



The State of the Elementary Education Curriculum at Farhangian University: A Digital Citizenship Education Perspective

HamidReza Atharinia¹ , MohammadAli Rostaminezhad² ,
Khaironnesa Ramazanzade³ , Hossein Eskandari⁴

1. PhD in Curriculum Development, University of Birjand, Iran (**Corresponding author**).
hamidreza.athari.ny@birjand.ac.ir
2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, University of Birjand, Iran.
marostami@birjand.ac.ir
3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, University of Birjand, Iran.
ramazanzade.kh@birjand.ac.ir
4. Associate Professor, Department of Counseling and Educational Sciences, University of Bojnourd, Iran. h.eskandari@ub.ac.ir

Abstract

Background and Objectives: This study aimed to identify the status of the continuous bachelor's degree program in Elementary Education at Farhangian University from the perspective of digital citizenship education.

Method: This study employed deductive qualitative content analysis and was conducted in 2025 (1403-1404 SH). The research population consisted of the Elementary Education curriculum document of Farhangian University, implemented uniformly across its campuses and centers nationwide. The document was analyzed using a researcher-made checklist based on the theoretical foundations of the study. The checklist's content validity was confirmed by two experts in curriculum planning and educational technology, and the instrument was revised according to their recommendations. To enhance the credibility of the findings, analytical results were reviewed by the experts, and the final analysis incorporated their feedback.

Findings: The findings indicated that the curriculum addresses digital literacy, digital rights and responsibilities, digital access, and digital etiquette; however, attention to these components varies, with digital literacy receiving the greatest emphasis. Digital communication, digital commerce, digital law, digital health and wellness, and digital security are neglected. Furthermore, the critical approach to digital citizenship is not represented in the curriculum document.

Conclusion: Revising the Elementary Education curriculum at Farhangian University, with emphasis on balanced coverage of digital citizenship components and approaches, could enhance student-teachers' competencies and better prepare them to engage with the challenges of digital life in an informed, responsible, and critical manner.

Keywords: Curriculum, Digital citizenship, Elementary education, Farhangian university, Qualitative content analysis.

Received: 2026/06/11; **Revised:** 2026/09/09; **Accepted:** 2026/09/23; **Published online:** 2026/10/02

Citation: Atharinia, H., Rostaminezhad, M., Ramazanzade, K., & Eskandari, H. (2026). Identifying the current state of the elementary education curriculum at Farhangian University from the perspective of digital citizenship education. *Research and Innovation in Primary Education*, 8(3), 97-120. <https://doi.org/10.48310/reek.2026.5202>

Publisher: Farhangian University

<https://reek.cfu.ac.ir/>

Article type: Research Article

© 2026 / authors retain the copyright and full publishing rights.



Extended Abstract

Introduction: Over recent decades, the expansion of digital technologies and adolescents' growing internet access have increased the time young people spend in digital environments. While the internet has expanded access to information and enabled social connectivity, it has also given rise to problematic behaviors, including internet addiction, exposure to obscene content, health risks, cyberbullying, and online fraud. Recent studies show that technology addiction is a key contributor to cyberbullying among adolescents, and that excessive, unregulated digital tool use is associated with psychological difficulties among students. At the same time, other scholars regard technology as a liberating force capable of nurturing a more engaged generation and fostering open, democratic spaces that strengthen civic participation and political education. Harnessing these opportunities while mitigating associated risks is the aim of digital citizenship education.

The term "digital citizenship" was first introduced into the research literature by Ribble and colleagues, and subsequent scholarship has proposed conceptualizations, ranging from appropriate and responsible technology use and adult participation in internet-based society to responsible digital habits, respectful engagement through online resources, and critical examination of the social, political, and economic implications of digital technologies. These conceptualizations span a spectrum from techno-optimistic to techno-skeptic narratives. Optimistic narratives align with instrumental and deterministic views of technology, treating digital tools as neutral means for individual opportunity and social progress, whereas skeptical narratives challenge technology's presumed neutrality and highlight how digital tools can reproduce social inequalities and generate new forms of digital harm. Building on this framework, Estellés and Doyle identified four approaches to digital citizenship—protection, equipment, empowerment, and resistance—each reflecting distinct assumptions about technology and each can be adopted within curricula.

In Parallel with these theoretical approaches, scholars have proposed classifications of digital citizenship elements. Ribble identified nine components: digital access, commerce, communication, literacy, etiquette, law, rights and responsibilities, health and wellness, and security. Other scholars (e.g., Choi; Kim & Choi) proposed alternative four-category classifications encompassing either (a) ethics, media and information literacy, participation, and critical resistance, or (b) personal identity, online activity, mastery of the digital environment, and ethics in digital settings.

Digital citizenship competencies do not develop merely through increased exposure to digital technologies; they require instruction addressing the dimensions of digital citizenship, most effectively achieved through a structured curriculum. Numerous studies emphasize the necessity of developing curricula for digital citizenship or integrating it into existing ones, given the growing need for teachers who are proficient in using technology and aware of its implications for student learning. Digital citizenship education matters not only for professional competence but also for personal growth, equipping student-teachers to address challenges such as digital bullying professionally, strengthening critical thinking, online collaboration, privacy awareness, and readiness for future careers, while promoting digital respect and responsibility.

Farhangian University, as Iran's primary teacher-training institution, occupies a central position in both general citizenship competencies and professional teaching qualifications. Given the absence of systematic informal or extracurricular programs addressing digital citizenship at this university, examining the official curriculum document is the most valid means of assessing attention to digital citizenship components. While international research—including studies by Von Gillern et al., Başarmak et al., and Örtengren and Olofsson—has examined digital citizenship curricula extensively, domestic research remains scarce, and no study has specifically examined Farhangian University's curriculum from this perspective. This gap motivated the present study, which addresses the question: To what extent, and in what manner, does the continuous bachelor's degree program in Elementary Education at Farhangian University attend to digital citizenship components?

Method: This study employed deductive qualitative content analysis. The research population comprised the official continuous bachelor's degree program in Elementary Education at Farhangian University, last revised in 2020, spanning 366 pages across four chapters. Since the entire document constituted the population, the entire text served as the unit of analysis. The instrument was a researcher-developed checklist synthesizing digital citizenship components from Ribble and Bailey, Choi, Kim and Choi, and Hosseini et al., comprising nine components and 46 indicators. Content validity was established through review by two experts in curriculum planning and educational technology, whose feedback informed instrument revisions. Individual sentences were selected as the unit of analysis due to their semantic coherence and precision in mapping to checklist indicators. Coding proceeded deductively: sentences with direct or implicit correspondence to checklist indicators were identified and coded by closest conceptual match; sentences matching multiple indicators received multiple codes. A component was deemed represented if at least one corresponding sentence was identified; otherwise, it was considered neglected. Coding frequencies indicated

the degree of attention given to each component. To establish trustworthiness, preliminary coding results were reviewed by the same experts, whose feedback was incorporated into the final analysis.

Findings: The analysis revealed that only four of the nine digital citizenship components—digital literacy, rights and responsibilities, access, and etiquette—were represented in the curriculum, while communication, commerce, law, health and wellness, and security were entirely absent. Digital literacy emerged as the most frequent component (21 coded instances), focused on "using digital tools and software for learning," reflecting a predominantly instrumental orientation toward technology as a neutral means for achieving educational objectives, evident throughout the document, notably in "Application of Technology in Learning." Rights and responsibilities was second most represented (11 instances), evident in "Social Studies Education," though attention to responsibilities within online environments specifically remained limited. Digital access and etiquette were represented only marginally, each appearing once.

Examination of the four theoretical approaches indicated that the document was organized predominantly around the equipment approach, emphasizing technical skills and functional competencies for effective participation in digital environments. Elements of protection were present but secondary to equipment. Empowerment appeared only at a general conceptual level, without systematic attention to active civic participation, agency, digital identity, or fundamental civil and political rights. Most notably, the resistance or critical approach—centered on interrogating power structures embedded in digital technologies and linking technological consequences to broader socio-political structures—was entirely absent.

Discussion and Conclusion: These findings indicate that digital citizenship is neither systematically nor evenly addressed in Farhangian University's Elementary Education curriculum, and that its representation is dominated by an instrumentalist conception of technology, consistent with prior research by Hosseini et al. and Başarmak et al. showing similar neglect in Iranian textbooks and traditional curricula. The complete absence of digital communication, commerce, law, health, and security is concerning within Ribble and Park's integrated framework, wherein these nine components function as an interdependent system whose incompleteness undermines overall preparedness—particularly troubling given documented associations between unregulated technology use and psychological harm, and rising cybersecurity threats.

The predominance of the equipment and protection approaches, interpreted through Feenberg's critical constructivist theory, suggests the curriculum addresses only one side of technology's "ambivalence"—its potential for control—while neglecting its emancipatory potential and the possibility of democratic redefinition through critical civic engagement. Since equipment and protection are relatively shallow approaches emphasizing individual awareness and skill development in isolation from broader social contexts, the curriculum's near-exclusive reliance on them falls short of empowering student-teachers as critical, informed, and justice-oriented digital citizens.

The study concludes that revising this curriculum requires more than adding isolated topics; it demands a fundamentally redesigned framework organizing digital citizenship competencies around all nine components and balancing equipment, protection, empowerment, and resistance approaches. Such a redesign should integrate digital citizenship into curriculum goals, content, instructional strategies, and assessment simultaneously, moving from a skills-transmission model toward a competency-based approach cultivating ethical judgment, responsible decision-making, informed participation, and critical engagement with digital life.

The study is limited by its exclusive focus on the curriculum document rather than the enacted curriculum, the interpretive nature of qualitative content analysis, and its restriction to a single field at a single institution. Future research should examine implementation and evaluation of digital citizenship curricula, the role of informal education, student-teachers' lived experiences and readiness, and the reasons for persistent neglect of digital security, health and wellness, and law in teacher-education programs.

Ethical Considerations: The study complied with all relevant ethical considerations in the conduct of the research.

Authors' Contribution: This article is derived from the first author's doctoral dissertation in Curriculum Development at the University of Birjand. The first author was responsible for all stages of the research process. The remaining authors contributed through academic supervision and scholarly consultation throughout the study.

Conflict of Interest: The authors declare that there is no conflict of interest.

Funding: The current study was supported by a grant from "the Information and Communication Technology Research Institute" and "Connectivity & Communication Technologies Development Council (CCTDC)".

Acknowledgements: The authors would like to sincerely express their gratitude to the supporters of this research for their valuable support and cooperation, which played an important role in the successful completion of this study.



شناسایی وضعیت موجود برنامه درسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از منظر تربیت شهروندی دیجیتال

حمیدرضا اطهری نیا^۱، محمدعلی رستمی نژاد^۲، خیرالنساء رمضان زاده^۳، حسین اسکندری^۴

۱. دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه بیرجند، ایران. (نویسنده مسئول).

hamidreza.athari.ny@birjand.ac.ir

۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، ایران.

marostami@birjand.ac.ir

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، ایران.

ramazanzade.kh@birjand.ac.ir

۴. دانشیار، گروه مشاوره و علوم تربیتی، دانشگاه بجنورد، ایران. h.eskandari@ub.ac.ir

چکیده

زمینه و هدف: هدف پژوهش حاضر شناسایی وضعیت موجود برنامه درسی کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از منظر تربیت شهروندی دیجیتال بود.

روش: پژوهش با روش تحلیل محتوای کیفی از نوع قیاسی در سال ۱۴۰۴-۱۴۰۳ انجام شد. جامعه پژوهش، سند رسمی برنامه درسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان بود که به صورت یکسان در تمامی پردیس‌ها و مراکز دانشگاه در سطح کشور اجرا می‌شود. تمام متن سند برای تحلیل انتخاب شد. داده‌ها با استفاده از چک‌لیست محقق‌ساخته مبتنی بر مبانی نظری پژوهش گردآوری و تحلیل شدند. روایی محتوایی چک‌لیست با نظر دو متخصص در حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی و تکنولوژی آموزشی تأیید و پس از اعمال پیشنهادهای آنان اصلاح شد. همچنین، برای اعتباربخشی به یافته‌ها، نتایج اولیه تحلیل توسط متخصصان بررسی و، پس از اعمال دیدگاه‌های آنان، تحلیل نهایی انجام شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که سند برنامه درسی به مؤلفه‌های سواد دیجیتال، حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال، دسترسی دیجیتال و آداب دیجیتال توجه دارد؛ با این حال، میزان توجه به آن‌ها یکسان نیست و سواد دیجیتال بیشترین سهم را دارد. در مقابل، مؤلفه‌های ارتباطات دیجیتال، تجارت دیجیتال، قانون دیجیتال، سلامت و رفاه دیجیتال و امنیت دیجیتال در سند مغفول مانده‌اند. همچنین، بررسی رویکردهای نظری شهروندی دیجیتال نشان داد که رویکرد انتقادی در سند بازتابی نشده است.

نتیجه‌گیری: بازنگری برنامه درسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان با تأکید بر پوشش متوازن مؤلفه‌ها و رویکردهای شهروندی دیجیتال می‌تواند به ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجومعلم و آمادگی آنان برای مواجهه آگاهانه، مسئولانه و نقادانه با چالش‌های زیست دیجیتال کمک کند.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، شهروندی دیجیتال، آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، تحلیل محتوای کیفی.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۲۱؛ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۵/۰۶/۱۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۷/۰۱؛ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۱۰

استناد به این مقاله: اطهری نیا، حمیدرضا؛ رستمی نژاد، محمدعلی؛ رمضان زاده، خیرالنساء؛ اسکندری، حسین. (۱۴۰۵). شناسایی وضعیت موجود برنامه درسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از منظر تربیت شهروندی دیجیتال. پژوهش و نوآوری در آموزش/ابتدایی، ۸(۳)، ۹۷-۱۲۰. <https://doi.org/10.48310/reek.2026.5202>

نوع مقاله: پژوهشی

<https://reek.cfu.ac.ir/>

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

© ۱۴۰۵ / نویسندگان دارنده حق مؤلف مقاله خود بدون محدودیت هستند.



مقدمه

در چند دهه اخیر، گسترش فناوری‌های دیجیتال^۱ و دسترسی دانش‌آموزان به فضای اینترنت منجر به تمایل بیشتر آن‌ها برای گذراندن زمان خود در دنیای دیجیتال شده است. اینترنت هر چند اطلاعات نامحدود را به ارمغان آورده است و موجب پیوند افراد در شبکه‌های اجتماعی مجازی شده است، اما زمینه‌ساز ایجاد رفتارهای نادرست از جمله اعتیاد به اینترنت، محتوای مستهجن، خطرات سلامتی، قلدری سایبری^۲ و کلاهبرداری‌های اینترنتی شده است (Bauman et al., 2013). پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که اعتیاد به فناوری یکی از عوامل مهم بروز قلدری سایبری و قربانی شدن در فضای مجازی در میان نوجوانان است (Topan et al., 2025). همچنین، استفاده مکرر و کنترل‌نشده از ابزارهای دیجیتال با مشکلات روان‌شناختی متعددی در دانش‌آموزان ارتباط دارد (Becerril-Atxikallende et al., 2025). با این حال، برخی صاحب‌نظران فناوری را نیرویی رهایی‌بخش می‌دانند؛ به این معنا که معتقدند فناوری، با فراهم کردن فرصت‌هایی برای پرورش نسلی متعهد و ایجاد فضایی بازتر و دموکراتیک‌تر می‌داند (Buckingham et al., 2014)، زمینه مشارکت مدنی، فعالیت اجتماعی و آموزش سیاسی افراد را نیز تقویت می‌کند (Muhamad Hakimi et al., 2025). بهره‌گیری از این فرصت‌ها و نیز کاهش تهدیدها و مخاطرات ناشی از فناوری‌های دیجیتال، در چارچوب آموزش‌های شهروندی دیجیتال^۳ تحقق می‌یابد.

رایبل و همکاران (Ribble et al., 2004) اولین افرادی بودند که اصطلاح شهروندی دیجیتال را با نگارش مقاله‌ای با عنوان «شهروندی دیجیتال: پرداختن به رفتار فناوری مناسب» در ادبیات پژوهشی وارد کردند. از آن زمان تا کنون، مطالعات و تحقیقات صورت گرفته پیرامون شهروندی دیجیتال بر تعاریف و مفهوم‌سازی‌های مختلف تأکید کرده‌اند. این مفاهیم شامل استفاده مناسب و مسئولانه از فناوری (Ribble et al., 2004)، مشارکت بزرگسالان در جامعه مبتنی بر اینترنت (Choi, 2016)، عادات دیجیتال مسئولانه برای عملکرد در دنیای دیجیتال (Martin et al., 2019)، تمرین احترام و افزایش مشارکت مدنی با استفاده از منابع اینترنتی (Jones & Mitchell, 2016) و بررسی انتقادی پیامدهای اجتماعی، سیاسی و اقتصادی فناوری‌های دیجیتال (Emejulu & McGregor, 2019) هستند. تمامی این مفاهیم طیفی از روایت‌های خوش‌بینانه به فناوری^۴ تا روایت‌های بدگمان به فناوری^۵ را در بر می‌گیرند (Webster, 2026). روایت‌های خوش‌بین از شهروندی دیجیتال با رویکردهای ابزاری و جبرگرایانه نسبت به فناوری همسو هستند و فناوری‌های دیجیتال را ابزاری برای تدارک فرصت‌های فردی و زمینه‌ساز پیشرفت اجتماعی تلقی می‌کنند (Ribble & Park, 2022). در مقابل، روایت‌های بدگمان به فناوری بی‌طرفی مفروض فناوری‌های دیجیتال را به چالش می‌کشند و نسبت به چگونگی بازتولید نابرابری‌های اجتماعی و ایجاد اشکال جدیدی از آسیب‌های دیجیتال توسط این فناوری‌ها آگاهی می‌دهند (Pleasant et al., 2023). بر مبنای این چارچوب، استلس و دوئل (Estellés & Doyle, 2025) چهار رویکرد حفاظت،^۶ تجهیز،^۷ توانمندسازی^۸ و مقاومت^۹ را شناسایی کردند که می‌تواند در برنامه‌های درسی اتخاذ شود و هر یک از آن‌ها منعکس‌کننده فرضیات متفاوتی درباره فناوری هستند.

1. digital technologies
2. cyberbullying
3. digital citizenship
4. techno-optimism
5. techno-skepticism
6. safeguarding
7. equipping
8. empowering
9. resisting

عناصر شهروندی دیجیتال نیز مانند تعاریف و رویکردهای آن مشتمل بر طبقه‌بندی‌های گوناگون است. رایبل (Ribble, 2015) نه عنصر دسترسی دیجیتال،^۱ تجارت دیجیتال،^۲ ارتباطات دیجیتال،^۳ سواد دیجیتال،^۴ آداب دیجیتال،^۵ قوانین دیجیتال،^۶ حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال،^۷ سلامت و تندرستی دیجیتال^۸ و امنیت دیجیتال^۹ را معرفی کرده است. دسترسی دیجیتال به امکان مشارکت الکترونیکی برابر در فرصت‌های سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی اشاره دارد و شامل دسترسی فیزیکی به ابزارها و زیرساخت‌های دیجیتال می‌شود. تجارت دیجیتال ناظر بر خرید، فروش و مبادلات اقتصادی در فضای دیجیتال و آگاهی از پیامدها و مخاطرات آن است. ارتباطات دیجیتال به استفاده آگاهانه از ابزارهای ارتباطی نظیر ایمیل، شبکه‌های اجتماعی و ویدئوکنفرانس برای تبادل اطلاعات اشاره دارد. سواد دیجیتال فرایند یادگیری، ارزیابی، تولید و به‌کارگیری محتوا و ابزارهای دیجیتال را در بر می‌گیرد (Ribble & Park, 2022). سه مؤلفه آداب، قانون و حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال از نظر مفهومی به یکدیگر نزدیک هستند اما تمایزات مهمی دارند. آداب دیجیتال به رعایت هنجارها و استانداردهای رفتار مناسب در تعاملات آنلاین اشاره دارد. قانون دیجیتال ناظر بر مسئولیت‌های حقوقی و رعایت قوانین رسمی در فضای دیجیتال است. حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال به آزادی‌ها، تعهدات اخلاقی و مسئولیت‌های شهروندی افراد در محیط دیجیتال می‌پردازد. سلامت و تندرستی دیجیتال به حفظ بهزیستی جسمی و روانی در استفاده از فناوری و امنیت دیجیتال به مجموعه تدابیر لازم برای حفاظت و ایمنی در فضای دیجیتال گفته می‌شود (همان). چوی (Choi, 2016) چهار مقوله را برای مفهوم شهروندی دیجیتال شناسایی کرد که شامل اخلاقیات، سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی، مشارکت و مقاومت انتقادی است. مقوله اخلاقیات ناظر بر استفاده اخلاق‌مدار از فناوری، افزایش آگاهی دیجیتال و آشنایی با حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال است. سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی نیز دسترسی دیجیتال، مهارت‌های فنی و ظرفیت‌های روان‌شناختی را در بر می‌گیرد. مقوله مشارکت و تعامل به انواع مختلف مشارکت سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و نیز مشارکت شخصی‌سازی شده اشاره دارد. سرانجام، مقاومت انتقادی بر توانایی افراد در نقد ساختارهای قدرت موجود و درگیر شدن در کنش سیاسی تأکید می‌کند. کیم و چوی (Kim & Choi, 2018) نیز مقوله‌های شهروندی دیجیتال را در چهار طبقه هویت شخصی، فعالیت آنلاین، تسلط در محیط دیجیتال و اخلاق در محیط‌های دیجیتال طبقه‌بندی کردند.

دانش و مهارت‌های شهروندی دیجیتال صرفاً از طریق گسترش استفاده از فناوری‌های دیجیتال توسعه نمی‌یابد، بلکه مستلزم مطالعه و آموزش نظام‌مند ابعاد و مؤلفه‌های این مفهوم است. یکی از مؤثرترین راهکارهای تحقق این هدف، طراحی و اجرای یک برنامه درسی منسجم و ساختارمند است (اطهری‌نیا، ۱۴۰۴). در همین راستا، پژوهش‌های متعددی بر ضرورت تدوین برنامه‌های درسی مستقل در حوزه شهروندی دیجیتال یا ادغام آن در برنامه‌های درسی موجود تأکید کرده‌اند (خلیلی صورمان‌آباد و مرتضی‌نژاد، ۱۳۹۹؛ Ghosn-Chelala, 2019; Gleason & Von Gillern, 2018; Al-Abdullatif & Gameil, 2020). این ضرورت از آنجا ناشی می‌شود که، با گسترش روزافزون بهره‌گیری از فناوری در مدارس، نیاز به معلمانی افزایش یافته است که نه تنها با شیوه‌های به‌کارگیری فناوری آشنا باشند، بلکه از پیامدهای آن بر یادگیری و رشد دانش‌آموزان نیز آگاهی داشته باشند (Martin et al., 2019).

آموزش و تربیت شهروندی دیجیتال نه تنها از منظر حرفه‌ای برای دانشجومعلمانی دارای اهمیت است، بلکه در رشد و توسعه شخصی آنان نیز می‌تواند مؤثر و مفید واقع شود (Prasetyo et al., 2023). کسب دانش و مهارت‌های شهروندی دیجیتال می‌تواند

1. digital access
2. digital commerce
3. digital communication
4. digital literacy
5. digital etiquette
6. digital law
7. digital rights and responsibilities
8. digital health and wellness
9. digital security

به دانشجومعلم به عنوان معلم آینده کمک کند تا به طور حرفه‌ای با مسائل چالش برانگیز مانند قلدری دیجیتال و آزار و اذیت در مدرسه برخورد کنند (Lindfors & Olofsson, 2023). همچنین، آموزش‌های شهروندی دیجیتال می‌تواند سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی، استفاده مؤثر از اطلاعات، همکاری و ارتباطات آنلاین، آگاهی از مسائل حریم خصوصی و آمادگی برای مشاغل آینده را تقویت کند (Frau-Meigs et al., 2017) و به ترویج فرهنگ احترام و مسئولیت‌پذیری دیجیتال کمک نماید (Thomas, 2017). علاوه بر این، دیدگاه‌ها و درک دانشجومعلم در خصوص مسائل دیجیتال، آمادگی آن‌ها را برای اتخاذ رفتارهای مناسب در استفاده از فناوری تقویت خواهد کرد (شعبانیان و همکاران، ۱۴۰۴).

در بین دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، دانشگاه فرهنگیان نقشی متفاوت از سایرین ایفا می‌کند؛ ارتقای شایستگی‌های عمومی دانشجویان برای تربیت شهروندان مطلوب از یک سو و فراهم کردن زمینه دستیابی دانشجویان به شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی از سوی دیگر، جایگاه و اهمیت این دانشگاه را به خوبی متمایز کرده است (الماسی و همکاران، ۱۳۹۶). از این رو، اگرچه هدف اصلی این دانشگاه تربیت معلم حرفه‌ای است، اما در شرایط کنونی، برخورداری دانشجومعلم از شایستگی‌های شهروندی دیجیتال را نیز می‌توان بخشی از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی دانست؛ زیرا معلم، علاوه بر حضور به عنوان شهروند در زیست‌بوم دیجیتال، مسئولیت هدایت و تربیت نسل آینده برای زیستن مسئولانه در این فضا را بر عهده دارند. بر این اساس، دانشگاه فرهنگیان، به عنوان متولی اصلی تربیت معلم، نقش مهمی در توجه به مؤلفه‌های شهروندی دیجیتال در برنامه‌های درسی خود دارد. بررسی برنامه‌های درسی این دانشگاه می‌تواند راهی مؤثر برای شناسایی نقاط قوت و ضعف موجود در این زمینه تلقی شود. از آنجا که در دانشگاه فرهنگیان آموزش‌های غیررسمی و فوق برنامه‌ای در راستای تربیت شهروندی دیجیتال دانشجومعلم به صورت نظام‌مند پیش‌بینی و اجرا نمی‌شود (اطهری‌نیا، ۱۴۰۴)، بررسی سند برنامه درسی رسمی این دانشگاه را می‌توان مهم‌ترین و معتبرترین راه برای سنجش میزان توجه به مؤلفه‌های شهروندی دیجیتال در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان دانست.

مرور پیشینه تجربی نشان می‌دهد که اگرچه در ایران پژوهش‌های اندکی در حوزه برنامه درسی تربیت شهروندی دیجیتال انجام شده، در سطح بین‌المللی مطالعات متعددی به این موضوع پرداخته‌اند. برای نمونه، فون‌گیلرن و همکاران (Von Gillern et al., 2024) در پژوهشی به بررسی دیدگاه معلمان درباره شهروندی دیجیتال و نسبت آن با آموزش سوادآموزی پرداختند و نشان دادند که ادغام صریح مؤلفه‌های برنامه درسی شهروندی دیجیتال در آموزش سوادآموزی می‌تواند مهارت‌های پراکنده سواد دیجیتال را در قالب واحدهای آموزشی منسجم‌تر سازمان‌دهی کند؛ به گونه‌ای که کودکان را برای استفاده ایمن و سازنده از فناوری‌های دیجیتال و مشارکت در تغییرات معنادار در جوامع خود توانمند سازد. باسارماک و همکاران (Başarmak et al., 2019) نیز با تحلیل برنامه‌های درسی دوره متوسطه در ترکیه دریافتند که آموزش شهروندی سنتی با محیط‌های دیجیتال، که نوجوانان در آن زیست می‌کنند، همخوانی ندارد و از این رو بازنگری برنامه درسی ضروری است. همچنین، ارتگرن و الفسن (Örtengren & Olofsson, 2024) بر نقش برنامه درسی مطالعات اجتماعی در تحقق شهروندی دیجیتال و جایگاه اساتید مراکز تربیت‌معلم به مثابه میانجی میان برنامه درسی و دانشجومعلم تأکید کردند. در میان پژوهش‌های داخلی نیز می‌توان به مطالعه حسینی و همکاران (۱۴۰۲) در دوره ابتدایی اشاره کرد که نشان داد دانش و مهارت‌های مرتبط با شهروندی دیجیتال در کتاب‌های درسی تا حد زیادی مغفول مانده و نیاز به بازنگری برنامه درسی وجود دارد. در مجموع، مرور پیشینه حاکی از آن است که، نخست، وجود برنامه درسی منسجم و ساختارمند در حوزه شهروندی دیجیتال برای آماده‌سازی یادگیرندگان، از جمله دانشجومعلم، در مواجهه با چالش‌های عصر دیجیتال ضرورتی اساسی است؛ و دوم، با وجود تأکید پژوهش‌های بین‌المللی بر بازنگری و ادغام مؤلفه‌های شهروندی دیجیتال در برنامه‌های درسی، شواهد کافی درباره وضعیت موجود این مؤلفه‌ها در برنامه درسی تربیت‌معلم ایران در دست نیست.

در شرایطی که معلم آینده نقش مهمی در آماده‌سازی دانش‌آموزان برای زیست مسئولانه، ایمن و آگاهانه در محیط‌های دیجیتال بر عهده دارند، توجه برنامه‌های تربیت‌معلم به مؤلفه‌های تربیت شهروندی دیجیتال از اهمیتی بنیادین برخوردار است. از این رو، بررسی

وضعیت کنونی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان ضرورت دارد تا روشن شود این برنامه تا چه اندازه به ابعاد، مؤلفه‌ها و الزامات تربیت شهروندی دیجیتال توجه کرده و چه کاستی‌هایی در این زمینه وجود دارد. در حقیقت، خلأ اصلی پژوهش حاضر فقدان شواهد روشن و مستند درباره میزان توجه برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان به ابعاد و مؤلفه‌های تربیت شهروندی دیجیتال است. تحلیل محتوای کیفی این برنامه درسی می‌تواند تصویری دقیق از وضعیت موجود ارائه دهد و مبنایی برای بازنگری، تکمیل و بهبود برنامه‌های آموزشی در حوزه تربیت شهروندی دیجیتال فراهم آورد. افزون بر این، یافته‌های پژوهش می‌تواند زمینه‌ساز تصمیم‌گیری آگاهانه در خصوص طراحی، توسعه و اجرای برنامه‌های درسی مرتبط با تربیت شهروندی دیجیتال در نظام تربیت‌معلم کشور باشد. با توجه به اینکه، علی‌رغم پژوهش‌های انجام‌شده، مطالعه‌ای که به‌طور مشخص برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان را از منظر توجه به شهروندی دیجیتال بررسی کرده باشد یافت نشد، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوای کیفی به بررسی سند برنامه درسی کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان می‌پردازد. بر این اساس، سؤال اصلی پژوهش عبارت است از: برنامه درسی کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان تا چه میزان و به چه صورتی به مؤلفه‌های تربیت شهروندی دیجیتال توجه کرده است؟

روش

در پژوهش حاضر وضعیت موجود تربیت شهروندی دیجیتال دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان مورد بررسی قرار گرفت. برای پاسخ پرسش پژوهش از روش تحلیل محتوای کیفی از نوع قیاسی استفاده شد. جامعه آماری، سند برنامه درسی کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان بود که آخرین بار در سال ۱۳۹۹ مورد بازنگری قرار گرفته است. در پژوهش حاضر نمونه بر جامعه منطبق بود و کل متن سند به‌عنوان واحد تحلیل مورد بررسی قرار گرفت. این سند در مجموع ۳۶۶ صفحه و در چهار فصل تدوین شده است: فصل اول با عنوان معرفی برنامه، فصل دوم شامل جداول دروس، فصل سوم مشتمل بر سرفصل دروس و فصل چهارم توزیع کلان دروس در هشت نیم‌سال تحصیلی رشته آموزش ابتدایی است. بر اساس این برنامه، مجموع واحدهای دوره کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی ۱۵۰ واحد است که از این میان ۲۶ واحد به دروس عمومی، ۱۳ واحد به دروس تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۲ واحد به دروس تربیتی و ۹۹ واحد به دروس تخصصی اختصاص دارد. دانشجومعلمان موظفند این دروس را طی هشت نیم‌سال تحصیلی بگذرانند.

در روش تحلیل محتوای کیفی قیاسی، چارچوب تحقیق بر اساس پژوهش‌های پیشین شناسایی می‌شود. از این رو، مرحله نخست پژوهش به تدوین ابزار اختصاص یافت. ابزار اصلی تحقیق چک‌لیستی بود که از طریق تجمیع و تلخیص مؤلفه‌های شهروندی دیجیتال در پژوهش‌های رایبل و بایلی (Ribble & Bailey, 2007)، چوی (Choi, 2016)، کیم و چوی (Kim & Choi, 2018) و حسینی و همکاران (۱۴۰۰) استخراج شد. شایان ذکر است که پژوهش‌های خارجی یادشده از مقالات پراستناد این حوزه به شمار می‌روند و پژوهش داخلی مورد استفاده نیز از محدود مطالعاتی است که به بررسی جایگاه تربیت شهروند دیجیتال در برنامه درسی رسمی نظام آموزشی ایران پرداخته است. افزون بر این، هر یک از پژوهش‌های مذکور خود بر پایه چندین مقاله و منابع پیشین به طبقه‌بندی و استخراج مؤلفه‌های شهروندی دیجیتال پرداخته‌اند؛ از این رو، در پژوهش حاضر این مطالعات به‌عنوان منابع ثانویه و معتبر مورد استفاده قرار گرفتند و از تکرار فرایند استخراج و طبقه‌بندی اولیه اجتناب شد. بر این اساس، چک‌لیست نهایی پژوهش تدوین شد که در مجموع شامل ۹ مؤلفه و ۴۶ گویه است. این چک‌لیست در جدول ۱ آورده شده است. در مرحله دوم، متن سند مورد تحلیل محتوای کیفی قرار گرفت. تحلیل محتوای کیفی شامل سه مرحله کلی آمادگی، سازمان‌دهی و گزارش است. در مرحله آمادگی، آشنایی با موضوع و داده‌ها صورت می‌گیرد و مسئله پژوهش و سؤال یا سؤالات تدوین می‌گردد. مرحله سازمان‌دهی به کدگذاری داده‌ها و مقوله‌سازی اختصاص دارد. در مرحله گزارش نیز فرایند تحلیل و نتایج گزارش می‌شود (Elo & Kyngäs, 2008).

در این پژوهش، جمله به‌عنوان واحد تحلیل انتخاب شد، زیرا در مقایسه با واحدهای کوچک‌تر، مانند واژه، از انسجام معنایی بیشتری برخوردار است و در مقایسه با واحدهای بزرگ‌تر، مانند پاراگراف، امکان انتساب دقیق‌تر به مؤلفه‌ها و گویه‌های چک‌لیست را

فراهم می‌سازد. فرایند کدگذاری به صورت قیاسی و در چند مرحله انجام گرفت. در مرحله نخست، متن کامل سند برنامه درسی چندین بار به دقت مطالعه شد و تمامی جملاتی که دارای ارتباط معنایی مستقیم یا ضمنی با گویه‌های چک‌لیست بودند شناسایی و علامت‌گذاری شدند. در گام بعد، هر جمله، بر اساس بیشترین انطباق مفهومی با تعاریف گویه‌ها، در مؤلفه متناظر کدگذاری شد. ملاک اصلی تخصیص کد وجود ارتباط معنایی مستقیم یا ضمنی میان محتوای جمله و گویه‌های چک‌لیست بود. در مواردی که یک جمله با بیش از یک گویه انطباق داشت برای هر گویه مرتب یک کد مستقل ثبت شد. در مرحله سوم، وجود حداقل یک جمله منطبق با گویه‌های هر مؤلفه به عنوان نشانه توجه برنامه درسی به آن مؤلفه در نظر گرفته شد و در صورتی که هیچ جمله‌ای با گویه‌های یک مؤلفه انطباق نداشت، آن مؤلفه مغفول تلقی گردید. همچنین، فراوانی کدهای استخراج‌شده به عنوان شاخصی برای بیان میزان توجه برنامه درسی به هر یک از مؤلفه‌های شهروندی دیجیتال مورد استفاده قرار گرفت.

به منظور بررسی روایی محتوایی چک‌لیست تحلیل محتوا، نسخه اولیه ابزار در اختیار دو نفر از متخصصان حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی و تکنولوژی آموزشی قرار گرفت تا میزان تناسب، شفافیت و کفایت گویه‌ها را در ارتباط با اهداف پژوهش ارزیابی کنند. پس از دریافت نظرات آنان، اصلاحات لازم در ساختار و محتوای چک‌لیست اعمال و نسخه نهایی ابزار تدوین شد. افزون بر این، به منظور اعتباربخشی به یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای کیفی، متن سند برنامه درسی و یافته‌های اولیه حاصل از کدگذاری و طبقه‌بندی داده‌ها در اختیار همان متخصصان قرار گرفت تا میزان انطباق یافته‌های استخراج‌شده با محتوای سند را بررسی کنند. دیدگاه‌های ارائه‌شده در این مرحله در تحلیل نهایی لحاظ شد.

جدول ۱. مؤلفه‌ها و گویه‌های شهروندی دیجیتال

مؤلفه	گویه‌ها
دسترسی دیجیتال	دسترسی به فناوری (Choi, 2016)، مشارکت آزادانه در فرصت‌های مختلف سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی اینترنت (Choi, 2016)، تعادل در استفاده‌های دیجیتال (Kim & Choi, 2018)
تجارت دیجیتال	خرید و فروش الکترونیکی کالاها و خدمات دیجیتال (Ribble & Bailey, 2007)، استفاده از ابزارهای موجود برای کمک به خرید و فروش (Ribble & Bailey, 2007)، استفاده از پول در فضای دیجیتال (Ribble & Bailey, 2007)، آگاهی از مسائل مربوط به خرید و فروش آنلاین (حسینی و همکاران، ۱۴۰۰)
ارتباطات دیجیتال	استفاده از ابزارهایی مانند پست الکترونیکی، کنفرانس‌های ویدیویی، شبکه‌های اجتماعی، وبلاگ‌ها و ویکی‌ها برای برقراری ارتباط و تبادل اطلاعات (Ribble & Bailey, 2007؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۰)، درک تکنیک‌های ارتباط دیجیتال (Ribble & Bailey, 2007)
سواد دیجیتال	توانایی جستجو و ارزیابی منابع آنلاین مانند تعیین صحت و دقت محتوا در فضای وب (Ribble & Bailey, 2007؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۰)، ارزیابی قابلیت اطمینان و امنیت فروشندگان آنلاین (Ribble & Bailey, 2007)، تشخیص حملات فیشینگ (تلاش برای فریب کاربران به منظور سرقت اطلاعات شخصی و مالی) (Ribble & Bailey, 2007)، مهارت‌های یادگیری آنلاین و آموزش از راه دور (Ribble & Bailey, 2007؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۰)، استفاده مؤثر از اینترنت و برنامه‌های کاربردی اینترنت از جمله مرورگرها، موتورهای جستجو، موتورهای دانلود و ایمیل‌ها (Ribble & Bailey, 2007؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۰)، یادگیری مهارت‌های سواد اطلاعاتی، سواد رسانه‌ای و سواد شبکه‌ای مانند خواندن و نوشتن آنلاین (Choi, 2016)، توانایی دسترسی، ارزیابی، ترکیب و ساخت بر روی اطلاعات و رسانه (Choi, 2016)، سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات و مهارت‌های سواد دیجیتال (Choi, 2016)، استفاده از ابزارها و نرم‌افزارهای دیجیتال برای یادگیری (Kim & Choi, 2018)، همگام شدن با فناوری در حال تغییر (Kim & Choi, 2018)

آداب دیجیتال	رعایت استانداردهای پذیرفته شده برای رفتار در انجمن های آنلاین (Ribble & Bailey, 2007)، موارد قابل قبول و غیرقابل قبول هنگام تعامل و مشارکت در فعالیتهای آنلاین (Ribble & Bailey, 2007)، استفاده از کلمات و شکلک های مؤدبانه در گفت وگوهای متنی و تصویری آنلاین (Ribble & Bailey, 2007)، آگاهی و مهارت در استفاده از فناوری بدون اثر منفی روی دیگران (Ribble & Bailey, 2007)، احترام به دیگران در شرایط آنلاین (حسینی و همکاران، ۱۴۰۰)
قانون دیجیتال	رعایت قوانین و خط مشی های مربوط به دنیای دیجیتال مانند قلدری و آزار و اذیت های مجازی، سرقت ادبی، استفاده از نرم افزارهای غیرقانونی، رعایت حق نشر و مالکیت معنوی، حریم خصوصی و آزادی بیان، هک و استفاده های غیرقانونی و عدم انتشار اطلاعات و تصاویر بدون کسب مجوز لازم (Ribble & Bailey, 2007؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۰)
حقوق و مسئولیت های دیجیتال	آگاهی از سیاست های قابل قبول و استفاده مسئولانه از فناوری (Ribble & Bailey, 2007)، استفاده ایمن، قانونی، مسئولانه و اخلاقی از مطالب آنلاین (Ribble & Bailey, 2007؛ Kim & Choi, 2018)، گزارش زورگویی سایبری، تهدیدها و سایر استفاده های نامناسب (Ribble & Bailey, 2007؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۰)، رعایت هنجارهای مناسب مرتبط با استفاده از فناوری (Choi, 2016)، آگاهی از مسائل اخلاقی، اجتماعی و فرهنگی مرتبط با فناوری (Choi, 2016)، توجه به تأثیرات شخصی، اجتماعی و محیطی هر فناوری و برنامه رسانه ای (Choi, 2016)، آگاهی از مسئولیت های شخصی، اجتماعی و جهانی (Choi, 2016)، عدم استفاده از فناوری برای تقلب در آزمون ها و تکالیف (حسینی و همکاران، ۱۴۰۰)، خودداری از قرار گرفتن در معرض محتوای نامناسب (Choi, 2016)، احترام و محافظت از خود و دیگران (Choi, 2016)، عدم آسیب به دیگران (Choi, 2016)، نقد ساختار قدرت موجود و فعالیت سیاسی (Choi, 2016)
سلامت و رفاه دیجیتال	آگاهی از خطرات جسمی استفاده از فناوری دیجیتال مانند خستگی چشم، بدن و به طور کلی وضعیت های نامناسب (Ribble & Bailey, 2007)، اعتیاد به اینترنت، (Ribble & Bailey, 2007؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۰)، مشکلات و آسیب های روانی (Ribble & Bailey, 2007)، محدود کردن خطرات سلامت جسمانی و روانی (Kim & Choi, 2018)، آگاهی از شرایط ارگونومی و رعایت آن (Choi, 2016؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۰)
امنیت دیجیتال	آگاهی و محافظت از سخت افزار و امنیت شبکه (Ribble & Bailey, 2007؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۰)، آگاهی و محافظت از امنیت اطلاعات شخصی مثل سرقت هویت، فیشینگ، تعقیب آنلاین (Ribble & Bailey, 2007؛ Kim & Choi, 2018)، آگاهی و محافظت از امنیت مدرسه مثل هکرها و ویروس ها (Ribble & Bailey, 2007؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۰)، آگاهی و محافظت از امنیت جامعه مانند تهدیدات تروریستی آنلاین (Ribble & Bailey, 2007)

یافته ها

پس از تدوین چک لیست، متن سند برنامه درسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان بر اساس مؤلفه های استخراج شده مورد تحلیل محتوای کیفی قرار گرفت. به منظور کمک به فهم آسان یافته های پژوهش، متون تحلیل شده به همراه شماره صفحه و عناوین اصلی و فرعی سند در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. کدگذاری مؤلفه‌ها و گویه‌های شهروندی دیجیتال

مؤلفه (گویه)	سند برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی	شماره صفحه، نام درس (عنوان)
سواد دیجیتال (همگام شدن با فناوری در حال تغییر)	معلمان باید بتوانند همسو با تحولات علمی و متناسب با نیازهای جامعه، توانایی‌های دانشی و روشی خود را ارتقا داده و موقعیت‌های یادگیری متنوعی را برای کسب عادات و مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر توسط دانش‌آموزان تدارک ببینند.	ص ۶ (معرفی بنیادین رشته آموزش ابتدایی)
حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال (آگاهی از مسئولیت‌های شخصی، اجتماعی و جهانی)	به نقش اجتماعی مدرسه در پاسخ به نیازهای جامعه و مسائل و چالش‌های موجود در جامعه مانند انسجام ملی، سواد رسانه‌ای، آموزش چندفرهنگی توجه و در تدوین این برنامه لحاظ شده است.	ص ۷ (منطق برنامه درسی آموزش ابتدایی)
سواد دیجیتال (استفاده از ابزارها و نرم‌افزارهای دیجیتال برای یادگیری)	بهره‌گیری هوشمندانه از فناوری‌های جدید ارتباطی و اطلاعاتی برای توسعه فرصت‌های یادگیری	ص ۸ (الزامات برنامه درسی آموزش ابتدایی بر اساس اسناد فرادستی)
سواد دیجیتال (مهارت‌های یادگیری آنلاین و آموزش از راه دور، استفاده از ابزارها و نرم‌افزارهای دیجیتال برای یادگیری)	توسعه یادگیری الکترونیک و استفاده هوشمندانه از فناوری‌های جدید	ص ۸ (الزامات برنامه درسی آموزش ابتدایی بر اساس اسناد فرادستی)
حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال (احترام و محافظت از خود و دیگران)	توجه بیشتر به تفاوت‌های فردی، به‌ویژه هویت جنسیتی دانش‌آموزان	ص ۸ (الزامات برنامه درسی آموزش ابتدایی بر اساس اسناد فرادستی)
حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال (نقد ساختار قدرت موجود)	توانمندسازی دانش‌آموزان ساکن در مناطق محروم، روستاها، حاشیه شهرها، عشایر کوچ‌نشین و همچنین مناطق دوزبانه با نیازهای ویژه، با تأکید بر ایجاد فرصت‌های آموزشی متنوع و باکیفیت	ص ۹ (الزامات برنامه درسی آموزش ابتدایی بر اساس اسناد فرادستی)
حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال (نقد ساختار قدرت موجود)	تربیت انسان عدالت‌خواه	ص ۹ (الزامات برنامه درسی آموزش ابتدایی بر اساس اسناد فرادستی)
حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال (احترام و محافظت از خود و دیگران)	با درک ارزش‌های جامعه چندفرهنگی، ضمن احترام به فرهنگ‌های اقوام مختلف ایرانی، روحیه تعلق به هویت یکپارچه ایرانی اسلامی و انسجام ملی را پرورش دهد.	ص ۱۰ (اهداف و شایستگی موردانتظار در برنامه درسی آموزش ابتدایی)
سواد دیجیتال (استفاده از ابزارها و نرم‌افزارهای دیجیتال برای یادگیری)	با تلفیق فناوری در فرصت‌های یاددهی و یادگیری، علاوه بر بهبود کارایی آموزش، دانش‌آموزان آموزش می‌بینند که چگونه خود را برای استفاده صحیح از فرصت‌های پیش‌رو به واسطه این فناوری در زندگی آماده کنند.	ص ۸۰ «کاربست فناوری در یادگیری» (معرفی درس و منطق آن)

سواد دیجیتال (استفاده مؤثر از اینترنت و برنامه‌های کاربردی اینترنت)	ضمن آشنایی با استانداردها و معیارهای تولید محتوای الکترونیکی، به تولید محتوای الکترونیکی در یکی از دروس رشته خود اقدام نماید.	ص ۸۰ «کاربست فناوری در یادگیری» (معرفی درس و منطق آن)
سواد دیجیتال (استفاده از ابزارها و نرم‌افزارهای دیجیتال برای یادگیری)	برنامه‌های کاربردی سیستم عامل ویندوز ۱۰ را در محیط‌های آموزشی به کار گیرد. بخش‌های مهم و کاربردی مجموعه نرم‌افزاری آفیس ۱۰ را یادگرفته و از آن استفاده کنند. یک نرم‌افزار آموزشی طراحی و تولید کنند. به ارزشیابی نرم‌افزارهای مختلف آموزشی بپردازد.	ص ۸۰ «کاربست فناوری در یادگیری» (معرفی درس و منطق آن)
سواد دیجیتال (مهارت‌های یادگیری آنلاین و آموزش از راه دور)	یادگیری الکترونیکی و تعامل در محیط‌های الکترونیکی	ص ۸۰ «کاربست فناوری در یادگیری» (فرصت‌های یادگیری، محتوای درس و ساختار آن)
سواد دیجیتال (استفاده از ابزارها و نرم‌افزارهای دیجیتال برای یادگیری)	استانداردها و معیارهای تولید محتوای الکترونیکی، ارزشیابی از محتوای الکترونیکی چندرسانه‌ای، کلیات تولید نرم‌افزارهای چندرسانه‌ای	ص ۸۱ «کاربست فناوری در یادگیری» (فرصت‌های یادگیری، محتوای درس و ساختار آن)
سواد دیجیتال (استفاده از ابزارها و نرم‌افزارهای دیجیتال برای یادگیری)	آشنایی با سیستم عامل ویندوز ۱۰ و برنامه‌های کاربردی آن (آشنایی با محیط ویندوز، تنظیمات سیستم در کنترل پنل، برنامه‌های کاربردی ویندوز ۱۰، انتقال اطلاعات، مدیریت ویندوز)	ص ۸۱ «کاربست فناوری در یادگیری» (فرصت‌های یادگیری، محتوای درس و ساختار آن)
سواد دیجیتال (استفاده از ابزارها و نرم‌افزارهای دیجیتال برای یادگیری)	محیط سیستم عامل ویندوز ۱۰ و نحوه استفاده از آن مورد بررسی قرار گرفته و جنبه‌های کاربردی و لزوم فراگیری آن به‌طور دقیق مورد واکاوی قرار گیرد.	ص ۸۲ «کاربست فناوری در یادگیری» (فعالیت یادگیری)
سواد دیجیتال (استفاده از ابزارها و نرم‌افزارهای دیجیتال برای یادگیری)	از دانشجو معلمان خواسته می‌شود سیستم را در کنترل پنل تنظیم کرده و برنامه‌های کاربردی مختلف ویندوز ۱۰ را مورد استفاده قرار دهند و فایل‌های ساخته شده را در سیستم خود ذخیره نمایند.	ص ۸۲ «کاربست فناوری در یادگیری» (تکلیف عملکردی)
سواد دیجیتال (استفاده از ابزارها و نرم‌افزارهای دیجیتال برای یادگیری)	آشنایی با برنامه‌های پرکاربرد مجموعه نرم‌افزاری آفیس ۲۰۱۶ (معرفی مجموعه نرم‌افزاری آفیس ۲۰۱۶، محیط برنامه‌های مجموعه آفیس و اصول کار مشترک در آن‌ها، آشنایی با واژه پرداز ورد ۲۰۱۶ و اصول تایپ متن در آن، آشنایی با محیط کار نرم‌افزار پاورپوینت و ایجاد فایل نمایشی در آن، آشنایی با نرم‌افزار صفحه گسترده میکروسافت اکسل ۲۰۱۶)	ص ۸۲ و ۸۳ «کاربست فناوری در یادگیری» (فرصت‌های یادگیری، محتوای درس و ساختار آن)
سواد دیجیتال (استفاده از ابزارها و نرم‌افزارهای دیجیتال برای یادگیری)	مجموعه آفیس و مباحث مشترک موجود در آن توضیح داده و کاربرد هر یک از نرم‌افزارهای آفیس در آموزش و یادگیری را مورد بحث و بررسی قرار دهند.	ص ۸۴ «کاربست فناوری در یادگیری» (فعالیت یادگیری)
سواد دیجیتال (استفاده از ابزارها و نرم‌افزارهای دیجیتال برای یادگیری)	از دانشجو معلمان خواسته می‌شود یک نمونه سؤال امتحانی کامل را در برنامه ورد تایپ کرده، گزارشی را در برنامه اکسل ارائه دهند. همچنین با استفاده از برنامه پاورپوینت به ارائه یکی از مباحث موجود در کتاب‌های درسی بپردازند.	ص ۸۴ «کاربست فناوری در یادگیری» (تکلیف عملکردی)
سواد دیجیتال (استفاده مؤثر از اینترنت و برنامه‌های کاربردی اینترنت)	شبکه و اینترنت (مفهوم و انواع شبکه‌های رایانه‌ای، شبکه اینترنت، فرایند کار با مودم برای اتصال به اینترنت، معرفی مرورگرهای رایج، آموزش استفاده از مرورگر گوگل کروم، تنظیمات مرورگر کروم، ایجاد و استفاده از پست الکترونیکی در سایت گوگل)	ص ۸۴ «کاربست فناوری در یادگیری» (فرصت‌های یادگیری، محتوای درس و ساختار آن)

سواد دیجیتال (استفاده مؤثر از اینترنت و برنامه‌های کاربردی اینترنت - استفاده از ابزارها و نرم‌افزارهای دیجیتال برای یادگیری)	نمونه‌هایی از استفاده از شبکه، شبکه اینترنت، مرورگرها، موتور جست‌وجو و... را ارائه داده و در مورد استفاده از موارد ذکرشده برای تسهیل امر یادگیری و آموزش بحث نمایند.	ص ۸۴ «کاربست فناوری در یادگیری» (فعالیت یادگیری)
سواد دیجیتال (استفاده مؤثر از اینترنت و برنامه‌های کاربردی اینترنت)	از دانش‌جومعلمان خواسته می‌شود با اتصال به شبکه اینترنت یک پست الکترونیکی ایجاد کرده، فهرستی از وب‌سایت‌های آموزشی را در مرورگر خود اضافه و نهایتاً از موتور جست‌وجو برای جست‌وجوی اطلاعات آموزشی دروس رشته استفاده نمایند و گزارش را به کلاس ارائه دهند.	ص ۸۴ «کاربست فناوری در یادگیری» (تکلیف عملکردی)
سواد دیجیتال (استفاده از ابزارها و نرم‌افزارهای دیجیتال برای یادگیری)	اصول و روش طراحی و ویرایش پیام‌های صوتی، اصول و روش طراحی ویرایش پیام‌های تصویری، اصول و روش طراحی فیلم‌های آموزشی، پویانمایی‌های آموزشی، اصول و روش طراحی و تولید آزمون‌های الکترونیکی، اصول و روش طراحی و ویرایش رابط گرافیکی، قفل‌گذاری و انتشار نرم‌افزار آموزشی، اصول طراحی و تولید اپلیکیشن‌های آموزشی	ص ۸۷-۸۴ «کاربست فناوری در یادگیری» (فرصت‌های یادگیری، محتوای درس و ساختار آن)
دسترسی دیجیتال (دسترسی به فناوری)	مفاهیم فناوری (اشاره به درس‌های بسازیم و/از گذشته تا آینده در کتاب‌های درسی)	ص ۱۶۱ «آموزش علوم تجربی ۱» (فرصت‌های یادگیری، محتوای درس و ساختار آن)
حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال (نقد ساختار قدرت موجود)	از مهم‌ترین علل ضرورت و اهمیت آموزش مطالعات اجتماعی در دوره‌های مختلف تحصیلی دانش‌آموزان به‌ویژه در دوره ابتدایی می‌توان به تربیت شهروندانی متعهد اشاره کرد که علاوه بر مهارت‌های اجتماعی از توانایی نقادی اجتماعی لازم برخوردار شوند.	ص ۱۷۲ «آموزش مطالعات اجتماعی» (معرفی درس و منطق آن)
حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال (آگاهی از مسئولیت‌های شخصی، اجتماعی و جهانی)	شناخت حقوق و مسئولیت‌های فردی و اجتماعی در محیط‌های مختلف (خانواده، مدرسه، محله، شهر و روستا، کشور، جهان)	ص ۱۷۵ «آموزش مطالعات اجتماعی» (فرصت‌های یادگیری، محتوای درس و ساختار آن)
حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال (نقد ساختار قدرت موجود)	علاقه‌مندی به برقراری عدالت و احقاق حقوق در زندگی فردی و اجتماعی، اعتقاد به ظلم‌ستیزی، حمایت از مظلومان، نیازمندان و مستضعفان در سطوح مختلف (محلی تا جهانی)	ص ۱۷۶ «آموزش مطالعات اجتماعی» (فرصت‌های یادگیری، محتوای درس و ساختار آن)
حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال (توجه به تأثیرات شخصی، اجتماعی و محیطی هر فناوری و برنامه رسانه‌ای)	در عصر ارتباطات و اطلاعات، رسانه‌های جمعی از طریق انگاره‌سازی، بمباران اطلاعاتی و سایر شیوه‌های تأثیرگذاری بر مخاطب تلاش می‌کنند تا اولاً تصویر ذهنی مخاطب را از جهان پیرامونش، مطابق خواست و اراده خود بر اساس منافع ایدئولوژیک، سیاسی، اقتصادی و... شکل دهند، ثانیاً نگرش مخاطب را بر اساس اهداف خود تغییر دهند و در نهایت رفتار مخاطب را مطابق با منافع خود تنظیم کنند. در چنین شرایطی اگر مخاطبین در برابر پیام‌ها و محتواهای رسانه‌ای منفعل باشند، قدرت تشخیص سره از ناسره را نخواهند داشت	ص ۲۷۴ «سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی» (معرفی درس و منطق آن)

سواد دیجیتال (استفاده از ابزارها و نرم افزارهای دیجیتال برای یادگیری)	نگارش متن درباره یک موضوع مشخص و تبدیل آن به محتوای متنی، صوتی و ویدئویی جذاب و اثرگذار با استفاده از امکانات موجود نظیر گوشی تلفن همراه	ص ۲۷۵ «سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی» (تکلیف عملکردی)
حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال (استفاده ایمن، قانونی، مسئولانه و اخلاقی از مطالب آنلاین)	آموزش مهارت‌های سواد رسانه‌ای شامل محورهای رژیم مصرف، تفکر انتقادی، قدرت تجزیه و تحلیل محتوا، اخلاق کاربری، تولید محتوای سالم، مفید و مؤثر	ص ۲۷۶ «سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی» (فرصت‌های یادگیری، محتوای درس و ساختار آن)
حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال (توجه به تأثیرات شخصی، اجتماعی و محیطی هر فناوری و برنامه رسانه‌ای)	نمایش چند ویدئوی منتشرشده در فضای مجازی و مهندسی معکوس پیام آن با هدف کشف شیوه‌های اثرگذاری بر مخاطب	ص ۲۷۶ «سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی» (فعالیت یادگیری)
آداب دیجیتال (استفاده از کلمات و شکلک‌های مؤدبانه در گفت‌وگوهای متنی و تصویری آنلاین)	انجام بازی گفت‌وگوی چالشی از طریق ایجاد گروه‌های گفت‌وگو در کلاس و انتخاب یک موضوع چالشی برای گفت‌وگو و تأکید بر اینکه در گفت‌وگو هیچ‌کس حق ندارد با لحن تند صحبت کند و یا از واژه‌های نامناسب و دارای بار عاطفی منفی استفاده کند برای تمرین اخلاق کاربری در گفت‌وگوهای فضای مجازی	ص ۲۷۷ «سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی» (فعالیت یادگیری)
سواد دیجیتال (استفاده از ابزارها و نرم افزارهای دیجیتال برای یادگیری)	شناسایی و معرفی نرم افزارهای ساخت داستان‌گویی دیجیتال، گیمیفیکیشن و کاربرد آن در آموزش الکترونیکی و چندرسانه‌ای‌ها، کارپوشه‌های الکترونیکی به‌عنوان یک روش ارزشیابی در یادگیری الکترونیکی و شناسایی نرم افزارهایی با قابلیت تولید کارپوشه الکترونیکی، به‌کارگیری اصول روان‌شناسی ارائه دیجیتال در تولید محتوای الکترونیکی	ص ۳۱۹-۳۲۲ «کاربرد فناوری در آموزش ابتدایی» (فرصت‌های یادگیری، محتوای درس و ساختار آن)
سواد دیجیتال (استفاده از ابزارها و نرم افزارهای دیجیتال برای یادگیری)	به‌کارگیری نقشه مفهومی دیجیتال در پیاده‌سازی اصل سازمان ادراکی در آموزش ابتدایی، معرفی امکانات گوگل برای ترسیم نقشه مفهومی دیجیتالی و چارت‌ها مثل چارت‌ها و ترسیم‌های آموزشی با استفاده از گوگل دراینگ ^۱ ، معرفی نرم افزارهای سیستم عامل اندروید به منظور ترسیم یک نقشه مفهومی دیجیتال	ص ۳۲۳-۳۲۴ «کاربرد فناوری در آموزش ابتدایی» (فرصت‌های یادگیری، محتوای درس و ساختار آن)

در پی تحلیل محتوای کیفی سند برنامه درسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، چنین استنباط می‌شود که بخش قابل توجهی از مؤلفه‌های تربیت شهروندی دیجیتال در این سند مورد توجه قرار نگرفته است. بر اساس چک‌لیست استخراج‌شده از نه مؤلفه شهروندی دیجیتال، تنها چهار مؤلفه در متن برنامه حضور یافته‌اند؛ این مؤلفه‌ها عبارتند از: «سواد دیجیتال»، «حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال»، «دسترسی دیجیتال» و «آداب دیجیتال». شایان ذکر است که مؤلفه‌های دسترسی دیجیتال و آداب دیجیتال در سند سهمی بسیار محدود داشته و در مواردی به‌صورت اندک و در سطحی حاشیه‌ای نمود یافته‌اند. این مؤلفه‌ها از بخش‌های مختلف سند برنامه درسی از جمله معرفی بنیادین رشته آموزش ابتدایی، منطق برنامه درسی آموزش ابتدایی، الزامات برنامه درسی آموزش ابتدایی بر اساس اسناد فرادستی و اهداف و شایستگی موردانتظار در برنامه درسی آموزش ابتدایی استخراج شده است. همچنین مؤلفه‌ها نیز در سرفصل‌های دروس کاربست فناوری در یادگیری، آموزش علوم تجربی^۱، آموزش مطالعات اجتماعی، سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی و کاربرد فناوری در آموزش ابتدایی به کار رفته است. جدول ۳ فراوانی مؤلفه‌های استخراج‌شده از سند برنامه درسی را نشان می‌دهد.

1. google drawing

جدول ۳. فراوانی گویه‌های شهروندی دیجیتال در سند برنامه درسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان

مؤلفه شهروندی دیجیتال	گویه‌های استخراج شده از سند	فراوانی
سواد دیجیتال	همگام شدن با فناوری در حال تغییر - مهارت‌های یادگیری آنلاین و آموزش از راه دور - استفاده از ابزارها و نرم‌افزارهای دیجیتال برای یادگیری - استفاده مؤثر از اینترنت و برنامه‌های کاربردی اینترنت	۲۱
حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال	احترام و محافظت از خود و دیگران - نقد ساختار قدرت موجود - آگاهی از مسئولیت‌های شخصی، اجتماعی و جهانی - توجه به تأثیرات شخصی، اجتماعی و محیطی هر فناوری و برنامه رسانه‌ای - استفاده ایمن، قانونی، مسئولانه و اخلاقی از مطالب آنلاین	۱۱
دسترسی دیجیتال	دسترسی به فناوری	۱
آداب دیجیتال	استفاده از کلمات و شکلک‌های مؤدبانه در گفت‌وگوهای متنی و تصویری آنلاین	۱
ارتباطات دیجیتال	استخراج نشد.	۰
تجارت دیجیتال	استخراج نشد.	۰
قانون دیجیتال	استخراج نشد.	۰
سلامت و رفاه دیجیتال	استخراج نشد.	۰
امنیت دیجیتال	استخراج نشد.	۰

با این حال، بررسی گویه‌های هر مؤلفه نشان می‌دهد که بازتاب این عناصر در سند، از نظر فراوانی و عمق، یکسان نیست و برخی مؤلفه‌ها به صورت ضعیف طرح شده‌اند. در سند برنامه درسی توجه یکسانی به مؤلفه‌ها و گویه‌های مربوط به هر یک از آن‌ها صورت نگرفته است. در میان مؤلفه‌های شهروندی دیجیتال، سواد دیجیتال پرتکرارترین مؤلفه است و گویه‌هایی همچون استفاده از ابزارها و نرم‌افزارهای دیجیتال برای یادگیری، مهارت‌های یادگیری آنلاین و آموزش از راه دور، استفاده مؤثر از اینترنت و برنامه‌های کاربردی اینترنت و همگام شدن با فناوری‌های در حال تغییر را در بر می‌گیرد. در این میان، گویه «استفاده از ابزارها و نرم‌افزارهای دیجیتال برای یادگیری» بیشترین تکرار را داشته و نشان می‌دهد که در سند برنامه درسی نگاهی عمدتاً ابزاری^۱ به فناوری وجود دارد؛ بدین معنا که فناوری ماهیتی خنثی تلقی شده و صرفاً در خدمت تحقق اهداف آموزشی و تربیتی به کار گرفته می‌شود. این رویکرد، به صورت صریح و ضمنی در بخش‌های مختلف سند بازتاب یافته است. برای نمونه، در بخش الزامات برنامه درسی بر اساس اسناد فرادستی به سند تحول بنیادین اشاره شده و بر «بهره‌گیری هوشمندانه از فناوری‌های جدید ارتباطی و اطلاعاتی برای توسعه فرصت‌های یادگیری» تأکید شده است (شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۹). همچنین در بخش اهداف

1. instrumental

و شایستگی‌های موردانتظار آمده است: «انتظار می‌رود دانش‌آموخته رشته آموزش ابتدایی بتواند دانش، نگرش و مهارت‌های لازم را جهت استفاده از فناوری برای ایفای نقش معلمی در بستر فضای مجازی دارا باشد و از فناوری اطلاعات و ارتباطات برای خلق/غنی‌سازی فرصت‌های آموزشی/تربیتی و توسعه توانایی‌های حرفه‌ای استفاده نماید.» (ص ۱۱) افزون بر این، بخش‌های متعددی از سرفصل درس کاربست فناوری در یادگیری — که بیشترین گویه‌های شهروندی دیجیتال را به خود اختصاص داده است، از جمله منطق درس، فرصت‌های یادگیری و فعالیت‌های یادگیری، بر همین گفتمان ابزاری استوار شده‌اند. برای مثال، در بخش معرفی و منطق این درس تصریح شده است که دانشجویان باید بتوانند «نمونه‌هایی از استفاده از شبکه، شبکه اینترنت، مرورگرها، موتور جست‌وجو و... را ارائه داده و در مورد استفاده از موارد ذکر شده برای تسهیل امر یادگیری و آموزش بحث نمایند» (ص ۸۴) که به روشنی بیانگر این نوع نگرش است.

البته نگاه حاکم بر برنامه درسی آموزش ابتدایی صرفاً منحصر به این سند نیست و پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که سیاست‌گذاری‌ها در اسناد بالادستی نیز عمدتاً بر رویکرد ابزاری به فناوری استوار شده‌اند. در این چارچوب، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) در تبیین مبحث «تربیت فناورانه» از این رویکرد بهره گرفته و هدف آن را «کسب بینش آیه‌ای به جهان هستی» و «تصرف مسئولانه در طبیعت» اعلام کرده است. به طور کلی در اسناد فرادستی، فناوری عموماً به مثابه ابزار سخت تلقی می‌شود که معنا و کارکرد خود را در خدمت آرمان‌های معرفتی پذیرفته شده می‌گیرد. در این نگاه، فناوری واجد هویت مستقل، نقش هویت‌ساز و یا ظرفیت‌های درون‌زا تلقی نمی‌شود و صرفاً به عنوان وسیله‌ای در خدمت تعلیم و تربیت به کار گرفته می‌شود. حاکمیت چنین گفتمانی می‌تواند پیامدهایی همچون فقدان توجه نظام‌مند به مناسبات میان فناوری و تربیت، پیش‌بینی نکردن چالش‌های فناورانه و دشواری در مواجهه منطقی با پیامدهای فناوری را به دنبال داشته باشد (سجادی، ۱۳۹۷).

با این حال، پژوهش حاضر هر چند کارکرد ابزاری فناوری را نفی نمی‌کند، اما بر این باور است که این نگاه به تنهایی کافی نیست. سجادی (۱۳۹۷) در این زمینه پیشنهاد می‌کند که به جای رویکردی که خروجی آن «تربیت فناورانه» است، از رویکردی بهره گرفته شود که، بر اساس آن، تعلیم و تربیت از دریچه فناوری نگریسته شود و حاصل آن «فلسفه فناورانه تربیت» باشد. در این رهیافت، فناوری امری خنثی نیست و نقش میانجی‌گری و واسطه‌گری میان انسان و جهان را ایفا می‌کند. لازم به ذکر است که در مواردی محدود سند برنامه درسی آموزش ابتدایی به این جهت‌گیری نزدیک شده است. برای نمونه، می‌توان به این عبارت اشاره کرد: «با تلفیق فناوری در فرصت‌های یاددهی و یادگیری، علاوه بر بهبود کارایی آموزش، دانش‌آموزان آموزش می‌بینند که چگونه خود را برای استفاده صحیح از فرصت‌های پیش‌رو به واسطه این فناوری در زندگی آماده کنند.» (شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۹: ۸۰) با وجود این، به نظر می‌رسد اتخاذ این رویکرد در حد جملاتی محدود باقی مانده و در سراسر ساختار برنامه درسی (به‌ویژه در سرفصل‌های مرتبط با «شهروندی» و «فناوری») انعکاس نظام‌مند نیافته است. برای مثال، در سرفصل درس «آموزش مهارت‌های زندگی (چندفرهنگی و شهروندی)»، با وجود اختصاص یک بخش از محتوای درس به شهروندی، هیچ اشاره‌ای به «شهروندی دیجیتال» و مفاهیم مرتبط با آن صورت نگرفته و بدین ترتیب جایگاه فناوری در این درس عملاً مغفول مانده است. نقدی که بر سند برنامه درسی آموزش ابتدایی وارد شد صرفاً ناظر به مؤلفه سواد دیجیتال نیست، بلکه سایر مؤلفه‌های این چارچوب را نیز در بر می‌گیرد. از جمله می‌توان به مؤلفه حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال اشاره کرد که پس از سواد دیجیتال پرتکرارترین مؤلفه به شمار می‌آید. بر همین اساس، در سرفصل درس «آموزش مطالعات اجتماعی»، این سند به دفعات بر «تربیت شهروندان متعهد» و «حقوق و مسئولیت‌های فردی و اجتماعی در محیط‌های گوناگون» تأکید می‌کند، اما، در مقابل، به مسئولیت‌های افراد در محیط‌های آنلاین و دیجیتال توجه کافی نشان نمی‌دهد. برای نمونه، می‌توان به گویه «توجه به تأثیرات شخصی، اجتماعی و محیطی هر فناوری و برنامه رسانه‌ای» از مؤلفه حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال اشاره کرد. در سرفصل درس «سواد رسانه‌ای و تفکر انتقادی»، این تأثیرات در بخش معرفی و منطق درس مورد تصریح قرار گرفته است: «در عصر ارتباطات و

اطلاعات، رسانه‌های جمعی از طریق انگاره‌سازی، بمباران اطلاعاتی و سایر شیوه‌های تأثیرگذاری بر مخاطب تلاش می‌کنند تا اولاً تصویر ذهنی مخاطب را از جهان پیرامونش، مطابق خواست و اراده خود بر اساس منافع ایدئولوژیک، سیاسی، اقتصادی و... شکل دهند، ثانیاً نگرش مخاطب را بر اساس اهداف خود تغییر دهند و در نهایت رفتار مخاطب را مطابق با منافع خود تنظیم کنند.» (شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۹: ۲۷۴) با این حال، در ادامه سرفصل درس از جمله بخش‌های مربوط به فرصت‌های یادگیری، تکالیف یادگیری و تکالیف عملکردی به فعالیت‌های دانش‌آموزان در مواجهه با محیط‌های دیجیتال، جز در مواردی محدود، پرداخته نشده است. بنابراین، هر چند مفاهیم سواد رسانه‌ای از حیث مفهومی قرابت بالایی با فضای مجازی و همچنین با مشارکت و تعامل انسان‌ها در این فضا دارند، به نظر می‌رسد محیط‌های آنلاین به میزان موردانتظار و به‌صورت نظام‌مند در برنامه مورد بررسی و عملیاتی‌سازی قرار نگرفته‌اند؛ در نتیجه، اتصال میان طرح نظری مفاهیم و ترجمه آن به کنش‌های یادگیری در بستر دیجیتال به‌طور کامل تحقق نیافته است.

همچنین، شایان ذکر است که برنامه درسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، جز در خصوص مؤلفه‌های سواد دیجیتال و حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال، آن هم با وجود غلبه رویکرد ابزاری و نیز دو مؤلفه‌ای که تنها به‌صورت بسیار محدود مورد اشاره قرار گرفته‌اند، از پرداختن به سایر مؤلفه‌های شهروندی دیجیتال، نظیر دسترسی دیجیتال، تجارت دیجیتال، قانون دیجیتال، سلامت و تندرستی دیجیتال و امنیت دیجیتال، غفلت کرده است؛ در حالی که تدوین‌کنندگان برنامه می‌توانستند این مؤلفه‌ها و گویه‌های مرتبط با آن‌ها را در سرفصل‌های دروس مختلفی همچون «آموزش علوم تجربی»، «آموزش مطالعات اجتماعی» و «آموزش مهارت‌های زندگی (چندفرهنگی و شهروندی)» بگنجانند، چنین امکانی در طراحی و سازمان‌دهی محتوای برنامه مورد توجه قرار نگرفته است.

مطلب دیگری که می‌توان اظهار کرد این است که سند به‌طور یکسان به رویکردهای حفاظت، تجهیز، توانمندسازی و مقاومت نسبت به شهروندی دیجیتال (Estellés & Doyle, 2025) توجه نداشته است. بر اساس مؤلفه‌های استخراج‌شده از سند برنامه درسی، محتوای آموزشی مرتبط با «شهروندی دیجیتال» عمدتاً در امتداد رویکرد تجهیز سازمان یافته است. مؤلفه‌های پرتکرار «سواد دیجیتال» و مهارت‌های مرتبط با بهره‌گیری از فناوری، از جمله استفاده از ابزارها و نرم‌افزارهای دیجیتال برای یادگیری، مهارت‌های یادگیری آنلاین و آموزش از راه دور، استفاده مؤثر از اینترنت و برنامه‌های کاربردی اینترنت و نیز همگام شدن با فناوری در حال تغییر، نشان می‌دهد که سند، شهروند دیجیتال را بیش از هر چیز به‌مثابه فردی می‌بیند که باید برای کار کردن کارآمد در محیط دیجیتال آماده شود. همچنین، مؤلفه‌هایی مانند «دسترسی به فناوری» در همین راستا قابل تفسیر است؛ یعنی برنامه درسی عمدتاً بر ارتقای توانایی‌های اجرایی و مهارتی برای مشارکت در یادگیری و تعاملات آنلاین تمرکز دارد.

در کنار این محور مهارتی، مؤلفه‌های مرتبط با رویکرد حفاظت نیز در سند دیده می‌شود، اما به نظر می‌رسد در جایگاه ثانویه نسبت به تجهیز قرار دارد. اشاره به «استفاده ایمن، قانونی، مسئولانه و اخلاقی از مطالب آنلاین»، همچنین «احترام و محافظت از خود و دیگران» و «آگاهی از مسئولیت‌های شخصی، اجتماعی و جهانی» نشان می‌دهد که سند به کاهش آسیب‌های بالقوه و تنظیم رفتارهای ایمن در فضای دیجیتال توجه دارد. با این حال، فراوانی و گستره بازنمایی این مؤلفه‌ها، در مقایسه با مؤلفه‌های مهارتی، محدودتر است؛ بنابراین، حفاظت بیشتر از اینکه محور اصلی برنامه درسی باشد، به‌عنوان یک چارچوب هنجاری در کنار مهارت‌آموزی عمل می‌کند.

از حیث رویکرد توانمندسازی، نشانه‌هایی از توجه به ابعاد اثرگذاری فناوری بر زندگی اجتماعی و محیطی مشاهده می‌شود، مانند «توجه به تأثیرات شخصی، اجتماعی و محیطی هر فناوری و برنامه رسانه‌ای». همچنین، برخی مؤلفه‌ها ذیل «حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال» مطرح شده‌اند. با این وجود، یافته‌ها حاکی از آن است که توانمندسازی عمدتاً در سطح مفهومی نسبتاً کلی باقی مانده و به‌صورت نظام‌مند به مؤلفه‌های محوری این رویکرد، از جمله مشارکت فعال، خودعاملیتی و کنش‌گری، هویت و تعلق دیجیتال و ابعاد حقوق بنیادین در سطح سیاسی و مدنی، نپرداخته است. به بیان دقیق‌تر، توانمندسازی بیشتر به شکل

آگاهی‌های محدود پیرامون پیامدها و مسئولیت‌ها بازنمایی شده است تا به شکل تربیت شهروندی کنش‌گر که امکان مشارکت معنادار و تغییرساز را در فضای دیجیتال فراهم کند.

یافته قابل بررسی دیگر این است که رویکرد مقاومت یا رویکرد انتقادی، به عنوان رویکردی که بر فهم و به چالش کشیدن قدرت نهفته در فناوری‌های دیجیتال، پیوند زدن پیامدهای فناورانه به ساختارهای کلان اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و نیز پیگیری مقاومت اخلاقی و سیاسی برای محدودسازی بهره‌برداری از داده‌ها و منافع، عملاً مغفول مانده است. هر چند در برخی مؤلفه‌ها به «نقد ساختار قدرت موجود» اشاره شده، اما این موضوع در سند به گونه‌ای توسعه یافته و تبیینی سازمان نیافته است؛ به طوری که در کنار غلبه مؤلفه‌های مهارتی، مؤلفه‌های انتقادی با دامنه عملیاتی رویکرد مقاومت، مانند پرسش‌گری از سازوکارهای نظارت و اقتصاد داده‌ها، تحلیل پیامدهای نهادینه شده فناوری، مطالبه‌گری و مشارکت انتقادی، بازنمایی پررنگی ندارند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که سند بیشتر به آماده‌سازی برای زیست کارکردی در نظم دیجیتال موجود نزدیک است تا پرورش شهروند دیجیتال انتقادی که بتواند آن نظم را به چالش بکشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر شناسایی وضعیت موجود برنامه درسی دوره ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از نظر پرداختن به تربیت شهروندی دیجیتال دانشجومعلمان بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که شهروندی دیجیتال در سند به صورت نظام‌مند و متوازن صورت‌بندی نشده است. به طور مشخص، بازنمایی شهروندی دیجیتال در سند بیش از هر چیز در قالب مجموعه‌ای از دانش‌ها و مهارت‌ها در راستای سواد دیجیتال تجلی یافته است؛ با این حال، این مجموعه نیز واجد تمامی ابعاد شهروندی دیجیتال نبوده و همه مؤلفه‌های مرتبط با آن را پوشش نمی‌دهد. غلبه مؤلفه سواد دیجیتال بر سایر مؤلفه‌ها را می‌توان حاکی از آن دانست که برنامه درسی در مواجهه با فناوری‌های دیجیتال عمدتاً بر رویکردی ابزارمحور استوار است. این برداشت با دیدگاه ابزارگرایی در فلسفه فناوری همخوانی دارد؛ دیدگاهی که فناوری را ابزاری خنثی، فاقد معنا و عاری از ارزش‌های ذاتی تلقی می‌کند و آن را صرفاً وسیله‌ای برای تحقق اهداف انسانی می‌داند، نه پدیده‌ای که خود در شکل‌دهی ارزش‌ها، روابط و کنش‌های انسانی نقش‌آفرین باشد (محمملو، ۱۴۰۲). در نتیجه، تمرکز برنامه درسی بر توسعه مهارت‌های فنی و کاربردی نشان می‌دهد که شهروندی دیجیتال بیشتر به مثابه مجموعه‌ای از مهارت‌های فناورانه بازنمایی شده است. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش‌های پیشین نیز همسو است؛ به گونه‌ای که حسینی و همکاران (۱۴۰۲) در بررسی کتاب‌های درسی ایران از غفلت گسترده نسبت به بسیاری از مؤلفه‌های شهروندی دیجیتال گزارش کردند و باسارماک و همکاران (Başarmak et al., 2019) نیز نشان دادند که برنامه‌های درسی سنتی با الزامات و واقعیت‌های زیست دیجیتال نسل جدید همخوانی کافی ندارند.

یافته دیگر پژوهش بیانگر این است که به هیچ‌یک از مؤلفه‌های ارتباطات دیجیتال، تجارت دیجیتال، قانون دیجیتال و سلامت و رفاه دیجیتال، امنیت دیجیتال و گویه‌های آن‌ها در برنامه درسی پرداخته نشده است. این خلأ از منظر چارچوب جامع رایبل و پارک (Ribble & Park, 2022) نگران‌کننده است، چراکه این نه مؤلفه به مثابه یک منظومه به هم پیوسته طراحی شده‌اند که حذف هر یک از آن‌ها آمادگی شهروند دیجیتال را ناقص می‌سازد. برای مثال، غفلت از مؤلفه سلامت دیجیتال در شرایطی رخ داده که پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند استفاده مکرر و کنترل نشده از فناوری با مشکلات روان‌شناختی جدی ارتباط دارد (Becerril-Atxikallende et al., 2025) و اعتیاد به فناوری از عوامل کلیدی قلدری سایبری در نوجوانان است (Topan et al., 2025). همچنین، نادیده گرفتن مؤلفه امنیت دیجیتال در دوره‌ای که تهدیدات سایبری به طور روزافزون گسترش می‌یابند آسیب‌پذیری جدی دانشجومعلمان و دانش‌آموزان آینده را در پی خواهد داشت. از این منظر، یافته‌های پژوهش

حاضر با نتایج فون گیلرن و همکاران (Von Gillern et al., 2024) همسو است که نشان دادند ادغام نظام‌مند مؤلفه‌های شهروندی دیجیتال در برنامه درسی، نوجوانان و جوانان را برای استفاده ایمن و سازنده از فناوری توانمند می‌سازد.

از منظر رویکردهای نظری شهروندی دیجیتال (Estellés & Doyle, 2025) یافته‌ها نشان می‌دهد سند عمده‌ای در امتداد رویکرد تجهیز سامان یافته است. بر این اساس، محتوای مرتبط با شهروندی دیجیتال، بیش از آنکه بر حقوق بنیادین، کنش‌گری مدنی، خودعاملیتی و شکل‌دهی هویت دیجیتال مبتنی باشد، بر آماده‌سازی فرد برای حضور کارآمد در محیط دیجیتال و تقویت توانایی‌های اجرایی و مهارتی تمرکز دارد. مؤلفه‌هایی مانند «دسترسی به فناوری» نیز در همین راستا قابل فهم است و غالباً به قابلیت‌های عملکردی و مشارکت در یادگیری آنلاین معنا می‌یابد. در کنار این تمرکز مهارتی، نشانه‌هایی از توجه به رویکرد حفاظت نیز در سند دیده می‌شود، اما این رویکرد بیشتر به صورت یک چارچوب هنجاری در کنار مهارت‌آموزی ظاهر شده است. رویکرد توانمندسازی نیز اگرچه نشانه‌هایی از توجه به پیامدهای فناوری بر زندگی اجتماعی، محیطی و نیز برخی عناصر ذیل «حقوق و مسئولیت‌های دیجیتال» در خود دارد، اما این رویکرد در سطحی کلی و غیرسازمان‌یافته باقی مانده است. به بیان دیگر، یافته‌ها گواه آن است که توانمندسازی به‌طور کامل به مؤلفه‌های محوری این رویکرد، از جمله مشارکت فعال و معنادار، خودعاملیتی و کنش‌گری، هویت و تعلق دیجیتال، و ابعاد حقوق بنیادین در سطح سیاسی و مدنی، ترجمه نشده است؛ بنابراین، آنچه بیشتر در سند برجسته می‌شود، آگاهی‌های محدود درباره پیامدها و مسئولیت‌هاست، نه تربیت کنش‌گر اجتماعی دیجیتالی که بتواند از نظم دیجیتال برداشت مسئله‌محور داشته باشد، اثرات آن را درک کند و در مسیر تغییرسازی اجتماعی و مدنی فعالانه گام بردارد.

یکی دیگر از خلأهای قابل توجه در سند، غیبت رویکرد مقاومت یا انتقادی در مواجهه با شهروندی دیجیتال است. این رویکرد، که بر درک عمیق سازوکارهای قدرت در فضای دیجیتال و پیگیری اشکال مقاومت اخلاقی و سیاسی برای کنترل بهره‌برداری‌های ناسالم از داده‌ها و منافع استوار است، در سند برنامه درسی جایگاه شایسته‌ای ندارد. این یافته از منظر نظریه ساخت‌گرایی انتقادی فینبرگ قابل تبیین است. فینبرگ (Feenberg, 2020) استدلال می‌کند که فناوری واجد «دوگانگی ذاتی» است؛ به این معنا که در هر فناوری هم پتانسیل کنترل و سلطه نهفته است و هم پتانسیل رهایی و دموکراتیزاسیون. آموزشی که تنها بر رویکردهای تجهیز و حفاظت تکیه می‌کند، تنها یک روی این دوگانگی را می‌بیند و روی دیگر آن یعنی پرسش‌گری انتقادی از ساختارهای قدرت نهفته در فناوری‌های دیجیتال را نادیده می‌گیرد. فینبرگ (Feenberg, 2022) در بسط این استدلال تأکید می‌کند که ساخت‌گرایی انتقادی نه تنها فناوری را پدیده‌ای اجتماعی و سیاسی می‌داند، بلکه بر این باور است که شهروندان می‌توانند، از طریق مداخله آگاهانه و انتقادی، فناوری را در راستای ارزش‌های دموکراتیک و عدالت‌محور بازتعریف کنند. این دقیقاً همان ظرفیتی است که رویکرد مقاومت در چارچوب استلس و دوئل (2025) در پی پرورش آن است، اما در سند موردبررسی بازنمایی نشده است. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که برنامه درسی، بیش از آنکه به تربیت شهروند دیجیتال منتقد بپردازد که توانایی به چالش کشیدن نظم موجود را داشته باشد، بر آماده‌سازی افراد برای انطباق با آن تمرکز دارد.

از آنجا که یافته‌های پژوهش حاضر نیز غلبه دو رویکرد حفاظت و تجهیز را در برنامه درسی نشان داد، استنباط می‌شود که این دو رویکرد را می‌توان در زمره رویکردهای کم‌عمق^۱ شهروندی دیجیتال تلقی کرد که معمولاً بر رشد و آگاهی فردی تمرکز می‌کنند و اغلب به صورت جدا از زمینه‌های اجتماعی، که تجربه دانشجویان را چارچوب‌بندی می‌کنند، اجرا می‌شوند (Black et al., 2022). در حالی که عبور از تدابیر صرف حفاظتی یا توسعه مهارت‌های فنی برای توانمندسازی یادگیرندگان به عنوان شهروندان دیجیتال منتقد، آگاه و عدالت‌محور امری حیاتی است (Webster, 2026). از این رو، ضرورت ترویج فهمی پرمایه^۲ از شهروندی دیجیتال مطرح می‌شود؛ فهمی که حقوق، مسئولیت‌ها، شرایط و فرصت‌های یادگیرندگان را در ارتباط با مشارکت سیاسی و مدنی، هویت فرهنگی،

1. thin

2. thick

همبستگی و تعلق در بر گیرد (Harris & Johns, 2021). در این خصوص، مک‌گرو و بریک‌استون (McGrew & Breakstone, 2023) پیشنهاد می‌کنند مهارت استدلال‌ورزی مدنی آنلاین در سراسر برنامه درسی به کار گرفته شود تا یادگیرندگان بتوانند اطلاعات دیجیتال را ارزیابی کنند و نیز اطلاعات معتبر را درباره موضوعاتی که بر خودشان و جوامعشان اثر می‌گذارد بیابند.

بر همین اساس، یافته‌های پژوهش ضرورت بازنگری در سرفصل‌ها و سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان را برای پرداختن مؤثرتر به مفاهیم شهروندی دیجیتال نشان می‌دهد. بازنگری پیشنهادی صرفاً به افزوده شدن چند گویه یا محتوای پراکنده محدود نیست؛ بلکه مستلزم بازطراحی ساختار تربیتی شهروندی دیجیتال بر پایه نُه عنصر شهروندی دیجیتال و تعادل میان رویکردهای تجهیز و حفاظت از یک سو، و توانمندسازی و مقاومت از سوی دیگر است. در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که برنامه درسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان اگرچه گام‌هایی در جهت توسعه برخی شایستگی‌های شهروندی دیجیتال برداشته است، اما برای پاسخ‌گویی به الزامات زیست دیجیتال معاصر نیازمند بازنگری مفهومی، ساختاری و محتوایی در پرتو رویکردهای نوین تربیت شهروندی دیجیتال است.

یافته‌های پژوهش حاضر دلالت‌های روشنی برای بازطراحی برنامه درسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان به همراه دارد. این یافته‌ها نشان داد که مسئله اصلی برنامه درسی صرفاً کمبود بعضی از موضوعات یا مؤلفه‌های شهروندی دیجیتال نیست، بلکه نبود یک چارچوب مفهومی منسجم برای سازمان‌دهی این شایستگی‌ها در تمامی عناصر برنامه درسی است. از این رو، بازطراحی برنامه درسی مستلزم آن است که شایستگی‌های شهروندی دیجیتال، به‌عنوان یکی از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان آینده، مبنای بازنگری هم‌زمان اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی قرار گیرد. در چنین رویکردی مؤلفه‌های شهروندی دیجیتال نه به صورت موضوعات مستقل و پراکنده، بلکه در قالب تجربه‌های یادگیری یکپارچه، موقعیت‌محور و مبتنی بر مسائل واقعی زیست دیجیتال سازمان‌دهی می‌شوند تا دانشجومعلمان، ضمن کسب مهارت‌های فناورانه، توانایی قضاوت اخلاقی، تصمیم‌گیری مسئولانه، مشارکت آگاهانه و مواجهه انتقادی با مسائل فضای دیجیتال را نیز کسب کنند. به بیان دیگر، یافته‌های این پژوهش می‌تواند مبنایی برای گذار از برنامه درسی مبتنی بر انتقال مهارت‌های فنی به برنامه درسی شایستگی‌محور در حوزه تربیت شهروندی دیجیتال باشد.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی روبه‌رو بود که باید مد نظر قرار گیرد. نخست، این پژوهش تنها به تحلیل سند رسمی برنامه درسی کارشناسی پیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان پرداخته و برنامه درسی اجرایشده و تجربه‌شده را در بر نمی‌گیرد؛ از این رو، نمی‌توان درباره آنچه در عمل در کلاس‌های درس تدریس می‌شود یا دانشجومعلمان تجربه می‌کنند نتیجه‌گیری قطعی کرد. دوم، تحلیل محتوای کیفی، علی‌رغم بهره‌گیری از نظر متخصصان برای افزایش روایی و اعتبار یافته‌ها، به دلیل ماهیت تفسیری خود ممکن است متأثر از قضاوت پژوهشگر باشد. سوم، این پژوهش به رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان محدود بوده و تعمیم یافته‌های آن به سایر رشته‌های دانشگاه فرهنگیان یا دانشگاه‌های دیگر مستلزم احتیاط است. در پایان، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده به اجرا و ارزشیابی برنامه درسی «تربیت شهروندی دیجیتال» برای دانشجومعلمان بپردازند. همچنین، بررسی تأثیر آموزش‌های غیررسمی و فوق‌برنامه بر ارتقای شایستگی‌های شهروندی دیجیتال دانشجومعلمان می‌تواند از محورهای پژوهشی آینده باشد. افزون بر این، مطالعه ادراک، تجربه زیسته و میزان آمادگی دانشجومعلمان و معلمان در زمینه شهروندی دیجیتال و نیز بررسی علل کم‌توجهی به مؤلفه‌هایی همچون امنیت دیجیتال، سلامت و رفاه دیجیتال و قانون دیجیتال در برنامه‌های تربیت معلم از دیگر زمینه‌های مناسب برای پژوهش‌های آتی است.

مشارکت نویسندگان

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه بیرجند است و مسئول تمامی فرایندهای پژوهش است. سایر نویسندگان نقش راهنمایی و مشاوره پژوهش را بر عهده داشته‌اند.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی را در این پژوهش گزارش نکرده‌اند.

حمایت مالی

پژوهش حاضر تحت حمایت مالی پژوهشگاه ارتباطات و فناوری اطلاعات و ستاد توسعه فناوری‌های اتصال‌پذیری و ارتباطات معاونت علمی، فناوری و اقتصاد دانش‌بنیان ریاست جمهوری انجام گرفته است.

تشکر و قدردانی

در این مجال، لازم است از همراهی‌های حامیان این پژوهش، که در به ثمر رسیدن آن نقش مؤثری داشته‌اند، صمیمانه قدردانی گردد.

منابع

- اطهری‌نیا، حمیدرضا. (۱۴۰۴). *طراحی الگوی برنامه درسی تربیت شهروندی دیجیتال دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان*. رساله دکتری، دانشگاه بیرجند. [لینک]
- الماسی، حجت‌اله؛ زارعی زوارکی، اسماعیل؛ نیلی، محمدرضا؛ دلاور، علی. (۱۳۹۶). ارزشیابی برنامه درسی کارورزی چهار در دانشگاه فرهنگیان بر اساس مدل ارزشیابی هدف‌محور تایلر. *تدریس پژوهی*، ۱۵(۱)، ۱-۲۴. [لینک]
- حسینی، سیدمهدی؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ حقانی، محمود؛ عارفی، محبوبه؛ رضایی‌زاده، مرتضی. (۱۴۰۰). جایگاه تربیت شهروند مجازی در برنامه‌های درسی رسمی دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران. *علوم تربیتی*، ۲۸(۱)، ۲۲۹-۲۵۲. [لینک]
- خلیلی صورمان‌آباد،فتاح؛ مرتضی‌نژاد، نیلوفر. (۱۳۹۹). امکان‌سنجی اجرای برنامه درسی قصدشده کار و فناوری پایه ششم از دیدگاه معلمان مدارس ارومیه. *پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی*، ۲(۴)، ۶۳-۷۳. [لینک]
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (سند مشهد مقدس)*. تهران: وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی. [لینک]
- سجادی، سید مهدی. (۱۳۹۷). فلسفه «تربیت فناورانه» یا «فلسفه فناورانه» تربیت: نقد گفتمان سیاست‌گذاری در نظام تربیتی ایران. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۸(۲)، ۶-۲۵. [لینک]
- شعبانیان، محمدموسی؛ رشیدی، سامی؛ زعیمی، رضا. (۱۴۰۴). رابطه نگرش به فناوری آموزشی با خودکارآمدی دانشجومعلم‌ان در فرایند تدریس. *پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی*، ۷(۲)، ۳۴-۵۲. [لینک]
- شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۹). *برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان*. تهران: دانشگاه فرهنگیان. [لینک]
- محمملو، مجید. (۱۴۰۲). بررسی نسبت تمدن و فناوری رسانه بر اساس نظریات فلسفه فناوری. *آینده‌پژوهی راهبردی*، ۲(۶)، ۶۵-۷۸. [لینک]

References

- Al-Abdullatif, A., & Gameil, A. (2020). Exploring students' knowledge and practice of digital citizenship in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(19), 122-142. [\[Link\]](#)
- Almasi, H., Zareee Zavaraki, I., Nili, M. R., & Delavar, A. (2018). Evaluation of the Practicum IV curriculum at Farhangian University based on Tyler's objective-centered evaluation model. *Research in Teaching*, 5(1), 1-24. [\[Link\]](#) [In Persian]
- Atharinia, H. R. (2025). *Designing a digital citizenship curriculum model for Farhangian University student teachers*. Doctoral dissertation, University of Birjand. [\[Link\]](#) [In Persian]
- Başarmak, U., Yakar, H., Güneş, E., & Kuş, Z. (2019). Analysis of digital citizenship subject contents of secondary education curricula. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10(1), 26-51. [\[Link\]](#)
- Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Adolescence*, 36(2), 341-350. [\[Link\]](#)
- Becerril-Atxikallende, I., Jaureguizar, J., & Galende, N. (2025). Problematic internet use and psychological distress in high school students. *Healthcare*, 13(24), 3231. [\[Link\]](#)
- Black, R., Lucas, W., Catherine, W., Philippa, C., Amanda, T., & Idriss, S. (2022). In their own words: 41 stories of young people's digital citizenship. *Learning, Media and Technology*, 47(4), 524-536. [\[Link\]](#)
- Buckingham, D., Bragg, S., & Kehily, M. (2014). *Youth cultures in the age of global media*. Palgrave Macmillan.
- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 565-607. [\[Link\]](#)
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Emejulu, A., & McGregor, C. (2019). Towards a radical digital citizenship in digital education. *Critical Studies in Education*, 60(1), 131-147. [\[Link\]](#)
- Estellés, M., & Doyle, A. (2025). From safeguarding to critical digital citizenship? A systematic review of approaches to online safety education. *Review of Education*, 13(1), e70056. [\[Link\]](#)
- Feenberg, A. (2020). Critical constructivism, postphenomenology and the politics of technology. *Techné: Research in Philosophy and Technology*, 24(1-2), 27-40. [\[Link\]](#)
- Feenberg, A. (2022). Critical constructivism: An exposition and defense. In *The necessity of critique: Andrew Feenberg and the philosophy of technology* (pp. 15-38). Cham: Springer International Publishing. [\[Link\]](#)
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A., & Tomé, V. (2017). *Digital citizenship education: Volume 1: Overview and new perspectives*. Council of Europe. [\[Link\]](#)
- Ghosn-Chelala, M. (2019). Exploring sustainable learning and practice of digital citizenship: Education and place-based challenges. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(1), 40-56. [\[Link\]](#)
- Gleason, B., & Von Gillern, S. (2018). Digital citizenship with social media: Participatory practices of teaching and learning in secondary education. *Educational Technology & Society*, 21(1), 200-212. [\[Link\]](#)
- Harris, A., & Johns, A. (2021). Youth, social cohesion and digital life: From risk and resilience to a global digital citizenship approach. *Sociology*, 57(2), 394-411. [\[Link\]](#)
- Higher Council for Educational Curriculum Planning. (2020). *Curriculum for the elementary education program at Farhangian University*. Tehran, Iran: Farhangian University. [\[Link\]](#) [In Persian]
- Hosseini, S. M., FathiVajargah, K., Haghani, M., Arefi, M., & Rezaeezadeh, M. (2021). The position of digital citizenship education in the official curricula of elementary school in educational system of Iran. *Educational Sciences*, 28(1), 229-252. [\[Link\]](#) [In Persian]
- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media & Society*, 18(9), 2063-2079. [\[Link\]](#)
- Khalili SourmanAbad, F., & Mortazanejad, N. (2021). Feasibility study of doing planned work and technology curriculum of the sixth-grade from the viewpoint of teachers in Urmia. *Research and Innovation in Primary Education*, 2(4), 63-73. [\[Link\]](#) [In Persian]

- Kim, M., & Choi, D. (2018). Development of youth digital citizenship scale and implication for educational setting. *Educational Technology & Society*, 21 (1), 155–171. [\[Link\]](#)
- Lindfors, M., & Olofsson, A. D. (2023). The search for professional digital competence in Swedish teacher education policy—A content analysis of the prerequisites for teacher educators' dual didactic task. *Cogent Education*, 10(2), 2272994. [\[Link\]](#)
- Martin, F., Gezer, T., & Wang, C. (2019). Educators' perceptions of student digital citizenship practices. *Computers in the Schools*, 36(4), 238-254. [\[Link\]](#)
- McGrew, S., & Breakstone, J. (2023). Civic online reasoning across the curriculum: Developing and testing the efficacy of digital literacy lessons. *AERA Open*, 9, 1–14. [\[Link\]](#)
- Mohammadlu, M. (2023). Exploration of the relationship between civilization and media technology based on philosophical theories of technology. *Strategic Futures Studies*, 2(6), 65-78. [\[Link\]](#) [In Persian]
- Muhamad Hakimi, I. N., Mohd Tayeb, A., Rusli, N., & Ibrahim, M. I. A. (2025). Digital technologies and youth democracy: A narrative review of civic participation, digital citizenship and emerging challenges. *Information Management and Business Review*, 17(4), 54–65. [\[Link\]](#)
- Örtengren, A., & Olofsson, A. D. (2024). Pathways to professional digital competence to teach for digital citizenship: Social science teacher education in flux. *Teachers and Teaching*, 30(4), 526–544. [\[Link\]](#)
- Pleasant, J., Krutka, D. G., & Nichols, T. P. (2023). What relationships do we want with technology? Toward technoskepticism in schools. *Harvard Educational Review*, 93(4), 486–515. [\[Link\]](#)
- Prasetyo, W. H., Sumardjoko, B., Muhibbin, A., Naidu, N. B. M., & Achmad, M. I. (2023). Promoting digital citizenship among student-teachers: The role of project-based learning in improving appropriate online behaviors. *Participatory Educational Research*, 10(1), 389-407.
- Ribble, M. & Bailey, G. (2007). *Digital citizenship in schools*. Washington: International Society for Technology in Education. [\[Link\]](#)
- Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know* (3rd Ed.). Washington DC: International Society for Technology in Education. [\[Link\]](#)
- Ribble, M., & Park, M. (2022). *The digital citizenship handbook for school leaders: Fostering positive interactions online*. International Society for Technology in Education. [\[Link\]](#)
- Ribble, M., Bailey, G., & Ross, T. (2004). *Digital citizenship in schools*. International Society for Technology in Education. [\[Link\]](#)
- Sajjadi, S. M. (2019). Philosophy of technological education or technologic's philosophy of education: A criticism of educational policymaking in Iran higher education. *Foundations of Education*, 8(2), 6-25. [\[Link\]](#) [In Persian]
- Secretariat of the Supreme Council of Education. (2011). *Fundamental reform document of education (Mashhad Holy Shrine document)*. Tehran, Iran: Ministry of Education, in cooperation with the Supreme Council of the Cultural Revolution. [\[Link\]](#) [In Persian]
- Shabanian, M. M., Rashidi, S. & Zaeimi, R. (2025). Assessing the relationship between attitudes toward educational technology and student teachers self-efficacy in the teaching process. *Research and Innovation in Primary Education*, 7(2), 52-34. [\[Link\]](#) [In Persian]
- Thomas, S. N. (2017). Promoting digital citizenship in first-year students: Framing information literacy as a tool to help peers. *College & Undergraduate Libraries*, 25(1), 52–64. [\[Link\]](#)
- Topan, A., Anol, S., Taşdelen, Y., & Kurt, A. (2025). Exploring the relationship between cyberbullying and technology addiction in adolescents. *Public Health Nursing*, 42(1), 33–43. [\[Link\]](#)
- Von Gillern, S., Gould, H., Gannon, M., & Haskey-Valerius, B. (2024). Digital citizenship and its relevance for literacy education: perspectives of preservice teachers. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 47(1), 73-90. [\[Link\]](#)
- Webster, J. (2026). Schools as enablers and constrainers: teachers' perceptions and practices of digital citizenship education in New Zealand. *Learning, Media and Technology*, 1–15. [\[Link\]](#)