

Designing and Validating a Child-Rights-Based Curriculum Model in the Teacher Education System: A Case Study of Farhangian University

Farzaneh Moshfeghiyan¹, Hossein Baghaei^{1*}

1. Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Mara.C., Islamic Azad University, Marand, Iran

ABSTRACT

Received: 19 Apr 2026

Accepted: 21 Jul 2026

First Available: 21 Jul 2026

Final Publication: 21 Jan 2027

Keywords

Child rights, curriculum, teacher education, Farhangian University, structural equation modeling, meta-synthesis.

This study aimed to design and validate a comprehensive child-rights-based curriculum model for the teacher education system at Farhangian University. This applied study employed a sequential exploratory mixed-methods design conducted in three stages. First, a qualitative meta-synthesis of 34 relevant studies was undertaken to identify the preliminary components of the model. Second, semi-structured interviews were conducted with 11 university faculty members, curriculum specialists, and legal experts selected through purposive and snowball sampling until theoretical saturation was achieved. The qualitative data were analyzed through thematic analysis using open, comparative, and categorical coding procedures. The content validity of the extracted components was subsequently assessed through Lawshe's method and the judgments of 15 experts. In the quantitative stage, a researcher-developed questionnaire was administered to 201 school principals, teachers, and curriculum experts who had graduated from Farhangian University. The proposed model was validated using partial least squares structural equation modeling in SmartPLS 3. The meta-synthesis identified 26 intermediate categories organized into six principal factors. The expert interviews produced 37 components classified under ten curriculum elements: rationale, objectives, content, teaching-learning processes, teacher role, learner role, materials and resources, assessment, scheduling, and implementation setting and context. All components demonstrated acceptable content validity, and the overall content validity ratio was 0.847. Cronbach's alpha and composite reliability coefficients exceeded 0.70 for all constructs, while average variance extracted values were greater than 0.50, confirming internal consistency and convergent validity. Moreover, the overall goodness-of-fit index of 0.328 indicated an acceptable fit between the proposed conceptual structure and the empirical data. The validated model provides an integrated framework for redesigning teacher education curricula. By combining educational justice and inclusion, child dignity and safety, meaningful participation, explicit rights education, and civic and ethical competencies, the model can prepare prospective teachers to establish safe, inclusive, participatory, and rights-oriented learning environments in which children's differences and voices are recognized.

How to cite:

Moshfeghiyan, F. & Baghaei, H. (2026). Designing and Validating a Child-Rights-Based Curriculum Model in the Teacher Education System: A Case Study of Farhangian University. *Study and Innovation in Education and Development*, 6(6), 1-32.

* Corresponding Author:

Hossein Baghaei

E-mail: hosseinphd@iau.ac.ir



© 2026 the authors. Published by Institute for Knowledge, Development, and Research.

This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Curriculum constitutes one of the central mechanisms through which educational systems translate philosophical, social, ethical, and policy-oriented commitments into organized learning experiences. It encompasses not only officially prescribed content but also educational objectives, teaching strategies, assessment procedures, interpersonal relationships, learning environments, and the implicit values transmitted through everyday schooling. Teachers' conceptions of curriculum therefore influence how formal plans are interpreted and enacted in classrooms, particularly when the curriculum addresses value-laden issues such as justice, participation, dignity, and human rights (1). Effective curriculum planning also requires systematic alignment among educational goals, learner needs, instructional content, learning activities, and evaluation practices; otherwise, broad policy commitments may remain disconnected from actual educational experiences (2). The purposeful development and revision of educational syllabi are especially important when new ethical and social priorities must be incorporated into professional preparation programs (3).

Teacher education occupies a strategic position within this process because prospective teachers ultimately mediate between the intended curriculum and children's lived experiences in schools. Farhangian University, as the principal institution responsible for teacher preparation in Iran, is expected to equip student teachers with professional knowledge, pedagogical competencies, ethical orientations, and social responsibilities. However, the effectiveness of teacher education depends on the extent to which university curricula correspond to the complex realities of schools and the professional competencies required of teachers (4). One of the most significant yet insufficiently institutionalized areas within teacher education is child rights. Teachers are among the adults who interact most consistently with children and are often the first professionals able to identify discrimination, violence, exclusion, emotional distress, educational deprivation, or neglect. Consequently, they require more than general awareness; they need integrated legal, pedagogical, ethical, and interpersonal competencies.

Child rights encompass interconnected rights related to survival, development, protection, education, health, identity, privacy, participation, freedom of expression, and freedom from discrimination and exploitation. In Iran, the legal and institutional structure of child rights reflects both domestic legal principles and international commitments, yet fragmentation among responsible institutions and the absence of unified operational

mechanisms may hinder implementation (5). The child's right to protection should also be understood broadly, including prevention, early identification of harm, intervention, care, and the provision of conditions necessary for safe development (6). Moreover, the principle of the best interests of the child requires educational institutions to consider the consequences of policies, disciplinary practices, curriculum decisions, and school relationships for children's dignity, security, development, and family life (7).

The right to education is more extensive than formal school enrollment. It includes equitable access, continuity of attendance, quality learning, non-discrimination, cultural responsiveness, and the removal of legal, economic, social, and physical barriers (8). Comparative analyses of the Convention on the Rights of the Child and Iranian upstream educational documents show considerable conceptual overlap concerning educational equality, protection, development, and participation, although translating these commitments into curriculum practice remains challenging (25). Children's educational participation may also be disrupted by poverty, family expectations, social norms, migration, or child labor. Evidence indicates that family and community norms can normalize children's economic participation and indirectly restrict their educational opportunities (27). Therefore, teachers must be trained to recognize both visible and less visible forms of educational exclusion.

A rights-based approach to education includes three complementary dimensions: education as a right, rights within education, and rights through education. The first concerns equitable access to meaningful learning; the second requires schools to respect children's dignity, safety, identity, privacy, and participation; and the third seeks to develop children's capacity to understand and exercise their own rights while respecting those of others (9). This approach requires child rights to be embedded across the entire curriculum rather than confined to isolated lessons. However, studies of Iranian educational content have identified fragmented, superficial, and uneven representation of child rights concepts (10). Analyses of elementary textbooks similarly indicate that some dimensions, such as identity or education, receive greater attention than participation, disability rights, judicial rights, non-discrimination, and protection from harm (11). Studies of the official curriculum further show insufficient alignment among objectives, content, instructional activities, and assessment in the area of child rights education (12).

Specific textbook analyses reinforce these concerns. In sixth-grade social studies materials, some components, including access to information, have received greater emphasis than non-discrimination and balanced participation (13). Examination of social

studies textbooks in the second cycle of elementary education has also shown uneven coverage of educational rights across grade levels and lessons (14). Similar imbalances have been reported in fifth-grade textbooks, where certain identity-related, cultural, and educational rights are emphasized more than other dimensions (15). The continuity of education, respect within learning environments, and equal access to educational opportunities have also been identified as insufficiently represented in elementary textbooks (16). International evidence likewise indicates that the presence of terms such as rights, equality, and responsibility does not necessarily amount to a coherent rights-based curriculum (17).

Children's own perceptions are another important consideration. Research suggests that children may understand concrete rights, such as education, care, and play, more readily than participation, freedom of expression, or protection against discrimination (18). Educational and cultural materials may also unintentionally reproduce rights violations through stereotypes, exclusionary narratives, or normalization of harmful conduct (19). Accordingly, teachers need competencies in critical resource selection, curriculum adaptation, and the creation of participatory learning experiences.

The growing importance of digital environments has further expanded the scope of child rights education. Children now encounter risks involving privacy, cyberviolence, misuse of personal data, harmful content, emotional pressure, and online exploitation. The right to privacy requires careful protection of children's personal information, images, communications, and digital records (20). Their right to mental health in cyberspace also requires educational attention to harmful exposure, online dependency, cyberbullying, and emotional distress (21). Virtual citizenship education should therefore develop privacy awareness, media literacy, ethical online participation, and responsible digital behavior (22).

The school's emotional climate is equally important. A child exposed to humiliation, punitive comparison, bullying, labeling, or excessive academic pressure may be formally enrolled yet deprived of safe and dignified education. Mental-health-centered curriculum planning emphasizes supportive interactions, non-harmful assessment, emotional development, and the prevention of school-based violence (23). Studies of students' educational rights have likewise highlighted the importance of respect, psychological security, fairness, and recognition of individual differences (24). Teachers therefore need preparation not only in legal concepts but also in creating inclusive, safe, and emotionally responsive classrooms.

Previous studies have also emphasized that teachers' knowledge, beliefs, and professional confidence affect the implementation of child rights education. Teachers generally recognize its importance but often report insufficient practical preparation, instructional resources, and guidance for responding to rights violations (28). Citizenship rights education becomes more effective when teachers possess legal, ethical, and communicative competencies and when institutional systems support rights-based practices (29). Ethical and citizenship charters can further clarify the mutual rights and responsibilities of students, teachers, and educational administrators (30). Accordingly, this study aimed to design and validate a comprehensive child-rights-based curriculum model for the teacher education system, with particular reference to Farhangian University.

METHODS AND MATERIALS

This applied study employed a sequential exploratory mixed-methods design conducted in three consecutive stages. In the first qualitative stage, a meta-synthesis was undertaken to identify the dimensions and components of a child-rights-based curriculum in teacher education. Relevant scientific articles, theses, and theoretical studies were screened according to predefined inclusion criteria, including direct relevance to child rights, focus on education or curriculum, methodological adequacy, and publication in credible academic sources. Thirty-four studies that met the quality threshold were included. Their findings were coded, compared, integrated, and organized into conceptual categories.

In the second qualitative stage, semi-structured interviews were conducted with 11 university professors, curriculum specialists, and legal experts. Participants were selected through purposive and snowball sampling based on doctoral-level qualifications, relevant research or professional experience, and at least 10 years of work experience. Interviews continued until theoretical saturation. The transcripts were repeatedly reviewed and analyzed through open, comparative, and thematic coding. Initial codes were grouped into subthemes and then integrated into broader curriculum elements. Inter-coder agreement was 83%, indicating acceptable coding reliability. Expert review and participant checking were used to strengthen credibility.

In the third stage, the proposed model was quantitatively validated. A researcher-developed questionnaire containing 57 items was constructed from the qualitative findings and rated on a five-point Likert scale. Face and content validity were examined by specialists using the content validity ratio and content validity index. The quantitative sample consisted of 201 school principals, teachers, and curriculum experts who were graduates of Farhangian University. Partial least squares structural equation modeling was

conducted using SmartPLS 3. Internal consistency, composite reliability, convergent validity, coefficients of determination, communalities, and overall model fit were assessed.

FINDINGS

The meta-synthesis of 34 studies produced 169 initial codes. Following the integration of overlapping concepts, 26 intermediate categories were organized into six major factors: access, educational justice, and inclusion; educational quality and a child-rights-based curriculum; dignity, safety, and psychosocial support; participation and the child's voice; direct child rights education and rights-based cultural development; and legal, ethical, and citizenship competencies.

The expert interviews yielded 37 components organized under 10 curriculum elements: rationale, objectives, content, teaching–learning processes, teacher role, learner role, materials and resources, assessment, scheduling, and implementation setting and context. The rationale emphasized ethical values, social and cultural orientation, child welfare, and psychological security. The objectives focused on legal empowerment, social and emotional competencies, participation, responsibility, justice, and equality. The content incorporated educational, health, safety, participation, cultural, legal, and civil rights. Learning activities emphasized participatory, creative, practical, skill-based, and civic experiences.

The teacher's role was conceptualized as supportive, guiding, facilitating, supervisory, and protective, whereas learners were expected to participate actively, express opinions, cooperate, and assume responsibility. Learning resources included conventional materials, digital tools, artistic media, and environmental and community resources. Assessment was designed as fair, non-harmful, participatory, continuous, and competency-based. Scheduling and learning environments were expected to be flexible, accessible, child-centered, and psychologically and physically safe.

The content validity evaluation by 15 experts confirmed all elements of the proposed model. The overall content validity ratio was 0.847. In the structural model, Cronbach's alpha coefficients and composite reliability values for all constructs exceeded 0.70. Average variance extracted values were above 0.50 for all dimensions, confirming convergent validity. The coefficients of determination indicated substantial predictive capacity for the endogenous constructs. The overall goodness-of-fit value was 0.328, demonstrating an acceptable fit between the conceptual model and the empirical data.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The findings demonstrate that a child-rights-based curriculum for teacher education must be multidimensional and system-wide. It cannot be reduced to the inclusion of a single course or a limited collection of legal concepts. Instead, child rights should shape the rationale, objectives, content, pedagogical processes, professional roles, resources, assessment practices, scheduling, and implementation context of teacher preparation.

The six factors identified through meta-synthesis reflect the interdependence of educational, protective, participatory, ethical, and civic dimensions. Access and inclusion ensure that no child is excluded because of social, economic, linguistic, cultural, physical, or legal differences. Educational quality establishes that enrollment alone is insufficient and that children are entitled to meaningful, developmentally appropriate, and effective learning. Dignity and psychosocial safety emphasize that humiliation, violence, discrimination, and emotional insecurity are incompatible with children's educational rights.

The participation dimension positions children as active contributors rather than passive recipients. Future teachers should be prepared to hear children's perspectives, involve them in age-appropriate decisions, and create opportunities for dialogue, choice, cooperation, and constructive criticism. Direct rights education and rights-oriented culture-building ensure that children learn not only the language of rights but also how rights operate in everyday relationships. Legal, ethical, and citizenship competencies further connect knowledge with responsible action, conflict resolution, empathy, accountability, and collective decision-making.

The identification of 10 curriculum elements indicates that rights-based education depends on coherence. A curriculum may formally discuss dignity while reproducing authoritarian teaching, punitive assessment, or exclusionary classroom practices. For this reason, the proposed model aligns explicit content with classroom relationships, instructional methods, professional conduct, and institutional conditions. The teacher's role is consequently redefined from transmitter of information to facilitator, protector, ethical guide, and designer of safe participation. The learner's role likewise changes from passive recipient to active and responsible participant.

The satisfactory content validity, reliability, convergent validity, and overall model fit indicate that the proposed framework possesses both conceptual coherence and empirical support. Its structure integrates evidence from previous research with expert judgment and quantitative validation. The model can therefore serve as a foundation for revising teacher education syllabi, designing professional development programs,

developing assessment standards, and strengthening the connection between legal commitments and children's actual experiences in schools.

In conclusion, the validated model offers an integrated framework for preparing teachers capable of establishing safe, inclusive, equitable, participatory, and rights-oriented educational environments. Its implementation at Farhangian University can support the development of teachers who understand child rights, recognize violations, respond appropriately to vulnerability, respect diversity, promote student participation, and translate legal and ethical principles into daily classroom practice.

طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر حقوق کودک در نظام تربیت معلم: مطالعه موردی دانشگاه فرهنگیان

فرزانه مشفقیان^۱، حسین بقایی^{۱*}

۱. گروه مطالعات تربیتی و برنامه ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتباریابی الگویی جامع برای برنامه درسی مبتنی بر حقوق کودک در نظام تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان انجام شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، آمیخته اکتشافی متوالی بود که در سه مرحله انجام شد. در مرحله نخست، با استفاده از روش فراترکیب، ۳۴ پژوهش مرتبط تحلیل و مؤلفه‌های اولیه الگو استخراج شد. در مرحله دوم، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۱ نفر از استادان دانشگاه، متخصصان برنامه‌ریزی درسی و حقوق‌دانان که به روش هدفمند و گلوله‌برفی انتخاب شده بودند، تا دستیابی به اشباع نظری انجام شد. داده‌های کیفی با تحلیل مضمون و کدگذاری باز، تطبیقی و طبقه‌بندی‌شده تحلیل شدند. روایی محتوایی مؤلفه‌ها با استفاده از روش لاوشه و نظر ۱۵ متخصص بررسی شد. در مرحله کمی، پرسشنامه محقق‌ساخته در میان ۲۰۱ نفر از مدیران مدارس، معلمان و کارشناسان برنامه درسی فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان اجرا و الگوی پیشنهادی با مدل‌سازی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی در نرم‌افزار SmartPLS ۳ اعتباریابی شد. فراترکیب به شناسایی ۲۶ مقوله میانی در شش عامل اصلی منجر شد. تحلیل مصاحبه‌ها نیز ۳۷ مؤلفه را در قالب ده عنصر شامل منطق و چرایی، اهداف، محتوا، یاددهی-یادگیری، نقش مدرس، نقش یادگیرنده، مواد و منابع، ارزشیابی، زمان‌بندی، و مکان و بافت اجرا آشکار ساخت. تمام مؤلفه‌ها از روایی محتوایی مطلوب برخوردار بودند و ضریب کلی نسبت روایی محتوا ۰.۸۴۷ به دست آمد. ضرایب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی همه سازه‌ها بیشتر از ۰.۷۰ و مقادیر میانگین واریانس استخراج‌شده بیشتر از ۰.۵۰ بود؛ بنابراین، پایایی درونی و روایی همگرایی الگو تأیید شد. شاخص برازش کلی ۰.۳۲۸ نیز برازش مناسب الگوی ساختاری را نشان داد. الگوی اعتباریابی‌شده می‌تواند چارچوبی منسجم برای بازطراحی برنامه‌های تربیت معلم فراهم کند و از طریق تلفیق عدالت آموزشی، کرامت و امنیت کودک، مشارکت‌جویی، آموزش مستقیم حقوق و مهارت‌های شهروندی، دانش‌جو-معلمان را برای ایجاد محیط‌های یادگیری ایمن، فراگیر، مشارکتی و حقوق‌محور آماده سازد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۱/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۳۰

تاریخ چاپ اولیه: ۱۴۰۵/۰۴/۳۰

تاریخ چاپ نهایی: ۱۴۰۵/۱۱/۰۱

کلیدواژه‌ها

حقوق کودک، برنامه درسی، تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، مدل‌سازی معادلات ساختاری، فراترکیب.

شیوه ارجاع‌دهی:

مشفقیان، فرزانه، و بقایی، حسین. (۱۴۰۵). طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر حقوق کودک در نظام تربیت معلم: مطالعه موردی دانشگاه فرهنگیان. پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۶(۶)، ۳۳-۱.

نویسنده مسئول:

حسین بقایی

پست الکترونیکی: hosseinphd@iau.ac.ir

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.



انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

برنامه درسی یکی از بنیادی‌ترین ارکان نظام‌های آموزشی است که جهت‌گیری‌های ارزشی، اهداف تربیتی، محتوای یادگیری، روش‌های تدریس، شیوه‌های ارزشیابی و نوع روابط میان کنشگران آموزشی را در قالبی منسجم سامان می‌دهد. برنامه درسی صرفاً فهرستی از موضوعات و مواد آموزشی نیست، بلکه بازتابی از تلقی جامعه نسبت به انسان، تربیت، عدالت، مسئولیت اجتماعی و کیفیت زندگی است. ادراک معلمان از مفهوم برنامه درسی نیز نشان می‌دهد که این مفهوم از سطح محتوای رسمی فراتر می‌رود و تجربه‌های یادگیری، مناسبات انسانی، محیط آموزشی و پیامدهای آشکار و پنهان تربیت را در بر می‌گیرد (1). از این رو، کیفیت هر نظام آموزشی تا حد زیادی به میزان انسجام، انعطاف‌پذیری و پاسخ‌گویی برنامه‌های درسی آن به نیازهای واقعی یادگیرندگان وابسته است. برنامه‌ریزی درسی می‌تواند با ایجاد پیوند میان اهداف کلان تعلیم و تربیت و تجربه‌های واقعی کلاس درس، زمینه تحقق شایستگی‌های شناختی، عاطفی، اخلاقی و اجتماعی را فراهم سازد (2). همچنین، تدوین هدفمند سرفصل‌های آموزشی و انطباق آن‌ها با تحولات علمی، اخلاقی و اجتماعی، یکی از الزامات پویایی برنامه درسی و جلوگیری از فاصله گرفتن آموزش رسمی از مسائل واقعی جامعه محسوب می‌شود (3).

در این میان، برنامه درسی تربیت معلم از جایگاهی دوچندان برخوردار است؛ زیرا کیفیت آموزش دانشجومعلمان نه تنها بر شایستگی‌های حرفه‌ای آنان، بلکه بر تجربه‌های یادگیری نسل‌های آینده اثر می‌گذارد. دانشگاه فرهنگیان به عنوان نهاد تخصصی تربیت معلم در ایران، مسئولیت دارد دانش، نگرش، ارزش‌ها و مهارت‌هایی را در دانشجومعلمان پرورش دهد که آنان را برای مواجهه مسئولانه با تنوع نیازها، تفاوت‌های فردی و مسائل اخلاقی و حقوقی محیط‌های آموزشی آماده سازد. ارزیابی برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان نشان داده است که کارآمدی برنامه درسی زمانی افزایش می‌یابد که میان اهداف برنامه، محتوای ارائه‌شده، توانمندی‌های حرفه‌ای مورد انتظار و مسائل واقعی مدارس هماهنگی وجود داشته باشد (4). بنابراین، بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم باید از انتقال دانش تخصصی فراتر رود و موضوعاتی نظیر عدالت آموزشی، کرامت انسانی، امنیت روانی، مسئولیت‌پذیری، مشارکت و حقوق یادگیرندگان را به صورت نظام‌مند در عناصر برنامه درسی وارد کند.

یکی از مهم‌ترین حوزه‌هایی که می‌تواند معیار اخلاقی و حقوقی بازطراحی برنامه‌های تربیت معلم قرار گیرد، حقوق کودک است. کودکان به دلیل قرار داشتن در فرایند رشد جسمانی، شناختی، هیجانی و اجتماعی، نسبت به بسیاری از مخاطرات فردی، خانوادگی، آموزشی و اجتماعی آسیب‌پذیرترند و برای برخورداری از زندگی سالم و رشد متوازن، به حمایت‌های ویژه نیاز دارند. حقوق کودک مجموعه‌ای از حقوق به هم پیوسته و غیرقابل تفکیک است که حق بقا و رشد، آموزش، سلامت، امنیت، حمایت، هویت، حریم خصوصی، مشارکت، آزادی بیان و مصونیت از تبعیض، خشونت و استثمار را شامل می‌شود. در نظام حقوقی ایران و اسناد بین‌المللی نیز حمایت از کودک به عنوان تکلیف خانواده، جامعه و دولت مورد تأکید قرار گرفته است؛ با این حال، پراکندگی مقررات، تعدد نهادهای مسئول و نبود

سازوکارهای هماهنگ کننده می تواند تحقق یکپارچه این حقوق را با دشواری مواجه سازد (5). حق حمایت از کودک نیز تنها به مداخله پس از وقوع آسیب محدود نیست، بلکه پیشگیری، شناسایی به موقع خطر، حمایت اجتماعی و فراهم کردن شرایط رشد ایمن را در بر می گیرد (6).

اصل «منافع عالیه کودک» در کانون رویکردهای معاصر حقوق کودک قرار دارد و اقتضا می کند که در همه تصمیم ها، سیاست ها و اقداماتی که به طور مستقیم یا غیرمستقیم بر کودکان اثر می گذارند، پیامدهای تصمیم برای رشد، امنیت، هویت و روابط خانوادگی کودک در اولویت قرار گیرد. تحلیل تحولات حقوقی نشان می دهد که منافع عالیه کودک مفهومی ایستا و صرفاً قانونی نیست، بلکه باید با توجه به ویژگی های فردی کودک، شرایط خانوادگی، زمینه فرهنگی و آثار کوتاه مدت و بلندمدت تصمیم ها تفسیر شود (7). در حوزه آموزش نیز این اصل به معنای آن است که ساختار مدرسه، محتوای برنامه درسی، روش های انضباطی، ارزشیابی، روابط معلم و دانش آموز و نحوه توزیع فرصت های یادگیری باید با کرامت و مصالح واقعی کودک سازگار باشد. همچنین، حق آموزش کودک در مقایسه میان کنوانسیون حقوق کودک و حقوق اساسی ایران، نه فقط به دسترسی صوری به مدرسه، بلکه به برابری فرصت ها، کیفیت آموزش، منع تبعیض و فراهم کردن شرایط استمرار تحصیل وابسته است (8).

آموزش در چارچوب حقوق کودک دارای سه بعد مکمل است: آموزش به عنوان یک حق، رعایت حقوق کودک در محیط آموزش و تحقق حقوق کودک از طریق آموزش. در بعد نخست، همه کودکان باید بدون تبعیض به آموزش باکیفیت، قابل دسترس و متناسب با نیازهایشان دسترسی داشته باشند. در بعد دوم، مدرسه و کلاس درس باید محیط هایی ایمن، محترمانه و مشارکتی باشند که در آن ها تنبیه، تحقیر، برچسب زنی و حذف اجتماعی جایی نداشته باشد. در بعد سوم، آموزش باید کودک را برای شناخت حقوق خود و دیگران، مسئولیت پذیری، مشارکت اجتماعی و دفاع مدنی از عدالت توانمند سازد. این نگاه چندبعدی، حقوق کودک را از موضوعی حاشیه ای یا محدود به یک درس خاص خارج کرده و آن را به مبنایی برای سازمان دهی کل تجربه تربیتی تبدیل می کند (9). بر همین اساس، آموزش حقوق کودک زمانی اثربخش است که هم در محتوای رسمی حضور داشته باشد، هم در روابط روزمره مدرسه تجربه شود و هم فرصت هایی برای تمرین گفت و گو، انتخاب، مشارکت و مسئولیت اجتماعی فراهم آورد.

با وجود اهمیت این موضوع، بررسی های انجام شده در ایران نشان می دهد که بازنمایی حقوق کودک در برنامه های درسی و کتاب های آموزشی غالباً نامتوازن، پراکنده و گاه سطحی است. تحلیل انتقادی محتوای آموزشی ایران نشان داده است که برخی حقوق کودکان به صورت نمادین یا غیرمستقیم مطرح می شوند و میان آموزش نظری حقوق و تجربه واقعی آن در مدرسه فاصله وجود دارد (10). تحلیل کتاب های درسی دوره ابتدایی نیز بیانگر آن است که مؤلفه های حقوق کودک از توزیع متوازی برخوردار نیستند و بعضی ابعاد، مانند هویت، آموزش یا مشارکت، بیش از حقوق کودکان دارای معلولیت، حقوق قضایی، منع تبعیض و حمایت از گروه های آسیب پذیر مورد توجه قرار گرفته اند (11). بررسی محتوای رسمی برنامه درسی نیز نشان می دهد که آموزش حقوق کودک غالباً فاقد پیوستگی عمودی و افقی است و میان اهداف، محتوا، فعالیت های یادگیری و ارزشیابی هماهنگی کافی مشاهده نمی شود (12).

مطالعات متمرکز بر کتاب‌های دوره ابتدایی نیز این نارسایی را تأیید کرده‌اند. در تحلیل کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم، برخی مؤلفه‌ها، از جمله دسترسی به اطلاعات، برجستگی بیشتری داشته‌اند، در حالی که ابعادی نظیر منع تبعیض و مشارکت متوازن کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند (13). بررسی کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره دوم ابتدایی نیز نشان داده است که میزان توجه به حقوق آموزشی در پایه‌ها و بخش‌های مختلف یکسان نیست و برخی مؤلفه‌های اساسی تنها در تعداد محدودی از درس‌ها بازنمایی شده‌اند (14). یافته‌های مربوط به کتاب پایه پنجم نیز از توزیع نامتعادل مؤلفه‌های حقوق کودک و تمرکز بیشتر بر برخی حقوق هویتی، فرهنگی و آموزشی حکایت دارد (15). افزون بر این، تحلیل جایگاه حق آموزش در کتاب‌های درسی ابتدایی نشان داده است که مؤلفه‌هایی مانند احترام در محیط یادگیری، تداوم آموزش و برخورداری برابر از فرصت‌های تربیتی به اندازه کافی و به صورت نظام‌مند منعکس نشده‌اند (16).

مطالعات بین‌المللی نیز نشان می‌دهند که صرف اشاره به واژه‌هایی مانند حق، مسئولیت، برابری یا آزادی به معنای شکل‌گیری یک برنامه درسی حقوق‌محور نیست. تحلیل متون کتاب‌های «مطالعات زندگی» در چارچوب کنوانسیون حقوق کودک نشان داده است که بازنمایی حقوق در بسیاری از موارد پراکنده است و برخی مواد کنوانسیون کمتر از سایر ابعاد بازتاب یافته‌اند (17). همچنین، مطالعه ادراک کودکان از حقوق خود بیانگر آن است که کودکان ممکن است برخی حقوق ملموس، مانند بازی، آموزش و مراقبت را بهتر درک کنند، اما درباره آزادی بیان، مشارکت در تصمیم‌گیری و حمایت در برابر تبعیض آگاهی محدودتری داشته باشند (18). تحلیل کتاب‌های داستان تصویری کودکان نیز نشان داده است که منابع آموزشی و فرهنگی می‌توانند به‌طور آشکار یا پنهان، موقعیت‌های ناقض حقوق کودک را بازتولید کنند؛ بنابراین، انتخاب و تحلیل انتقادی منابع یادگیری بخشی ضروری از آموزش حقوق کودک است (19).

حقوق کودک در عصر دیجیتال نیز ابعاد پیچیده‌تری یافته است. دسترسی کودکان به فضای مجازی فرصت‌هایی برای یادگیری، ارتباط، خلاقیت و مشارکت فراهم کرده، اما هم‌زمان آنان را با مخاطراتی مانند نقض حریم خصوصی، خشونت آنلاین، سوءاستفاده از داده‌ها، محتوای زیان‌بار و فشارهای روانی مواجه ساخته است. حق حریم خصوصی کودک ایجاب می‌کند که اطلاعات شخصی، تصاویر، مکاتبات و داده‌های او بدون ضرورت و رضایت معتبر در معرض دسترسی یا انتشار قرار نگیرد (20). علاوه بر این، سلامت روان کودک در فضای مجازی باید بخشی از سیاست‌های آموزشی و تربیتی باشد و معلمان بتوانند نشانه‌های آسیب، وابستگی، اضطراب و مواجهه با خشونت سایبری را تشخیص دهند (21). آموزش شهروندی مجازی در برنامه درسی رسمی نیز باید مهارت‌هایی نظیر حفاظت از داده‌های شخصی، رفتار مسئولانه، سواد رسانه‌ای، احترام به دیگران و مشارکت اخلاقی در محیط دیجیتال را پوشش دهد (22).

یکی دیگر از ابعاد اساسی حقوق کودک، سلامت و امنیت روانی در محیط آموزشی است. کودکی که در معرض تحقیر، مقایسه مستمر، تنبیه، زورگویی، فشار تحصیلی یا طرد قرار می‌گیرد، حتی در صورت دسترسی ظاهری به آموزش، از حق برخورداری از آموزش ایمن و رشددهنده محروم است. برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر سلامت روان باید محتوای آموزشی، حجم تکالیف، شیوه ارزشیابی، تعامل

معلم و دانش آموز و فضای عاطفی کلاس را به صورت یک کل مرتبط در نظر گیرد (23). تحلیل برنامه درسی پایه ششم از دیدگاه معلمان و دانش آموزان نیز نشان داده است که رعایت حقوق تربیتی دانش آموزان به نحوه رفتار معلم، احترام به تفاوت های فردی، امکان اظهار نظر و احساس امنیت در کلاس وابسته است (24). از این رو، تربیت معلمی که بتواند محیطی غیر آسیب زاء، حمایت گر و مبتنی بر احترام ایجاد کند، یکی از مهم ترین پیش شرط های تحقق حقوق کودک است.

عدالت، برابری و شمول آموزشی نیز اجزای جدایی ناپذیر برنامه درسی حقوق محورند. کودکان ممکن است به دلیل فقر، مهاجرت، معلولیت، جنسیت، زبان، قومیت، محل سکونت یا شرایط خانوادگی با موانع متفاوتی در دسترسی و استمرار آموزش روبه رو شوند. بررسی تطبیقی ابعاد حقوق کودک در کنوانسیون بین المللی و اسناد بالادستی نظام آموزشی ایران نشان داده است که اگرچه اشتراکات قابل توجهی میان این اسناد وجود دارد، در سطح اجرایی و برنامه درسی همچنان به سازوکارهای روشن تری برای تبدیل اصول به تجربه های واقعی نیاز است (25). علاوه بر حقوق آموزشی، اسناد بالادستی باید ابعاد اقتصادی و اجتماعی مؤثر بر زندگی کودک را نیز مورد توجه قرار دهند؛ زیرا برخورداری از آموزش با کیفیت بدون درک فقر، مصرف، کار، مسئولیت اقتصادی و عدالت اجتماعی ناقص خواهد بود (26). مطالعات مربوط به کار کودک نیز نشان داده اند که هنجارهای خانوادگی و اجتماعی، فشارهای اقتصادی و انتظارات فرهنگی می توانند تداوم استثمار یا محرومیت آموزشی کودکان را تقویت کنند (27).

برای تحقق حقوق کودک در مدرسه، آموزش معلمان اهمیتی محوری دارد؛ زیرا معلم واسطه اصلی میان برنامه درسی قصد شده و برنامه درسی تجربه شده است. دانش، نگرش و باورهای معلم تعیین می کند که حقوق کودک در کلاس به مجموعه ای از تعاریف نظری محدود شود یا در رفتار، زبان، قواعد، ارزشیابی و نحوه توزیع قدرت تجلی یابد. مطالعه ادراک معلمان از آموزش حقوق کودک نشان داده است که بسیاری از آنان به اهمیت موضوع آگاه اند، اما برای تبدیل آن به فعالیت های آموزشی، مدیریت موقعیت های تعارض آمیز و مواجهه با موارد نقض حقوق، به آموزش تخصصی و منابع عملی نیاز دارند (28). آموزش حقوق شهروندی نیز زمانی به رفتار پایدار تبدیل می شود که معلم خود از شایستگی های حقوقی، اخلاقی و ارتباطی لازم برخوردار باشد و نظام آموزشی از اجرای چنین آموزش هایی حمایت کند (29). از سوی دیگر، تدوین منشور اخلاق و حقوق شهروندی در سازمان های آموزشی می تواند حدود حقوق و مسئولیت های دانش آموزان، معلمان و مدیران را شفاف سازد و مبنایی برای پیشگیری از رفتارهای سلیقه ای فراهم آورد (30).

برنامه درسی حقوق کودک نباید تنها بر انتقال اطلاعات حقوقی تمرکز کند، بلکه باید دانشجو معلمان را برای طراحی تجربه های یادگیری مشارکتی و عملی آماده سازد. روش هایی مانند ایفای نقش، بحث گروهی، تحلیل موقعیت، قصه گویی، نمایش، پروژه های اجتماعی، شوراهای دانش آموزی و شبیه سازی موقعیت های اخلاقی می توانند مفاهیم انتزاعی حقوق را به تجربه های قابل فهم تبدیل کنند. آموزش تلفیقی حقوق کودک از طریق فعالیت های هنری، رسانه ای و مسئله محور، فرصت می دهد تا کودکان نه تنها حقوق را بشناسند، بلکه شنیدن نظر دیگران، مذاکره، حل تعارض و پذیرش مسئولیت را تمرین کنند (28). طراحی یک الگوی برنامه درسی برای

دوره ابتدایی نیز نشان داده است که آموزش حقوق کودک باید خانواده، مدرسه و جامعه را به یکدیگر پیوند دهد و اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی را در چارچوبی هماهنگ سازمان دهی کند (31).

باین حال، تحقق چنین الگویی با چالش‌های ساختاری و سیاستی همراه است. آموزش حقوق بشر در برنامه درسی ملی ایران با مسائلی مانند غلبه رویکردهای انتقالی، محدود بودن فرصت گفت‌وگو، برداشت‌های متفاوت از مفاهیم حقوقی، تمرکزگرایی و ضعف آموزش حرفه‌ای معلمان مواجه است (32). بررسی‌های داخلی نیز نشان می‌دهد که بسیاری از پژوهش‌ها بر تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تمرکز داشته‌اند و کمتر به طراحی یک برنامه جامع برای تربیت حرفه‌ای معلمان پرداخته‌اند (6). همچنین، گزارش‌های مربوط به وضعیت اجرای حقوق کودک حاکی از آن است که فاصله میان اسناد رسمی و تجربه واقعی دانش‌آموزان همچنان پابرجاست و آموزش معلمان یکی از نقاط مداخله کلیدی برای کاهش این فاصله است (7). تحلیل رویکردهای موجود در برنامه‌های آموزشی نیز نشان می‌دهد که افزودن چند موضوع پراکنده به محتوای دروس، بدون بازنگری در نقش معلم، فعالیت یادگیری، ارزشیابی و بافت اجرا، نمی‌تواند به تغییر پایدار منجر شود (7).

مطالعات انجام‌شده درباره محتوای حقوق کودک در برنامه درسی رسمی، ضرورت گذار از نگاه جزیره‌ای به یک چارچوب نظام‌مند را برجسته کرده‌اند (12). بررسی‌های مرتبط با کتاب‌های ابتدایی نیز بارها بر عدم توازن میان مؤلفه‌ها و کم‌رنگ بودن حقوق مشارکتی، حمایتی و حقوق گروه‌های خاص تأکید کرده‌اند (11، 15). از سوی دیگر، تحلیل سیاست‌ها و محتوای آموزشی نشان می‌دهد که تحقق حقوق کودک نیازمند هماهنگی میان اسناد بالادستی، برنامه‌های دانشگاهی تربیت معلم، کتاب‌های درسی، فرهنگ مدرسه و سازوکارهای نظارت و ارزشیابی است (10). بر این اساس، طراحی برنامه درسی حقوق‌محور باید همه عناصر برنامه، شامل منطق و چرایی، اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری، نقش معلم، نقش یادگیرنده، منابع، گروه‌بندی، زمان، مکان و ارزشیابی را به‌طور هماهنگ پوشش دهد.

توجه به عناصر متعدد برنامه درسی از آن جهت ضروری است که ممکن است محتوای رسمی بر حقوق کودک تأکید کند، اما روش تدریس اقتدارگرایانه، ارزشیابی تنبیهی یا فضای ناامن کلاس، پیام متعارضی به یادگیرنده منتقل سازد. در چنین شرایطی، برنامه درسی پنهان می‌تواند ارزش‌های اعلام‌شده را خنثی کند. بنابراین، معلم باید از انتقال‌دهنده محتوا به تسهیلگر مشارکت، حامی امنیت روانی، الگوی رفتار اخلاقی و ناظر بر رعایت حقوق تبدیل شود. یادگیرنده نیز نباید صرفاً دریافت‌کننده منفعل آموزش باشد، بلکه باید امکان انتخاب، پرسشگری، اظهار نظر، همکاری و مشارکت در ارزشیابی را داشته باشد. منابع یادگیری باید متنوع، دسترس‌پذیر و حساس به تفاوت‌های فرهنگی و فردی باشند و ارزشیابی نیز به‌جای مقایسه آسیب‌زا، بر بازخورد، رشد مهارت و مسئولیت‌پذیری تمرکز کند. چنین جهت‌گیری‌ای می‌تواند پیوند میان آموزش حقوق، تجربه حقوق و کنش حقوق‌مدار را برقرار سازد.

در مجموع، اگرچه مطالعات پیشین ابعاد حقوقی، محتوایی، تربیتی و اجتماعی حقوق کودک را روشن کرده‌اند، همچنان خلأ یک الگوی جامع، بومی و اعتباریابی‌شده برای ادغام حقوق کودک در نظام تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان مشهود است. بخش

قابل توجهی از پژوهش‌ها بر تحلیل کتاب‌های درسی، بررسی برخی حقوق خاص یا سنجش نگرش گروه‌های آموزشی متمرکز بوده‌اند و کمتر پژوهشی ارتباط نظام‌مند میان مؤلفه‌های حقوق کودک و عناصر اصلی برنامه درسی تربیت معلم را بررسی کرده است. افزون بر این، تنوع ابعاد حقوق کودک و پیوند آن با عدالت آموزشی، سلامت روان، مشارکت، امنیت، آموزش دیجیتال و مسئولیت مدنی ایجاب می‌کند که طراحی الگو بر ترکیب شواهد پژوهشی، دیدگاه خبرگان و اعتبارسنجی تجربی استوار باشد. چنین الگویی می‌تواند مبنایی برای بازنگری سرفصل‌ها، طراحی دوره‌های آموزشی، توانمندسازی دانشجومعلمان و ارزیابی میزان حقوق‌محور بودن برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان فراهم سازد و در نهایت، زمینه شکل‌گیری مدرسی ایمن‌تر، عادلانه‌تر و مشارکتی‌تر را مهیا کند.

هدف پژوهش حاضر، طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر حقوق کودک در نظام تربیت معلم با تمرکز بر دانشگاه فرهنگیان بود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی است و در یک طرح ترکیبی اکتشافی (کیفی- کمی) در سه مرحله متوالی انجام پذیرفت. در بخش کیفی با روش فراترکیب و مصاحبه با خبرگان عامل‌های برنامه درسی مبتنی بر حقوق کودک در نظام تربیت معلم شناسایی و بر اساس آن الگوی برنامه درسی طراحی شد. سپس در بخش کمی با توجه به مؤلفه‌ها و عوامل شناسایی‌شده روایی و اعتبار مدل سنجیده شد. این پژوهش در دو بخش کیفی (بررسی مطالعات و مطالعه میدانی) و کمی (اعتبارسنجی مدل) و در کل در ۳ مرحله انجام گرفت.

مرحله اول (فراترکیب کیفی: جامعه آماری شامل تمام مقالات علمی، پایان‌نامه‌ها و مطالعات نظری مرتبط با حقوق کودک در نظام تعلیم و تربیت بود. بر اساس معیارهای ورود یعنی ارتباط با حقوق کودک، تمرکز بر نظام تعلیم و تربیت و انتشار در منابع معتبر دانشگاهی با استفاده از ابزار ارزیابی کیفیت مطالعات انجام پذیرفت.

مرحله دوم (مطالعه میدانی کیفی: مشارکت کنندگان در این بخش شامل استادان دانشگاه، متخصصان برنامه درسی و حقوق دانان بود. معیارهای ورود شامل داشتن حداقل یک کارپژوهشی و یا پرونده قضایی مرتبط با زمینه پژوهشی مدنظر و صاحب‌نظران با حداقل ۱۰ سال سابقه کار و مدرک دکتری بود که از طریق نمونه‌گیری هدفمند و گلوله برفی، در مجموع ۱۰ متخصص برای شرکت در مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته انتخاب شدند. نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع داده‌ها ادامه یافت.

مرحله سوم (اعتبارسنجی کمی: در این مرحله، جامعه آماری شامل کلیه مدیران مدارس، معلمان و کارشناسان برنامه درسی شاغل در مدارس در استان آذربایجان غربی که فارغ تحصیل دانشگاه فرهنگیان بودند. طبق روش توان نمونه ۳۸۴ نفر شرکت‌کننده با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی ساده برای اطمینان از نمایندگی متناسب انتخاب شدند.

روش‌های اندازه‌گیری در پژوهش حاضر نیز به قرار زیر بود:

۱- چک لیست فراترکیب: در این پژوهش، داده‌ها از طریق مطالعات کتابخانه‌ای و فراترکیب، روشی کیفی مبتنی بر مرور سیستماتیک متون برای شناخت عمیق پدیده مورد مطالعه گردآوری شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، مطالعات کتابخانه‌ای بود و جهت اعتبارسنجی (روایی)، مقالات با استفاده از ابزار ارزیابی کیفیت مطالعات و با در نظر گرفتن ۱۰ شرط کیفی و امتیازبندی بین ۱ تا ۵ برای هر شرط ارزیابی شدند. حداکثر امتیاز هر مقاله ۵۰ بوده و مقالات با امتیاز ۲۵ و بالاتر از نظر کیفی تأیید و بقیه حذف شد. شرایط ابزار ارزیابی شامل تناسب اهداف، به روز بودن، طرح پژوهش، روش نمونه‌گیری، ابزار اندازه‌گیری، روایی و پایایی و روش تجزیه و تحلیل داده‌ها بود.

۲- پروتکل مصاحبه نیمه ساختاریافته: ابزار گردآوری اطلاعات در این بخش مصاحبه با صاحب‌نظران و خبرگان است. برای تعیین روایی صوری و محتوایی پروتکل مصاحبه‌ها از نظر متخصصان و ضریب توافقی استفاده شد. روایی موردنظر در این تحقیق، روایی در محتوا است که با عنایت بر نظرخواهی از استادان راهنما، مشاور، متخصصان و خبرگان، صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی، علوم تربیتی و حوزه تربیت معلم آشنا به موضوع مورد تعمق، مورد تأیید قرار گرفت. برای محاسبه پایایی مصاحبه با روش توافق درون موضوعی دو کدگذار (ارزیاب)، از یک دانشجوی مقطع دکتری درخواست گردید تا به‌عنوان همکار پژوهش (کدگذار) در پژوهش مشارکت کند. سپس محقق به همراه این همکار پژوهش، تعداد سه مصاحبه را کدگذاری نمود و درصد توافق درون موضوعی که به‌عنوان شاخص پایایی تحلیل به کار می‌رود. پایایی بین کدگذاران برای مصاحبه‌های انجام‌گرفته در این تحقیق برابر ۸۳ درصد است. با توجه به اینکه این میزان پایایی بیشتر از ۶۰ درصد است، قابلیت اعتماد کدگذاری‌ها مورد تأیید است. برای بررسی روایی و پایایی در مرحله کیفی، از مفهوم قابلیت اعتماد گویا و لینکن (۱۹۸۱) که در برگیرنده مجموعه‌ای از معیارها یا شاخص‌ها، شامل قابلیت اعتبار یا مقبول بودن (جایگزینی برای مفهوم کمی روایی درونی)، قابلیت انتقال یا انتقال‌پذیری (جایگزینی برای مفهوم کمی روایی بیرونی)، قابلیت اطمینان یا سازگاری (جایگزینی برای مفهوم کمی پایایی) و قابلیت تأیید یا بی‌طرفی (جایگزینی برای مفهوم کمی عینیت) است؛ استفاده شد. در این زمینه به‌منظور دستیابی به هریک از شاخص‌ها، فعالیت‌هایی انجام گرفت. برای تأمین و تضمین شاخص مقبول بودن تلاش شد تا محقق با مطالعات عمیق و اشراف نظر با مسئله پژوهش مواجهه شود و از طرف دیگر محقق تلاش کرد در تمامی مصاحبه‌ها چارچوب موضوعی را رعایت کرده و جست‌وجوکننده و گردآورنده برای داده‌ها باشد. همچنین برای حصول اطمینان از روایی پژوهش، یعنی دقیق بودن یافته‌های به دست‌آمده از روش بررسی توسط اعضای (مصاحبه‌شوندگان) استفاده شد. از کلیه مصاحبه‌شوندگان درخواست شد تا کدهای استخراج‌شده از مصاحبه‌ها را بازبینی و نظر خود را در ارتباط با آن‌ها ابراز نمایند که به جز چند مورد که به اصلاح جزئی نیاز بود در سایر موارد کدها تأیید شد. برای تحقق شاخص انتقال‌پذیری تلاش شد تا تحلیل داده‌های مصاحبه چند بار تکرار شود تا از سوگیری و سهل‌انگاری ممانعت شود. بعد از انجام بخش کیفی تحقیق و شناسایی مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی مبتنی بر حقوق کودک در دانشگاه فرهنگیان برای اعتبارسنجی چارچوب حاصل از بخش کیفی پژوهش از طریق نظرسنجی از استادان دانشگاه فرهنگیان از پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شد، این پرسشنامه براساس چارچوب که از داده‌های کیفی استخراج می‌شود، صورت‌بندی

و طراحی گردید که دارای ۵۷ سؤال بود که با طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای (۱- کاملاً مخالفم، ۲- مخالفم، ۳- نظری ندارم، ۴- موافقم و ۵- کاملاً موافقم) تنظیم شد.

به منظور احتساب پایایی پرسشنامه محقق ساخته، از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد. تعداد متخصصین ۱۰ نفر بود؛ CVR تمامی سؤالات برابر یا بیشتر از مقدار بحرانی (۰/۶۲) هستند، بنابراین هیچ یک از سؤالات نیاز به بازبینی ندارند همچنین CVI تمامی مقادیر برابر یا بیشتر از ۰/۸۰ هستند که نشان دهنده مناسب بودن ارتباط سؤالات با اهداف تحقیق است. تجزیه و تحلیل دقیق داده‌های بخش کیفی، از روش تحلیل مضمون و با چارچوب کدگذاری الگو سامان یافت. در این روش، در ابتدا چارچوبی اولیه برای تحلیل بر اساس مبانی نظری و هدف‌های پژوهش طراحی شد، اما این چارچوب در طول فرایند تحلیل بازبینی و اصلاح گردید. به عبارت دیگر، کدگذاری به صورت باز و تطبیقی انجام شد تا هم به داده‌ها وفادار باشد و هم انسجام نظری حفظ شود. این رویکرد امکان تحلیل انعطاف‌پذیر، عمقی و هم‌زمان نظام‌مند داده‌ها را فراهم ساخت و موجب شد یافته‌ها از پشتوانه نظری و تجربی معتبری برخوردار شوند. در مرحله اول، به واسطه مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، داده‌های میدانی شامل نوارهای صوتی، یادداشت‌های میدانی و مشاهدات ضبط‌شده گردآوری شدند. سپس با دقت تمام، پیاده‌سازی کامل مصاحبه‌ها انجام شد و متن حاصل از چند نوبت شنیدن و مرور فایل‌های صوتی تهیه گردید. در مرحله آشنایی با داده‌ها، محتوای مصاحبه‌ها چندین بار خوانده شد تا پژوهشگر درک عمیقی از فضای معنایی آن‌ها به دست آورد. در ادامه، کدگذاری اولیه آغاز شد؛ به این معنا که عبارات و بخش‌های معنادار متن، به صورت کدهای مفهومی مشخص علامت‌گذاری شدند. این کدها نمایانگر مفاهیم کلیدی در بیانات مشارکت‌کنندگان بودند. در مرحله بعد، کدهای مشابه با یکدیگر مقایسه و دسته‌بندی شدند تا مضامین اولیه شکل بگیرند. این مضامین، نشانه‌دهنده مفاهیمی پرتکرار و برجسته در متن بودند. با ترکیب مضامین اولیه و تحلیل محتوای آن‌ها، مضامین فرعی استخراج شدند؛ این مضامین سطح تحلیلی بالاتری داشتند و به طبقه‌بندی منطقی مفاهیم کمک کردند. در گام نهایی، مضامین فرعی در قالب مضامین اصلی سازماندهی شدند که ساختار کلی و ابعاد نظری پدیده مورد مطالعه را ترسیم کردند.

جهت اطمینان بیشتر از اعتبار الگوی برنامه درسی، الگوی برنامه درسی (عناصر برنامه درسی و ویژگی‌های هر یک از عناصر) برآمده از رویکرد حداقل مربعات جزئی اقدام به اعتباریابی کمی الگوی تدوین شده شد. این روش با استفاده از نرم‌افزار Smart pls3، با اتکا بر رویکرد تحلیل عاملی تأییدی انجام شد. همچنین لازم به ذکر است، این روش به علت عدم حساسیت به حجم نمونه و نرمال بودن توزیع داده‌ها بر لیزرل و ایموس ارجحیت دارد. هدف اصلی از بهره‌گیری از تحلیل عاملی تأییدی تعیین میزان توان مدل عاملی از پیش تعریف‌شده با مجموعه‌ای از داده‌های مشاهده شده است. به عبارت دیگر، این روش در صدد تعیین این موضوع است که آیا تعداد عامل‌هایی که شناسایی شده است، با آنچه که بر اساس تئوری و مدل نظری انتظار می‌رفت، انطباق دارد؟ در واقع، تحلیل عاملی تأییدی، به آزمون میزان انطباق و هم‌نوایی بین سازه‌ی کشف شده در مرحله‌ی کیفی و سازه‌ی تجربی پژوهش می‌پردازد. در روش حداقل مربعات جزئی، دو مدل آزمون می‌شود. مدل بیرونی که هم ارز مدل اندازه‌گیری و مدل درونی که هم ارز مدل ساختاری در

مدل‌های مبتنی بر کوواریانس است. بر این اساس، ابتدا مدل ارائه شده از طریق تحلیل روابی و پایایی بررسی و سپس به وسیله برآورد ضریب مسیر بین متغیرها و تعیین شاخص‌های برازش، الگو مورد آزمون قرار گرفت.

یافته‌ها

نمونه پژوهشی در بخش کیفی شامل ۱۱ نفر و در بخش کمی شامل ۲۰۱ نفر بود. شاخص‌های توصیفی در قالب فراوانی و درصد فراوانی مربوط به سن، جنسیت وضعیت تأهل و سطح تحصیلات به تفکیک برای هر دو بخش کیفی و کمی در جدول ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی شرکت کنندگان در دو بخش کیفی (N=10) و کمی پژوهش (N=201)

متغیر	شاخص	بخش کیفی	بخش کمی
		درصد	فراوانی
سن	زیر ۳۰ سال	-	۴۸
	۳۰ الی ۴۰ سال	۱۸/۱۹	۷۲
	بالای ۴۰ سال	۸۱/۸۱	۸۱
جنسیت	زن	۳۶/۳۷	۶۴
	مرد	۶۳/۶۳	۱۳۷
سطح تحصیلات	دانشجو/کارشناسی	-	۵۶
	دانشجو/کارشناسی ارشد	۹۰/۹۰	۱۳۸
	دانشجو/دکتری	۹۰/۹۱	۷

در پژوهش حاضر از فراترکیب مقالات و پژوهش‌های مرتبط با حقوق کودک در بازه زمانی ۱۳۹۰-۱۴۰۵ که در پایگاه‌های داخلی نمایه شده بوده اند بررسی شدند. هدف شناسایی عوامل مؤثر بر حقوق کودک با کلیدواژه های مرتبط (مثل آموزش حقوق کودک؛ شناسایی مولفه‌های حقوق کودک؛ بررسی کتاب‌های درسی از نظر آموزش حقوق کودک) بود. پژوهش‌ها بر اساس عنوان، روش تحقیق، روابی و پایایی و تجزیه و تحلیل انتخاب و با ابزار **CASP** ارزیابی کیفی شدند. ۳۴ پژوهش با امتیاز بالای ۳۱ از ۵۰ به‌عنوان مقالات با کیفیت بالا شناسایی شدند. کدگذاری و طبقه‌بندی اطلاعات به طور مکرر بازبینی شد. مقالات انتخاب شده دارای کیفیت مطلوب بودند. نتایج پژوهش‌ها دسته‌بندی و اطلاعات مقالات شامل نام نویسنده، سال انتشار و اجزای هماهنگی، استخراج شد. ۱۶۹ عامل استخراجی از پژوهش‌ها کدگذاری و پس از ادغام کدهای همپوشان، دسته‌های مفهومی مشابه مشخص شدند. با فراترکیب ۳۴ پژوهش، ۲۶ مقوله میانی در ۶ عامل برنامه درسی مبتنی بر حقوق کودک شناسایی شدند. این شش عامل شامل (حق دسترسی، عدالت و شمول آموزشی؛ کیفیت آموزش و برنامه‌درسی مبتنی بر حقوق کودک؛ کرامت، امنیت و حمایت روانی اجتماعی کودک؛ مشارکت‌جویی، صدای کودک؛ آموزش مستقیم حقوق کودک و فرهنگ‌سازی حقوق‌محور؛ مهارت‌های حقوقی، اخلاقی و شهروندی) می‌باشد.

جدول ۲. سطح تحلیلی و سطح تفسیری مولفه‌های آموزش حقوق کودک برای دانش‌جویان رشته آموزش ابتدایی

کدهای باز	مقوله میانی	مضامین کلان
حق تحصیل رایگان، ممنوعیت هزینه‌های پنهان، آموزش اجباری کودکان، دسترسی فیزیکی به مدرسه، دسترسی قانونی به آموزش، حق تحصیل کودکان مهاجر، حق تحصیل کودکان پناهنده	دسترسی عادلانه و رفع موانع آموزشی	حق دسترسی، عدالت و شمول آموزشی
استمرار تحصیل، منع اخراج، پیشگیری از ترک تحصیل، حمایت از کودکان بازمانده از تحصیل	پایداریسازی حضور و تداوم تحصیل	
عدالت آموزشی، برابری آموزشی، جبران نابرابری‌ها، آموزش برابر در مناطق محروم، کاهش تبعیض آموزشی	عدالت آموزشی و رفع نابرابری‌ها	
آموزش فراگیر، آموزش قابل دسترسی، تطبیق روش تدریس با نیاز کودک، جلوگیری از برجسته‌سازی تحصیلی	آموزش فراگیر و دسترسی برای همه کودکان	
محتوای آموزشی معنادار، تناسب برنامه با سن، انعطاف‌پذیری، احترام به زبان مادری، آموزش متناسب با فرهنگ، توجه به سبک‌های یادگیری	برنامه‌درسی سازگار، معنادار و متناسب با کودک	کیفیت آموزش و برنامه‌درسی مبتنی بر حقوق کودک
کیفیت آموزش، حق کودک بر یادگیری، تضمین حق یادگیری مؤثر، حمایت آموزشی مستمر	تضمین کیفیت یادگیری و حق کودک بر یادگیری مؤثر	
مدرسه کودک‌محور، محیط آموزشی ایمن، آموزش همگانی	مدرسه کودک‌محور و محیط یادگیری ایمن و حمایتی	
کرامت ذاتی کودک، احترام به شخصیت، منع تحقیر، منع تنبیه بدنی، منع تنبیه روانی، جلوگیری از خشونت آموزشی	صیانت از کرامت انسانی و تقبیح هرگونه خشونت	کرامت، امنیت و حمایت روانی-اجتماعی کودک
امنیت روانی، امنیت فیزیکی، پیشگیری از زورگویی، نظام گزارش‌دهی ایمن، رازداری	ایمنی روانی و فیزیکی در مدرسه	
حمایت از کودکان در معرض خطر، حمایت از کودک قربانی خشونت، توجه به نیازهای روانی، حمایت عاطفی، حق برخورداری از مراقبت، حمایت از کودکان آسیب‌پذیر	حمایت از کودکان آسیب‌پذیر و در معرض خطر	
آموزش مهارت‌های حل تعارض، مدیریت هیجان، پیشگیری از اضطراب، توجه به فشارهای تحصیلی، حمایت از کودکان دارای تروما	سلامت روان، مدیریت هیجان و کاهش فشار تحصیلی	
احترام به احساسات، حمایت در موقعیت شکست، حمایت از عزت‌نفس، ایجاد احساس تعلق، پیشگیری از حذف اجتماعی	تقویت احساس تعلق، عزت‌نفس و هویت فردی کودک	
حق کودک بر شنیده‌شدن، حق اظهار نظر، حق رأی، احترام به نظرات متفاوت	حق شنیده‌شدن و ابراز نظر کودک	مشارکت‌جویی، صدای کودک
مشارکت، مشارکت در تصمیم‌گیری، مشارکت در فعالیت‌های گروهی، مشارکت در ارزیابی، مشارکت در فعالیت‌های محیط زیستی، مشارکت در طراحی فعالیت‌های آموزشی	مشارکت فعال در امور مدرسه و یادگیری	
گفت‌وگو، مذاکره، حل تعارض، آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی، ایجاد حس مسئولیت مدنی	تقویت مهارت‌های گفت‌وگو، حل تعارض و مسئولیت مدنی	
پرورش خوداظهاری، فرصت بیان خلاقیت، اعتماد به نفس در تصمیم‌گیری، حق داشتن نظر مستقل	پرورش اعتماد به نفس، خوداظهاری و خلاقیت	
مشارکت فرهنگی-هنری، فعالیت‌های اجتماعی مدرسه، فعالیت‌های تفریحی، کارهای محیط زیستی	مشارکت فرهنگی-هنری-اجتماعی	
آموزش حقوق کودک، آموزش عدالت و برابری، حقوق دیجیتال، حقوق اقتصادی، حقوق مرتبط با آموزش، سلامت، ایمنی، حریم خصوصی، آزادی بیان، تنوع فرهنگی، عدالت آموزشی	آموزش ساختاریافته حقوق کودک	آموزش مستقیم حقوق کودک و فرهنگ‌سازی حقوق‌محور
بازی‌های حقوق‌محور، شبیه‌سازی، حل اختلاف، پروژه‌های اجتماعی، تمرین‌های حقوقی	آموزش عملی و تجربه‌محور حقوق	
آموزش حقوق از طریق داستان، نمایش، تئاتر، هنر، رسانه، فضای دیجیتال	آموزش حقوق در رسانه، هنر و داستان	

نقش والدین، مشارکت والدین، آموزش حقوق در خانواده، فرهنگ‌سازی مدرسه و خانواده	تقویت فرهنگ حقوق محور در مدرسه و خانواده
مهارت‌های اخلاقی، احترام متقابل، حس عدالت‌خواهی	مهارت‌های اخلاقی و ارزش‌های انسانی
مهارت‌های اخلاقی، مسئولیت فردی، مدیریت زمان، مهارت‌های قانونی ساده	مسئولیت فردی و خودکنترلی
تاب‌آوری حقوقی، شناسایی نقض حقوق، حمایت قانونی	تاب‌آوری و حمایت روان‌قانونی
تعامل با جامعه، تعامل با همسالان، همکاری‌های اجتماعی	تعامل مثبت با جامعه و همسالان
حل مسأله، تصمیم‌گیری جمعی، یادگیری مشارکتی	مهارت‌های حل مسأله و تصمیم‌گیری جمعی

استخراج این کدها نشان داد که الگوی برنامه‌درسی حقوق کودک، صرفاً محدود به ارائه محتوای آموزشی نیست، بلکه مجموعه‌ای چندبعدی از حقوق بنیادین، کیفیت یادگیری، امنیت روانی - اجتماعی، مشارکت‌جویی و توانمندسازی کودک را در برمی‌گیرد. مضامین کلان شکل گرفته بیانگر این است که برنامه‌درسی حقوق محور باید همزمان به دسترسی عادلانه، کیفیت آموزش، صیانت از کرامت و سلامت روانی، مشارکت فعال کودک و آموزش ساختاریافته حقوق توجه کند. همچنین، مقوله‌های میانی نشان می‌دهند که مدرسه باید محیطی ایمن، کودک‌محور و مشارکتی فراهم کند که در آن کودک نه تنها دریافت‌کننده آموزش، بلکه کنشگر فعال فرایند یادگیری باشد. این ساختار تحلیلی تأکید دارد که حقوق کودک در مدرسه، به صورت یکپارچه و چندسطحی از سیاست‌گذاری تا کلاس درس باید مورد توجه قرار گیرد تا تربیت شهروندانی آگاه، توانمند و برخوردار از کرامت انسانی میسر شود.

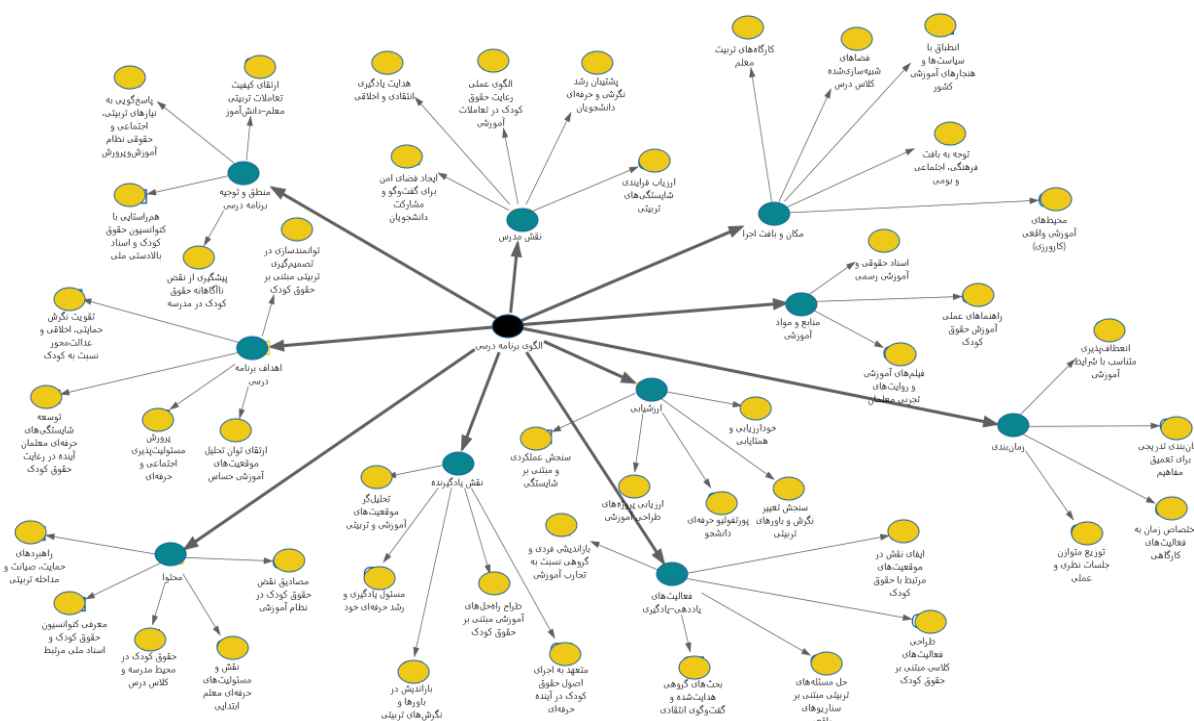
در گام اول، از مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۱۱ نفر به شکل حضوری انجام پذیرفت. سؤالات، اهداف و مفاهیم الگو، قبل از مصاحبه به اطلاع شرکت کنندگان رسیده شد. مصاحبه‌ها تا اشباع نظری داده‌ها ادامه یافت و پس از تحلیل محتوا، مؤلفه‌های نهایی الگو مشخص شدند. در کدگذاری باز، مضامین مصاحبه‌ها استخراج شد. نتایج حاصل از این گام، منجر به شناسایی ۳۷ مؤلفه در ۱۰ عامل الگوی برنامه درسی مبتنی بر حقوق کودک در نظام تربیت معلم شد. در گام دوم، عوامل به دست آمده از منابع کتابخانه‌ای و نظرات خبرگان ادغام و موارد تکراری و مشابه حذف شد. پس از تعیین روایی عامل‌های استخراج شده از روش خبره سنجی به سبک لاوش توسط ۱۵ نفر از متخصصین استفاده گردید و تمام مؤلفه‌ها تأیید شد. (جدول شماره ۳).

جدول ۳. عامل‌ها و مؤلفه‌های نهایی به دست آمده از ادغام و تطبیق منابع کتابخانه‌ای و مصاحبه

مؤلفه‌های فرعی	مؤلفه اصلی	عنصر
عدالت آموزشی؛ احترام به شخصیت کودک؛ کرامت ذاتی کودک؛ صداقت؛ همدلی؛ مسئولیت‌پذیری اجتماعی	ارزش‌های اخلاقی و فضایل فردی	منطق
پرورش حس عدالت‌خواهی؛ توجه به تنوع فرهنگی و مذهبی؛ احترام به تفاوت‌های فردی؛ ایجاد فضای احترام متقابل	نگرش‌ها و جهت‌گیری‌های اجتماعی-فرهنگی	
توجه به سلامت روان در آموزش؛ امنیت روانی در کلاس؛ پیشگیری از زورگویی و خشونت آموزشی	ضرورت آموزش سلامت و رفاه کودک	
توانمندسازی کودک در آموزش حقوق خود؛ مشارکت در تصمیم‌گیری‌های کلاسی و مدرسه؛ پرورش اعتماد به نفس در تصمیم‌گیری	تقویت مهارت‌های مدنی و مشارکتی	
حق اطلاع از حقوق خود؛ آموزش حقوق شهروندی؛ آموزش حقوق دیجیتال کودک	توانمندسازی حقوقی	هدف

آموزش همدلی و احترام؛ تقویت مهارت‌های گفتگو و مذاکره؛ پرورش خوداظهاری و اعتماد به نفس و عاطفی	پرورش مهارت‌های اجتماعی و مشارکت و مسئولیت‌پذیری	مشارکت در تصمیم‌گیری‌های کلاسی و مدرسه؛ پرورش حس مسئولیت اجتماعی و مدنی	مشارکت و مسئولیت‌پذیری
آموزش عدالت و برابری؛ کاهش تبعیض آموزشی؛ تضمین فرصت برابر مشارکت آموزشی	ارتقای عدالت و برابری	آموزش عدالت و برابری؛ آموزش اجباری؛ عدالت آموزشی؛ منع اخراج از مدرسه	حق تحصیل رایگان؛ آموزش اجباری؛ عدالت آموزشی؛ منع اخراج از مدرسه
امنیت روانی و فیزیکی؛ حمایت عاطفی؛ پیشگیری از زورگویی و خشونت؛ توجه به سلامت روان کودک	حقوق آموزشی	حقوق سلامت و ایمنی	حقوق سلامت و ایمنی
حق کودک بر شنیده شدن؛ مشارکت در فعالیت‌های گروهی و تصمیم‌گیری کلاسی؛ حق رأی در امور مدرسه	حقوق مشارکت و تصمیم‌گیری	حقوق مشارکت و تصمیم‌گیری	حقوق مشارکت و تصمیم‌گیری
آموزش حقوق مرتبط با تنوع فرهنگی؛ احترام به زبان مادری؛ آزادی انتخاب دوستان و فعالیت‌ها	حقوق فرهنگی و آزادی‌ها	حقوق فرهنگی و آزادی‌ها	حقوق فرهنگی و آزادی‌ها
آموزش مهارت‌های قانونی ساده؛ شناسایی نقض حقوق؛ ایجاد تاب‌آوری حقوقی	حقوق قانونی و مدنی	حقوق قانونی و مدنی	حقوق قانونی و مدنی
مشارکت در پروژه‌های اجتماعی؛ فعالیت‌های گروهی؛ کمپین‌های مدرسه‌ای؛ مشارکت در برنامه‌های تفریحی	فعالیت‌های مشارکتی	فعالیت‌های مشارکتی	فعالیت‌های مشارکتی
آموزش حقوق از طریق داستان، نمایش و هنر؛ شبیه‌سازی موقعیت‌های واقعی؛ اجرای بازی‌های حقوق محور	فعالیت‌های خلاقانه و عملی	فعالیت‌های خلاقانه و عملی	فعالیت‌های خلاقانه و عملی
آموزش مهارت‌های خودمراقبتی؛ آموزش مهارت‌های حل تعارض؛ آموزش مدیریت هیجان	فعالیت‌های مهارت محور	فعالیت‌های مهارت محور	فعالیت‌های مهارت محور
تمرین حل اختلاف؛ آموزش حقوق مرتبط با محیط زیست، عدالت و حمایت قانونی؛ آموزش عدالت و برابری	فعالیت‌های حقوقی و مدنی	فعالیت‌های حقوقی و مدنی	فعالیت‌های حقوقی و مدنی
حمایت از کودک در موقعیت شکست؛ حمایت عاطفی و آموزشی مستمر؛ مراقبت از کودکان آسیب‌پذیر	نقش حمایتگر	نقش حمایتگر	نقش معلم
آموزش همدلانه؛ آموزش مهارت‌های گفتگو، مذاکره و مسئولیت فردی؛ تقویت تاب‌آوری کودک	نقش راهنما و مربی	نقش راهنما و مربی	نقش راهنما و مربی
ایجاد فضای احترام متقابل؛ فرصت برای بیان انتقاد سازنده و مشارکت فعال؛ پرورش اعتماد به نفس	نقش تسهیل‌گر	نقش تسهیل‌گر	نقش تسهیل‌گر
پیشگیری از تنبیه بدنی و روانی؛ جلوگیری از برچسب‌زنی تحصیلی؛ امنیت روانی و فیزیکی در مدرسه	نقش ناظر و مراقب	نقش ناظر و مراقب	نقش ناظر و مراقب
کتاب‌های آموزشی حقوق کودک؛ جزوات آموزشی؛ داستان‌ها و متون فرهنگی	منابع آموزشی سنتی	منابع آموزشی سنتی	مواد و منابع
آموزش حقوق دیجیتال؛ استفاده از نرم‌افزارها و ابزارهای آموزشی؛ منابع آنلاین و تعاملی	منابع دیجیتال و فناوری	منابع دیجیتال و فناوری	منابع دیجیتال و فناوری
نمایش، تئاتر، هنر و فعالیت‌های خلاقانه برای آموزش حقوق	منابع هنری و خلاق	منابع هنری و خلاق	منابع هنری و خلاق
تعامل با جامعه؛ مشارکت در پروژه‌های مدرسه‌ای؛ فعالیت‌های محیط زیستی و فرهنگی	منابع محیطی و اجتماعی	منابع محیطی و اجتماعی	منابع محیطی و اجتماعی
فعالیت‌های گروهی؛ حل مسائل گروهی؛ مشارکت در پروژه‌های اجتماعی	گروه‌بندی مشارکتی	گروه‌بندی مشارکتی	گروه بندی
تمرین مهارت‌های فردی حقوقی؛ پرورش خوداظهاری و اعتماد به نفس	گروه‌بندی فردی	گروه‌بندی فردی	گروه بندی
ترکیب فعالیت‌های فردی و گروهی؛ شبیه‌سازی موقعیت‌های واقعی با نقش‌های گروهی	گروه‌بندی ترکیبی	گروه‌بندی ترکیبی	گروه بندی
تقسیم درس‌ها به جلسات کوتاه و قابل فهم؛ رعایت ریتم یادگیری کودک	زمان‌بندی جلسات آموزشی	زمان‌بندی جلسات آموزشی	زمان فعالیت
برنامه‌ریزی فعالیت‌های گروهی و فردی متناسب با نیاز کودک	زمان‌بندی فعالیت‌ها	زمان‌بندی فعالیت‌ها	زمان فعالیت
ارزشیابی مستمر؛ فرصت‌های بازخورد در طول دوره؛ پیگیری رشد مهارت‌ها	زمان‌بندی ارزشیابی	زمان‌بندی ارزشیابی	زمان فعالیت
ارزشیابی غیرآسیب‌زا؛ پرهیز از مقایسه تحصیلی؛ فرصت بیان خلاقیت	ارزشیابی عادلانه	ارزشیابی عادلانه	ارزشیابی
ارزشیابی مهارت‌های حل تعارض، تصمیم‌گیری و مسئولیت‌پذیری	ارزشیابی مهارت‌محور	ارزشیابی مهارت‌محور	ارزشیابی
مشارکت کودک در ارزشیابی عملکرد؛ فرصت برای انتقاد سازنده و اظهار نظر	ارزشیابی مشارکتی	ارزشیابی مشارکتی	مشارکت
محیط آموزشی ایمن؛ امنیت روانی و فیزیکی در مدرسه؛ جلوگیری از خشونت	ایمنی فیزیکی و روانی	ایمنی فیزیکی و روانی	مکان
ایجاد فضای احترام به کودک؛ محیطی که فرصت بیان نظر و مشارکت دارد	محیط کودک‌محور	محیط کودک‌محور	محیط کودک‌محور
دسترسی فیزیکی و قانونی به آموزش؛ فراهم کردن مکان‌های مناسب برای فعالیت‌های گروهی و فردی	انعطاف‌پذیری و دسترسی	انعطاف‌پذیری و دسترسی	دسترسی

بر اساس الگوی برنامه‌درسی اگر آموزش حقوق کودک برای دانشجویان رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان باید به صورت نظام‌مند، هم‌راستا با مأموریت تربیت معلم و مبتنی بر اسناد بالادستی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی) طراحی و اعتباریابی شود. بر اساس الگوی اکر، الگویی جامع، منعطف و قابل اعتباریابی است که با تمرکز بر اهداف حرفه‌ای معلمان ابتدایی، پیوند میان نظریه و عمل را برقرار کرده و زمینه نهادینه‌سازی حقوق کودک در نظام تعلیم و تربیت را فراهم می‌سازد. این الگو می‌تواند مبنای طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه‌های تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان قرار گیرد. یافته‌ها نشان دادند که الگوی پیشنهادی از جامعیت مفهومی و انسجام درونی برخوردار بوده و توانسته است تمامی مؤلفه‌های اساسی برنامه‌درسی، از منطق و توجیه تا بافت اجرا، را به صورت نظام‌مند و هدفمند پوشش دهد. این جامعیت، زمینه لازم برای ارزیابی علمی و اعتباریابی محتوایی الگو را فراهم ساخته است.



شکل ۱. الگوی پیشنهادی برنامه‌ی درسی آموزش حقوق کودک برای دانشجویان رشته آموزش ابتدایی مبتنی بر «رویکرد تار عنکبوتی اکبر»

لازم به ذکر است که استفاده از این الگوی دارای محاسن متعددی است. اولاً ارتباط موجود بین عناصر برنامه‌ی درسی آموزش حقوق کودک را نشان می‌دهد. دوماً، نقش محوری منطق و چرایی حقوق کودک را روشن می‌کند. و نهایتاً می‌توان دریافت، حقوق کودک یک کل منسجم یافته از عناصر گوناگون است که همانند تارهای عنکبوت به هم وابسته‌اند و به عبارتی لازم و ملزوم یکدیگرند. در این الگوی پیشنهادی، ترکیب و هماهنگی مناسب عناصر در کنار یکدیگر، موفقیت برنامه درسی حقوق کودک را تضمین کرده و دانش آموزان را به مسیر و هدف مورد نظر، نزدیک تر می‌کند.

جهت بررسی نهایی اعتبار الگوی پیشنهادی، خلاصه الگو و پرسش‌هایی راجع به آن برای ۱۵ نفر از اساتید و خبرگان علوم تربیتی که می‌توانستند در این زمینه داوری کنند، ارسال شد. این افراد شامل اساتید دانشگاه علوم تربیتی و متخصصان برنامه ریزی درسی بودند. پرسشنامه شامل نظرخواهی از متخصصان درخصوص اعتبارسنجی درباره عناصر ده‌گانه، در سه گزینه زیاد، متوسط و کم بود. بررسی اعتبار نهایی الگوی پیشنهادی، از فرمول نسبت روایی محتوا و مقدار تعیین شده در جدول لاوشه براساس تعداد مشارکت کنندگان در آزمون استفاده شد. با توجه به تعداد مشارکت کنندگان (۱۵ نفر) و بر اساس مقادیر جدول لاوشه، سؤالاتی که مقدار نسبت روایی محتوای آن‌ها بیشتر از $0/49$ بود، مورد قبول واقع شدند. کلیه سؤالات نمره روایی محتوایی بیشتری از مقدار تعیین شده در جدول لاوشه را به خود اختصاص دادند. نتایج اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی برنامه درسی مبتنی بر آموزش حقوق کودک به تفکیک هر سؤال در جدول زیر آمده است. مطابق با نتایج ارایه شده در جدول فوق، میانگین ضریب لاوشه بدست آمده برای کل سؤالات الگوی پیشنهادی نیز $CVR = 0/847$ برآورد شد، بنابراین اعتبار الگوی برنامه درسی مبتنی بر آموزش حقوق کودک معتبر شناخته شد.

جدول ۴. جدول لاوشه (نسبت روایی محتوا)

عناصر برنامه درسی	فراوانی و درصد فراوانی		CVR
	زیاد	متوسط	کم
منطق	۱۵ نفر (۱۰۰ درصد)	-	-
مقاصد و اهداف	۱۵ نفر (۱۰۰ درصد)	-	-
محتوا و سازماندهی	۱۴ نفر (۹۳ درصد)	۱ نفر (۷ درصد)	-
فعالیت یادگیری	۱۵ نفر (۱۰۰ درصد)	-	-
روش‌های آموزشی	۱۵ نفر (۱۰۰ درصد)	-	-
مواد و منابع یادگیری	۱۳ نفر (۸۷ درصد)	۲ نفر (۱۳ درصد)	-
گروه بندی دانش آموزان	۱۵ نفر (۱۰۰ درصد)	-	-
مکان یادگیری	۱۳ نفر (۸۷ درصد)	۲ نفر (۱۳ درصد)	-
زمان یادگیری	۱۴ نفر (۹۳ درصد)	۱ نفر (۷ درصد)	-
سنجش و ارزشیابی	۱۵ نفر (۱۰۰ درصد)	-	-
توافق کلی با الگوی پیشنهادی	۱۴ نفر (۹۳ درصد)	۱ نفر (۷ درصد)	-

مدل‌یابی معادلات ساختاری با رویکرد مبتنی بر واریانس یا رویکرد حداقل مربعات جزئی به عنوان دومین نسل از روش‌های مدل‌یابی می‌باشد. این رویکرد، بر خلاف رویکرد مبتنی بر کواریانس، وابستگی کمتری به حجم نمونه، در سطح سنجش متغیرها و نرمال بودن داده‌های توزیع شده دارد و در این رویکرد نیز بخش ساختاری که نمایانگر روابط بین متغیرهای پنهان یا مکنون و بخش اندازه‌گیری که نشانگر روابط بین متغیرهای پنهان با نشانگرهایش (گویه‌ها) به دو صورت مدل ترکیبی و مدل انعکاسی استفاده می‌شود. به طور کلی، روش تأییدی بعد از مشخص کردن عامل‌های پیش تجربی، از طریق برازندگی مدل عاملی از پیش تعیین شده، تطابق بهینه ساختارهای عاملی مشاهده شده و نظری را برای مجموعه‌ای از داده‌ها آزمون می‌کند. از این رو، تحلیل عاملی تأییدی، مورد

ویژه‌ای از مدل‌یابی معادلات ساختاری است که در این بخش سعی شده است که بر اساس این رویکرد، به سؤال اصلی چهارم تحقیق پاسخ مناسب داده شود.

جدول ۵. مقادیر شاخص‌های وضعیت سازگاری درونی مولفه‌های برنامه درسی

عنصر	وضعیت سازگاری درونی		
	آلفای کرونباخ	Rho-A	پایایی مرکب
منطق و چرایی	۰/۸۸۵	۰/۸۸۹	۰/۹۱۶
اهداف	۰/۹۴۱	۰/۹۴۵	۰/۷۷۶
محتوا	۰/۹۴۱	۰/۹۴۴	۰/۷۴۲
یاددهی - یادگیری	۰/۸۲۷	۰/۹۰۰	۰/۸۸۸
نقش مدرس	۰/۸۱۵	۰/۸۹۶	۰/۸۷۵
نقش یادگیرنده	۰/۸۵۶	۰/۸۶۸	۰/۸۹۵
مواد و منابع	۰/۸۳۵	۰/۸۴۰	۰/۸۹۰
ارزشیابی	۰/۸۳۷	۰/۹۲۹	۰/۷۲۴
زمانبندی	۰/۸۸۶	۰/۸۹۱	۰/۹۱۷
مکان و بافت اجرا	۰/۷۹۴	۰/۸۹۸	۰/۸۳۳

بر اساس نتایج جدول فوق، مقادیر ضریب آلفای کرونباخ و پایایی مرکب بیشتر از ۰/۷ و همچنین، شاخص (AVE) نیز عددی بیشتر از ۰/۵ محاسبه شده‌اند؛ در نتیجه می‌توان گفت که پایایی و روایی همگرا در خصوص تمام عناصر برنامه درسی آموزش حقوق کودک از وضعیت مناسب برخوردارند.

جهت بررسی برازش مدل از شاخص نیکویی برازش (GOF) استفاده شد. معیار ارتباط پیش بین، که توسط استون (۱۹۷۴) معرفی شد، قدرت پیش بینی مدل را مشخص می‌سازد. نتایج به دست آمده از شاخص نیکویی برازش در جدول ۶ نشان داده شده است.

جدول ۶. برازش کلی مدل در خصوص عناصر برنامه درسی آموزش حقوق کودک

عنصر	communalities	R Squares	GOF
منطق و چرایی	۰/۰۹۷	۰/۷۷۳	۰/۱۹۳
اهداف	۰/۰۸۱	۰/۹۳۱	۰/۱۹۴
محتوا	۰/۱۱۳	۰/۸۹۶	۰/۲۲۴
یاددهی - یادگیری	۰/۱۰۸	۰/۸۰۲	۰/۲۰۸
نقش مدرس	۰/۰۸۶	۰/۷۹۹	۰/۱۸۵
نقش یادگیرنده	۰/۱۰۱	۰/۸۳۲	۰/۲۰۴
مواد و منابع	۰/۰۹۴	۰/۷۱۵	۰/۱۸۳
ارزشیابی	۰/۳۸۱	۰/۸۱۷	۰/۵۳۱
زمانبندی	۰/۱۶۱	۰/۸۸۹	۰/۷۲۴
مکان و بافت اجرا	۰/۱۰۳	۰/۹۳۶	۰/۶۴۳

همانطور یافته‌ها در جدول ۶ نشان می‌دهد متغیرهای درونزا قابلیت پیش‌بینی قوی مدل را دارد و مدل از برازش مناسبی برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی مبتنی بر حقوق کودک در نظام تربیت معلم، با تمرکز بر دانشگاه فرهنگیان، انجام شد. یافته‌های مرحله فراترکیب نشان داد که برنامه درسی مبتنی بر حقوق کودک از ساختاری چندبعدی برخوردار است و نمی‌توان آن را به آموزش مجموعه‌ای از قوانین یا مفاهیم نظری درباره حقوق کودکان محدود کرد. در این مرحله، پس از تحلیل ۳۴ پژوهش، ۲۶ مقوله میانی در قالب شش عامل اصلی شامل «حق دسترسی، عدالت و شمول آموزشی»، «کیفیت آموزش و برنامه درسی مبتنی بر حقوق کودک»، «کرامت، امنیت و حمایت روانی - اجتماعی کودک»، «مشارکت‌جویی و صدای کودک»، «آموزش مستقیم حقوق کودک و فرهنگ‌سازی حقوق‌محور» و «مهارت‌های حقوقی، اخلاقی و شهروندی» شناسایی شد. این یافته نشان می‌دهد که برنامه درسی حقوق‌محور باید به‌طور هم‌زمان ابعاد حمایتی، مشارکتی، آموزشی، اخلاقی، اجتماعی و حقوقی زندگی کودک را پوشش دهد. چنین برداشتی با این دیدگاه همسو است که حقوق کودک در آموزش، هم حق برخورداری از آموزش، هم رعایت حقوق در فرایند آموزش و هم توانمندسازی کودک از طریق آموزش را در بر می‌گیرد (۹).

نخستین عامل شناسایی‌شده، یعنی حق دسترسی، عدالت و شمول آموزشی، بر برخورداری همه کودکان از فرصت‌های یادگیری برابر، رفع موانع تحصیل، پیشگیری از ترک تحصیل، منع تبعیض و ایجاد آموزش فراگیر تأکید داشت. این یافته بیانگر آن است که تحقق حقوق کودک از فراهم کردن امکان ثبت‌نام در مدرسه فراتر می‌رود و مستلزم دسترسی واقعی، مستمر و عادلانه به فرصت‌های آموزشی است. در واقع، زمانی می‌توان از تحقق حق آموزش سخن گفت که تفاوت‌های اقتصادی، فرهنگی، جغرافیایی، زبانی و جسمانی موجب حذف یا به‌حاشیه‌راندن کودکان نشوند. این نتیجه با مطالعه تطبیقی حق آموزش در کنوانسیون حقوق کودک و حقوق اساسی ایران هماهنگ است که بر دسترسی برابر، کیفیت آموزش و تعهد دولت به رفع موانع بهره‌مندی از آموزش تأکید دارد (۸). همچنین، نتایج مقایسه اسناد بالادستی نظام آموزشی ایران با کنوانسیون حقوق کودک نشان داده است که عدالت آموزشی، منع تبعیض و برخورداری برابر از آموزش از مؤلفه‌های مشترک این اسناد هستند، هرچند تحقق عملی آن‌ها نیازمند سازوکارهای برنامه درسی مشخص است (۲۵).

تأکید الگوی حاضر بر عدالت و شمول آموزشی را می‌توان در ارتباط با شرایط اجتماعی و خانوادگی کودکان نیز تبیین کرد. محرومیت آموزشی همیشه ناشی از فقدان مدرسه یا امکانات رسمی نیست، بلکه هنجارهای خانوادگی، فقر، کار کودک، مهاجرت و نگرش‌های فرهنگی نیز می‌توانند حق تحصیل را محدود کنند. مرور نظام‌مند عوامل مرتبط با کار کودک نشان داده است که هنجارهای اجتماعی و انتظارات خانوادگی می‌توانند حضور کودکان در فعالیت‌های اقتصادی را عادی‌سازی کرده و زمینه خروج آنان از چرخه آموزش

را فراهم آورند (27). از این رو، تربیت معلمان آگاه به حقوق کودک می‌تواند به شناسایی زودهنگام کودکان در معرض ترک تحصیل، ارجاع آنان به نهادهای حمایتی و جلوگیری از بازتولید نابرابری در محیط مدرسه کمک کند. در این چارچوب، معلم صرفاً مسئول تدریس محتوا نیست، بلکه یکی از کنشگران اصلی تضمین دسترسی، تداوم حضور و مشارکت برابر کودکان در آموزش است.

عامل دوم، کیفیت آموزش و برنامه درسی مبتنی بر حقوق کودک، شامل تناسب محتوا با سن و نیازهای کودک، انعطاف‌پذیری برنامه درسی، احترام به زبان و فرهنگ، توجه به سبک‌های یادگیری و تضمین یادگیری مؤثر بود. این نتیجه نشان می‌دهد که حق آموزش تنها با حضور فیزیکی کودک در مدرسه محقق نمی‌شود؛ بلکه کودک حق دارد از آموزشی معنادار، متناسب، قابل فهم و اثربخش برخوردار باشد. یافته حاضر با نتایج تحلیل انتقادی محتوای آموزشی ایران همسو است که نشان داد مفاهیم حقوق کودک در برخی مواد آموزشی به صورت پراکنده، ضمنی و سطحی مطرح شده و پیوند منسجمی میان محتوا، تجربه یادگیری و زندگی واقعی کودکان برقرار نشده است (10). همچنین، تحلیل محتوای کتاب‌های دوره ابتدایی نشان داده است که توجه به مؤلفه‌های حقوق کودک نامتوازن است و برخی ابعاد حقوقی در مقایسه با سایر مؤلفه‌ها کمتر بازنمایی شده‌اند (11).

نتایج پژوهش حاضر درباره ضرورت انسجام و جامعیت محتوای حقوق کودک، با یافته‌های مطالعات مربوط به کتاب‌های درسی نیز مطابقت دارد. بررسی کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم نشان داد که میزان توجه به مؤلفه‌های مختلف حقوق کودک یکسان نیست و برخی مؤلفه‌ها، مانند دسترسی به اطلاعات، بیش از منع تبعیض مورد توجه قرار گرفته‌اند (13). همچنین، تحلیل کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره دوم ابتدایی حاکی از آن بوده است که مؤلفه‌های حقوق آموزشی در پایه‌ها و بخش‌های مختلف به صورت نامتوازن منعکس شده‌اند (14). یافته‌های مربوط به کتاب پایه پنجم نیز بر تمرکز بیشتر بر برخی حقوق و کم‌توجهی به ابعاد دیگر دلالت داشته است (15). بنابراین، شناسایی عنصر محتوا در الگوی حاضر به این معناست که برنامه تربیت معلم باید دانشجومعلمان را برای تحلیل انتقادی کتاب‌های درسی، شناسایی حقوق مغفول و طراحی فعالیت‌های مکمل آماده سازد.

عامل سوم، کرامت، امنیت و حمایت روانی - اجتماعی کودک بود. مؤلفه‌های این عامل بر منع تحقیر و تنبیه، پیشگیری از خشونت و زورگویی، تأمین امنیت روانی و فیزیکی، حمایت از کودکان آسیب‌پذیر، مدیریت هیجان، کاهش فشار تحصیلی و تقویت احساس تعلق و عزت نفس تأکید داشتند. این یافته نشان می‌دهد که محیط آموزشی حقوق‌محور باید پیش از هر چیز کرامت کودک را به رسمیت بشناسد. مدرسه‌ای که در آن کودک از اشتباه کردن، اظهار نظر یا پرسشگری هراس دارد، حتی در صورت برخورداری از امکانات آموزشی، نمی‌تواند محیطی مبتنی بر حقوق کودک محسوب شود. این نتیجه با بررسی حقوق تربیتی دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان همخوان است که بر اهمیت احترام، امنیت، پرهیز از تنبیه و توجه به تفاوت‌های فردی تأکید کرده است (24).

تأکید بر سلامت روان در الگوی پیشنهادی با یافته‌های مربوط به برنامه‌ریزی درسی سلامت‌محور نیز همسو است. برنامه درسی دوران کودکی و نوجوانی باید به کاهش فشار روانی، ایجاد تعامل حمایتی، پیشگیری از خشونت و فراهم کردن فرصت‌های رشد عاطفی توجه کند (23). افزون بر این، با گسترش استفاده کودکان از فضای مجازی، حمایت روانی و حقوقی آنان تنها به محیط فیزیکی

مدرسه محدود نمی‌شود. حق سلامت روان در فضای سایبری، ضرورت آموزش سواد دیجیتال، پیشگیری از خشونت آنلاین و حمایت از کودکان در برابر محتوای آسیب‌زا را برجسته می‌کند (21). حق حریم خصوصی کودک نیز اقتضا می‌کند که معلمان درباره حفاظت از اطلاعات شخصی، تصاویر و داده‌های دانش‌آموزان آگاهی داشته باشند (20). در نتیجه، گنجاندن امنیت روانی، حریم خصوصی و حقوق دیجیتال در برنامه درسی تربیت معلم، پاسخی به گسترش قلمرو مخاطرات کودکان در جهان معاصر است.

عامل چهارم، مشارکت‌جویی و صدای کودک، بر حق شنیده‌شدن، اظهار نظر، مشارکت در تصمیم‌گیری، همکاری در فعالیت‌های گروهی، خوداظهاری، خلاقیت و مسئولیت مدنی تأکید داشت. این یافته حاکی از آن است که کودک در الگوی حقوق‌محور، دریافت‌کننده منفعل آموزش نیست، بلکه کنشگری دارای نظر، تجربه و ظرفیت تصمیم‌گیری است. مشارکت کودک به معنای واگذاری کامل مسئولیت‌های بزرگسالان به او نیست، بلکه به معنای فراهم کردن فرصت متناسب با سن برای اظهار نظر و اثرگذاری بر اموری است که بر زندگی او تأثیر دارند. این نتیجه با یافته‌های مربوط به ادراک کودکان از حقوق خود همسو است که نشان داد آگاهی کودکان درباره حقوق مشارکتی و آزادی بیان در مقایسه با برخی حقوق ملموس‌تر محدودتر است (18). بنابراین، مشارکت باید نه فقط در محتوای آموزشی، بلکه در شیوه اداره کلاس، انتخاب فعالیت‌ها، تعیین قواعد و ارزشیابی تجربه شود.

این یافته از منظر روابط قدرت در کلاس درس نیز اهمیت دارد. تحقق مشارکت کودک مستلزم آن است که معلم بخشی از قدرت تصمیم‌گیری را به صورت سنجیده و مسئولانه با یادگیرندگان تقسیم کند. یافته‌های مربوط به درک معلمان از برنامه درسی نشان می‌دهد که برداشت آنان از نقش خود و یادگیرنده بر چگونگی اجرای برنامه و کیفیت تجربه‌های آموزشی اثر می‌گذارد (1). همچنین، آموزش حقوق شهروندی زمانی اثربخش خواهد بود که دانش‌آموزان فرصت تمرین گفت‌وگو، مشارکت و مسئولیت‌پذیری را داشته باشند و معلم نقش تسهیلگر را ایفا کند (29). تدوین منشورهای اخلاقی و شهروندی در سازمان‌های آموزشی نیز می‌تواند زمینه شفافیت حقوق، مسئولیت‌ها و شیوه‌های مشارکت دانش‌آموزان را فراهم آورد (30).

عامل پنجم، آموزش مستقیم حقوق کودک و فرهنگ‌سازی حقوق‌محور بود. نتایج نشان داد که آموزش حقوق کودک باید ساختاریافته، تجربه‌محور و تلفیقی باشد و از داستان، نمایش، هنر، رسانه، بازی‌های آموزشی، شبیه‌سازی و پروژه‌های اجتماعی بهره گیرد. این یافته بیانگر آن است که آموزش حقوق با سخنرانی و حفظ مواد قانونی به درونی‌شدن ارزش‌های حقوقی منجر نمی‌شود. دانش‌جو معلمان باید بیاموزند چگونه مفاهیمی نظیر عدالت، آزادی بیان، حریم خصوصی، منع تبعیض و مسئولیت را به موقعیت‌های ملموس زندگی مدرسه‌ای تبدیل کنند. این نتیجه با یافته‌های پژوهش مربوط به ادراک معلمان از آموزش حقوق کودک هماهنگ است که نشان داد معلمان ضمن پذیرش اهمیت موضوع، برای اجرای عملی آن به آموزش، راهنما و منابع مناسب نیاز دارند (28). همچنین، الگوی برنامه درسی دوره ابتدایی مبتنی بر آموزش حقوق کودک بر پیوند میان خانواده، جامعه و مدرسه و استفاده از روش‌های فعال تأکید کرده است (31).

تحلیل کتاب‌های داستان تصویری نیز نشان داده است که منابع فرهنگی می‌توانند هم وسیله‌ای برای آموزش حقوق و هم بستری برای بازتولید نقض حقوق کودک باشند؛ بنابراین، معلمان باید توانایی تحلیل انتقادی منابع را کسب کنند (19). تحلیل متون کتاب‌های آموزشی در چارچوب کنوانسیون حقوق کودک نیز نشان داده است که صرف وجود واژگان مرتبط با حق و مسئولیت برای تحقق آموزش حقوق محور کافی نیست و محتوا باید به صورت متوازن و منسجم سازمان‌دهی شود (17). از این رو، تنوع منابع و فعالیت‌های پیش‌بینی‌شده در الگوی حاضر می‌تواند به انتقال آموزش حقوق کودک از سطح دانش نظری به سطح نگرش، مهارت و عملکرد کمک کند.

عامل ششم، مهارت‌های حقوقی، اخلاقی و شهروندی بود. مؤلفه‌هایی مانند عدالت‌خواهی، احترام متقابل، خودکنترلی، مسئولیت فردی، شناسایی نقض حقوق، تاب‌آوری حقوقی، تعامل اجتماعی، حل مسئله و تصمیم‌گیری جمعی در این عامل قرار گرفتند. این یافته نشان می‌دهد که آگاهی حقوقی بدون برخورداری از مهارت‌های اخلاقی و اجتماعی، به رفتار حقوق‌مدار منجر نمی‌شود. کودک و معلم باید بتوانند موقعیت نقض حق را تشخیص دهند، درباره آن گفت‌وگو کنند، راه‌حل‌های مسالمت‌آمیز ارائه دهند و در صورت لزوم از سازوکارهای حمایتی استفاده کنند. این نتیجه با دیدگاه مربوط به آموزش شهروندی مجازی نیز همسو است که بر ترکیب دانش، اخلاق، مسئولیت و مهارت مشارکت در محیط‌های واقعی و دیجیتال تأکید دارد (22). همچنین، نتایج تحلیل محتوای رسمی حقوق کودک نشان داده است که آموزش مؤثر باید از معرفی مفاهیم فراتر رود و شایستگی‌های عملی شهروندی را پرورش دهد (12).

در مرحله مصاحبه با خبرگان، ۳۷ مؤلفه در قالب ده عنصر برنامه درسی شامل منطق و چرایی، اهداف، محتوا، یاددهی - یادگیری، نقش مدرس، نقش یادگیرنده، مواد و منابع، ارزشیابی، زمان‌بندی و مکان و بافت اجرا شناسایی شد. این یافته نشان می‌دهد که حقوق کودک باید در تمامی عناصر برنامه درسی نفوذ کند و نمی‌توان آن را صرفاً به عنصر محتوا تقلیل داد. برای نمونه، ممکن است محتوای یک درس درباره احترام به کودک باشد، اما روش تدریس اقتدارگرایانه، ارزشیابی تنبیهی یا فضای ناامن کلاس، پیام مخالفی منتقل کند. اهمیت هماهنگی عناصر برنامه درسی با نتایج پژوهش‌های مربوط به نقش برنامه‌ریزی درسی در تحقق اهداف آموزشی مطابقت دارد (2). همچنین، ضرورت هماهنگی میان اهداف، سرفصل‌ها، روش‌ها و ارزشیابی در تدوین برنامه‌های آموزشی مورد تأکید قرار گرفته است (3).

شناسایی نقش مدرس به عنوان حامی، راهنما، تسهیلگر و ناظر یکی از یافته‌های مهم پژوهش بود. این نتیجه بیانگر گذار از الگوی انتقال دانش به الگویی است که در آن معلم مسئول ایجاد امنیت، تسهیل مشارکت و مراقبت از کرامت کودک است. ادراک و نگرش معلم نسبت به برنامه درسی می‌تواند بر نحوه اجرای آن اثر مستقیم داشته باشد (1). همچنین، ارزیابی برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد که اثربخشی تربیت معلم به انطباق آموزش‌های دانشگاهی با شایستگی‌های موردنیاز در محیط واقعی مدرسه وابسته است (4). بنابراین، الگوی حاضر می‌تواند بخشی از خلأ میان دانش نظری دانشجومعلمان و الزامات عملی حفاظت از حقوق کودک در کلاس درس را پوشش دهد.

نتایج اعتبارسنجی کیفی نشان داد که تمامی عناصر پیشنهادی از روایی محتوایی مطلوب برخوردار بودند و ضریب کلی نسبت روایی محتوا برابر با ۰.۸۴۷ به دست آمد. این میزان توافق نشان می‌دهد که خبرگان، عناصر الگو را ضروری، مرتبط و متناسب با هدف تربیت معلمان حقوق‌مدار ارزیابی کرده‌اند. در بخش کمی نیز ضرایب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی تمام سازه‌ها بیش از ۰.۷۰ و مقادیر میانگین واریانس استخراج‌شده بیشتر از ۰.۵۰ بود؛ بنابراین، سازه‌های الگو از سازگاری درونی و روایی همگرایی قابل‌قبولی برخوردار بودند. شاخص برازش کلی برابر با ۰.۳۲۸ نیز برازش مناسب مدل را نشان داد. این نتایج بیانگر آن است که ساختار مفهومی حاصل از فراترکیب و مصاحبه‌های تخصصی، در داده‌های تجربی نیز مورد تأیید قرار گرفته است.

در تبیین برازش مناسب الگو می‌توان گفت که عناصر آن بر اساس نیازهای واقعی نظام تربیت معلم و شواهد پژوهشی متنوع شکل گرفته‌اند. پژوهش‌های پیشین عمدتاً بر تحلیل محتوای کتاب‌ها، بررسی یک حق خاص یا سنجش دیدگاه معلمان تمرکز داشته‌اند (6, 16). در مقابل، الگوی حاضر توانسته است مؤلفه‌های پراکنده را در ساختاری منسجم و مرتبط با عناصر برنامه درسی سازمان‌دهی کند. این جامعیت می‌تواند توضیح دهد که چرا سازه‌ها از پایایی و روایی مطلوب برخوردار بوده‌اند. همچنین، توجه هم‌زمان به حقوق آموزشی، حمایتی، مشارکتی، فرهنگی، روانی و دیجیتالی موجب شده است الگو با پیچیدگی‌های واقعی زندگی کودکان سازگار باشد. چالش‌های آموزش حقوق بشر در برنامه درسی ملی نیز نشان می‌دهد که رویکردهای تک‌بعدی و محتوایی به‌تنهایی برای ایجاد تغییر کافی نیستند (32). از این‌رو، الگوی حاضر با پوشش نقش معلم، فعالیت یادگیری، ارزشیابی و بافت اجرا، زمینه عملیاتی‌تری برای تحقق حقوق کودک فراهم می‌کند.

در مجموع، نتایج پژوهش نشان داد که الگوی برنامه درسی مبتنی بر حقوق کودک در دانشگاه فرهنگیان باید الگویی فراگیر، مشارکتی، اخلاقی، مهارت‌محور و حساس به بافت باشد. این الگو حقوق کودک را نه یک موضوع تکمیلی، بلکه مبنایی برای بازاندیشی در فلسفه تربیت معلم و روابط آموزشی تلقی می‌کند. تحقق آن می‌تواند دانش‌جومعلم‌ان را برای شناسایی موارد نقض حقوق، ایجاد محیط‌های ایمن، مدیریت عادلانه کلاس، احترام به تنوع، حمایت از کودکان آسیب‌پذیر و تقویت مشارکت دانش‌آموزان آماده سازد. از این منظر، تربیت معلم حقوق‌محور می‌تواند حلقه اتصال میان اسناد قانونی و تجربه زیسته کودکان در مدرسه باشد و به کاهش فاصله میان حقوق اعلام‌شده و حقوق تحقق‌یافته کمک کند.

این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود. بخش کیفی بر دیدگاه تعداد محدودی از استادان، متخصصان برنامه درسی و حقوق‌دانان استوار بود و ممکن است دیدگاه برخی گروه‌های مهم، از جمله دانش‌جومعلم‌ان، کودکان، والدین، مدیران آموزشی و فعالان حوزه حمایت از کودک، به‌طور کامل در طراحی الگو منعکس نشده باشد. جامعه بخش کمی نیز به مدیران، معلمان و کارشناسان برنامه درسی فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان در یک محدوده جغرافیایی اختصاص داشت؛ بنابراین، تعمیم نتایج به همه پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان و سایر نظام‌های تربیت معلم باید با احتیاط انجام شود. استفاده از پرسشنامه خودگزارشی نیز می‌تواند پاسخ‌ها را در معرض

سوگیری مطلوبیت اجتماعی قرار دهد. افزون بر این، پژوهش حاضر اعتبار مفهومی و ساختاری الگو را بررسی کرد و اجرای آزمایشی آن در برنامه واقعی تربیت معلم و سنجش پیامدهای بلندمدت آن بر عملکرد معلمان و تجربه دانش‌آموزان خارج از دامنه مطالعه بود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده الگوی ارائه‌شده با مشارکت گسترده‌تر دانشجومعلمان، کودکان، والدین، مدیران مدارس، مشاوران و متخصصان حمایت اجتماعی بازبینی شود. اجرای مطالعات چندمرحله‌ای در پردیس‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان و مقایسه نتایج بر اساس رشته تحصیلی، دوره آموزشی، جنسیت و موقعیت جغرافیایی می‌تواند شواهد دقیق‌تری درباره قابلیت تعمیم الگو فراهم کند. همچنین، پیشنهاد می‌شود اثربخشی الگو در قالب مطالعات آزمایشی و طولی بررسی شود و متغیرهایی مانند دانش حقوقی معلمان، نگرش به مشارکت کودک، شیوه مدیریت کلاس، کاهش رفتارهای تنبیهی، امنیت روانی دانش‌آموزان و میزان مشارکت آنان سنجیده شود. طراحی ابزارهای مشاهده‌ای، استفاده از مصاحبه با دانش‌آموزان و تحلیل اسناد و عملکرد واقعی معلمان نیز می‌تواند محدودیت داده‌های خودگزارشی را کاهش دهد.

پیشنهاد می‌شود دانشگاه فرهنگیان یک درس مستقل و در عین حال میان‌رشته‌ای درباره حقوق کودک در برنامه تربیت معلم پیش‌بینی کند و مؤلفه‌های آن را در سایر دروس تخصصی، کارورزی و ارزشیابی صلاحیت حرفه‌ای دانشجومعلمان نیز ادغام نماید. محتوای این درس باید علاوه بر مبانی حقوقی، موضوعاتی مانند امنیت روانی، منع خشونت، مشارکت کودک، عدالت آموزشی، حقوق دیجیتال، حریم خصوصی، حمایت از کودکان آسیب‌پذیر و سازوکارهای گزارش‌دهی را پوشش دهد. استفاده از روش‌هایی مانند مطالعه موردی، ایفای نقش، شبیه‌سازی، تحلیل موقعیت‌های واقعی مدرسه و پروژه‌های اجتماعی می‌تواند به تبدیل دانش نظری به شایستگی حرفه‌ای کمک کند. همچنین، آموزش مدرسان دانشگاه، تدوین راهنمای عملی برای کارورزی، ایجاد نظام ارجاع و حمایت در مدارس و ارزیابی مستمر میزان رعایت حقوق کودک در عملکرد دانشجومعلمان برای اجرای موفق الگو ضروری است.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاق

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

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

منابع

1. Salimi J, Ghobadi A, Amini Bagh A. A Phenomenographic Study of Teachers' Understanding and Perception of the Concepts of Curriculum and Curriculum Planning. *Curriculum and Learner-Centered Instruction*. 2025;4(2):109-35. doi: 10.22034/cipj.2025.65834.1228.
2. Nasrollahi-Kalroud R, editor *The Role of Curriculum Planning in Advancing Educational Goals*. National Conference on Humanities with a Modern Approach; 2024.
3. Saghaholeslami A. Curriculum Planning and Development of Educational Syllabi for Research Ethics. *Ethics in Science and Technology*. 2023;18(3):92-101.
4. Ahmadi V, Mousapour N, Baharvand Z. Evaluation of the Efficiency of the Master's Program in Curriculum Planning at Farhangian University. *Theory and Practice in Teacher Education*. 2024;10(17):207-22.
5. Shaban M. Analysis of the Structure of Children's Rights in Iran: Examining the National Authority of the Convention on the Rights of the Child Based on the International Convention on the Rights of the Child. *Legal Civilization*. 2021;4(9). doi: 10.22034/lc.2022.134888.
6. Mahjoub S. The Child's Right to Support and Its Methodology in the Convention on the Rights of the Child and the Iranian Legal System. *Philosophy of Law*. 2023;2(1):141-66. doi: 10.22081/phlq.2024.68240.1050.
7. Azarpandar A. The Approach of the European Court of Human Rights in Explaining the Concept of the Best Interests of the Child in Relation to the Right to Family Life in Asylum Case Law. *International Law Journal*. 2025:e725466. doi: 10.22066/cilamag.2025.2058966.2729.
8. Kashi Komijani M, Rajaei M. A Comparative Study of Children's Right to Education from the Perspective of the Convention on the Rights of the Child and Iranian Constitutional Law. *Comparative Public Law*. 2024;1(2):111-30.
9. Moody Z. *Children's Rights to, in and through Education: Challenges and Opportunities*. Centre for Children's Rights Studies, University of Geneva, 2021.
10. Azimi M. A Critical Analysis of Children's Rights in Iranian Educational Content. *Journal of Curriculum Studies*. 2022;14(3):57-80.
11. Sabzeh B, Bazgir T, Samipour M. Content Analysis of Elementary School Textbooks Based on Components of Children's Rights. *Social Welfare*. 2025;25(99):211-28. doi: 10.32598/refahj.25.99.4670.1.
12. Ghaderi M, Vafadar Z. Analysis of Educational Content on Children's Rights in the Official Curriculum. *Education, Training and Sustainable Development*. 2023;1(3):35-43.
13. Devsalar MAGM, Mohammad, editors. *Content Analysis of the Sixth-Grade Social Studies Book Based on Attention to the Education of Children's Rights*. Seventh National Conference on New Approaches in Education and Research; 2021.
14. Javanmard Q, Sepehrinia. Investigating the Level of Attention to Educational Rights Components in Social Studies Textbooks for the Second Year of Primary School. *Journal of Higher Education*. 2022;2(1):105-14. doi: 10.30495/ee.2022.1960491.1098.
15. Tafreshinejad A, Ghanbari A, Atiyeh. Examining the Level of Attention Paid to Child Rights Components in the Fifth-Grade Elementary School Textbook. *Quarterly Journal of Teaching and Learning Research*, Bojnourd Azad University. 2023;18(76). doi: 10.30495/educ.2023.1980386.2960.
16. Yarigholi B, Abbasi Choubtarash M, Abbasi S. The Status of the Components of the Right to Education in Elementary School Textbooks. *Socio-Cultural Strategy*. 2019;8(1):299-323.
17. Akcan E, Bakır KF. An Analysis of the Texts in the Life Studies Textbooks in the Context of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Journal of Educational Research and Practice*. 2023;13(1):3. doi: 10.5590/JERAP.2023.13.1.03.
18. Akman B. Examining the Children's Perceptions of Child Rights. *Elementary Education Online*. 2021;20(1). doi: 10.17051/ilkonline.2021.01.012.
19. Polatlar DY, Oztabak MÜ. The Analysis of Picture Storybooks Aimed at Pre-School Children in Terms of Child Rights Violations. *Educational Research and Reviews*. 2021;16(11):407-17.
20. Shoja-Sangchouli M. Children's Right to Privacy in Iranian Positive Law and the Convention on the Rights of the Child. *Law and New Studies*. 2020;1(1):61-77.

21. Salami S, Zare Esfandani Z, Hasani S, Motamednejad R. The Right to Children's Mental Health in Cyberspace in Light of the Legal System of Iran, Islam, and International Human Rights Instruments. *Islamic Law Research Journal*. 2022;23(1):131-60. doi: 10.30497/law.2022.242124.3142.
22. Hosseini SM, Fathi Vajargah K, Haghani M, Arefi M, Rezaeizadeh M. The Place of Virtual Citizenship Education in Official Elementary School Curricula in Iran's Educational System. *Educational Sciences*. 2021;28(1):229-52.
23. Mansouri F, Ghazanfari N, editors. A Review of Curriculum Planning Strategies Centered on Mental Health in Childhood and Adolescence. *Third International Conference on Modern Research in the Educational System and Educational Sciences*; 2025.
24. Dousti S, Asadian C, Piri M. Analysis of the Sixth-Grade Elementary Curriculum from the Perspective of Attention to Students' Educational Rights from the Viewpoint of Teachers and Students. *Research in Curriculum Planning*. 2020;17(37):167-77.
25. Tahmasbzadeh Sheikhlari D, Fattahi Merkid M, Imanzadeh A. Identifying the Components of Economic Education in the Holy Qur'an and the Extent of Their Reflection in Upstream Documents. *Applied Issues in Islamic Education*. 2022;7(1):91-122. doi: 10.52547/qaiie.7.1.91.
26. Tahmasbzadeh Sheikhlari D, Teymouri L, Imanzadeh A. Comparing the Dimensions and Components of Children's Rights in the International Convention with the Upstream Documents of the Educational System of the Islamic Republic of Iran. *Applied Issues in Islamic Education*. 2022;7(4):59-86. doi: 10.52547/qaiie.7.4.59.
27. Abdullah A, Huynh I, Emery CR, Jordan LP. Social Norms and Family Child Labor: A Systematic Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022;19(7):4082.
28. Bakhshi R. Teachers' Perceptions of Children's Rights Education: A Case Study in Tehran. *Iranian Journal of Educational Policy*. 2023;11(1):33-49.
29. Aghabigi A, Aghabigi F. Citizenship Rights and the Necessity of Teaching Them: The Role of Teachers and the Educational System in Teaching Citizenship Rights. *Citizenship Rights Studies*. 2020;14(4):399-418.
30. Ranjkesh M, Mahdipour Z. Drawing Up the Charter of Ethics and Citizenship Rights in Iranian Educational Organizations and Examining the Rights of Students and Teachers. *Studies in Psychology and Educational Sciences*. 2020;50(4):59-68.
31. Soltani M, Moradi S, Gholizadeh-Bafrajerdi M. Designing an Elementary Curriculum Model Based on Teaching Children's Rights in Society and the Family. *Psychology and Educational Sciences in the Third Millennium*. 2020;1(1):9-23.
32. Sadeghi M. The Challenges of Human Rights Education in Iran's National Curriculum. *Human Rights Education Review*. 2021;4(1):54-73.