

## مدیریت مشارکتی معلمان و ارتباط آن با رفتار جامعه مدنی دانش‌آموزان<sup>۱</sup>

نازنین بنی اسدی

کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

### چکیده

(تاریخ دریافت: ۱۳۸۲/۸/۷ - تاریخ پذیرش: ۸۳/۶/۷)

پژوهش حاضر، مدیریت مشارکتی معلمان و رفتار جامعه مدنی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار می‌دهد. بدین منظور، ۳۰۰ دانش‌آموز دختر پایه دوم راهنمایی تحصیلی، به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، از مناطق بیست‌گانه آموزش و پرورش شهر تهران انتخاب شدند و مورد بررسی قرار گرفتند. ابزار اندازه‌گیری، دو پرسشنامه پژوهشگر ساخته، مجموعاً حاوی ۶۳ گویه مبتنی بر مقیاس لیکرت، اجزاء مدیریت مشارکتی معلمان را در سه سطح کارکردهای مدیریتی مشارکت جویانه، تدریس مشارکتی و مهارت‌های جذب مشارکت دانش‌آموزان و اجزاء رفتار جامعه مدنی در میان دانش‌آموزان را در سه سطح دانش جامعه مدنی، گرایش‌های جامعه مدنی و مهارت‌های عملی جامعه مدنی مورد اندازه‌گیری قرار داده است. یافته‌ها همبستگی مستقیمی بین اجزاء دو متغیر مدیریت مشارکتی معلمان و رفتار جامعه مدنی دانش‌آموزان نشان می‌دهد. هفت رابطه از نه رابطه معنادار می‌باشد. (بالاترین  $r = 0/36$ ، پایین‌ترین  $r = 0/16$ ).

کلید واژه‌ها: مدیریت مشارکتی معلمان. رفتار جامعه مدنی. دانش‌آموزان. فرهنگ مدنی. یادگیری مشارکتی.

۱. مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نگارنده (۱۳۷۹) به راهنمایی دکتر فریده آل آقا و مشاورت دکتر زهره سرمد است که بدین وسیله از ایشان سپاسگزاری می‌شود.

## مقدمه

مدیریت مشارکتی عمده‌ترین تحولی بود که در آخرین ربع قرن بیستم در عرصه مدیریت پی‌دیدار گشت (وین و گودیتز<sup>۱</sup>، ۱۹۸۴، ص ۱) و در مدیریت سازمان‌های آموزشی اهمیتی ویژه یافت. دلایلی که پژوهشگران برای لزوم مشارکت افراد ذی نفع - از جمله دانش‌آموزان - در مدیریت سازمان‌های آموزشی ارائه می‌دهند را می‌توان حول چهار محور اصلی طبقه‌بندی کرد: مشارکت به دلیل نتایج، مشارکت به دلیل ملاحظات اخلاقی، مشارکت به دلایل اجتماعی، و مشارکت به دلایل روابط انسانی (باتری<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳، ص ۱۶۳-۱۷۷)

با توجه به این‌که در پژوهش حاضر به رفتار جامعه مدنی در میان دانش‌آموزان، به عنوان یکی از آثار متقابل مفروض به کارگیری روش‌های مدیریتی مشارکتی معلمان، توجه می‌شود؛ از این میان مشارکت به دلایل اجتماعی نظر عمده را به خود معطوف خواهد داشت.

مدرسه، نخستین نهاد رسمی است که از طریق معلمان، گروه همسالان، جو مدرسه، و برنامه درسی تعلیمات مدنی (لنگتون<sup>۳</sup>، ۱۹۶۹، ص ۱۶۹) دانش‌آموزان را هم به نحوه کار اجتماع محدودشان (مدرسه) و هم جامعه‌ای که در داخل آن سهمی خواهند داشت و بالتبع از حقوق و مسئولیت‌هایی برخوردار خواهند شد قادر می‌سازد (باتری، ۱۹۹۳، ص ۱۷۶).

در این رابطه نقش معلمان به عنوان افرادی که در بالاترین سطح از تعامل میان فردی با دانش‌آموزان قرار دارند و الگویی قابل مشاهده و در دسترس برای سازندگان فردای اجتماع تلقی می‌شوند، قابل بررسی و تأمل است.

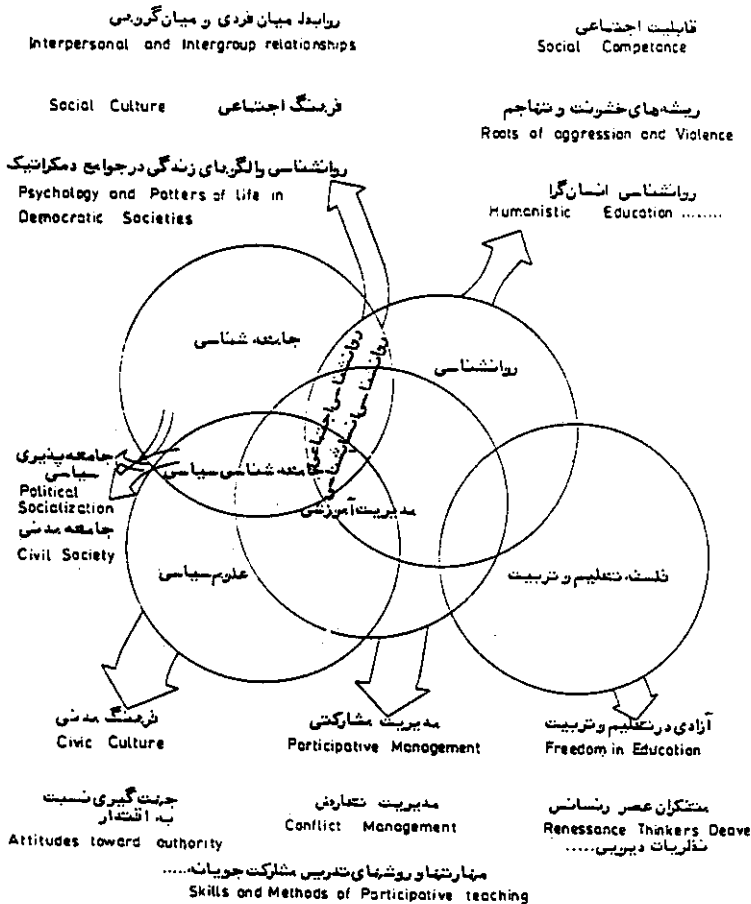
1. Wynn and Gudits

2. Bottery

3. Langton

### مروری بر ادبیات پیشین

به دلیل میان رشته‌ای بودن برخی مفاهیم این پژوهش، پیشینه پژوهش در شش حوزه فلسفه تعلیم و تربیت، روان شناسی، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی اجتماعی، علوم سیاسی، جامعه‌شناسی سیاسی، و مدیریت آموزشی مورد کاوش قرار گرفته است که عناصر اصلی آن در شکل شماره ۱ مشاهده می‌شود.



شکل ۱. خلاصه‌ای از پیشینه پژوهش در شش حوزه

در حوزه روان‌شناسی توانایی برقرار سازی تعامل موفقیت آمیز با همکلاسی‌ها و بزرگسالان یکی از ابعاد قابل توجه رشد کودک است. غالب نظریه‌های رشد (میس<sup>۱</sup> و گرشام<sup>۲</sup> ۱۹۸۸؛ به نقل از پیازه ۱۹۵۲، اریکسون، ۱۹۶۳ و کولبرگ ۱۹۶۹) آرایه در این خصوص عنوان داشته‌اند. از دیدگاه آنان کفایت یا قابلیت اجتماعی<sup>۳</sup> با مجموعه‌ای از مراحل مرتبط با یکدیگر که به موازات سن زمانی یا ذهنی به پیش می‌رود درگیر است. پیازه در تحول عقل سه مرحله تشخیص داد: مرحله اول، اعمال حسی و حرکتی؛ مرحله دوم، فکر تصویری؛ و مرحله سوم اعمال درونی شده که در یکی از این مراحل جامعه را دخیل دانست. بالدوین عقیده دارد که فعالیت عقلی در مرحله اول به صورت تقلید و در مراحل بالاتر، کودک تأثیرات خارج از جزء فعالیت خود می‌سازد (گوریچ، ۱۳۶۹، به نقل از پیازه، ۱۹۵۲ و بالدوین، ۱۹۶۰ ص ۲۷).

اریکسون نیز در نظام رشد هشت مرحله ای خود، الگویی برای پرورش اجتماعی ارائه می‌دهد. کودک در هر مرحله باید از طریق رشد رفتار اجتماعی، بر مجموعه‌ای از کشمکش‌ها تسلط پیدا کند تا خود را به شکل منطقی در جامعه مطرح کند. رفتارهای اجتماعی اولیه را والدین و سرپرستان از طریق پاسخ‌ها و نمونه‌هایی که ارائه می‌دهند به کودک می‌آموزند (کارتلیج و میلبرن ۱۳۶۹، به نقل از اریکسون، نژاد، ص ۳۶-۳۸).

در این رابطه روان‌شناس روس ویگوتسکی<sup>۴</sup> (۱۸۹۶ - ۱۹۱۴) نیز به تعامل‌های اجتماعی به عنوان متنی که در داخل آن توانایی‌های شناختی رشد می‌یابند توجه کرد و اظهار داشت: این کارکردهای ذهنی در داخل تعامل‌های اجتماعی به ویژه با والدین، نگهداری کنندگان کودک، اعضای خانواده، و بعدها معلمان، آغاز می‌گردد (هودسن و هودسن<sup>۵</sup>، ۱۹۹۸ به نقل از ویگوتسکی، ص ۳۵-۳۶) و در خارج از این تعامل‌ها توسعه می‌یابد. آنچه کودکان می‌آموزند تا ابتدا در تعامل بیرونی با دیگران انجام دهند، سپس

1. Mace

2. Gresham

3. Social competence

3. D.S. Vygotsky

5. Hodson &amp; Hodson

آن را به عنوان یک فرد درونی می سازند. این فرایند روان‌شناختی هرگز یک تقلید یا تطابق ساده نیست (اسپرینتال و کولینز<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵، ص ۱۳۱)، بلکه همان‌گونه که کولبرگ به بررسی وسیع‌تر مراحل رشد اخلاقی پرداخت، این مراحل که با اندیشه های خود خواهانه جسمی و سپس برتری جویی آغاز می‌گردد (مرحله ۱ و ۲)، به علاقه به کسب نظم و ثبات، توجه به جنبه عرفی و خوشامد دیگران (مرحله ۳ و ۴) می‌رسد، نهایتاً در بالاترین سطوح (مرحله ۵ و ۶) فرد تابع ضوابط درونی می‌شود و رفتار خود را از روی شعور و اعتقاد و نه صرفاً به تبع مقررات و قواعد مشخص می‌سازد (کارتلیج و میلبرن، ۱۳۶۹، به نقل از کولبرگ، ۱۹۶۹، ص ۳۸).

در دهه هفتاد شارف<sup>۲</sup>، ریمر<sup>۳</sup>، واسرمن و جنینگز<sup>۴</sup> در زمینه ارتباط جوّ مدرسه و رشد اخلاقی تحقیقاتی انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که هر جوّ، شرایط خاصی را برای رشد اخلاقی فراهم می‌کند و در جو دموکراسی رشد اخلاقی تسهیل می‌شود (کدیور ۱۳۷۵، ص ۴۹-۵۰).

از زمینه های مرتبط با رفتار جامعه مدنی، در حوزه روان‌شناسی می‌توان به تحقیقات انجام شده در زمینه خشونت و تهاجم<sup>۵</sup> اشاره کرد.

چارچوب نظری عوامل مؤثر در بروز رفتار خشونت آمیز و تهاجمی مبتنی بر نظریات فروید<sup>۶</sup> با تکیه بر تجربیات دوران کودکی، لورنز<sup>۷</sup> با تکیه بر عوامل فیزیولوژیکی در انسان، دالارد<sup>۸</sup> با تکیه بر احساس ناکامی، و بندورا<sup>۹</sup> با تکیه بر تجارب اجتماعی و تقلید است. (مگارگی و هوکانسون<sup>۱۰</sup>، ۱۹۷۰، ص ۲-۵).

1. Collins

2. Scharf

2. Raimer

3. Wasserman &amp; Jennings

5. Violence &amp; aggression

5. Freud

6. Lorenz

7. Dollard

8. Bandura

9. Megargee &amp; Hokanson

لفکویتز، ارون، والدر و هوس من<sup>۱</sup> تحقیقات طولانی مدتی بر روی ۴۲۷ دانش آموز و والدین آنها در شهر هودسن ایالات نیویورک در سال‌های ۱۹۶۰-۱۹۷۰ انجام دادند. تحقیقات آنها در دو مرحله زمانی، مرحله اول سال سوم دبستان و مرحله دوم ده سال بعد، زمانی که همین دانش آموزان در سال آخر دبیرستان تحصیل می‌کردند، انجام گرفت. "متغیر وابسته" رفتار خشونت آمیز دانش آموزان "و متغیرهای مستقل، همانند سازی، و متغیرهای فرهنگی اجتماعی، فرا خواننده‌ها و پاسخ‌های داده شده به خشونت در نظر گرفته شد.

در این پژوهش از نمراتی که افراد به آزمون شخصیتی چندگانه مینه سوتا داده بودند استفاده شد. نتایج این پژوهش که با استفاده از روش‌های آماری تحلیل رگرسیون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت، حاکی از این بود که: برای پسران، خشونت تلویزیونی و همانند سازی با مادر نقش مؤثری داشته، همچنان که عامل نژاد تأثیری نداشته است؛ و برای دختران، ایجاد احساس گناه توسط والدین، خشونت تلویزیونی، همانند سازی با پدر، تحصیلات و جهت‌گیری والدین با رفتار خشونت آمیز همبستگی مستقیم و مثبتی را نشان داده است. ضریب هوشی همبستگی ضعیفی را نشان داد (لفکویتز و دیگران، ۱۹۷۴، ص ۹۷-۹۹).

ریشه‌های مفاهیم "و مؤلفه‌های رفتار جامعه مدنی را در حوزه جامعه‌شناسی می‌توان در لابه لای اندیشه‌های ماکس وبر، در خصوص اقتدار عقلانی در برابر سایر صور اقتدار، نظریه پاره تو درباره مفهوم عمل منطقی و غیرمنطقی، پارسونز در جهت گیری شناختی ارزشی و عاطفی به عمل اجتماعی، و امیل دورکهایم در خصوص انسجام جمعی و وجدان جمعی ملاحظه نمود (مک ردیس و براون<sup>۲</sup>، ۱۹۹۰).

در حوزه علوم سیاسی می‌توان به تحقیقات چالز ای. میریام<sup>۳</sup> در زمینه "رشد وفاداری سیاسی و میهن دوستی" (آلموندو و ربا، ۱۹۶۵؛ به نقل از میریام، ۱۹۳۰) و

10. Lefkowitz, Eron, Walder &amp; Huesman

2. Macridis &amp; Brown

3. Charvles A. Mirriam

تحقیقات آلموند و وربا<sup>۱</sup> (۱۹۶۵) در زمینه فرهنگ مدنی<sup>۲</sup> که بر روی پنج ملت انجام گرفت اشاره کرد.

"فرهنگ مدنی عبارت است از کیفیت‌های فرهنگی ویژه‌ای که با ثبات دموکراتیک پیوستگی دارند و شامل: دانش و مهارت سیاسی، جهت‌گیری احساسی و ارزشی نسبت به موضوعات سیاسی، فرایند سیاسی و نظام سیاسی به عنوان یک کل و نسبت به خود - به عنوان یک شرکت‌کننده و سهمیم در این جریان‌ات و نسبت به احزاب سیاسی - انتخابات و مانند آن است" (آلموند و وربا، ۱۹۶۵ ص ۹۱) در این خصوص نتایج مطالعات باربو<sup>۳</sup> (۱۹۵۹) در باره "ویژگی‌های شخصیتی و روان‌شناختی و الگوهای زندگی در جوامع دموکراتیک" قابل استفاده است.

جامعه مدنی در برابر دو گونه دیگر جامعه قرار دارد: یکی جامعه سنتی<sup>۴</sup> که قدرت سیاسی بدون اینکه بین دولت و گروه‌ها توزیع شده باشد در دست یک شخص قرار می‌گیرد و دیگر جامعه توده وار<sup>۵</sup> که دولت با استفاده از سمبل‌های مشروعیّت، توده‌ها را به نفع خود بسیج می‌کند. اما جامعه مدنی موجب قطع ید دولت از دخالت در حریم خصوصی افراد می‌شود و وجود احزاب سیاسی، سندیکاها، و اتحادیه‌های مختلف مردم را در تصمیم‌گیری سیاسی شریک می‌کند. چنین جامعه‌ای از سه لایه تشکیل می‌شود: لایه بالایی یا دولت؛ لایه میانی یا نهادهای مستقل؛ لایه پایینی یا مردم "قاسمی سیانی، ۱۳۷۶، ص ۹۰).

"جامعه مدنی جامعه‌ای است که پس از به وجود آمدن دولت ملی، از مجموعه‌ای نهادها و افراد حقیقی و حقوقی مختلف که خارج از نهادهای رسمی حکومتی و مستقل از آنها است، به مردم امکان مشارکت در زندگی اجتماعی - و نه لزوماً سیاسی - را می‌دهد، تشکیل می‌شود" (راوش، به نقل از فکوهی، ۱۳۷۷، ص ۸).

1. Almond &amp; Verba

2. Civic culture

3. Barbu

4. Traditional society

5. Mass society

در سه دهه اخیر زمینه وسیعی از تحقیقات بر روی تفکر و رفتار سیاسی کودکان و نوجوانان گسترش یافته است. غالب این تحقیقات با رویکردی تحت عنوان جامعه‌پذیری سیاسی<sup>۱</sup> به معنای فرایندی است که فرد از طریق نهادهای گوناگون جامعه، خانواده، مدرسه، و وسائل ارتباط جمعی، گروه همسالان، و غیره در طی آن نگرش‌هایی نسبت به اقتدار کسب می‌کند (لنگتون، ۱۹۶۹، ص ۵). این تحقیقات بر روی رابطه ما میان متغیرهای بیرونی همچون متغیرهای جمعیت‌شناختی، ارزش‌های والدین و غیره با نگرش‌ها و رفتار سیاسی دانش‌آموزان به مطالعه پرداختند (لنگتون، به نقل از فورن‌هام و جانسن و ریول<sup>۲</sup>، ۱۹۸۵، ص ۵۱۸). مطالعات جدیدتر درک مفاهیم و دانش سیاسی را در میان کودکان و نوجوانان مورد بررسی قرار می‌دهد. مفاهیمی از قبیل: معنای شهردار، دموکراسی، حقوق اساسی، آزادی، اصول حکومت دموکراتیک، آزادی‌های مدنی و مانند آن (هلوینگ<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸، ص ۵۱۸).

در این زمینه تحقیقات لنگتون<sup>۴</sup> پیرامون نقش مدرسه به عنوان نخستین محیط رسمی که فرد وارد آن می‌شود و آثار معلمان، گروه همسالان، جو مدرسه بر جامعه‌پذیری سیاسی دانش‌آموز (لنگتون، ۱۹۶۹، ص ۸۸) قابل توجه است. لنگتون در رابطه با نقش معلم در جامعه‌پذیری سیاسی دانش‌آموزان چنین می‌گوید: "هرچند تاکنون مطالعات نظام‌دار اندکی بر روی تأثیرات آشکار معلم بر روی ارزش‌های سیاسی دانش‌آموزان در کلاس‌های درس صورت گرفته است، اما باورهای سیاسی معلم اثر بالقوه مهمی در تقویت یا بازدارندگی اهداف تعیین شده برنامه رسمی آموزش مدنی دارد. شواهد نشان می‌دهد که معلمان مدارس عمومی اغلب نسبت به اصول دموکراتیک پای بند نیستند. در یک مطالعه ۴۳ درصد از معلمان در پاسخ به این پرسش که: آیا پلیس باید از قدرت سانسور کتاب، فیلم، و مانند آن برخوردار باشد" پاسخ مثبت دادند و باقی پاسخ‌ها بین

1. Political socialization

2. Fornham &amp; Johnson &amp; Rewele

3. Helwing

4. Langton



منفی و مردد پراکنده بود (لنگتون، ۱۹۶۹، ص ۸۸). ادگار لیت<sup>۱</sup> در نتیجه مطالعاتی که بر روی دبیرستان‌های ناحیه بوستون انجام داد، دریافت که واحدهای درسی تعلیمات مدنی تأثیر اندکی بر روی گرایش دانش‌آموزان نسبت به مشارکت سیاسی دارد. مطالعات دیگری نیز که پیرامون رابطه و واحدهای درس تعلیمات اجتماعی و نگرش‌های سیاسی انجام گرفت آن را بدون ارتباط یا منفی گزارش داده است (لنگتون، ۱۹۶۹، به نقل از لیت، ص ۸۸).

لنگتون و همکارانش در مطالعاتی که بر روی دانش‌آموزان امریکایی و جامائیکایی در امریکا انجام دادند با قرار دادن "برنامه درس تعلیمات مدنی" به عنوان متغیر مستقل به بررسی رابطه آن با هفت متغیر تحت عناوین:

۱) کیفیت مدرسه (۲) معدل نمرات (۳) جنسیت (۴) علاقه سیاسی دانش‌آموز (۵) تعداد واحدهای درس تاریخ برداشته شده (۶) تحصیلات والدین (۷) سیاسی بودن والدین (بحث سیاسی در داخل خانواده) از طریق تحلیل رگرسیون پرداختند. بر خلاف انتظار، برنامه درسی تعلیمات مدنی با هریک از این متغیرها روابط بینهایت ضعیفی را نشان داد و از هر ده دانش‌آموزی که مورد آزمایش قرار گرفت، حتی در یک نفر هم برنامه درسی تعلیمات مدنی ارتباط و بهم پیوستگی با جهت‌گیری سیاسی نشان نداد (لنگتون، ۱۹۶۹، ص ۸۸).

تحقیقات تورنی، اوپنهایم و فارنن<sup>۲</sup> در طول سال‌های ۱۹۶۷-۱۹۷۴ بر روی ۳۰،۰۰۰ دانش‌آموز (در سه گروه سنی ده ساله، چهارده ساله، و پیش از دانشگاه) ۵۰۰۰ معلم در ۱۳۰۰ مدرسه در ده کشور انجام گرفت. آنان ۱۶۰ متغیر پیش‌بین را در نظر گرفتند (شامل متغیرهای مربوط به دانش‌آموز، معلم، پایه تحصیل، نوع مدرسه، خانواده و...). نتایج تحلیل رگرسیون نشانگر این امر بود که متغیرهای مربوط به زمینه خانواده همچون اشتغال پدر، تحصیلات والدین، و تعداد کتاب‌های موجود در خانه از همبستگی مثبتی با جهت‌گیری غیر اقتدارگرایانه (دموکراتیک) برخوردار است. رابطه میان تشویق

به بحث آزاد در کلاس توسط معلم با جهت‌گیری دموکراتیک دانش‌آموزان مثبت و معنادار بوده است. رابطه میان درجه ساختارگرایی کلاس درس و منحصر بودن روش تدریس معلم به متون چاپی و جهت‌گیری غیر دموکراتیک (اقتدارگرایانه) دانش‌آموزان مثبت، مستقیم، و معنادار بوده است. رابطه میان برنامه درسی تعلیمات مدنی و گرایش‌های سیاسی دانش‌آموزان معنادار نبوده است (تورنی، اوپنهایم، و فارنن، ۱۹۷۵).

### فرضیه

به کار بستن روش‌های مدیریتی مشارکت‌جویانه توسط معلمان با بروز رفتار جامعه مدنی دانش‌آموزان رابطه دارد.

### آزمودنی‌ها

جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر پایه دوم راهنمایی تحصیلی مدارس عادی دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۷۹-۱۳۷۸ است، که تعداد کل آن برابر با ۶۹۱۴۵ نفر بوده است.

### نمونه و روش نمونه‌گیری

با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، ابتدا مناطق آموزشی شهر تهران به پنج ناحیه جغرافیایی (شمال، شرق، غرب، مرکز و جنوب) تقسیم و سپس از هر ناحیه، یک منطقه آموزشی و از هر منطقه آموزشی دو مدرسه، راهنمایی تحصیلی، عادی دولتی دخترانه، به طور تصادفی انتخاب شده‌اند. از هر مدرسه دو کلاس پایه دوم راهنمایی تحصیلی انتخاب شد. انتخاب تعداد دانش‌آموزان به تناسب توزیع تعداد دانش‌آموزان در مناطق جغرافیایی شهر تهران صورت پذیرفت. روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی دو متغیری است.

## ابزار اندازه‌گیری

با توجه به فقدان مقیاسی استاندارد شده در زمینه موضوع مورد مطالعه، ضمن در نظر گرفتن اصول علمی تهیه مقیاس درجه بندی لیکرت، دو پرسشنامه مجموعاً حاوی ۶۳ گویه تنظیم گردید. این گویه‌ها از دل تعاریف عملیاتی متغیرها و در نتیجه مؤلفه‌های سازنده تعریف دو متغیر اصلی پژوهش مدیریت مشارکتی معلمان و رفتار جامعه مدنی دانش‌آموزان برآمده‌اند و به اندازه‌گیری این دو متغیر از نقطه نظر دانش‌آموزان می‌پردازد.

قابلیت اعتماد هر دو پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ به وسیله نرم‌افزار SPSS محاسبه گردید. پرسشنامه نخست با  $\alpha = 0/7462$  و پرسشنامه دوم با  $\alpha = 0/8275$  اعتبار محتوای ابزار اندازه‌گیری توسط افراد صاحب نظر تأیید گردیده است.

رفتار جامعه مدنی دانش‌آموزان<sup>۱</sup>

این رفتار عبارت است از:

الف. دانش<sup>۲</sup> جامعه مدنی در میان دانش‌آموزان:

۱. دارا بودن آگاهی و شناخت نسبت به قانون اساسی، ساختار دولت، انتخابات و قوای سه‌گانه (مقننه، مجریه و قضائیه).

۲. دارا بودن شناخت نسبت به تاریخ و سرگذشت ملی مشترک. (تورنی، اوپنهایم و فارنن، ۱۹۷۵)

ب. گرایش‌های جامعه مدنی در میان دانش‌آموزان گرایش‌ها<sup>۳</sup> شامل باورها، اندیشه‌ها، احساسات و عواطف می‌گردد (هومانز<sup>۴</sup>، ۱۹۵۰)

۱. احترام قائل بودن برای آزادی فرد، حقوق شهروندان برای بیان خواسته‌هایشان و مخالفت سیاسی.

1. Student's civil soctiy bahavior

2. Knowledge

3. Sentiments

4. Homans

۲. نشان دادن علاقه‌مندی نسبت به وقایع جاری و مسائل اجتماعی و سیاسی در سطح کشور و جهان از طریق توجه به روزنامه‌ها و برنامه‌های اجتماعی که از طریق وسایل ارتباط جمعی (مثل تلویزیون) پخش و منتشر می‌گردد (تورنی، اوپنهایم و فارنن، ۱۹۷۵).
۳. باور داشتن به مساوات و رفتار غیر تبعیض آمیز با دانش‌آموزان دیگر.
۴. وجود احساس اعتماد<sup>۱</sup> و اطمینان نسبت به دانش‌آموزان دیگر (لنگتون، به نقل از روزنبرگ<sup>۲</sup>، ۱۹۵۷).
۵. احساس تعلق<sup>۳</sup> نسبت به مدرسه (سرجیوانی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶، ص ۴) و جامعه ملی.
۶. احساس مسئولیت نسبت به مسائل مدرسه (به عنوان یک اجتماع همبسته)، جامعه ملی، و جهان (مثلاً مسائل زیست محیط) (استرلینگ، ۱۹۹۸، ص ۶)
۷. قائل بودن به تساهل در برابر عدم تساهل<sup>۵</sup> (استرایک<sup>۶</sup>، ۱۹۹۸ ص ۳۴۵-۳۶۱) و به معنای پذیرش تفاوت‌های خود با دیگران از نظر وضعیت زندگی، فرهنگ و باورها، امکان ابراز نظرهای متفاوت (تیرانی<sup>۷</sup>، ۱۹۹۳، ص ۱۵۳).
۸. احساس سهم بودن - خود و مردم دیگر - در مسائل جریانات و تصمیمات سیاسی (آلموند و وربا<sup>۸</sup>، ۱۹۶۵).
۹. احترام متقابل در میان دانش‌آموزان نسبت به یکدیگر
۱۰. نشان دادن توانایی استدلال نقادانه<sup>۹</sup> و منطقی<sup>۱۰</sup>. استدلال نقادانه به معنای توانایی فرد برای این که فرضیه‌های گوناگون را در تطابق با قواعد منطقی بپذیرد یا رد کند (باربو، ۱۹۵۹ ص ۷۵) و فرایند به دست آوردن نتایج از واقعیت‌ها و شواهد، توان به دست دادن دلایل برای باورهای اعمال یک فرد، و ارزیابی و تجزیه و تحلیل استدلال خودش و

1. Trust

2. Rosenberg

3. Belonging

4. Sergiovanni

5. Tolerance versus intolerance

6. Strike

4. Tierany

8. Almond &amp; Verba

9. Critical reasoning

10. Logical

- دیگران (تامسن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶، ص ۲) در حل مسائل (همرز و کونینگ<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸، ص ۱۳۲).
۱۱. غلبه عقلانیت بر احساسات (باربو، ۱۹۵۹، ص ۱۰۲-۱۰۴) و تفکر به روش علمی<sup>۳</sup> به معنای مشاهده دقیق وقایع، اندازه‌گیری، طبقه‌بندی و کشف روابط میان آنها (پیرنیا، ۱۳۴۷، ص ۴۸)، عینیت در برابر ذهنیت<sup>۴</sup>، به این معنا که دیگران را با آنچه واقعاً هستند ببینیم و بشنویم، نه بر پایه مفروضات ذهنی (اسمیت<sup>۵</sup>، ۱۹۷۳، ص ۲۴۲).
- ج. مهارت‌ها و تمرین (عملی) جامعه مدنی در میان دانش‌آموزان:
۱. رعایت قوانین و مقررات مدرسه (به‌طور خود جوش) توسط دانش‌آموزان: تأکید بر انضباط به جای کنترل و اصول اخلاقی درونی شده (کوهن و دریا<sup>۶</sup>، ۱۹۹۷، ص ۱۳۱؛ کلارک<sup>۷</sup>، ۱۹۹۸، ص ۲۸۹).
۲. مشارکت دانش‌آموزان در مراسم ملی و میهنی مدرسه (میرکمالی، ۱۳۷۶) به طور داوطلبانه.
۳. وجود گروه‌ها و انجمن‌های دانش‌آموزی (انواع داوطلبانه و غیر داوطلبانه، رسمی و غیر رسمی (روزنبرگ<sup>۸</sup>، ۱۹۷۲، ص ۱۹۱) همچون تیم ورزش، گروه سرود، انجمن ادبی و غیره). تشکیل گروه‌ها در مدرسه چه از نوع همگون یا ناهمگون، چه از نوع منعطف. هدف عمده این گروه‌ها فراهم آوردن موقعیت‌هایی برای تعامل دانش‌آموزان در جهت آموزش پذیرش تفاوت‌ها و ارزش‌های یک جامعه کثرت‌گراست (آلن و دیگران<sup>۹</sup>، ۱۹۷۴، ص ۱۷۵).
۴. شرکت فعال، فراگیر، داوطلبانه و همراه با علاقه دانش‌آموزان در این گروه‌ها و

1. Thomson

2. Hamers &amp; Koning

3. Scientific method

4. Objectivity versus subjectivity

5. Smith

6. Kohen &amp; Dria

7. Clark

8. Rosenberg

9. Allen

دسته‌ها (کوهن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸، ص ۱۸؛ اسلی و ریگیبای<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸، ص ۱۴۷). این گروه‌ها باید موقتی بوده و برای انجام وظیفه‌ای خاص به وجود آید؛ زیرا جدا کردن دانش‌آموزان به‌طور دائمی سلامت مدنی آنها را تأمین نخواهد کرد (تیاک<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷، ص ۱۶).

۵. همکاری در مقابل رقابت: همکاری به معنای وجود اهداف مشترک، پاداش‌های دو جانبه و منابع و نقش‌های تقسیم شده در میان یک گروه در مقابل حضور هدف یا پاداشی که تنها تعداد اندکی از اعضا می‌توانند با حذف افراد دیگر به آن دست یابند کوهن، ۱۹۹۸؛ (کین، جانسن و جانسن<sup>۴</sup>، ۱۹۹۵، ص ۱۳۱).

۶. تمرین تساهل: حل اختلاف به شیوه‌های غیر تهاجمی و غیر خشونت‌آمیز (مگارگی و هوکانسون<sup>۵</sup>، ۱۹۷۰، ص ۵؛ لوینسون<sup>۶</sup>، ۱۹۹۸، ص ۶۰۲؛ روایز<sup>۷</sup>، ۱۹۹۸، ص ۵۹) با استفاده از گفت و گو

۷. عمل کردن بر مبنای فردیت (فرد به عنوان محور انگیزه‌ها و تصمیمات خود (باربو، ۱۹۵۹، ص ۱۰۲-۱۰۴) در برابر نا فردی کردن: احساس بی‌نامی<sup>۸</sup>، گمنامی، از هم گسیختگی مسئولیت همراه سطح پایین خود آگاهی، و قابلیت واگیری هیجانانگیز و نشان دادن رفتارهای تکانشی و وحشیانه که از آن به بی‌نامی تعبیر می‌شود (بارون و بیرن<sup>۹</sup>، ۱۹۷۴، ص ۴۱۰).

۸. مشارکت فعال در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌های مدرسه به شک زیر:

۱. غیرمستقیم: از طریق انتخاب نماینده توسط دانش‌آموزان و انتقال نظرات دانش‌آموزان از طریق او به کادر مدرسه
۲. مستقیم: داشتن نقش فعال در تصمیمات، برنامه‌ریزی‌ها و قوانین مدرسه از

1. Kohen

2. Slee and Rigby

3. Tyack

4. Qin, Janson &amp; Jonson

5. Megargee &amp; Hokanson

6. Levinson

7. Ruiz

8. Anonymity

9. Barbon and Byrne

طریق ارائه آراء و نظرات (پری<sup>۱</sup> به نقل از نیل، ۱۹۶۷، ص ۷۵)

### مدیریت مشارکتی معلمان

سبک و شیوه‌ای خاص از مدیریت کلاس درس که در دو سطح انجام می‌گیرد: نخست در سطح عمومی، که معلم با سهیم گرداندن دانش‌آموزان در فرآیندهای عمومی مدیریتی شامل «برنامه‌ریزی، سازماندهی، فرماندهی، هماهنگی و کنترل (علاقه‌بند ۱۳۷۴، ص ۱۸) هدایت و رهبری (هرسی و بلانچارد، ۱۳۶۹؛ الوانی، ۱۳۷۱، ص ۶۲؛ کیا، ۱۳۷۳، ص ۲۹۱) تعیین اهداف، ارزشیابی و مدیریت تعارض<sup>۲</sup>» (وین و گودیتز، ۱۹۸۴، ص ۱۴۳) آنها را از حق و نفوذ در تصمیم‌گیری (باتری، ۱۹۹۳) پیرامون مسائل و برنامه‌های کلاس‌های درس بهره‌مند می‌سازند.

هرچند در برابر تعریفی که باتری از مشارکت در نوع مطلوب آن بدست می‌دهد، یعنی "بهره‌مند بودن از حق و نفوذ مساوی در تصمیم‌گیری"، این پرسش به ذهن متبادر می‌شود که آیا در میان کسانی که در فرایند تصمیم‌گیری ذینفع هستند، همگان از صلاحیت، دانش، و استحقاق برابر برای شرکت در آن برخوردارند یا خیر؟ آیا چنین مطلوبی در شرایط متفاوت همواره مطلوب تلقی می‌شود؟ تحقیقات کوچ و فرنچ درباره تأثیرات متفاوت شرکت کارکنان در تصمیم‌گیری و نظرات هرسی و بلانچارد (۱۹۷۲) در خصوص بستگی داشتن اثر بخشی رفتار رهبری به بلوغ حرفه‌ای و روان‌شناختی پیروان در این باب قابل بررسی و تأمل است (پوستر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹ به نقل از هرسی و بلانچارد، ۱۹۷۲، ص ۱۳).

دوم در سطح تخصصی که معلم با استفاده از روش‌های مشارکتی «شامل دسته‌بندی دانش‌آموزان در گروه‌ها برای انجام فعالیت‌ها با تعیین پاداش مشترک امکان پیشرفت مساوی و مسئولیت فردی»، (اسلوین، ۱۳۷۱، ص ۱۱۴-۱۱۷) و استفاده از مهارت‌های

1. Perry

2. Conflict management

3. Poster

جذب مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی شامل مهارت‌های گوش کردن فعال<sup>۱</sup> (به این معنا که به گوینده باز خورد بدهد و به او نشان بدهد به موضوع صحبت علاقه‌مند است) (آدلر و تاون<sup>۲</sup>، ۱۹۸۴)، پرسیدن سؤال با صدا کردن دانش‌آموزان به نام، تا دانش‌آموزان منفعل و مورد بی‌توجهی قرار نگیرند (کار<sup>۳</sup> ۱۹۹۸، ص ۷۷). ایجاد جو مطلوب برای جذب مشارکت کلامی (انصاری، ۱۳۷۴، ص ۱۱۷) و پرورش خود ابرازی<sup>۴</sup> (منظور از خود ابرازی رفتاریست که فرد طی آن ابراز وجود کرده افکار و احساسات خود را بیان می‌کند از این طریق حقوق خود را در ارتباطات اجتماعی به دست می‌آورد) (ملک پور، ۱۳۷۶، ص ۳۵)، و همچنین خود مدیریتی<sup>۵</sup> دانش‌آموزان به معنای مجموعه پیچیده‌ای از مهارت‌ها برای سازماندهی و رفتار یک فرد توسط خودش (وورل و استیل ول<sup>۶</sup>، ۱۹۸۱، ص ۳۵) با تفویض مسئولیت‌ها به آنان، محیط یادگیری-یاد دهی را به گونه‌ای سازمان دهد که به یادگیری اثر بخش منتهی گردد.

#### یافته‌ها

برای تجزیه و تحلیل و بررسی تفاوت و رابطه میان متغیر مستقل (مدیریت مشارکتی معلمان سه سطح) با متغیر وابسته. (رفتار جامعه مدنی دانش‌آموزان در سه سطح). ضرایب همبستگی میان این دو متغیر با استفاده از ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون محاسبه گردیده است.

معنی‌داری رابطه یا تفاوت در سطح معناداری ۰/۰۱ برای  $t < 1$  - است. نتایج در جدول شماره ۱ آمده است.

1. Active listening
3. Carr
5. Self-managment

2. Adler & Town
4. Self-assertiveness
6. Worell & Stilwell



جدول ۱. ضرایب همبستگی میان مدیریت مشارکتی و رفتار جامعه مدنی

مدیریت مشارکتی معلمان جوینانه مشارکتی	تدریس مشارکتی	مهارت‌های جذب مشارکت	رفتار جامعه مدنی دانش‌آموزان
۰/۰۰۷	۰/۱۶۵	۰/۰۳۶	دانش
۰/۲۹۱	۰/۳۰۲	۰/۲۷۰	گرایش‌ها
۰/۳۶۷	۰/۲۸۶	۰/۲۹۰	مهارت‌های علمی

همان‌گونه که در جدول بالا ملاحظه می‌شود، همبستگی مثبت و معناداری میان شش متغیر پژوهش در سه سطح با معناداری ۰/۰۱ وجود دارد (بالاترین  $r=0/367$  و پایین‌ترین  $r=0/165$ ). تنها جزء متغیری که با هیچ‌یک از اجزای متغیر مستقل رابطه معناداری را نشان نداد، دانش جامعه مدنی است ( $r=0/007$ ).

به منظور پیش‌بینی متغیر ملاک (وابسته) تحت عنوان رفتار جامعه مدنی دانش‌آموزان شامل سه جز متغیر دانش، گرایش، و مهارت‌های عملی جامعه مدنی از روی متغیر پیش بین (مستقل) تحت عنوان مدیریت مشارکتی معلمان شامل سه جزء متغیر کارکردهای مدیریتی مشارکت جوینانه معلمان در کلاس درس، تدریس مشارکتی معلمان، و مهارت‌های جذب مشارکت دانش‌آموزان توسط معلمان در کلاس درس، از مدل رگرسیون چندگانه استفاده گردید.

در این پژوهش، جزء متغیرهای پیش‌بین (مستقل) در تحلیل رگرسیون به شیوه گام به گام<sup>۱</sup> (بر اساس بالاترین ضریب همبستگی صفر مرتبه) وارد تحلیل شده‌اند. در ذیل جزء متغیر گرایش‌های جامعه مدنی، ابتدا تدریس مشارکتی و در گام دوم، کارکردهای مدیریتی مشارکت جوینانه معلمان وارد تحلیل شدند (جدول ۲).

جدول ۲. نتایج نهایی تحلیل رگرسیون گام به گام رفتار جامعه مدنی در دانش‌آموزان  
روی مدیریت مشارکتی معلمان

گام	متغیرهای وارد شده در هر گام	R <sub>۲</sub>	F	ΔR <sub>۲</sub>	ΔF
۱	گرایش‌های جامعه مدنی دانش‌آموزان	۰/۰۹۱	۲۹/۹ <sup>#</sup>	--	--
۲	تدریس مشارکتی معلمان در کلاس درس	۰/۱۲۵	۲۱/۲ <sup>#</sup>	۰/۰۳۴	۱۱/۴۵
	کارکردهای مدیریتی مشارکت جویانه معلمان				
	مهارت‌های عملی جامعه مدنی دانش‌آموزان				
۲	کارکردهای مدیریتی مشارکت جویانه معلمان	۰/۱۳۵	۴۶/۵	--	--
۱	تدریس مشارکتی معلمان در کلاس درس	۰/۱۵۷	۲۷/۷	۰/۰۲۲	۷/۷۵

1. Step by step

همان‌گونه که در جدول ملاحظه می‌شود، حدود ۱۲ درصد گرایش‌های مدنی دانش‌آموزان توسط دو متغیر تدریس مشارکتی و کارکردهای مدیریتی مشارکت جویانه در کلاس درس پیش‌بینی گردیده. در مورد این متغیرها، همبستگی گزارش شده ضعیف اما معنادار است. همچنین حدود ۱۶ درصد مهارت‌های مدنی دانش‌آموزان توسط کارکردهای مدیریتی مشارکت جویانه معلمان در کلاس درس و تدریس مشارکتی پیش‌بینی گردید.

کارکردهای مدیریتی مشارکت جویانه معلمان در مقایسه با سایر مقوله‌ها، مهم‌ترین عامل پیش‌بینی‌کننده رفتار جامعه مدنی دانش‌آموزان است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از محاسبه ضرایب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه، نشانگر وجود رابطه مستقیم، مثبت، و معنادار در سطح ۰/۰۱ بین دو متغیر مدیریت مشارکتی معلمان در کلاس درس و رفتار جامعه مدنی دانش‌آموزان است. هرچند ضرایب همبستگی مربوط (بالاترین = ۰/۳۶۰ و پایین‌ترین = ۰/۱۶۵) درجه بالایی از

همبستگی را نشان نمی‌دهند، اما از معناداری قابل قبولی برخوردار هستند. در تحلیل پایین بودن همبستگی موجود می‌توان به وجود متغیرهای دیگر که در تحقیقات گذشته که توسط تورنی، اوپنهایم و فارنن (۱۹۶۵)، لفکوئیتز و همکاران (۱۹۷۷) وجود آنان به اثبات رسیده است مراجعه کرد. این متغیرها عبارت‌اند از سبک تربیتی خانواده، سطح تحصیلات پدر و مادر، نوع اشتغال پدر، طبقه اقتصادی - اجتماعی، روابط موجود با گروه همسالان، تلویزیون (لفکوئیتز، ۱۹۷۷؛ تورنی، اوپنهایم و فارنن، ۱۹۷۵).

در حین اجرای پژوهش در مدرسه‌ای در جنوب شهر تهران در حالی که منتظر آماده شدن بچه‌ها و دوخت زدن به برگهای پرسشنامه بودم، یکی از معلمان، از مشکلات بچه‌ها می‌گفت، از مشکلات درسی، رفتاری، و غیره. در حین صحبتش از او پرسیدم که شما برای اینها چه کار می‌کنید؟ شما معلم‌ها اگر بخواهید می‌توانید تمام این مسائل را حل کنید. او بر این سخن ساده اندیشانه تبسمی کرد و گفت:

"ما می‌خواهیم سعی هم می‌کنیم، اما خیلی از ما داریم اینجا مثل این بچه‌ها می‌سوزیم. خیلی از مشکلات این بچه‌ها به خاطر این است که در خانواده‌هایشان مسئله دارند. مدرسه و معلم‌ها تا چه حد می‌توانند تلاش کنند تا مسائلی که در خانواده دانش‌آموز شکل گرفته حل کنند؟"

در این پژوهش، برای ارائه تحلیلی واقع‌بینانه از روابط میان متغیرها باید به شرایط متفاوت دانش‌آموزان پیش از ورود به مدرسه و آموزش‌های غیررسمی که تا آن زمان دریافت کرده‌اند توجه داشت؛ متغیرهای دیگری که در کنار مدیریت مشارکتی معلمان در فراز و فرود رفتار جامعه مدنی دانش‌آموزان مؤثر است.

### پیشنهادات کاربردی

۱. به این دلیل که در پژوهش حاضر، بالاترین ضریب همبستگی میان کارکردهای مدیریتی مشارکت جویانه معلمان و پس از آن تدریس مشارکتی معلمان با مهارت‌های عملی جامعه مدنی دانش‌آموزان نشان داده شده است، گنجاندن روش‌های تدریس

مشارکتی و اصول مدیریت مشارکتی، در برنامه‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان و تربیت معلم توصیه می‌شود.

۲. وجود همبستگی دانش جامعه مدنی دانش‌آموزان، با تدریس مشارکتی معلمان می‌تواند، تبیین‌کننده این امر باشد که استفاده معلمان از روش‌های تدریس مشارکتی در تدریس دروس مرتبط با این امر، در ثمر بخش‌تر کردن این آموزش مؤثر خواهد بود.

۳. از آنجا که تنها تغییری که - مجموعاً - واجد رابطه معنادار با متغیر مدیریت مشارکتی معلمان نبوده و با دو مقوله دیگر رفتار جامعه مدنی نیز ارتباط ضعیف‌تری را نشان می‌داد متغیر «دانش مدنی» دانش‌آموزان بود، توصیه می‌شود کتاب‌های درسی تعلیمات مدنی دوره راهنمایی تحصیلی از سوی برنامه‌ریزان این نهاد مورد بازنگری قرار گرفته و در برنامه ریزی درسی توجه بیشتری به اهداف مبتنی بر اصول جامعه مدنی همچون: انتخابات، شهردار، جامعه ملی، حقوق و آزادی‌های فردی، و تفهیم و شناساندن این مفاهیم به دانش‌آموزان مبذول گردد.

### پیشنهادات پژوهشی

۱. در چنین پژوهشی که تعامل متغیرهای درگیر ماهیتی پیچیده داشته، اندازه‌گیری آن با دشواری‌هایی روبروست. به همین سبب به استفاده از پرسشنامه اکتفا نشود، بلکه مشاهده، مصاحبه، و در صورت امکان اقدام پژوهی انجام گیرد و نتایج پژوهش‌های انجام گرفته با ابزارهای متفاوت با این پژوهش مقایسه گردد.
۲. از آنجایی که طی این پژوهش مشخص گردید که عوامل بی‌شماری به عنوان متغیرهای دخیل در رابطه بین متغیرهای این پژوهش مؤثر بوده‌اند، سودمند خواهد بود اگر پژوهش‌های دیگری در زمینه تأثیر عوامل دیگر (همچون خانواده، ...) در فراز و فرود رفتار جامعه مدنی دانش‌آموزان انجام گرفته، نتایج آن با این پژوهش مقایسه گردد.
۳. با توجه به این‌که در پژوهش هیچگونه آزمون استاندارد شده‌ای وجود نداشت، پژوهشگر پیشنهاد می‌کند به منظور مطمئن‌تر شدن آزمون‌ها فرایند استاندارد شدن آنها مورد توجه قرار گیرد.

## پیشنهادات کلی

تجربه درگیر شدن در این پژوهش، پژوهشگران را متوجه بکر بودن این زمینه از تحقیق در حوزه مدیریت آموزشی کشورمان گرداند. از آن جا که مشارکت و جامعه مدنی سرلوحه برنامه دولت بوده و مورد پشتیبانی ملت است، به جاست که وقت و هزینه‌ای در خور این منظور، صرف تحقیقات و پژوهش‌های مربوط شده، به رفع نقائص موجود همت گمارده شود.

## مآخذ

- انصاری، حجت‌الله (۱۳۷۴). "بررسی جو روانی - اجتماعی کلاس در پیشرفت تحصیلی". پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- اسلوین، رابرت (۱۳۷۱). "جمع بندی تحقیقات انجام شده پیرامون یادگیری مشارکتی". ترجمه فاطمه فقیهی قزوینی. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال هشتم، شماره ۲، تابستان، ص ۱۱۴ - ۱۲۹.
- پیر نیا، حسین (۱۳۴۷). تفکر علمی و توسعه اقتصادی و اجتماعی. تهران انتشارات مروارید.
- راوش، آنوسا (۱۳۷۷). «جامعه مدنی و آرمان خوش باوران: گفتگو با دکتر ناصر فکوهی»، روزنامه جامعه، سال یکم، شماره ۵۶، ۱۳۷۷/۲/۱۲.
- علاقه بند، علی (۱۳۷۴). مقدمات مدیریت آموزشی. تهران: بعثت.
- کارتلج، جی و میلیرن جی. اف (۱۳۶۹). آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان. ترجمه محمد حسین نظری نژاد. مشهد: آستان قدس رضوی، معاونت فرهنگی.
- کدیور، پروین (۱۳۷۵). «بررسی رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش آموزان در رابطه با جو سازمانی مدرسه و نحوه تعامل معلم با دانش آموزان». فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴۸.
- کیا، منوچهر (۱۳۷۳). تئوری‌های مدیریت و مدل‌های سازمان. تهران، مرکز آموزش دولتی.
- گوریچ، ژرژ و دیگران (۱۳۶۹). مسائل روان شناسی جمعی و روان شناسی اجتماعی. ترجمه علیمحمد کاردان. تهران: دانشگاه تهران.
- قاسمی سیانی، علی اصغر (۱۳۷۶). «جامعه مدنی، فرهنگ مدنی». خلاصه مقالات همایش تحقیق جامعه مدنی در انقلاب اسلامی: ۱۱-۱۲ بهمن ۱۳۷۶. تهران: سازمان اسناد و مدارس انقلاب اسلامی، وزارت

فرهنگ و ارشاد اسلامی.

ملک پور، مختار (۱۳۷۶). "رابطه تنبیه و خود ابرازی در کودکان و نوجوانان". فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۵، ص ۳۵-۴۱.

میر کمالی، محمد (۱۳۷۶). "روابط انسانی در مدرسه". فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش. شماره ۱۶.

هرسی، پال و بلانچارد، کنت (۱۳۶۹). مدیریت رفتار سازمانی. ترجمه قاسم کبیری. تهران: انتشارات دفتر مرکزی جهاد دانشگاهی.

Adler, Ronal & Town, Neil. (1984). *Looking out, looking in: Interpersonal Communicatin*. Holl, Richant & Winston, C.B.S College Publishings.

Allen, Dwight W. & Hecht, Jeffery C. (1974). *Controversies In Education*. Philadelphia: W.B. Saunders Company.

Almond, Gabriel A & Verba, Sidney (1965). *The Civic Culture*. Boston: Little, Brown and Company.

Barbu, Zevedei (1959). *Democracy and Dictatorship: Their Psychology and Patterns of Life*. New York: Routledge & Kegan Press, Grove Press.

Baron, Lawrence B. & Byrne, Donn (1974). *Social Psychology: Understanding Human Interaction*. Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc.

Bottery, Mike (1993). *The Ethics of Educational Management*. London: Cassel Educational, Limited.

Carr, Derek (1998). "The art of asking questions in the teaching of science." *School Science Review*, Vol 79, No 289.

Clark, Charles (1998). "Discipline in schools". *British Journal of Educational Studies*. Vol 96, No 3. pp 289-301.

Cohen, Elizabeth G (1998). "Making cooperative learning equitable". *Educational Leadership*. Vol 59, No 1 . pp 18-26.

Harmes J.H.M and Koning, E (1998). Inductive reasoning in third grade: Intervention promises and constraints. *Contemporary Educational Psychology*, Vol 23, No 2, pp 132-147

Helwig, Charles C. "Children's conception of fair government and freedom of speech. *Child*

- Development*, April. Vol. 69. No.2
- Hodson, Derek & Hodso, Julia(1998). "From constructivism to social constructivism: A Vigotskian perspective on teaching and learning science. *School Science Review*, Vol 7, N 28.
- Homans, George C(1950). *The Human Group*. New York: Harcourt, Brace & World Inc.
- Kohen, Alfie & Dria, Aleza(1997). "Beyond discipline: From compliance to community", *Harvard Educational Review*, Vol 67, No 3.
- Langton, Keneth R(1969). *Political Socialization*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Lefkowitz, Monroe, etal(1992). "Disciplins seen from below: Student ationales For non-Compliance in Scedondary Schools in the United States of America". *Propects*, Vol. xxvIII, No 4.
- Mace, Charles and others Gresham's article(1988). *Hand Book Of Behavior Therapy in Education*. New York: Plenum Press.
- Macridis, Roy C.& Brown, Bernad E.(1990). *Comparative Politics: Notes and Readings*. California: Wads Warth, Inc.
- Megargee, Edwin I. & Hokanson, Jack E.(1970). *The Dynamics of Aggression*. New York: Harper & Row Publishers
- Perry, Leslie R(1967). *Four Progressive Educators*. London: Collier-Mac-millan, Ltd.
- Poster , Cyril(1999). *Restructring: The Key to Effective School Managment*. Lonon: Routledge.
- Qin, Zhining,et al(1995)."Cooperative versus competitive efforts and problem solving" *Review ofEducational Research*, Vol 65, No 2, pp 129-143.
- Rosenberg, Morris(1972). *Society and the Adolescent self-Image*. NewJersey. Princeton University Press.
- Ruiz, rosario Ortega(1999). "Indiscipline or violence? the problem of bullying in Schools." *Propects*, VolxxvIII, No.4.
- Sergiovanni, Thomas J(1992). *Moral Leadership, getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.

- Slee, Phillip Y, & Rigby, Ken (1998). *Children's Peer Relations*. London & New York: Routledge.
- Smith, Henry Clay(1973). *Sensitivity Training: The Scientific Understanding of individuals*. NewYork: McGraw-Hill, Inc.
- Sprinthal, Norman A.& Collins, Andrew W(1995). *Adolescent Psychology: A developmental view*.NewYork: Mc Graw Hill, Inc.
- Sterling, Mary(1998). "Building a community week by week". *Educational Leadership*. Vol 56, No 1, pp 65-68.
- Strike, Kenneth A(1998). "Freedom of conscience and illiberal socialization: The congruence argument." *Journal of Philosophy of Education*. Vol 32, Issue 3, No32, pp 345-361.
- Thomson, Ann(1996). *Critical Reasoning, A Practical Introduction*. NewYork: Routledge.
- Tierany, William G.(1993). *Building Communities of Difference: Higher education in the Twentey First Centry*. Connecticut: Bergei & Gravey.
- Torney, Judith. Oppenheim, A.N and Farnen, Russell F (1975). *Civic Education in Ten Countries: International Studies in Evaluation*. New York: John Wiley & Sons.
- Tyack, David(1997). "Civic education- what roles for citizens?" *Educational Leadership*. Vol 54, No 2, pp 22-29.
- Ulmer, Sidney(1962). *Introductory Readings in Political Behavior*. Chicago: Rand Mc Nally & Company.
- Wynn, Richard & Gudits, Charles W. (1984). *Team Management: Leadership by Consensus*. Ohio: Charles E. Merrill Company.
- Worell, Judith & Stiltwell, William E. (1981). *Psychology for Teachers and Students*. NewYork: Harper Collins Publishers.