

فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی
 دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت
 سال چهارم- شماره ۲- تابستان ۹۲
 صص ۱۵۴-۱۳۷

مقدار توجه به تربیت شهروندی در مؤلفه‌های جو، ساختار و ارتباط متقابل دانش آموز و معلم (مطالعه موردی: معلمان دوره متوسطه شهر همدان)

دکتر محمدجواد لیاقت‌دار^۱، ستاره موسوی*^۲، حسن ببری^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۳/۲۰ تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۱۰/۲

چکیده

هدف از این پژوهش، شناسایی مقدار توجه به تربیت شهروندی در مؤلفه‌های جو، ساختار و ارتباط متقابل دانش آموز و معلم دوره متوسطه استان همدان بود. جامعه شامل تمامی دبیران مدارس متوسطه شهر همدان بوده است و حجم نمونه محاسبه شده ۱۴۳ نفر بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با جامعه آماری انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه محقق ساخته با گویه مرتبط با سه مؤلفه جو اجتماعی، ساختار سازمانی و تعامل معلم و دانش آموز که براساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً نامطلوب تا کاملاً مطلوب بوده است. پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷۷ به دست آمد و روایی محتوایی و صوری آن به تأیید ۵ نفر از متخصصان دانشگاهی رسید. برای تجزیه و تحلیل آماری از تکنیک‌های توصیفی و استنباطی آمار با بهره‌گیری از نرم افزار Spss¹⁸ استفاده گردید. نتایج نشان داد که مؤلفه‌های جو اجتماعی و ساختار سازمانی در سطح مطلوب و مؤلفه کنش متقابل معلم و دانش آموز در سطح متوسط از نظر مقدار توجه به تربیت شهروندی قرار دارند. بدین ترتیب توصیه عمده این پژوهش، لزوم تقویت روابط متقابل معلم و دانش‌آموز بمنظور تحقق بهتر اهداف رفتار شهروندی است.

واژه‌های کلیدی: تربیت شهروندی، جو، ساختار، ارتباط متقابل، معلمان، دوره متوسطه

۱- دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

۲- دانشجوی دکتری برنامه درسی دانشگاه اصفهان

۳- دانش آموخته کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه اصفهان

*- نویسنده مسئول: setarehmousavi@gmail.com

مقدمه

اهداف نهایی تعلیم و تربیت را می‌توان در تحقق دو هدف کلی: پرورش شخصیت انسان و رفع نیازهای اجتماعی خلاصه نمود. رفاه هر جامعه به مقدار زیادی به توانایی آن جامعه در انتقال دانش، مهارت‌ها و گرایش‌هایی بستگی دارد که برای ایفای نقش شهروندی فعال و آگاه ضروری هستند. مدارس به عنوان الگو و مدلی برای تمرین یک جامعه مدنی و نیز مهمترین نهاد در انتقال ارزش‌های مدنی، باید علاوه بر وجوه آموزشی و درسی که تنها افزایش آگاهی‌های شناختی را به دنبال دارد، ابعاد عاطفی و بخصوص رفتاری عمل شهروندی را نیز رشد دهند (Zakaei, 2003).

شهروندی به عنوان رویکردی که به انواع حقوق انسانی در جامعه اشاره می‌کند، تعامل بین فرد و جامعه را جهت می‌دهد (Parker, 2000). وهم‌چنین به یک تعهد دو بعدی، مشارکت آگاهانه فرد در فعل و انفعالات جامعه و احقاق و احترام به حقوق فردی به‌وسیله دولت اشاره دارد. 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 که نقش محوری ویژه‌ای را در مطالعات مربوط به برنامه درسی ایفا می‌کند. بدون تردید یکی از مؤلفه‌های بسیار مهم در تربیت شهروندی، برنامه درسی پنهان (جو، ساختار و ارتباطات) است (Mehrmohamadi, 2002). دانش‌آموزان از راه برنامه‌های درسی و بویژه برنامه درسی پنهان با انواع دانش علمی، اجتماعی، تاریخی، اقتصادی و سیاسی، مهارت‌ها و نگرش‌های گوناگونی همچون احترام، صداقت، همدردی، وطن پرستی، تعهد، مسئولیت پذیری رعایت قانون و مقررات آشنا می‌شوند. شهروندی موقعیتی است که به اعضای جامعه اعطا می‌گردد (Prior, 2006:6). شهروندی، نوعی قرارداد اجتماعی است که هدف اصلی آن ارتقا رفاه و امنیت در سطح جامعه است و ضرورتاً به این امر می‌پردازد که افراد یک جامعه چگونه باید رفتار کنند تا به این هدف برسند (Fathi&Ejargah, 2002). مفهوم تربیت شهروندی معانی متفاوتی دارد که شامل معانی، اطاعت، احترام و انتقاد از قدرتمندان می‌باشد. یک شهروند خوب در یک جامعه هم می‌تواند فروتن و سالم باشد و هم مستقل (Patric, 2007). همت و استهلی (۲۰۱۱)^۱، احترام گذاشتن را مفهومی اساسی در تربیت شهروندی می‌دانند و معتقدند که فرهنگ احترام گذاشتن بایستی در مدارس برجسته شود و معلمان در آموزش این فرهنگ به دانش‌آموزان نقش مهمی را ایفا می‌کنند. سولیس^۲ (۲۰۱۰)، هدف نهایی تربیت شهروند جهانی را، آگاه‌سازی افراد جامعه در جهت مقابله با اثرات منفی جهانی شدن و مدرنیته شدن، همچون جدایی و انحطاط

^۱ - Hammett and Staeheli

^۲ - Solis

جوامع که اکنون دستخوش آن هستیم می‌داند. گویاگیلی^۱ (۲۰۰۰) در تبیین مفهوم تربیت شهروندی، سه مؤلفه به هم مرتبط را تحت عنوان دانش شهروندی^۲، مهارت شهروندی^۳ و نگرش-های شهروندی^۴ مد نظر قرار داده و آنها را از جمله عناصر اصلی تعریف شهروندی می‌داند. آموزش پرورش مهمترین عامل تعیین کننده نگرش‌های سیاسی بوده و با این حال بسیار قابل دست کاری است از راه آموزش و پرورش می‌توان هنجارهای صحیح مشارکت و مسئولیت سیاسی را به کودکان آموزش داد (Sharepour, 2006). ریولی^۵ (۲۰۱۰)، معتقد است که دانش سیاسی و اجتماعی دانش آموزان، به عنوان یکی از مؤلفه‌های شهروندی، ارتباط و همبستگی زیادی با برنامه‌های جاری موجود در مدرسه دارد. بر اساس مطالعه منابع و مراجع و طبق نظر اکثر صاحب‌نظران شهروندی جهت گیری‌ها یا رویکردهای گوناگونی را شامل می‌شود. رویکردهای تربیت شهروندی را می‌توان به دو دسته کلی رویکردهای محافظه کارانه^۶ و پیشرفت گرا^۷ تقسیم نمود. رویکرد محافظه کار در تربیت شهروندی اولویت ویژه‌ای به بازنمایی فرهنگ و بازنمایی نظم اجتماعی و اقتصادی موجود می‌دهد. مقصود مشترک آن، القای حس وفاداری ملی، فرمانبرداری از اقتدار و قدرت، خدمت داوطلبانه و ارادی و جذب و یکسان سازی افراد جامعه و مهاجران است. (Schugurensky & Pimyrs, 2003, Kerr, 2002, Dejeagher, 2007, Banks, 2008) شهروندی جهت گیری‌ها یا رویکردهای گوناگونی را شامل می‌شود. رویکردهای تربیت شهروندی را می‌توان به دو دسته کلی رویکردهای محافظه کارانه^۶ و پیشرفت گرا^۷ تقسیم نمود. رویکرد محافظه کار در تربیت شهروندی اولویت ویژه‌ای به بازنمایی فرهنگ و بازنمایی نظم اجتماعی و اقتصادی موجود می‌دهد. مقصود مشترک آن، القای حس وفاداری ملی، فرمانبرداری از اقتدار و قدرت، خدمت داوطلبانه و ارادی و جذب و یکسان سازی افراد جامعه و مهاجران است. (Schugurensky & Pimyrs, 2003, Westhimer, 2007) ایجاد فرصت‌هایی برای فراگیران بمنظور درگیری و مشارکت فعال به عنوان عضوی از مدرسه و اجتماع بزرگتر است (قلتاش، ۲۰۱۳)، (Kerr, 2002)، (Ker & Clever, 2004)، برنامه‌ی درسی پنهان شامل ناگفته‌ها، ارزش‌های ضمنی، رفتارها و هنجارهایی است که در سیستم آموزشی وجود دارد در حالی که چنین انتظاراتی به صراحت در اسناد رسمی نوشته یا گفته نشده است. (Hubbard, 2010). اف ردیش^۸ (۲۰۰۹)، معتقد است برنامه‌ی درسی پنهان، هنجارها، ارزش‌ها و انتظارات اجتماعی است که به‌گونه غیر مستقیم به دانش آموزان به‌وسیله سبک‌های آموزشی، محتوای مواد درسی، قوانین و مقررات مدرسه و سایر ویژگی‌های نهادهای آموزشی منتقل می‌شود. داگانای^۹ (۲۰۰۹)

-
- 1- Quigley
 - 2- Citizenship Knowledge
 - 3- Citizenship Skill
 - 4- Citizenship Attitude
 - 5- Rivelli
 - 6- Conservative
 - 7- Progressive
 - 8- Redish
 - 1- Doganay

مانند ردیش به بعد ارزش‌ها در این برنامه می‌پردازد و تجربیات حاصل شده از تعاملات موجود در محیط مدرسه را در شکل‌گیری این برنامه بسیار مهم می‌داند. گرچه هر برنامه‌ی درسی ویژگی‌هایی دارد که خاص نهادی معین است، ولی وجود این‌گونه برنامه‌های پنهان به‌گونه قابل توجهی کل فرآیند تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار می‌دهد. (Silver, Alexander & Loueis, 2001). در ادبیات پژوهشی ابعاد گوناگونی از برنامه‌ی درسی پنهان مطرح شده، که بیش‌تر پژوهش‌ها به یکی از ابعاد اجتماعی، شناختی و یا فیزیکی این برنامه توجه داشتند.

صاحب نظرانی همچون (Firozy, 2007, Chikeung, 2008, Dogany, 2009)، که به مولفه‌های اجتماعی تربیت شهروندی توجه داشتند، معتقد بودند آموزه‌های تربیت شهروندی در برنامه‌های درسی پنهان به دلالت‌هایی در زمینه ارتباط دانش‌آموزان با یکدیگر، با معلم و سایر اولیای مدرسه و نیز جو کلی مدرسه اشاره می‌کند. برخی دیگر معتقد بودند محتوا و تصاویر کتاب‌های درسی حاوی پیام‌های ضمنی و مستتری است که گاهی این پیام‌ها مخالف اهداف نظام آموزشی و برنامه‌ی درسی رسمی است مانند برخوردهای کلیشه‌ای، تبعیض نژادی و تبعیض جنس، (Thurairy, 2010) Redish, 2009, Stephanenson, 2009, Shaurif درسی مانند؛ (Dixie, 2003, Weber, 2009, Ferriter, 2009)، به بعد فیزیکی این برنامه پرداختند. و به انواع ساختارهای فیزیکی مدرسه و کلاس درس، نحوه چیدمان میز و نیمکت‌ها، کیفیت نور و روشنایی بر انگیزش، احساسات و تصورات دانش‌آموزان توجه کردند. سیلور و الکساندر و لوئیس ابعاد برنامه‌ی درسی پنهان را به ترتیب زیر آورده‌اند: دیوان سالاری مدرسه غالباً همراه با مجموعه‌های فشرده‌ی قوانین، مقررات، روش‌ها و نظام‌های مدیریت آن یک عنصر پراهمیت «برنامه‌ی درسی غیرمدون» بشمار می‌رود. عناصری از این قبیل که به سادگی قابل تشخیص است عبارتند از: تمام نظام طبقه بندی به خدمت گرفته شده در مدرسه، روش‌های ارزشیابی جو اجتماعی مدرسه اگر چه یک عامل نافذ در مدرسه است ولی کمتر از راه اعمال آشکار مشخص می‌گردد. معلمان در طرح‌ریزی آموزش باید به این مجموعه‌ی کامل شرایط غیررسمی و طبیعت ارتباطات بین فردی که بین دانش‌آموزان و هیأت آموزشی وجود دارد، معرفت یابند. فرهنگ موجود بین همسالان بخصوص در سال‌های بالای مدرسه یک عامل پراهمیت در تعلیم و تربیت جوانان بشمار می‌رود. یکی از موضوع‌های مورد توجه و جدی اثر جو مدرسه و فرایندهای اجتماعی شدن مدرسه در دانش‌آموزان خانواده‌های عقب مانده از نظر فرهنگی و فقیر است. کارکنان مدارس ممکن است غالباً ناهشیارانه سعی در دگرگونی براساس نوع زندگی و تفکر خود نمایند. در نتیجه کودکان گروه‌های خرده فرهنگی متفاوت «مواجه با مشکلات در سازگاری می‌شوند». تعامل معلمان و دانش‌آموزان در کلاس درس بوسیله‌ی ساختار مدرسه و سازمان اجتماعی غالب بر آن تحت تأثیر قرار می‌گیرد. این

گونه ارتباطات به نوبه‌ی خود یک اثر مستقیم بر بافت سازمانی نحوه‌ی ارائه‌ی تکالیف یادگیری دارد. «کارت لچ»^۱ و «میل برن»^۲ دو طبقه‌ی کلی رفتارهای اجتماعی دانش‌آموز را که برای موفقیت آموزشی مورد نیاز است شناسایی کرده‌اند. ۱- مهارت‌های کنش متقابل شخصی. ۲- مهارت‌های مرتبط با تکالیف. مهارت‌های فوق نشانگر هدف‌های کلی مهم در «برنامه‌ی درسی پنهان» است (Silver, Alexander & Louie, 2001). پژوهشی به‌وسیله فتحی واجارگاه، آشتیانی و دوزی سرخابی (۲۰۰۶)، نشان داد که: ارزش‌های ارائه شده برای نظرخواهی- که در هفت مقوله یا متغیر اساسی مطرح شده بود و به‌صورت منسجم برای آموزش در دوره‌ی دبستان با توجه به سن و پایه‌ی تحصیلی توصیه و تایید شده است. لحاظ کردن ارزش‌ها در پایه‌های گوناگون و روش‌های مناسب تدریس نیز متناسب با سن و ارزش موردنظر مشخص شدند (Fathiva vajarga, 2006). در پژوهش دیگری حسینی مهر (۲۰۰۷)، نشان داد که بین دیدگاه معلمان و کارشناسان، به لحاظ نارسایی ابعاد تربیت شهروندی (اجتماعی، فردی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی) در برنامه‌ی درسی دوره راهنمایی تحصیلی، تفاوت معنادار آماری وجود دارد (Hosseini Mehr, 2009). پژوهش دیگری به‌وسیله کاظمی (۲۰۰۸)، که با هدف بررسی نقش برنامه‌ریزی مدیران آموزشی (به عنوان مؤلفه‌ای از برنامه‌ی درسی پنهان) بر تحول نظام ارزشی دانش‌آموزان انجام شده، نظریه‌گریوز مبنای مطالعه تحول نظام ارزشی قرار گرفته است. یافته‌های پژوهش نشان دادند که عملکرد برنامه‌ریزی مدیران آموزشی، منجر به تثبیت نظام ارزشی دانش‌آموزان در سطوح اول تا چهارم نظریه‌گریوز شده و پرورش مخاطبان برای ورود به سطوحی از نظام ارزشی مبتنی بر معنویت، یکپارچگی، جامعه محوری و تدبیر محوری عقیم مانده است. سیگاکاکی^۳ (۲۰۱۱)، در پژوهشی نشان می‌دهد وقتی دانش‌آموزان دانش لازم را در مورد موضوع‌های شهروندی در مدرسه کسب می‌کنند نسبت به مسائل و موضوع‌های سیاسی و حاکم بر جامعه تامل و درنگ می‌کنند. در پژوهش دیگری پریور (۲۰۰۶)، نتیجه می‌گیرد که: نوجوانان استرالیایی قدر دموکراسی را می‌دانند اما سطح درک آنها از شهروندی کم‌تر از حد انتظار در این زمینه است. با وجود این که دانش‌آموزان استرالیایی برنامه‌ی درسی مکتوبی در رابطه با شهروندی دارند، اما همچنان ۳۹ درصد آنها با رویدادها، نمادها و سمبل‌های ملی آشنا نیستند. هم‌چنین، دانش‌آموزانی هم که تحت تاثیر برنامه‌ی درسی و محیط خانواده مفاهیم اساسی اجتماعی و سیاسی را آموخته‌اند، یا قلباً به آن باور ندارند و یا در عمل آنها چنین رفتاری بروز پیدا نمی‌کند (پریور، ۲۰۰۶). یافته‌های این پژوهش در خصوص جامعه‌پذیری دانشجویان خارجی و بر اساس نظریه آیس برگ، بندورا (یادگیری اجتماعی) و تئوری جامعه‌پذیری

¹- Cartledge

²- Milburn

³- Sigauke

که در آموزش عالی نیز کاربرد دارند، حاکی از آن است که برنامه‌ی درسی پنهان استوار شده بر این مبانی جامعه‌شناختی ابزاری بسیار مناسب در انجام بهتر این فرآیند از راه دانشگاه است. (Bijandi&Aminuddin, 2009)

پرسش‌های پژوهش

پرسش اصلی: مقدار توجه به مؤلفه‌های تربیت شهروندی در دوره متوسطه استان همدان تا چه اندازه است؟

پرسش‌های فرعی:

- ۱- مقدار توجه به تربیت شهروندی در مؤلفه جو اجتماعی مدارس متوسطه تا چه اندازه است؟
- ۲- مقدار توجه به تربیت شهروندی در مؤلفه ساختار سازمانی مدارس متوسطه تا چه اندازه است؟
- ۳- مقدار توجه به تربیت شهروندی در مؤلفه تعامل معلم و دانش آموز در مدارس متوسطه تا چه اندازه است؟
- ۴- آیا بین دیدگاه معلمان مرد و زن نسبت به میزان توجه به تربیت شهروندی در مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان (جو اجتماعی، ساختار سازمانی و کنش متقابل معلم و دانش آموز) تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش پژوهش

روش به کار گرفته شده در این پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه‌ی آماری این پژوهش تمامی معلمان متوسطه شهر همدان می‌باشند. جامعه شامل تمامی دبیران مدارس متوسطه شهر همدان در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ بوده است. تعداد کل دبیران مدارس متوسطه شهر همدان ۱۴۸۴ نفر می‌باشد که از این تعداد ۸۴۶ نفر را زنان و ۶۳۸ نفر را مردان به خود اختصاص داده‌اند. حجم نمونه: در این پژوهش، برای تعیین حجم نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای یک مرحله‌ای استفاده شده است. نمونه‌گیری خوشه‌ای روشی است که واحدهای تشکیل دهنده آن خوشه‌هایی از افراد باشد و اگر تمامی افراد تشکیل دهنده خوشه‌های برگزیده شده مورد مشاهده قرار گیرند، نمونه‌گیری خوشه‌ای یک مرحله‌ای یا به‌گونه خلاصه نمونه‌گیری خوشه‌ای خوانده می‌شود. با استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای یک مرحله‌ای ۱۲ مدرسه دخترانه و پسرانه بصورت تصادفی انتخاب و پس از انجام مطالعه مقدماتی و تعیین واریانس، تعداد ۱۴۳ نفر از معلمان با استفاده از فرمول
$$N = \frac{Nt^2 \cdot s^2}{Nd^2 + t^2 s^2}$$
 بعنوان نمونه پژوهش برگزیده شدند. با توجه به این که تعداد دبیران مرد و زن جامعه آماری متفاوت بوده، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با جامعه آماری دبیران مرد و زن استفاده شد.

جدول ۱: فراوانی و درصد فراوانی نمونه برحسب متغیر جنسیت

جنس		
مرد	زن	
۶۳	۸۰	فراوانی
۴۴/۱	۵۵/۹	درصد فراوانی

ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، پرسشنامه‌ی محقق ساخته بود. پرسشنامه‌ی این پژوهش شامل سه مولفه برنامه درسی پنهان؛ جو اجتماعی (۱۳ گویه اول)، ساختار سازمانی (گویه‌های ۱۴ تا ۲۶)، تعامل معلم و دانش آموز (گویه‌های ۲۷ تا ۳۵) مطابق با مقیاس لیکرت تنظیم شده که به ترتیب از طیف خیلی کم، کم، زیاد و خیلی زیاد را در بر می‌گیرد. بمنظور بررسی روایی پرسشنامه-ی این پژوهش از روش تعیین روایی محتوایی استفاده شده است. این امر با توجه به نظرات ۳۰ نفر از اساتید متخصص در مورد پرسشنامه‌ی این پژوهش رعایت شده است. برای تعیین ضریب پایایی، پرسشنامه در اختیار ۳۰ نفر از نمونه‌های پژوهش (معلمان متوسطه) قرار گرفته است و به‌گونه آزمایشی اجرا شده است و پس از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای پاسخ‌های بدست آمده، ضریب پایایی پرسشنامه $\alpha = 0/87$ بدست آمد. در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (فراوانی، درصد فراوانی، فراوانی تجمعی) و آمار استنباطی (t تک نمونه‌ای و نیز t مستقل) استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش: در این پژوهش جهت سنجش پرسش‌ها از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد و نتایج با میانگین فرضی، $2/5$ مورد مقایسه قرار گرفت، به دلیل اینکه پرسشنامه دارای چهار سطح بود، میانگین فرضی، $2/5$ در نظر گرفته شد. هم‌چنین برای مقایسه نظرات معلمان مرد و زن از آزمون t مستقل استفاده شد. خلاصه محاسبات مرتبط با هر یک از پرسش‌ها در جداول زیر ارائه شده است. هم‌چنین در این پژوهش از طیف نانلی به عنوان شاخص مقایسه استفاده گردید. مقدار توجه به تربیت شهروندی برای هر یک از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در قالب مقیاس لیکرت طراحی گردید و سپس بر مبنای طیف پنج درجه‌ای (کاملاً نامطلوب، نامطلوب، متوسط، مطلوب، کاملاً مطلوب) بر اساس مقایسه میانگین با دامنه طیف مورد ارزیابی قرار گرفت. در جدول شماره ۲ ارزش عددی طیف آورده شده است.

جدول شماره ۲: تعیین ارزش عددی طیف

کاملاً نامطلوب	نامطلوب	متوسط	مطلوب	کاملاً مطلوب
۰-۱	۱-۲	۲-۳	۳-۴	۴-۵

همان گونه که از جدول فوق استنباط می‌شود، چنانچه میانگین گویه یا مؤلفه‌ای بین ۱-۰ باشد در سطح کاملاً نامطلوب، بین ۲-۱ در سطح نامطلوب، بین ۳-۲ در سطح متوسط، بین ۴-۳ در سطح مطلوب و چنانچه در سطح ۵-۴ باشد در سطح کاملاً مطلوب ارزیابی می‌گردد.

پرسش اول پژوهش: به چه مقدار به تربیت شهروندی در جو اجتماعی مدارس متوسطه توجه شده است؟

جدول شماره ۳: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای مربوط به مقدار توجه به تربیت شهروندی در مؤلفه جو اجتماعی مدارس

Test Value =2.5				ردیف	گویه‌های مؤلفه جو اجتماعی
میانگین	Sig. (2-tailed)	درجه آزادی	مقدار t		
۳/۳۶	.۰۰۰	۵۹	۱۸/۵۰	۱	وضعیت ظاهری کارکنان در مدرسه
۳/۳۴	.۰۰۰	۵۹	۱۶/۰۳۱	۲	ارتباط متقابل دانش آموزان با یکدیگر
۳/۲۰	.۰۰۰	۲۵۹	۱۳/۸۶۷	۳	ارتباط مناسب معلمان با یکدیگر
۳/۳۳	.۰۰۰	۲۵۹	۱۷/۳۹۷	۴	برخورد مناسب معلمان با دانش آموزان
۲/۹۵	.۰۰۰	۵۹	۸/۵۵۴	۵	ارتباط مناسب بین معلمان و مدیر
۲/۶۵	.۰۱۴	۲۵۹	۲/۴۷۶	۶	وضعیت اقتصادی و طبقاتی دانش آموزان
Test Value =2.5					گویه‌های مؤلفه جو اجتماعی
میانگین	Sig. (2-tailed)	درجه آزادی	مقدار t		
۳/۲۰	.۰۰۰	۵۹	۱۴/۲۵۴	۷	ارتباط مناسب دانش آموزان با مدیر
۳/۳۲	.۰۰۰	۵۹	۱۵/۶۵۱	۸	تعاملات بین گروهی دانش آموزان
۲/۸۱	.۰۰۰	۵۹	۵/۰۴۶	۹	مقدار حساسیت والدین نسبت به تعلیم و تربیت فرزندان خود
۲/۹۹	.۰۰۰	۲۵۹	۹/۷۴۲	۱۰	مقدار تحصیلات والدین
۲/۹۸	.۰۰۰	۵۹	۹/۲۸	۱۱	ارتباط بین والدین و کارکنان مدرسه
۳/۱۰	.۰۰۰	۵۹	۱۲/۰۸۲	۱۲	ارتباط رسمی بین کارکنان مدرسه
۳/۰۳	.۰۰۰	۵۹	۱۱/۶۱۴	۱۳	تعاملات بین گروهی دانش آموزان
۳/۰۹۸	.۰۰۰	۵۹	۲۵/۳۵۷	کل	۱۳ گویه

همان گونه که جدول شماره ۳ نشان می‌دهد، نتایج آزمون t تک نمونه‌ای حاصل از تحلیل داده‌های مربوط به مقدار توجه به تربیت شهروندی در گویه‌های مؤلفه جو اجتماعی مدارس بیانگر آن است که سطح معناداری (sig) در تمامی گویه‌های جو اجتماعی و نیز در مجموع کمتر از ۰/۰۵ است، (sig<0/05) و این بدان معناست که از نظر آماری با اطمینان ۹۵٪ تفاوت معناداری بین میانگین به دست آمده با میانگین فرضی ($M_0=3$) وجود دارد.

برای پرسش اول پژوهش علاوه بر داده‌های گزارش شده، از طیف نانلی به عنوان شاخص مقایسه برای سنجش مقدار توجه به تربیت شهروندی در جو اجتماعی مدارس متوسطه استفاده می‌کنیم. با توجه به مقایسه میانگین‌های گویه‌های مؤلفه جو اجتماعی با دامنه طیف، نتیجه گرفته می‌شود که مقدار توجه به تربیت شهروندی در گویه‌های ۱،۲،۳،۴،۷،۸،۱۲ در سطح مطلوب و در گویه‌های ۵،۶،۹،۱۰،۱۱،۱۳ در سطح متوسط قرار دارد و در مجموع مقدار توجه به تربیت شهروندی در جو اجتماعی مدارس متوسطه به عنوان یکی از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در سطح مطلوبی قرار دارد.

پرسش دوم پژوهش: به چه مقدار به تربیت شهروندی در ساختار سازمانی مدارس متوسطه توجه شده است؟

جدول شماره ۴: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای مربوط به مقدار توجه به تربیت شهروندی در مؤلفه ساختار

سازمانی مدارس

Test Value =2.5				ردیف	گویه‌های مؤلفه ساختار سازمانی
میانگین	Sig. (2-tailed)	درجه آزادی	مقدار t		
۳/۰۶	۰/۰۰۰	۲۵۹	۱۰/۲۲۷	۱۴	چگونگی پاداش دهی و ارتقاء معلمان به‌وسیله مدیر
۲/۲۰	۰/۰۰۰	۲۵۹	-۵/۱۷۹	۱۵	شیوه‌های ارزشیابی از عملکرد آموزشی معلمان در مدرسه
۳/۳۳	۰/۰۰۰	۲۵۹	۱۵/۸۸۵	۱۶	تشکیل شوراهای دانش آموزی
۳/۱۹	۰/۰۰۰	۲۵۹	۱۳/۷۱۲	۱۷	روش‌های تشویق و تنبیه معمول در مدرسه برای دانش آموزان
۳/۰۷	۰/۰۰۰	۲۵۹	۱۰/۸۱۹	۱۸	مراسم آغازین (صبحگاهی و ظهر گاهی)
۳/۳۹	۰/۰۰۰	۲۵۹	۱۷/۰۷۱	۱۹	برگزاری مناسبت‌های دینی و ملی
۳/۱۰	۰/۰۰۰	۲۵۹	۱۱/۱۳۸	۲۰	شیوه مدیریت و رهبری مدرسه
۳/۳۶	۰/۰۰۰	۲۵۹	۱۸/۶۹۵	۲۱	عملکرد گروه‌های آموزشی در مدرسه
۳/۲۵	۰/۰۰۰	۲۵۹	۱۴/۶۹۴	۲۲	تفویض اختیار و آزادی عمل به معلمان از طرف مدیر
۳/۰۷	۰/۰۰۰	۲۵۹	۹/۶۷۷	۲۳	نظام نمره گذاری موجود در مدرسه (کمی- کیفی)
۲/۹۶	۰/۰۰۰	۲۵۹	۷/۹۷۴	۲۴	قوانین انضباطی مدرسه
۲/۹۹	۰/۰۰۰	۲۵۹	۸/۵۶۶	۲۵	برگزاری فعالیت‌های فوق برنامه مانند اردوهای دانش آموزی
۳/۳۸	۰/۰۰۰	۲۵۹	۱۸/۴۰۷	۲۶	همکاری مدیر و معاونان مدرسه در مورد مسائل آموزشی با معلمان
۳/۱۰۴	۰/۰۰۰	۲۵۹	۲۷/۵۱۵	کل	۱۳ گویه

همان‌گونه که جدول شماره ۴ نشان می‌دهد، بررسی نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای حاصل از تحلیل داده‌های مربوط به مقدار توجه به تربیت شهروندی در گویه‌های مؤلفه ساختار سازمانی مدارس بیانگر آن است که سطح معناداری (sig) در تمامی گویه‌های جو اجتماعی و نیز در مجموع کمتر از

۰/۰۵ است، ($sig < 0/05$)، و این بدان معناست که از نظر آماری با اطمینان ۹۵٪ تفاوت معناداری بین میانگین به دست آمده با میانگین فرضی ($M_0=3$) وجود دارد.

برای پرسش دوم پژوهش نیز علاوه بر داده‌های گزارش شده، از طیف نانلی به عنوان شاخص مقایسه برای سنجش مقدار توجه به تربیت شهروندی در جو اجتماعی مدارس متوسطه استفاده می‌کنیم. با توجه به مقایسه میانگین‌های گویه‌های مؤلفه ساختار سازمانی با دامنه طیف نانلی نتیجه گرفته می‌شود که مقدار توجه به تربیت شهروندی در گویه‌های ۱۴، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۶ در سطح مطلوب، در گویه ۲۴ در سطح متوسط، در گویه شماره ۱۵ در سطح نامطلوب و در مجموع مقدار توجه به تربیت شهروندی در مؤلفه ساختار سازمانی مدارس به عنوان یکی از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در سطح مطلوبی قرار دارد.

پرسش سوم پژوهش: به چه مقدار به تربیت شهروندی در تعامل معلم و دانش آموز در مدارس متوسطه توجه شده است؟

جدول شماره ۵: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای مربوط به مقدار توجه به تربیت شهروندی در مؤلفه تعامل معلم و دانش آموز

Test Value = 2.5				ردیف	گویه‌های مؤلفه تعامل معلم و دانش آموز
میانگین	Sig. (2-tailed)	درجه آزادی	مقدار t		
۲/۰۳	۰/۰۰۰	۲۵۹	-۷/۷۲۰	۲۷	ارتباط مناسب دانش آموزان با معلم
۳/۲۰	۰/۰۰۰	۲۵۹	۱۳/۰۴۰	۲۸	مشارکت دانش آموزان در فرآیند تدریس
۳/۲۵	۰/۰۰۰	۲۵۹	۱۳/۲۲۸	۲۹	گفتگو و بحث دانش آموزان با معلم در مورد موضوع‌های درسی
۳/۱۰	۰/۰۰۰	۲۵۹	۱۰/۹۷۸	۳۰	مشارکت دانش آموزان در فعالیت‌های گروهی
۲/۸۳	۰/۰۰۰	۲۵۹	۵/۳۸۶	۳۱	وضعیت حضور دانش آموزان در کلاس
۲/۶۴	۰/۰۴۰	۲۵۹	۲/۰۶۱	۳۲	مقدار پاسخگویی دانش آموزان به خواسته‌های معلم
Test Value = 2.5				ردیف	گویه‌های مؤلفه تعامل معلم و دانش آموز
میانگین	Sig. (2-tailed)	درجه آزادی	مقدار t		
۳/۰۴	۰/۰۰۰	۲۵۹	۹/۱۱۲	۳۳	نحوه ارائه تکالیف درسی از سوی معلم به دانش آموزان
۲/۸۵	۰/۰۰۰	۲۵۹	۵/۷۵۲	۳۴	توانایی دانش آموزان در برقراری ارتباط با یکدیگر
۲/۸۷	۰/۰۰۰	۲۵۹	۵/۹۹۵	۳۵	نحوه تدریس معلم (استفاده از روش‌های فعال یا منفعل تدریس)
۲/۸۶۸	۰/۰۰۰	۲۵۹	۱۱/۱۱	کل	۱۳ گویه

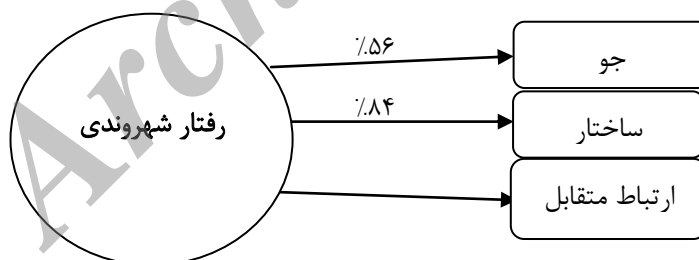
همان‌گونه که جدول شماره ۵ نشان می‌دهد، بررسی نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای حاصل از تحلیل داده‌های مربوط به مقدار توجه به تربیت شهروندی در گویه‌های مؤلفه تعامل معلم و دانش آموز بیانگر آن است که سطح معناداری (Sig) در تمامی گویه‌های جو اجتماعی و نیز در مجموع کمتر از

۰.۰۵ است، ($sig < 0/05$) و این بدان معناست که از نظر آماری با اطمینان ۹۵٪ تفاوت معناداری بین میانگین به دست آمده با میانگین فرضی ($M_0=3$) وجود دارد. با توجه به مقایسه میانگین‌های گویه‌های مؤلفه ساختار سازمانی با دامنه طیف نانلی نتیجه گرفته می‌شود که مقدار توجه به تربیت شهروندی در گویه‌های ۳۰، ۳۳، ۲۸، ۲۹ در سطح مطلوب؛ در گویه‌های ۳۱، ۳۲، ۳۴، ۳۵، ۲۷ در سطح متوسط و در مجموع مقدار توجه به تربیت شهروندی در تعامل معلم و دانش آموز به عنوان یکی از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در سطح متوسط قرار دارد.

پرسش چهارم پژوهش: آیا بین دیدگاه معلمان مرد و زن نسبت به مقدار توجه به تربیت شهروندی در مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان تفاوت معناداری وجود دارد؟
جدول ۶: نتایج آزمون t مستقل مربوط به مقایسه دیدگاه معلمان مرد و زن نسبت به مقدار توجه به تربیت

شاخص آماری متغییر	شهروندی در مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان		مقدار t	Sig. (2-tailed)
	فرآوانی زنان = ۱۳۵	فرآوانی مردان = ۹۵		
	میانگین	انحراف	میانگین	انحراف
جو اجتماعی	۳/۰۵۵۰	۰/۳۵۴۱۲	۳/۱۷۳۳	۰/۴۱۳۸۴
ساختار سازمانی	۳/۰۷۶۰	۰/۳۳۷۴۴	۳/۱۵۳۸	۰/۳۷۸۳۴
تعامل معلم و دانش آموز	۲/۸۴۰۴	۰/۵۳۴۴۶	۲/۹۱۷۰	۰/۵۳۴۳۴

برای بررسی پرسش چهارم از آزمون t مستقل استفاده شد و نتایج حاصل نشان می‌دهد از نظر آماری با اطمینان ۹۵٪ ($sig < 0/05$) بین دیدگاه‌های معلمان زن و مرد در خصوص مقدار توجه به تربیت شهروندی در مؤلفه جو اجتماعی تفاوت معناداری وجود دارد و با اطمینان ۹۵٪ ($sig > 0/05$) بین دیدگاه‌های معلمان زن و مرد در خصوص مقدار توجه به تربیت شهروندی در مؤلفه‌های ساختار سازمانی و تعامل معلم و دانش آموز تفاوت معناداری وجود ندارد.



شکل ۱: تحلیل ساختار مفهومی تحلیل مقدار توجه به تربیت شهروندی بر اساس مؤلفه‌های جو، ساختار و ارتباط متقابل

بار گویه‌های متغیر مشاهده شده تحلیل مقدار توجه به رفتار شهروندی بر اساس مؤلفه‌های جو، ساختار و ارتباط متقابل نشان می‌دهد که بیش‌ترین تأثیر با میانگین ۸۴ صدم مربوط به مولفه-ی ارتباط متقابل دانش‌آموز و معلم و کم‌ترین تأثیر با میانگین ۴۵ صدم مربوط به مولفه جو سازمانی می‌باشد.

در تبیین این تحلیل می‌توان به این‌گونه استنباط کرد که رفتار شهروندی بسته به ماهیت سازمان مورد نظر است. در این پژوهش سازمان ما مدرسه‌های دبیرستان است. محیطی کاملاً آموزشی، و مخاطبان این سازمان نوجوانانی هستند که هر لحظه از نمودهای محیط آموزشی تأثیر می‌پذیرند، در واقع رفتار شهروندی بیش‌تر بر حسب مولفه ارتباط تعیین می‌شود زیرا، نوجوانان در این محیط‌ها بیش‌تر درگیر ارتباطات بین‌گروهی و ارتباط با بزرگسالان مدرسه می‌باشند و خیلی از آموزه‌های مفید آنها از جمله رفتار شهروندی متأثر از نوع ارتباطات است و اما کمترین تأثیر مربوط به مولفه ساختار سازمانی زیرا، ساختار بیش‌تر به سازمان‌هایی تأثیرگذار است که توالی و مراتب فراوانی در آنها دیده می‌باشد و بیش‌تر کارکردها و وظایف به‌گونه‌ای از پیش تعیین شده است، ولی محیط مدرسه در این زمینه از انعطاف‌پذیری بالایی برخوردارند که بسیار تأثیرگذار است.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش مقدار توجه به تربیت شهروندی در سه مؤلفه از برنامه درسی پنهان (جو اجتماعی، ساختار سازمانی، تعامل معلم و دانش‌آموز) مورد بررسی قرار گرفت. همان‌گونه که در تحلیل پرسش‌های یک تا سه پرسشنامه مشاهده شد مقدار توجه به تربیت شهروندی در مؤلفه‌های جو اجتماعی و ساختار سازمانی با میانگین‌های ۳/۰۹ و ۳/۱۰ در سطح مطلوب و در مؤلفه تعامل معلم و دانش‌آموز با میانگین ۲/۸۶ در سطح متوسط قرار دارند. تحلیل دیگری که می‌توان برای این پژوهش مطرح ساخت بررسی برخی از عناصر هر یک از مؤلفه‌ها و قضاوت درباره مقدار توجه هر یک از آنها به تربیت شهروندی دانش‌آموزان می‌باشد. در بین عناصر مؤلفه جو اجتماعی مدرسه، وضعیت ظاهری کارکنان در مدرسه با میانگین ۳/۳۶ بیش‌ترین توجه و تأثیر را بر تربیت شهروندی دارد به عبارت دیگر این گویه این پیام را می‌دهد که آراستگی ظاهری و وضعیت لباس پوشیدن معلمان و کارکنان مدرسه به‌گونه پنهان بر تربیت شهروندی دانش‌آموزان تأثیر دارد. صاحب نظرانی همچون (سی باستین و برای ستو ۲۰۰۸ و بالی کی ۲۰۰۹)، در پژوهش‌های خود وضعیت ظاهری معلمان در کلاس درس را به عنوان یکی از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بیان کردند. دقت در گویه ارتباط متقابل دانش‌آموزان با یکدیگر که با میانگین ۳/۳۴ در مرتبه دوم از نظر مقدار توجه به تربیت شهروندی قرار دارد این پیام را می‌دهد که دانش‌آموزان بیش‌تر از اعمال و رفتارهای هم

سن و سال‌های خود در محیط مدرسه و در قالب فعالیت‌هایی که به صورت گروهی انجام می‌دهند تاثیر می‌پذیرند.

هم‌چنین در بین عناصر مؤلفه ساختار سازمانی مدرسه، برگزاری مناسبت‌های دینی و ملی با میانگین ۳/۳۹ بیش‌ترین توجه و تاثیر را بر تربیت شهروندی دارد. به عبارت دیگر این‌گونه این پیام را می‌دهد که مشارکت دانش‌آموزان در برگزاری این‌گونه مراسم مانند تشکیل گروه‌های سرود و نمایش روحیه همکاری، مشارکت و مسئولیت‌پذیری را در دانش‌آموزان تقویت نموده و زمینه‌های لازم برای تربیت شهروندی دانش‌آموزان را فراهم می‌کند. دقت در گویه شماره ۲۶ (همکاری مدیر و معاونان مدرسه در مورد مسائل آموزشی با معلمان) که با میانگین ۳/۳۸ در رتبه دوم مقدار توجه به تربیت شهروندی قرار دارد این پیام را می‌دهد که در صورتی که در مدرسه مدیر و معاونان با معلمان در مورد مسائل آموزشی و تربیتی همکاری لازم را داشته باشند و در بهبود کیفیت آموزش معلمان را یاری کنند، این عامل می‌تواند به‌گونه پنهان بر تربیت شهروندی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. صاحب‌نظران گوناگون حوزه برنامه درسی (آهولا، ۲۰۰۰؛ مایلز و آندریون، ۲۰۰۱ و ملکی، ۱۳۸۶) در خصوص تاثیر قوانین و مقررات مدرسه (یکی از مؤلفه‌های ساختار سازمانی مدرسه) در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان اتفاق نظر داشتند.

در بین عناصر مؤلفه تعامل معلم و دانش‌آموز، گفتگو و بحث دانش‌آموزان با معلم در مورد موضوع‌های درسی بیش‌ترین توجه را بر تربیت شهروندی دارد. به عبارت دیگر این‌گونه این پیام را می‌دهد که مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاس و نیز بحث و گفتگوی آنها با معلم در مورد موضوع‌های درسی روحیه همکاری، تعاون، انتقادگری، انتقادپذیری و ارتباط برقرار کردن با دیگران را در دانش‌آموزان تقویت کرده و در تربیت شهروندی آنها مؤثر است. نتایج این قسمت از پژوهش با یافته‌های لایوسی و لاسون^۱، ۲۰۰۸؛ اسمیت و مونتگومری^۲، ۲۰۰۸ همخوانی داشت.

در پایان بر اساس یافته‌های پژوهش موارد زیر پیشنهاد می‌گردد.

۱- با توجه به ماهیت برنامه‌ی درسی در پیشبرد اهداف آموزشی و پرورشی پیشنهاد می‌شود برنامه‌ی آموزشی جامعی برای آشنا سازی همه‌ی معلمان با مولفه‌ها، اهمیت و هم‌چنین نقش برنامه‌ی درسی پنهان در فرآیند تعلیم و تربیت طراحی و اجرا گردد.

۲- دوره‌هایی تشکیل گردد که در طی آن دوره‌ها معلمان در ارتباط با شهروندی و مولفه‌های شکل دهنده‌ی آن آموزش‌های لازم را ببینند.

^۱-Livessey, c and lawson, t

^۲-Smith, Alan & Montgomery

۳- آموزش مهارت‌های برقراری ارتباط برای دانش آموزان و کادرهای اداری، خدماتی و آموزشی مدارس.

۴- ارتباط مناسب دانش آموزان با معلم در برنامه‌های درسی پنهان و شکل‌گیری ماهیت این نوع از برنامه‌ها بسیار مهم و حائز اهمیت می‌باشد. بنابراین، توصیه می‌شود از راه برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت، معلمان با شیوه‌ها و نیز روش‌های تدریسی که ارتباط دانش آموزان را با معلم تقویت می‌کند، آشنا شوند.

۵- تشکیل جلسه‌های هماهنگی بین معلم‌ها، معاونان، مدیران و کادر خدماتی مدارس بمنظور شناسایی مشکلات آموزشی و تربیتی دانش آموزان و بالا بردن درجه‌ی تفاهم بین اولیای مدرسه برای حل و یا تقلیل مشکلات دانش آموزان می‌تواند مفید و مؤثر باشد.

تشکر و قدردانی

در نهایت بر خود لازم می‌دانیم تا از وزات آموزش و پرورش استان همدان و معلمان دوره متوسطه که به ما در اجرای این پژوهش یاری رساندند تشکر نماییم.

References

- Ahola, S. (2000). Hidden curriculum in higher education: something to feel for or comply to? *Innovations in higher education research unit for the Sociology of education Finland University of Turku*.
- Alikhani, M and Mehrmhmddy, M (2007). Consequences of not going to hide the curriculum of secondary school social climate of the city and present strategies for reducing the negative consequences, the *scientific journal - University research group, the twelfth year, 12 :20-31*. (In Persian)
- Banks, J.A. (2008). Diversity group identity and citizenship education in a global age. *Educational Researcher, 37(3): 129- 139*.
- Bijandi. M, Aminuddin. H. (2009), *Hidden curriculum, Adolescence. 34(4): 100-115*.
- Blaikie, F.(2009). Knowing bodies: visual and poetic inquiry into the professoriate. *International journal of Education & Arts. 10(4):22-35*.
- Chikeung, Ch. (2008). The effect of shared decision-making on the improvement in teacher's job development. <http://www.eric.ed.gov>.
- Dejeaghere, J.G. (2007). Intercultural and global meaning of citizenship education in the australian secondary curriculum: Between critical contestations and minimal construction. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Dixie, G. (2003). The importance of the physical environment. <http://books.google.com>
- Doganay, A and Mediha, S. (2009). Hidden curriculum educational science: Theory & practice: 9(2): 925-940.

Ferriter, B. (2009). Cell phones art disrupting the learning environment. <http://teacherleaders.typepad.com>

Fizroy community.School. (2007). <http://www.fcs,vie,edu.au/artides.asp>.

Gholtash, A. Salehi, M. Mirzaeie, H. (2012). Content analysis of social studies in the elementary school curriculum from the perspective of the characteristics of a global citizen. *Journal of research in Curriculum*, No. 35, Winter 1391, pp. 117-131

Ghoorchian, Naderqoly (1998). New analytical discussion of the hidden curriculum in the educational system of unknown dimensions, *Journal of Research and Planning in Higher Education*, Tehran. 1-2 :18-30.

Hammett, D and Staeheli, L.A. (2011). Respect and responsibility: Teaching citizenship in South African high schools. *International Journal of Educational Development*. 31, 3: 269-276.

Hosseini Mehr, A, Seife Naraghi, M, Naderi, E and Shariatmadari, A. (2008). Comparison of experts and teachers' views of the city of Qazvin, the failure of citizenship education in the curriculum of education, a new approach in the *Journal of Educational Management*, the second year, 5: 31-45. (In Persian)

Hubbard, B. (2010). University of south Florida. Scholar commons@USF. <http://www.scholar.usf.edu>

Johwn I, Patrick, H. (2007). Continuing challenges citizenship education-educate Torsion a free society must streets both the rights and the respond sibilates of citizenship.

Kazemi, S., and Mahram, B. (2010). Explore the practice of educational management as a component of the hidden curriculum of values education students, *Journal of Curriculum Studies*, Iran, Year V, No. 17: 35-48. (In Persian)

Kerr, D & Cleaver, E. (2004). *Citizenship education longitudinal study: Literature Review- Citizenship education on year on – what does it mean?* National Foundation for Educational Research. Research Report . RR 532 .

Kerr, D. (2002). An international review of citizenship in the curriculum: The IEA national case study and the INCA archive. In Gita Khamsi, Torney Purta and John Schwille. (eds). *New Paradigm and Paradoxes in education for citizenship*. 5, 4: 202 – 237.

Li, J (2009). Fostering citizenship in china's move from elite to mass higher education: An analysis of students' political socialization and civic participation. *International journal of Educational Development*. 29(5): 382-398

Livessey, C and lawson, T (2008). As. sociology for Aura and edition. <http://www.sociology.org.Uk/revtece1.htm>.

MehrMohamadi, M (1381). *Curriculum: point of view, the approach and perspective views*, Mashhad: HOSTING. (In Persian)

Myles, B.S. and Andreon, D. (2001). *Asperger syndrome and adolescence: practical solutions for school success* Shawnee mission, Ks. autism asperger publishing co.

Parker . B(2000) .*cig2enship, contingency and countryside* .Rights , culture , Land and the Environment . London and New York; Routledge.

Pour legislator, M (1385). *Sociology of Education*. Tehran: the publication.

Prior, w (2006). Civics and citizenship education, [www. curriculum. Edu. au/cce/](http://www.curriculum.edu.au/cce/).

Quigley , Charls N. (2000). Global trends in civic Education. from www.civiciced.org/Articles-Indonesia.html.

Redish, E.F (2009). *The hidden curriculum. What do we really want our students to learn?* Sociology books, university of Moryland, college park MD. <http://www.sociology index.com>.

Rivelli, S (2010). *Citizenship education at high school A comparative study between Bolzano and Padova* (Italy). Free University of Bolzano- Bozen- Faculty of education, Viale Ratisbona 16, Bressanone 39042. *Procedia social and Behavioral sciences* 2(2010) 4200-4207.

Sarmad, Z, Bazargan, A and Hejazi, E. (2007), *Research methods in behavioral sciences*. Tehran: Agah Publications. (In Persian)

Schugurensky, DI and John P. (2003). Citizenship Education: Theory, Research and Practice. *Education on education*. 4(2): 100-123.

Sebastian, R.J and Bristow, D. (2008). Formal or informal? The impact of style of dress and forms of address on business students perception of professor. *Journal of education for business*. 83 (4):196-201.

Shurifah Thuraiy, S.A. (2010). The other curriculum in pesantren exploring possible triggers of radic Alisva. <http://www.pvtr.org/pdf>. (In Persian)

Sigauke, A.T. (2011). Young people, Citizenship and citizenship education in Zimbabwe. *International Journal of Educational Development*, In Press, Corrected Proof, Available online 8 April 2011.

Silver, A and Lewis, A J. (2002). *Curriculum for teaching and learning, better translating* Khoy G. Breed, Sixth Edition. Mashhad: Publications HOSTING.

Solis-Gadea, H.A .(2010) .*Education for global citizenship: the role of universities in the maintenance of civilization in the context of late modernity and globalization*. Some comments on the Mexican case. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 20(2): 3180- 3184

Stephenson, A.M. (2009). Skirmishes on the border: How children experienced, influenced and enacted the boundaries of curriculum in an early childhood education. <http://reseurchive.vum.ac.riz>.

Vajargah Fathi, C (2002). Hidden curriculum citizenship education priority for the Iranian education system, *the research journal Science*, Volume IV, 9: 41-52. (In Persian)

Vajargah Fathi, C, Ashtiani, M and MDozisorhkabi, M. (2006). Citizens in terms of value for teaching in the school curriculum, *Journal of Educational Innovations*, No. 17, Chapter V :32-45. (In Persian)

Weber, S. (2009). Curriculum development: A political act. <http://www.k12curriculumdevelopment.com>

Wesheimer, J. (2007). Pledging allegiance: The Politics of Patriotism in America's schools. New York: Teacher College.

Zkaiey, M. S. (2003). Citizenship education, *Journal of Youth Studies*, 19: 58-51.

Archive of SID