفهوم‌سازی‌های متفاوت از معنای خود مفهوم ناشی می‌شود. یکی از اهداف این بررسی، کشف روش های مختلف بیان GCE در زمینه های مختلف است، همانطور که در مطالعات تجربی انجام شده در این زمینه منعکس شده است.

اخیراً، آکسلی و موریس (2013) تلاش کردند تا با ایجاد یک مدل جامع و گسترده که مضامین فراگیر را آشکار می‌کند، به آشفتگی تعاریف و مفاهیم GCE نظمی بیاورند. مدل جامع آنها بسیاری از طبقه بندی ها و محققان معرفی شده در این بخش از جمله آندرئوتی (2010)، شاتل (2008)، ویگلرز (2011) و دیگران را در بر می گیرد. نوع شناسی آکسلی و موریس (2013) بین انواع شهروندی جهانی بر اساس رویکردهای جهان وطنی و حمایتی تمایز قائل می شود. شهروندی جهانی جهان وطنی به چهار دسته تقسیم می شود: شهروندی جهانی سیاسی که بر تغییر روابط بین دولت ها و افراد یا سایر سیاست ها تمرکز دارد. شهروندی جهانی اخلاقی، که بر ایده هایی مانند حقوق بشر و همدلی تمرکز دارد. شهروندی جهانی اقتصادی که بر روابط قدرت، اشکال سرمایه، نیروی کار و توسعه بین المللی تمرکز دارد. و شهروندی جهانی فرهنگی، که بر نمادها و ساختارهای فرهنگی که اعضای جوامع مختلف را تقسیم یا متحد می کند، تأکید می کند و جهانی شدن اشکال مختلف فرهنگی را مد نظر قرار می دهد. نوع حمایت از شهروندی جهانی نیز از چهار دسته تشکیل شده است که حضور آنها در برنامه درسی مستلزم رویکردی انتقادی تر و مبتنی بر عمل است: شهروندی جهانی اجتماعی بر ایده هایی مانند جامعه مدنی جهانی و حمایت از "صدای مردم" تمرکز دارد، حتی زمانی که مردم خارج از کشور در سایر نقاط جهان هستند. شهروندی انتقادی جهانی بر نابرابری و ظلم تمرکز می کند و نقش روابط قدرت کنونی و برنامه های اقتصادی را در این موضوعات از طریق آنچه که آکسلی و موریس آن را دستور کار پسااستعماری می نامند، نقد می کند. شهروندی جهانی محیط زیست، حمایت از پایداری و حفظ محیط زیست را از طریق تلاش برای تغییر اثرات منفی بشر بر محیط زیست تشویق می کند. و در نهایت شهروندی جهانی معنوی بر ارتباطات بین انسان ها بر اساس جنبه های معنوی از جمله مذهب متمرکز است. در این بررسی، ما از مدل گسترده آکسلی و موریس برای دسته‌بندی مفاهیم شهروندی جهانی که از مجموعه مقالات تجربی ما بیرون آمده‌اند، استفاده می‌کنیم.

**2. روش شناسی**

**2.1. اهداف تحقیق و بررسی سوالات**

هدف این مطالعه شناسایی، ترسیم و تحلیل گفتمان دانشگاهی جاری و مشخص کردن مضامین فراگیر برآمده از مطالعات تجربی در مورد آموزش شهروندی جهانی بود.

سؤالات پژوهشی زیر، مرور و تحلیل ما را هدایت کردند:

(1) تحقیقات تجربی پیرامون GCE تا چه حد به گونه‌شناسی‌های موجود توسعه‌یافته در پژوهش پیرامون موضوع مرتبط است؟

(2) چه الگوهایی از مطالعات تجربی GCE که به نهادها و مسائل خاص و در زمینه آموزش و پرورش (معلمان، دانش‌آموزان، سیاست‌ها و برنامه‌های درسی) می‌پردازد، و چگونه این الگوها با محیط‌های ملی و زمینه‌های خاصی که در آن مطالعات انجام می‌شود، مرتبط هستند. انجام شدند؟

**2.2. روش تحقیق**

هر دو نویسنده در فرآیند بررسی شرکت کردند که طبق دستورالعمل های پیشنهادی فینک (2014) انجام شد. پس از فرمول‌بندی سؤالات فوق، فهرستی از عبارات جستجو را گردآوری کردیم که تصور می‌کردیم به ما امکان می‌دهد بیشتر متون مربوطه را ردیابی کنیم. عبارت «شهروند جهانی/شهروندی» در همه جستجوهای ما گنجانده شد، هر بار با کلمه کلیدی متفاوتی از حوزه آموزش همراه شد. این کلیدواژه ها عبارت بودند از: تدریس\* (معلمان، تدریس، معلم)، آموزش، دانش آموز\*، دانش جو\*، مدرسه\*. ما تصمیم گرفتیم بر روی مقالات مربوط به آموزش ابتدایی و متوسطه و سیاست ها، برنامه های درسی و پرسنل مرتبط (کارکنان مدرسه و معلمان پیش از خدمت) تمرکز کنیم. ما این چارچوب را انتخاب کردیم زیرا در زمینه آموزش عالی، GCE یک مفهوم بسیار گسترده‌تر است که اغلب در رابطه با برنامه‌های آموزشی-خدماتی تحصیل در خارج از کشور ذکر می‌شود، و اهداف مؤسسات آموزش عالی از نظر GCE با اهداف مدارس و مدارس بسیار متفاوت است. سیستم های. بنابراین، گنجاندن منابع مربوط به آموزش عالی می‌تواند باعث شود که مرور نامشخص و به هم ریخته شود و مانع از توانایی ما برای دستیابی به بینش معنادار و شناسایی موضوعات کلی شود.

جستجوی اولیه با استفاده از دو پایگاه داده اصلی برای انتشارات آموزشی انجام شد: EDUsource و ERIC. همه جستجوها با ذکر تاریخ ورودی های پروتکل وارد سیستم شدند و شامل عبارات جستجو، پایگاه داده و تعداد موارد یافت شده بودند. نتایج جستجو به سال‌های 2005-2015 محدود شد تا مجموعه‌ای قابل مدیریت و مرتبط از مقالات و کتاب‌ها را حفظ کند، زیرا شرایط در حال تغییر در دهه گذشته زمینه GCE و گفتمان پیرامون آن را تغییر داده است. علاوه بر جستجو در پایگاه‌های اطلاعاتی، ما همچنین یک جستجوی دستی و هدفمند در جدول زمانی اعلام شده با استفاده از Google Scholar و پایگاه‌های داده دنیای علم (WOS) انجام دادیم که منجر به اضافه شدن 39 مقاله منحصر به فرد شد که در نتایج جستجوی اصلی وجود نداشتند. علاوه بر این، همه کتاب‌شناسی مقالات شامل را غربال کردیم و از طریق این روش 9 مطالعه را به داده‌های خود اضافه کردیم.

2.3. معیارهای ورود و خروج

در ابتدا، همه نتایج را بر اساس معیارهای گنجاندن یا حذف گسترده قضاوت کردیم: ما فقط مقالات و کتاب‌هایی را که بین سال‌های 2005 تا 2015 با بازبینی همتایان منتشر شده‌اند را شامل می‌کنیم و چکیده عبارت «شهروندی جهانی» را یکی از اصطلاحات اضافی ذکر شده در بخش قبلی ذکر می‌کند. همه نتایج جستجو به نرم افزار مدیریت مرجع Refworks وارد شدند و پس از اضافه شدن هر دور نتایج، موارد تکراری حذف شدند. این فرآیند 762 مقاله منحصر به فرد را برای ما به جا گذاشت. سپس این مقالات بر اساس یک معیار حذف مورد قضاوت قرار گرفتند. یعنی مجلاتی که با آموزش عالی یا آموزش حرفه ای (غیر از معلمان) سروکار داشتند حذف شدند و 435 نتیجه برای ما باقی گذاشت.

سپس معیار ورود بعدی خود را به کار بردیم: مطالعات تجربی مربوط به GCE. از نظر عملیاتی، ما این معیار را به‌عنوان مقالاتی با توصیف‌های روش‌شناختی روشن که شامل جمع‌آوری یا تجزیه و تحلیل داده‌ها از این حوزه (شامل متون درسی و اسناد خط‌مشی) است، تعریف کردیم. نویسنده اول چکیده 435 مقاله را خواند تا رویکرد آنها را به عنوان نظری یا تجربی طبقه بندی کند. مقالاتی که چکیده آنها به تنهایی قادر به شناسایی مطالعه در آن به عنوان تجربی یا نظری نبود به طور کامل خوانده شدند. نویسنده دوم تمامی مقالاتی را که در ادامه این مرحله مورد بحث قرار می‌گرفت مطالعه کرد و دو نویسنده مشترکاً به توافق رسیدند. پس از حذف همه مقالات غیرتجربی، ما با مجموعه ای متشکل از 90 مقاله تجربی که معیارهای ورود ما را برآورده می کردند، باقی ماندیم. لازم به ذکر است که در این مرحله با پدیده گسترده مقالاتی مواجه شدیم که در آن به شهروندی جهانی در چکیده یا حتی کلیدواژه ها اشاره شده بود اما در ادامه مقاله وجود نداشت. این امر ما را بر آن داشت تا بیان کنیم که در برخی موارد GCE ممکن است توسط محققان به عنوان یک کلمه کلیدی یا رمزی تلقی شود، موضوعی که در نتیجه گیری به آن خواهیم پرداخت.

همه 90 مقاله در گروه نهایی به اکسل وارد شدند و توسط هر دو نویسنده به طور کامل خوانده شدند. اطلاعات زیر در جدول اکسل ثبت شد (طبق آموندسن و ویلسون، 2012): عنوان، تاریخ انتشار، مجله/ناشر، نویسنده، کشوری که تحقیق انجام شده است، عبارات جستجوی اصلی، عبارات مرتبط ذکر شده در چکیده، تعاریف جهانی شهروندی/ شرایط مرتبط اولیه ارائه شده، روش شناسی، ارزیابی روش شناسی، انتقادات مطرح شده یا ارائه شده، و اضافات احتمالی بر اساس کتابشناسی (همانطور که اشاره شد، در این مرحله 9 مقاله دیگر بر اساس فهرست کتابشناسی مقالات انتخاب شده اضافه شد).

**2.4. تحلیل داده ها**

ما فرآیند تجزیه و تحلیل داده های خود را در دو مرحله انجام دادیم. بخش اول شامل یک تحلیل محتوای قیاسی، موضوعی و کیفی بود (مطابق نظر شرایر، 2013). ما این مرحله را با تقسیم مقالات به مناطق و کشورها و یافتن شباهت‌ها و تفاوت‌ها در هر منطقه آغاز کردیم، که سپس با استفاده از گونه‌شناسی پیشنهادی آکسلی و موریس (2013) آن‌ها را تحلیل کردیم.

پس از این مرحله، ما گروه کامل را بر اساس جمعیت ها یا موضوعات متمرکز مقالات به شش دسته تقسیم کردیم، که در نتیجه به مطالعات مربوط به معلمان و کارکنان مدرسه (مانند مدیریت مدرسه و مشاوران)، معلمان پیش از خدمت، دانش آموزان، برنامه های درسی و سیاست سپس مقالات هر دسته را می خوانیم تا الگوها و مضامین نوظهور را شناسایی کنیم. ما به دو دلیل اصلی استفاده از جمعیت‌های بررسی‌شده در مطالعات مختلف را به‌عنوان عامل مرتب‌سازی برای مرحله دوم تحلیل خود انتخاب کردیم- اول، پس از خواندن اولیه کل گروه، مضامین مختلفی را یافتیم که منحصر به مطالعات مربوط به بازیگران و بازیگران مختلف بود. سازه ها در نظام آموزشی ثانیاً، مطالعات به طور کاملاً مساوی بین این دسته‌ها تقسیم شدند، و ما را قادر می‌سازد تا گروه بزرگی از مقالات را بررسی کنیم که به هر موضوعی می‌پردازند، به ویژه به این دلیل که یکی از ضعف‌های تحلیل منطقه‌ای ما، عدم تعادل در تعداد مقالات مربوط به هر موضوع است.

در طی این مرحله، مشخص شد که برخی از مقولات با یکدیگر منطبق و همپوشانی دارند، همانطور که در مورد برنامه‌های درسی و خط‌مشی که به ندرت به طور جداگانه به آنها پرداخته می‌شد، همپوشانی داشتند. به طور مشابه، تمایز قائل شدن بین اهداف، چارچوب ها و نتایج مطالعات مربوط به معلمان، کارکنان مدرسه و معلمان پیش از خدمت دشوار بود. بنابراین، این کانون‌ها در این بخش از تحلیل با هم گروه‌بندی شدند و سه دسته نهایی را ایجاد کردند: (الف) مطالعات دانش‌آموزان (ب) مطالعات معلمان، کارکنان مدرسه و معلمان پیش از خدمت، و (ج) مطالعات سیاست‌گذاری و برنامه‌های درسی. .

**2.5. محدودیت ها**

این بررسی دارای محدودیت‌های متعددی است که عمدتاً ناشی از تمرکز تجربی و موضوع مبهم آن است. اولا، جداسازی منابع مربوط به GCE بسیار دشوار است، و (همانطور که در بالا ذکر شد) بسیاری از مقالاتی که این اصطلاح را در چکیده خود در عمل ذکر می‌کنند، نه هیچ چارچوب نظری را ارائه می‌دهند که مستقیماً به آن بپردازد و نه نتایج خود را به خود اصطلاح مرتبط می‌کند. این پدیده هم مشخصه این حوزه است و هم مانعی برای هر کسی که سعی در ترسیم آن دارد.

در نتیجه، ما مجبور شدیم چندین انتخاب در مراحل گنجاندن و حذف داشته باشیم که می تواند بر ماهیت گروه نهایی مقالات ما تأثیر بگذارد. انتخاب ما برای گنجاندن مقالاتی که GCE را در چکیده ذکر می‌کنند (و معیارهای دیگر را برآورده می‌کنند) به جای محدود کردن انتشارات به مواردی، به عنوان مثال، با فاکتورهای تأثیر بالا، ناشی از علاقه ما به بررسی بزرگترین مجموعه داده‌های قابل توجیه است. برای به دست آوردن بینش گسترده در مورد گفتمان و شیوه ها در زمینه GCE. انتخاب ما برای تمرکز بر شهروندی جهانی می‌توانست در بررسی ما اخطارهایی ایجاد کند، که شامل نشریاتی نمی‌شود که بر عبارات مرتبطی مانند تفکر جهانی، شهروندی جهان، جهان‌وطن‌گرایی و موارد دیگر متمرکز شده‌اند - با این حال، زیرا هدف اصلی ما بررسی این موضوع بود. روش‌های خاص و منحصربه‌فردی که در آن شهروندی جهانی بیان و در تحقیقات تجربی ارائه می‌شود، افزودن اصطلاحات اضافی می‌تواند باعث شود که بازبینی بخشی از انسجام خود را از دست بدهد.

محدودیت دیگر این است که فقط مقالات نوشته شده به زبان انگلیسی در بررسی ما گنجانده شده است. این تصمیم از ناتوانی عملی در بررسی همه مطالعات به همه زبان‌ها ناشی می‌شود. با توجه به این محدودیت، و به دنبال دالبی و رحمان (2008)، ما سعی کردیم نتایج مطالعات بسیاری از زمینه های ملی مختلف را به جای تمرکز بر مطالعات مربوط به کشورهای غربی انگلیسی زبان (که اکثر نتایج نهایی ما را شامل می شود) ترکیب کنیم.

**3. نتایج و بحث**

در مرحله اول تجزیه و تحلیل خود، مقالات مربوطه را بر اساس چندین دسته (از جمله منطقه ای که مطالعه در آن انجام شد، محدوده مطالعه، جامعه مطالعه، روش به کار گرفته شده، و جهت گیری نظری) کدگذاری کردیم. پس از بررسی کل گروه توسط هر دو نویسنده، ما متوجه تفاوت‌های قابل‌توجهی در نحوه چارچوب‌بندی GCE در مطالعات انجام‌شده در کشورها و مناطق مختلف و همچنین مضامینی شدیم که در مطالعاتی که به بازیگران و سازه‌های مختلف در سیستم آموزشی می‌پردازند، غالب بودند. ما در اینجا موضوعات اصلی پرداخته شده در مطالعات مختلف را ارائه می کنیم که ابتدا بر اساس منطقه یا کشوری که در آن انجام شده و سپس بر اساس جمعیت یا موضوع تمرکز آنها طبقه بندی شده اند.

**3.1. تحلیل منطقه ای**

اگرچه بسیاری از ویژگی‌های چگونگی تجلی GCE در کشورهای مختلف در زیر مورد بحث قرار می‌گیرند، ما با برخی بینش‌ها شروع می‌کنیم که فقط از طریق یک دیدگاه منطقه‌ای قابل دستیابی هستند. ما از چارچوب آکسلی و موریس (2013) استفاده کردیم، که در آن آنها پیشنهاد می‌کنند که محققان برنامه‌های درسی را به پیشینیان تقسیم می‌کنند و نتایج مورد انتظار را برای آشکار کردن تفاوت‌های ظریف موجود در آن‌ها نشان می‌دهند. ما همچنین از دسته بندی توسعه یافته توسط موریس و اکسلی استفاده کردیم تا نشان دهیم کدام نوع از GCE در هر منطقه یا کشور رایج است.

به طور قابل‌توجه، گونه‌شناسی اصلی و جامع آکسلی و موریس (2013) برای تجزیه و تحلیل محتویات و اهداف برنامه درسی در نظر گرفته شده بود، در حالی که در این بررسی ما از آن برای کشف معنای GCE در زمینه‌های مختلف فراتر از برنامه درسی استفاده کردیم. تحلیل ما نیز ثانویه بود، نه اولیه، زیرا اغلب به تفسیر نویسندگان از پیشایندها و نتایج مورد نظر GCE متکی بود تا بر متون یا مطالب اصلی که تفاسیر آنها بر اساس آن‌ها استوار بود. با این حال، چندین بینش جالب را می توان از تحلیل منطقه ای به دست آورد.

جدول 1 ترکیب منطقه ای گروه نهایی مقالات را نشان می دهد. ما تصمیم گرفتیم مطالعات متمرکز بر ایالات متحده را از مطالعات متمرکز در کانادا به دلیل تفاوت های گسترده بین این کشورها در نحوه درک GCE و اهداف آن، و به دلیل تعداد نسبتاً زیاد مقالات مربوط به هر کشور در گروه نهایی ما، جدا کنیم. قابل ذکر است که مطالعات تطبیقی ​​کوچک با توجه به تعداد مناطقی که در آن گنجانده شده اند شمارش شده است. مطالعات تطبیقی ​​در مقیاس بزرگ بیش از پنج کشور همراه با مطالعات مربوط به سازمان‌های فراملی گروه‌بندی شدند، زیرا هیچ درک منطقه‌ای واضحی از سوابق و نتایج را نمی‌توان به هیچ منطقه خاصی از طریق این مطالعات نسبت داد. جدول 1 تعداد مطالعات را در هر کشور یا منطقه، پیشایندها و نتایج مشترک GCE برای هر کشور یا منطقه، و رایج ترین مدل های GCE که از این مطالعات پدید آمده است، طبق طبقه بندی اکسلی نشان می دهد.

لازم به ذکر است که در حالی که ما از تجزیه و تحلیل منطقه ای برای برجسته کردن تفاوت های منطقه ای در نحوه بیان و درک GCE در مطالعات تجربی استفاده می کنیم، همچنین تفاوت های بین کشورهای منطقه را که در گروه نهایی مقالات موجود در این بررسی ظاهر شده اند ارائه و مورد بحث قرار می دهیم. . در گروه نهایی ما، بزرگترین رده منطقه ای اروپا بود. این منطقه شامل 28 مقاله بود که 16 مقاله در مورد انگلستان، 6 مقاله در مورد ایرلند شمالی و بقیه در سایر کشورها (فنلاند، اسپانیا، فرانسه، ترکیه و آلمان) تمرکز داشتند. ظاهراً در اروپا، GCE اغلب به عنوان پاسخی به تغییرات جمعیت ملی به دلیل مهاجرت و در نتیجه نیاز به مدلی فراگیرتر از شهروندی در نظر گرفته می شود (انگل2014). این نکته در مطالعه انگل (2014) در مورد تغییرات برنامه درسی در اسپانیا به خوبی نشان داده شده است، که در آن او داده های کمی را در مورد افزایش ساکنان خارجی به منظور توضیح منطقی برای تغییرات در برنامه درسی شهروندی ارائه کرد. علاوه بر این، نویسندگان مطالعات اروپایی تمایل داشتند که شهروندی جهانی را در کنار شهروندی اروپایی به عنوان الگوهای جایگزین برای شهروندی ملی سنتی ارائه کنند (به عنوان مثال، مارشال، 2009). نتایج مورد انتظار آموزش شهروندی جهانی همانطور که در مطالعات اروپایی توصیف شده است تقریباً همیشه شامل ارتقای انسجام اجتماعی و پذیرش اقلیت ها و مهاجران است (یمینی، 2014b؛ یمینی و فولوپ، 2015)، اما به ندرت ایده هایی را نشان می دهد که می تواند تحت نظر آکسلی و موریس (2013) قرار گیرد.

جدول1:نتایج تحلیل منطقه ای

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| کشور-منطقه | تعداد مقالات | پیشایند | برایند CCE | مدل مشترک |
| امریکای شمالی | 19 | تغییرات سیاسی | حفظ جایگاه ایالات متحده به عنوان کشور پیشرو در جهان و توانمندسازی دانش آموزان برای درک ماهیت جهان در حال تغییر | سیاسی، اقتصادی |
| امریکای شمالی | 15 | مهاجرت، ماهیت چندفرهنگی کشور | افزایش تحمل | اخلاقی فرهنگی |
| کانادا | 28 | مهاجرت، جنگ (به ویژه در ایرلند شمالی)، تطبیق با چندفرهنگی | ترویج مدارا و ایجاد زمینه مشترک برای شهروندی | فرهنگی، اخلاقی |

دومین دسته منطقه ای بزرگ در گروه ما، آسیا و اقیانوسیه بود (21). این دسته شامل ده مقاله در مورد GCE در چین بود، در حالی که بقیه بر ژاپن، سنگاپور، هنگ کنگ و کره جنوبی تمرکز داشتند. مطالعات انجام شده در این منطقه اغلب دیدگاه GCE را به عنوان پاسخی به تغییرات سیاسی و اقتصادی در سراسر جهان و به رسمیت شناختن نیاز به مهارت های جهانی و دانش زبان انگلیسی به منظور رقابت در عصر جهانی منعکس می کند (Ee Loh, 2013؛ Law, 2010). پان، 2011). این مطالعات، به‌ویژه آنهایی که در چین انجام شده‌اند، آموزش شهروندی جهانی را به‌عنوان ارائه مهارت‌ها به جای تمایلات و اغلب نادیده گرفته می‌شوند که معمولاً با GCE در جاهای دیگر مرتبط است، مانند حقوق بشر یا مسئولیت جهانی. از نظر مدل آکسلی و موریس (2013)، اشکال GCE رایج در منطقه آسیا-اقیانوسیه معمولاً تحت مدل های اقتصادی و سیاسی در مقوله جهان وطنی قرار می گیرند، به این معنی که GCE بر توانمندسازی دانش آموزان برای عملکرد و رقابت در اقتصاد جهانی متمرکز است. نحوه تأثیرگذاری دولت ها بر یکدیگر را درک کنید.

نوزده مقاله در گروه نهایی ما GCE در ایالات متحده را پوشش می دهد. نویسندگان این مقالات انتقادات بیشتری نسبت به وضعیت GCE در کشور خود نسبت به نویسندگان سایر مناطق ابراز کردند. نویسندگانی که بر ایالات متحده تمرکز می کنند (به ویژه در مورد مسائل درسی) اغلب استدلال می کنند که GCE در آنجا دیدگاه های عمیق و انتقادی را نشان نمی دهد. به عنوان مثال، راپوپورت (2009) در مطالعه خود در مورد متون درسی ایالت های مختلف ایالات متحده، GCE را مفهومی فراموش شده توصیف کرد. راپوپورت نشان داد که تنها 15 ایالت در ایالات متحده کلمه جهانی شدن و مشتقات آن را در برنامه های درسی مطالعات اجتماعی یا تاریخ خود گنجانده اند و تنها دو ایالت به طور خاص به شهروندی جهانی اشاره می کنند.

GCE در ایالات متحده اغلب به عنوان پاسخی به جهانی شدن از نظر اقتصادی و سیاسی مشاهده می شود، که گهگاه شامل اشکال اخلاقی نیز می شود (که شامل تمرکز بر حقوق بشر است، اما بدون دستورالعمل واضح برای حمایت یا اقدام) (میر2010). مایرز (2006) هدف GCE را از نظر مزایای آن برای خود کشور به عنوان راهی برای حفظ موقعیت خود به عنوان یک رهبر جهانی یا آماده کردن دانشجویان آمریکایی برای رقابت در اقتصاد جهانی بیان می کند.

نمونه کانادایی در گروه ما شامل 15 مقاله بود. مشابه نمونه اروپایی، این مقالات مهاجرت گسترده ای را به عنوان مقدمه ای برای GCE ارائه کردند، اگرچه خودپنداره کانادا به عنوان یک کشور چند ملیتی و چند فرهنگی بسیار توسعه یافته تر است (بانکس، 2008)، به طوری که GCE انتقاد و مخالفت کمتری را نسبت به اروپا برانگیخت. در نمونه کانادایی، نتایج مورد انتظار GCE اغلب ترویج چندفرهنگی و حساسیت بین فرهنگی بود، که گاهی اوقات می تواند در کشورهایی که سعی در پرورش هویت ملی منسجم دارند، مانع شود (جانسونن2002). مدل‌های کانادایی GCE که از نمونه ما پدید آمده‌اند، در گونه‌شناسی آکسلی و موریس (2013) در دسته‌ی جهانی وطنی قرار می‌گیرند. همانطور که بسیاری از نویسندگان خاطرنشان می کنند، این شیوه های آموزشی معمولاً حمایت را تشویق نمی کنند (ایوانز، اینگرام، مک دونالد، و وبر، 2009؛ لدوک، 2013؛ پلویم و جورجنسون، 2012). علاوه بر این، مطالعات کانادایی عمدتاً بر اشکال فرهنگی و اخلاقی GCE با هدف ایجاد صلح و ارتقای انسجام اجتماعی ملی متمرکز است (ایوانز2009).

9 مقاله در گروه نهایی ما مربوط به استرالیا و نیوزلند بود. بینش آنها یادآور نمونه کانادایی است، که عمدتاً در میزان تایید اشکال محیطی GCE متفاوت است. بیشتر در استرالیا، حفاظت از محیط زیست و آگاهی از تأثیرات زیست محیطی انسان ها اغلب به عنوان یک نتیجه مطلوب و موضوع کلیدی در GCE مفهوم سازی می شود (برادبری، 2013؛ هندرسون، 2005؛ میلی و جونز، 2014). قابل ذکر است، این تنها کشوری است که در آن این موضوعات برجسته شده است. در نیوزلند، مطالعات به شهروندی جهانی به عنوان یکی از ابعاد شهروندی فعال اشاره کردند (وود، 2012، 2014)، که دلالت بر نوعی حمایت دارد. در واقع، وود (2014) نشان داد که برخی از مدارس و معلمان (عمدتاً آنهایی که به دانش‌آموزان دارای موقعیت اجتماعی-اقتصادی بالا خدمت می‌کنند) دانش‌آموزان را قادر می‌سازند و تشویق می‌کنند تا فعالانه در مبارزه با مشکلات جهانی مانند فقر و بیماری‌های زیست‌محیطی شرکت کنند.

از نظر منطقه ای، کوچکترین گروه ها در گروه ما آمریکای جنوبی و مرکزی بودند که شامل چهار مقاله و آفریقا بود که شامل دو مقاله بود. گروه آمریکای جنوبی و مرکزی شامل دو مقاله در مورد برنامه های با بودجه ایالات متحده در برزیل بود (بیکل، شین، تیلور، فاوست، و پنیستون، 2013؛ لیما و براون، 2007)، یک مقاله در مورد مقایسه مدارس اداره شده توسط سازمان آموزشی، علمی و سازمان ملل متحد. سازمان فرهنگی (یونسکو) در برزیل و کانادا (شولتز2010)، و یک مقاله بررسی اصلاحات درسی در آرژانتین و کاستاریکا (سورز2008) است.

این نویسندگان نزدیکی این کشورها به آمریکا را از دلایل اصلی GCE می دانند و اهداف اولیه GCE را تقویت روابط اقتصادی و فرهنگی با ایالات متحده از طریق یادگیری زبان انگلیسی و تعامل با آمریکایی ها و فرهنگ آمریکایی می دانند.

از دو مقاله مربوط به آفریقا، یکی بر GCE و آموزش شهروندی در لیبریای پس از جنگ (کوینر2015) و دیگری در مورد مشارکت بین‌المللی مدارس (ادج2012) متمرکز بود که برداشت‌های دانش‌آموزان از مدارس بریتانیا و آفریقا را مقایسه می‌کرد. نویسندگان هر دو این مقاله، انگیزه اصلی برای گنجاندن GCE در آفریقا را ارتقای حقوق بشر و مسئولیت جهانی، ایجاد امید برای دانشجویان فقیر و اجازه دادن به آنها برای یافتن صدای خود می دانند.

هفت مورد باقی مانده را نمی توان به صورت منطقه ای تقسیم کرد، زیرا آنها مطالعات بین المللی در مقیاس بزرگ را توصیف می کنند (به عنوان مثال، بروملی، 2009؛ چا و هام، 2011) و مطالعات مربوط به سازمان های فراملی مانند سازمان بین المللی لیسانس (IBO) و یونسکو. شایان ذکر است، مدل‌های شهروندی جهانی که توسط یونسکو و IBO ترویج می‌شوند، بسیار متفاوت است، زیرا هدف یونسکو ترویج اشکال حمایت از GCE (هارپر و دانکرلی، 2009) (به‌ویژه آنهایی که مربوط به طبقه‌بندی حمایت اجتماعی آکسلی و موریس است)، در حالی که IBO ترویج می‌کند. در واقع، هیچ محرک یا پیامد مشترکی را نمی توان در میان این مطالعات شناسایی کرد.

بخش منطقه‌ای تجزیه و تحلیل چندین نتیجه‌گیری مهم را در رابطه با تغییرات زمینه‌ای GCE و طبقه‌بندی مطالعات تجربی که تحت گونه‌شناسی جامع آکسلی و موریس (2013) بررسی کردیم، به ما ارائه می‌دهد. اول، در حالی که CGE به وضوح یک پدیده جهانی را تشکیل می دهد، اجرای آن می تواند بسیار متفاوت باشد و معمولاً بر اساس نیازهای ملی و نه فراملی تنظیم می شود. هنگامی که GCE شامل حقوق بشر یا مطالعات فرهنگ های دیگر می شود، چنین مسائلی معمولاً با تلاش برای جلب توجه به شباهت ها یا ویژگی های مشترک بین شهروندان ملی و مهاجران مورد توجه قرار می گیرند. به طور کلی، در کشورهایی با غلظت بالای مهاجران یا پناهندگان، GCE به عنوان ابزاری برای ایجاد صلح و به عنوان چارچوبی بالقوه برای گفتگو و ایجاد هویت مشترک ارائه می شود.

در کشورهای کم درآمد، تجزیه و تحلیل ما نشان می دهد که GCE گاهی اوقات در سیاست ساخته می شود و توسط محققان به عنوان ابزاری برای توانمندسازی و ایجاد فرصت برای دانش آموزان تلقی می شود، اگرچه معنای آن گاهی به دانش زبان انگلیسی خلاصه می شود که دانش آموزان را قادر می سازد تا فرصت های تحرکی را که جهانی شدن ارائه می دهد، استفاده کنید. علاوه بر این، حقوق بشر اغلب در کشورهای کم درآمد، به ویژه در جنوب جهانی، بیشتر از کشورهای توسعه یافته مورد توجه قرار می گیرد.

تجزیه و تحلیل ما نشان می دهد که کشورهایی که در دنیای جهانی شده به عنوان نیروهای مرکزی در نظر گرفته می شوند، به ویژه ایالات متحده و چین، به نظر می رسد در خدمت به منافع ملی از طریق GCE تمرکز دارند. این تمرکز با کانون های فرهنگی و اخلاقی بیشتری که در جاهای دیگر برجسته شده است در تضاد است.

با توجه به مدل آکسلی و موریس، همانطور که بعداً بیشتر نشان داده خواهد شد، اکثر مطالعات تحت شیوه جهانی شهروندی جهانی قرار دارند. مقوله‌های خاص شهروندی جهانی در این حالت کمی متفاوت بود، با کشورهایی که برای انسجام اجتماعی تلاش می‌کردند، مقوله‌های فرهنگی و اخلاقی را برجسته می‌کردند و کشورهایی که به دنبال حفظ موقعیت خود بودند یا دانشجویان را برای رقابت جهانی آماده می‌کردند که بیشتر بر اشکال سیاسی و اقتصادی تمرکز می‌کردند. شیوه حمایت از شهروندی جهانی تقریباً در منابع تجربی مربوط به شهروندی جهانی وجود ندارد، و دوباره به این احتمال اشاره می کند که در عمل، شهروندی جهانی به جای حمایت از کسانی که نمی توانند به جای خودشان صحبت کنند و اظهار نظر کنند، به ارتقای اهداف فردی و ملی مربوط می شود.

به عنوان بخشی از تجزیه و تحلیل منطقه ای، ما همچنین استراتژی های مختلفی را برای مقابله با تنش هایی که به طور بالقوه می تواند از GCE و مفاهیم آن ناشی شود، شناسایی کردیم، که شامل استفاده از چارچوب های چند بعدی است که شهروندی جهانی را به عنوان یک سازه جداگانه، غیر مرتبط با شهروندی ملی و معمولاً فاقد آن است. هر گونه اشاره به وفاداری یا همذات پنداری با یک جامعه جهانی. این مدل‌های چند بعدی شهروندی اغلب مسائل جهانی مانند نگرانی‌های زیست‌محیطی یا اجتماعی را از نقطه‌نظری غیرانتقادی ارائه می‌کنند و دانش‌آموزان را تنها با درک مبهمی از چگونگی پیوند شهروندی جهانی با زندگی و تجربیات روزمره‌شان مواجه می‌کند. قابل توجه است که بسیاری از تحقیقات آکادمیک در مورد مدل‌های چند بعدی شهروندی ممکن است به دلیل غربالگری اولیه ما از چکیده‌ها از گروه ما حذف شده باشد، زیرا ما بر شهروندی جهانی به عنوان یک اصطلاح تمرکز کردیم. با این حال، مقالات تجربی که به ویژه بر شهروندی جهانی و پیامدهای آن در مدل‌های چند بعدی شهروندی تمرکز دارند، مطمئناً در گروه‌های خارجی گنجانده شده‌اند.

ما دریافتیم که مدل چند بعدی شهروندی در چین غالب است، که دارای یک سیستم آموزشی متمرکز و بسیار کنترل شده است که به شدت بر هویت و وفاداری محلی تأکید دارد (لاو2007). پان (2011) ادراک دانش آموزان پکن را از اهمیت نسبی ابعاد مختلف شهروندی که در برنامه درسی شهروندی چین بیان و مورد استفاده قرار می گیرد را بررسی کرد: خود، محلی، ملی و جهانی. او دریافت که دانش‌آموزان بعد جهانی شهروندی را لفاظی یا مبهم می‌دانند، اگرچه آنها اهمیت آن را در برنامه درسی تشخیص می‌دهند. جالب اینجاست که دانش آموزان تضاد یا سردرگمی بیشتری را بین ابعاد محلی و ملی نسبت به ابعاد ملی و جهانی تجربه می کنند. نویسنده این نتایج را به گونه ای تفسیر کرد که نشان دهد مدل سلسله مراتبی چند بعدی و در واقع چند سطحی که در برنامه درسی چینی ترویج شده است، دانش آموزان را قادر می سازد وفاداری و هویت ملی خود را حفظ کنند در حالی که هنوز درباره شهروندی جهانی یاد می گیرند و یاد می گیرند که به عنوان شهروندان چینی در جهان جهانی شده شرکت کنند. با این حال، حامیان GCE انتقادی می توانند تفکیک کامل این ابعاد را به عنوان راهی برای اجتناب از هر گونه جنبه انتقادی GCE تفسیر کنند، مانند بررسی نقش خود کشور در مسائل خاص جهانی یا بررسی موضوع حقوق بشر در رابطه با بافت ملی خاص. . تفکیک کامل بین ابعاد مختلف مدل شهروندی، و همچنین سلسله مراتب از پیش تعیین شده آنها، می تواند GCE را فاقد هر گونه معنای ماهوی برای دانش آموزان کند.

الگوی شهروندی ملی، اروپایی و جهانی اگرچه اتحادیه اروپا فاقد یک سیستم آموزشی مرکزی است و هر کشوری آزاد است تا برنامه درسی خود را توسعه دهد، اتحادیه اروپا اعضای خود را تشویق می کند تا شهروندی اروپایی و جهانی را در مدارس خود ترویج دهند. مطالعه اورلتوف (2011) در مورد دیدگاه‌ها و درک معلمان مطالعات اجتماعی آلمان از آموزش شهروندی جهانی، اروپایی و ملی نشان می‌دهد که موقعیت آنها به شدت تحت تأثیر عواملی مانند مهاجرت و تاریخ آلمان است. معلمان مدارس با درصد بالایی از مهاجران بیشتر از مدل‌های هویت GC حمایت می‌کنند و ادعا می‌کنند که دانش‌آموزان آنها کمتر با مدل‌های ملی و اروپایی ارتباط برقرار می‌کنند. علاوه بر این، برخی از معلمان نیز بدون توجه به جمعیت دانش‌آموزی ترجیح می‌دهند در مورد شهروندی اروپایی به جای آلمانی بحث کنند تا از بحث در مورد گذشته بحث‌برانگیز کشور جلوگیری کنند. بنابراین، مدل چند بعدی شهروندی که توسط اتحادیه اروپا ترویج می‌شود، به مربیان و سیاست‌گذاران این امکان را می‌دهد تا به جای ترکیب دیدگاه‌های مختلف برای ارائه واقعیت پیچیده، انتخاب کنند که کدام «عدسی» برای هر محیط مناسب‌تر است. این استراتژی انتخاب و انتخاب در بررسی اکونر(2002) از برنامه های درسی مدنی در ایرلند، انگلیس و فرانسه، که در بالا مورد بحث قرار گرفت، مشهود است. تجزیه و تحلیل آنها نشان داد که هر کشور تأکید بیشتری بر مدل متفاوت شهروندی، در ارتباط با تاریخ، ساختار جمعیتی و اهداف ملی خود دارد.

**3.2. تجزیه و تحلیل بر اساس جمعیت یا تمرکز**

پس از مرحله اول، ما تصمیم گرفتیم مطالعات را بر اساس جامعه یا موضوع مورد مطالعه آنها گروه بندی کنیم (به جای سایر متغیرها مانند روش شناسی یا مفهوم GCE که آنها به تصویر کشیده اند) به دلیل توزیع تقریباً یکنواخت آنها در این دسته ها: از گروه نهایی، 35 از مطالعات مربوط به برداشت دانش‌آموزان از GCE و سازه‌های مرتبط بود، 32 مطالعه برنامه‌های درسی و مقالات خط‌مشی (از جمله کتاب‌های درسی) را بررسی کردند. و 35 مطالعه شامل معلمان و سایر کارکنان مدرسه بود. دسته آخر به دلایلی که در بخش روش شناسی به تفصیل شرح داده شده، با 12 مطالعه از معلمان خدمت تکمیل شد. در نهایت، مطالعات طبقه بندی شده به یکی از سه گروه اصلی تقسیم می شوند: (الف) مطالعات دانشجویان. ب) مطالعات مربیان (شامل مدیران و معلمان) و معلمان پیش از خدمت؛ و (ج) مطالعات برنامه های درسی، اصلاحات درسی و کتب درسی. در این بخش، نتایج اصلی مطالعات وارد شده به تفصیل و مورد بحث قرار گرفته است.

**3.2.1. مطالعات دانش آموزان**

سی و پنج مقاله در مورد تأثیرات و پیامدهای GCE بر دانشجویان بحث و بررسی کردند. از بین سه مقوله ای که در این بخش از بررسی خود ارائه می کنیم، مقوله دانش آموز محور شاید پیچیده ترین باشد، به دلیل تنوع گسترده ای از مدارس، برنامه ها، سنین و جمعیتی که مقالات این دسته به آن می پردازند.

برخی از این مطالعات بر نتایج برنامه های خاص با هدف ارتقای GCE تمرکز دارند (به عنوان مثال، باخن، هرناندز-راموس، و رافائل، 2012؛ بیکل و همکاران، 2013؛ اوکانر، 2012)، در حالی که برخی دیگر بر ادراک دانش آموزان تمرکز می کنند. و درک در مورد شهروندی جهانی و GCE (به عنوان مثال، نینز2012). هیچ روش خاصی به عنوان رایج ترین در میان این مطالعات پدیدار نشد. برخی از آن‌ها قوم‌نگارانه بودند و مشاهدات، گروه‌های متمرکز و مصاحبه‌ها را شامل می‌شدند (به عنوان مثال، هال و استورنایولو، 2014؛ مایرز، 2008). برخی دیگر از نظرسنجی‌های کمی (مثلاً لاو و مینگ نگ، 2009؛ تورمی و گلیسون، 2012) یا نظرسنجی‌های باز (مثلاً وود، 2014) استفاده کردند و برخی نیز به مصاحبه‌های عمیق یا نیمه‌ساختار یافته تکیه کردند (مانند مایرز، 2008). مایرز و زمان، 2009؛ پان، 2011). جمعیت های مورد مطالعه بر اساس سطوح سنی متفاوت بودند، اگرچه بیشتر آنها بر دانش آموزان دبیرستانی و دبیرستانی 13 تا 18 ساله متمرکز بودند. اکثر مطالعات در این دسته بر کشورهای توسعه یافته متمرکز شده اند (همانطور که در بررسی تحقیق آموزش جهانی انجام شده توسط رینولدز (2015) ظاهر شد).

به طور قابل‌توجه، برخی از مفروضات اساسی تحقیق پیرامون GCE و اجرای عملی آن به نظر می‌رسد که آن را به منابعی مانند فناوری و فرصت‌های سفر یا جنبه‌های خاصی از سیستم‌های آموزشی مرتبط می‌سازد که بیشتر مربوط به کشورهای توسعه‌یافته و جمعیت‌های خاص در آن کشورها است (رینولدز ، 2015). در واقع، بسیاری از برنامه های مورد بحث نیاز به استفاده از فناوری (به ویژه اتصال به اینترنت یا کنسول های بازی خاص) به عنوان پیش نیاز دارند (به عنوان مثال، بیکل2008).

مطالعاتی که بر روی دانش‌آموزان ثبت‌نام شده در برنامه‌های خاص طراحی شده برای ارتقای GCE یا برخی از اجزای آن تمرکز دارند، عمدتاً نتایج مطلوبی را گزارش کردند. این برنامه‌ها شامل شرکت در انجمن‌های آنلاین با دانش‌آموزان در کشورهای دیگر (لیم، 2008)، تکالیفی بود که در آن دانش‌آموزان قرار بود تحصیل کنند و کشورهای خارجی را نمایندگی کنند (به عنوان مثال، جانسون، بویر، و براون، 2011)، و ادغام مواد شهروندی جهانی به عنوان یک موضوع متقابل درسی در سطح مدرسه (به عنوان مثال، مک ناتون، 2014). دانش‌آموزانی که در چنین برنامه‌هایی ثبت‌نام می‌کردند، اغلب افزایش علاقه به امور بین‌المللی، و همچنین همدلی و درک بیشتر از مشکلات جهانی و افزایش حساسیت بین فرهنگی را گزارش کردند ( ; رایلی، 2006).

مطالعات دانش‌آموزانی که در هیچ برنامه خاصی شرکت نداشتند، دو موضوع عمده را برجسته کرد: عوامل زمینه‌ای و نیاز به رویکرد انتقادی‌تر به GCE در مدارس. عوامل زمینه ای مطرح شده شامل ویژگی های دانش آموز مانند پیشینه اجتماعی (مایرز، 2008)، تجربه سفر (آلن و چارلز، 2015) و مهاجرت (مایرز و زمان، 2009)، و همچنین مدرسه یا ویژگی های بیرونی مانند تنوع، تعارضات اجتماعی و تاریخ و فرهنگ محلی بود. (ریلی2012). تأکید بر عوامل زمینه‌ای که منحصراً در مطالعات دانش‌آموز محور یافت می‌شود ممکن است به سیاست «یک اندازه مناسب همه»، برنامه‌ریزی درسی و رویکرد تربیت معلم اشاره کند که تفاوت‌های فردی بین دانش‌آموزان یا حتی تفاوت‌های فرهنگی گسترده‌تر بین ملت‌ها و مناطق را در نظر نمی‌گیرد. رینولدز (2015) دریافت که در حالی که مخاطبان آموزشی مختلف ممکن است نیازهای متفاوتی در مورد آموزش جهانی داشته باشند، این تفاوت ها اغلب نادیده گرفته می شوند. در حالی که آموزش جهانی اغلب مترادف با GCE تلقی می شود، چندین محقق قبلاً به تفاوت های اساسی بین این مفاهیم پرداخته اند. به ویژه، دیویس، ایوانز و رید (2005) GCE را نتیجه ترکیبی از آموزش جهانی - که به طور سنتی بر حسب "یادگیری در مورد جهان" درک می شود - و آموزش شهروندی - که دارای طیف گسترده ای از اهداف و معانی است که معمولاً مربوط به آن است، توصیف کردند. به دانش‌آموزان حقوق و مسئولیت‌هایشان را به‌عنوان شهروند دولت ملی خاص خود آموزش دهد. دیویس و همکاران (2005) پیشنهاد کرد که جهانی‌شدن و سایر عوامل، اشکال مختلف GCE را اجتناب‌ناپذیر و ضروری می‌سازد، زیرا دیگر کافی نیست به دانش‌آموزان به سادگی درباره جهان بدون تعبیه همدلی و همذات پنداری در آموزش مدنی آموزش داده شود.

بیشتر مطالعات مربوط به دانش‌آموزان در گروه‌های خارجی بر جمعیت‌هایی با ویژگی‌های منحصربه‌فرد متمرکز هستند. ما این تمایل را عمدتاً در مطالعات دانش‌آموزان در مدارس خصوصی یا بین‌المللی یافتیم (مانند آلن و چارلز، 2015؛ هارشمن و آگوستین، 2013؛ شوایسفورث، 2006) یا شرکت‌کنندگان در برنامه‌های GCE-گرا (مثلاً، لیما و براون، 2007) و همچنین در مطالعاتی که بر روی جمعیت های همگن در جوامع مختلف متمرکز شده اند (به عنوان مثال، گیل و ریلی، 2014؛ نینس و ریلی، 2012).

لیما و براون (2007) جوانان برزیلی شرکت کننده در یک برنامه آنلاین را با هدف توسعه شهروندی جهانی از طریق سواد انگلیسی در دو مدرسه خصوصی و یک مدرسه دولتی با اتصال به اینترنت مورد مطالعه قرار دادند (نویسندگان خاطرنشان می‌کنند که اینترنت فقط در درصد نسبتاً کمی از مدارس برزیل در دسترس است. ). بحث و نتیجه‌گیری مقاله، کاربرد محدود یافته‌های این مدارس را برای جمعیت گسترده‌تر برزیل نادیده می‌گیرد. به طور مشابه، مطالعه آلن و چارلز (2015) در مورد دانش آموزان دختر در مدارس خصوصی در انگلستان بر این نکته تأکید می کند که چگونه تجربه سفر و فرصت های سفر ارائه شده توسط مدارس آنها بر درک آنها از شهروندی جهانی تأثیر گذاشته است. اگرچه نویسندگان به طور قابل درک، جمعیت مورد مطالعه ای را انتخاب کردند که فرصت هایی برای تحرک جهانی دارد، از آنجایی که این بخشی از تعریف آنها از شهروندی جهانی بود، آنها نتوانستند به طور انتقادی با خطر بالقوه حذف بخش های عمده ای از جمعیت از چشم انداز GCE درگیر شوند.

جای تعجب نیست که مطالعات اندکی در گروه ما که به پیشینه اجتماعی-اقتصادی یا فرهنگی جمعیت مورد مطالعه پرداخته اند (وود، 2012، 2014) یا گروه های اقلیت خاصی مانند مهاجران را مورد بحث قرار داده اند (یرز2009) اهمیت فوق العاده حسابداری را نشان می دهد. این عوامل در هر تحقیقی که شامل آموزش و به ویژه آموزش شهروندی است. بسیاری از مطالعات در گروه دانش‌آموز محور این فرض اساسی را ارائه کردند که تحرک جهانی از طریق سفر (خانواده یا مدرسه) یا حداقل تماس (شبیه‌سازی شده یا واقعی) با اعضای سایر فرهنگ‌ها برای اعمال شهروندی جهانی ضروری است.

در واقع، پژوهش‌های نظری (شاتل، 2008) این دیدگاه را مورد انتقاد قرار داده است که فرصت‌ها برای تحرک جزء ضروری GC و GCE و ماهیت محدود مفروضات نئولیبرالی است که GC را به فرصت‌های سفر مرتبط می‌کند. به گفته شاتل (2008)، دیدگاه نئولیبرالی شهروندی جهانی، ارتباط بین طبقه اجتماعی-اقتصادی (اجازه تحرک) و GC را برجسته می کند. به این ترتیب، GCE را می توان به عنوان یک "کالای موقعیتی" درک کرد که فقط برای اعضای خاصی از جمعیت مرتبط است (گورن و یمینی، 2016). قابل توجه است، اگرچه بسیاری از این مطالعات در مدارس خصوصی (آلن و چارلز، 2015؛ لیما و براون، 2007)، مدارس بین‌المللی (خمسی2012)، و مدارسی که به جمعیت‌های ناهمگن از گروه‌های اکثریت ملی خدمات ارائه می‌دهند (ریلی2012)، تعداد کمی به پیامدهای منفی احتمالی GCE که فقط برای گروه‌های جمعیتی خاصی ارائه می‌شود، پرداختند.

تأکید بر نیاز به رویکرد انتقادی تر به GCE عمدتاً در مطالعات مربوط به کشورهایی با عنصر GCE موجود در برنامه درسی رسمی یافت شد (به عنوان مثال، مطالعه ریلی(2012) در مورد معلمان و دانش آموزان در ایرلند شمالی؛ و مطالعه موردی مدارس و برنامه های درسی کانادا). این مطالعات تاکید کردند که دانشجویان اغلب GCE را ساختاری مبهم و غیر مرتبط با زندگی روزمره خود می دانند. توصیه های مطالعات اغلب به این یافته به عنوان یک نقص بالقوه در برنامه GCE موجود اشاره می کند که باید برای ترویج شهروندی جهانی درگیر به جای دانش منفعلانه صرف از جهان غلبه کرد ( ؛ یاماشیتا، 2006). مجموعه وسیعی از منابع نظری پیرامون این موضوع همچنین به نیاز به درج دیدگاه‌های انتقادی بیشتر در GCE پرداخته است (به آندرئوتی، 2010؛ شاتل، 2008 مراجعه کنید).

قابل ذکر است، ما با هیچ مطالعه تجربی در مورد والدین و دیدگاه آنها در مورد شهروندی جهانی به عنوان مؤلفه ای از آموزش فرزندانشان مواجه نشدیم. هنگامی که ما مستقیماً پایگاه‌های اطلاعاتی فوق‌الذکر را برای GCE و والدین جست‌وجو کردیم، تنها یک مطالعه تجربی در مورد این موضوع پیدا کردیم که با سایر معیارهای ورود ما مطابقت داشت (به الان2015 مراجعه کنید). فقدان مطالعاتی که به بررسی نگرش ها و دیدگاه های والدین در مورد موضوع GCE می پردازد به ویژه با توجه به نقش مهمی که والدین اغلب در تعیین مسیرهای آموزشی فرزندان خود ایفا می کنند (وینیگ2009) و تمرکز فزاینده بر GCE به عنوان بخشی از هر دو کشور و انتخاب های برنامه درسی و خط مشی مدارس جالب است.

به طور کلی، یک نتیجه گیری مهم از این مقوله به دست می آید. اگرچه اکثر مطالعات فرض می‌کنند که GCE برای همه دانش‌آموزان مهم است، نویسندگان اغلب ترجیح می‌دهند که جمعیت مطالعه خود را به دانش‌آموزانی از پیشینه‌های مرفه یا گروه‌های اکثریت جامعه محدود کنند، و پیامدهای ویژگی‌های خاص این گروه‌ها را بر توانایی اعمال نتیجه‌گیری نادیده می‌گیرند. به جمعیت های گسترده تر، حتی در داخل همان کشور. محققان بیشتر بر روی عوامل زمینه ای در سطح ملی تمرکز کردند تا در سطح مدرسه یا فردی. حتی مقالاتی که به تفاوت‌های فردی اشاره می‌کردند، به ندرت شامل بررسی انتقادی این موضوع می‌شدند. این رویکرد می‌تواند برای هر گونه تلاشی برای در دسترس قرار دادن GCE و مرتبط کردن آن برای دانش‌آموزان با پیشینه‌های مختلف - به‌ویژه آنهایی که خوش شانس‌تر هستند، مضر باشد.

**3.2.2. مطالعات معلمان، کارکنان مدرسه و معلمان پیش از خدمت**

اگرچه مطالعات مربوط به مربیان (معلمان و مدیران مدارس) و معلمان حفاظتی را می توان به طور جداگانه دسته بندی کرد، نتیجه گیری های آنها اغلب مشابه است و اختلافاتی که بین آنها وجود دارد می تواند نشان دهنده الگویی از سرخوردگی باشد که زمانی که معلمان دوره آموزشی معلم می شوند و وارد آموزش می شوند. سیستم. بنابراین، ما مقالاتی را که بر روی این جمعیت‌ها تمرکز می‌کردند، با هم گروه‌بندی کردیم و به ما این امکان را می‌دهد که هم شباهت‌ها و هم تفاوت‌ها را در یافته‌های آنها برجسته کنیم. این رده در مجموع شامل 47 مقاله است: 12 مقاله با تمرکز بر معلمان پیش خدمت و 35 مقاله با تمرکز بر معلمان و سایر کارکنان مدرسه. این مطالعات، بسیار شبیه مطالعات دانشجو محور، شامل ارزیابی های کیفی و کمی می شود. بسیاری از نظرسنجی‌های کمی نتیجه برنامه‌ها را ارزیابی می‌کنند (معمولاً برنامه‌هایی که بخشی از آموزش معلمان قبل از خدمت را شامل می‌شوند)، در حالی که بیشتر مطالعات کیفی بر روی معلمان و مدیران موقت متمرکز شده‌اند. اکثریت قریب به اتفاق مطالعات در این گروه از مصاحبه های نیمه ساختاریافته به عنوان روش جمع آوری داده های اولیه خود استفاده کردند (برخلاف مطالعات دانشجومحور مورد بحث در بالا، که در آن گروه های متمرکز نیز رایج بودند).

نتایج مقالات با تمرکز بر مربیان و معلمان خدماتی، برخی از موضوعات کلی را که در گروه مطالعات دانش آموز محور به وجود آمد، روشن می کند. اولاً، تصورات مبهم دانش‌آموزان از شهروندی جهانی می‌تواند ناشی از منابع ناکافی و تمایل معلمان به اجتناب از مسائل حساس یا بحث‌برانگیز و ترجیح دادن آموزش درک محدود شهروندی جهانی باشد (نینز2013). دوم، مطالعات مربیان نشان می دهد که معلمان اغلب از هرگونه سیاسی شدن GCE می ترسند، در نتیجه احتمالاً به درک دانش آموزان از آن به عنوان یک سازه جداگانه یا یک فرآیند منفعل کمک می کند تا بخشی جدایی ناپذیر از هویت آنها (لاو، 2007؛ راپوپورت، 2010). ). این نکته را شاید بتوان به بهترین نحو در مطالعه مایرز (2008) نشان داد، که در آن با کارکنان و دانشجویان شرکت کننده در برنامه های ایالات متحده با هدف ترویج GCE مصاحبه کرد. حتی در این برنامه‌ها، معلمان تمایلی به دست زدن به مطالبی که می‌تواند به عنوان «غیر وطن‌پرستانه» تلقی شود، ندارند. مطالعه راپورت(2012) در مورد درک معلمان ایندیانا از آموزش شهروندی جهانی: "ما نمی توانیم چیزی را که نمی دانیم آموزش دهیم." بیزاری معلمان از ایده غیر وطن پرستی یا نادیده انگاشتن ارزش های ملی در نتیجه گنجاندن GCE در کلاس های خود می تواند ناشی از تضاد ذاتی بین نقش سنتی مدارس و معلمان در ایجاد احساس غرور ملی و هویت در بین دانش آموزان باشد (بانک ها). ، 2008) و ارزش های جهانی و مدل های هویتی که اغلب با GCE مرتبط هستند (شاتل، 2008). ابهام معلمان نسبت داده شده به این اصطلاح همچنین می تواند بازتابی از ابهام بین محققان در مورد تعریف روشن یا اهداف مرتبط با GCE باشد - یا حداقل انبوهی از روش های مختلف که آنها این اصطلاح را به کار می برند.

نکته قابل توجه، تفاوت‌های فاحش در نتیجه‌گیری بین مطالعاتی که معلمان را مورد بررسی قرار می‌دهند و آنهایی که بر مربیان بازیگری تمرکز می‌کنند، ناامیدی رو به رشد را نشان می‌دهد. به طور کلی، مطالعات معلمان پیش از خدمت، اشتیاق آنها را برای آموزش شهروندی جهانی و اهمیتی که به GCE قائل بودند برجسته کرد، در حالی که تنها تا حدی به نگرانی‌های مربوط به ابزارها و منابع عملی ناکافی در این زمینه پرداخته شد (اپلیارد و مک‌لین، 2011؛ ​​کار و همکاران، 2014). ; برعکس، مطالعات مربیان به طور کلی بر موانع و محدودیت‌های درک شده توسط معلمان به عنوان مانع از توانایی آنها در آموزش GC در عمل تأکید داشتند (راپوپورت، 2010؛ شویسفورث، 2006). موانعی که معلمان توصیف می‌شوند، غالباً موانع فرهنگی و زمینه‌ای ناشی از محیط مدرسه خاص و پیشینه دانش‌آموزان آن هستند، نه مربوط به کمبود منابع - که معلمان پیش‌بینی می‌کنند که اغلب بزرگترین چالش آنها خواهد بود. به عنوان مثال، راپوپورت (2010) دریافت که معلمان ایالات متحده معمولاً گنجاندن مطالب مرتبط با GCE در تدریس خود را بحث برانگیز می دانند و می ترسند که والدین یا سرپرستان چنین مطالبی را غیر وطن پرستانه تلقی کنند. با این حال، به نظر می‌رسد نگرانی‌های معلمان پیش از خدمت نیز تأیید شده است: شوایسفورث (2006) گزارش داد که معلمان مدارس کانادا نیاز به حمایت همکاران و ابزارهای عملی خود را برای اجرای دستورالعمل‌های درسی GCE، که بسیاری آن را مبهم توصیف می‌کنند، یادآوری می‌کنند. به طور مشابه، مطالعه ینز و همکاران (2013) روی معلمان مدنی در ایرلند شمالی نشان داد که معلمان احساس می کنند برای رسیدگی به مسائل حساس در کلاس خود مجهز نیستند و بنابراین اغلب از آنها اجتناب می کنند. نویسندگان ارائه ابزار و منابع مناسب را به عنوان راه حل ممکن پیشنهاد کردند.

در مجموع، در اکثر مطالعات این دسته، معلمان و مربیان اهمیت GCE را تشخیص می دهند. با این حال، آنها اغلب بین اهداف درسی که تشویق به ادغام آن در کلاس درس و هنجارهای فرهنگی ملی گرایی یا کمبود منابع عملی است که مانع توانایی آنها در آموزش واقعی آن می شود، گرفتار می شوند. از آنجایی که معلمان عامل مهمی در اجرای عملی خط مشی ها هستند، توجه بیشتر به این موضوعات که معلمان را در هنگام تدوین خط مشی و بیان استانداردهای درسی آزاردهنده می کند، ضروری است. علاوه بر این، با توجه به یافته‌های ما در رابطه با ناامیدی که داوطلبان تدریس اغلب با ورود به سیستم‌های مدرسه تجربه می‌کنند، پیشنهاد می‌کنیم که برنامه‌های آموزش معلمان با هدف ارتقای GCE باید به جای محدود کردن بحث، بر مشکلاتی که معلمان در اجرای GCE در کلاس با آن مواجه هستند تأکید کنند. به مزایای بالقوه بسیاری که دارد.

3.2.3. مطالعات اصلاح برنامه های درسی، برنامه های درسی رسمی و کتب درسی

گروه نهایی مطالعات شامل 32 مقاله است که برنامه های درسی رسمی، اصلاحات درسی و کتاب های درسی را تحلیل می کند. این سه دسته اغلب در مقالات مشابه ظاهر می‌شوند، برای مثال در مطالعاتی که نحوه اجرای برنامه درسی رسمی در کتاب‌های درسی را بررسی می‌کنند. مطالعات این بخش، به ویژه آنهایی که به بررسی کتب درسی می پردازند، اغلب بر آموزش مدنی متمرکز شده اند، اگرچه برخی نیز مطالبی را در مورد علوم اجتماعی یا تاریخ مطالعه می کنند (به عنوان مثال، بروملی، 2009؛ اورتلوف، 2011). مطالعات درسی معمولاً به این موضوعات نیز می پردازد، اگرچه برخی GCE را به عنوان یک موضوع بین درسی مورد بحث قرار می دهند و برخی دیگر دریچه وسیع تری از اصلاحات برنامه درسی و سیاست های مربوط به شهروندی جهانی را ارائه می دهند (دیویس، 2006). مطالعات تجزیه و تحلیل کتاب های درسی نشان داد که اگرچه ذکر شهروندی جهانی و موضوعات مرتبط به طور پیوسته در کتاب های درسی در سراسر جهان افزایش یافته است (بروملی، 2009؛ باکنر و راسل، 2013)، تظاهرات واقعی آنها در هر کتاب درسی اغلب محدود است. بسیاری از این مطالعات انتقادات قابل توجهی را برانگیخت و مدعی شد که کتاب‌های درسی مورد بررسی فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم نمی‌کنند تا به طور انتقادی با مسائل جهانی درگیر شوند یا ظرفیت واقعی برای همذات پنداری با دیگران ایجاد کنند. طرفداران کلیدی این استدلال ها سیاست و برنامه درسی فنلاند را برای توسعه ذهنیت جهانی از طریق سیستم آموزشی بررسی کردند. مطالعه آنها نشان می دهد که اگرچه دولت فنلاند ظاهراً ترویج شهروندی جهانی را از طریق آموزش و سفر پذیرفته است، اما این مفهوم عمدتاً بر اساس یادگیری در مورد دیگری است که در پرورش همدلی و همذات پنداری یا هرگونه تفکر انتقادی در مورد مسائل جهانی ناکافی است.

محققان اغلب تفاوت‌های رویکردهای GCE را که در کتاب‌های درسی و برنامه‌های درسی یافت می‌شود به عوامل زمینه‌ای که بر دولت‌ها، ملت‌ها یا مناطق مربوطه تأثیر می‌گذارند نسبت می‌دهند. به عنوان مثال، بروملی (2009) کاهش مضامین GCE در کتاب های درسی اروپای شرقی را در دوره 1995-2008 به دلیل نیاز روزافزون به ملت سازی توضیح داد که در تضاد با دیدگاه کمونیستی جهانی تر رایج در آن منطقه در سال های گذشته بود. در ایالات متحده، راپوپورت (2009) دریافت که GCE و اصطلاحات مرتبط تنها در برنامه های درسی مطالعات اجتماعی 15 ایالت وجود دارد. حتی در میان برنامه‌های درسی که شامل این مفهوم هستند، بیشتر بر جنبه‌های اقتصادی جهانی شدن تاکید می‌کنند تا جنبه‌های اجتماعی و فرهنگی آن. راپوپورت پذیرش آهسته GCE در ایالات متحده و بی توجهی به تغییرات اجتماعی را به دلیل ماهیت محافظه کارانه بسیاری از ایالت ها و ارزش بالایی که برای میهن پرستی در سراسر کشور قائل شده است، می داند که احتمالاً باعث می شود سیاست گذاران از هرگونه مناقشه بر سر استانداردهای ایالتی اجتناب کنند. عوامل زمینه ای مؤثر بر GCE در برنامه های درسی و کتاب های درسی در مطالعات تطبیقی ​​کشورهای مختلف آشکارتر بود.محققان نشان دادند که در حالی که بافت اجتماعی در انگلستان، فرانسه و ایرلند تغییر کرده است، هر یک از آنها استراتژی متفاوتی را در پاسخ ایجاد کردند: گزارش شده است که برنامه درسی فرانسه بر جذب تمرکز دارد و همه دانش آموزان را تشویق می کند تا روایت ملی را اتخاذ کنند. و فرهنگ؛ در انگلستان، رویکردی چندفرهنگی پدیدار شد که به مهاجران از طریق درک شهروندی مبتنی بر ارزش‌های مشترک به جای فرهنگ یا میراث یکنواخت و حتی ترویج مدل‌های شهروندی جهانی اجازه می‌دهد. مشخص شد که برنامه درسی ایرلندی فراگیرترین است و بر اهمیت قدردانی از تفاوت‌ها در مذهب و فرهنگ و در عین حال ترویج درک برابری در بین همه اعضای جامعه تأکید می‌کند. نویسندگان این تفاوت ها را به تاریخ و میراث فرهنگی هر کشور نسبت می دهند. به طور مشابه، مطالعه پارمنتر (2011) با مقایسه ادراکات و ساختارهای GCE در برنامه های درسی نیوزلند و ژاپن نشان داد که چگونه رویکردهای مختلف به GCE در این کشورها ناشی از عوامل تاریخی و فرهنگی، سیستم آموزشی کمتر متمرکز نیوزلند و این واقعیت است که انگلیسی زبان اصلی در نیوزلند مطالعات تطبیقی ​​طولی، که بزرگترین مقیاس آنها بروملی (2009) و باکنر و راسل (2013) است، افزایش جهانی در تعداد ذکر مفاهیم مرتبط با GCE مانند تنوع، حقوق بشر، و جهان وطن گرایی در کتاب های درسی را نشان داد. با این حال، این مطالعات انگیزه ها و منافع کشورهای خاص در ترویج GCE را مورد بحث قرار ندادند. با این حال، مطالعات تک تک کشورها و مطالعات تطبیقی ​​تعداد کمی از کشورها نشان داد که گنجاندن موضوعات GCE در سیاست‌های آموزشی و برنامه‌های درسی اغلب بر اساس مزایای خاص آن برای دولت تنظیم می‌شود. برای مثال، در ایرلند شمالی، شهروندی جهانی اغلب به عنوان شکلی از آموزش صلح توصیف می‌شود، که مدارا را ترویج می‌کند و چارچوبی برای مقابله با تنوع ارائه می‌دهد. چندفرهنگی کانادایی مثال دیگری از یک عامل زمینه ای را ارائه می دهد که بر انگیزه گنجاندن GCE در برنامه درسی تأثیر می گذارد (ایوانز و همکاران، 2009).

عوامل زمینه ای مؤثر بر نحوه گنجاندن و چارچوب بندی GCE در برنامه درسی به سطح ملی محدود نمی شود. حتی در داخل کشورها، گروه‌های ذینفع (شامل سازمان‌های غیردولتی، توسعه‌دهندگان برنامه‌های درسی و سیاست‌گذاران، یا سایر عوامل) رویکردهای متفاوتی را در GCE ترویج می‌کنند. به عنوان مثال، مارشال (2009) برنامه های ترویج شده از طریق اسناد سیاستی و برنامه های درسی تولید شده توسط عوامل مختلف در بریتانیا، از جمله مؤسسات با بودجه دولتی مانند وزارت توسعه بین المللی (DfID) و سازمان های غیردولتی جهانی مانند آکسفام را بررسی کرد. مطالعه او انواع درک از شهروندی جهانی را نشان داد که در این اسناد ارائه شده است، که همیشه از نظر اهداف، کانون ها یا نتایج مورد نظرشان همسو نیستند.

به طور کلی، مطالعات متمرکز بر سیاست، کتاب‌های درسی و برنامه‌های درسی نشان داد که GCE کاملاً گسترده است، اما در زمینه‌های مختلف ملی (و حتی در بافت‌های محلی مختلف) به طور متفاوتی بیان و عملیاتی شده است. ویژگی های GCE در هر کشور تا حدودی با ماهیت جهانی خود مفهوم متناقض است، پارادوکسی که باید بیشتر مورد بررسی قرار گیرد، اما خارج از محدوده این بررسی است.

**4. نتیجه گیری**

در این بررسی، ما تصمیم گرفتیم برخی از مضامین و هشدارهای کلی را در تحقیقات تجربی در مورد GCE در آموزش ابتدایی و متوسطه استخراج کنیم. اهداف ما دوگانه بود. ابتدا تلاش کردیم تا با توجه به منطقه ای که مطالعات در آن انجام شده و بر اساس دسته بندی های مختلف جمعیت مورد مطالعه و موضوع، نقشه دقیقی از چشم انداز پژوهشی فعلی را به محققین ارائه دهیم. سپس به برجسته کردن مضامین کلی در هر دسته پرداختیم تا نشان دهیم که کدام موضوعات در این مجموعه از منابع مورد توجه قرار می گیرند و کدام تا حدودی نادیده گرفته شده است.

این بررسی می تواند به ویژه برای محققانی که قصد انجام تحقیقات تجربی در مورد GCE را دارند مفید باشد، زیرا بسیاری از دانش تجربی پیرامون موضوع را تا به امروز ادغام و ادغام می کند. علاوه بر این، نتایج ما حاکی از شکاف‌های متعددی بین تئوری و عمل در این زمینه است که محققانی که تحقیقات نظری و تجربی را به طور یکسان انجام می‌دهند باید به اندازه کافی به آن بپردازند. یکی از نمونه‌های چنین شکافی، اشتیاق ظاهری محققان برای بحث درباره شهروندی جهانی است، اگرچه به نظر می‌رسد سیاست‌گذاران و مربیان در مدارس نسبت به این مفهوم محفوظ هستند و تمایل دارند از استفاده از این اصطلاح خاص اجتناب کنند. شکاف دیگر شامل درخواست گسترده برای GCE انتقادی تر است که در تحقیقات نظری بیان شده است (اندروی2015 )، برخلاف فقدان مداوم بحث های انتقادی در مطالعات تجربی و سیاست واقعی. به طور مشابه، اگرچه GCE اغلب در منابع نظری به آموزش و حمایت از صلح مرتبط است، تحلیل منطقه‌ای ما نشان داد که در واقع، در هر منطقه GCE با نیازهای محلی سازگار است، و اکثر مسائل مربوط به هر نوع سیاست فراملی یا اخلاق جهانی را کنار می‌زند.

به نظر می رسد شهروندی جهانی و GCE اصطلاحات پرطرفداری در زمینه تحقیقات آموزش و پرورش هستند و اغلب به منظور ارتباط با یک موضوع مهم و شناخته شده جهانی در مقالاتی بافته می شوند، همانطور که در بخش روش شناسی این بررسی به طور خلاصه به آن اشاره کردیم. ما با مقالات زیادی مواجه شدیم که هیچ چارچوب نظری در مورد شهروندی جهانی ارائه نمی‌کردند و هیچ نتیجه‌گیری مرتبط با این مفهوم نداشتند. در واقع، برخی از این مقالات در چکیده‌های خود به این اصطلاح اشاره کرده و در سخنان پایانی خود به آن بازمی‌گردند، بدون اینکه در طول متن با آن درگیر باشند.

در حالی که چنین استفاده‌ای از این اصطلاح لزوماً نامشروع نیست، کسانی که در GCE یا حوزه‌های مرتبط تحقیق می‌کنند باید مفاهیم و مفروضات ذاتی مفهوم CGE را بدانند و باید چارچوب‌های نظری مرتبطی را ارائه دهند که تعریف انتخابی خاص آنها را توضیح دهد. بدون تعاریف و طبقه بندی های خاص، اصطلاح GCE می تواند صرفاً به یک اصطلاح نمادین تبدیل شود که به طور خودسرانه از فهرستی از اصطلاحات عمومی مشابه (به عنوان مثال، جهان وطنی، ذهنیت جهانی، آگاهی جهانی، فراملیت گرایی، شایستگی های جهانی، آموزش جهانی و غیره) انتخاب شده است.

در این بررسی از نقد و اظهار نظر در مورد مسائل روش شناختی خودداری کردیم. ما بدون توجه به نحوه جمع آوری داده ها، به گفتمان پیرامون GCE علاقه مند شدیم. با این حال، ما تعداد زیادی مقاله پیدا کردیم که در عین نادیده گرفتن تفاوت‌های اجتماعی، بر جمعیت‌های همگن تمرکز دارند. تحقیقات انتقادی نشان داده است که GCE می تواند پیامدهای متفاوتی برای جمعیت های مختلف داشته باشد (کورن2016). از این رو، ما پیشنهاد می‌کنیم که محققانی که مطالعاتی را در این زمینه انجام می‌دهند، توجه بیشتری به این عوامل اجتماعی از طریق گسترش جمعیت تحقیقاتی خود و یا با پرداختن به موضوعات طبقه و زمینه به عنوان بخشی از چارچوب‌ها یا محدودیت‌های نظری خود داشته باشند.

همانطور که در بالا ذکر شد، ما همچنین پیشنهاد می‌کنیم که محققان در زمینه تحقیقات GCE چارچوب نظری و تعاریف مربوط به تلاش‌های تحقیقاتی خاص خود را با توجه به تنوع گسترده اصطلاحات و معانی معنایی و ویژگی‌های مربوط به آنها، که اغلب نادیده گرفته می‌شوند، به وضوح بیان کنند. تأکید بیشتر بر این شیوه‌ها می‌تواند تمایز بین GCE و اصطلاحات مشابه مانند جهان‌وطن‌گرایی، تفکر جهانی، شایستگی جهانی و شهروندی جهانی را تسهیل کند. همانطور که قبلاً توضیح دادیم، این اصطلاحات یکسان نیستند. به طور مشابه، بسیاری از تحقیقات تجربی در مورد GCE تا به امروز شامل تمایزاتی بین جنبه‌های هنجاری و توصیفی این مفهوم نمی‌شوند، و درک تفاوت‌های ظریف معنای اصطلاح در زمینه‌های مختلف را دشوار می‌سازد.

این پیشنهادات روش شناختی ما را به اظهارات پایانی و چالشی برای محققان سوق می دهد. مجموعه منابع (هم تجربی و هم نظری) پیرامون موضوع GCE بسیار پیچیده و پیچیده است. مفاهیمی مانند آموزش جهانی، جهان وطن گرایی، شهروندی جهان وطنی و جهانی، شهروندی فراملی، ذهنیت جهانی و دیگران در گفتمان GCE در هم تنیده شده و اغلب به عنوان مترادف استفاده می شود. ما خواستار بررسی جامع‌تری هستیم که سعی می‌کند این مفاهیم را از طریق منابع دانشگاهی ترسیم کند. اگرچه اجرای چنین تلاشی می‌تواند دشوار باشد، اما به نفع محققانی است که در این زمینه تازه کار هستند یا با ویژگی‌هایی که می‌تواند در هر اصطلاح اعمال شود ناآشنا هستند، و آنها را قادر می‌سازد تا عمداً اصطلاحات مناسب را برای کانون تحقیقاتی خود انتخاب کنند. بررسی ما صرفاً شامل یک گام کوچک به سمت ارائه وضوح به این حوزه در وضعیت فعلی آن است، اما یافته‌های ارائه شده در اینجا - به ویژه آنهایی که اهمیت زمینه را در روشی که GCE توسط محققان و سیاست‌گذاران به طور یکسان چارچوب‌بندی و درک می‌شود، نشان می‌دهد.

References  
Allan, A., & Charles, C. (2015). Preparing for life in the global village: Producing global citizen subjects in UK schools. Research Papers in Education, 30, 25–43.  
http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2013.851730.  
Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education.  
Review of Educational Research, 82, 90–126. http://dx.doi.org/10.3102/0034654312438409.  
Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. Development Education, Policy and Practice, 3, 83–98.  
Andreotti, V. (2010). Postcolonial and post-critical ‘global citizenship education. In G. Elliott, C. Fourali, & S. Issler (Eds.), Education and social change:  
Connecting local and global perspectives (pp. 238–250).London, UK: Continuum International Publishing Group.  
Appiah, K. (2006). Cosmopolitanism: ethics in a world of strangers. New York: Norton: Andreotti.  
Appleyard, N., & McLean, L. R. (2011). Expecting the exceptional: Pre-service professional development in global citizenship education. International Journal  
of Progressive Education, 7, 6–32.  
Bachen, C. M., Hernández-Ramos, P. F., & Raphael, C. (2012). Simulating real lives: Promoting global empathy and interest in learning through simulation  
games. Simulation & Gaming, 4, 437–460. http://dx.doi.org/10.1177/1046878111432108.  
Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. Educational Researcher, 37, 129–139. http://dx.doi.org/10.3102/  
0013189x08317501.  
Bickel, B., Shin, J. K., Taylor, J., Faust, H., & Penniston, T. (2013). Learning English internationally while engaging communities locally: Online EFL supporting  
community learning for young leaders. TESOL Journal, 4, 439–462. http://dx.doi.org/10.1002/tesj.93.  
Bradbery, D. (2013). Bridges to global citizenship: Ecologically sustainable futures utilising children’s literature in teacher education. Australian Journal of  
Environmental Education, 29(02), 221–237.  
Bromley, P. (2009). Cosmopolitanism in civic education: Exploring cross-national trends: 1970–2008. Current Issues in Comparative Education, 12, 33–44.  
Brown, P. (2003). The opportunity trap: Education and employment in a global economy. European Educational Research Journal, 2, 141–179. http://dx.doi.  
org/10.2304/eerj.2003.2.1.4.  
Brunold-Conesa, C. (2010). International education: The international baccalaureate, montessori and global citizenship. Journal of Research in International  
Education, 9, 259–272. http://dx.doi.org/10.1177/1475240910382992.  
Buckner, E., & Russell, S. G. (2013). Portraying the global: Cross-national trends in textbooks’ portrayal of globalization and global citizenship. International  
Studies Quarterly, 57, 738–750. http://dx.doi.org/10.1111/isqu.12078.  
Carr, P. R., Pluim, G., & Howard, L. (2014). Linking global citizenship education and education for democracy through social justice: What can we learn from  
the perspectives of teacher-education candidates. Journal of Global Citizenship & Equity Education, 4, 1–21.  
Cha, Y. K., & Ham, S. H. (2011). Educating supranational citizens: The incorporation of English language education into curriculum policies. American Journal  
of Education, 117, 183–209. http://dx.doi.org/10.1086/657887.  
Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of ‘global education’ and ‘citizenship education’. British Journal of  
Educational Studies, 53, 66–89. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00284.x.  
Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? Educational Review, 58, 5–25. http://dx.doi.org/10.1080/00131910500352523.  
Davies, L. (2008). Interruptive democracy in education. In J. Zahjda, L. Davies, & S. Majhanovich (Eds.), Comparative and global pegagogies: Equity, access and  
democracy in education (pp. 15–33).Dordrecht, The Netherlands: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-8349-5\_2.  
De Oliveira Andreotti, V., Biesta, G., & Ahenakew, C. (2014). Between the nation and the globe: Education for global mindedness in Finland. Globalisation,  
Societies and Education1–14 ahead-of-print.  
Dill, J. S. (2013). The longings and limits of global citizenship education: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age. New York, NY: Routledge.  
Dobson, A. (2003). Citizenship and the Environment. OUP Oxford.  
Dolby, N., & Rahman, A. (2008). Research in international education. Review of Educational Research, 78(3), 676–726.  
Edge, K., & Khamsi, K. (2012). International school partnerships as a vehicle for global education: Student perspectives. Asia Pacific Journal of Education, 32,  
455–472. http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2012.739964.  
Ee Loh, C. (2013). Singaporean boys constructing global literate selves through their reading practices in and out of school. Anthropology & Education  
Quarterly, 44, 38–57. http://dx.doi.org/10.1111/j.1548-1492.2012.01177.x.  
Engel, L. C. (2014). Global citizenship and national (re) formations: Analysis of citizenship education reform in Spain. Education, Citizenship and Social Justice,  
9, 239–254. http://dx.doi.org/10.1177/1746197914545927.  
Evans, M., Ingram, L. A., MacDonald, A., & Weber, N. (2009). Mapping the global dimension of citizenship education in Canada: The complex interplay of  
theory, practice and context. Citizenship Teaching and Learning, 5, 17–34.  
Fink, A. (2014). Conducting research literature reviews: From the internet to paper. Los Angeles, California: Sage Publications.  
Gaudelli, W. (2009). Heuristics of global citizenship discourses towards curriculum enhancement. Journal of Curriculum Theorizing, 25(1), 68–85.  
Gill, S., & Niens, U. (2014). Education as humanisation: A theoretical review on the role of dialogic pedagogy in peacebuilding education. Compare: A Journal of  
Comparative and International Education, 44(1), 10–31.  
Goren, H., & Yemini, M. (2016). Global citizenship education in context: Teacher perceptions at an international school and a local Israeli school. Compare: A  
Journal of Comparative and International Education, 46(5), 832–853. http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2015.1111752.  
Goren, H., & Yemini, M. (2017). Obstacles and opportunities for global citizenship education under intractable conflict: The case of Israel. Compare: A Journal  
of Comparative and International Education1–17.  
Hahn, C. L. (2015). Teachers’ perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and  
Denmark. Research in Comparative and International Education, 10, 95–119. http://dx.doi.org/10.1177/1745499914567821.  
Harper, H., & Dunkerly, J. (2009). Educating the world: Teachers and their work as defined by the united nations educational, scientific and cultural  
organization (UNESCO). Current Issues in Comparative Education, 12(1), 56–65.  
H. Goren, M. Yemini / International Journal of Educational Research 82 (2017) 170–183 181  
Harshman, J. R., & Augustine, T. A. (2013). Fostering global citizenship education for teachers through online research. The Educational Forum, 77, 450–463.  
http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2013.822040.  
Hull, G. A., & Stornaiuolo, A. (2014). Cosmopolitan literacies, social networks, and proper distance: Striving to understand in a global world. Curriculum  
Inquiry, 44, 15–44. http://dx.doi.org/10.1111/curi.12035.  
Johnson, P. R., Boyer, M. A., & Brown, S. W. (2011). Vital interests: Cultivating global competence in the international studies classroom. Globalisation, Societies  
and Education, 9, 503–519. http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2011.605331.  
Law, W. W., & Ming Ng, H. (2009). Globalization and multileveled citizenship education: A tale of two Chinese cities: Hong Kong and Shanghai. The Teachers  
College Record, 111, 851–892.  
Law, W. (2007). Globalisation, city development and citizenship education in China's Shanghai. International Journal of Educational Development, 27, 18–38.  
http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.04.017.  
Law, W. (2010). The state, citizenship education, and international events in a global age: The 2008 Beijing Olympic games. Comparative Education Review, 54,  
343–367. http://dx.doi.org/10.1086/649425.  
Leduc, R. (2013). Global citizenship instruction through active participation: What is being learned about global citizenship? The Educational Forum, 77, 394–  
406. http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2013.822038.  
Lim, C. P. (2008). Global citizenship education, school curriculum and games: Learning mathematics, English and science as a global citizen. Computers &  
Education, 51, 1073–1093. http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2007.10.005.  
Lima, C. O., & Brown, S. W. (2007). ICT for development: Are Brazilian students well prepared to become global citizens? Educational Media International, 44,  
141–153. http://dx.doi.org/10.1080/09523980701295141.  
Marshall, H. (2009). Educating the European citizen in the global age: Engaging with the post-national and identifying a research agenda. Journal of  
Curriculum Studies, 41, 247–267. http://dx.doi.org/10.1080/00220270802642002.  
Marshall, H. (2011). Instrumentalism, ideals and imaginaries: Theorising the contested space of global citizenship education in schools. Globalisation,  
Societies and Education, 9, 411–426. http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2011.605325.  
McNaughton, M. J. (2014). From acting to action: Developing global citizenship through global storylines drama. The Journal of Environmental Education, 45,  
16–36. http://dx.doi.org/10.1080/00958964.2013.804397.  
Millei, Z., & Jones, A. (2014). The Australian early childhood curriculum and a cosmopolitan imaginary. International Journal of Early Childhood, 46(1), 63–79.  
Moon, R. J., & Koo, J. W. (2011). Global citizenship and human rights: A longitudinal analysis of social studies and ethics textbooks in the Republic of Korea.  
Comparative Education Review, 55, 574–599. http://dx.doi.org/10.1086/660796.  
Mundy, K., & Manion, C. (2008). Global education in Canadian elementary schools: An exploratory study. Canadian Journal of Education, 31, 941–974.  
Myers, J., & Zaman, H. (2009). Negotiating the global and national: Immigrant and dominant-culture adolescents’ vocabularies of citizenship in a  
transnational world. Teachers College Record, 111, 2589–2625.  
Myers, J. P. (2006). Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: Education for global citizenship in the US. Theory & Research in  
Social Education, 34, 370–394. http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2006.10473313.  
Myers, J. P. (2008). Making sense of a globalizing world: Adolescents’ explanatory frameworks for poverty. Theory & Research in Social Education, 36, 95–123.  
http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2008.10473368.  
Myers, J. P. (2010). ‘To benefit the world by whatever means possible’: Adolescents' constructed meanings for global citizenship. British Educational Research  
Journal, 36, 483–502. http://dx.doi.org/10.1080/01411920902989219.  
Niens, U., & Chastenay, M. (2008). Educating for peace? citizenship education in Quebec and Northern Ireland. Comparative Education Review, 52, 519–540.  
http://dx.doi.org/10.1086/591296.  
Niens, U., & Reilly, J. (2012). Education for global citizenship in a divided society? Young people's views and experiences. Comparative Education, 48,103–118.  
http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2011.637766.  
Niens, U., O'Connor, U., & Smith, A. (2013). Citizenship education in divided societies: Teachers' perspectives in Northern Ireland. Citizenship Studies, 17,128–  
141. http://dx.doi.org/10.1080/13621025.2012.716214.  
O’Connor, U. (2012). Schools together: Enhancing the citizenship curriculum through a non-formal education programme. Journal of Peace Education, 9, 31–  
48. http://dx.doi.org/10.1080/17400201.2012.657357.  
O'Connor, L., & Faas, D. (2012). The impact of migration on national identity in a globalized world: A comparison of civic education curricula in England,  
France and Ireland. Irish Educational Studies, 31, 51–66. http://dx.doi.org/10.1080/03323315.2011.579479.  
Ortloff, D. H. (2011). Moving the borders: multiculturalism and global citizenship in the German social studies classroom. Educational Research, 53(2), 137–  
149.  
Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. British Journal of Educational Studies, 61, 301–325.  
http://dx.doi.org/10.1080/00071005.2013.798393.  
Pan, S. (2011). Multileveled citizenship and citizenship education: Experiences of students in China's Beijing. Citizenship Studies, 15, 30–283. http://dx.doi.  
org/10.1080/13621025.2011.549730.  
Parmenter, L. (2011). Global citizenship, cultural change and education policy in Japan and New Zealand. In W. Ascher, & J. Heffron (Eds.), Cultural change and  
persistence: New perspectives on development (pp.183–202).Hampshire, England: Palgrave Macmillan. http://dx.doi.org/10.1007/978-0-230-11733-4\_10.  
Pluim, G. W., & Jorgenson, S. R. (2012). A reflection on the broader, systemic impacts of youth volunteer abroad programmes: A Canadian perspective.  
Intercultural Education, 23, 25–38. http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2012.664751.  
Quaynor, L. (2015). ‘I do not have the means to speak’: Educating youth for citizenship in post-conflict Liberia. Journal of Peace Education,12,15–36. http://dx.  
doi.org/10.1080/17400201.2014.931277.  
Ramirez, F. O., & Meyer, J. W. (2012). Toward post-national societies and global citizenship. Multicultural Education Review, 4,1–28. http://dx.doi.org/10.1080/  
23770031.2009.11102887.  
Rapoport, A. (2009). A forgotten concept: Global citizenship education and state social studies standards. Journal of Social Studies Research, 33, 91–112.  
Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don’t know: Indiana teachers talk about global citizenship education. Education, Citizenship and Social Justice,  
5, 179–190. http://dx.doi.org/10.1177/1746197910382256.  
Resnik, J. (2009). Multicultural education-good for business but not for the state? The IB curriculum and global capitalism. British Journal of Educational  
Studies, 57, 217–244. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8527.2009.00440.x.  
Reynolds, R. (2015). One size fits all? Global education for different educational audiences. In R. Reynolds, D. Bradbery, J. Brown, K. Carroll, D. Donelly, K.  
Ferguson-Patrick, & S. Mcqueen (Eds.), Contesting and constructing international perspectives in global education (pp. 27–41).Rotterdam Netherlands:  
Sense Publishers. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6209-989-0\_3.  
Riley, N. R. (2006). Methods for evaluating critical learning using online discussion forums. Technology, Pedagogy and Education, 15, 63–78. http://dx.doi.org/  
10.1080/14759390500435770.  
Schattle, H. (2008). Education for global citizenship: Illustrations of ideological pluralism and adaptation. Journal of Political Ideologies, 13, 73–94. http://dx.  
doi.org/10.1080/13569310701822263.  
Schattle, H. (2009). Global citizenship in theory and practice. In R. Lewin (Ed.), The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the  
quest for global citizenship (pp. 3–20).New York, NY: Routledge.  
Schreier, M. (2013). Qualitative content analysis. In U. Flick (Ed.), The Sage handbook of qualitative data analysis (pp. 170–184).London, UK: Sage.  
Schweisfurth, M. (2006). Education for global citizenship: Teacher agency and curricular structure in Ontario schools. Educational Review, 58, 41–50. http://  
dx.doi.org/10.1080/00131910500352648.  
Shultz, L., & Guimaraes-Iosif, R. (2012). Citizenship education and the promise of democracy: A study of UNESCO associated schools in Brazil and Canada.  
Education, Citizenship and Social Justice, 7, 241–254. http://dx.doi.org/10.1177/1746197912448712.  
182 H. Goren, M. Yemini / International Journal of Educational Research 82 (2017) 170–183  
Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. The Alberta Journal of Educational Research, 53(3), 248–258.  
Suarez, D. F. (2008). Rewriting citizenship? Civic education in Costa Rica and Argentina. Comparative Education, 44, 485–503. http://dx.doi.org/10.1080/  
03050060802517505.=.  
Tormey, R., & Gleeson, J. (2012). The gendering of global citizenship: Findings from a large-scale quantitative study on global citizenship education  
experiences. Gender and Education, 24, 627–645. http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2011.646960.  
Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. Globalisation, Societies and Education, 9,  
473–485. http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2011.605329.  
Weenink, D. (2008). Cosmopolitanism as a form of capital: Parents preparing their children for a globalizing world. Sociology, 42(6), 1089–1106.  
Weenink, D. (2009). Creating a niche in the education market: The rise of internationalised secondary education in the Netherlands. Journal of Education  
Policy, 24(4), 495–511.  
Wood, B. E. (2012). Scales of active citizenship: New Zealand teachers' diverse perceptions and practices. International Journal of Progressive Education, 8,  
77–93.  
Wood, B. E. (2014). Participatory capital: Bourdieu and citizenship education in diverse school communities. British Journal of Sociology of Education, 35,  
578–597. http://dx.doi.org/10.1080/0305792042000294823.  
Yamashita, H. (2006). Global citizenship education and war: The needs of teachers and learners. Educational Review, 58, 27–39. http://dx.doi.org/10.1080/  
00131910500352531.  
Yemini, M. (2014a). Internationalisation discourse. What remains to be said? Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 18(2), 66–71.  
Yemini, M. (2014b). Internationalization of secondary education-lessons from Israeli Palestinian-Arab schools in Tel Aviv-Jaffa. Urban Education, 49(5),  
471–498.  
Yemini, M., & Fulop, A. (2015). The international, global and intercultural dimensions in schools: an analysis of four internationalised Israeli schools,  
Globalisation. Societies and Education, 13(4), 528–552.