

عوامل و الزامات مؤثر بر توسعه آموزش شهروندی در مدارس متوسطه شهر تهران

لیلا درویشی، پروش جعفری، نادر سلیمانی^۳

| اطلاعات مقاله | چکیده |
|---|---|
| تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۰۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱ | این پژوهش با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر توسعه آموزش شهروندی در مدارس دوره متوسطه شهر تهران انجام شد. پژوهش حاضر از نظر "هدف" کاربردی و از نظر نوع داده‌ها، "کیفی" است و از نظر شیوه اجرا "تحلیل مضمون" را در نظر دارد. داده‌های این پژوهش حاصل مصاحبه نیمه ساختار یافته با مشارکت ۲۰ تن از "صاحب نظران آموزش شهروندی"، "مدیران ارشد آموزش و پرورش" و «مدیران و دبیران مدارس متوسطه شهر تهران» بوده که به شیوه نمونه‌گیری نظری و هدفمند انتخاب شده‌اند. این داده‌ها در ۳ مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شده است. یافته‌ها از نظر شاخص تکرارپذیری و پایایی بین دو کدگذار مورد تأیید است. یافته‌های پژوهش در ۴۰ مقوله فرعی، ۱۲ مقوله اصلی و ۳ طبقه تحت عناوین عوامل درون‌نهادی، فرآیندی و بین‌نهادی طبقه‌بندی گردید. براساس نظرات اشباع یافته خبرگان "بینش استراتژیک"، "برنامه درسی مرتبط با موضوع شهروندی"، "معلمان متخصص و متعهد"، "تسهیم دانش و تجربه"، "توسعه و نگهداشت سرمایه انسانی"، "استقرار نظام ارزیابی و بازخور"، "فرهنگ و جو اجتماعی" در عامل درون‌نهادی؛ "حکمران‌یابی"، "فرهنگ عمومی" و "تأمین امکانات و منابع مالی" در عامل فرآیندی و "مشارکت و شبکه‌سازی" و "همسازی مدرسه و خانواده" در عامل بین‌نهادی از عوامل مؤثر بر توسعه آموزش شهروندی در مدارس متوسطه شهر تهران می‌باشد. |
| نوع مقاله: پژوهشی | |
| واژگان کلیدی | |
| آموزش و پرورش، توسعه شهروندی، الزامات و عوامل مؤثر، مدارس متوسطه شهر تهران. | |

۱. دانش‌آموخته رشته مدیریت آموزشی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. ldarvishi14@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه دکتری مدیریت آموزشی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

pjaafari@yahoo.com

drnasoleimani@yahoo.com

۳. دانشیار گروه دکتری مدیریت آموزشی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، ایران.

مقدمه

موضوع شهروندی متأثر از تحولات اجتماعی، سیاسی و فرهنگی عصر پسا ساختارگرایی است که به عنوان موضوع حساس تعلیم و تربیت جای پای خود را در پژوهش‌های این حوزه باز نموده است. مهم‌ترین دلیل توجه به این موضوع، نقشی است که شهروند در توسعه همه‌جانبه کشور ایفا می‌کند، شهروندان متعهدی که از بینش، نگرش و مهارت‌های شهروندی برخوردار باشند تا ضمن احساس دلبستگی به میهن و سرزمین خود و رعایت قانون در همه زمینه‌های زندگی، نقش شهروندی خود را به درستی ایفا نموده و جامعه‌پذیر شوند و در نهایت بتوانند مشارکت فعالانه‌ای در عرصه‌های متنوع؛ اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی داشته باشند. پرورش شایستگی‌های شهروندی، بدون برخورداری از یک نظام آموزشی موفق که بتواند نقش مؤثر خود را در تربیت شهروند مطلوب ایفا نماید، معنا و مفهومی نخواهد یافت. اگرچه در کنار نظام آموزش و پرورش، رسانه‌ها و نهادهای مختلفی بر جریان تعلیم تربیت شهروندی اثرگذارند، اما نظام آموزش و پرورش به دلیل کارکرد تخصصی جامعه‌پذیری، نقشی مهمتر از دیگر عوامل دارد. رشد و پرورش نیروی انسانی متفکر، خلاق، کارآمد، گره‌گشا و متعهد از کنش‌های مورد انتظار نظام‌های آموزشی می‌باشد.

با نگاهی تحلیلی و تطبیقی بر فرایند آموزش شهروندی از طریق بررسی سیر تحولات آموزش و پرورش کشورمان و مقایسه آن با کشورهای صاحب‌تجربه، در خواهیم یافت که نظام آموزشی کشورمان در طول تاریخ پر قدمت خود، فاقد یک مدل نظری شکل‌گیری فرایند آموزش شهروندان، مبتنی بر نیازها و مطالبات فرهنگی، اقتصادی و سیاسی در گذشته و حال بوده است (آقازاده، ۱۳۸۵). پیامدهای ناگوار و منفی این شرایط موجب شده است که نظریه‌پردازان تربیتی، مربیان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت کشورمان نتوانند آرمان‌های تربیتی و مشخصات انسان مطلوب در جامعه ایران را به دقت تعریف کنند و تصویر روشنی از آن ارائه دهند و سرانجام نتوانسته‌اند وسایل آموزشی آن را چنان مهیا سازند که دانش‌آموز هر چه بیش تر به آن صفات و مهارت‌هایی که جامعه به اقتضای زمان خود و فرهنگ رایج در آن خواستار و طالب آن است، مجهز شود. نتایج مطالعات مربوط به نظام آموزش و پرورش بیانگر آن است که برنامه تربیتی شهروندی آموزش و پرورش ایران عمدتاً تکلیف‌مدارانه است تا مرتبط با حقوق شهروندی. آموزه‌های موجود در کتب درسی بیشتر از آن که به آموزش، جامعه‌پذیری و درگیر کردن ذهن

دانش آموز با مسائل مختلف و مورد نیاز پردازند، بیشتر بر تاریخچه‌ها و تعاریف و تقسیم بندیها تأکید کرده اند و مطالب را در قالب‌های تکراری و کلیشه‌ای به دانش آموز انتقال می‌دهند (مهرمحمدی، ۱۳۹۲ و حاضری و خلیلی، ۱۳۹۳). برنامه موجود تربیت شهروندی بیشتر حاصل توافق اعضای گروه برنامه‌ریزان و متخصصان دانشگاهی است و کمتر حاصل توجه به نیازهای دانش‌آموزان و نیازهای جامعه است. این توصیفات ناکارآمدی نظام آموزشی ایران را در پرورش صلاحیت‌های شهروندی در مدارس تأیید می‌کند؛ چرا که پرورش یک شهروند مطلوب مستلزم توجه کامل و جامع به سه حیطة «شناخت مدنی»، «توانایی‌های مدنی» و «نگرش‌های مدنی» است و تحقق این امر با دیدگاه‌های موضوع محور در نظام برنامه آموزشی و درسی که صرفاً محتوا مورد توجه بوده و دیگر ارکان از جمله نقش حرفه‌ای مدیر، فرهنگ مدرسه، محیط اجتماعی مدرسه و نقش حرفه‌ای معلمان مغفول مانده است، بعید می‌نماید (محمدجانی ۱۳۹۴، بدایان، ۱۳۹۴، حسینی مهر ۱۳۹۲، پریور، ۲۰۰۶، کولادو و آخور ۲۰۰۶). براساس ماده ۲۶ چهارچوب داکار و در قالب تعهدات حکومت‌ها، مدارس باید به‌منزله جایگاه‌ها و قلمروهای صلح مورد احترام و حفاظت قرار بگیرند. از این رو برنامه‌های آموزشی باید طوری طراحی شوند که توسعه کامل شخصیت انسانی و تعمیق احترام به حقوق انسانی و آزادی‌های اساسی ارتقا یابد (یونسکو، ۲۰۱۷). مدرسه مانند دیگر مؤسسات اجتماعی، هدف، طرز عمل و وظیفه و روش کار خود را از جامعه و فرهنگ حاکم بر آن می‌گیرد و نوع تعلیم و تربیتی که جوان دریافت می‌کند، کیفیت آن جامعه را تعیین می‌کند (شریعتمداری، ۱۳۹۵). در سایه چنین برداشتی است که مدرسه نه تنها یک مکان برای آماده‌شدن برای زندگی است، بلکه در حقیقت جایی برای تمرین زندگی و تجربه عرصه‌های مختلف است. از این رو آنچه که می‌تواند رسالت و فلسفه اصلی شکل‌گیری و توسعه مدارس را در دوران کنونی توجیه کند تربیت شهروندی و به‌عبارت دیگر عمل کردن مدارس به‌عنوان "مدرسه زندگی" است (گوتگ، ۱۳۹۵). اگر بپذیریم که آموزش و پرورش به‌عنوان رکن تولید آگاهی مدنی دانش آموز به‌عنوان عاملان اصلی باز تولید این آگاهی و شناخت و در واقع همان پشتوانه‌های راهبردی توسعه فرهنگ شهروندی به‌شمار می‌رود، در این خصوص انتظارات خاصی از آموزش و پرورش کارآمد و منطبق با نیازهای امروزی وجود

-
1. Prior
 2. Collado, Atxurra
 3. Gootheg

دارد. آموزش شهروندی از ابعاد مختلف اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و تربیتی اهداف مشخصی را دنبال می نماید. آموزش شهروندی از بُعد جامعه‌شناسی نظری در اندیشه‌های "وبر - دورکیم" قائل به نوعی هویت، عضویت و تعهد عقلانی - عرفی و مدنی جدید برای اعضای جامعه در قالب پدیده شهروندی هستند که به مشارکت سیاسی، اجتماعی و فرهنگی دموکراتیک و احساس تعلق اجتماعی بیشتر به جامعه می انجامد و نهایتاً به تقویت انسجام اجتماعی و نظم اجتماعی منجر می شود (نجاتی حسینی، ۱۳۸۳).

این نوع آموزش‌ها نوعی پایگاه و نقش اجتماعی را برای تمامی اعضای جامعه به وجود می آورند. این آموزه‌ها، مجموعه به هم پیوسته‌ای از وظایف، حقوق، تکالیف و مسئولیت‌ها و تعهدات اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی همگانی و برابر و یکسان را به وجود می آورد و احساس تعلق و عضویت اجتماعی مدرن را برای مشارکت جدی و فعالانه در جامعه و حوزه‌های اقتصادی، سیاسی، اجتماعی، و فرهنگی فراهم می کند. (فرمی‌های فراهانی، ۱۳۸۹). کارکردهای آموزش شهروندی در بعد سیاسی به جامعه‌پذیری سیاسی شهروندان و آشناسازی با فرهنگ سیاسی، گزینش جذب و آموزش رهبران و کارگزاران سیاسی و ایجاد یگانگی سیاسی در جامعه خواهد انجامید (شارع پور، ۱۳۹۴). آموزش شهروندی در بعد فرهنگی باعث می شود که شهروندان با تاریخ و ساختار محیطی که در آن زندگی می کنند آشنا شده و قواعد و سلوک دموکراتیک را به شهروندان آموزش دهد. برای شهروندان ویژگی تکلیف‌مدارانه به وجود می آورد که باید اخلاق مدنی و روحیه‌مداری بیشتری از خود نشان دهند. (بانکز، ۲۰۰۴). آموزش شهروندی از بعد تربیتی متأثر از فلسفه تعلیم و تربیت می باشد. از اواخر قرن هیجدهم تا اوایل قرن بیستم، فلسفه‌های متعددی در تاریخ اندیشه غربیان ظهور کردند که هر کدام از آنها بر تعلیم و تربیت اثراتی داشته‌اند. اما شاید تنها مکتب فکری که همچون نظریه روسو، تعلیم و تربیت را دگرگون ساخته، عملگرایی دیوئی در نیمه اول قرن بیستم باشد. تعلیم و تربیت از نظر دیوئی نه درباره زندگی بلکه خود، عین زندگی است (گوتگ، ۱۳۹۵). در مدرسه دیوئی دانش‌آموزان به جای اطاعت و تسلیم باید به رشد همه‌جانبه آگاهی‌های اجتماعی، توجه به اصل و مبدأ و مسئولیت در قبال اعمال خود می رسیدند. (قورچیان، ۱۳۹۵).

فرمی‌های فراهانی (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان "الگوی تربیت شهروندی فضیلت‌گرای ارتباطی" ضمن بررسی و شناسایی ۱۶ رویکرد مختلف تربیت شهروندی در جهان، به دنبال طراحی الگوی بومی برای تربیت شهروندی در ایران بوده است. وی در این پژوهش ضمن

معرفی الگوی مورد نظر خود یعنی الگوی تربیت شهروندی فضیلت‌گرای ارتباطی بیان داشته است که در حال حاضر رویکرد موجود تربیت شهروندی در ایران تلفیقی از رویکرد های آموزشی مستقیم سیاسی، مدنی و انتقال فرهنگی است که به دنبال تربیت شهروندانی با سجایای اخلاقی، دینی و ارزش گراست که به لحاظ اجتماعی و سیاسی افرادی مؤثر و مفید باشند. خضری اقدم (۱۳۹۴) در رساله دکتری خود با عنوان "تبیین تربیت شهروندی سازوار با مفهوم قدرت از منظر هانا آرنه" به ارائه سازوکارهای تربیت شهروندی در نظام تعلیم و تربیت ایران پرداخته است. در این پژوهش بر اساس مبانی برگرفته از شهروندی آرنتی، از یک سو، اهداف و از سوی دیگر، اصول تربیت شهروندی آرنتی استنتاج شده و همچنین عناصر آموزشی تربیت شهروندی یعنی معلم، دانش‌آموز و برنامه درسی و ابعاد، جهت‌گیری و نیز مؤلفه‌های مترتب بر آن یعنی استانداردها، الگوهای یادگیری-یاددهی و ارزشیابی متناسب با آن ارائه شده، افزون بر اینها، در پرتو استلزامات تربیت شهروندی آرنتی و همچنین با در نظر گرفتن وضعیت تربیت شهروندی در ایران و اقتضائات آن، سازوکارهایی برای تربیت شهروندی در نظام آموزش و پرورش ایران پیشنهاد شده است. اوحدی (۱۳۹۲) نیز در پژوهشی با عنوان "شهروندی و مهارت‌های زندگی" ضمن تبیین مفهوم شهروندی، تحلیل نموده است که برخورداری نوجوان و جوانان از شایستگی‌های شهروندی قطعاً نیازمند آموزش و تربیت است و خود به خود حاصل نمی‌شود. جدا از تأثیرهای اساسی و انکارناپذیر خانواده بر چگونگی دستیابی به مهارت‌های زندگی و شهروندی و شکل‌گیری هویت و شخصیت، نهاد مسئول آموزش و پرورش دهنده این مهارت‌ها و هویت و شخصیت دانش‌آموزان، مدرسه، معلم، برنامه‌ها و روش‌ها و فضای تعلیم و تربیت رسمی در کشور است. بهارگاو و لی (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان آموزش معلمان از طریق تجارب شهروندی، توضیح دادند که اجرای دوره آموزشی شهروندی برای معلمان بر تلاش آنها در راستای ایجاد ارتباط با سازمان‌های مردم‌نهاد برای توسعه شهروندی فعال مؤثر بوده است. معلمان مورد مطالعه، به‌طور فزاینده‌ای دانش سیاسی کسب کردند و به‌طور بالقوه برای ارتقای دموکراسی و بازیگر سیاسی در نقش خود آگاهی یافتند. این بینش در عمل، ظرفیت معلم را بالا برده و وی را شریک جامعه مدنی فراتر از صرفاً نقش معلمی می‌کند.

کرایبل^۱ (۲۰۱۷) اهمیت شایستگی شهروندی را در ساخت سرمایه اجتماعی، نبود پلات فرم رایج برای بخش‌های عمومی و فقدان دانش شهری و مدنی به‌عنوان دلایل آموزش شهروندی در نیوزیلند بیان می‌دارد.

وگلرز^۲ (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان "تئوری و عملکرد آموزش شهروندان نمونه سیاسی، علمی و آموزشی در هلند" به تحلیل وضعیت نظام تعلیم و تربیت هلند در موضوع شهروندی پرداخته است. وی در این پژوهش ضمن تحلیل مدارس هلند بیان می‌دارد که در سیاست هلند تأکید روی آموزش شهروندی براساس حضور فعال و اجتماعی است. رونق زندگی همراه با پل زدن بین تفاوت ایده‌ها و حمایت از اقلیت‌هاست. پژوهشی ملی در سال (۲۰۰۷) در استان آلبرتای کشور کانادا به‌منظور توصیف و تبیین نظام آموزش شهروندی در این کشور انجام شده است. در مدارس آلبرتا استراتژی‌هایی مانند پرس‌وجو، مطالعات ادبی و مطالعات موردی، مهارت‌های شناختی و تفکر انتقادی مربوط به شهروندی فعال و مشارکتی را توسعه می‌دهند. ۶ یافته مهم این پژوهش شامل وجود رهبران موفق در رسالت فرهنگ‌سازی و تیم‌سازی، جلب مشارکت شرکا و ذینفعان جامعه، تقویت فرهنگ ایمن و مراقبه‌کننده، استقرار و جاری‌سازی رویکرد والدین محور و توجه و تمرکز بر فعالیت‌های فوق برنامه اجتماعی می‌باشد.

همان‌طور که از نظر گذشت، پژوهش‌های پیشین هر کدام از زوایای به موضوع شهروندی پرداخته است. جامعیت عوامل مؤثر بر توسعه آموزش شهروندی، پژوهش حاضر را از دیگر پژوهش‌ها متمایز نموده است؛ لذا با عنایت به مبانی نظری و پژوهشی بیان شده، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این پرسش است که چه عوامل و الزاماتی، توسعه آموزش شهروندی را متاثر می‌سازد؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از منظر هدف کاربردی و از منظر روش، در مقوله سنت‌های پژوهش کیفی و در گروه تحلیل مضمون جای می‌گیرد. این پژوهش برای مطالعه ادراکات متخصصان و متولیان آموزش شهروندی در مدارس در زمره تحقیقات کیفی قرار می‌گیرد. آموزش شهروندی از جمله پدیده‌هایی است که در بافت اجتماعی مدارس واکنش‌های مختلفی به آن نشان داده می‌شود و

-
1. Kriebele
 2. Veugelars

متأثر از تفاسیر سیاسی و فرهنگی است؛ لذا استفاده از روش تحلیل مضمون، تصویری به مراتب طبیعی‌تر و واقع‌گرایانه‌تر از داده‌ها به دست می‌دهد. مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش حاضر، شامل سه گروه به شرح جدول زیر می‌باشند:

گروه‌بندی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

| ردیف | مشارکت‌کنندگان | ویژگی‌ها |
|------|--|--|
| ۱ | متخصصان موضوعی | • پژوهشگران و متخصصان در موضوع تعلیم و تربیت به‌ویژه شهروندی |
| | | • شناخته شده به‌عنوان صاحب‌نظر در حوزه شهروندی. |
| | | • توانایی مقایسه وضعیت بلوغ آموزش و پرورش ایران با دیگر کشورها (تخصص در حوزه مطالعات تطبیقی) |
| | | • تجربه پژوهش و تدریس در موضوع پژوهش |
| ۲ | سیاست‌گذاران و مدیران ارشد آموزش و پرورش | • دارای سوابق مدیریتی در سطوح بالای آموزش و پرورش |
| | | • مسئولیت اجرایی در حوزه آموزش شهروندی |
| | | • سیاست‌گذار و یا تصمیم‌گیرنده در حوزه‌های مرتبط با آموزش شهروندی |
| ۳ | مدیران و معلمان مدارس شهر تهران | • مدیران متخصص و تجربه دارای تحصیلات دکتری در رشته‌های مرتبط (علوم تربیتی و مدیریت آموزشی) |
| | | • دبیران متعهد در امر تربیت دانش‌آموزان |
| | | • دبیران نمونه و دارای حسن عملکرد در حوزه تعلیم و تربیت |

پژوهشگر در این پژوهش، گروه‌های مختلف درگیر با تجربه‌های مرتبط با مسئله را در نمونه وارد نموده تا داده‌های موردنیاز تحقیق از حیث تنوع و کفایت آن به اشیاع برسد، لذا از رویکرد نمونه‌گیری نظری و هدفمند استفاده شد. در این پژوهش به دلیل تنوع در واحدهای نمونه از ۲۰ نفر مشارکت‌کننده استفاده شد. در این پژوهش ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختمند بوده است. به‌طور میانگین هر مصاحبه ۶۰ دقیقه را به خود اختصاص داده است. پژوهشگر در فرایند مصاحبه برای دریافت نظرات مشارکت‌کنندگان براساس اصل حساسیت نظری، توجه به موازنه عینیت و حساسیت، ثبت یادداشت‌های تحلیلی، رعایت اصول حرفه‌ای و اخلاقی به مصاحبه اقدام نمود. در پژوهش‌های کیفی، گردآوری داده‌ها با تحلیل آنها در هم تنیده

است. داده‌ها در سه سطح کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل و طبقه‌بندی است. پژوهشگر در این پژوهش برای ارزیابی داده‌های به‌دست‌آمده از ۳ ملاک بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان، خودبازبینی محقق، توافق بین دو کدگذار استفاده نمود. در این پژوهش درصد پایایی بین دو کدگذار برابر با ۸۱.۵٪ می‌باشد. بنابراین می‌توان ادعا کرد که یافته‌ها از نظر شاخص تکرارپذیری و پایایی بین دو کدگذار مورد تأیید است.

یافته‌های پژوهش

همان‌گونه که از نظر گذشت، این پژوهش با هدف شناسایی عوامل و الزامات مؤثر بر توسعه آموزش شهروندی در مدارس متوسطه شهر تهران و با بهره‌گیری از روش کیفی تحلیل مضمون انجام شد. در این پژوهش یافته‌ها در سه طبقه کلی عوامل درون نهادی، فرانهادی و بین‌نهادی طبقه‌بندی شد. در بخش عوامل درون‌نهادی ۲۵ مقوله فرعی در ۷ مقوله اصلی طبقه‌بندی شد. در جدول شماره ۱ عوامل مؤثر درون سازمانی طبقه‌بندی شده است.

جدول ۱: مقولات و خوشه‌های مقوله‌ای عوامل مؤثر بر توسعه آموزش شهروندی (عوامل درون‌نهادی)

| ردیف | مقولات شناسایی شده سطح اول | مقولات سطح دوم | خوشه مقوله‌ای |
|------|---------------------------------|-----------------------|---------------|
| ۱ | وفاق مفهومی در واژگان | | |
| ۲ | واقع‌گرایی و پرهیز از شعارگرایی | بینش استراتژیک | |
| ۳ | برنامه‌ریزی کنشی | | |
| ۴ | ترجمه راهبردهای کلان به عملیاتی | | |
| ۵ | رویکرد متناسب برنامه درسی | برنامه درسی متناسب با | |
| ۶ | برنامه درسی میان رشته‌ای | موضوع شهروندی | |
| ۷ | توسعه فعالیت‌های فوق برنامه | عوامل درون نهادی | |
| ۸ | صلاحیت حرفه‌ای معلمان | معلمان متخصص و | |
| ۹ | نقش الگویی معلمان | متعهد | |
| ۱۰ | توانمندی تدریس | | |
| ۱۱ | فضای باز و دموکراتیک | | |
| ۱۲ | نوع نگاه به دانش آموز | فرهنگ و جو اجتماعی | |
| ۱۳ | تفاوت‌پذیری | | |
| ۱۴ | پرهیز از دوگانگی ارزشی | | |

| ردیف | مقولات شناسایی شده سطح اول | مقولات سطح دوم | خوشه مقوله‌ای |
|------|--|------------------------|---------------|
| ۱۵ | فرهنگ بردباری و تحمل نسبت به افراد و افکار مخالف | | |
| ۱۶ | پرهیز از سیاست لگام اسب | | |
| ۱۷ | واگذاری نقش و مسئولیت به دانش‌آموز | | |
| ۱۸ | تناسب و جامعیت شاخص‌های ارزیابی | استقرار نظام ارزیابی و | |
| ۱۹ | الگو برداری و بهینه‌کاوی برنامه‌ها | بازخور | |
| ۲۰ | محتوای گزارش و بازخور | | |
| ۲۱ | بهره‌مندی از مشاورین و متخصصان موضوعی | | |
| ۲۲ | بهره‌مندی از بازنشستگان | تسهیم دانش و تجربه | |
| ۲۳ | هدف‌گرایی مشترک | | |
| ۲۴ | توسعه حرفه‌ای معلمان | توسعه و نگهداشت | |
| ۲۵ | انگیزه و رضایت شغلی | معلمان | |

۱- عوامل درون نهادی

۱-۱- بینش استراتژیک

یکی از عوامل کلی شناسایی شده در عوامل درون نهادی در توسعه آموزش شهروندی داشتن بینش استراتژیک است. این مقوله کلی از مقولات سطح اول تحت عناوین وفاق مفهومی در واژگان، واقع‌گرایی و پرهیز از شعارگرایی، برنامه‌ریزی کنشی و ترجمه راهبردهای کلان به عملیاتی استخراج گردید. به گفته یکی از مشارکت‌کنندگان «شورای سیاست‌گذاری در تعریف مفاهیم کلیدی و تعیین خط مشی‌ها و استراتژی‌ها تعریف واحدی برای این مفهوم ندارد و این امر باعث تفاسیر سلیقه‌ای و شخصی می‌گردد». یکی از مشارکت‌کنندگان بیان داشت که «مسئولان فقط به صورت شعار خواستند که مدرسه در سال ۱۴۰۴ کجا باشد. یکی از دلایل عدم موفقیت مدارس در آموزش شهروندی سطحی بودن برنامه‌ها و فرمالیته‌گرایی است». و دیگری بیان کرد که «من معنی حیات طیبه را نمی‌فهمم. چرا این قدر پیچیده حرف می‌زنید. ساده، روشن و شفاف مقاصد را بیان کنید تا مقاصدمان سنجش‌پذیر باشد. مثلاً بگویید من می‌خواهم خشمم را بیاورم

پایین». بینش استراتژیک نیازمند برنامه‌ریزی کنشی است. به گفته یکی از مشارکت‌کنندگان «ما فکر می‌کنیم شهروندی اتفاقی انجام می‌شود و وقتی در مهلکه قرار گرفتیم وارد عمل می‌شویم». از نگاه یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان «بعضی از قوانین که مصوب می‌شوند روح خیلی خوب دارد، ولی این روح به سمت پایین که می‌آید کاملاً تغییر می‌کند و دستخوش تغییرات می‌شود». یکی از مشارکت‌کنندگان به وجود اسناد فرادستی خوب اشاره کرد که برای حوزه‌های بخشی ترجمه نشده است. «در سند تحول یکسری جهت‌گیری‌ها و رویکردهایی در داخلش هست که اتفاقاً کاملاً منطبق با تربیت شهروندی است. باید نقش معلمان و دیگر عناصر در ارتباط با این جهت‌گیری‌ها مشخص بشه» و دیگری در اهمیت این عامل بیان می‌دارد که «ما در مدارس یک مدینه فاضله ترسیم کردیم که دانش‌آموز قرار است در این مدرسه ان‌شاءالله به ظهور برسد. اما چگونه؟ مشخص نیست».

۲-۱- طراحی برنامه درسی مرتبط با موضوع شهروندی

یکی دیگر از یافته‌های به‌دست‌آمده، رویکرد متناسب در برنامه درسی است. براساس نظر مشارکت‌کنندگان «بیشترین تمرکز ما در تربیت شهروندی براساس محتوای کتاب درسی است و متأسفانه یک چالش عمده، تأکید بر حضور در کلاس درس است. در صورتی که ما شهروند را برای جامعه تربیت می‌کنیم. شهروندی که قرار است در جامعه راه برود، در جامعه زندگی کند، ارتباط برقرار کند و خودش را مسئول و سهیم در اداره شهرش بداند». یکی دیگر از یافته‌های به‌دست‌آمده که در برنامه درسی مرتبط با موضوع شهروندی اهمیت دارد، برنامه درسی میان‌رشته‌ای است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این خصوص بیان می‌دارد: «یک چالش برای این گونه مباحث مطرح است. با توجه به تجربه‌ای که من در تألیف کتاب درسی دارم، موقعیتشون به این صورت است که امکان تبدیل شدنشان به یک درس مستقل وجود ندارد و باید در درس مختلف توزیع بشوند و بین‌رشته‌ای و بین‌درسی قرار بگیرند. وقتی چنین اتفاقی می‌افتد، ما با یک چالش جدی مواجه می‌شویم و آن اینکه معمولاً در مدارس ما، آنچه حائز اهمیت است خود درس است، نه آنچه در درون درس به‌عنوان درون رشته‌ای آمده و ما در اصطلاح درسی به آنها می‌گوییم کارکرد ثانوی». مدارس فقط یک مکان برای یادگیری خواندن و نوشتن و حساب کردن نیست. نوجوانان از طریق یادگیری دانش شهروندی و کسب و تجهیز مهارت‌های وابسته برای ورود به فعالیت‌های اجتماعی آماده می‌شوند. به گفته یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان «مسئولیت‌پذیری و تحمل کردن

را که با محتوای کتاب درسی نمی‌توان یاد گرفت؛ این شایستگی است که باید در رفتار خودش را نشان بدهد؛ به همین خاطر فعالیت‌های اجتماعی مدرسه بسیار تأثرگذار است».

۱-۳- معلمان متعهد و متخصص

یکی دیگر از یافته‌های به‌دست‌آمده در بخش عوامل درون‌نهادی وجود معلمان متعهد و متخصص است. این مقوله براساس یافته‌هایی چون ضرورت صلاحیت حرفه‌ای معلمان، نقش الگویی و توانمندی تدریس معلمان شناسایی شد.

یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌دارد: «این سیاست کشورهاست که در انتخاب معلم از فن و مدل‌های متفاوتی استفاده می‌کنند. چون بچه‌های خود یعنی سرمایه‌های مملکت را به دست معلم‌ها می‌سپارند، لذا بهترین افراد را به‌عنوان معلم انتخاب می‌کنند». مشارکت‌کننده دیگری بیان داشته است: «معلمان متعهد و متخصص، در نقش الگویی خود می‌توانند آفرینندگی نمایند. معلم سرمشق رفتاری دانش‌آموزان است. اثر وجودی یک معلم متخلق به اخلاق و شایستگی، اخلاق و شایستگی را گسترش می‌دهد. من اعتقاد دارم که فضای کلاس و تعاملات بین معلم و دانش‌آموز خیلی مهم است. معلم می‌تواند با اعتقادش، اخلاقش، رفتارش الگو برای دانش‌آموز باشد». براساس یافته‌های پژوهش، توانمندی تدریس یکی دیگر از موضوعاتی است که در این عامل خودنمایی می‌کند. در این خصوص مشارکت‌کنندگان بیان داشته‌اند که «این که چرا در محتوای کتاب‌های درسی نتوانسته‌ایم در تقویت مهارت شناختی موفق عمل کنیم، به این دلیل است که روش آموزش آن را درست پایه‌گذاری نکرده‌ایم. حیطه شناختی روش خاص خود را می‌طلبد». «معلم یک تسهیلگر است و باید مدرسه را به مکانی برای تدارک فرصت‌های لازم و مناسب برای تجربه و تمرین درعرصه‌های مختلف زندگی تبدیل نماید».

۱-۴- فرهنگ و جو اجتماعی

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش در بخش عوامل درون‌نهادی مؤثر بر آموزش شهروندی فرهنگ و جو اجتماعی مدرسه می‌باشد. بر اساس نظرات مشارکت‌کنندگان «تا زمانی که در جامعه شاهد گفتمان و امکان ظهور تضاد افکار نباشیم، رشد نخواهیم کرد». بنابراین «معلم باید شرایطی ایجاد کند که نوجوان پرسشگر شود». یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: «کل سازمان مدرسه (معلمان و مدیران) باید شایستگی‌های شهروندی در آنها شکل بگیرد و نمود داشته باشد»؛

چرا فقط از دانش‌آموز مطالبه‌گری می‌شود؟» همچنین « باید میان دانش‌آموزان و معلم آزادی بحث و گفت‌وگو وجود داشته باشد. به نظر می‌رسد باید مسیر را عوض کرد و اجازه داد که بچه‌ها در یک بستر طبیعی این کار را یاد بگیرند، به جای اینکه در یک گلخانه یا در یک آزمایشگاه و یک محیط مصنوعی این کار را انجام بدهند». براساس نظرات مشارکت‌کنندگان در حال حاضر مهم‌ترین نگرانی مربوط به دانش‌آموزان که روی همه چیز سایه می‌اندازد، نوع نگاه به دانش‌آموز است. دانش‌آموز به عنوان یک موجود صاحب شعور محسوب نمی‌گردد و صرفاً تکلیف دارد، نه حق. مشارکت‌کننده دیگر بیان می‌دارد: «موج بزرگ حضور کودکان و نوجوانان و اندیشه‌های خلاق و جستجوگر و پویای آنان کجا و نظام آموزشی سنتی معلم محور، حافظه و نمره‌مدار، مطیع و فرمانبر پرور ما کجا!!!». یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌دارد: «در منزلت اجتماعی و انسانی و توحیدی هیچ تفاوتی بین دانش‌آموز و معلم نیست. یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان در اهمیت این عامل چنین می‌گوید: «اگر در کتاب درسی مدارس آیمی باشد که بگوید شما در شهری که زندگی می‌کنید مسئولیت دارید که شهر را پاکیزه نگه دارید. احترام به همسایه‌ات بگذاری، وارد فضای خصوصی افراد نشوید، به کسی که لزوماً مثل تو نیست احترام بگذاری و یک سری چیزهای خیلی ساده. ولی دانش‌آموز زنگ تفریح می‌رود در حیاط و مدیر مدرسه یا ناظم مدرسه یا مأمور دیگری ساک بچه‌ها را باز می‌کند و داخلش را نگاه می‌کند و بچه می‌گوید شما نباید کیف من را نگاه می‌کردی و پاسخ می‌شنود که من مدیرم و حق دارم و من باید جلوی فساد اخلاقی را بگیرم. واقعاً چه حق و تکلیفی نهادینه می‌شود؟». از یافته‌های مرتبط با عامل فرهنگ و جو اجتماعی مدارس، بردباری و تحمل نسبت به افراد و افکار مخالف است. اهمیت این عامل به حدی است که یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌دارد: «فکر کنم با صبوری و بردباری می‌توان تحول در بچه‌ها ایجاد کرد. من عجیب فکر می‌کنم که احترام به دیگری، (کسی که مثل ما نیست و مثل ما فکر نمی‌کند)، آدم را متحول می‌کند. تمام قطعنامه‌هایی که تا به حال نوشته شده، اول از تحمل شروع شده و بعد احترام». مشارکت‌کننده دیگر بیان داشت که «تحمل کردن این نیست که مثل هم رفتار کنیم، بلکه باید اجازه بدهیم او هم در پرتو قانون حرفش را بزند. کشورهایی که به اوج دموکراسی می‌رسند، برای اینکه مخالفش حق صحبت کردن داشته باشد، می‌جنگند. اینها کمال شهروندی است. «بلا تشبیه دانش‌آموز ایرانی مثل یک اسب است که می‌خواهند چهار نعل راه برود. مقداری به او آموزش می‌دهند ولی چنان دهش را می‌بندند و افسار می‌بندند و بعد می‌گویند بدو. محکم این بیچاره را بسته اید و بعد

توقع دارید بدود! برای آموزش و پرورش تا توانستند محدودیت قائل شدند. ولی آیا این کافی است و جوابگوی این ملت و این همه استعداد است؟».

۱-۵- استقرار نظام ارزیابی و بازخور

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش در بخش عوامل درون نهادی مؤثر بر آموزش شهروندی در مدارس استقرار نظام ارزیابی و بازخورد می باشد. مشارکت‌کنندگان مرتبط با مقوله تناسب و جامعیت شاخص‌های ارزیابی چنین می‌گویند: «معیارهای آن روز را می‌آورند و امروز می‌خواهند به‌کار بگیرند. ما در مدارسمان مدل کیفی که بتوان با آن میزان عملکردمان را بسنجیم، نداریم. در حالی که در بخش صنعت انواع مدل‌های کیفیت وجود دارد.» لذا شاخص‌هایی که حاکم است درست از نادرست و سره از ناسره را تشخیص نمی‌دهند». مشارکت‌کننده دیگر در راستای مقوله الگوبرداری و بهینه‌کاوی بیان می‌دارد: «در دنیا اینطوری است که نتایج طرح‌هاشان را در سایت می‌گذارند، چرا نباید از این طرح‌ها بهره گرفت؟ اگر طرح خوبی در یک مدرسه برگزار شود سعی می‌کنند مدرسه دیگر یاد بگیرد. در حالی که باید بتوانند تجربیات کاری خود را در اختیار همدیگر قرار دهند.» «سطحی‌گرایی حاصل عدم تعمق بر رویکردهای اجرایی است و نشان از عدم مطالعات تطبیقی و بهینه‌کاوی دارد.»

۱-۶- تسهیم دانش و تجربیات معلمان

یکی دیگر از عوامل درون نهادی مؤثر بر آموزش شهروندی، تسهیم دانش و تجربیات معلمان است. مطابق شواهد حاصل از نظرات مشارکت‌کنندگان، «محیط فرهنگی و اجتماعی مدارس تهران در زمینه اشتراک تجربیات مرتبط با تربیت شهروندی ضعیف است و این موضوع به تعاملات میان معلمان و نقش رهبری مدیر مدرسه بازمی‌گردد. وجود محیط پذیرا در اشتراک تجربیات، نشانه فرهنگ حمایت‌کننده برای این موضوع می‌باشد.»

۱-۷- توسعه و نگهداشت سرمایه انسانی

توسعه و نگهداشت سرمایه انسانی یکی دیگر از عوامل درون نهادی مؤثر بر آموزش شهروندی است. به گفته یکی از مشارکت‌کنندگان «معلمی که به توسعه فردی خودش اهمیت می‌دهد، قطعاً می‌تواند معلم خوبی برای دانش‌آموز باشد. درست است که خیلی مواقع برنامه‌های ضمن خدمت با تربیت شهروندی و موضوعاتی از این دست هماهنگ نیست و اصلاً همه برنامه‌های ضمن

خدمت معلمان چندان ارتباطی با نیاز دانش‌آموزان ندارد، اما این مسئولیت را از دوش معلم بر نمی‌دارد، معلم خودش باید به فکر یادگیری باشد».

بخش دیگری از عوامل شناسایی و طبقه‌بندی شده در آموزش شهروندی فراتر از نظام آموزش و پرورش است و در سطح **فرانهادی** تعریف گردید. در بخش عوامل فرانهادی ۹ مقوله فرعی در ۳ مقوله اصلی طبقه‌بندی شد. در جدول شماره ۲ این عوامل طبقه‌بندی شده است.

جدول ۲: مقولات و خوشه‌های مقوله‌ای عوامل مؤثر بر توسعه آموزش شهروندی (عوامل فرانهادی)

| ردیف | مقولات شناسایی شده سطح اول | مقولات سطح دوم | خوشه مقوله‌ای |
|------|---|-----------------|----------------|
| ۱ | تعادل در سیاست‌گذاری و نظارت ایدئولوژیک | | |
| ۲ | پرهیز از جهت‌گیری حزبی و سیاسی | حکمروایی | |
| ۳ | تمرکززدایی | | |
| ۴ | شعورگرایی در مقابل شعارگرایی | | |
| ۵ | اخلاق‌گرایی | فرهنگ عمومی | عوامل فرانهادی |
| ۶ | توسعه سرمایه اجتماعی | | |
| ۷ | سکوت‌زدایی | | |
| ۸ | پیش‌بینی منابع مالی | | |
| ۹ | توسعه امکانات و فضا | منابع و امکانات | |

۲- عوامل فرانهادی

۲-۲- حکمروایی

یکی از یافته‌های به دست آمده در عوامل فرانهادی، حکمروایی است. تعدادی از مشارکت‌کنندگان در خصوص مقولات سیاست‌گذاری چنین بیان داشته‌اند: «تحمیل سیاست‌های سلیقه‌ای هدف آموزش و پرورش است. این آموزش و پرورش که این‌قدر سیاست‌زده و بسته است، نقش و ذاتش با مقوله جهانی مثل شهروندی و آن تفکر آزادی‌خواه پشت شهروندی نمی‌خواند» و دیگران نیز بیان داشتند که «در آموزش و پرورش فیلتر نظارتی اجازه ترقی و تغییر را در سیستم آموزش و پرورش نمی‌دهد». به اعتقاد یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان، «نگاه مسئولین مانگه جناحی است یعنی ببینید جناح چه می‌خواهد، لذا همان را انتخاب می‌کند. ما سیاسی‌زده شدیم. وقتی یک جناح سرکار می‌آید مسئولین جناح قبل هر چند خوب باشند، باید

بروند و گروه دیگری جایشان را می‌گیرند.. تغییرات حزبی باعث حذف و احیای طرح‌های ارزشمند می‌شد».

همان‌گونه که مشارکت‌کنندگان بیان داشته‌اند، جهت‌گیری‌های حزبی و سیاسی در تغییرات دولتی باعث حذف و احیای برخی طرح‌های تربیتی شده است. باشگاه حقوق دانش‌آموزی و طراحی کتابی تحت عنوان حقوق شهروندی از جمله تدابیری بوده است که نزدیک به دو دهه نسبت به اجرای آن ممانعت صورت گرفته است. متأسفانه مدارس دچار چالش حذف و احیا در برنامه‌های تربیت شهروندی شده‌اند. واضح است این حذف و احیای بدون ارزیابی و بازخورد و بر اساس گرایش‌های فکری و جناحی انجام می‌پذیرد. برخی از مشارکت‌کنندگان به موضوع تمرکززدایی اشاره نموده و می‌گویند: «قدرت نهادهای سیاست‌گذاری آموزش و پرورش به حدی است که همه تصمیم‌گیری‌ها در امور خرد و کلان آپ از حوزه نظارتی آنها می‌گذرد. اینان تعیین‌کننده مهم سرنوشت آینده فرزندان ما هستند. الان یکی از گرفتاری‌هایی بسیار شدید ما این است که این زنجیره مدیریت دولتی و سیاست از هم تفکیک نیست».

۲-۲- فرهنگ عمومی

یکی دیگر از یافته‌های فرآینادی، فرهنگ عمومی جامعه است. اهمیت بافت فرهنگی جامعه به حدی است که کشورهای موفق دنیا در تربیت شهروندی از آن به‌عنوان یک مؤلفه اساسی یاد می‌کنند. براساس داده‌های حاصل از نظرات مشارکت‌کنندگان «وقتی مسئولین ارشد ما در ارتباطاتشان با یکدیگر با داد و بیداد از الفاظ رکیک استفاده می‌کنند، نشان‌دهنده آن است که در واقع بسترهای رفتار شهروندی فراهم نیست». همان‌گونه که مریان بزرگ‌تعلیم و تربیت بیان می‌دارند؛ دیوار مدرسه جدا از جامعه نیست. مدرسه در حلقه‌ای از بازتولید مثبت یا منفی متأثر از شرایط فرهنگی و اجتماعی جامعه است. «دانش‌آموز پیش از ورود به مدرسه تا داخل کلاس و در تعامل با معلم و دانش‌آموز می‌آموزد. مدرسه یک سیستم اجتماعی پویاست و از محیط پیرامونی خود متأثر است؛ لذا عملکرد مدارس را نمی‌توان جدا از بافت اجتماعی و فرهنگی جامعه، شهر و محله جدا دانست». اگرچه ساختاربنندی، راهبردگزینی و برقراری نظام‌های انضباطی در پیشبرد مقاصد مدرسه‌ای، مؤلفه‌هایی مهم به‌شمار می‌آیند اما طرز فکرها، سبک‌ها، ارزش‌ها و الگوهای جامعه بر جو مدرسه اثرگذارترند و همین‌ها هستند که بافت فرهنگی مدرسه را به‌وجود می‌آورند و فرهنگ خاص مدرسه‌ای را شکل می‌دهند.

۲-۳- منابع و امکانات

یکی دیگر از عوامل فراسازمانی مؤثر در توسعه آموزش شهروندی پیش بینی منابع مالی و امکانات و فضای لازم و کافی است. کمبود منابع مالی و امکانات لازم، مدارس را در مسیر انتخاب روش‌های سطحی و ظاهری برای تربیت شهروندی قرار و به حداقل برنامه‌ها بسنده می‌کنند. براساس داده‌های حاصل از نظرات مشارکت‌کنندگان، «وقتی ۹۲ درصد بودجه آموزش و پرورش صرف هزینه‌های پرسنلی می‌شود، با ۸ درصد بودجه باقی‌مانده نمی‌توان انتظار برنامه‌های فاخر از مدارس داشت». یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان به «کمبود مالی و ضرورت همراهی نهادهای مختلف در تأمین بخشی از هزینه‌های آموزشی اشاره نمود. مخصوصاً اینکه برنامه‌های آموزش شهروندی عمدتاً در زمره فعالیت‌های فوق برنامه تحقق می‌یابد و آموزش و پرورش برای این موضوع بودجه‌ای پیش‌بینی نکرده است».

علاوه بر عوامل درون‌سازمانی و فراسازمانی، بخش دیگری از عوامل شناسایی و طبقه‌بندی شده در آموزش شهروندی با عنوان عوامل بین‌نهادی تعریف شد. در بخش عوامل بین‌نهادی ۶ مقوله فرعی در ۲ مقوله اصلی طبقه‌بندی شد. در جدول شماره ۳ این عوامل طبقه‌بندی شده‌اند.

جدول ۳: مقولات و خوشه‌های مقوله‌ای عوامل مؤثر بر توسعه آموزش شهروندی (عوامل بین‌نهادی)

| ردیف | مقولات شناسایی شده سطح اول | مقولات سطح دوم | خوشه مقوله‌ای |
|------|---|------------------------------|-----------------|
| ۱ | تسهیم مسئولیت‌های مشترک بین نهادی | | |
| ۲ | تعاملات فکری آموزش و پرورش با نهادهای علمی و پژوهشی | مشارکت و شبکه‌سازی بین نهادی | |
| ۳ | هماهنگی رسانه‌ها با آموزش و پرورش | | عوامل بین‌نهادی |
| ۴ | هدف‌گرایی مشترک | | |
| ۵ | توسعه همکاری‌های فکری، تخصصی و اجرایی | همسازي خانواده و مدرسه | |
| ۶ | مشارکت مالی | | |

۳- عوامل بین‌نهادی

۳-۱- مشارکت و شبکه‌سازی بین‌نهادی

مشارکت و شبکه‌سازی یکی از یافته‌های مهم بین‌نهادی است. به گفته یکی از مشارکت‌کنندگان «ذی‌نفعان اهداف شهروندی باید نقش و مسئولیت مشترک خود را بپذیرند و صرفاً سفارش‌دهنده

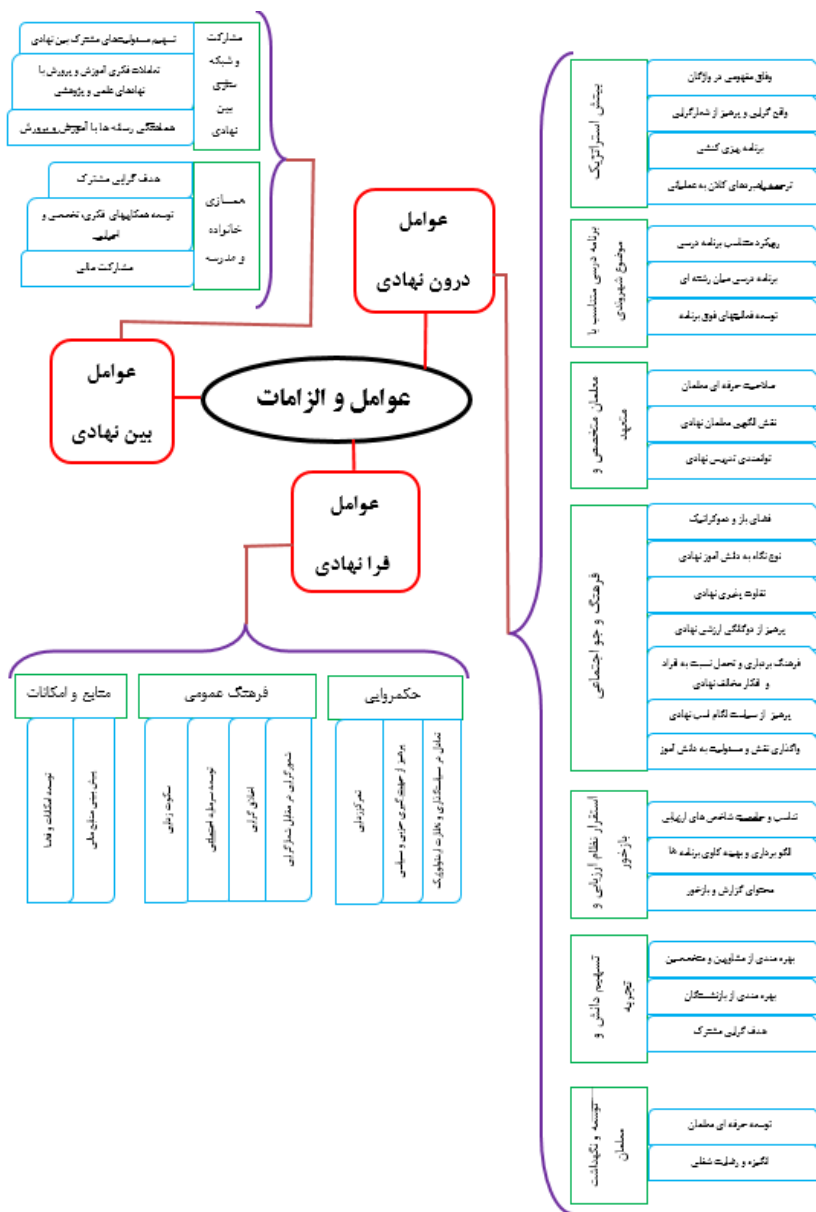
نباشند». اصل نگرش سیستمی در پرتو راهبرد مشارکت و شبکه‌سازی، تعریف مسئولیت و نقش را برای طرف‌های جامعه محلی الزام‌آور می‌سازد. در مدارس موفق دنیا، جامعه یادگیری مدرسه، متشکل از مربیان، دانش‌آموزان، والدین و شرکای جامعه است که با هم کار می‌کنند تا بتوانند مدرسه را بهبود بخشیده و فرصت‌های یادگیری را افزایش دهند». براساس نظر یکی از مشارکت‌کنندگان «بسیاری از الگوهای یادگیری شهروندی از جمله یادگیری‌های اجتماعی و خدمت‌محور نیازمند همکاری نهادهای خدماتی و مردم‌سمن است و البته پیشبرد اهداف نهادها نیز وابسته به موفقیت مدارس در تعلیم و تربیت است. شرکا و ذی‌نفعان، پشتیبانی از آموزش و پرورش شهروندی را از طریق خدمات و محیط‌های مراقبتی خود ایجاد می‌کنند. مشارکت و شبکه‌سازی از سیاست‌ها، برنامه‌ها و ساختارهای مدرسه حمایت می‌کند». به گفته یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان «عملکرد نهادهایی نظیر پلیس، شهرداری و رسانه ملی می‌تواند به سختی و یا سهولت کار مدارس منجر شود».

۳-۲- همسازی خانواده و مدرسه

یکی دیگر از یافته‌های شناسایی شده در بخش عوامل بین‌نهادی در آموزش شهروندی، همسازی خانواده و مدارس است. مشارکت‌کنندگان به چالش مدارس در این خصوص اشاره داشته و چنین می‌گویند: «در گذشته این‌جوری بود که بچه‌ها معمولاً در خانواده و جمع‌های اجتماعی نقش‌هایی داشتند و برای ایفای این نقش باید شایستگی‌هایی را کسب می‌کردند. امروز نه تنها این مسئولیت در خانواده‌ها کم شده، والدین از مدرسه هم می‌خواهند که مسئولیت اضافی به بچه‌ها ندهند». «ما زمانی به فرهنگ غنی می‌رسیم که والدین دانش‌آموز به مدرسه مراجعه کند و به جای اینکه بگویند چرا نمره ریاضی بچه ام کم شده؟ بگویند چرا بچه‌ام امروز دروغ گفت، چرا سرود ملی پخش شد و بی‌تفاوت بود».

به گفته یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان «امروز مدارس موفق دنیا از ظرفیت والدین در شوراهای مدرسه به معنی واقعی استفاده می‌کنند. مشارکت خانواده‌ها در اداره امور مدرسه، تعهد و مسئولیت‌پذیری و دغدغه‌مندی خانواده را افزایش می‌دهد و باعث همراهی در سیاست‌های مدرسه می‌شود». مشارکت‌کنندگان بیان می‌دارند که «من برای اجرای فعالیت‌های فوق برنامه ناچارم از والدین حمایت مالی دریافت کنم. چون بودجه‌ای که آموزش و پرورش می‌دهد کفاف

چیزی را نمی‌دهد». «اجرای برنامه برابر تربیت شهروندی نیازمند داشتن پول و امکانات است. والدین اگر در این زمینه دغدغه داشته باشند، مسلماً همکاری می‌کنند».



شکل ۱. چهارچوب مفهومی عوامل مؤثر بر توسعه آموزش شهروندی

بحث و نتیجه‌گیری

مطابق یافته‌های پژوهش، عوامل و الزامات توسعه آموزش شهروندی در ۳ عامل کلی درون-نهادی، فرانهادی و بین‌نهادی، ۱۲ عامل اصلی و ۲۵ عامل فرعی شناسایی و طبقه‌بندی شد. آموزش شهروندی به‌عنوان امری پیچیده و تخصصی به‌عنوان غایت و هدف کلان نظام آموزش و پرورش، کار ویژه‌ای برای این سیستم ایجاد نموده است. کارویژه‌ای که مأموریت آن بسط ارزش‌های اخلاقی و توسعه مهارت‌های رفتاری است.

یکی از عوامل کلی شناسایی شده در عوامل درون نهادی توسعه آموزش شهروندی، داشتن بینش استراتژیک است. بینش استراتژیک، تمامی نهادها را به وفاق مفهومی در واژگان مجهز می‌سازد. بینش استراتژیک مستلزم واقع‌گرایی و پرهیز از شعارگرایی و همچنین نیازمند برنامه‌ریزی کنشی است. برای چنین بینشی ضروری است آموزش و پرورش در سطح کلان پس از اتفاق بر واژه شهروندی و مؤلفه‌های منضم به آن به بازتعریف کل ارکان مدرسه بپردازد. با تفهیم شوراها سیاست‌گذار در آموزش و پرورش نسبت به تفکیک سیاست‌های آموزشی از تصمیمات و سیاست‌های حاکمیت، چشم‌انداز و مسیری مشخص برای تعلیم و تربیت شهروندی تهیه و تنظیم نماید که متأثر از تغییرات سیاسی و حزبی نگردد. در برنامه استراتژیک واقع بینانه‌ای که تهیه می‌شود، الزامات و محدودیت‌ها را مشخص نموده تا ضمن ایجاد وفاق عمومی، تعهد بر اجرا نیز فراهم شود.

یکی دیگر از عوامل شناسایی شده بسیار مهم در توسعه آموزش شهروندی موضوع تناسب برنامه درسی در پرورش شایستگی‌های شهروندی است. یافته‌های حاصل از پژوهش با برخی از دیدگاه‌های نظری و یافته‌های پژوهشی پیشین هماهنگ و منطبق است. مطابق آنچه اردیک (۲۰۰۸) از مدرسه به‌عنوان یک جامعه کوچک وابسته به زمینه تعبیر نمود، تفاسیر حداقلی از آموزش شهروندی و تمرکز بر برنامه درسی رسمی صرف قادر به تربیت شهروند شایسته نیست. مدرسه باید خود نمونه و الگویی کوچک از جامعه باشد و در آن دانش‌آموزان در عرصه‌های مختلف مانند حرفه، دین، سیاست، فرهنگ، علم و فناوری، خانواده، بهداشت محیط زیست، ارتباطات، و مانند آن به یادگیری بپردازند. بنابراین اگرچه محتوا با اهمیت است، اما محتوا با مهارت آموخته می‌شود. تمامی مناسبات اجتماعی، افراد و مکان‌ها در حکم محتوا و منابع یادگیری محسوب می‌شود و فقط به کتاب درسی توجه نمی‌شود.

صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان نیز نقش بسیار مهمی در تعاملات رفتاری، الگوسازی اخلاقی و کاربست روش‌های متنوع تدریس و یادگیری به همراه خواهد داشت. به همین دلیل ضروری است قدرت این عامل در پرتو سیاست‌گذاری اصولی در جذب و استخدام معلمان و پیش‌بینی نظام حرفه‌ای آموزش و یادگیری معلمان تقویت و توسعه یابد. همان‌گونه که جیرو (۱۳۸۸) بیان نموده است، معلمان عصر پست‌مدرن به شایستگی‌هایی از جمله توانایی در اعمال قدرت برآموزش و پرورش، همکاری با دیگر معلمان، مراد به مردم، ایجاد نکردن تشکیلات سیاسی برای همکاری گروهی، پرداختن به گفت و شنود نقادانه با دانش‌آموزان درباره مسائل سیاسی، اقتصادی، فرهنگی نیازمندند. از آنجا که معلم مرجع اصلی یاددهی-یادگیری است، مسئولیت او انتقال دانش، ارزش‌ها و نقش‌های مختلف به دانش‌آموز است. بدیهی است معلمی که در یک چرخه نامناسب وارد نظام تربیتی شده و فاقد صلاحیت‌های اخلاقی و رفتاری باشد، از چنین قدرتی بی‌بهره است و در چرخه‌ای معیوب به تربیت نسلی بیمار و فاقد صلاحیت می‌پردازد. به نقل از جیرو (۱۳۸۸) اجرای این امر مستلزم آن است که معلمان خودشان را به‌عنوان روشنفکران عمومی در نظر بگیرند که مفهوم‌پردازی و اجرا، تفکر و عمل را با هم ترکیب نمایند.

توسعه فرهنگ و جو اجتماعی یکی دیگر از عوامل بود. توجه به فضای باز و دموکراتیک، تغییر نوع نگاه به دانش‌آموز، تفاوت‌پذیری و پرهیز از دوگانگی ارزشی، فرهنگ بردباری و تحمل نسبت به افراد و افکار مخالف، پرهیز از سیاست لگام اسب و واگذاری نقش و مسئولیت به دانش‌آموز از عوامل فرعی این عامل اصلی بود. همان‌گونه که اسکلتون (۲۰۰۸) نیز بیان داشته است، برای تحریک گفت و شنود میان معلم و دانش‌آموزان، آب و هوای کلاس درس نیاز به ایمنی دارد، زیرا دانش‌آموزان این ضرورت را احساس می‌کنند. پژوهشگر ضمن تأیید دیدگاه ماتسودا (۲۰۰۷) معتقد است هنگامی که شرایط دموکراتیک وجود داشته باشد، گفت‌وگو می‌تواند فهم را افزایش دهد، تحمل و احترام را ارتقا دهد و به این ترتیب فضای اعتماد و ایمنی ایجاد شده تقویت می‌شود. در چنین محیطی، دانش‌آموزان قادر به بیان دیدگاه‌های خود هستند. فرهنگ ایمن و مراقبه‌کننده در مدارس ایجاد نمی‌شود، مگر آنکه اعضای جامعه مدرسه، استنباط عمیق و همه‌جانبه‌ای از ماهیت فرهنگ مدرسه و نقشی که آن فرهنگ در به انجام رساندن مأموریت‌ها و رسالت مدرسه برای به ثمر رساندن آرمان‌های نظام تعلیم و تربیت دارد، داشته باشند. مسئله یگانگی ارزشی یکی از مسائلی است که باید به آن توجه خاصی مبذول شود. چون دانش‌آموز چیزهایی را آموزش می‌بیند که در جامعه و محیط مدرسه مغایر با آن است. دوگانگی ارزشی

صدمات زیادی به روح و روان دانش‌آموز می‌زند و باعث بدبینی دانش‌آموز نسبت به جامعه می‌شود. در فرهنگ دموکراتیک، تحمل و بردباری عامل ایجاد آرامش و پرهیز از نزاع می‌گردد. تعلیم و تربیت فقط کسب دانش نیست، بلکه شامل یادگیری برای عمل کردن و برای باهم زیستن است. این نوع یادگیری دربرگیرنده دامنه‌ای از تجاربی است که با حمایت از نهادهای دولتی و NGO ها تحقق می‌یابد.

استقرار نظام ارزیابی و بازخور در موضوع آموزش شهروندی یکی از عوامل و الزامات توسعه این امر می‌باشد. سطحی‌گرایی حاصل عدم تعمق بر رویکردهای اجرایی است و نشان از عدم مطالعات تطبیقی و بهینه‌کاوای دارد. مدارس باید شاخص‌های ارزیابی عملکرد برنامه‌های تربیت شهروندی را با نگاهی واقع‌بینانه احصا نماید و در مسیر اجرای طرح‌ها و برنامه‌های پیشنهادی از نظام ارزیابی، پایش و بازخور غافل نگردند. ماتسودا (۲۰۱۴) در راستای اهمیت ارزیابی و بازخورد در مقاله پژوهشی خود نیز به این موضوع اشاره نمود که بخش بزرگی از اهداف آموزش شهروندی متمرکز بر فرایند آموزش شهروندی است و مطالعات اندکی بر سنجش اثربخشی این آموزش‌ها انجام شده است. حتی اگر کسی برای آموزش شهروندی طراحی درسی فوق‌العاده‌ای انجام دهد، شاید در عمل کارایی داشته باشد. اما برنامه‌ها باید آزمایش شوند که در چنین حالتی، نه تنها طرح و محتوای برنامه درسی شهروندی مستلزم بررسی و پایش می‌باشد، بلکه چگونگی فرایند و نقش بازیگران این آموزش باید مورد ارزیابی قرار گیرد.

براساس گزارش پژوهشی نظام آموزش و پرورش آلبرتا (۲۰۰۷) اولین شرکا و ذی‌نفعان مدارس پس از دانش‌آموزان، خانواده است. خانواده اولین مکانی است که فرد مهارت‌های بنیادین زندگی را فرامی‌گیرد. نخستین پایه تربیت اجتماعی در خانواده پی‌ریزی می‌شود. والدینی که نگاه تک بعدی و معطوف به کتاب و نمرات درسی دارند و اعتقادی به تحقق اهداف شهروندی در بستر جامعه مدرسه ندارند، نمی‌توانند شریک و ذی نفع خوبی برای مدارس باشند. اگر خانواده‌ها در برنامه مدارس مشارکت کنند، براساس اصل مشارکت، میزان تعهد در تحقق برنامه‌های مدارس افزایش خواهد یافت. بنابراین، خانواده در سیاست‌گذاری و ارزیابی برنامه‌های مدرسه یک عضو اصلی است.

با توجه به همه جوانب بحث و تحولات تکنولوژیکی- اجتماعی- سیاسی- فرهنگی و اقتصادی، آموزه‌های شهروندی را باید پدیده‌ای پویا و متناسب با شرایط جهانی دانست و دائماً نسبت به بازتولید فرهنگی و اجتماعی این مؤلفه توجه و اهتمام خاص داشت. با توجه به

ضرورت بینش استراتژیک و مشارکت و شبکه‌سازی در اجرای آموزش‌های شهروندی به نهادهای سیاست‌گذار، توصیه می‌شود که نسبت به تهیه نظامنامه آموزش شهروندی برای مدارس و تهیه پلتفرم برای حوزه‌های میان‌نهادی اقدام شود. برای اشتراک تجربیات زیسته معلمان نسبت به استقرار نظام مدیریت دانش و تشکیل هسته‌های دانشی در مدارس و مناطق نیز باید برنامه‌ریزی کرد. ارتقای کیفیت خدمات برنامه‌های مدارس، مستلزم بهره‌برداری از تمامی روش‌های آموزشی مرتبط با شهروندی است؛ به‌ویژه روش یادگیری خدمت محور، استفاده از روش‌های دراماتیک و روش‌هایی که باعث تقویت حیطه شناختی دانش‌آموزان می‌شود. با توجه به ضرورت تقویت مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان برای شکل‌گیری شایستگی‌های شهروندی در محیط واقعی زندگی، پیشنهاد می‌شود ضمن سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و امکان‌سنجی، شرایط احیای سنت‌های رفتاری گذشته به نفع شخصیت یکپارچه دانش‌آموز اعم از سنت کارتابستانی و نظام استاد-شاگردی فراهم شود. با توجه ضرورت واقع‌گرایی و پرهیز از شعارزدگی، به همه دست‌اندرکاران تربیتی توصیه می‌شود به جای اغراق در هدف‌گذاری و اجرای طرح و برنامه‌های سطحی، تعداد محدودی از شایستگی‌های قابل‌سنجش انتخاب و مورد آموزش و پرورش قرار گیرد؛ به عبارتی تأکید بر عمق، به جای تأکید بر گستره.

این پژوهش همچون دیگر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه بود. مقوله‌های مطرح شده، برآمده از ذهنیت محقق از نظرات مشارکت‌کنندگان بوده است. گروه مشارکت‌کنندگان در این پژوهش از میان مطلعان آموزش شهروندی، مدیران ارشد آموزش و پرورش و مدیران و معلمان انتخاب شده است. والدین و یا دانش‌آموزان نیز می‌توانند به‌عنوان شرکت‌کنندگان پژوهش بر غنای داده‌ها بیفزایند. از آنجا که پژوهش حاضر براساس نمونه‌گیری هدفمند انجام شد، پیشنهاد می‌شود برای اطمینان از یافته‌های پژوهش و ایجاد امکان تعمیم‌پذیری، با تعداد نمونه‌های بیشتر و متنوع‌تر در پژوهش‌های آینده مورد بررسی قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود، در پژوهش‌های آتی برای ارزیابی عوامل شناسایی‌شده در این پژوهش، از مدل‌های تحلیل عاملی و یا معادلات ساختاری استفاده شود.

منابع

- Aghazadeh, A. (2006). The principles and rules governing the process of citizenship: investigating the characteristics and changes happened in citizenship education in Japan. *Educational Innovations*, 5(3), 45-66 (Text in Persian)

- Alberta Education Cataloguing in Publication Data The heart of the matter: character and citizenship education in Alberta schools*, (2003), ISBN 0-7785-3791-9
- Andrews, R. and A. Mycock (2007). *Citizenship Education in the UK: Divergence within a Multi-national State*, Citizenship Teaching and Learning, Vol.3, No.1, 73-88. appendixhtm [Accessed 2010-01-27 4:42pm].
- Banks J.A., (2004). *Democratic citizenship education in multicultural societies*. In: J.A. Banks, Editor, Diversity and Citizenship Education: Global
- Brindusa, Camelia Gorea (2013), *EU Legal Education in Romania: From Governmental Commitment to Academic Responsibility* Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala 5 (1):161-197.
- Bazargan Harandi, A (2017). Introduction to qualitative research methods and a combination of common approaches in behavioral sciences. Tehran: Didar Publications. (Text in Persian).
- Bodaghian, M., Nateghi, F. (2016). Identifying Citizenship Skills losses in the Primary School Curriculum. Research in Curriculum Planning, 13(49), 1-12. (Text in Persian).
- Cahoone, L.E (2010). From modernism to post modernism: an anthology. Translated by Rashidian, A.K. Tehran: Ney Publications. (Text in Persian).
- Ching Ho. Li. (2009). *"Global Multicultural Citizenship Education: A Singapore Experience"*. The Social Studies.
- Collado, M.C and Atxurra, R.I., (2006), *Democratic citizenship in textbooks in Spanish primary curriculum*. Curriculum studies.
- Eridic, G. (2008), *Theorizing the Contemporary Citizenship: A Question for New Paradigms*, Journal of Public Administration, vol I, no6, pp 52-73.
- Ghorchian, N.Gh., Maleki, F, S (2017). Curriculum in the education system with emphasis on interdisciplinary methods. Tehran: Mashkoh Danesh Publications. (Text in Persian).
- Gutok, G, L (2017). Philosophical and ideological perspectives on education. Translated by Pak Seresht, M.J. Tehran: Samt Publications. (Text in Persian)
- Hanson, L. 2010. *Global Citizenship, Global Health, and the Internationalization of Curriculum: A Study of Transformative potential*. Journal of Studies in International Education, v14n1 p70-88.
- Hazeri, A., khalili, A. (2014). The Representation of Citizenship in the School-textbooks of Education Institution of Iran. Biquarterly Journal of Sociology of Social Institutions, 1(3), 131-149. (Text in Persian).
- Farmihani, M (2016). The model of communicative virtuous citizenship education: a model for political and social education. Scientific Journal of Islamic Education. 24(31), 67-90. (Text in Persian).
- Fathi Vajargah, K., & Vahed Choukadeh, S. (2006). Identifying the Hidden Curriculum Threats to Citizenship Education: The Case of Secondary School Education According to the Female Teachers' Viewpoints. Journal of Educational Innovations, 5(17), 93-132. (Text in Persian).
- Hendriks, maria and Scheerens, jaap (2005), *National Report on Citizenship Education in the Netherlands: The Dutch Context*. Printed on acid – free pap

- Hosseini Gholi Pour, A., (2017). Analyzing the role of teachers in educating democratic citizens in Iran based on the teacher training program. Master Thesis, Kharazmi University. (Text in Persian)
- Roshani Pasand, A., (2013). The effect of social atmosphere of schools on citizenship education in interaction with socio-economic class and educational levels of middle school male students in Tehran. Master Thesis. (Text in Persian).
- Khezri Aghdam, M (2016). Explaining citizenship education compatible with the concept of power from the perspective of Hannah Arendt in order to propose citizenship education mechanisms in the Iranian education system. Ph. D Thesis. Tarbiat Modares University. (Text in Persian)
- Kriebler, Todd (2017), *Civics and citizenship education in New Zealand: A CASE for change? (DRAFTS)*. Policy quarterly, 12:2,31-36
- Mohammad Jani, I (2016). The position of the global citizen in the study curriculum. Master Thesis. Allameh Tabatabaie University. (Text in Persian)
- Moos, Leif & Krejsler, John (2005), *National Report on Citizenship Education: Denmark and Per Fibæk Laursen*, Printed on acid – free paper.
- Marcus Bhargava and Lee Jerome (2020), *Training Teachers for and through Citizenship: Learning from Citizenship Experiences*, Societies 2020, 10, 36; doi:10.3390/soc10020036
- Matsuda, Noritada (2014), *Can Universities Supply Citizenship Education? A theoretical Insight*, JAPANESE POLITICAL SCIENCE REVIEW 2(2014),89-110(DOL:10.15545/2.89).
- Maslowaski, Ralf (2005), *A conceptual frame work on informal learning of active citizenship competencies*, Printed on acid – free paper.
- Mehr Mohammadi, M (2014). Curriculum: Perspectives, Approaches and Perspectives. Beh Nashr Publications. (Text in Persian)
- Narimani, M (2011). A study of the observance of the principles, principles and components of citizenship education based on Islamic teachings. Master Thesis. Isfahan University. (Text in Persian)
- Nejati Hosseini, S.M (2005). Investigating the position of the concept of citizenship in the municipal law of Iran. Publications of the Organization of Municipalities of the country. (Text in Persian).
- Nigro, S. (2013). *Employment for civic education. Presentation at the UNESCO Forum on Global Citizenship Education*, Bangkok, Thailand.
- pashiardis, petros & Georgiou, Maria & Mihales Georghiou (2004), *The national content of Citizenship Education in Cyprus*, Printed on acid – free paper.
- Salsbili, N., (2016). Curriculum Perspectives: Perceptions, Compositions, and Patterns. Single map. Tehran: Monadi Tarbiyat Publications. (Text in Persian)
- Shahri, A., Azizi, N., Gholami, KH (2014). The place of the approach, learning to live together in the curriculum of the country's primary schools based on the UNESCO framework. Journal of Curriculum Studies. 2:26-59 (Text in Persian)
- Shariat Madari, A., (2016). Principles of the philosophy of education. Tehran: Amirkabir Publications. (Text in Persian).
- Shiyani, M (2010). The situation of citizenship and obstacles to its realization in Iran. Master Thesis. Allame Tabatabaie University. (Text in Persian).

- Strauss, A.L., Corbin, J.M (2015). *Basics of qualitative research*. Translated by Mohammadi, B. Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies. (Text in Persian).
- Thomas, sally & Peng Wen Jung and Ching Yee (2006), *Wan National Report on Citizenship Education in English Secondary School Education*, Printed on acid – free paper.
- SkeLton, A. (2008). *Studuing Hidden Curriculum: Developing a Perspective in the Postmodern Insights*. Curriculum Studies, 5.
- Schugurensky, Daniel and P. Myers, John (2020). *Citizenship education: Theory, research and practice*, Encounters on Education Volume 4, Fall 2003 pp. 1 - 10
- UNESCO, IBE & APCEIU. (2017). *Global Citizenship Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: Comparative Analysis*. In-Progress Reflections No. 9 on Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment. [Pdf] <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002477/247788E.pdf> [Accessed April
- UNESCO; & GEFI-YAG. (2007). *Measuring Global Citizenship Education A Collection of Practices and Tools. Working group contributed to the drafting of this report but the final content is ultimately the responsibility of CUE, UNESCO, and GEFI-YAG.*
- Veugelers, Wiel (2011), *Theory and practice of citizenship education. the case of policy, science and education in the Netherlands*, revista de education, numero extraordinario 2011, pp209-224

