

شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن

دکتر کورش فتحی واجارگاه *

سکینه واحد چوکده **

چکیده

یکی از مباحث مهم در حیطه مطالعات اجتماعی، مفهوم شهروندی است. این مفهوم در صدد اشاعه اصول اساسی دموکراسی در بین افراد جامعه است. از این منظر، مسائل تربیت شهروندی از اهمیت خاصی برخوردار است، به طوری که اغلب این مسائل نقش حیاتی را در فرایند تشکیل یک ملت و تحکیم پایه‌های دموکراسی بازی می‌کند و سبب می‌شوند بین نظام مدرسه و محیط اجتماعی - سیاسی کنش متقابل بوجود آید. نظام آموزش متوسطه از ابتدای قرن بیستم توجه خاصی به مفهوم شهروندی داشته است، چنانچه از مهم‌ترین اهداف نظام تعلیم و تربیت، پرورش شهروندانی آگاه به حقوق و وظایف خود و همچنین متعهد در قبال جامعه باشد. بدون تردید مدارس در این عرصه نقش مهمی را دارا هستند و برنامه‌های درسی به گونه‌ای باید طراحی شوند که از یک سو دانش‌آموزان را در جهت رسیدن به چنین هدفی یاری دهند و از سوی دیگر عواملی را که مانع رسیدن به چنین هدفی می‌گردند شناسایی کرده و در جهت رفع آنها بکوشند، چراکه برنامه‌های درسی (برنامه

*. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی (ایمیل: kourosh.fathi@hotmail.com)

** کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی (ایمیل: sitravahed@yahoo.com)

درسی پنهان) مدارس می توانند با ایجاد موانع بر سر راه تربیت شهروندی حامل خطرآفرینی باشند. مقاله حاضر از طریق بررسی ها و مطالعات میدانی در تلاش است تا ضمن شناسایی این آسیب ها، راهکارهایی را برای بهبود آنها پیشنهاد نماید. در این راستا از طیف وسیعی از مطالعات انجام شده در حیطه شهروندی و تربیت شهروندی مدد گرفته شده است. این مطالعات برای جامعه ایرانی بومی سازی شده است و سرانجام آسیب های خطرآفرین در قلمرو برنامه های درسی مدارس (برنامه درسی پنهان) برای تربیت شهروندی شناسایی نموده که عبارتند از جو اجتماعی با میانگین ۳/۷۲ و انحراف استاندارد ۰/۶۵، ساختار سازمانی با میانگین ۳/۴۷ و انحراف استاندارد ۰/۷۷، تعامل میان معلم و دانش آموز با میانگین ۳/۵۷ و انحراف استاندارد ۰/۶۸. مقیاس میانگین ها با طیف سه درجه ای آسیب قوی، آسیب متوسط و آسیب ضعیف بیانگر آن است که سطح آسیب زایی مؤلفه جو اجتماعی در سطح قوی و سطح آسیب زایی دو مؤلفه دیگر در سطح متوسط می باشد. در پایان این نوشتار راهکارهایی برای مقابله و بهبود وضعیت تربیت شهروندی ارائه می دهد.

کلیدواژه ها: شهروندی، تربیت شهروندی و برنامه درسی پنهان.

مقدمه

وظیفه آموزش و پرورش افراد جامعه به عنوان عاملی پایه و بنیادی بر عهده نظام تعلیم و تربیت است. اهمیت عملکردهای آموزشی و پرورشی تا آنجاست که روسو آن را کشتی نجات دهنده بشر اجتماعی (کوی، ۱۳۷۸، ص ۱۳)، کانت، ابزاری برای انسان نمودن انسان (نقیب زاده، ۱۳۷۶) و صاحب نظران دیگر جدای از ویژگی های فردی و هر نوع تبعیض - آن را عاملی معنابخش به زندگی همه افراد جامعه می دانند (یونسکو، ۲۰۰۲، ص ۳۰، صباغیان، ۱۳۷۵).

اساساً هدف از تشکیل نظام آموزشی در سراسر دنیا، از آموزش ابتدایی تا آموزش عالی، به طور کلی پاسخ به خواست ها و در نظر گرفتن غرض نهایی جامعه است. اهداف نهایی تعلیم و تربیت را می توان در تحقق دو هدف کلی: پرورش شخصیت انسان و رفع نیازهای اجتماعی خلاصه نمود (کاردان، ۱۳۸۳).

شهروندی به عنوان رویکردی که به انواع حقوق انسانی در جامعه اشاره می کند، تعامل بین فرد و جامعه را جهت می دهد (پارکر، ۲۰۰۰) و همچنین به یک تعهد دو بعدی، مشارکت آگاهانه فرد در فعل و انفعالات جامعه (مک دونالد، ۱۹۹۹) و احقاق و احترام به حقوق فردی توسط دولت (مک دونالد، ۱۹۶۵) اشاره دارد، از جمله اهدافی است که نظام تعلیم و تربیت جامعه - چه به صورت آشکار و چه به صورت

ضمنی - آن را به عنوان روحی تلقی می‌کند که بر کلیه اهداف پاره سیستم‌های نظام آموزشی حاکم است (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۷۹).

هر نظام آموزشی در تلاش است تا از طریق طراحی و تدوین برنامه‌های درسی مشخص، انواع مختلف دانش و مهارت‌ها را به دانش‌آموزان انتقال داده و آنها را برای بر عهده گرفتن نقش‌ها و مسئولیت‌هایشان در زندگی واقعی آماده سازد. دانش‌آموزان در نظام‌های آموزشی - تجارب بسیار ارزشمندی را فرا می‌گیرند که بخش اعظم آنها در برنامه‌های درسی طرح ریزی شده، مشخص نیست. در واقع، دانش‌آموزان بیش از آن چیزی که به صورت نظام مند و سازمان یافته از طریق مدارس و به واسطه معلمان به آنها آموزش داده می‌شود یاد می‌گیرند (علیخانی، ۱۳۸۲، ص ۱۶). این بعد از برنامه درسی را که در بستر فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی و بدون آگاهی معلمان و دانش‌آموزان حاصل می‌شود و در قالب مجموعه‌ای از انتظارات و ارزش‌ها تبلور می‌یابد و کمتر معطوف به حوزه دانستنی‌ها و شناخت است برنامه درسی پنهان می‌نامند (مهرمحمدی ۱۳۸۱ ص ۶۳۷) که نقش محوری و ویژه‌ای را در مطالعات مربوط به برنامه درسی ایفا می‌کند.

بدون تردید یکی از مؤلفه‌های بسیار مهم در تربیت شهروندی، برنامه درسی پنهان است. دانش‌آموزان از طریق برنامه‌های درسی و به ویژه برنامه درسی پنهان با انواع دانش علمی، اجتماعی، تاریخی، اقتصادی و سیاسی، مهارت‌ها و نگرش‌های مختلفی همچون احترام، صداقت، سعه صدر، همدردی، وطن پرستی، تعهد و مسئولیت پذیری، توجه به نفع عموم، برابری، رعایت قانون و مقررات و غیره آشنا می‌شوند. آنها همچنین می‌توانند دانش، مهارت‌ها، مفاهیم و نگرش‌هایی را فرا بگیرند که برای پرورش آنها خطرآفرین بوده و تهدید محسوب می‌گردد. بنابراین برنامه درسی پنهان می‌تواند برای تعلیم و تربیت شهروندی هم مزیت و هم آسیب به حساب آید. نوشتار حاضر در شناسایی عوامل آسیب و تهدید در برنامه درسی پنهان برای تربیت شهروندان از یک سو و ارائه راهکارهایی جهت بهبود و اصلاح آنها می‌باشد.

شهروندی

شهروندی زائیده زیستن در دنیای معاصر است. شهروندی با تأکیدی تازه در تلاش است با ایجاد تفاهم در زندگی اجتماعی، راه پیشرفت و ارتقاء جامعه را هموار سازد. شهروندی طرح سؤالاتی است در ارتباط با ماهیت جامعه، عدالت، مراقبت، مسئولیت، دولت، آزادی، تعاملات اجتماعی، احترام و به ویژه ارزش‌ها، که علاوه بر نوع ارتباط هر فرد با چنین موضوعاتی، نوع واکنش افراد را نیز شامل می‌شود (کمبس، ۲۰۰۱). شهروندی با حقوق انسانی در زندگی اجتماعی پیوند خورده است (پارکر، ۲۰۰۰). شهروندی وظایف و مسئولیت‌ها را در بین افراد جامعه توزیع می‌کند و در نهایت امکان

مشارکت افراد در فعل و انفعالات اجتماعی را فراهم می‌سازد (کوکداس، ۲۰۰۱، مک دونالد، ۱۹۹۹).

مارشال معتقد است: شهروندی موقعیتی است که به اعضای جامعه اعطا می‌گردد. همه افرادی که صاحب چنین موقعیتی هستند، ضمن این که از حقوقی برخوردار می‌باشند، باید وظایفی را نیز - که از آن موقعیت برمی‌خیزد - بر عهده گیرند. به عبارت دیگر هر موقعیت اعطا شده، حقوق و مسئولیت‌هایی را نیز شامل می‌شود (استریجوس، ۲۰۰۱). شهروندی همانند جایگاه یک شیء دست‌ساز است که ارزش و اهمیت آن تنها به وسیله افرادی که با منابع فرهنگی و اجتماعی و اطلاعاتی آن آگاه هستند، درک می‌شود (مک دونالد، ۱۹۹۹). از این منظر شهروندی را باید ایجاد و نشر خلق و خوی شهروندی، تمایل داشتن به عمل در جهت نفع عموم و همچنین دقیق و حساس بودن نسبت به عواطف، نیازها و نگرش‌های دیگران قلمداد نمود. شهروندی بر تعهد یا وظیفه‌ای که برای دیگران مناسب است دلالت دارد، مهربانی و تدبیر را نشان می‌دهد و خدمات مطلوبی را به جامعه عرضه می‌کند (سامرز، ۲۰۰۲).

مؤلفه‌های شهروندی

صاحب نظران با توجه به نوع نگاه خود مؤلفه‌های مختلفی را برای شهروندی در نظر می‌گیرند. «مینکلر»^۱ احساس تعهد، احساس برابری، کنجکاوی و ترقی‌طلبی، اطاعت از قانون، توجه به نفع عمومی، مشارکت و غیره را از جمله مؤلفه‌های اساسی شهروندی می‌داند (مینکلر، ۱۹۹۸). «توماس اس دی»^۲ مشارکت، تعاون، همکاری و دانایی محوری (دی، ۲۰۰۴) و «می هویی لیو»^۳ آراستگی شخصی، دانش محوری محلی - ملی و جهانی، سخت‌کوشی، وطن‌دوستی، تبعیت از قانون، نوع‌دوستی، مشارکت (لیو، ۲۰۰۱) و «فالكس»^۴ مسئولیت‌پذیری، بسط ارتباطات انسانی، کل‌نگری، احترام به اصول اخلاقی (فولکس، ۲۰۰۰) و «سامرز»^۵ تفکر انتقادی، توجه به نفع عمومی، مشارکت در زمینه‌های سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی، درک نیازها و نگرش‌های دیگران، رفتار متعهدانه و غیره را مدنظر قرار می‌دهند. دکتر مهرمحمدی نیز در تبیینی جامع، اندیشه‌ورزی و ژرف‌اندیشی، سعه صدر و تحمل اندیشه‌های مخالف، قانون‌گرایی و قانون‌پذیری، احساس خود ارزشمندی، عزت و اعتماد به نفس، تمایل به رقابت سازنده، عدم تمکین به روابط مبتنی بر قدرت مستبدانه، تقویت روحیه پرسشگری و کنجکاوی، تمایل به تفکر خلاق و واگرا در حل مسائل مبتلا به محیط پیرامون، توانایی و جرأت در ابراز اندیشه را از جمله ویژگی‌هایی می‌داند که مفهوم شهروندی بر آنها مبتنی است (مهرمحمدی، ۱۳۷۷، صص ۳۲ - ۲۱). به طور کلی می‌توان مؤلفه‌های زیر را برای تربیت شهروندی برشمرد (واحد و کاظمی، ۱۳۸۳):

الف) دانایی محوری

دانایی محوری به عنوان مهم‌ترین مؤلفه متشکله شهروندی، گام اول مشارکت فعال، مسئولیت‌پذیری و غیره به شمار می‌رود. دانایی محوری عبارت از داشتن آگاهی در زمینه موضوعات تاریخی، اجتماعی، فرهنگی در سطح محلی، ملی، بین‌المللی است، که به عنوان پیش‌نیازی اساسی برای شهروندی به شمار می‌رود. اصولاً تصمیم‌گیری‌های مهم جامعه اغلب نیاز به شهروندانی دارد که قادر به درک اطلاعات وسیع سطح جامعه، گزارشات و بررسی‌ها باشند.

ب) وطن دوستی

اصولاً یک شهروند، به شهر و کشورش احساس تعلق می‌کند. وطن‌پرستی به معنای وفاداری نسبت به کشور خود و دیدن مصالح جامعه در انجام فعالیت‌های روزانه است. همانگونه که فرد در هنگام تولد، خود را عضو یک خانواده می‌بیند و تلاش می‌کند تا مرزهای پیشرفت خانواده را فراهم سازد، شهروندان نیز عضو یک جامعه کلان محلی و ملی هستند که باید در توسعه زمینه‌های مختلف مربوط به کشور خود کوشا باشند (مک کروکلین، ۱۹۶۵).

ج) قانون‌مداری

قانون، عاملی است که زمینه انسجام و یگانگی میان افراد جامعه را فراهم می‌سازد. شهروند تلاش می‌کند قوانین را حتی اگر مغایر با نفع شخصی او باشد، در زندگی به کار گیرد. قانون‌مداری به معنای گردن نهادن به روال‌ها و منفعل بودن نیست. قانون‌مداری فرایند بسط شعور شهروندی برای وصول به اهداف کلان زندگی اجتماعی و سپس تلاش منطقی برای اصلاح هر گونه قانونی است که امکان استفاده بیشتر را از امکانات و استعدادها فراهم ساخته و زمینه پیشرفت و ترقی را میسر سازد.

د) مسئولیت‌پذیری و تعهد

شهروندی مفهومی است که با مسئولیت و مسئولیت‌پذیری آحاد جامعه همراه است. در جامعه مدنی، شهروند دریافته است که بی‌مسئولیتی انسان‌های پیرامونی، او را در مسیر پرنوسانی قرار می‌دهد و چنانچه خود نیز نسبت به پدیده‌های پیرامونی بی‌مسئولیت باشد محیط زندگی خود و دیگران را دچار آسیب می‌کند. زیباترین احساس خوشایند در مقوله شهروندی، تلاش برای همکاری و تعاون و بار مسئولیت خود و دیگران را به دوش کشیدن است.

هـ) مشارکت

بانک جهانی، مشارکت را فرآیندی می‌داند که در آن ذینفعان در ایجاد و توسعه نوآوری‌ها و تصمیم‌گیری‌ها و منابعی که بر این نوآوری‌ها و تصمیم‌گیری‌ها مؤثرند نفوذ و کنترل دارند. براین اساس مشارکت مردم و شهروندان فعل و انفعالی است که برای شهروندان این امکان را فراهم می‌کند در قاعده‌سازی و فرمول‌بندی سیاست‌ها و خط‌مشی‌هایی که بر کل جامعه مؤثر است، شرکت جویند (مک ایوان، ۲۰۰۳).

و) انتقادگری و انتقادپذیری

یک بعد بسیار مهم از توانمندی شهروندان جامعه دموکراتیک و متکثر که به مشارکت نیاز دارد، تفکر انتقادی است. تفکر انتقادی فرآیندی است که به افراد کمک می‌کند تا شیوه بررسی دقیق آنچه را که به آن معتقدند دریابند و دلایل اعتقاد خود را توسعه دهند. یک تفکر اندیشمندانه، منطقی، خودگردان و منظم، تفکری است که شخص در هنگام تصمیم‌گیری، آنچه را که به آن معتقد است، انجام دهد. جوامع به افرادی نیازمندند که صاحب تفکرات منتقدانه باشند. متفکران منتقد پیشگامان تغییر در جامعه هستند. آنها آینده خود و جامعه‌شان را هیچ وقت تمام شده تلقی نمی‌کنند (سامرز، ۲۰۰۲).

تعلیم و تربیت شهروندی

شهروندی نخستین بار برای ایجاد انسجام و روح جمعی میان افراد جامعه در علوم اجتماعی مطرح شد (مینکلر، ۱۹۹۸). پس از آنکه نظام حکومتی دموکراسی، به عنوان روشی برای حکومت مردم بوسیله مردم، وارد نظام‌های سیاسی شد، ضرورت حضور مردم در فعل و انفعالات حکومتی مسجل گشت. لذا علوم سیاسی برای استقرار زمینه‌های مناسب علمی، شهروندی را از علوم اجتماعی وام گرفت. سومین حضور مفهوم شهروندی پس از حضور در علوم اجتماعی و علوم سیاسی، در نظام تعلیم و تربیت بود (کاظمی، واحد، ۱۳۸۴). این مفهوم خیلی سریع در حوزه تعلیم و تربیت رواج پیدا کرد، به طوری که امروزه از جمله مهم‌ترین اهداف پاره‌سیستم‌های آموزشی به شمار می‌رود (ویتنی، ۲۰۰۰). تربیت شهروندی از عناصر و مباحثات مختلفی بوجود می‌آید (سرز و هبرت، ۲۰۰۵) و بسته به ماهیت نظام‌های سیاسی و اجتماعی حاکم بر جامعه در مکان‌ها و زمان‌های مختلف، شکل‌ها و ماهیت‌های مختلف و متنوعی به خود می‌گیرد (تسی، ۲۰۰۱). باید منشأ این دیدگاهها را در مورد این مسئله بررسی نمود که شهروند کیست؟ و از چه خصیلت‌هایی برخوردار است؟ در بررسی شهروند به لحاظ روند تاریخی می‌توان دو رویکرد مشخص را مورد بررسی قرار داد. این دو رویکرد عبارتند از:

الف) رویکرد سنتی: در این رویکرد، شهروند عمدتاً نقش منفعلی را داراست، ولی طی جریان جامعه‌پذیری - که به ویژه به وسیله نهادهای تربیتی و خانواده انجام می‌شود - به سوی وفاداری به کشور و دولت خود ترغیب می‌گردد. عمده موضوعات مطروحه در این رویکرد، پرداختن به تاریخ و سنت‌های ملی است. همه این جریان‌ها، شهروندان را آماده می‌کند تا نقش منفعل خود را در جامعه برعهده گیرد. البته ماهیت آموزش سنتی نیز در اشاعه چنین فرهنگی بی‌تأثیر نیست. به عبارت دیگر نظام آموزش سنتی نیز مشارکت سیاسی و فعالانه در جامعه را مدنظر قرار نداده و از انواع بی‌عدالتی‌های اجتماعی حمایت می‌کند. مدارس سنتی بر اساس اصول دموکراتیک، مدیریت نمی‌شوند و در حقیقت محیطی را ایجاد می‌نمایند که در آن دانش‌آموزان رفتارهایی را که برخلاف مشارکت دموکراتیک است یاد بگیرند (دی، ۲۰۰۴). دیدگاه‌های آنتونیو گرامشی و مایکل اپل در رابطه با نظریه سلطه مویدی بر این ادعاست (هگمانی و ...، ۲۰۰۴).

ب) رویکرد فعال: این رویکرد درصدد بررسی موضوعات مهم روز و اشاعه فرهنگ مشارکت‌جویی در اصلاح جامعه در سطح محلی، ملی و حتی جهانی است (هبرت و سرز، ۲۰۰۵). در این رویکرد، هر کسی حق دارد عقایدش را آزادانه بیان کند و دیدگاه‌های خود را در قالب چارچوب‌هایی ارائه و پیگیری نماید (لوسیتو و آپیس، ۲۰۰۳). امروزه بسیاری از جوامع و دولت‌ها به اهمیت مشارکت مدنی واقف بوده و می‌دانند که آگاهی و مشارکت مردم، فواید بسیاری را برای آنها به همراه دارد. آنها تلاش می‌کنند تا با استقرار نظام‌های دموکراتیک، مشارکت شهروندی افراد جامعه خود را (به ویژه جوانان) توسعه بخشند (Civic Education Survey, 2002, p.4). اصل مهم دیگر این است که تفکر انتقادی داشتن، بُعد بسیار مهمی در تبیین شایستگی شهروندانی است که در یک جامعه دموکراتیک و متکثر میل به مشارکت دارند. بر این اساس نقش تربیت شهروندی بارزتر می‌شود و در راستای تربیت شهروندی، استراتژی آموزشی باید به گونه‌ای طراحی شود که تفکر انتقادی را در بین دانش‌آموزان اشاعه دهد. بنابراین تربیت شهروندی در زمان معاصر، چنانچه قصد پرورش شهروندانی را داشته باشد و بخواهد به هدف خود نائل آید، نخست باید موضوع مشارکت شهروندی را آموزش دهد. سپس این امکان را به طور گسترده برای شهروندان فراهم نماید که بتوانند از مسائل اجتماعی، سیاسی، تکنولوژیکی و غیره ارزیابی‌های آگاهانه‌تری را داشته باشند (دی، ۲۰۰۴).

ضرورت تربیت شهروندی

تعلیم و تربیت شهروندی مفهومی چالش برانگیز است که با ایدئولوژی‌های مختلف و انتظارات تجویری همراه است، به این دلیل با اصطلاحات دیگر مانند تعلیم و تربیت سیاسی، تعلیم و تربیت

اخلاقی، تعلیم و تربیت مدنی، تعلیم و تربیت ملی گرایانه، تعلیم و تربیت اجتماعی و سواد سیاسی به کار برده می شود (گیروز، ۱۹۸۳). تربیت شهروندی با عناصر و مؤلفه‌هایی نظیر دانش شهروندی، مهارت‌های شهروندی، نگرش شهروندی (کواجلی، ۲۰۰۰. فتحی، ۲۰۰۱) مسئولیت پذیری، تفکر منطقی، احترام به حقوق فردی، مشارکت سیاسی و اقتصادی، حفظ هویت و فرهنگ ملی، اهتمام در توسعه منابع ملی، تلاش برای خودکفایی، کاربرست دستاوردهای علمی و تکنولوژیکی در حل مسائل جاری (پتی یانوا و سوجی وا، ۲۰۰۱) و غیره در ارتباط است.

امروزه تعلیم و تربیت شهروندی با درک چالش‌های جامعه مدرن که برخی از آنها ذیلاً مطرح می‌گردد، درصدد است تا اصول اساسی شهروندی را در افراد نهادینه کند. این چالش‌ها عبارتند از:

- امروزه افراد موانع ملی را درک کرده و در مقابل آن واکنش سریع نشان می‌دهند.
 - امروزه افراد حقوق فردی و همچنین حقوق اقلیت‌های بومی را به خوبی می‌شناسند.
 - امروزه افراد می‌دانند که ساختارهای سیاسی موجود، در حال از هم پاشیدن است و ساختارهای سیاسی جدید در حال رشد هستند.
 - امروزه نقش و موقعیت زنان در جامعه تغییر کرده است.
 - امروزه الگوهای کار و تجارت تغییر یافته است و اقتصاد جهانی بر روابط اجتماعی و اقتصادی و سیاسی تأثیر شگرفی گذاشته است.
 - امروزه انقلاب اطلاعات، ارتباطات و تکنولوژیکی بر جامعه تأثیر عظیمی برجای گذاشته است.
 - امروزه جمعیت جهانی رو به رشد است و پیامدهای ناشناخته‌ای بر محیط زندگی انسانها باقی می‌گذارد.
 - امروزه شکل‌های جدید جامعه ظهور می‌یابد و اعتراضاتی را نیز به همراه خود دارا است.
- هدف تعلیم و تربیت شهروندی پرورش شهروندان خوبی است که بتوانند در مقابل چالش‌های فوق عملکرد مناسبی از خود نشان دهند.

مفهوم برنامه درسی پنهان

برنامه درسی پنهان همه عقایدی را شامل می‌شود که دانش‌آموز به طور منفعل، مستقیماً از محیط و چیزهای زنده و غیرزنده موجود در اطراف خود می‌آموزد (هبرت، ۲۰۰۰). برنامه درسی پنهان دانش،

اعتقادات، نگرش‌ها، رفتارها و قوانینی را شامل می‌شود که دانش‌آموزان هم به صورت قصدشده و هم به صورت قصدنشده در خود درونی می‌کنند (دکله، ۲۰۰۴). لانگ استریت^۶ و شن^۷ (۱۹۹۳) برنامه درسی پنهان را انواع یادگیری‌ای می‌دانند که کودکان در نتیجه طبیعت واقعی و طراحی سازمانی مدارس دولتی و همچنین از نگرش‌ها و رفتارهای معلمان و مدیران اتخاذ می‌کنند (ویلسون، ۲۰۰۳). اسکلتون^۸ نیز برنامه درسی پنهان را عبارت می‌داند از مجموعه پیام‌های مربوط به دانش، ارزش‌ها، هنجارهای رفتاری و نگرش‌هایی که یادگیرنده در طول فرآیندهای آموزشی، به طور ضمنی تجربه می‌کند. این پیام‌ها ممکن است ضد و نقیض، غیرخطی و تأکیدی بوده و هر یادگیرنده‌ای آنها را به شیوه‌ای خاص کسب کند (اسکلتون، ۲۰۰۵).

دلایل توجه به برنامه درسی پنهان

یکی از سؤالات مهم در ارتباط با برنامه درسی پنهان آن است که چرا این برنامه با وجود مبهم بودنش، از جانب تعداد زیادی از صاحب‌نظران مورد تأکید قرار گرفته است؟ فیلیپ جکسون^۹ برنامه درسی پنهان را بسیار با اهمیت و تأثیرگذار شمرده است و استدلال می‌کند که برنامه درسی پنهان بر مهارت‌های خاصی تأکید می‌ورزد: دانش‌آموزان می‌آموزند که آرام و منضبط منتظر بمانند، خویشتندار باشند، تلاش نمایند وظیفه خود را کامل انجام دهند، شلوغ نکنند، تشریک مساعی داشته باشند، هم نسبت به همکلاسی‌هایشان و هم نسبت به معلمان‌شان متعهد باشند، پاکیزه و وقت‌شناس باشند، مؤدبانه رفتار کنند و ... (مارجولیس، ۲۰۰۲). یک فرهنگ لغت جامعه‌شناسی نیز این مفهوم را به عنوان دانش‌ها و نگرش‌ها، هنجارها و اعتقاداتی می‌داند که افراد به منظور یادگیری به آن نیازمند می‌باشند (Sociology and Curriculum, 2001, p.12). آیزنر معتقد است: برنامه درسی آشکار بخش کوچکی از آن چیزی است که مدارس آموزش می‌دهند. بازبینی، دقت و ژرف‌نگری در برنامه‌های درسی آشکار به هیچ وجه نشان‌دهنده برنامه درسی پنهان نیست. برنامه درسی پنهان به فضای مدرسه، دیدگاه‌های مختلفی که در آن رد و بدل می‌شود، سیستم پاداش‌دهی مورد استفاده در مدارس، ساختار سازمانی که مدرسه برای تداوم موجودیتش دارد، خصوصیات محیط فیزیکی مدرسه، تجهیزات و وسایلی که مورد استفاده قرار می‌گیرد، مربوط می‌باشد. این ویژگی‌ها مبین برخی از مؤلفه‌های آشکار برنامه درسی پنهان می‌باشد. او تأکید می‌کند: آن چه دانش‌آموزان از این طریق می‌آموزند از جمله مهم‌ترین آموخته‌های دانش‌آموزان است (ایسنر، ۱۹۹۴).

ابعاد برنامه درسی پنهان

صاحب نظران هر یک از منظری ابعاد متفاوتی از برنامه درسی پنهان را مد نظر قرار دادند. تری اندرسون سه بعد را برای برنامه درسی پنهان در نظر می‌گیرد:

- ۱- نوعی تلقین برای حفظ ویژگی‌های اجتماعی است و یا این که دانش و شیوه‌های خاص را به همراه برنامه درسی تدریس شده و رسمی ارائه کند.
- ۲- به تأثیرات هوشمندانه موقعیتی که آموزش رسمی در آن واقع می‌شود، اشاره دارد.
- ۳- قوانین بیان نشده‌ای است که برای تکمیل موفقیت‌آمیز مطالعات آموزش رسمی ضروری است (دوسچ، ۲۰۰۲).

آهولا چهار بعد اساسی برنامه درسی پنهان را عبارت می‌داند از:

- ۱- یادگیری چگونه یاد گرفتن.
- ۲- یادگیری حرفه.
- ۳- یادگیری به منظور خیره شدن.
- ۴- یادگیری بازی (آندرسون، ۲۰۰۱).

محقق دیگری ابعاد برنامه درسی پنهان را به شرح زیر برمی‌شمرد:

- ۱- مجموعه ارتباطات، تعاملات و برخوردهایی که شرکت‌کنندگان در برنامه‌ها و فعالیت‌های مختلف با یکدیگر دارند.
- ۲- مجموعه ارتباطات، تعاملات و برخوردهایی که شرکت‌کنندگان در برنامه‌ها با مسئولان و اولیای امر دارند.

۳- فضا و جو کلی حاکم بر محیط تربیتی (دیبا، ۱۳۸۲، ص ۵۰).

اسکلتون^{۱۰} دو بُعد برای برنامه درسی پنهان پیشنهاد می‌کند:

- ۱- بُعد قصدشده برنامه درسی پنهان.
- ۲- بُعد قصدنشده برنامه درسی پنهان (پاجتر، ۱۹۹۹).

علیخانی ابعاد برنامه درسی پنهان را عبارت می‌داند از:

- ۱- چگونگی ارتباط متقابل افراد در مدرسه.
- ۲- ساختار سازمانی مدرسه.
- ۳- ساختار فیزیکی مدرسه و کلاس درس (علیخانی، ۱۳۸۲).

در این تحقیق ابعاد برنامه درسی پنهان سیلور و الکساندر و لوئیس، به دلیل این که از جامعیت و عمق بیشتری برخوردار است، در نظر گرفته شده است که عبارتند از:

۱- ساختار مدرسه

دیوانسالاری اداری مدرسه غالباً همراه با مجموعه‌های فشرده قوانین، مقررات، روش‌ها و نظام‌های مدیریت آن یک عنصر پراهمیت «برنامه درسی غیرمدون» محسوب می‌شود. عناصری از این طبیعت که به سادگی قابل تشخیص است عبارتند از: تمام نظام طبقه‌بندی به خدمت گرفته شده در مدرسه، روش‌های ارزشیابی، قوانین انضباطی، محدودیت‌ها و روش‌های تنبیه، محدودیت‌ها و کنترل فعالیت فردی و گروهی، فعالیت کلوپ‌ها، کمیته‌های دانش‌آموزان و اقتدارطلبی کارکنان و کارکنان مدرسه.

۲- جو اجتماعی مدرسه

جو اجتماعی مدرسه اگرچه عاملی نافذ در مدرسه است ولی کمتر از طریق اعمال آشکار مشخص می‌گردد. معلمان در طرح‌ریزی آموزش باید به این مجموعه کامل شرایط غیر رسمی و طبیعت ارتباطات میان فردی که بین دانش‌آموزان و هیات آموزشی وجود دارد معرفت یابند. فرهنگ موجود بین همسالان به ویژه در سالهای بالای مدرسه عاملی پراهمیت در تعلیم و تربیت جوانان محسوب می‌شود. یکی از موضوعات مورد توجه و جدی اثر جو مدرسه و فرآیندهای اجتماعی شدن مدرسه در دانش‌آموزان خانواده‌های عقب‌مانده از نظر فرهنگی و فقیر است. کارکنان مدارس ممکن است غالباً ناهشیارانه سعی در دگرگونی دانش‌آموزان براساس نوع زندگی و تفکر خود نمایند. در نتیجه کودکان گروه‌های خرده فرهنگی متفاوت «مواجه با مشکلات در سازگاری می‌شوند». اثر جو اجتماعی مدرسه بر گروه‌های قومی و نژادی نیز مورد مطالعه قرار گرفته است.

۳- تعامل معلم و دانش‌آموز

تعامل معلمان و شاگردان در کلاس درس به وسیله ساختار مدرسه و سازمان اجتماعی غالب بر آن تحت تأثیر قرار می‌گیرد. این گونه ارتباطات به نوبه خود اثری مستقیم بر بافت سازمانی نحوه ارائه تکالیف یادگیری دارد. کارت لچ و میل برن دو طبقه کلی رفتارهای اجتماعی دانش‌آموز را که برای موفقیت آموزشگاهی مورد نیاز است شناسایی کرده‌اند:

- ۱- مهارت‌های کنش متقابل شخصی، مثل کمک کردن، مشارکت، تبریک گفتن به دیگران، صحبت مثبت با دیگران و کنترل پرخاشگری

۲- مهارت‌های مرتبط با تکالیف، مثل حضور، صحبت مثبت درباره مواد آموزشی علمی، اطاعت از خواسته‌ای معلم، و پایداری در انجام تکالیف.

مهارت‌های فوق نمایانگر هدفهای کلی مهم در برنامه درسی غیر مدون است (سیلور، الکساندر و لوئیس، ۱۳۷۶، صص ۴۵۴-۴۵۱).

شهروندی و برنامه درسی پنهان

با نگاهی دقیق به مؤلفه‌های تربیت شهروندی (دانایی محوری، قانون مداری، وطن دوستی، مسئولیت‌پذیری و مشارکت) درمی‌یابیم که اگرچه هر یک از این مؤلفه‌ها را می‌توان از طریق برنامه درسی آشکار و رسمی آموزش داد ولی تأثیری که برنامه درسی پنهان به ویژه در تخریب یادگیری مؤلفه‌های مذکور دارد را نباید از نظر دور داشت. دستاوردهای تحقیقی «علیخانی» در پروژه «بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه درسی پنهان) محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن» بیانگر مصادیق آن است. یافته‌های تحقیق حاکی از آن است: تقویت روحیه اطاعت‌پذیری و همنوایی به جای تفکر انتقادی، تقویت رقابت انفرادی و نگرش منفی نسبت به انجام فعالیت‌های گروهی، تقویت خودپنداره منفی و تضعیف اعتماد به نفس در دانش‌آموز از جمله پیامدهای منفی برنامه درسی پنهان در مدارس می‌باشد. در نتیجه می‌توان از طریق آموزش مؤلفه‌هایی همانند مسئولیت‌پذیری، مشارکت و قانون‌مداری تأثیر این پیامدها را به حداقل کاهش داد (علیخانی، ۱۳۸۲). تحقیقی که توسط ادیب تحت عنوان «طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی مهارت‌های زندگی برای دوره راهنمایی تحصیلی» انجام شده است گواه آن حقیقت است که کسب مهارت‌هایی همچون خودآگاهی، تصمیم‌گیری، روابط انسانی، تفکر انتقادی، مسئولیت‌پذیری و مشارکت در اولویت اول قرار گرفته‌اند (ادیب، ۱۳۸۲). بنابراین لزوم ارتباط بین تربیت شهروندی و برنامه درسی پنهان بیش از پیش مشخص می‌گردد.

سابقه پژوهش

۱- تحقیقات داخلی

۱-۱- تحقیقی تحت عنوان «بررسی ویژگی‌های شهروند خوب برای جامعه ایران و میزان انطباق برنامه‌های درسی مدارس با این ویژگی» توسط طلعت دیبا انجام شد. این تحقیق به شناسایی

ویژگی‌های شهروند خوب در سه قلمرو دانش مدنی، توانش مدنی، نگرش مدنی پرداخته است. همچنین این پژوهش به دنبال شناسایی میزان توجه به تربیت شهروندی در مراحل تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های مدارس بوده است. نتایج نشان می‌دهد که ویژگی‌های موردنظر در سه حیطه دانش مدنی، توانش مدنی و نگرش مدنی برای جامعه ایران، مهم و اساسی است. همچنین در مراحل طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه، توجه کمی به پرورش ارزش‌های شهروندی می‌شود و اصلاحات اساسی در این راستا الزامی است (دیبا، ۱۳۸۲).

۱-۲- تحقیقی دیگری تحت عنوان «شناسایی مهارت‌های زندگی مورد نیاز بزرگسالان از دیدگاه صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، کارشناسان برنامه‌ریزی درسی متوسطه نظری و دانش‌آموزان شاخه نظری دبیرستان‌های بزرگسالان دولتی شهر تهران» توسط توران اسفندیاری انجام شده است. این تحقیق به دنبال شناسایی انواع مهارت‌های زندگی در ۶ طیف کلی مهارت‌های ذهنی-شناختی، فردی-زیستی، ارتباطات میان فردی، مهارت‌های زندگی خانوادگی، مهارت‌های محل کار و شهروندی می‌باشد یافته‌ها بیانگر آن است که از دیدگاه هر سه گروه مورد مطالعه مهارت‌های طبقه شهروندی در اولویت اول، مهارت‌های فردی-زیستی در اولویت دوم، مهارت‌های محل کار در اولویت سوم و مهارت‌های ذهنی-شناختی در اولویت آخر قرار گرفته است (اسفندیاری، ۱۳۸۲).

۲- تحقیقات خارجی

۱-۲- تحقیقی تحت عنوان «تربیت شهروندی در گذار: ژاپن» توسط کازوکوا و تسو ۱۱ در سه مدرسه ژاپن: یک مدرسه دولتی، یک مدرسه خصوصی و یک مدرسه مدل دانشگاهی در شهر ساپورو و انجام شده است. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که برنامه درسی مربوط به تربیت شهروندی در هر سه مدرسه نامبرده براساس کتاب منتشر شده از سوی وزارت آموزش و پرورش هدایت می‌شود. علاوه بر کلاسهای تعلیمات مدنی، برنامه درسی شامل وقایع مربوط به مدرسه و فعالیت‌های شورای دانش‌آموزی می‌گردد. با توجه به گسترش ارزش‌های شهروندی، بررسی‌ها نشان می‌دهد: در مدرسه دولتی و خصوصی، ارزش‌های ضمنی مربوط به زندگی مدرسه‌ای نسبت به ارزش‌های آشکار مطرح شده در برنامه‌های درسی تربیت شهروندی از تأثیر بیشتری برخوردار می‌باشد. در مدرسه مدل دانشگاهی «فعالیت همراه با شایستگی» هم به طور آشکار و هم به طور ضمنی با اهمیت در نظر گرفته می‌شود (اتسو، ۲۰۰۱).

۲-۲- تحقیق دیگری توسط می‌هوئی لیو، تحت عنوان «توسعه ارزش‌های شهروندی: مطالعه موردی در تایوان» انجام گرفته است. نتایج نشان می‌دهد که بدلیل سیاست برنامه درسی ملی، اهداف و رویکردهای مربوط به تربیت شهروندی خیلی خاص و تجویزی هستند. علاوه بر این ارتباط قوی‌ای

بین سیاست ملی و قوانین و پیش‌بینی‌های برنامه درسی مدرسه وجود دارد. به نظر می‌رسد که تجارب آموزشی با هدف ارتقاء استقلال اخلاقی و به واسطه فعالیت‌های مدرسه پایه‌ریزی شدند. سرانجام اینکه اگرچه مدیران و معلمان، تربیت شهروندی را مهم و ارزشمند در نظر می‌گیرند، اما بدلیل اینکه تربیت شهروندی در امتحان ورودی دبیرستان خیلی کم مورد توجه قرار می‌گیرد، از اولویت پایین برخوردار می‌باشد (لیو، ۲۰۰۱).

۳-۲ تحقیقی دیگر توسط افتخار احمد، تحت عنوان «اسلام، دموکراسی و تربیت شهروندی: بررسی برنامه درسی مطالعات اجتماعی در کشور پاکستان» انجام گرفته است. هدف عمده این طرح، استفاده از برنامه درسی به منظور ایجاد شهروندی صبور، متعادل و روشن‌فکر می‌باشد. نتایج حاکی از آن است که مدل تربیت شهروندی کشور پاکستان به طور عمده بر تربیت مذهب مبتنی است. در این مدل، هدف عمده، پرورش شهروندانی است که از طریق آموزه‌های قرآن به دولت و محل زندگی خود وفادار بمانند (احمد، ۲۰۰۴).

۳-۳ تحقیق دیگری تحت عنوان «استعمال سیگار در دانشگاه‌های پزشکی کشور کلمبیا: برنامه درسی پنهان» توسط روزلی و ری انجام شد. در این پژوهش شیوع استعمال سیگار در دانشگاه‌های پزشکی کشور کلمبیا و نگرش‌هایی که در ارتباط با آن وجود داشت مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد: در کل ۲۵/۹ درصد دانشجویان سیگاری بودند (۲۷/۹ درصد مردان و ۲۴ درصد زنان). زندگی کردن در شرایط بسیار خوب و توجه نمودن به دانشگاه‌های خصوصی با شیوع بیشتر استعمال سیگار در ارتباط بودند ($p < 0/001$). زنان از شانس بیشتری در ترک سیگار برخوردار بودند ($p < 0/05$)؛ ۹۱/۳ درصد سیگاری‌ها تمایل به ترک سیگار داشتند؛ دانشجویان سال پنجم از استعمال سیگار بیشتر لذت برده و تمایل خیلی کمتری برای ترک سیگار داشتند. شیوع استعمال سیگار در دانشجویان پزشکی، مشابه شیوع استعمال سیگار کل جمعیت بود (اتویل مک کینز و لیه، ۲۰۰۵).

سوالات پژوهش

سؤال کلی

آسیب‌هایی که برنامه درسی پنهان نظام آموزش متوسطه نظری بر تربیت شهروندی وارد می‌سازد کدام است؟

سؤالات ویژه

- ۱- آسیب‌هایی که جو اجتماعی حاکم بر نظام آموزش متوسطه نظری بر تربیت شهروندی وارد می‌سازد کدام است؟
- ۲- آسیب‌هایی که ساختار سازمانی نظام آموزش متوسطه نظری بر تربیت شهروندی وارد می‌سازد کدام است؟
- ۳- آسیب‌هایی که کنش متقابل معلم و دانش‌آموز در نظام آموزش متوسطه نظری بر تربیت شهروندی وارد می‌سازد کدام است؟
- ۴- راهکارهای بهبود تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان نظام آموزش متوسطه نظری کدام است؟

متدولوژی تحقیق

پژوهش حاضر از جهت روش گردآوری داده‌ها از تحقیق توصیفی^{۱۲} از نوع پیمایشی^{۱۳} است که در آن توصیف دیدگاهها و نقطه نظرات معلمان مد نظر می‌باشد. آزمودنی‌های این مطالعه معلمان زن نظام آموزش متوسطه شهر تهران می‌باشند که به منظور تعیین حجم نمونه تحقیق با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای با انتساب تصادفی مراحل زیر اعمال شده است.

در گام اول، تعداد کل معلمان نظام آموزش متوسطه نظری شهر تهران مشخص گردید که معادل ۸۴۷۷ نفر معلم می‌باشد و سپس از بین تعداد کل معلمان زن، نمونه موردنظر بر اساس جدول مورگان محاسبه شد و تعداد ۳۷۰ نفر بدست آمد.

در گام دوم، شهر تهران به پنج بخش جغرافیایی شمال، جنوب، مشرق، مغرب و مرکز تقسیم گردید.

در گام سوم، با توجه به اینکه زیر مجموعه‌ها باید با توجه به حجم جامعه در نمونه واقعی نماینده داشته باشند، با استفاده از معادله نمونه‌گیری طبقه‌ای در مورد هر یک از بخش‌های جغرافیایی شهر تهران تعداد افراد مشخص گردید که تعداد کل معلمان زن در بخش جغرافیایی شمال تهران ۱۴۲۰ نفر و تعداد نمونه مربوطه ۶۲ نفر، تعداد کل معلمان زن در بخش جغرافیایی جنوب تهران ۲۳۳۳ نفر و تعداد نمونه مربوطه ۱۰۲ نفر، تعداد کل معلمان زن در بخش جغرافیایی مشرق تهران ۲۵۴۲ نفر و تعداد نمونه مربوطه ۱۱۱ نفر، تعداد کل معلمان زن در بخش جغرافیایی غرب تهران ۱۱۶۷ نفر و تعداد نمونه مربوطه ۵۱ نفر، تعداد کل معلمان زن در بخش جغرافیایی مرکز تهران ۱۰۱۴ نفر و تعداد نمونه مربوطه ۴۴ نفر می‌باشد.

در این پژوهش ابزار گردآوری اطلاعات، پرسشنامه است که از ۳۵ سؤال تشکیل و طبق مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است و آسیب‌هایی را که سه مؤلفه برنامه درسی پنهان تحت عنوان جو اجتماعی، ساختار سازمانی و تعامل متقابل معلم و دانش‌آموز بر تربیت شهروندی وارد می‌سازد را مورد بررسی قرار می‌دهد. از آنجائی که موضوعات مورد بررسی در این پژوهش از جمله مفاهیم جدید در حوزه تعلیم و تربیت می‌باشد محقق ضمن تنظیم نامه راهنما و تشریح مؤلفه‌ها و عناصر متشکله آن در هنگام تکمیل پرسشنامه نیز توضیحات تکمیلی را برای معلمان ارائه نموده است.

برای مؤلفه جو اجتماعی تعداد ۱۴ گویه، برای مؤلفه ساختار سازمانی تعداد ۱۴ گویه و برای تعامل میان معلم و دانش‌آموز، تعداد ۷ گویه تدوین گردید. به منظور تعیین ضریب پایایی، پرسشنامه در اختیار ۳۰ نفر از نمونه‌های تحقیق (معلمان زن نظام آموزش متوسطه نظری) قرار گرفته است و به طور آزمایشی اجرا شده است و پس از محاسبه ضریب آلفای کرانباخ برای پاسخ‌های بدست آمده، ضریب پایایی پرسشنامه ۰/۹۲/ بدست آمد که نشان دهنده ضریب پایایی بالای پرسشنامه می‌باشد و به منظور بررسی روایی پرسشنامه از روش تعیین روایی محتوایی استفاده شده است. با توجه به اینکه روایی محتوایی پرسشنامه با قضاوت و داوری متخصصان موضوع تعیین می‌شود. این امر در مورد پرسشنامه تحقیق حاضر نیز رعایت شده است که با توجه به نظرات استاد راهنما و استاد مشاور و دیگر اساتید متخصص تهیه، تدوین و اصلاح شده است.

به منظور تعیین دقت تاثیر گذاری مؤلفه‌های تحقیق بر متغیر مستقل (تربیت شهروندی) از تحلیل عاملی استفاده شد ابتدا برای تعیین امکان کاربرد تحلیل عاملی شاخص کفایت نمونه گیری به نام شاخص KMO محاسبه و عدد ۰/۹۰۴/ بدست آمد که گواهی بر اعتماد نتایج تحلیل عاملی می‌باشد. نتایج تحلیل شاخص باتلرز نیز بیانگر آماده بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی می‌باشد.

نتایج تحلیل عاملی نشان داده است که عامل ساختار سازمانی ۲۰/۸۳ درصد واریانس موضوع را تبیین می‌کند. عامل دوم جو اجتماعی است که این عامل به تنهایی ۱۵/۰۳ واریانس موضوع مورد بررسی (تربیت شهروندی) را نشان می‌دهد. مؤلفه دیگر کنش متقابل معلم و شاگرد است که رقم ۱۰/۵۱ درصد بدست آمد. به طور کل سه عامل مورد بررسی ۴۷ درصد واریانس متغیر مستقل (تربیت شهروندی) را تبیین می‌کند.

توصیف یافته‌ها

به منظور توصیف یافته‌های پژوهش، نخست با استفاده از آمار توصیفی نظیر فراوانی و درصد، ویژگی‌های جمعیت شناختی، تحلیل می‌شود. سپس کلیه گویه‌های پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد. برای پاسخگویی به سئوالات پژوهشی نیز از آمار توصیفی (فراوانی، درصد، ...) و آمار استنباطی شامل T، تحلیل واریانس یک طرفه و آزمون شفه استفاده می‌شود.

جو اجتماعی

در ارتباط با مؤلفه جو اجتماعی تعداد ۱۴ گویه در پرسشنامه فهرست شده است تا معلمان دیدگاه‌های خود را نسبت به آنها بیان کنند. این گویه‌ها عبارتند از:

- ۱- ارتباط نامناسب بین دانش‌آموز و دانش‌آموز
 - ۲- فقر مالی دانش‌آموزان
 - ۳- ارتباط نامناسب بین دانش‌آموز و معلم
 - ۴- فرهنگ نامناسب موجود در مدرسه
 - ۵- ارتباط نامناسب بین معلم و معلم
 - ۶- ارتباط نامناسب بین معلم و مدیر
 - ۷- فاصله طبقاتی بین دانش‌آموزان
 - ۸- ارتباط نامناسب بین والدین و اعضای مدرسه
 - ۹- ارتباط نامناسب بین دانش‌آموز و مدیر
 - ۱۰- تعاملات نامناسب بین گروهی دانش‌آموزان
 - ۱۱- بی توجهی نسبت به فعالیت‌های فوق برنامه
 - ۱۲- عدم همکاری بین معلم و والدین
 - ۱۳- فقر فرهنگی والدین
 - ۱۴- عدم حساسیت والدین نسبت به تعلیم و تربیت دانش‌آموزان
- تحلیل توصیفی پاسخ‌های ارائه شده به شرح جدول شماره ۱ می‌باشد:

جدول شماره ۱- تحلیل توصیفی گویه های مربوط به سؤال اول پژوهشی

ردیف	شماره گویه	میانگین	انحراف استاندارد	T
۱	۱	۳/۹۴	۰/۹۲	۸۱/۷۳
۲	۲	۳/۶۶	۱/۰۴	۶۷/۴۲
۳	۶	۳/۸۸	۰/۸۹	۶۴/۸۳
۴	۷	۳/۸۷	۱/۰۴	۷۱/۱۰
۵	۸	۳/۳۴	۱/۲۰	۵۳/۲۳
۶	۹	۳/۴۰	۱/۲۴	۵۲/۷۰
۷	۱۰	۳/۶۰	۰/۹۶	۷۱/۷۱
۸	۱۲	۳/۷۵	۱/۰۱	۷۱/۳۷
۹	۱۴	۳/۳۹	۱/۱۰	۵۹/۲۳
۱۰	۱۶	۳/۶۱	۱/۰۷	۶۴/۷۹
۱۱	۳۱	۳/۴۹	۱/۰۸	۶۲/۱۸
۱۲	۳۲	۳/۸۵	۰/۹۸	۷۵/۰۸
۱۳	۳۳	۴/۰۷	۱/۰۸	۷۲/۳۶
۱۴	۳۴	۴/۲۳	۱/۰۲	۷۸/۹۹
جمع	۱۴	۳/۷۲	۰/۶۵	۱۱۰

همانگونه که جدول شماره ۱ نشان می‌دهد میانگین کل بدست آمده برای این سؤال پژوهشی ۳/۷۲ و انحراف استاندارد ۰/۶۵ می‌باشد. عدد ۱۱۰ در محاسبه t تک نمونه‌ای بدست آمده است که در ۹۹٪ معنی‌دار می‌باشد. در بین گویه های مطرح شده گویه شماره ۳۴ (تاثیر عدم حساسیت والدین نسبت به تعلیم و تربیت دانش‌آموزان بر تربیت شهروندی) با میانگین ۴/۲۳ حائز بیشترین و گویه شماره ۸ (تاثیر ارتباط نامناسب بین معلم و معلم بر تربیت شهروندی) با میانگین ۳/۳۴ حائز کمترین مقدار می‌باشد.

برای سؤال اول پژوهشی علاوه بر اطلاعات گزارش شده، اطلاعات دیگری نیز استخراج و مورد بررسی قرار گرفته است. در این رابطه هرکدام از متغیرهای زمینه‌ای نظیر میزان سابقه، میزان تحصیلات و رشته تحصیلی مد نظر قرار گرفته و تعامل آنها با مؤلفه اول مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول شماره ۲ طیف قضاوت نمونه مورد بررسی را بر اساس میزان سابقه نشان می‌دهد. همانگونه که این جدول و جدول شماره ۳ (بعدی) نشان می‌دهد بین قضاوت افراد با توجه به میزان سابقه در سه طیف ضعیف، متوسط و زیاد ارتباط معنی‌داری بدست نیامده است.

جدول شماره ۲- توزیع انتخاب معلمان در مؤلفه جو اجتماعی بر اساس سه سطح ضعیف، متوسط و زیاد با توجه به میزان سابقه

مجموع	زیاد (۵ تا ۳/۶۷)	متوسط (۳/۶۶ تا ۲/۳۴)	ضعیف (۱ تا ۲/۳۳)	طیف قضاوت دامنه سابقه
۲۶	۱۶	۹	۱	۱ تا ۵ سال (گروه اول)
۷۴	۴۳	۲۵	۶	۶ تا ۱۰ سال (گروه دوم)
۹۳	۴۳	۴۷	۳	۱۱ تا ۱۵ سال (گروه سوم)
۱۷۶	۱۱۰	۶۲	۴	۱۵ سال به بالا (گروه چهارم)
۳۶۹	۲۱۲	۱۴۳	۱۴	مجموع

جدول شماره ۳- نتایج تحلیل واریانس برای تعیین تفاوت بین گروهها با توجه به میزان سابقه در مؤلفه جو اجتماعی

سطح معنی‌داری	F	میانگین مجذورات	df	جمع مجذورات	
۰/۸۸	۲/۱۹۴	۱/۲۸۸	۳	۳/۸۶۴	میانگین بین گروهها
		۰/۵۸۷	۳۶۵	۲۱۴/۲۹۷	میانگین درون گروهها
			۳۶۸	۲۱۸/۱۶۱	مجموع

جدول شماره ۴ (زیر) بیانگر آزمون شفه مربوط به گروههای تقسیم شده بر اساس میزان سابقه و مؤلفه جو اجتماعی می‌باشد که این آزمون نیز در مقایسه گروهها هیچ رابطه معنی‌داری را نشان نمی‌دهد.

جدول شماره ۴- نتایج آزمون شفه برای تعیین تفاوت گروهها با توجه به میزان سابقه

در مؤلفه جو اجتماعی

گروهها	اختلاف میانگین	سطح معنی داری
۱ تا ۵ سال با ۶ تا ۱۰ سال	۷/۶۹۲	۰/۱۳۰
" با ۱۱ تا ۱۵ سال	۰/۱۴۷	۰/۷۱۶
" با ۱۵ سال به بالا	-۲/۵۳۵	۰/۹۹۷
۶ تا ۱۰ سال با ۱ تا ۵ سال	-۷/۶۹۲	۰/۱۳۰
" با ۱۱ تا ۱۵ سال	۶/۹۸۹	۰/۸۹۱
" با ۱۵ سال به بالا	-۰/۱۰۲	۰/۶۴۰
۱۱ تا ۱۵ سال با ۱ تا ۵ سال	-۰/۱۴۷	۰/۷۱۶
" با ۶ تا ۱۰ سال	-۶/۹۸۹	۰/۸۹۱
" با ۱۵ سال به بالا	-۰/۱۷۲	۰/۱۳۵
۱۵ سال به بالا با ۱ تا ۵ سال	۲/۵۳۵	۰/۹۹۷
" با ۶ تا ۱۰ سال	۰/۱۰۲	۰/۶۴۰
" با ۱۱ تا ۱۵ سال	۰/۱۷۲	۰/۱۳۵

علاوه بر متغیر میزان سابقه، میزان تحصیلات نمونه مورد بررسی نیز مد نظر قرار گرفته است. جدول زیر توزیع تحصیلات و طیف انتخاب معلمان را بر اساس سه طیف ضعیف، متوسط و زیاد را در رابطه با جو اجتماعی نشان می‌دهد. برای محاسبه معنی داری انتخاب گروهها تحلیل واریانس یک طرفه محاسبه شده است که نتایج آن در جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که ارتباط معنی داری بین انتخاب گروهها در سطح ۹۵٪ وجود ندارد.

جدول شماره ۵- توزیع انتخاب معلمان در مؤلفه جو اجتماعی بر اساس سه سطح ضعیف،

متوسط و زیاد با توجه به میزان تحصیلات

میزان تحصیلات	طیف قضاوت	ضعیف (۱ تا ۲/۳۳)	متوسط (۳/۶۶ تا ۲۴/۳۴)	زیاد (۳/۶۷ تا ۵)	مجموع
فوق دیپلم (گروه اول)	۱	۱۶	۱۷	۳۴	
لیسانس (گروه دوم)	۱۱	۱۱۱	۱۷۶	۲۹۸	
فوق لیسانس (گروه سوم)	۲	۱۷	۱۹	۳۸	
مجموع	۱۴	۱۴۴	۲۱۲	۳۷۰	

جدول شماره ۶- نتایج تحلیل واریانس برای تعیین تفاوت بین گروهها با توجه به میزان تحصیلات در مؤلفه جو اجتماعی

سطح معنی داری	F	میانگین مجذورات	df	جمع مجذورات	
۰/۱۴	۴/۳۱۳	۲/۵۰۸	۲	۵/۰۱۶	میانگین بین گروهها
		۰/۵۸۲	۳۶۷	۲۱۳/۴۵۳	میانگین درون گروهها
		--	۳۶۹	۲۱۸/۴۵۱	مجموع

جدول شماره ۷ (زیر) بیانگر آزمون شفه مربوط به گروههای تقسیم شده بر اساس میزان تحصیلات و مؤلفه جو اجتماعی می‌باشد که این آزمون نیز در مقایسه گروهها هیچ رابطه معنی داری را نشان نمی‌دهد.

جدول شماره ۷ - نتایج آزمون شفه برای تعیین تفاوت گروهها با توجه به میزان تحصیلات در مؤلفه جو اجتماعی

سطح معنی داری		اختلاف میانگین	گروهها
۰/۷۲۴	۰/۱۰۳	۸/۳۱	فوق دیپلم با لیسانس
۰/۹۸۵	۰/۱۳۵	۲/۳۲۲	" با فوق لیسانس
۰/۷۲۴	۰/۱۰۳	۸/۳۱	لیسانس با فوق دیپلم
۰/۵۵۸	۹/۸۳۰	۰/۱۰۶	" با فوق لیسانس
۰/۹۸۵	۰/۱۳۵	-۲/۳۲۲	فوق لیسانس با فوق دیپلم
۰/۵۵۸	۹/۸۳۰	۰/۱۰۶	" با لیسانس

علاوه بر متغیرهای زمینه‌ای میزان سابقه و میزان تحصیلات، رشته تحصیلی نیز مدنظر قرار گرفته و تعامل انتخاب چهار گروه از رشته‌های ریاضی، تجربی، انسانی و هنر با مؤلفه جو اجتماعی مدنظر قرار گرفته است. جدول شماره ۸ توزیع قضاوت نمونه مورد بررسی را بر اساس سه طیف ضعیف، متوسط و زیاد را در رابطه با جو اجتماعی نشان می‌دهد. برای محاسبه معنی داری انتخاب گروهها تحلیل واریانس یک طرفه محاسبه شده است که نتایج آن در جدول شماره ۹ نشان می‌دهد که ارتباط معنی داری بین انتخاب گروهها در سطح ۹۵٪ وجود ندارد.

جدول شماره ۸- توزیع انتخاب معلمان در مؤلفه جو اجتماعی بر اساس سه سطح ضعیف، متوسط و زیاد با توجه به میزان تحصیلی

رشته تحصیلی	طیف قضاوت	ضعیف (۱ تا ۲/۳۳)	متوسط (۲/۳۴ تا ۳/۶۶)	زیاد (۳/۶۷ تا ۵)	مجموع
علوم ریاضی (گروه اول)	--	۱۷	۲۶	۴۳	
علوم تجربی (گروه دوم)	۸	۲۹	۳۸	۷۵	
علوم انسانی (گروه سوم)	۵	۹۴	۱۴۵	۲۴۴	
هنر (گروه چهارم)	۱	۴	۳	۸	
مجموع	۱۴	۱۴۴	۲۱۲	۳۷۰	

جدول شماره ۹ - نتایج تحلیل واریانس برای تعیین تفاوت بین گروهها با توجه به رشته تحصیلی در مؤلفه جو اجتماعی

جمع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
۰/۲۷۵	۳	۹/۱۶۴	۰/۲۲۵	۰/۸۷۹
۱۴۸/۷۹۲	۳۶۶	۰/۴۰۷		
۱۴۹/۰۶۶	۳۶۹			

جدول شماره ۱۰ (زیر) بیانگر آزمون شفه مربوط به گروههای تقسیم شده بر اساس رشته‌های تحصیلی و مؤلفه جو اجتماعی می‌باشد که این آزمون نیز در مقایسه گروهها هیچ رابطه معنی داری را نشان نمی‌دهد.

جدول شماره ۱۰- نتایج آزمون شفه برای تعیین تفاوت گروهها با توجه به رشته تحصیلی در مؤلفه جو اجتماعی

گروهها	اختلاف میانگین	سطح معنی داری
علوم ریاضی با علوم تجربی	۰/۲۰۵	۰/۳۱۴
" با علوم انسانی	۳/۰۸۸	۰/۹۹۱
" با هنر	۰/۳۵۵	۰/۴۵۱
علوم تجربی با علوم ریاضی	-۰/۲۰۵	۰/۳۱۴
" با علوم انسانی	-۰/۱۷۴	۰/۱۴۷
" با هنر	۰/۱۵۰	۰/۹۱۷

ادامه جدول شماره ۱۰- نتایج آزمون شفه برای تعیین تفاوت گروهها با توجه به رشته

تحصیلی در مؤلفه جو اجتماعی

گروهها	اختلاف میانگین	سطح معنی داری
علوم انسانی با علوم ریاضی	-۳/۸۸	۹/۳۶۹
" با علوم تجربی	-۰/۱۷۴	۰/۱۴۷
" با هنر	۰/۳۲۴	۰/۴۷۱
هنر با علوم ریاضی	-۰/۳۵۵	۰/۴۵۱
" با علوم تجربی	-۰/۱۵۰	۰/۹۱۷
" با علوم انسانی	-۰/۳۲۴	۰/۴۷۱

ساختار سازمانی

در ارتباط با ساختار سازمانی تعداد ۱۴ گویه در پرسشنامه فهرست شده است تا معلمان دیدگاههای

خود را نسبت به آنها بیان کنند. این گویه ها عبارتند از:

۱. نظام نامناسب نمره گذاری
۲. شیوه های نادرست ارتقاء معلمان
۳. شیوه های نادرست ارزشیابی عملکرد معلمان
۴. نظام نامناسب پاداش دهی به معلمان
۵. بی توجهی نسبت به شایستگیهای معلمان
۶. ارتباطات غیررسمی بین معلمان
۷. قوانین انضباطی نامناسب مدرسه
۸. ارتباطات رسمی بین معلم و دانش آموز
۹. کاربرد نامناسب اختیارات مدیریتی در مدرسه
۱۰. عملکرد نامناسب گروههای آموزشی
۱۱. ارتباطات غیررسمی بین معلم و دانش آموز
۱۲. نحوه نامناسب نظارت مدیر بر عملکرد معلم
۱۳. عدم تفویض اختیار و آزادی عمل به معلمان از طرف مدیر
۱۴. ارتباطات رسمی بین معلم و مدیر مدرسه

تحلیل توصیفی پاسخ های ارائه شده به شرح جدول شماره ۲ می باشد:

جدول شماره ۱۱- تحلیل توصیفی گویه‌های مربوط به سؤال دوم پژوهشی

ردیف	شماره گویه	میانگین	انحراف استاندارد	T
۱	۱۱	۳/۵۶	۱/۰۵	۶۴/۹۱
۲	۱۹	۳/۴۱	۱/۲۴	۵۲/۷۱
۳	۲۰	۳/۵۰	۱/۲۴	۵۴/۱۹
۴	۲۱	۳/۲۵	۱/۲۹	۴۸/۴۹
۵	۲۲	۳/۷۱	۱/۱۴	۶۲/۵۲
۶	۲۳	۳/۰۱	۱/۱۴	۵۰/۴۶
۷	۲۴	۳/۷۶	۱/۰۴	۶۹/۲۴
۸	۲۵	۳/۴۶	۱/۰۵	۶۳/۰۷
۹	۲۶	۳/۵۵	۱/۱۱	۶۱/۴۸
۱۰	۲۷	۳/۱۵	۱/۱۵	۵۲/۵۳
۱۱	۲۸	۳/۴۴	۱/۱۴	۵۸/۱۱
۱۲	۲۹	۳/۶۲	۱/۰۴	۶۶/۷۲
۱۳	۳۰	۳/۶۳	۱/۰۷	۶۵/۰۲
۱۴	۳۵	۳/۴۴	۱/۰۶	۶۲/۴۳
جمع	۱۴	۳/۴۶	۰/۷۶	۸۶/۶۴

همانگونه که جدول شماره ۱۱ نشان می‌دهد میانگین کل بدست آمده برای این سؤال پژوهشی ۳/۴۶ و انحراف استاندارد ۰/۷۶ می‌باشد. عدد ۸۶/۶۴ در محاسبه t تک نمونه‌ای بدست آمده است که در سطح ۹۹٪ معنی‌دار می‌باشد. در بین گویه‌های مطرح شده گویه شماره ۲۴ (تاثیر قوانین انضباطی نامناسب مدرسه بر تربیت شهروندی) با میانگین ۳/۷۶ حائز بیشترین و گویه شماره ۲۳ (تاثیر ارتباطات غیررسمی بین معلمان بر تربیت شهروندی) با میانگین ۳/۰۱ حائز کمترین مقدار می‌باشد.

برای سؤال دوم پژوهشی علاوه بر اطلاعات گزارش شده، اطلاعات دیگری نیز استخراج و مورد بررسی قرار گرفته است. در این رابطه هرکدام از متغیرهای زمینه‌ای نظیر میزان سابقه، میزان تحصیلات و رشته تحصیلی مد نظر قرار گرفته و تعامل آنها با مؤلفه ساختار سازمانی مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول شماره ۱۲ توزیع قضاوت نمونه مورد بررسی را بر اساس سه طیف ضعیف، متوسط و زیاد در رابطه با مؤلفه ساختار سازمانی نشان می‌دهد. برای محاسبه معنی‌داری انتخاب گروهها تحلیل واریانس یک طرفه محاسبه شده است که نتایج آن در جدول شماره ۱۳ نشان می‌دهد که ارتباط معنی‌داری بین انتخاب گروهها در سطح ۹۵٪ وجود ندارد.

جدول شماره ۱۲- توزیع انتخاب معلمان در مؤلفه ساختار سازمانی بر اساس سه سطح ضعیف، متوسط و زیاد با توجه به میزان سابقه

دامنه سابقه	طیف قضاوت	ضعیف (۱ تا ۲/۳۳)	متوسط (۲/۳۴ تا ۳/۶۶)	زیاد (۳/۶۷ تا ۵)	مجموع
۱ تا ۵ سال (گروه اول)	۳	۱۰	۱۳	۲۶	
۶ تا ۱۰ سال (گروه دوم)	۱۲	۴۰	۲۲	۷۴	
۱۱ تا ۱۵ سال (گروه سوم)	۴	۵۹	۳۰	۹۳	
۱۵ سال به بالا (گروه چهارم)	۱۶	۷۳	۸۷	۱۷۶	
مجموع	۳۵	۱۸۲	۱۵۲	۳۶۹	

جدول شماره ۱۳- نتایج تحلیل واریانس برای تعیین تفاوت بین گروهها با توجه به میزان سابقه در مؤلفه ساختار سازمانی

سطح معنی‌داری	F	میانگین مجذورات	df	جمع مجذورات	
۰/۱۱۱	۲/۰۱۹	۰/۶۵۲	۳	۱/۹۵۵	میانگین بین گروهها
		۰/۳۲۳	۳۶۵	۱۱۷/۸۰۱	میانگین درون گروهها
		--	۳۶۸	۱۱۹/۷۵۶	مجموع

جدول شماره ۱۴ (زیر) بیانگر آزمون شفه مربوط به گروههای تقسیم شده بر اساس میزان سابقه و مؤلفه ساختار سازمانی می‌باشد که این آزمون نیز در مقایسه گروهها هیچ رابطه معنی‌داری را نشان نمی‌دهد.

جدول شماره ۱۴- نتایج آزمون شفه برای تعیین تفاوت گروهها با توجه به میزان سابقه در مؤلفه ساختار سازمانی

گروهها	اختلاف میانگین	سطح معنی داری
۱ تا ۵ سال با ۶ تا ۱۰ سال	۰/۲۹۵	۰/۱۷۵
" با ۱۱ تا ۱۵ سال	۰/۱۰۶	۰/۹۴۲
" با ۱۵ سال به بالا	۳/۲۵۶	۰/۹۹۸
۶ تا ۱۰ سال با ۱ تا ۵ سال	-۰/۲۹۵	۰/۱۷۵
" با ۱۱ تا ۱۵ سال	-۰/۱۸۸	۰/۴۷۹
" با ۱۵ سال به بالا	-۰/۲۶۲	۰/۱۰۹
۱۱ تا ۱۵ سال با ۱ تا ۵ سال	-۰/۱۰۶	۰/۱۷۰
" با ۶ تا ۱۰ سال	۰/۱۸۸	۰/۴۷۹
" با ۱۵ سال به بالا	-۷/۳۷۵	۰/۹۰۵
۱۵ سال به بالا با ۱ تا ۵ سال	-۳/۲۵۶	۰/۱۶۱
" با ۶ تا ۱۰ سال	۰/۲۶۲	۰/۱۰۹
" با ۱۱ تا ۱۵ سال	۷/۳۷۵	۰/۹۰۵

علاوه بر متغیر میزان سابقه، میزان تحصیلات نمونه مورد بررسی نیز مد نظر قرار گرفته است. جدول ۱۵ توزیع تحصیلات و طیف انتخاب معلمان را بر اساس سه طیف ضعیف، متوسط و زیاد را در رابطه با مؤلفه ساختار سازمانی نشان می‌دهد. برای محاسبه معنی داری انتخاب گروهها تحلیل واریانس یک طرفه محاسبه شده است که نتایج آن در جدول شماره ۱۶ نشان می‌دهد که ارتباط معنی داری بین انتخاب گروهها در سطح ۹۵٪ وجود ندارد.

جدول شماره ۱۵- توزیع انتخاب معلمان در مؤلفه ساختار سازمانی بر اساس سه سطح ضعیف، متوسط و زیاد با توجه به میزان تحصیلات

میزان تحصیلات	طیف قضاوت	ضعیف (۱ تا ۲/۳۳)	متوسط (۲/۳۴ تا ۳/۶۶)	زیاد (۳/۶۷ تا ۵)	مجموع
فوق دیپلم (گروه اول)	۱	۱۶	۱۷	۳۴	
لیسانس (گروه دوم)	۲۸	۱۴۱	۱۲۹	۲۶۸	
فوق لیسانس (گروه سوم)	۶	۲۶	۶	۳۸	
مجموع	۳۵	۱۸۳	۱۵۲	۳۷۰	

جدول شماره ۱۶- نتایج تحلیل واریانس برای تعیین تفاوت بین گروهها با توجه به میزان تحصیلات در مؤلفه ساختار سازمانی

سطح معنی‌داری	F	میانگین مجذورات	df	جمع مجذورات	
۰/۴۳۹	۰/۸۲۵	۰/۲۶۸	۲	۰/۵۳۷	میانگین بین گروهها
		۰/۳۲۶	۳۶۷	۱۱۹/۵۰۶	میانگین درون گروهها
			۳۶۹	۱۲۰/۰۴۳	مجموع

جدول شماره ۱۷ (زیر) بیانگر آزمون شفه مربوط به گروههای تقسیم شده بر اساس میزان تحصیلات و مؤلفه ساختار سازمانی می‌باشد که این آزمون نیز در مقایسه گروهها هیچ رابطه معنی‌داری را نشان نمی‌دهد.

جدول شماره ۱۷- نتایج آزمون شفه برای تعیین تفاوت گروهها با توجه به رشته تحصیلات در مؤلفه ساختار سازمانی

سطح معنی‌داری		اختلاف میانگین	گروهها
۰/۳۷۴	۰/۱۳۸	۰/۱۹۴	فوق دیپلم با لیسانس
۰/۰۱۹	۰/۱۸۰	۰/۵۱۱	" با فوق لیسانس
۰/۳۷۴	۰/۱۳۸	-۰/۱۹۴	لیسانس با فوق دیپلم
۰/۰۵۶	۰/۱۳۱	۰/۳۱۷	" با فوق لیسانس
۰/۰۱۹	۰/۱۸۰	-۰/۵۱۱	فوق لیسانس با فوق دیپلم
۰/۰۵۶	۰/۱۳۱	-۰/۳۱۷	" با لیسانس

علاوه بر متغیرهای زمینه‌ای میزان سابقه و میزان تحصیلات، رشته تحصیلی نیز مد نظر قرار گرفته و تعامل انتخاب چهار گروه از رشته‌های ریاضی، تجربی، انسانی و هنر با مؤلفه ساختار سازمانی مد نظر قرار گرفته است. جدول شماره ۱۸ توزیع قضاوت نمونه مورد بررسی را بر اساس سه طیف ضعیف، متوسط و زیاد را در رابطه با مؤلفه ساختار سازمانی نشان می‌دهد. برای محاسبه معنی‌داری انتخاب گروهها تحلیل واریانس یک طرفه محاسبه شده است که نتایج آن در جدول شماره ۱۹ نشان می‌دهد که ارتباط معنی‌داری بین انتخاب گروهها در سطح ۹۵٪ وجود ندارد.

جدول شماره ۱۸- توزیع انتخاب معلمان در مؤلفه ساختار سازمانی بر اساس سه سطح ضعیف، متوسط و زیاد با توجه به رشته تحصیلی

رشته تحصیلی	طیف قضاوت	ضعیف (۱ تا ۲/۳۳)	متوسط (۳/۶۶ تا ۲/۳۴)	زیاد (۳/۶۷ تا ۵)	مجموع
علوم ریاضی (گروه اول)	--	۳۰	۱۳	۴۳	
علوم تجربی (گروه دوم)	۱۰	۳۵	۳۰	۷۵	
علوم انسانی (گروه سوم)	۲۴	۱۱۵	۱۰۵	۲۴۴	
هنر (گروه چهارم)	۱	۴	۳	۸	
مجموع	۳۵	۱۸۴	۱۵۱	۳۷۰	

جدول شماره ۱۹- نتایج تحلیل واریانس برای تعیین تفاوت بین گروهها با توجه به رشته تحصیلی در مؤلفه ساختار سازمانی

سطح معنی داری	F	میانگین مجذورات	df	جمع مجذورات	
۰/۴۶	۲/۶۹۲	۰/۸۶۴	۳	۲/۵۹۲	میانگین بین گروهها
		۰/۳۲۱	۳۶۶	۱۱۷/۴۵۱	میانگین درون گروهها
			۳۶۹	۱۲۰/۰۴۳	مجموع

جدول شماره ۲۰ (زیر) بیانگر آزمون شفه مربوط به گروههای تقسیم شده بر اساس رشته‌های تحصیلی و مؤلفه ساختار سازمانی می‌باشد که این آزمون نیز در مقایسه گروهها هیچ رابطه معنی داری را نشان نمی‌دهد.

جدول شماره ۲۰- نتایج آزمون شفه برای تعیین تفاوت گروهها با توجه به رشته تحصیلی در مؤلفه ساختار سازمانی

سطح معنی داری	اختلاف میانگین	گروهها
۰/۹۹۹	۲/۵۰۹	علوم ریاضی با علوم تجربی
۱/۰۰۰	-۱/۰۱۴	" با علوم انسانی
۰/۹۹۷	۶/۹۹۸	" با هنر
۰/۹۹۹	-۲/۵۰۹	علوم تجربی با علوم ریاضی
۰/۹۹۶	-۲/۶۱۱	" با علوم انسانی
۰/۹۹۹	۴/۴۸۸	" با هنر

ادامه جدول شماره ۲۰- نتایج آزمون شفه برای تعیین تفاوت گروهها با توجه به رشته تحصیلی در مؤلفه ساختار سازمانی

گروهها	اختلاف میانگین	سطح معنی داری
علوم انسانی با علوم ریاضی	۱/۰۱۴	۰/۱۲۸
" با علوم تجربی	۲/۶۱۱	۰/۹۹۶
" با هنر	۷/۰۹۹	۰/۹۹۶
هنر با علوم ریاضی	-۶/۹۹۸	۰/۹۹۷
" با علوم تجربی	-۱/۱۸۸	۰/۹۹۹
" با علوم انسانی	-۷/۰۹۹	۰/۹۹۶

تعامل میان معلم و دانش آموز

در ارتباط با تعامل میان معلم و دانش آموز تعداد ۷ گویه در پرسشنامه فهرست شده است تا معلمان دیدگاههای خود را نسبت به آنها بیان کنند. این گویه ها عبارتند از:

- ۱- ناتوانی دانش آموزان در ارتباط برقرار کردن با یکدیگر
- ۲- رفتار نامطلوب دانش آموز در کلاس درس
- ۳- ناتوانی گفتاری دانش آموز (ناتوانی در گفتگو و صحبت کردن با معلمان و دانش آموزان)
- ۴- عدم مشارکت دانش آموز در فعالیت های کلاس درس
- ۵- عدم اطاعت دانش آموز از خواسته های معلم
- ۶- نحوه نادرست ارائه تکالیف درسی
- ۷- نحوه نادرست تدریس معلم

تحلیل توصیفی پاسخ های ارائه شده به شرح جدول شماره ۳ می باشد:

جدول شماره ۲۱- تحلیل توصیفی گویه های مربوط به سؤال سوم پژوهشی

ردیف	شماره گویه	میانگین	انحراف استاندارد	T
۱	۳	۳/۷۴	۰/۹۸	۷۳/۲۴
۲	۴	۳/۸۳	۰/۹۸	۷۴/۸۴
۳	۵	۳/۳۷	۱/۰۸	۶۰/۰۶
۴	۱۳	۳/۵۴	۱/۰۱	۶۷
۵	۱۵	۳/۵۸	۱/۰۲	۶۷/۴۰
۶	۱۷	۳/۳۵	۱/۰۸	۵۹/۵۵
۷	۱۸	۳/۶۱	۱/۱۴	۶۰/۶۴
جمع	۷	۳/۵۷	۰/۶۸	۱۰۱/۳

همانگونه که جدول شماره ۲۱ نشان می‌دهد میانگین کل بدست آمده برای این سؤال پژوهشی ۳/۵۷ و انحراف استاندارد ۰/۶۸ می‌باشد. عدد ۱۰۱/۳ در محاسبه t تک نمونه‌ای بدست آمده است که در سطح ۹۹٪ معنی‌دار می‌باشد. در بین گویه‌های مطرح شده گویه شماره ۴ (تاثیر رفتار نامطلوب دانش‌آموز در کلاس درس بر تربیت شهروندی) با میانگین ۳/۸۳ حائز بیشترین و گویه شماره ۱۷ (تاثیر نحوه نادرست ارائه تکالیف درسی بر تربیت شهروندی) با میانگین ۳/۳۵ حائز کمترین مقدار می‌باشد.

برای سؤال سوم پژوهشی علاوه بر اطلاعات گزارش شده، اطلاعات دیگری نیز استخراج و مورد بررسی قرار گرفته است. در این رابطه هرکدام از متغیرهای زمینه‌ای نظیر میزان سابقه، میزان تحصیلات و رشته تحصیلی مد نظر قرار گرفته و تعامل آنها با مؤلفه کنش متقابل معلم و دانش‌آموز مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول شماره ۲۲ توزیع قضاوت نمونه مورد بررسی را بر اساس سه طیف ضعیف، متوسط و زیاد را در رابطه با مؤلفه کنش متقابل معلم و دانش‌آموز نشان می‌دهد. برای محاسبه معنی‌داری انتخاب گروهها تحلیل واریانس یک طرفه محاسبه شده است که نتایج آن در جدول شماره ۲۳ نشان می‌دهد که ارتباط معنی‌داری بین انتخاب گروهها در سطح ۹۵٪ وجود ندارد.

جدول شماره ۲۲- توزیع انتخاب معلمان در مؤلفه کنش متقابل معلم و دانش‌آموز بر اساس سه سطح ضعیف، متوسط و زیاد با توجه به میزان سابقه

مجموع	زیاد (۳/۶۷ تا ۵)	متوسط (۲/۳۴ تا ۳/۶۶)	ضعیف (۱ تا ۲/۳۳)	طیف قضاوت دامنه سابقه
۲۶	۱۱	۱۱	۴	۵ تا ۱۵ سال (گروه اول)
۷۴	۳۳	۳۳	۸	۱۰ تا ۱۶ سال (گروه دوم)
۹۳	۴۰	۴۹	۴	۱۱ تا ۱۵ سال (گروه سوم)
۱۷۶	۱۰۰	۶۷	۹	۱۵ سال به بالا (گروه چهارم)
۳۶۹	۱۸۴	۱۶۰	۲۵	مجموع

جدول شماره ۲۳- نتایج تحلیل واریانس برای تعیین تفاوت بین گروهها با توجه به میزان سابقه در مؤلفه کنش متقابل معلم و دانش‌آموز

سطح معنی‌داری	F	میانگین مجذورات	df	جمع مجذورات	
۰/۶۱	۲/۴۷۶	۰/۹۳۵	۳	۲/۸۰۵	میانگین بین گروهها
		۰/۳۷۷	۳۶۵	۱۳۷/۶۸۳	میانگین درون گروهها
			۳۶۸	۱۴۰/۴۸۸	مجموع

جدول شماره ۲۴ (زیر) بیانگر آزمون شفه مربوط به گروههای تقسیم شده بر اساس میزان سابقه و مؤلفه کنش متقابل معلم و دانش‌آموز می‌باشد که این آزمون نیز در مقایسه گروهها هیچ رابطه معنی‌داری را نشان نمی‌دهد.

جدول شماره ۲۴- نتایج آزمون شفه برای تعیین تفاوت گروهها با توجه به میزان سابقه در مؤلفه کنش متقابل معلم و دانش‌آموز

سطح معنی‌داری		اختلاف میانگین	گروهها
۰/۹۷۱	۰/۱۴۰	-۶/۸۶۱	۱ تا ۵ سال با ۶ تا ۱۰ سال
۰/۸۶۲	۰/۱۳۶	-۰/۱۱۸	" با ۱۱ تا ۱۵ سال
۰/۲۹۹	۰/۱۲۹	-۰/۲۴۸	" با ۱۵ سال به بالا
۰/۹۷۱	۰/۱۴۰	۶/۸۶۱	۶ تا ۱۰ سال با ۱ تا ۵ سال
۰/۹۶۶	۹/۵۶۷	-۴/۹۲۶	" با ۱۱ تا ۱۵ سال
۰/۲۲۰	۸/۵۰۹	-۰/۱۷۹	" با ۱۵ سال به بالا
۰/۸۶۲	۰/۱۳۶	۰/۱۱۸	۱۱ تا ۱۵ سال با ۱ تا ۵ سال
۰/۹۶۶	۹/۵۶۷	۴/۹۲۶	" با ۶ تا ۱۰ سال
۰/۴۳۷	۷/۸۷۴	-۰/۱۳۰	" با ۱۵ سال به بالا
۰/۲۹۹	۰/۱۲۹	۰/۲۴۸	۱۵ سال به بالا با ۱ تا ۵ سال
۰/۲۲۰	۸/۵۰۹	۰/۱۷۹	" با ۶ تا ۱۰ سال
۰/۴۳۷	۷/۸۷۴	۰/۱۳۰	" با ۱۱ تا ۱۵ سال

علاوه بر متغیر میزان سابقه، میزان تحصیلات نمونه مورد بررسی نیز مد نظر قرار گرفته است. جدول ۲۵ توزیع تحصیلات و طیف انتخاب معلمان را بر اساس سه طیف ضعیف، متوسط و زیاد را در رابطه با مؤلفه کنش متقابل معلم و دانش‌آموز نشان می‌دهد. برای محاسبه معنی‌داری انتخاب گروهها تحلیل واریانس یک طرفه محاسبه شده است که نتایج آن در جدول شماره ۲۶ نشان می‌دهد که ارتباط معنی‌داری بین انتخاب گروهها در سطح ۹۵٪ وجود ندارد.

جدول شماره ۲۵- توزیع انتخاب معلمان در مؤلفه کنش متقابل معلم و دانش آموز بر اساس سه سطح ضعیف، متوسط و زیاد با توجه به میزان تحصیلات

میزان تحصیلات	طیف قضاوت	ضعیف (۱ تا ۲/۳۳)	متوسط (۲/۳۴ تا ۳/۶۶)	زیاد (۳/۶۷ تا ۵)	مجموع
فوق دیپلم (گروه اول)	--	۱۵	۱۹	۳۴	
لیسانس (گروه دوم)	۲۱	۱۲۶	۱۵۱	۲۹۸	
فوق لیسانس (گروه سوم)	۴	۲۰	۱۴	۳۸	
مجموع	۲۵	۱۶۱	۱۸۴	۳۷۰	

جدول شماره ۲۶- نتایج تحلیل واریانس برای تعیین تفاوت بین گروهها با توجه به میزان تحصیلات در مؤلفه کنش متقابل معلم و دانش آموز

سطح معنی داری	F	میانگین مجذورات	df	جمع مجذورات	
۰/۱۱۷	۲/۱۵۶	۰/۸۱۷	۲	۱/۶۳۴	میانگین بین گروهها
		۰/۳۷۹	۳۶۷	۱۳۹/۰۳۹	میانگین درون گروهها
			۳۶۹	۱۴۰/۶۷۳	مجموع

جدول شماره ۲۷ (زیر) بیانگر آزمون شفه مربوط به گروههای تقسیم شده بر اساس میزان تحصیلات و مؤلفه کنش متقابل معلم و دانش آموز می باشد که این آزمون نیز در مقایسه گروهها هیچ رابطه معنی داری را نشان نمی دهد.

جدول شماره ۲۷- نتایج آزمون شفه برای تعیین تفاوت گروهها با توجه به میزان تحصیلات در مؤلفه کنش متقابل معلم و دانش آموز

سطح معنی داری	اختلاف میانگین	گروهها
۰/۵۴۷	۰/۱۱۱	فوق دیپلم با لیسانس
۰/۱۲۸	۰/۱۴۵	" با فوق لیسانس
۰/۵۴۷	۰/۱۱۱	لیسانس با فوق دیپلم
۰/۲۶۵	۰/۱۰۶	" با فوق لیسانس
۰/۱۲۸	۰/۱۴۵	فوق لیسانس با فوق دیپلم
۰/۲۶۵	۰/۱۰۶	" با لیسانس

علاوه بر متغیرهای زمینه‌ای میزان سابقه و میزان تحصیلات، رشته تحصیلی نیز مد نظر قرار گرفته و تعامل انتخاب چهار گروه از رشته‌های ریاضی، تجربی، انسانی و هنر با مؤلفه کنش متقابل معلم و دانش‌آموز مد نظر قرار گرفته است. جدول شماره ۲۸ توزیع قضاوت نمونه مورد بررسی را بر اساس سه طیف ضعیف، متوسط و زیاد را در رابطه با مؤلفه کنش متقابل معلم و دانش‌آموز نشان می‌دهد. برای محاسبه معنی‌داری انتخاب گروهها تحلیل واریانس یک طرفه محاسبه شده است که نتایج آن در جدول شماره ۲۹ نشان می‌دهد که ارتباط معنی‌داری بین انتخاب گروهها در سطح ۹۵٪ وجود ندارد.

جدول شماره ۲۸- توزیع انتخاب معلمان در مؤلفه کنش متقابل معلم و دانش‌آموز بر اساس سه سطح ضعیف، متوسط و زیاد با توجه به رشته تحصیلی

مجموع	زیاد (۳/۶۷ تا ۵)	متوسط (۲/۳۴ تا ۳/۶۶)	ضعیف (۱ تا ۲/۳۳)	طیف قضاوت رشته تحصیلی
۴۳	۲۱	۲۲	--	علوم ریاضی (گروه اول)
۷۵	۳۷	۲۷	۱۱	علوم تجربی (گروه دوم)
۲۴۴	۱۲۳	۱۰۷	۱۴	علوم انسانی (گروه سوم)
۸	۳	۵	--	هنر (گروه چهارم)
۳۷۰	۱۸۴	۱۶۱	۲۵	مجموع

جدول شماره ۲۹ - نتایج تحلیل واریانس برای تعیین تفاوت بین گروهها با توجه به رشته تحصیلی در مؤلفه کنش متقابل معلم و دانش‌آموز

سطح معنی‌داری	F	میانگین مجذورات	df	جمع مجذورات	
۰/۵۷۶	۰/۶۶۲	۰/۲۵۳	۳	۰/۷۶۰	میانگین بین گروهها
		۰/۳۸۲	۳۶۶	۱۳۹/۹۱۳	میانگین درون گروهها
		--	۳۶۹	۱۴۰/۶۷۳	مجموع

جدول شماره ۳۰ (زیر) بیانگر آزمون شفه مربوط به گروههای تقسیم شده بر اساس رشته‌های تحصیلی و مؤلفه کنش متقابل معلم و دانش‌آموز می‌باشد که این آزمون نیز در مقایسه گروهها هیچ رابطه معنی‌داری را نشان نمی‌دهد.

جدول شماره ۳۰- نتایج آزمون شفه برای تعیین تفاوت گروهها با توجه به رشته تحصیلی در مؤلفه کنش متقابل معلم و دانش آموز

گروهها	اختلاف میانگین	سطح معنی داری
علوم ریاضی با علوم تجربی " با علوم انسانی " با هنر	۰/۱۴۲	۰/۱۱۸
	۴/۱۶۵	۰/۱۰۲
	۰/۱۱۳	۰/۲۳۸
علوم تجربی با علوم ریاضی " با علوم انسانی " با هنر	-۰/۱۴۲	۰/۱۱۸
	-۰/۱۰۰	۸/۱۶۳
	-۲/۸۳۳	۰/۲۳۰
علوم انسانی با علوم ریاضی " با علوم تجربی " با هنر	-۴/۱۶۵	۰/۱۰۲
	۰/۱۰۰	۸/۱۶۳
	۷/۱۷۲	۰/۲۲۲
هنر با علوم ریاضی " با علوم تجربی " با علوم انسانی	-۰/۱۱۳	۰/۲۳۸
	۲/۸۳۳	۰/۲۳۰
	-۷/۱۷۲	۰/۲۲۲

نتایج آزمون t تک نمونه‌ای نشان می‌دهد که هر سه مؤلفه جو اجتماعی، تعامل میان معلم و دانش آموز و ساختار سازمانی به عنوان آسیب برای تربیت شهروندی محسوب می‌شوند. داده‌های جدول شماره ۴ این امر را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۳۱- نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای برای تعیین معنی داری تفاوت بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان به لحاظ میزان آسیب زایی برای تربیت شهروندی

مؤلفه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	T	df	سطح معنی داری
جو اجتماعی	۳۷۰	۳/۷۲	۰/۶۵	۸۵/۴۹۶	۳۶۹	٪۹۹
ساختار سازمانی	۳۷۰	۳/۴۷	۰/۷۷	۶۹/۹۹۲	۳۶۹	٪۹۹
کنش متقابل معلم و دانش آموز	۳۷۰	۳/۵۷	۰/۶۸	۷۵/۶۹۵	۳۶۹	٪۹۹

همانگونه که از جدول شماره ۳۱ استنباط می‌شود ارزش t محاسبه شده برای مؤلفه جو اجتماعی ۸۵/۴۹۶ می‌باشد که در سطح ۰/۹۹ معنی دار است، پس از آن ارزش t محاسبه شده برای

مؤلفه تعامل میان معلم و دانش‌آموز ۷۵/۶۹۵ می‌باشد که در سطح ۹۹٪. معنی‌دار است و سپس ارزش t محاسبه شده برای مؤلفه ساختار سازمانی ۶۹/۹۹۲ می‌باشد که در سطح ۹۹٪. معنی‌دار است.

بنابراین دستاوردهای بدست آمده از نمونه‌های تحقیق نسبت به آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان برای جامعه ایران مثبت است و تمامی مؤلفه‌ها از جهت آسیب‌رسانی به تربیت شهروندی، مهم ارزیابی شده‌اند.

نتیجه‌گیری و پیشنهادات

در این پژوهش برای برنامه درسی پنهان سه مؤلفه جوامع‌گامی، ساختار سازمانی و کنش متقابل معلم و دانش‌آموز مد نظر قرار گرفته است. همانگونه که در تحلیل تک تک این مؤلفه‌ها در سئوالات پژوهشی یک تا سه مشاهده شد، شکل منفی هر یک از مؤلفه‌ها و عناصر آنها برای تربیت شهروندی به عنوان آسیب قلمداد می‌شود. اهمیت این دست‌آورد وقتی بیشتر می‌شود که بر شدت آسیب‌زایی آن نیز اشاراتی شود. مؤلفه جوامع‌گامی با میانگین ۳/۷۲ در سطح آسیب‌زایی قوی، مؤلفه کنش متقابل معلم و دانش‌آموز و ساختار سازمانی به ترتیب با میانگین‌های ۳/۵۷ و ۳/۴۶ در سطح متوسط قرار دارند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که هر یک از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در شکل منفی بعنوان آسیب‌های جدی برای تربیت شهروندی به حساب می‌آید.

تحلیل دیگری که برای این پژوهش می‌توان مطرح ساخت تحلیل عناصر هر یک از مؤلفه‌ها و قضاوت در رابطه با سطوح آن می‌باشد. از بین ۳۵ عنصری که در قالب گویه‌ها در پرسشنامه تعبیه شده است دوازده گویه‌ی ارتباط نامناسب بین دانش‌آموز و دانش‌آموز، فقر مالی دانش‌آموزان، ناتوانی دانش‌آموزان در ارتباط برقرار کردن با یکدیگر، رفتار نامطلوب دانش‌آموز در کلاس درس، ارتباط نامناسب بین دانش‌آموز و معلم، فرهنگ نامناسب موجود در مدرسه، فاصله طبقاتی بین دانش‌آموزان، بی‌توجهی نسبت به شایستگی‌های معلمان، قوانین انضباطی نامناسب مدرسه، عدم همکاری بین معلم و والدین، فقر فرهنگی والدین و عدم حساسیت والدین نسبت به تعلیم و تربیت دانش‌آموزان دارای آسیب‌زایی سطح قوی می‌باشد. سایر گویه‌ها نیز دارای آسیب‌زایی سطح متوسط می‌باشند که البته اختلاف بسیاری از گویه‌های سطح متوسط، با سطح قوی بسیار اندک می‌باشد با توجه به این که کسب دانش و شناخت عناصر، ابعاد و بطور کل چارچوب هر رویکردی بعنوان گام اول برای مواجهه علمی و بخردانه با آن رویکرد به شمار می‌رود و همچنین با توجه به نقش معلمان، دستاوردهای تحقیق و همچنین تجاربی که محقق در هنگام توزیع پرسشنامه بدست آورده است (بسیاری از معلمان مقطع متوسطه هنوز جایگاه برنامه درسی پنهان، نقش آن

بعنوان یک ابزار مثبت یا منفی بسیار قوی، و ضرورت شناسایی و بکارگیری آن جهت پیشبرد اهداف آموزشی و یادگیری را بدرستی نمی شناسند) لذا توصیه می شود دوره های آموزشی در قالب آموزش ضمن خدمت حول این موضوع برای کسب دانش و شناخت جامع و عمیق تدوین شود. البته بررسی ها نشان دهنده وجود چنین دوره هایی بوده است اما این دوره ها عمدتاً مقطعی بوده و به صورت مستمر و دامنه دار برگزار نشده است.

محتوای چنین دوره هایی باید شامل:

- راههایی شناسایی ارتباطات نامناسب بین شاگردان و شیوه بهبود آنها
- راههایی ایجاد تعامل موثر بین دانش آموزان
- شیوه های شناسایی رفتارهای نامطلوب دانش آموزان و راه های مواجهه با آنها
- شیوه های ایجاد تعامل موثر میان والدین و معلمان، باشد

یکی از رویکردهای خودگردان برای مواجهه ساختن معلمان با چنین موضوعاتی، فراخوان مقاله در بین معلمان با موضوع برنامه درسی پنهان می باشد. این رویکرد چنانچه با نظام های انگیزشی و تشویقی همراه باشد به جریان انتقال و تسهیم دانش کمک شایانی می کند.

علاوه بر برنامه درسی پنهان و ناآگاهی بسیاری از معلمان از ابعاد و عناصر آن، مفهوم شهروندی و تربیت شهروندی نیز تا حد زیادی با چنین مسئله ای مواجه است که راهکارهای فوق برای این رویکرد نیز توصیه می شود. برای تربیت شهروندی لازم است ضمن تشریح مؤلفه ها، الگوهای تدریس اجتماعی نظیر تفحص گروهی، کاوشگری به شیوه محاکم قضایی، ایفای نقش نیز آموزش داده شود.

علاوه بر مطالب فوق، همان گونه که تحلیل گویه های مورد بررسی نشان داد نقش والدین در برنامه های درسی پنهان و شکل گیری ماهیت این نوع از برنامه ها بسیار مهم و حائز اهمیت می باشد. بنابراین توصیه می شود کارشناسان برنامه ریزی درسی در راستای مدیریت و تالیف و تدوین کتاب های درسی، منابع راهنمایی را برای والدین در نظر گرفته و در آغاز هر سال تحصیلی در اختیار آنها قرار داده و امکان آنرا فراهم کنند تا والدین به ابعاد برنامه درسی پنهان، به ویژه با توجه به ویژگی های بوم شناختی آگاهی یابند. البته لازم نیست چنین مجموعه ای منحصر به برنامه درسی پنهان بپردازد: بلکه بسیاری از رویکردهای لازم دیگر نیز می تواند در چنین مجموعه ای گنجانده شوند.

تحلیل های بدست آمده علاوه بر مطالب فوق نشان می دهد: عوامل فرهنگی و به ویژه فقر و نارسایی های فرهنگی مدرسه موضوعی است که باید به دقت مورد توجه قرار بگیرد. ارتقاء فرهنگ وظیفه ای است که مشارکت وسیعی را می طلبد به عبارت دیگر حذف نارسایی های

فرهنگی به تعامل موثر نهادهایی همچون آموزش و پرورش، صدا و سیما، شهرداری ها و غیره نیاز مند است. البته تغییر و بهبود مؤلفه‌های فرهنگی به کندی انجام می‌شود و به یک برنامه استراتژیک نیازمند است.

منابع

- ادیب، یوسف (۱۳۸۲). طراحی الگوی مطلوب برنامه‌ریزی درسی مهارت‌های زندگی برای دوره راهنمایی، رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت مدرس: دانشکده علوم انسانی.
- اسفندیاری، توران (۱۳۸۲). شناسایی مهارت‌های زندگی مورد نیاز بزرگسالان از دیدگاه صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، کارشناسان برنامه‌ریزی درسی متوسطه نظری و دانش‌آموزان شاخه نظری دبیرستانهای بزرگسالان دولتی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- دیبا، طلعت (۱۳۸۲). بررسی ویژگی‌های شهروند خوب برای جامعه ایران و میزان انطباق برنامه‌های درسی مدارس با این ویژگی، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی. واحد علوم و تحقیقات.
- سیلور، جی. گالن، ویلیام ام. الکساندر و آرتور جی. لویس. برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر (۱۳۷۶). ترجمه غلامرضا خوی نژاد. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۷۹)، www.mprog.ir/adrs-tell-all-asp.73k.
- صباغیان، زهرا (۱۳۷۵). ضرورت آموزش مداوم. فصلنامه آموزش بزرگسالان و نوآوری، سال اول، شماره.
- علیخانی، حسین (۱۳۸۲). بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه درسی پنهان) محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن. تهران: پایان نامه دکترای دانشگاه تربیت مدرس: دانشکده علوم انسانی.
- کاردان، علیمحمد. دفتر مطالعات و برنامه ریزی فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۸۳. www.culturesity.org.
- کاظمی، محمد و سکینه واحد چوکده (۱۳۸۴). رفتار مدنی سازمانی: تبیین بعد رشدیافته‌ای از رفتار و عملکرد انسانها در زندگی سازمانی. تهران: سومین کنفرانس بین المللی مدیریت
- کوی، لوتان. آموزش و پرورش: فرهنگ ها و جوامع. ترجمه محمد یمنی دوزی سرخابی (۱۳۷۸). تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۷). آموزش و پرورش و جامعه مدنی. مجله پژوهشهای تربیتی. جلد ششم، شماره ۳ و ۴.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها. تهران: انتشارات آستان قدس رضوی.

واحد چوکده، سکینه و محمد کاظمی (۱۳۸۳). شهروندی لازمه شهرنشینی. تبریز: سمینار علمی - تخصصی شهرها و مردم

Ahmad, Iftikhar (2004). Islam, Democracy and Citizenship Education: An Examination of the Social Studies Curriculum in Pakistan. *Current Issues in Comparative Education*. Vol.7, No.1

Anderson, Terry (2001). The Hidden Curriculum in Distance Education. *Vol.33, No.6*.

Civic Education Survey (2002). National Center for Education Statistics Institute of Education Sciences, U.S. Dept of Education.

Combs, Carolyn (2001). A Conceptual Framework Toward a Democratic Citizenship Curriculum, and Its Implication for Education Drama. Unpublished Master of Education Thesis. University of Manitoba.

Dee Thomas S. (2004). Are there Civic Return to Education? *International Journal Educational Research*. Vol.88, No.9-10.

Dekle, Dawn (2004). The Curriculum. The Metacurriculum: Guarding the Golden Apples of University Culture. *PHI KAPPA PHI Forum/ Vol.84, No.4*.

Deutsch, Nellie (2002). Hidden Curriculum. In www.nelliemuller.com/hidden-curriculum-doc.

Fathi Vagargah K. (2001). Citizenship Education. Australia: Paper Presented at the ACSA Conference.

Faulks, Keith (2000). *Citizenship*. New York: published by Routledge.

Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Politics of the Opposition*. New York: Bergin and Garvey.

Hubert, Jaqueline (2000). The Role of the Hidden Curriculum. Research2.csci.educ.Ubc.ca/soc100/conceptmap/terms/hidden-curriculum.php-15k.

Kukathas, Chandran (2001). Education and Citizenship in Diverse Societies. *International Journal of Research*. Vol.35, No.3.

Liu, Meihui (2001). The Development of Civic Values: Case Study of Taiwan. *International Journal of Educational Research*. Vol.35, No.

Losito, Bruno and Annamaria D Apice (2003). Democracy, Citizenship, Participation. The Results of the Second IEA Civic Education Study in Italy. *International Journal of Educational Research*. Vol.39, No.6.

Margolis, Eric (2002). The hidden Curriculum in Higher Education. Routledge New York and London. In <http://policy.work.edu/ritter/edf5353-apple-htm>.

McCrokin, Janes H. (1965). Building Citizenship. Printed in the United States of America. Allyn and Bacon.

McDonald, David G. (1999). Implementation of Programs of Deliberation and Civic Education to Counter Erosional Effects of Civic Apathy Upon Liberal-Democratic Polities. Unpublished Master of Thesis. University of Western Ontario.

McEvan, Cheryl (2003). Bringing Government to the People: Woman, local governance and Community Participation in South Africa. International Journal of Educational Research . Vol.34, No.4.

Minkler, John (1998). Active Citizenship. Empowering America's Youth. In www.frenso.edu/sps/minkler/index.html.

Otsu, Kazuko (2001). Civic Education in Transition: The Case of Japan. International Journal of Educational Research. Vol.35, No.1.

Ottewill, Roger, George Mckenzie and Jean Leah (2005). Integration and the Hidden Curriculum in Business Education. Emerald. Vol.47, No.2.

Paechter, Carrie (1999). Issues in the Study of Curriculum in the Context of Lifelong Learning. Paper Presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Sussex at Brighton. September 2-5.

Parker, Gavin (2000). Citizenship, Contingency and Countryside. Rights, Culture, Land and the Environment. London and New York: Routledge.

Pitayanuwat, Somwng and Siridej Sujiva (2001). Civics Education in the Thiland: Three case School. International Journal of Educational Research. Vol.35, No.1.

Quigley, Charls N. (2000). Global Trends in Civic Education. In www.civiced.Org/Articles-Indonesia.html.

Sears Alan and Yvonne Hebert(2005). Citizenship Education. Canadian Education Association. In www.cea-ace.ca/mediaen/citizenship_education.

Skelton, A. (2005). Studying Hidden Curriculum: Developing a Perspective in the Postmodern Insights. Curriculum Studies, 5.

Sociology and Curriculum (2001). In www.iversoftware.com/sociology/hidden-curriculum.

Strijbos, S. (2001). Global Citizenship and the Real World of Technology. International Journal of Education Research. Vol.23, No.4.

Summers, Jacqueline Y. (2002). A proposal Model for Anchorage Adult Civic Education. Unpublished Master of Education Thesis.

The Hidden Curriculum: Hegemony and Capitalism(2004). In www.studentcentral.co.UK/hidden-currhculum-hegemony-capitalism-11363/-7k.

Tse, K. C. (2001). Society and Citizenship Education in Transition. The Case of Macau. International Journal of Educational Research. Vol.21, No.4.

Unesco (1968). Some Suggestions on Teaching about Human Rights. Published by the United States.

-Whitney (2000). What Is Citizenship? In www.citizen.org.UK/educational.htm-6k

Wilson, Leslie and Larry Cuban (2003). Different Types of Curriculum.In www.UWSP.edu/education/lwilso/curricu/curtype.htm-20k

پی نوشتها

1. Minkler
2. Tomas s Dee
3. Mei Hui Liu
4. Faulks
5. Summers
6. LongStreet
7. Schan
8. Skelton
9. Philip Jackson
10. Skelton
11. Otsu
12. Descriptive
13. Survey