

دانش و پژوهش در علوم تربیتی
دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)
شماره هفدهم و هیجدهم - بهار و تابستان ۱۳۸۷
صص ۴۸ - ۲۷

نقد و بررسی عناصر برنامه درسی در رویکردهای پیشرفت‌گرا و محافظه‌کار تربیت شهروندی

محمدحسین یارمحمدیان^۱ - احمدعلی فروغی^۲
سید ابراهیم جعفری^۳ - عباس قلتاش^۴

چکیده

این مطالعه با هدف بررسی جایگاه و چگونگی عناصر برنامه درسی در رویکردهای مطرح تربیت شهروندی انجام شده است. این پژوهش از نوع نظری است که در آن از رویکرد توصیفی-تفسیری در تحلیل اطلاعات استفاده شده است. از مهمترین یافته‌های این پژوهش آن است که دو رویکرد اصلی در تربیت شهروندی وجود دارد و هر رویکرد نیز دلالت‌های مهمی برای عناصر برنامه درسی دارد. این دو رویکرد عبارت‌اند از:

*- این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی واحد خوراسگان می‌باشد.

۱- دانشیار گروه مدیریت خدمات بهداشتی و درمانی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان

۲- استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان

۳- دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

۴- عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت (نویسنده مسئول)

Email:gholtash578@yahoo.com

رویکرد پیشرفت‌گرا و رویکرد محافظه‌کار. در این مقاله جایگاه و چگونگی عناصر هدف، محتوا، روشهای تدریس و روشهای ارزشیابی از یادگیری در این دو رویکرد مورد تحلیل و نقد قرار گرفت. با توجه به نکات و دلالت‌های مهم و مثبت رویکرد پیشرفت‌گرا توصیه شده است که در تدوین برنامه‌های درسی تربیت شهروندی ایران، رویکرد پیشرفت‌گرا مورد توجه و تأکید بیشتری قرار گیرد.

کلید واژه‌ها: برنامه درسی، تربیت شهروندی، رویکرد محافظه‌کار، رویکرد پیشرفت‌گرا.

مقدمه

تربیت شهروندی^۱ حوزه‌ای است که در دهه‌های اخیر در برنامه درسی اکثر کشورها مورد توجه ویژه قرار گرفته و به یک عرصه پر بار پژوهشی تبدیل شده است. تربیت شهروندی تدارک فرصتهایی برای اشتغال دانش‌آموزان در تجارب معنادار یادگیری است، به گونه‌ای که به تسهیل رشد آنها به عنوان افراد متعهد و فعال اجتماعی و سیاسی بینجامد (هومانا^۲ و همکاران، ۲۰۰۶). بر این اساس تربیت شهروندی نگاه ویژه‌ای به یادگیری دانش و توانش و نگرش‌هایی دارد که فرد را در تعامل مؤثر و مطلوب با افراد دیگر و دولت یاری می‌رساند.

در عرصه پژوهش نیز تربیت شهروندی از پشتوانه و پیشینه خوبی برخوردار است. از این نظر، مطالعات بخش شهروندی انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (IEA)^۳ بسیار مهم است. این بخش انجمن، مطالعات بین‌المللی تربیت مدنی و شهروندی را در برخی از کشورها به منظور تعیین و مشخص کردن شیوه‌هایی که جوانان و نوجوانان خود را برای بر عهده گرفتن نقش شهروندی مهیا می‌سازند، به انجام رسانیده است. در این مطالعات معمولاً از آزمونهای درک مفهوم و صلاحیت‌های مدنی و شهروندی، پرسشنامه، پرسشنامه‌های سنجش معلم و غیره استفاده شده است، تا اطلاعات متنوع و همه‌جانبه‌ای جمع‌آوری و تحلیل گردد و نتایج آن مورد استفاده نه تنها کشورهای شرکت‌کننده در ارزیابی، بلکه کشورهایی که در مطالعه شرکت نداشته‌اند نیز قرار گیرد.

1 – Citizenship Education

2 – Homana

3 – International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

پژوهش اولیه و بنیادین کر^۱ و همکاران از سال ۱۹۹۸ شروع و تا سال ۲۰۰۲ به طول انجامید. پیامد این مطالعه، معرفی موضوع جدید شهروندی در برنامه درسی آشکار ملی انگلستان بوده است. در گزارش یافته‌های پژوهشی مطالعه اول (۲۰۰۲) آمده است که شهروندی و تربیت شهروندی مفاهیمی پیچیده هستند و هنوز ابهامات و سؤالات قابل ملاحظه‌ای در ارتباط با مشخص کردن تعریف، مقصد و نتیجه آموزش شهروندی وجود دارد.

از میان تمام مؤسسات دخیل در تربیت شهروندان، مدارس و برنامه‌های درسی آنها نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. به عبارتی مدارس نقش مستقیمی در تدارک فرصت‌های کسب دانش، توسعه بینش و تمایل و ارتقای مهارت‌ها و عملکردهای لازم برای یک شهروند خوب بودن دارند.

در نظام آموزش و پرورش به‌ویژه برنامه‌های درسی مدارس توجه لازم به تربیت شهروندی نمی‌شود و صرف‌نظر از آنکه برنامه‌های ویژه‌ای تحت عنوان «آموزش شهروندی» وجود ندارد، در قالب برنامه‌های درسی دیگر نیز کمتر مورد توجه قرار گرفته است (فتحی، ۱۳۸۱). این کاستی و نقص و بی‌توجهی به موضوع تربیت شهروندی در نظام آموزشی ایران همچنان باقی است و این در حالی است که در اکثر کشورهای توسعه‌یافته و برخی کشورهای در حال توسعه، برنامه‌های تربیت شهروندی در نظام رسمی تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گرفته است و تلاش‌های تحقیقی و اقدامات گسترده‌ای نظیر راه‌اندازی مؤسسات و انجمن‌ها و مراکز علمی و پژوهشی صورت گرفته است (لی^۲، ۱۹۹۹، به نقل فتحی، ۱۳۸۱). بر این اساس توجه و تحقیق هرچه بیشتر در این حوزه ضرورت دارد.

هدف کلی و ویژه پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

- شناسایی و نقد رویکردهای مطرح در تربیت شهروندی
و اهداف ویژه عبارت‌اند از:

- تعیین دلالت‌های مهم هر رویکرد برای اهداف برنامه درسی تربیت شهروندی
- تعیین دلالت‌های مهم هر رویکرد برای محتوای برنامه درسی تربیت شهروندی

1 - Kerr

2 - Lee

- تعیین دلالت‌های مهم هر رویکرد برای روشهای تدریس برنامه درسی تربیت شهروندی
- تعیین دلالت‌های مهم هر رویکرد برای روشهای ارزشیابی یادگیری

سؤال‌های پژوهش

- مهمترین رویکردهای تربیت شهروندی کدام است؟ و هر یک چه دلالت‌هایی برای عناصر برنامه درسی دارند؟
- هر رویکرد چه دلالت‌های مهمی برای اهداف برنامه درسی تربیت شهروندی دارد؟
- هر رویکرد چه دلالت‌های مهمی برای محتوای برنامه درسی تربیت شهروندی دارد؟
- هر رویکرد چه دلالت‌های مهمی برای روشهای تدریس برنامه درسی تربیت شهروندی دارد؟
- هر رویکرد چه دلالت‌های مهمی برای روشهای ارزشیابی برنامه درسی تربیت شهروندی دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی است. در این پژوهش ابتدا در زمانی حدود ۴ ماه مطالعه‌ای برای شناسایی مهمترین منابع اطلاعاتی در حوزه تربیت شهروندی صورت گرفت. مطالعات صورت گرفته در انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (بخش ویژه تربیت مدنی و شهروندی)، مطالعه تداومی کر و همکاران در انگلستان (۱۹۹۸ تا ۲۰۰۹) و مطالعات اداره برنامه درسی و ارزشیابی انگلستان^۱ در حوزه تربیت شهروندی نیز مورد توجه قرار گرفت. در تحلیل یافته‌ها از این منابع و مراجع از رویکرد تفسیری- توصیفی^۲ استفاده شد، که در این مرحله گزینش و تفسیر اطلاعات و بازسازی اطلاعات به واقعیات قابل شناخت صورت گرفت.

1 – Qualification and Curriculum Authority (QCA)

2 – Interpretive- Descriptive

یافته‌های پژوهش

در پاسخ به این سؤال که رویکردهای مهم تربیت شهروندی کدام است و چه دلالت‌هایی دارند؟

براساس مطالعه منابع و مراجع و طبق نظر اکثر صاحب‌نظران (شاگارنسکی و پیمیرز^۱، ۲۰۰۳؛ کر، ۲۰۰۲؛ دی‌جیر^۲، ۲۰۰۷؛ بانکز^۳، ۲۰۰۸ و ...). تربیت شهروندی جهتگیری‌ها یا رویکردهای مختلفی را شامل می‌شود. رویکردهای تربیت شهروندی را می‌توان به دو دسته کلی رویکردهای محافظه‌کارانه^۴ و پیشرفت‌گرا^۵ تقسیم نمود. به عبارتی تربیت شهروندی ممکن است برای حفظ و مراقبت از وضع موجود (محافظه‌کارانه) و یا برای توانمند کردن افراد در پیکار و تلاش برای تغییرات تعالی‌بخش (پیشرفت‌گرا) به کار رود.

رویکرد محافظه‌کار 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 یکسان‌سازی افراد جامعه و مهاجران است. از این منظر تربیت شهروندی باید ساختار موجود اجتماعی را بپذیرد، ویژگیهای اخلاق را توسعه دهد و اتحاد و نظم اجتماعی را تضمین نماید (شاگارنسکی و پیمیرز، ۲۰۰۳ و ستیمر^۶، ۲۰۰۷).

به عبارتی این رویکرد به تربیت شهروندی، در برگیرنده دانش و اطلاعات درباره تاریخ ملی، فرایندها و ساختارهای دولت و کارکردهای آن است. کر (۲۰۰۲) از این رویکرد تحت عنوان تربیت درباره شهروندی^۷ یاد می‌کند. این رویکرد از لحاظ برنامه‌ریزی و اجرا آسان، اما از فایده و مطلوبیت چندانی برای یادگیرندگان برخوردار نیست، چرا که موضوع محوری، به خاطر سپاری و به یادآوری اطلاعات و دانش از قبل تعیین شده و تهیه شده مدنظر است.

1 – Schugurensky and Pimyrs

2 – Dejeaghere

3 – Banks

4 – Conservative

5 – Progressive

6 – Westheimer

7 – Education about Citizenship

رویکرد تربیت شهروندی پیشرفت‌گرا، ایجاد فرصت‌هایی برای فراگیران به‌منظور درگیری و مشارکت فعال به‌عنوان عضوی از مدرسه و اجتماع بزرگتر است (کر و کلیور،^۱ ۲۰۰۴). این رویکرد در تربیت شهروندی تأکید ویژه‌ای بر تحولات اجتماعی و عدالت اجتماعی دارد. مقصود مشترک مدل‌های موجود در این رویکرد؛ تربیت شهروند جهانی، تحلیل‌گر انتقادی، مشارکت‌جوی سیاسی، حامی تعامل فرهنگی و فرد آگاه است. تربیت شهروندی باید در اساس نگران تعالی‌بخشی باشد که به واسطه آن شهروندان فعال و آگاه و پرسشگر بتوانند به‌طور مؤثر در زندگی مدنی خود مشارکت نمایند. از این دیدگاه تربیت شهروندی باید جنسیت، نژاد و ساختارهای طبقاتی را مورد تحلیل و نقد قرار دهد و به توسعه عدالت اجتماعی و احترام به تنوع یاری رساند. شهروند خوب در این رویکرد فردی مهربان، آگاه سیاسی، نگران عدالت اجتماعی و محیط‌زیست، صبور و با مدارا در مقابل دیگران، امیدوار، قادر و طالب به گفت‌وگو و مشارکت‌جوی فعال در زندگی اجتماعی است (شاگارسکی و پیمیرز، ۲۰۰۳، ص ۴).

از این جنبه یا رویکرد در تربیت شهروندی تحت عنوان تربیت برای شهروندی^۲ نیز یاد می‌شود. در این رویکرد اقدامات و فرصتهایی تدارک دیده و انجام می‌شود تا دانش‌آموزان از جنبه دانشی، نگرشی و توانشی مهیا شوند در نقش‌های اجتماعی و مسؤولیت‌هایی که دیر یا زود در زندگی بزرگسالی با آن مواجه می‌شوند، بتوانند به‌گونه‌ای مثبت و سازنده رفتار نمایند (کر، ۲۰۰۲).

کر (۲۰۰۲) همچنین از تربیت از طریق شهروندی^۳ نیز یاد می‌کند که به‌گونه‌ای از جهتگیری فعال در تربیت شهروندی حکایت دارد. تربیت از طریق شهروندی عبارت است از: یادگیری دانش‌آموزان از طریق اقدامات و مشارکتی که در مدرسه و جامعه محلی اتفاق می‌افتد. این جنبه نیز در برگرفته بعد عملی و تمرینی دانش‌هایی است که دانش‌آموز از موضوعات و بحث‌های اجتماعی و مدنی کسب می‌کند.

در توضیح بیشتر باید گفت که تربیت شهروندی پیشرفت‌گرا تأکید بر فهم و شناسایی هویت‌های چندگانه و مرتبط، به‌صورت منطقی آشکار در عرصه‌های فرهنگی،

1 – Kerr & Cleaver

2 – Education for Citizenship

3 – Education through Citizenship

ملی، منطقه‌ای و جهانی دارد. به عبارتی تربیت شهروندی پیشرفت‌گرا، هویت‌های فرهنگی دانش‌آموزان را مورد شناسایی و تأکید قرار می‌دهد. این رویکرد دانش‌آموزان را به دانش و آگاهی و توانش و نگرش‌هایی مجهز می‌سازد که قادر باشند نابرابریها را در جوامع محلی، کشور خود و جهان به چالش بکشند و ارزش‌ها و دیدگاه‌های جهانشمول را ارتقا دهند و به توسعه عدالت و اجتماعات و جوامع چند فرهنگی و دموکراتیک اقدام نمایند. رویکرد پیشرفت‌گرای تربیت شهروندی دانش‌آموزان را در ارتقای مهارت‌های تصمیم‌گیری، مهارت‌های اجتماعی، مهارت در شناسایی مسائل و مشکلات جامعه، کسب دانش درباره فرهنگ و اجتماع و زبان خود، شناخت ارزش‌های خود و تبدیل شدن به یک انسان متفکر، یاری می‌رساند (بانکر، ۲۰۰۸). این رویکرد به توسعه و پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی یاری می‌رساند. چیزی که تربیت شهروند انتقادی نیز نامیده می‌شود (دی‌جیر، ۲۰۰۷).

رویکرد فعال تربیت شهروندی یعنی جنبه‌های تربیت برای شهروندی و تربیت از طریق شهروندی از لحاظ طراحی و اجرا با مشکلات و چالش‌های بیشتری مواجه است، چرا که فرایندمحوری، فعالیت‌محوری، شاگردمحوری، در اولویت می‌باشد. گستره این رویکردها به تربیت شهروندی را می‌توان از منظری دیگر و با عنایت به تأکید هر رویکرد به مؤلفه‌های اساسی مطرح در تربیت و نظام آموزشی مورد توجه قرار داد.

جدول ۱ با این توضیحات درباره رویکرد پیشرفت‌گرا و رویکرد محافظه‌کار تا حد زیادی همخوانی دارد. این جدول را مک‌لافلین^۱ (۱۹۹۲ به نقل کر، ۲۰۰۲) مطرح نموده است. مؤلفه‌ها و نکات برجسته‌ای که در هر رویکرد مطرح شده را می‌توان در پیوستار رویکردهای فعال و منفعل تربیت شهروندی به‌گونه‌ای مشاهده نمود.

جهتگیری محدود و محافظه‌کار در این جدول در برگیرنده تعاریف محدود از شهروندی و تربیت شهروندی است که در پی ارتقای علایق انحصاری و مشروعیت‌بخشی از خواسته‌ها و انتظارات حزب یا گروه‌های محدود در جامعه است. بر این اساس، رویکردی رسمی و مشخص که در قالب برنامه‌هایی از پیش تدوین شده برای انتقال دانش و ایجاد نگرش و باورهای یکسان، نمود می‌یابد، در پیش گرفته می‌شود. این

1 – McLaughlin

دانش بیشتر دربارهٔ سنت‌ها و آداب و رسوم، تاریخ و جغرافیای کشور، ساختار و نظام اداری و دولتی است و در اساس تأکید بر انتقال دانش به ذهن شاگردان، حفظ و به خاطر سپاری آن است. روشهای یاددهی-یادگیری سنتی و با تأکید بر سخنرانی و نصیحت و پندآموزی با حفظ اقتدار و جایگاه معلم است. به‌طور مسلم فرصت‌های محدودی برای مشارکت و تعامل دانش‌آموزان و خلاقیت وجود دارد و نتایج و پیامدهای فرایندهای یاددهی-یادگیری محدود و در برگیرندهٔ حفظ و تکرار دانش بوده و ارزیابی و اندازه‌گیری این پیامدها هم کار خیلی مشکلی نخواهد بود.

جدول ۱- رویکرد فعال و منفعل

مؤلفه‌ها	رویکرد	فعال	منفعل
۱- چگونگی تعریف تربیت شهروندی	تعریف باز و پویا از تربیت شهروندی	تعریفی محدود از تربیت شهروندی	
۲- سطح توجه به علایق و تفاوتها	گسترده	انحصاری و محدود	
۳- سیمای تربیت	تربیت شهروندی	تربیت مدنی	
۴- حیطهٔ فعالیت	مشارکتی	رسمی و ساختارمند	
۵- چگونگی توجه به فرایند	فرایند محور	محتوامحور	
۶- محوریت توجه	توجه به ارزش‌ها	توجه به دانش‌ها	
۷- روشهای آموزشی	تعاملی، فعال	توضیحی و یکطرفه	
۸- سطح توجه	تفسیری، سطوح عالی	انتقال، سطوح پایین	
۹- نتیجه و ارزشیابی	نتایج پویاتر	نتایج محدود و مشخص، قابل اندازه‌گیری	

در طرف دیگر جدول، باز بودن و پویا نگرستن و داشتن نگاه فعال به تربیت شهروندی است. در این سمت تعریفی گسترده و باز از شهروندی مطرح می‌شود که در برگزیده‌های علائق، خواسته‌ها و ایده‌آل‌های اکثر گروه‌های جامعه است و ترکیبی از جهتگیری‌های رسمی و غیررسمی را با آنچه تربیت شهروندی نامیده می‌شود (نقطه‌ی مقابل تربیت مدنی که محدود و جزئی‌نگر به همه‌ی مؤلفه‌هاست) در برمی‌گیرد. این تربیت شهروندی در برگزیده‌ی محتوا و دانشی است که افراد را در پژوهشگر بودن، مفسر و منتقد بودن و دیدن راه‌های مختلف عمل و ارزیابی آنها توانمند می‌سازد. علاوه بر این در محتوا و دانش تأکیدی بر شناخت و پیگیری حقوق و مسئولیت‌های شهروندی وجود دارد. به عبارتی رشد صلاحیتها و توانمندی‌های دانش‌آموزان برای مشارکت فعال در زندگی مدنی و شهروندی از اهداف اولیه و اساسی است. یعنی علاوه بر توجه به ارتقای چنین دانش و نگرش‌هایی، توجه به فرایند و فعالیت در کلاس‌های درس و مدارس پیش‌فرض اولیه‌ی راهبردهای یاددهی-یادگیری است. فرصت‌های مفید و بی‌شماری برای مشارکت و فعالیت دانش‌آموز هم در کلاس‌های درس و هم در خارج از کلاس و مدرسه تدارک دیده می‌شود تا دانش‌آموزان شهروندی فعال را تجربه نمایند. راهبردهای یاددهی-یادگیری بیشتر مباحثه‌محور، پژوهش‌محور و به‌نوعی مشارکت‌محور است. بنابراین پیامدها و نتایج آن بسیط، گسترده و در برگزیده‌ی فهم و توسعه‌ی ارزش‌ها و نگرش‌ها و مهارت‌ها و توانمندی‌هاست و به آسانی قابل ارزشیابی و اندازه‌گیری نیست. البته پیامدهای این رویکرد به تربیت شهروندی در عرصه‌های زندگی و زندگی بزرگسالی بسیار مهم است.

اهداف برنامه درسی

در پاسخ به این سؤال که دلالت‌های مهم هر رویکرد برای اهداف برنامه درسی تربیت شهروندی چه می‌باشد؟

هدف، عنصر یا مؤلفه‌ی مهم هر طرح و برنامه است که جهت‌دهنده، هماهنگ‌کننده و انگیزنده‌ی فعالیتهایی است که در جهت حصول آن صورت می‌پذیرد (یارمحمدیان، ۱۳۸۵). آنچنان که سیمای فکری و فلسفی و مفروضات مطرح در تربیت شهروندی فعال مطرح شد؛ مشارکت فعال و مسئولیت‌پذیری نقطه‌ی آغاز و پایان آموزش و تربیت

شهروندی است. بر این اساس در تربیت شهروند فعال، فراهم آوردن فرصت‌ها و زمینه‌های مشارکت و حضور دانش‌آموز در تمام عرصه‌های مرتبط با زندگی حال و آینده او از اهداف اصلی است. علاوه بر این ارتقای سواد سیاسی، فهم اجتماعی و برعهده گرفتن نقش فعال در عرصه‌های اجتماعی و سیاسی مقصد و مقصود این رویکرد در تربیت شهروندی است. به علاوه توسعه فهم و دانش سیاسی و اجتماعی برای برعهده گرفتن نقش فعال و مؤثر هم در سطح محلی، ملی و جهانی نیز مورد توجه این رویکرد است.

کلاگ و هالدن^۱ (۲۰۰۲) در بحث مقاصد^۲ و اهداف تربیت برای شهروندی بر این باورند که مدارس نیاز به برنامه درسی دارند که؛

- فرصت‌هایی برای توسعه و ارتقای ارزش‌هایی که مبتنی بر عدالت اجتماعی و اصول حقوق بشر است فراهم سازد.
 - احترام به تفاوت‌های ملی، مذهبی و هویت‌های قومی را تشویق و با عقاید و رفتارهای نژادپرستانه مبارزه نماید.
 - مدارس را با جامعه و اجتماعات محلی مرتبط و یادگیری بین فرهنگی^۳ را تشویق نماید.
 - دموکراسی و قانون (گذشته و حال و آینده) را تدریس نماید.
 - مشکلات محیط‌زیست و مسائل اقتصادی را در خود لحاظ نماید. مهارت‌های مشارکتی و اجتماعی، حمایت و همراهی را آموزش دهد.
 - تفکر انتقادی و یادگیری از طریق تعامل را آموزش دهد.
 - فرصت‌هایی را برای بیان دلواپسی‌ها و داشتن انتخاب تدارک ببیند.
- ویلاو و نیل^۴ (۲۰۰۴) نیز بر این باورند که برنامه درسی تربیت شهروند باید کودکان را بزرگسالان و شهروندانی تلقی نماید که می‌توانند راه‌های تعامل و ارتباط با دیگران را تجربه نمایند. دیدگاه‌های خود را مطرح نمایند و از حقوق و مسئولیت‌های خود آگاه باشند و از آن دفاع نمایند.

1 – Clough & Halden

2 – Purposes

3 – Inter cultural

4 – Willow & Neale

توجه به مشارکت دانش‌آموزان و مورد مشورت قرار دادن آنها در قانون تعلیم و تربیت که در سال ۲۰۰۲ تدوین شد با این عنوان مورد توجه قرار گیرد که؛ نظرگاههای دانش‌آموزان متناسب با سن و سال آنها و میزان درکشان در تمامی تصمیماتی که در مورد زندگی تحصیلی آنها صورت می‌گیرد باید به حساب آورده شود (وزارت آموزش و پرورش و اشتغال^۱، ۲۰۰۳؛ اسلر و استارکی^۲، ۲۰۰۵؛ ورهلن^۳، ۲۰۰۳؛ راج^۴، ۱۹۹۹).

وزارت آموزش و پرورش و اشتغال (۲۰۰۳) در بحث تربیت شهروندی فعال ضمن تأکید بر این نکته که مدارس باید دانش‌آموزان را با دانش، فهم و مهارتهای پژوهش و تعامل آشنا سازند. سرفصل‌های زیر را تعیین نموده است:

- رشد دانش و فهم درباره شهروندان.
 - ارتقای مهارتهای پژوهش و ارتباطات.
 - ارتقای مهارتهای مشارکت و اقدام مسؤولانه.
- براساس آنچه ذکر شد هدفها را در تربیت شهروندی فعال می‌توان به شرح زیر جمع‌بندی نمود:

- ارتقای دانش و توانمندی‌های شاگردان برای مشارکت فعال و شهروند مسؤولیت‌پذیر بودن
- ارتقای دانش و توانمندی پژوهشی شاگردان
- ارتقای مهارتهای اجتماعی شاگردان
- ارتقای مهارت تفکر انتقادی
- کسب تواناییهای خلاق بودن
- تشویق دانش‌آموزان برای ایفای نقش فعال در زندگی تحصیلی در مدرسه و جامعه محلی و در عرصه ملی و بین‌المللی
- آشنایی با حقوق و مسؤولیت‌های خود در مدرسه، جامعه محلی، عرصه‌های ملی و بین‌المللی
- تشویق دانش‌آموزان به احترام به تفاوت‌های فرهنگی، مذهبی و قومی و مقابله با باورهای نژادپرستانه

1 – Department for Education and Skills

2 – Osler & Starkey

3 – Verhellen

4 – Roche

- کسب دانش و نگرش برای حفظ و ارتقای وضعیت محیط‌زیست
- تشویق دانش‌آموزان در اینکه حامی و دل‌واپس عدالت اجتماعی باشند.

هدف برنامه درسی در رویکرد سنتی تربیت شهروندی

آنچنان که از سیمای تربیت شهروند محافظه‌کار برداشت می‌شود، هدف تربیت شهروندی، انتقال میراث فرهنگی و آنچه دانش ارزشمند تلقی می‌شود به نسل فعلی است که این امر به واسطه ارتقای دانش و مهارت‌های بنیادین خواندن و نوشتن و کسب نگرش وفاداری و احترام به ارزش‌های بنیادین صورت می‌پذیرد (شاگارننگی و پیمیرز، ۲۰۰۳، گوتک، ترجمه پاک‌سرشت، ۱۳۸۰، ابویتر و هارنیش^۱، ۲۰۰۶).

از توجه به دیدگاه‌های تحت لوای رویکردهای سنتی به تربیت شهروندی می‌توان هدف‌های زیر را برای برنامه آن ذکر نمود:

- تدارک فرصت‌ها و فعالیت‌هایی برای حفظ وضع موجود اجتماعی و سیاسی
- القای ارزش‌ها و باورهای موجود و برخاسته از سنت‌ها
- جامعه‌پذیر نمودن دانش‌آموزان با تأکید بر ارتقای حس وفاداری و کسب اطلاعات اجتماعی و سیاسی
- آموزش زبان ملی
- ارتقای بینش درباره انضباط اجتماعی و انضباط فکری

بر این اساس هدف‌های برنامه درسی در این رویکرد عموماً و اصولاً از ناحیه حکومت و گروه‌های ذی‌نفوذ تعیین و گروه‌های ذی‌نفع و ذی‌ربط (دانش‌آموز، معلم، والدین و بخش‌های مختلف اثرپذیر از برنامه درسی) در تعیین و انتخاب و یا تصمیم‌گیری چندان نقشی ندارند، بلکه آنها وظیفه دارند هدف‌های از پیش تعیین شده را با نهایت سعی و تلاش پیگیری نمایند. آنچه که گویاست، چنین هدف‌هایی نمی‌تواند انگیزنده و هماهنگ‌کننده باشد، چرا که معلم و دانش‌آموز و اولیای تربیت و والدین معمولاً در تعیین و انتخاب آنها چندان نقشی ندارد و هرجایی که انتخاب و امکان آن برای یادگیرنده وجود نداشته باشد، اهداف تحمیل شده و القای واقعیت می‌شود. تفکر

1 – Abowitz & Harnish

انتقادی و پرورش آن در رویکرد محافظه‌کاری تربیت شهروندی جایگاهی ندارد و یک عامل زیر سؤال برنده ارزش‌ها و سنت‌ها تلقی می‌شود. در دیدگاه‌های تحت لوای رویکرد محافظه‌کار تربیت شهروندی، نیز تفکر انتقادی جایگاهی ندارد و هر جایی که نقد و ارزش‌سنجی و تفکر انتقادی مورد توجه و تأکید نباشد، معمولاً هدف حفظ وضع موجود، حفظ نظم و انسجام، حذف تفاوتها، قالبی بار آوردن دانش‌آموز و کلیشه‌ای نمودن برنامه‌دستی در سطوح مختلف است.

محتوا در رویکردهای تربیت شهروندی

در پاسخ به این سؤال که مهمترین دلالت‌های هر رویکرد برای محتوای برنامه‌دستی شهروندی چه می‌باشد؟

آن‌گونه که در بحث هدف ذکر شد در رویکرد فعال تربیت شهروندی مشارکت فعال دانش‌آموز در امور مختلف اجتماعی و سیاسی متناسب با جایگاه و توان فرد و فارغ از هر رنگ و نژاد و طبقه و در سطح محلی، ملی و بین‌المللی از ویژگیهای برجسته این رویکردهاست.

معمولاً متخصصان در بحث رویکردها به انتخاب و سازماندهی محتوا از رویکرد سنتی و رویکرد پویا (محتوا در خدمت تغییر) و رویکرد سازنده (محتوا عامل تغییر) یاد می‌نمایند (فتحی، ۱۳۸۱). در رویکرد سنتی، محتوا در خدمت دانش ارزشمند و میراث فرهنگی است، در رویکرد پویا سعی می‌شود تغییر و تحولات در عرصه‌های مختلف علمی و فناوری در محتوا لحاظ شود و محتوا به‌روز باشد، اما در رویکرد سازنده در عین توجه به تغییرات، سعی می‌شود در محتوا دانش و اطلاعات و نگرش‌هایی دنبال شود که فرد را توانمند سازد که او نیز عامل تغییر و نوآوری باشد. آنچه که می‌توان برداشت کرد این است که در رویکرد فعال تربیت شهروندی محتوا، ویژگی رویکردهای پویا و سازنده را دارد. یعنی در محتوا دانش، مهارتها و نگرش‌هایی لحاظ و پیگیری می‌شود که دانش‌آموز را آگاه، ناقد وضع موجود، ژرفاندیش، مشارکت‌جو، داشتن نگاه متکثر و به حساب آوردن موقعیت‌ها و باورهای مختلف، خواهان ارتقا، پرسشگر و دارای قدرت تحمل نظرات مخالف بار آورد. در رویکرد فعال تربیت شهروندی محتوا، در برگیرنده مباحث، حقوق فردی و شهروندی، حقوق بشر،

مسئولیت شهروندی، دموکراسی و مبانی و اصول آن، هویت‌های مدنی، جامعه مدنی و نظام‌های آن، اصول مدنی (برابری، آزادی و انسجام اجتماعی)، جهانی شدن و آموزش صلح و مبارزه با نژادپرستی است (بانکز، ۲۰۰۴؛ کر و همکاران، ۲۰۰۴؛ پوتر^۱، ۲۰۰۲؛ اسلر و استارکی، ۲۰۰۵؛ کر و کلیور، ۲۰۰۴؛ ترافورد^۲، ۲۰۰۳؛ آشتیانی، فتحی و اجارگاه و یمینی دوزی سرخابی، ۱۳۸۵؛ قائدی، ۱۳۸۵؛ حکیم‌زاده و کیامنش و عطاران، ۱۳۸۶؛ فتحی، ۱۳۸۱).

برنامه درسی رویکرد سنتی در تربیت شهروندی در برگرفته موضوعاتی چون خواندن، نوشتن و حساب کردن، با گزیده‌های ادبی که گویای مضامین مهم فرهنگی می‌باشد، وفاداری و عضویت در جامعه را که اغلب به صورت رابطه دولت-ملت است در دانش‌آموزان پرورش می‌دهد. تاریخ نیز موضوعی اساسی است که چشم‌اندازی به سوی تکامل فرهنگ و میراث فرهنگی می‌گشاید. هنرهای زیبا، موسیقی و رقص برای آشنا ساختن دانش‌آموزان با میراث فرهنگی مورد استفاده قرار می‌گیرد. از ارزش‌های فرهنگی معین و تجویز شده برای شکل بخشیدن به رفتار و منش و هم‌نوايي با هنجارهای سنتی یا خصیصه‌های ملی بهره‌گیری می‌شود. هر جا میسر باشد، محافظه‌کاران ترجیح می‌دهند که تشکیل و پرورش منش را در فضایی مذهبی انجام دهند (گوتک، ترجمه پاک‌سرشت، ۱۳۸۰).

روشهای تدریس در رویکردهای تربیت شهروندی

در پاسخ به این سؤال که دلالت‌های مهم هر رویکرد برای روشهای تدریس برنامه درسی شهروندی چه می‌باشد؟

با عنایت به سیمای رویکردهای فعال و منفعل تربیت شهروندی می‌توان اذعان نمود که در رویکرد فعال تربیت شهروندی روشهای یاددهی-یادگیری مشارکتی و فعال مورد توجه و استفاده است. در این روشها اصول و پیش‌فرض‌هایی مدنظر است که با غایات و مقاصد تربیت شهروند فعال همخوان است. از جمله این اصول؛ توجه به نقش دانش‌آموز به‌عنوان عامل اصلی و فعال یادگیری، توجه به تعامل و گفت‌وگوی

1 – Pootter

2 – Trafford

دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم، توجه و احترام به تفاوت‌های فردی، فرهنگی، قومی، انتقاد از ایده‌ها نه از آدم‌ها، احترام به اصول دموکراتیک نظیر آزادی اندیشه، ارزیابی ایده‌ها فارغ از تعصبات نژادی، قومی، و رعایت آن در فضای یادگیری، همکاری به‌عنوان راه اساسی موفقیت در رسیدن به هدفهای مشترک، مسئولیت‌پذیری فردی و گروهی و استفاده از فناوری یادگیری و فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی-یادگیری، ارزیابی یادگیری از دانش‌آموزان و سپس معلم، پیوند دادن یادگیری‌های کلاس درس به موقعیت‌های محلی، ملی و جهانی، توجه به فرایندهای علمی و حل مسأله در مواجهه با موضوعات یادگیری، توجه به تفکر انتقادی، توجه به مهارت‌های اجتماعی نظیر گوش دادن فعال، توضیح دادن، طرح سؤال، رعایت نوبت، نشان دادن واکنش‌های مناسب در برابر فشار گروهی و... می‌باشد (بانکز، ۲۰۰۴؛ کر و همکاران، ۲۰۰۴؛ پوتر، ۲۰۰۲؛ اسلر و استارکی، ۲۰۰۵؛ کر و کلیور، ۲۰۰۴؛ ترافورد، ۲۰۰۳).

اما در رویکرد محافظه‌کار تربیت‌شهروندی، روشهای سنتی و معلم‌محور نظیر سخنرانی، روشهای تلقینی، پند و نصیحت، قصه‌گویی و داستان‌سرایی استفاده می‌شود. ویژگیهای بارز روشهای تدریس با توجه و باور به ارزش و جایگاه منحصر به فرد موضوع و معلم در فرایند یادگیری، پذیرنده بودن دانش‌آموز، احترام به ارزش‌های عام و سنت، ارزیابی براساس ملاک و هدف از پیش تعیین شده، رعایت نظم و چارچوب تدوین شده، شنوا بودن، پاسخگو بودن، چون و چرا در فرایند یادگیری نداشتن، به‌خاطر سپاری، تکرار و یادآوری و عادت دادن می‌باشد (شریعتمداری، ۱۳۸۱).

ارزشیابی برنامه‌دستی در رویکردهای تربیت‌شهروندی

در پاسخ به این سؤال که مهمترین دلالت‌های هر رویکرد برای ارزشیابی یادگیری برنامه‌دستی تربیت‌شهروندی چه می‌باشد؟

ارزشیابی از برنامه‌های درسی تربیت‌شهروندی یکی از عناصر اساسی و ضروری این برنامه‌هاست که همواره مورد بحث و پژوهش بوده است (QCA، ۲۰۰۳؛ جروم^۱، ۲۰۰۲؛ کر و کلیور، ۲۰۰۴).

آنچه گویاست ارزشیابی برنامه‌های درسی تربیت شهروندی به‌منظور ارائه بازخورد برای تدوین و اجرای هرچه بهتر این برنامه‌هاست. یکی از اهداف اساسی مطالعات انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، در ارزیابی برنامه‌ها ارائه بازخورد به‌منظور اصلاح برنامه‌های شهروندی بوده است.

در عرصه بین‌الملل، در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ و سالهای اخیر تغییر و تحولاتی رخ داده است که تمرکز انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی را برای مطالعه و پژوهش و ارزیابی برنامه‌های درسی تربیت شهروندی برانگیخته است. مواردی از این تغییرات را می‌توان به صورت زیر خلاصه نمود:

- دهه‌های اخیر تهدیدات خارجی و افراط‌گرایی جوامع مدنی را در معرض خطر قرار داده است و جهتگیری جوامع مدنی را در این رابطه باید در برنامه‌های درسی تربیت شهروندی آنها بررسی و مشخص کرد.

- جهانی شدن و جهانی‌سازی به‌عنوان یک پدیده در اکثر کشورها مطرح شده و دامنه مباحث و چالش‌های آن برای جوامع مختلف و نظام‌های تربیتی همواره یکی از مسائل مطرح در این دهه‌ها بوده است.

- دیدگاهها و رویکردهای سنتی و جایگاه آنها در تربیت شهروندی مورد شک و تردید قرار گرفته و مفهومها و اعمال مرتبط با تربیت شهروندی مورد بازبینی قرار گرفته است. مفاهیمی چون حقوق و مسئولیت‌ها، تعلق و هویت و هویت ملی مورد بحث و بازبینی قرار گرفته است.

- در خیلی از کشورها بی‌علاقگی و نداشتن انگیزه در مشارکت اجتماعی و سیاسی به‌طور روزافزونی به چشم می‌خورد، همراهی نکردن نسل نوجوان و جوان در ارزش‌های سیاسی و شهروندی به یک مسأله و مشکل تبدیل شده است (IEA، ۲۰۰۷؛ ملر و پریور^۲، ۲۰۰۴؛ منزس و همکاران^۳، ۲۰۰۴؛ بانکز، ۲۰۰۴؛ کارتیک و سید^۴، ۲۰۰۳؛ کرایگ و همکاران^۵، ۲۰۰۵). موارد و تغییرات اشاره شده که حاصل پژوهش‌های

1 – International Association for the Evaluation of Educational Achievement

2 – Mellor & Prior

3 – Menezes et al

4 – Curtice & Seyd

5 – Craig et al

مختلف متخصصان حوزه تربیت شهروندی است، ضرورت ارزیابی برنامه‌های درسی تربیت شهروندی را گوشزد می‌کند.

در رویکرد فعال تربیت شهروندی ارزشیابی مداوم و تکوینی از میزان پیشرفت دانش‌آموزان در ابعاد دانشی، نگرشی و توانشی صورت می‌گیرد. قلمرو ارزشیابی فقط محدود به حیطه شناختی نیست، بلکه حیطه‌های عاطفی و مهارتی نیز مهم تلقی شده و آگاهی از چگونگی تحول و پیشرفت آن ارزشمند دانسته می‌شود. علاوه بر توجه به نتیجه و سطح پیشرفت، به فرایند و چگونگی فعالیت و مشارکت دانش‌آموزان در جریان یاددهی- یادگیری نیز توجه اساسی صورت می‌گیرد.

در رویکرد فعال تربیت شهروندی از انواع آزمونهای کتبی، شفاهی و ابزارهای مشاهده، مصاحبه، گزارش‌نویسی، میزان مشارکت گروهی و گزارش‌های گروهی استفاده می‌شود. یعنی هم از ابزارهای کمی و هم از ابزارها و داده‌های کیفی استفاده می‌شود. بر این اساس ارزشیابی در رویکرد فعال تنها به آزمونهای مداد- کاغذی و داده‌های کمی محدود نمی‌شود، از پویایی و انعطاف‌پذیری برخوردار است و نه تنها سطوح پایین یادگیری، بلکه سطوح عالی در حیطه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری مدنظر است.

جدول ۲- مقایسه رویکردهای تربیت شهروندی در ارتباط با عناصر برنامه درسی

عناصر برنامه رویکردها	مهمترین اهداف	چگونگی محتوا	چیستی روشهای تدریس	چگونگی ارزشیابی
پیشرفت‌گرا	- ارتقای دانش، نگرش و توانش اجتماعی و سیاسی - ارتقای مهارتهای عقلانی و تفکر انتقادی	فعال، پژوهش‌محور و فرایندی	فعال و مشارکتی	همه‌جانبه‌نگر، ترکیبی
محافظه‌کار	- القای تعهد سیاسی و پایبندی به اصول - القای ارزش‌های شهروندی، فرمانبرداری و وفاداری	منفعل، انتقال، تلقینی	رقابتی و سنتی	ملاک‌محور، موضوع‌محور

در رویکرد سنتی و محافظه‌کار تربیت شهروندی معمولاً از داده‌ها و اطلاعات کمی استفاده می‌شود و ارزشیابی‌ها معمولاً پایانی و تراکمی است و تأکید بر حفظ و تکرار دارد و دانش‌آموز در چگونگی ارزشیابی آن مشارکت و دخالتی ندارد. نیوتن (۲۰۰۲) بر این باور است که ارزشیابی تربیت شهروندی یک مؤلفه ضروری است و از آنجایی که این مؤلفه فرایند تربیت شهروندی را رسمی‌تر و جدی‌تر می‌سازد و در اصلاح این فرایند یاریگر است، ارزش ذاتی دارد.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

شهروندی و تربیت شهروندی مفاهیم ساده‌ای نیستند که بتوان برای آنها تعریفی کاملاً واضح و مورد توافق عام ارائه نمود (کر و همکاران، ۲۰۰۴؛ پیرس و هالگارتن، ۲۰۰۰؛ اسلر و استارکی، ۲۰۰۵؛ ...).

در این مطالعه به تعاریف شهروندی و تربیت شهروندی با نگاه به وجوه مشترک تعاریف متخصصان اشاره شده است. ظرافت‌های تربیت شهروندی اصولاً برخاسته از زمینه‌های فرهنگی و قومی ملت‌هاست. از نیمه دوم قرن بیستم که آرمانهای مشترک فراتر از مرزهای یک ملت به وجود آمد و برای پیگیری این آرمانها نظیر دفاع از حقوق بشر، دفاع از حقوق زنان، و... سازمانهای بین‌المللی شکل گرفت، شهروندی و تربیت شهروندی به سمت این آرمانها تغییر جهت و رویه داده است. این روزها بحث از تربیت شهروند جهانی است که اساساً در رویکرد فعال تربیت شهروندی به عنوان یک غایت مدنظر است. رویکردهای تربیت شهروندی نیز براساس اینکه نگاه کارگزاران آموزشی و کارگزاران سیاسی به شهروند، حیطة و گستره فعالیت او و نقش او در جامعه چگونه باشد، به رویکردهای فعال و منفعل تقسیم‌بندی می‌شوند. در رویکرد فعال توسعه فرد و جامعه در ابعاد مختلف، تحول و تغییر ساختارها متناسب با مقتضیات زمانی و مکانی و نوآوری‌های فناوری مدنظر است، اما در رویکرد محافظه‌کار، حفظ وضع موجود، انتقال ارزشها و سنتهای پایدار مدنظر است و شهروند باید در خدمت مشروعیت‌بخشی ارزشها و سنتهایی باشند که در اساس حکومت یا احزاب حاکم تبلیغ و ترویج می‌کنند. نظام آموزشی نیز متناسب با این نگاه کلان سیاستگذاران و کارگزاران در این دو رویکرد نقش‌های متفاوتی را ایفا می‌نماید که در این نوشتار سعی شد، با

تأکید بر جایگاه عناصر برنامه‌دستی در رویکردهای فعال و محافظه‌کار به گونه‌ای چگونگی ایفای نقش نظام آموزشی تشریح گردد.

در نظام‌های آموزشی که از روشهای سنتی یاددهی-یادگیری و روشها و محتواهای قالبی استفاده می‌شود و پژوهش‌محوری و پرورش تفکر انتقادی کم‌رنگ است و یا جایگاهی در برنامه‌های دستی ندارد رویکرد محافظه‌کار حاکمیت دارد و در نظام‌های آموزشی که پرورش شهروند متفکر و انتقادی و پژوهشگر مدنظر است و از روشها و محتواهای فعال یادگیری استفاده می‌شود رویکرد پیشرفت‌گرای تربیت شهروندی غلبه دارد. فهم تفاوت‌های رویکردهای فعال و محافظه‌کار تربیت شهروندی در برخورد با عناصر برنامه‌دستی گام آغازین برای پژوهش بیشتر در رابطه با جایگاه رویکردهای تربیت شهروندی در برنامه‌های دستی سطوح مختلف تحصیلی ایران می‌باشد.

با عنایت به پویایی و قابلیت انعطاف در برابر تفاوت‌های فردی، فرهنگی و قومی، توجه به ابعاد رشد فردی به خصوص رشد صلاحیت‌های اجتماعی و سیاسی و نیز توجه به تحول و نوآوری به عنوان کلید توسعه، توجه به بالندگی تفکر انتقادی و... توصیه و پیشنهاد می‌شود که در تدوین برنامه‌های دستی تربیت شهروندی رویکرد پیشرفت‌گرای تربیت شهروندی و دلالت‌های مهم آن مورد توجه قرار گیرد.

منابع

آشتیانی، ملیحه. کوروش فتحی و اجارگاه و محمد یمینی‌دوزی سرخابی. (۱۳۸۵)، «لحاظ کردن ارزشهای شهروندی در برنامه‌دستی برای تدریس در دوره دبستان»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، سال پنجم، شماره ۷.

حکیم‌زاده، رضوان. علیرضا کیامنش و محمد عطاران. (۱۳۸۶)، «تحلیل محتوای کتابهای دستی دوره راهنمایی با توجه به مسائل و مباحث روز جهانی در حوزه برنامه‌دستی»، *فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی*، سال دوم، شماره ۵.

شریعتمداری، علی. (۱۳۸۱). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران، امیرکبیر.

فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۸۱)، «برنامه‌های دستی تربیت شهروندی؛ اولویتی پنهان برای نظام آموزش و پرورش ایران»، *مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان*، جلد چهاردهم، شماره ۲.

قائدی، یحیی. (۱۳۸۵)، «تربیت شهروند آینده»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، سال پنجم، شماره ۷.

- گوتک، جرال.د.ال. *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، ترجمه محمدجعفر پاکسرشت، (۱۳۸۰)، تهران، سمت.
- یارمحمدیان، محمدحسین. (۱۳۸۵)، *اصول برنامه‌ریزی درسی*، تهران، یادواره کتاب.
- Abowitz, K. & Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of educational Research*. Vol 76 , No 4 . Pp 653 – 690 .
- Banks, J.A. (2008) . Diversity group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, Vol 37 . No 3 , PP 129 – 139 .
- Banks, J.A.(ed). (2004). *Diversity and citizenship education*. Sanfrancisco: Jossey-Bass.
- Children and Young Peoples Unit. (2002). *Upfront-Yvote?/Ynot?: young people tell government politicians and the media what they think and what they need*. London: DFES.
- Clough, N., Holden,C. & Seddon, H. (2002). *Education for citizenship: Ideas in to action*. London: Routledge flamer.
- Collins, P.H. (2000) . *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge.
- Crig, R., Kerr, D., Wade, P., & Taylor, G. (2005). Taking post-16 citizenship forward: learning from the post-16 citizenship development projects (DFES, *research report 604*). London: DFES.
- Curtice, J. & Seyd, B. (2003) . *Is there a cricis of political participation?* In a Park, J., Curtice, K. Thomson, L. Jarvis, & Bromley, C. (eds). *British social attitudes:The 20th report- continuity and chang over two decades* (PP 93 – 107). London: sage.
- Dejeaghre, 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.
- Department for Education and Skills. (2003). *Working together: giving children and young people a say*. London: DFES.

- Homana, Gary and Carolyn Barber and Judith Torney-Purta. (2006). *Assesing School Citizenship Education Climate*. University of Maryland. *CIRCLE WORKING PAPER* 48.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2007). *International civic and citizenship education study: Assessment Framwork*. IEA. Herengracht 487. WWW. IEA.nl
- Jerome, L. (2002). *Assessing and reporting citizenship*. *Teaching citizenship*, Vol 4, PP 38 – 44.
- Kerr, D. (2002). *An international review of citizenship in the curriculum: The IEA national case study and the INCA Arcive*. In Gita Khamsi., Torney Purta and John Schwille.(eds). (2002). *New Paradigm and Paradoxes in education for citizenship*. Vol 5, PP 202 – 237.
- Kerr, D & Cleaver, E. (2004). *Citizenship education longitudinal study: Literature Review- Citizenship education one year on- what does it mean?: National Foundation for Educational Research*. Research Report. RR 532.
- Kerr, D., Ireland, J., Craig, R., & Cleaver, E. (2004). *Making citizenship real: citizenship education longitudinal study. Second annual report*. London: DFES.
- Koopmans, R., Statham, P., Giugni, M. & Passy, F. (2005). *Contested citizenship: Immigration and cultural diversity in europe minneapolis*: University of Minnesota.
- Mellor, S., & Prior, W. (2004). *Citizenship education in Asia and the Pacific: promoting social tolerance and cohesion in solomon Islands and Vanuatu*. In W.O. Lee, K. Kennedy, & G.P. Fairbrother (eds), *Citizenship education in Asia and Pacific: Concepts and Issues* (PP 175 – 194). Hong kong: Comparative Educatio Research Center (CERC) and Kluwer Academic Publisher.
- Menzes, I., Ferreira, P.D., Carneiro, N, & Cruz, J. (2004). *Citizenshipem powerment and participation: Implications for community interventions*.

- In A. Sanchez Vida, Zambrano Constanzo, & L.M.Palacin (Eds.), *Psicologia Comunitaria Europea*, (PP 301 – 308). Barcelona: Publications Universitate de Barcelona.
- Newton, J. (2002). Citizenship education in the curriculum: the practical side,. *Parliamentary Affairs*, 55,3. PP 525 – 538 .
- Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995 – 2005*. BERA annual review. British Educational Research Association.
- Potter, J. (2002). *Active citizenship in schools*. London: Kogan page.
- Qualifications and Curriculum Authority. (2003). *Citizenship: 2002 – 2003 Annual Report by QCAs diversity and inclusion team*. London: QCA.
- Roche, J. (1999). Childrens right, participation and citizenship. *Childhood*. Vol 6 , PP 475 – 493 .
- Schugurensky, Daniel and John Pimyrs. (2003). Citizenship Education: Theory, Research and Practice. *Encounters on education.volume 4* .
- Trafford, B. (2003). *School councils, school democracy, school improvement: why, what, how*: SHA.
- Verhellen, E. (2000). *Childrens rights and education*, in: A. Osler(ed.) *Citizenship and democracy in schools: divercity, identity, equality* (Stoke -on-Trent, Trentam) PP 33 – 43 .
- Wesheimer, J.(ed). (2007). *Pledging allegiance: The politics of patriotism in americas schools*. New York: Teachers College.
- Willow, C. & Neale, B. (2004). *Young childrens citizenship: idea in to practice*. (York, Joseph Rowtree Foundation).

تاریخ وصول: ۸۷/۱۰/۳

تاریخ پذیرش: ۸۷/۱۱/۱۳