

دانشور

رفتار

بررسی اثربخشی برنامه درسی تربیت سیاسی مقطع متوسطه از دیدگاه دبیران و دانش آموزان: مطالعه موردی شهر کاشان

نویسندگان: دکتر محمد امینی^{۱*}، دکتر فریبرز صدیق ارفعی^۱ و ملوک قدمی^۲

۱. استادیار دانشگاه کاشان

۲. کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی

* Email: amini2740@yahoo.com

چکیده

در این پژوهش، میزان اثربخشی برنامه درسی تربیت سیاسی مقطع متوسطه از دیدگاه دبیران و دانش آموزان این مقطع در شهرستان کاشان مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته است. با توجه به نقش و اهمیت تربیت سیاسی در ابعاد فردی و اجتماعی، این تحقیق کوشیده است تا میزان توفیق و موفقیت برنامه درسی تربیت سیاسی مقطع متوسطه را از دیدگاه دبیران و دانش آموزان مشخص سازد. جامعه آماری این پژوهش، دبیران و دانش آموزان متوسطه شهرستان کاشان در سال تحصیلی ۸۶-۸۷ بوده که از طریق روش نمونه گیری خوشه‌ای، ۳۵۰ دانش آموز و ۳۵۰ دبیر انتخاب شدند. برای جمع آوری اطلاعات، از ابزار پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از شاخص‌های آمار توصیفی (فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد) و برای تحلیل استنباطی داده‌ها از آزمون t استیودنت استفاده شده است. یافته‌های حاصل از این تحقیق مبین آن است که میان دیدگاه‌های دبیران و دانش آموزان در مورد میزان اثربخشی برنامه درسی تربیت سیاسی مقطع متوسطه تفاوت معنادار آماری وجود دارد. ضمن آنکه اطلاعات به دست آمده نشان داد که این برنامه از نظر دانش آموزان کاملاً غیر اثربخش است.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، اثربخشی، تربیت سیاسی، آگاهی‌های سیاسی، نگرش‌های سیاسی، مهارت‌های سیاسی

• دریافت مقاله: ۸۷/۱۰/۱۰

• ارسال برای داوران:

۸۷/۱۰/۱۱ (۱)

۸۷/۱۲/۷ (۲)

۸۷/۱۲/۷ (۳)

• دریافت نظر داوران:

۸۷/۱۱/۶ (۱)

۸۸/۱/۳۰ (۲)

۸۸/۲/۱۹ (۳)

• ارسال برای اصلاحات:

۸۸/۲/۲۹ (۱)

۸۸/۷/۱۸ (۲)

۸۸/۱۰/۲۱ (۳)

• دریافت اصلاحات:

۸۸/۳/۳۱ (۱)

۸۸/۸/۱۲ (۲)

۸۸/۱۱/۵ (۳)

• ارسال برای داور نهایی:

۸۸/۴/۲۱ (۱)

۸۸/۸/۲۳ (۲)

۸۸/۱۲/۹ (۳)

• دریافت نظر داور نهایی:

۸۸/۵/۳۱ (۱)

۸۸/۹/۲۳ (۲)

۸۹/۱/۲۹ (۳)

• پذیرش مقاله: ۸۹/۲/۱

Scientific-Research Journal
Of Shahed University
Sixteenth Year, No.36
Aug.-Sep. 2009

دوماهانامه علمی - پژوهشی
دانشگاه شاهد
سال شانزدهم - شماره ۳۶
شهریور ۱۳۸۸

مقدمه

یکی از مهم‌ترین کارکردهای نظام آموزشی به طور عام و برنامه‌های درسی (curricula) به طور خاص، تربیت سیاسی (political education) می‌باشد که ناظر بر ایجاد و رشد مجموعه‌ای از شناخت‌ها (cognitions) عواطف

(affections) و مهارت‌های (skills) سیاسی و اجتماعی در دانش آموزان می‌باشد. «تربیت سیاسی به معنای پرورش فضایل، دانش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز برای مشارکت سیاسی دارای گونه‌ای اولویت و تقدم اخلاقی نسبت به سایر اهداف آموزش عمومی است. زیرا تربیت سیاسی،

دانش‌آموزان و شهروندان را برای مشارکت فعالانه در فرآیند بازسازی، اصلاح و بهبود آگاهانه جامعه خویش آماده می‌سازد» [۱].

از نظر سول (Soule) تربیت سیاسی فرآیندی است که ناظر بر تغییر نگرش‌های سیاسی دانش‌آموزان و افزایش مهارت‌های مشارکتی و قابلیت‌های اجتماعی و ارزشگذاری آنها نسبت به حقوق سایر شهروندان می‌باشد [۲]. هاوکینگ (Hawking) تربیت سیاسی را به معنای رشد و ارتقای آگاهی‌ها و مهارت‌های سیاسی دانش‌آموزان می‌داند که خود به منزله ابزار مهمی جهت ترغیب شهروندان به مشارکت در فرآیندهای سیاسی و اجتماعی منجمله انتخابات می‌باشد [۳]. لوماس (Lomas) ضمن اشاره به علاقمندی و گرایش دانش‌آموزان به آگاهی از مسایل و موضوعات سیاسی، ضرورت تربیت سیاسی دانش‌آموزان را از منظر برخوردار کردن آنها از سواد سیاسی (political literacy) مطرح می‌کند [۴].

از نظر کازامیاس و ماسیالاس (Kazamias & Massialas) تربیت سیاسی فرآیندی است که از طریق آن علاوه بر اینکه افراد، جهت‌گیری‌های سیاسی خود را نسبت به جامعه کسب می‌کنند، ارزش‌های سیاسی و اجتماعی نیز از یک نسل به نسل دیگر انتقال می‌یابد. در عین حال، آلموند و وربا (Almond & Verba) هم تربیت سیاسی را «فرآیند القای فرهنگ سیاسی می‌دانند که افراد توسط آن، احساسات و نگرش‌های مرتبط با نظام سیاسی و نقش خود در آن را کسب می‌کنند» [۵]. با عنایت به تعاریف فوق، می‌توان استنباط کرد که بقا و پویایی هر جامعه در گرو انتقال باورها، نگرش‌ها، آگاهی‌ها، مهارت‌ها و ارزش‌های اجتماعی، فرهنگی و سیاسی به نسل جوان می‌باشد. لذا نظام‌های حکومتی و سیاسی ممالک مختلف می‌کوشند تا از طریق طراحی (designing) و اجرای (implementation) برنامه‌های آموزشی و درسی که محور اصلی آن جامعه‌پذیری (socialization) و تربیت سیاسی است، ضمن ایجاد آموزه‌های سیاسی لازم، موجبات بقا و استمرار حاکمیت سیاسی خود را نیز فراهم نمایند.

در زمینه دامنه تاثیرگذاری مدرسه و نظام آموزشی بر نگرش‌های سیاسی دانش‌آموزان مباحث و مجادلات مختلفی میان صاحب‌نظران علوم اجتماعی وجود دارد [۶]. ولی با این همه، بسیاری از نظریه پردازان و اندیشمندان بر این نکته تأکید می‌ورزند که مدرسه به عنوان یک عامل و کارگزار مهم در زمینه تربیت سیاسی و جامعه‌پذیری سیاسی، نقش خود را ایفا می‌کند [۷، ۸، ۹]. لذا این نکته که فرآیند برنامه‌ریزی همواره دارای خصوصیات، دلالت‌ها و پیامدهای سیاسی است، مورد توجه بسیاری از صاحب‌نظران و اندیشمندان قلمرو برنامه درسی می‌باشد. زایس (Zais) به نقل از کرس (Kirst) و واکر (Walker) نقل می‌کند که «برنامه‌ریزی درسی نه تنها تحت تاثیر پدیده‌های مختلف سیاسی قرار می‌گیرد بلکه خود به تنهایی در جنبه‌های مختلف یک فرآیند سیاسی است» [۱۰]. همچنین پینار (Pinar) و همکاران در کتاب فهم برنامه درسی (Understanding curriculum) ضمن آنکه فهم برنامه درسی را به عنوان یک متن یا مکتوب سیاسی (political text) مورد توجه قرار می‌دهند، اذعان می‌کنند که «درک و فهم برنامه درسی اصولاً بدون توجه به زمینه و محیط سیاسی و اجتماعی آن ناممکن است» [۱۱]. همچنین سایر اندیشمندان حوزه برنامه درسی از جمله گودلد (Goodlad) و اپل (Apple) نیز ابعاد، دلالت‌ها و جهت‌گیری‌های سیاسی آموزش و پرورش و برنامه‌های درسی را مورد توجه جدی قرار داده‌اند [۱۲، ۱۳].

در عین حال، یافته‌های پژوهشی موجود نیز نشان‌دهنده جایگاه و وضعیت تربیت سیاسی در نظام‌های آموزشی مختلف می‌باشد. بوتسک (Botsch) در پژوهش خود با اشاره به وضعیت نامطلوب رشد سیاسی دانش‌آموزان آمریکایی، نتیجه‌گیری می‌کند که تعداد قابل توجهی از دانش‌آموزان مورد بررسی وی، از نظر نگرش سیاسی کاملاً خنثی و بی تفاوت بوده، فاقد اطلاعات و معلومات سیاسی لازم هستند و در عین حال از قابلیت‌ها و مهارت‌های ضروری برای ایفای نقش مؤثر و معنادار در نظام سیاسی برخوردار نمی‌باشند. بر مبنای این یافته‌ها، پژوهشگر بر تلاش بیشتر نظام آموزشی در زمینه تربیت سیاسی تأکید می‌کند [۱۴].

مللور (Mellor) میزان آگاهی‌ها و نگرش‌های سیاسی دانش‌آموزان منطقه ویکتوریای استرالیا را مورد بررسی قرار داده و نتیجه می‌گیرد که عدم شناخت و آگاهی این دانش‌آموزان نسبت به فرآیندهای سیاسی نهایتاً منجر به بی‌تفاوتی و بی‌توجهی آنها به مسایل و پدیده‌های سیاسی و اجتماعی پیرامون خود شده است. از نظر این پژوهشگر علت اصلی این وضعیت نامناسب، فقدان یک برنامه درسی جامع، منسجم و مدوّن است که از طریق آن می‌توان عملاً آگاهی‌ها و بینش‌های لازم در مورد پدیده‌ها و جریان‌های سیاسی و نیز مهارت‌های اصلی تصمیم‌گیری جهت رفع تعارضات را در مدرسه به دانش‌آموزان ارائه و آموزش داد [۲۰].

راسل و هاوولی (Rosell & Hawley) در تحقیق خود ارتباط میان رفتار معلم نسبت به دانش‌آموزان را با شکل‌گیری نگرش‌های سیاسی در آنها مورد بررسی قرار داده و نتیجه می‌گیرند که شیوه و نوع برخورد و تعامل معلم با دانش‌آموزان بر روی ایجاد و رشد نگرش‌های سیاسی آنان تأثیر می‌گذارد. پژوهشگران مذکور تأکید می‌کنند هنگامی که معلم با دانش‌آموزان به گونه‌ای منصفانه برخورد کرده و نسبت به دیدگاه‌ها و مشکلات آنها توجه و علاقمندی نشان می‌دهد، دانش‌آموزان نیز به لحاظ سیاسی کمتر دچار بی‌تفاوتی و بدبینی می‌گردند [۲۱].

ایلر و اهنمن (Eyler & Ehman) در تحقیق خود نقش دبیرستان را به عنوان یک محیط سیاسی در کسب و رشد تجارب و صلاحیت‌های سیاسی دانش‌آموزان و نیز ارتباط میان نگرش‌های سیاسی آنها با مشارکت در گروه‌های مدرسه و نوع دیدگاه‌هایی که در آنها مشارکت می‌ورزند را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های پژوهشی محققان مذکور مؤید آن بود که نگرش‌های سیاسی دانش‌آموزان هم با کیفیت و هم با کمیت مشارکت آنها در فعالیت‌های مدرسه مرتبط می‌باشند. در عین حال که میان پایگاه اجتماعی و اقتصادی مدارس مورد تحقیق با میزان مشارکت دانش‌آموزان آنها در فعالیت‌های سیاسی ارتباط وجود دارد [۲۲].

همچنین ویلیامز و همکاران (Williams. et al) و انگل (Engle) نیز در پژوهش‌هایی جداگانه نشان می‌دهند که مجموعاً دانش و نگرش‌های سیاسی جوانان آمریکایی و نیز میزان مشارکت آنها در امور و فعالیت‌های سیاسی در سطحی نازل می‌باشد و همین مشکل منجر به بی‌تفاوتی سیاسی و اجتماعی شهروندان آمریکایی شده است [۱۵، ۱۶].

نتایج پژوهش وُلگاریس (Voulgaris) در مورد دانش‌آموزان یونانی، مؤید آن است که این دانش‌آموزان مجموعاً دارای آگاهی‌ها و نگرش‌های سیاسی مناسبی بوده و باور دارند که دموکراسی به عنوان یک مفهوم محوری در فرهنگ سیاسی یونان، امکان لازم را برای شنیدن صدای قشرهای ضعیف و محروم جامعه فراهم می‌سازد [۱۷].

هریگر و مک میلان (Harriger & McMillan) در پژوهش خود، نتیجه‌گیری می‌کنند که در زمینه تربیت سیاسی، دانشجویان بیشترین توجه و علاقه مندی را به تجارب آموزشی عملی و تجربی نشان می‌دهند. پژوهشگران مذکور معتقدند که مدارس و مراکز آموزشی باید مهارت‌های دموکراتیک را به دانش‌آموزان و دانشجویان یاد داده و فرصت‌های لازم برای تجربه یک زیست دموکراتیک (democratic life) را در داخل کلاس‌های درس و مراکز آموزشی فراهم نمایند [۱۸].

نتایج پژوهش منه زس و همکاران (Menezes. et al) در کشور پرتغال نشانگر آن است که اگرچه این کشور خوش‌بینانه در میان شهروندان و صاحب‌نظران این کشور وجود دارد که آموزش‌های مدرسه‌ای باعث رشد سیاسی و مدنی دانش‌آموزان می‌شود، ولی از نظر محققان مذکور باید بسترهای اجتماعی لازم در جهت حمایت از کارکردهای سیاسی مدرسه وجود داشته باشد. مشخصاً پژوهشگران فوق تأکید می‌کنند که به موازات آموزش‌های سیاسی مدرسه، زمینه‌های فرهنگی خانواده، علایق سیاسی آنها و نیز مشارکت در گروه‌های داوطلبانه محلی و اجتماعی نیز در رشد مدنی و سیاسی جوانان تأثیر فراوانی دارد [۱۹].

در عین حال، صاحب نظران و اندیشمندان مختلف نیز بر اساس مبانی معرفتی و مبادی فکری خود به ارائه دیدگاه‌های خاص خود از تربیت سیاسی پرداخته‌اند. از یک منظر می‌توان مجموعه این دیدگاه‌ها را در قالب سه دیدگاه محافظه کارانه (conservative approach) انتقادی (critical approach) و آزادمنشانه (democratic approach) مطرح و مورد بررسی قرار داد:

دیدگاه محافظه کارانه: باید این واقعیت را پذیرفت که در ادبیات تربیت سیاسی، جهت گیری‌های انطباقی و هم‌نوایی و سازگاری با شرایط و وضعیت موجود به عنوان یکی از مفاهیم اصلی و محوری جایگاه برجسته و مهمی را به خود اختصاص داده است. از این منظر، تربیت سیاسی «ناظر بر جذب و درونی کردن هنجارها و ارزش‌های نظام سیاسی جامعه توسط دانش آموزان است» [۲۳]. این دیدگاه در تربیت سیاسی بر مفاهیمی همچون فرهنگ پذیری (acculturation) هم‌نوایی (conformity) با وضعیت جاری جامعه، انتقال فرهنگی (cultural transition) آموزش هنجارها، ارزش‌ها و نهادهای اجتماعی به دانش آموزان و وفاداری نسبت به حاکمیت تأکید دارد و همین مفاهیم را مبنای تصمیم گیری در مورد اهداف برنامه درسی قرار می‌دهد. در واقع، این دیدگاه به عنوان یک رویکرد حال نگر معتقد است که «تعلیم و تربیت باید برای تطبیق وضعیت موجود اجتماع سوق داده شود و دانش آموز برای ورود به اجتماع آماده شود و برای ایفای نقش خود به عنوان یک شهروند مهارت‌های لازم را کسب کند» [۲۴]. از این منظر، می‌توان گفت که «مطالعه زندگی کنونی به منظور تعیین هدف‌های آموزش و پرورش نوعی حال گرایی (presentism) با بنیانگذاری بر پایه زمان حال است» [۲۵]. دیدگاه یا نگرش محافظه کارانه، البته دارای صبغه و پیشینه تاریخی و نظری قابل توجهی است. یکی از قدیمی ترین حامیان این دیدگاه مارتین لوتر است. وی بر این عقیده بود که دولت باید بر مدارس فرمانروایی کند. چرا که از این طریق می‌تواند دانش آموزان را به

گونه مورد نظر تربیت و زمینه پایداری حاکمیت خود را فراهم سازد [۵]. از دیگر صاحب نظران و اندیشمندانی که از موضع محافظه کارانه در آموزش و تربیت سیاسی حمایت کرده‌اند، می‌توان از تالکوت پارسونز (Talcott Parsons) و امیل دورکیم (Emile Durkeim) نام برد. از نظر پارسونز، برنامه‌های درسی مدارس باید توأمان دو کارکرد جامعه پذیری و تخصیص نیروی انسانی را ایفا نمایند. در اجرای کارکرد جامعه‌پذیری، مدارس «دانش آموزان را متعهد می‌سازد که ارزش‌های جامعه را درونی سازند و در نهایت نقش بزرگسالان را در جامعه یاد بگیرند. بنابراین، مدرسه به دانش آموزان کمک می‌کند نقش‌های خود را بیاموزند» [۲۶]. از سوی دیگر، دورکیم نیز در زمره اندیشمندانی است که بر درونی سازی آنچه که وی آنها را واقعیات اجتماعی (social facts) یا وجود اجتماعی (social being) نامیده، تأکید می‌نماید. در تأکید بر اجرای چنین نقشی است که دورکیم آموزش و پرورش را نهادی شکل دهنده می‌داند که برای رسیدن به وحدت اجتماعی، باید هر نسلی را با وظیفه شناسی، وفاداری نسبت به دولت، و احترام به اقتدار آن بر اساس انضباط اجتماعی پرورش دهد [۵].

دیدگاه انتقادی: هر چقدر دیدگاه محافظه کارانه در حوزه تربیت سیاسی دانش آموزان بر انطباق و سازگار کردن آنها با وضعیت موجود تأکید می‌ورزند، بالعکس، دیدگاه انتقادی و اندیشمندان وابسته بدان بر متحول کردن و دگرگون ساختن جوامع انسانی از طریق مدرسه و برنامه‌های درسی آن تأکید می‌ورزند. در واقع، می‌توان گفت دیدگاه انتقادی در برنامه‌های درسی مجموعاً بر «رویکردها و علایقی اطلاق می‌شوند که برای برملاسازی بی عدالتی در میان نهادهای اجتماعی از جمله نهاد تعلیم و تربیت در تلاش هستند» [۲۷].

واقعیت آن است که مبانی نظری و معرفتی دیدگاه‌های انتقادی به آموزه‌ها و اندیشه‌های کمونیستی و مارکسیستی بر می‌گردد که نقش برنامه‌های درسی و آموزش و پرورش را در قالب واژه‌ها و مفاهیمی نظیر

ارائه سواد انتقادی (critical literacy) سواد اجتماعی (social literacy)، نقادی سیاسی (political criticism)، خودآگاهی (self-consciousness) و رهایی‌بخشی (emancipating) جامعه ابراز می‌دارند.

از این منظر، نظریه پردازان انتقادی با توجه بر ساختارهای طبقاتی موجود در جوامع انسانی تأکید می‌کنند که «ساختارهای اجتماعی و اقتصادی موجود، موجب حاکمیت طبقات قوی بر طبقات ضعیف اجتماعی شده است. لذا افراد طبقات پایین نیاز به آموزش رهایی بخش دارند» [۲۸] از صاحب‌نظران و اندیشمندان معروف دیدگاه انتقادی، می‌توان به پائولو فریره (Paulo Freire) ایوان ایلچ (Ivan Elich) مایکل اپل (Micael Apple) هنری جیروکس (Henry Giroux) اشاره کرد. در حالی که فریره در کتاب معروفش به نام آموزش ستمدیدگان (The Pedagogy of the Oppressed) بر انسان شدن بشر (humanization of man) از طریق آموزش سواد اجتماعی تأکید می‌کند [۲۹]. ایوان ایلچ نیز با طرح اندیشه مدرسه زدایی از جامعه (deschooling society) و انتقاد از وضعیت موجود برنامه‌های درسی مدارس تأکید می‌کند که «مدارس با ساختار و عملکرد موجودشان نقشی جز نهادینه کردن نابرابری‌های اجتماعی ندارند» [۳۰].

مجموعاً آنکه جهت‌گیری اصلی برنامه‌های درسی تربیت سیاسی در تمام رویکردهایی که ذیل دیدگاه انتقادی مطرح می‌شود تلاش جهت فراهم ساختن فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان است تا نه تنها مسایل و چالش‌های اجتماعی را مورد نقد و کاوش قرار دهند، بلکه آنان را عملاً درگیر فرایند تغییر و تحول اجتماعی (در سطوح مدرسه، جامعه محلی و جامعه ملی) بنمایند.

دیدگاه دموکراتیک (آزادمنشانه): این دیدگاه را می‌توان به منزله رویکردی متعادل یا حد وسط دو دیدگاه قبلی تلقی کرد. در حالی که دیدگاه محافظه‌کارانه تربیت سیاسی، معتقد به آموزش و ارائه اطلاعات و مهارت‌هایی است که دانش‌آموزان را قادر به حفظ و بقای وضعیت موجود می‌کند و در مقابل

دیدگاه انتقادی بر زعامت و نقش رهبری مدارس و برنامه‌های درسی در فرایند بازسازی و تحول اجتماعی تأکید می‌کند، دیدگاه دموکراتیک بر آموزش و تربیت شهروندان مستقل (autonomous) و نقاد تأکید می‌ورزد [۵]. بدون تردید، جان دیویی (John Dewey) شناخته‌شده‌ترین اندیشمندی است که از وجود چنین دیدگاهی در برنامه‌های درسی حمایت می‌کند. از نظر دیویی، ایده دموکراسی اصولاً چیزی فراتر از یک روش یا شیوه حکومت داری صرف است. چرا که «دموکراسی مبتنی بر زندگی مشترک و تجربه ارتباطی با هم پیوسته است» [۳۱]. در واقع «دیویی به آموزش و پرورش و مدرسه مانند خود زندگی نگاه می‌کرد و نه جایی که کودکان را برای زندگی آینده آماده کند. هر چند که او برای هدایت کودکان همیشه اهمیت ویژه قایل بود و معتقد بود که هدایت صحیح می‌تواند کودکان را برای زندگی بهتر در آینده آماده سازد» [۳۲].

دیویی در زمینه نقش و اهمیت حیاتی آموزش و پرورش در ایجاد دموکراسی و فرهنگ آن تأکید می‌کند که «اگر دموکراسی به بافت زندگانی اجتماعی راه نیابد، از نظر سیاسی هم پایدار نخواهد ماند» [۳۳]. از این رو، در دیدگاه دموکراتیک «از دانش‌آموز انتظار می‌رود بخشی از فعالیت‌ها و کارهای کلاس درس را بپذیرد تا بدان‌وسیله یاد بگیرد که در اجتماع، قسمتی از فعالیت‌های جامعه خود و حتی جامعه بین‌المللی را عهده‌دار شود... همچنین دانش‌آموزان باید از نظر ذهنی و فکری برده هیچ یک از نهادهای اجتماعی نباشند» [۳۴]. مجموعاً آنکه دیدگاه دموکراتیک یا آزادمنشانه به عنوان رویکردی بینابین اگر چه حفظ وضعیت موجود و هنجارها و ارزش‌های وابسته به آن را مورد توجه قرار می‌دهد ولی محدود کردن کارکرد برنامه درسی تربیت سیاسی را به این امر ناراوا دانسته و از این رو بر رشد آگاهی‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌های دموکراتیک در دانش‌آموزان، که محور اصلی آن تجزیه و تحلیل و نقد وضعیت موجود و مشارکت در فرایندهای گروهی است، تأکید می‌کند تا از این طریق اهداف و تحولات موردنظر برنامه درسی تربیت سیاسی حاصل گردد.

حال، در پژوهش حاضر برنامه درسی به «محتوای رسمی و غیررسمی، فرآیند محتوا و آموزش‌های آشکار و پنهان اطلاق می‌گردد که به وسیله آنها فراگیر تحت هدایت مدرسه دانش لازم را به‌دست می‌آورد، مهارت‌ها را کسب می‌کند و گرایش‌ها، قدرشناسی‌ها و ارزش‌ها را در خود تغییر می‌دهد» [۳۵]. با عنایت به تعریف فوق، در این پژوهش نیز منظور از برنامه درسی تربیت سیاسی مجموعه‌ای از محتواها و فرآیندهای رسمی و غیررسمی است که از طریق آنها نظام آموزشی در صدد است دانشها و آگاهیها، مهارت‌ها و گرایش‌های سیاسی لازم را در دانش‌آموزان مقطع متوسطه ایجاد نماید.

در این تحقیق، مهم‌ترین و مشخص‌ترین مصادیق این برنامه درسی عبارتند از محتوای کتب درسی تاریخ، جامعه‌شناسی و تعلیمات اجتماعی و نیز فعالیت‌ها و تجارب یادگیری رسمی و غیررسمی که عمدتاً در قالب درس پرورشی، مراسم صبحگاهی و مشارکت در فعالیت و مراسم مختلف نظیر تظاهرات سیزده آبان و بیست و دوم بهمن و... انجام می‌گیرد. بدیهی است تعیین میزان موفقیت این برنامه‌های درسی در زمینه تحقق اهداف خود از دیدگاه افراد و گروه‌های ذیربط و درگیر در اجرای برنامه، ضمن آنکه داده‌ها و اطلاعات مستندی را در مورد میزان پاسخگویی (accountability) برنامه‌های درسی به‌دست می‌دهد، زمینه‌های لازم را نیز برای تغییر و اصلاح آنها فراهم می‌سازد. لازم به ذکر است در این پژوهش، اثربخشی به معنای «انجام دادن کار درست» [۳۶] می‌باشد که بر مبنای آن اهداف و نتایج (کار درست) حاصل از تربیت سیاسی مورد توجه است. همچنین، از آنجایی که در قلمرو برنامه‌ریزی درسی همواره معلمان به عنوان مجریان و دانش‌آموزان به عنوان مصرف‌کنندگان یا دریافت‌کنندگان برنامه درسی مطرح می‌باشند، بدیهی است که بررسی و پیمایش دیدگاه‌های این دو گروه، به عنوان گروه‌های اصلی دخیل در اجرای برنامه‌های درسی می‌تواند تا حدود زیادی مشخص سازد که این برنامه‌ها تا چه میزان واجد اثربخشی بوده و توانسته‌اند اهداف موردنظر را محقق سازند. در واقع،

بدیهی است با توجه و استناد به سه دیدگاه مذکور، برنامه‌های درسی مرتبط با تربیت سیاسی دارای اهداف و کارکردهای خاص خود خواهند بود. این پژوهش با توجه به ویژگی‌ها، مختصات و ظرفیت‌های دو دیدگاه محافظه‌کارانه (مانند فرهنگ‌پذیری، احترام و تکریم ارزش‌های اجتماعی و نظم موجود، انتقال فرهنگی و جامعه‌پذیری) و شهروندی دموکراتیک (مانند تلاش در جهت نقد و تجزیه و تحلیل وضعیت موجود، مشارکت در فرآیندهای گروهی، مهارت تصمیم‌گیری و حل مسئله) معتقد است که دیدگاه‌های مذکور می‌تواند تصویری مناسب و واقع‌بینانه از رویکرد تربیت سیاسی در نظام آموزشی ارائه دهد. از اینرو در این تحقیق موفقیت و اثربخشی تربیت سیاسی در مقطع متوسطه بر مبنای دو دیدگاه فوق مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفته است. البته مطلب فوق، لزوماً به معنای پذیرش تام و تمام مبانی فلسفی و معرفت‌شناختی رویکردهای مذکور، (که نشأت گرفته از بنیادهای فکری و فرهنگی مغرب زمین بوده) و یا به‌کارگیری مطلق و یکسویه یکی از این دو رویکرد، به عنوان فلسفه غالب و مسلط در نظام آموزشی کشور ما، که بر پایه مبادی و مبانی دینی و اسلامی شکل گرفته است، نمی‌باشد. بلکه همچنانکه در فوق نیز آمد، منظور تأکید بر استفاده از برخی ویژگی‌ها و ظرفیت‌های عملیاتی این رویکردها در حوزه اجرا و عمل آموزشی (مثلاً آشنا ساختن، آموزش و انتقال ارزش‌های سیاسی و اجتماعی منبث از آموزه‌های دینی و مذهبی به دانش‌آموزان با توجه به رویکرد انتقال فرهنگی، و یا کمک به دانش‌آموزان در جهت نقد، تجزیه و تحلیل و مشارکت در مجموعه فعالیت‌های اجتماعی و سیاسی در یک جامعه دیندار مبتنی بر ارزش‌های دینی و مذهبی، در مورد رویکرد شهروندی دموکراتیک) می‌باشد. البته بدیهی است که با توجه به ظرفیت‌های غنی معرفت‌شناختی و فکری فرهنگ اسلامی و ایرانی، امکان طراحی یک رویکرد بومی تربیت سیاسی مبتنی بر پیش‌فرض‌های خاص فرهنگ مذکور وجود دارد که این مهم از اهداف این پژوهش نیست. در عین

می‌باشد. بر اساس اطلاعات اخذ شده از امور آموزش متوسطه شهرستان کاشان تعداد کل دانش‌آموزان برابر با ۱۲۰۲۰ نفر و دبیران برابر ۵۶۶ نفر برآورد گردید. سپس به منظور اخذ گروه نمونه، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده به عمل آمد. بدین صورت که از کل دبیرستان‌های شهرستان به صورت تصادفی ۴ دبیرستان دخترانه و ۴ دبیرستان پسرانه برگزیده شده (در مجموع ۸ دبیرستان) و در ادامه از دبیرستان‌های مذکور ۳۵۰ نفر دانش‌آموز دختر و پسر و ۳۵۰ نفر دبیر زن و مرد به صورت کاملاً تصادفی انتخاب گردیدند.

لازم به ذکر است که نحوه‌گزینش ۳۵۰ دانش‌آموزان دختر و پسر از هر رشته تحصیلی و در هر سه پایه به تعداد ۴۵ نفر به صورت تصادفی بوده است.

ابزار پژوهش

ابزار پژوهش در این تحقیق شامل یک پرسشنامه محقق ساخته است که از آن برای بررسی میزان اثربخشی برنامه درسی تربیت سیاسی استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۳۱ گویه می‌باشد که هر گویه در یک مقیاس ۵ نقطه‌ای لیکرت سازماندهی شده است. بر مبنای طبقه‌بندی رایج و مورد استناد در قلمرو علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی که اهداف آموزشی را به سه حیطه اهداف شناختی، عاطفی و روانی حرکتی تقسیم‌بندی می‌کند [۱۵، ۳۷، ۳۸، ۳۹]. سؤالات این پرسشنامه نیز اثربخشی برنامه درسی تربیت سیاسی را در سه بخش شناخت، نگرش و مهارت از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان مورد سؤال و بررسی قرار داده است. در زمینه آگاهی‌های سیاسی ۱۱ سؤال، نگرش و عواطف سیاسی ۱۰ سؤال و مهارت‌های سیاسی ۱۰ سؤال طرح گردیدند. به‌منظور تعیین روایی محتوایی پرسشنامه موردنظر، ابتدا پرسشنامه مذکور توسط چهار تن از متخصصان علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی مورد بررسی قرار گرفته و پس از حذف گویه‌های ناهم‌ساز (۱۰ گویه) نهایتاً ۳۱ گویه موردنظر انتخاب گردیدند.

به منظور محاسبه ضریب اعتبار پرسشنامه از آزمون آلفای کرونباخ استفاده به عمل آمد. این ضریب برای

بررسی و ارزشیابی برنامه‌های درسی بدون توجه به نظرات و دیدگاه‌های دو گروه دبیران و دانش‌آموزان نمی‌تواند اطلاعات مستندی را در زمینه میزان اثربخشی (تحقق اهداف) برنامه‌ها فراهم آورد. با عنایت به مطالب فوق، این پژوهش درصدد بررسی سؤالات زیر می‌باشد:

۱- آیا بین دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد اثربخشی برنامه درسی تربیت سیاسی از نظر رشد آگاهی و شناخت سیاسی در مورد جامعه ایران تفاوت وجود دارد؟

۲- آیا بین دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد اثربخشی برنامه درسی در زمینه رشد آگاهی و شناخت سیاسی دانش‌آموزان در سطح جامعه جهانی تفاوت وجود دارد؟

۳- آیا بین دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد اثربخشی برنامه‌های درسی تربیت سیاسی از نظر رشد ارزش‌ها و نگرش‌های مثبت سیاسی تفاوت وجود دارد؟

۴- آیا بین دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد اثربخشی برنامه درسی تربیت سیاسی در زمینه ایجاد جذابیت و انگیزه لازم در دانش‌آموزان جهت مشارکت در فعالیت‌های سیاسی تفاوت وجود دارد؟

۵- آیا بین دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد اثربخشی برنامه درسی تربیت سیاسی از نظر رشد مهارت‌های مشارکت فعالانه دانش‌آموزان در فعالیت‌های سیاسی - اجتماعی تفاوت وجود دارد؟

۶- آیا بین دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در مورد اثربخشی برنامه درسی تربیت سیاسی در زمینه رشد مهارت‌های تحلیل و نقد وضعیت موجود سیاسی تفاوت وجود دارد؟

روش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های زمینه‌یابی یا پیمایشی است.

آزمودنی‌ها

جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان و دبیران مقطع متوسطه شهرستان کاشان در سال تحصیلی (۸۷-۸۶)

همان‌گونه که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، بالاترین میانگین و انحراف استاندارد مربوط به دیدگاه دانش‌آموزان در حیطه مشارکت سیاسی؛ ($M = 15/77$ و $S = 4/80$) می‌باشد. از سوی دیگر، بالاترین میانگین و انحراف استاندارد دیدگاه دبیران در مورد اثربخشی برنامه درسی تربیت سیاسی در زمینه ارتقاء ارزش‌های مثبت سیاسی می‌باشد. ($M = 16/80$ و $S = 4/47$). پایین‌ترین سطح میانگین و انحراف استاندارد در دیدگاه دانش‌آموزان و دبیران، مربوط به حیطه آگاهی‌های سیاسی در مورد جامعه جهانی است (دانش‌آموزان: $M = 9/86$ ، $S = 3/47$ ؛ دبیران: $M = 12/67$ ، $S = 3$) به منظور بررسی فرض همگنی واریانس‌های دو گروه دانش‌آموزان و دبیران از آزمون لوین استفاده به عمل آمد. نتایج این محاسبات در جدول ۳ ارائه شده است. به‌طور کلی سطح نمرات دیدگاه دانش‌آموزان نسبت به دیدگاه دبیران بسیار پایین‌تر می‌باشد.

کل پرسشنامه ۰/۸۸ و برای سه حیطه آگاهی سیاسی، نگرش سیاسی و مشارکت و مهارت سیاسی به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۵ و ۰/۷۹ به‌دست آمد.

شیوه تحلیل داده‌ها

روش تجزیه و تحلیل یافته‌ها نیز با عنایت به نوع پژوهش حاضر، شامل شاخص‌های توصیفی گروه‌های موردنظر (فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد) بوده و به منظور تحلیل استنباطی داده‌ها نیز از آزمون t استیودنت استفاده شده است.

نتایج

در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد نمرات دیدگاه دانش‌آموزان در مورد اثربخشی برنامه درسی تربیت سیاسی در سه حیطه موردنظر ارائه شده است. جدول ۲ نیز نشان‌دهنده مقادیر میانگین و انحراف استاندارد نمرات از دیدگاه دبیران می‌باشد.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی دیدگاه دانش‌آموزان در مورد اثربخشی برنامه درسی تربیت سیاسی

حیطه‌ها	شاخص‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
آگاهی‌های سیاسی در مورد جامعه ایران		۱۴/۳۳	۴/۱۱	۳۵۰
آگاهی‌های سیاسی در مورد جامعه جهانی		۹/۸۶	۳/۴۷	۳۵۰
ارزش‌ها و نگرش‌های مثبت سیاسی		۱۵/۷۷	۴/۸۰	۳۵۰
انگیزه جهت مشارکت در فعالیت‌های سیاسی		۱۴/۰۹	۳/۵۹	۳۵۰
مهارت مشارکت فعالانه در فعالیت‌های اجتماعی		۱۳/۶۴	۴/۳۴	۳۵۰
مهارت تحلیل و نقد وضعیت موجود		۱۰/۳۵	۴/۰۲	۳۵۰

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی دیدگاه دبیران در مورد اثربخشی برنامه درسی تربیت سیاسی

حیطه‌ها	شاخص‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
آگاهی‌های سیاسی در مورد جامعه ایران		۱۶/۱۴	۴/۲۹	۳۵۰
آگاهی‌های سیاسی در مورد جامعه جهانی		۱۲/۶۷	۳/۰۰	۳۵۰
ارزش‌ها و نگرش‌های مثبت سیاسی		۱۶/۸۰	۴/۴۷	۳۵۰
انگیزه جهت مشارکت در فعالیت‌های سیاسی		۱۵/۱۹	۳/۲۳	۳۵۰
مهارت مشارکت فعالانه در فعالیت‌های اجتماعی		۱۶/۰۵	۴/۰۵	۳۵۰
مهارت تحلیل و نقد وضعیت موجود		۱۲/۹۳	۳/۸۶	۳۵۰

مقوله‌های ارتقاء آگاهی و شناخت از جامعه ایران (سؤال اول)، رشد آگاهی و شناخت از وضعیت سیاسی جهان (سؤال دوم) ارتقاء ارزش‌ها و نگرش‌های مثبت سیاسی (سؤال سوم) و ایجاد انگیزه و جذابیت لازم در دانش‌آموزان جهت مشارکت در فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی (سؤال چهارم) تقویت مهارت‌های مشارکت فعالانه در فعالیت‌های سیاسی - اجتماعی (سؤال پنجم) رشد مهارت‌های تحلیل و نقد وضعیت موجود سیاسی (سؤال ششم) دارای تفاوت معنادار می‌باشند.

همان‌طور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد فرض همگنی واریانس‌های دو گروه در سه حیطه موردنظر بین نمرات دیدگاه‌های دانش‌آموزان و دبیران به‌طور کامل برقرار است. به منظور مقایسه میانگین‌های نمرات دیدگاه دو گروه دانش‌آموزان و دبیران در سه حیطه موردنظر از آزمون t استودنت استفاده شده است. نتایج این محاسبات در جداول زیر ارائه شده است.

همان‌طور که مشاهده می‌شود تمام مقایسه‌ها معنادار شده است. به عبارت دیگر دیدگاه دانش‌آموزان با دبیران در خصوص اثربخشی برنامه درسی تربیت سیاسی در

جدول ۳: نتایج آزمون لوین در مورد همگنی واریانس‌های دو گروه

حیطه ها	شاخص گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	F	سطح معناداری
آگاهی‌های سیاسی در مورد جامعه ایران	دانش‌آموزان	۳۵۰	۱۴/۳۳	۴/۱۰۶	۰/۲۱۹	۱/۶۱	۰/۲۸۲
	دبیران	۲۹۴	۱۶/۱۴	۴/۲۸۹	۰/۲۵۰		
آگاهی‌های سیاسی در مورد جامعه جهانی	دانش‌آموزان	۳۵۰	۹/۸۶	۳/۴۶۹	۰/۱۸۵	۷/۳۱۲	۰/۱۲
	دبیران	۲۹۴	۱۲/۶۷	۳/۹۹۹	۰/۲۳۳		
ارزش‌ها و نگرش‌های مثبت سیاسی	دانش‌آموزان	۳۵۰	۱۵/۷۵	۴/۸۰۵	۰/۲۵۷	۱/۷۳۸	۰/۱۸۸
	دبیران	۲۹۴	۱۶/۸۰	۴/۴۷۳	۰/۲۶۱		
انگیزه جهت مشارکت در فعالیت‌های سیاسی	دانش‌آموزان	۳۵۰	۱۴/۰۹	۳/۵۸۷	۰/۱۹۲	۵/۶۳۴	۰/۱۸
	دبیران	۲۹۴	۱۵/۱۹	۳/۲۳۴	۰/۱۸۹		
مهارت مشارکت در فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی	دانش‌آموزان	۳۵۰	۱۳/۴۶	۴/۳۳۶	۰/۲۳۲	۲/۴۱۹	۰/۱۲۰
	دبیران	۲۹۴	۱۶/۰۵	۴/۰۵	۰/۲۳۷		
مهارت نقد وضعیت موجود	دانش‌آموزان	۳۵۰	۱۰/۳۵	۴/۰۱۹	۰/۲۱۵	۱/۰۶۸	۰/۳۰۲
	دبیران	۲۹۴	۱۲/۹۳	۳/۸۵۹	۰/۲۸۱		

جدول ۴: نتایج مقایسه میانگین‌های نمرات دیدگاه دانش‌آموزان و دبیران در زمینه آگاهی‌های سیاسی در مورد جامعه ایران

شاخص گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد اختلاف میانگین‌ها	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری
دانش‌آموزان	۳۵۰	۱۴/۳۳	۴/۱۰۶	۰/۳۳۲	۶۴۳	۵/۴۵۵	۰/۰۰۰۱
	دبیران	۲۹۴	۱۶/۱۴				

جدول ۵: نتایج مقایسه میانگین‌های نمرات دیدگاه دانش‌آموزان و دبیران در زمینه آگاهی‌های سیاسی در مورد جامعه جهانی

شاخص / گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد اختلاف میانگین‌ها	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری
دانش‌آموزان	۳۵۰	۹/۸۶	۳/۴۶۹	۰/۲۹۴	۶۴۲	۹/۵۶۹	۰/۰۰۰۱
دبیران	۲۹۴	۱۲/۶۷	۳/۹۹۹				

جدول ۶: نتایج مقایسه نمرات دیدگاه دانش‌آموزان و دبیران در زمینه رشد ارزش‌ها و نگرش‌های مثبت سیاسی

شاخص / گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد اختلاف میانگین‌ها	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری
دانش‌آموزان	۳۵۰	۱۵/۷۷	۴/۸۰۶	۰/۳۶۸	۶۴۲	۲/۸۰۲	۰/۰۰۰۵
دبیران	۲۹۴	۱۶/۸۰	۴/۴۷۳				

جدول ۷: نتایج مقایسه نمرات دیدگاه دانش‌آموزان و دبیران در زمینه ایجاد انگیزه لازم در دانش‌آموزان جهت شرکت در فعالیت‌های سیاسی

شاخص / گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد اختلاف میانگین‌ها	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری
دانش‌آموزان	۳۵۰	۱۴/۰۹	۳/۵۸۷	۰/۲۷۱	۶۴۲	۴/۰۵	۰/۰۰۰۱
دبیران	۲۹۴	۱۵/۱۹	۳/۲۳۴				

جدول ۸: نتایج مقایسه میانگین‌های نمرات دیدگاه دانش‌آموزان و دبیران در زمینه رشد مهارت‌های مشارکت فعالانه دانش‌آموزان در فعالیت‌های سیاسی

شاخص / گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد اختلاف میانگین‌ها	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری
دانش‌آموزان	۳۵۰	۱۳/۶۴	۴/۳۳۶	۰/۳۳۴	۶۴۱	۷/۲۲۱	۰/۰۰۰۱
دبیران	۲۹۴	۱۶/۰۵	۴/۰۵۶				

جدول ۹: نتایج مقایسه میانگین‌های نمرات دیدگاه دانش‌آموزان و دبیران در زمینه رشد مهارت‌های تحلیل و نقد وضعیت سیاسی موجود

شاخص / گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد اختلاف میانگین‌ها	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری
دانش‌آموزان	۳۵۰	۱۰/۳۵	۴/۰۱۹	۰/۳۱۲	۶۴۲	۸/۲۷۴	۰/۰۰۰۱
دبیران	۲۹۴	۱۲/۹۳	۳/۸۵۹				

سیاسی تفاوت معنادار وجود دارد. به عبارت دیگر، این پژوهش مستنداً نشان داد که بین نظرات و دیدگاه‌های دبیران و دانش‌آموزان در مورد اثربخشی (تحقق اهداف) برنامه درسی تربیت سیاسی در مقطع متوسطه در زمینه

بحث و نتیجه‌گیری
به‌طور کلی نتایج و اطلاعات حاصل از این پژوهش نشان داد که میان دیدگاه‌های دبیران و دانش‌آموزان متوسطه در مورد ابعاد اثربخشی برنامه درسی تربیت

یافته‌های حاصل از این پژوهش، وجود تفاوت معنادار میان دیدگاه‌های دبیران و دانش‌آموزان در زمینه اثربخشی برنامه درسی تربیت سیاسی مقطع متوسطه را می‌توان به وجود فاصله یا شکافی قابل ملاحظه‌ای نسبت داد که میان برنامه درسی آموزشی (instructional curriculum) تربیت سیاسی و برنامه درسی تجربه شده (experienced curriculum) آن وجود دارد. توضیح آنکه برنامه درسی آموزشی بیانگر برنامه‌ای است که توسط معلم در کلاس درس اجرا شده و در آن معلم تصمیم‌گیرنده اصلی و نهایی است [۴۴]. در مقابل، برنامه درسی تجربه شده یعنی «آنچه که فراگیران درک کرده و به آن عکس‌العمل نشان می‌دهند» [۴۵]. و آن چنانکه کلاین (Klein) پوزنر (Posner) و مارش (Marsh) معتقدند این برنامه درسی شامل «آنچه که دانش‌آموز، دانشجو یا مخاطب عملاً تجربه می‌کند» [۴۶] می‌باشد.

با توجه به مفهوم پردازی فوق، می‌توان گفت که در زمینه تربیت سیاسی در مقطع متوسطه میان دیدگاه‌ها و ادراکات دبیران (برنامه درسی آموزشی) و نوع تجارب و دریافت‌های واقعی و عملی دانش‌آموزان (برنامه درسی تجربه شده) تفاوت و شکاف عمیقی وجود دارد که برنامه درسی تربیت سیاسی را در مقطع متوسطه عملاً فاقد اثربخشی و کارآمدی می‌کند. از این منظر، اولویت اساسی تلاش جدی در جهت کاهش فاصله میان سطوح مختلف برنامه‌های درسی به خصوص ایجاد همگرایی بین معلم و دانش‌آموز یا برنامه درسی آموزشی و تجربه شده می‌باشد. در واقع، در حوزه برنامه درسی باید به این واقعیت مهم توجه کرد که نمی‌توان مطمئن بود آنچه که به وسیله معلمان به عنوان مجریان برنامه درسی در کلاس‌های درس اجرا و تدریس می‌گردد، دقیقاً و لزوماً منجر به همان تغییرات و یادگیری‌هایی در دانش‌آموزان شود که از قبل موردنظر بوده است. باید پذیرفت که دانش‌آموزان، مصرف‌کنندگان (consumers) و دریافت‌کنندگان (receivers) نهایی برنامه درسی می‌باشند. لذا «تأکید بر آنچه انتظار می‌رود فراگیران تحقق بخشند و سازماندهی تمام فعالیت‌های تدریس برای نیل به این

ایجاد آگاهی‌های سیاسی در مورد جامعه ایران و جامعه جهانی (سؤالات ۱ و ۲)، ایجاد و رشد ارزش‌ها و نگرش‌های مثبت سیاسی و انگیزه جهت مشارکت در فعالیت‌های سیاسی (سؤالات ۳ و ۴) و مهارت‌های مشارکت در فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی و تحلیل و نقد وضعیت موجود (سؤالات ۵ و ۶) تفاوت آماری معنادار وجود دارد. در واقع، این تفاوت بیانگر آن است که دبیران مقطع متوسطه مجموعاً اعتقاد دارند که برنامه درسی تربیت سیاسی به خاطر آنکه توانسته است به اهداف خود در ابعاد موردنظر این پژوهش دست یابد، دارای اثربخشی می‌باشد. بالعکس، دانش‌آموزان اعتقاد داشته‌اند که برنامه درسی تربیت سیاسی فاقد اثربخشی بوده و اساساً قادر نبوده است که اهداف خود را که ناظر بر ایجاد مجموعه‌ای از آگاهی‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌های سیاسی است، در آنها محقق سازد. نتایج این پژوهش با یافته‌های داوسون [۴۰] دوگانای [۴۱] رننیک [۴۲] و دیویس [۴۳] همسویی دارد. در عین حال، در تبیین علمی این تفاوت قابل ملاحظه میان دیدگاه‌های دبیران و دانش‌آموزان در زمینه اثربخشی برنامه درسی تربیت سیاسی، می‌توان به مجموعه‌ای از شواهد و مستندات علمی در قلمرو برنامه درسی اشاره کرد که وجود چنین تفاوت‌هایی را اصولاً ناشی از اقتضائات و پیچیدگی‌های امر آموزش و پرورش و به خصوص برنامه‌های درسی می‌دانند. پیچیدگی‌هایی که به ویژه در نظام‌های برنامه درسی متمرکز از جلوه و کرد بسیار بیشتری برخوردار است. گودلد (Goodlad) از جمله اندیشمندانی است که با طرح ایده سطوح تصمیم‌گیری در برنامه درسی تأکید می‌کند که پدیده برنامه درسی مفهومی یک بعدی یا تک ساحتی نیست. بلکه برحسب اینکه توسط افراد مختلف از چه منظر یا زاویه‌ای به آن نگاه شود، دارای دلالت‌ها و پیام‌های مختلفی بوده و اشکال و سطوح متفاوتی را نیز به خود می‌گیرد. در واقع، از نظر گودلد سطوح مختلف برنامه درسی شامل برنامه درسی آکادمیک، اجتماعی رسمی، نهادی، آموزشی و تجربه شده می‌باشد [۴۴]. در ارتباط با

۲. ایجاد تغییر اساسی در شیوه‌ها و روش‌های تدریس مورد استفاده دبیران در دوره متوسطه، به خصوص در دروس مرتبط با تربیت سیاسی مانند تاریخ، تعلیمات اجتماعی و پیش‌دینی و جایگزینی روش‌های فعال مشارکتی، گروهی و مباحثه‌ای به جای روش مرسوم، که عمدتاً مبتنی بر سخنرانی و ارائه یک طرفه اطلاعات می‌باشد، پیشنهاد و اولویت دیگری است که باید جهت افزایش اثربخشی تربیت سیاسی دوره متوسطه مورد توجه جدی قرار گیرد.

۳. فراهم کردن و تسهیل بسترهای لازم در مدارس متوسطه به منظور شکل‌گیری نهادها و تشکل‌های واقعی دانش‌آموزی که به گونه‌ای دموکراتیک و با رای خود دانش‌آموزان انتخاب گردند. این امر باعث می‌گردد که دانش‌آموزان فعالیت‌های گروهی و جمعی را در قالبی نهادینه و سازمان یافته انجام داده و الزامات جمعی و مهارت‌های اجتماعی لازم را نیز یاد بگیرند.

۴. استفاده از فرصت‌ها، منابع و ظرفیت‌های تاریخی، فرهنگی و اجتماعی موجود در جامعه شهری و ملی مانند اماکن باستانی و موزه‌ها که خود ضمن ایجاد جذابیت و تنوع در شیوه‌های تربیت سیاسی، در رشد آگاهی‌ها و نگرش‌های سیاسی دانش‌آموزان نیز تأثیری سازنده دارند.

۵. ایجاد تغییرات اساسی در شیوه طراحی و تدوین محتوای کتب درسی مرتبط با تربیت سیاسی از جمله تاریخ و تعلیمات اجتماعی، به گونه‌ای که این محتواها با پرهیز از ارائه یک طرفه حجم عظیمی از اطلاعات و مطالب کلیشه‌ای، سودار و غالباً فاقد معنا برای دانش‌آموزان، بتواند فرصت اظهارنظر، مشارکت آفرینی، طرح سؤال و به چالش کشیدن بسیاری از آموزه‌هایی که ظاهراً قطعی و غیر قابل خدشه به نظر می‌رسند، را برای دانش‌آموزان فراهم کنند.

۶. توجه و تأکید بر رویکردهای تلفیقی و بین‌رشته‌ای در اجرای برنامه درسی تربیت سیاسی که شامل

هدف، حایز اهمیت است» [۳۰]. بنابراین بخش عمده‌ای از اثربخشی و موفقیت برنامه درسی تربیت سیاسی در مقطع متوسطه، منوط به آن است که تغییرات مورد انتظار برنامه درسی در دانش‌آموزان یعنی مشتریان اصلی نظام آموزش به وجود آید. توجه به این واقعیت، به ویژه در نظام‌های برنامه درسی متمرکز که در آن «نوعی ساده اندیشی نسبت به آنچه که در عمل و اجرا اتفاق می‌افتد، دیده می‌شود» [۳۱]. از اهمیت زیادی برخوردار می‌باشد. با توجه به مطالب فوق و نتایج این پژوهش، جهت اصلاح و بهبود برنامه درسی تربیت سیاسی و اثربخش کردن آن در مقطع متوسطه، پیشنهادات زیر ارائه می‌گردد:

۱. با توجه به دیدگاه‌ها و باورهای بسیار منفی دانش‌آموزان در مورد برنامه درسی تربیت سیاسی در مقطع متوسطه، مهم‌ترین اولویت و دستور کار، ایجاد تغییر در ذهنیت، باور و نوع نگاه دانش‌آموزان است. از این رو، فراهم ساختن محیطی باز و برانگیزاننده در مدارس متوسطه به منظور مشارکت آزادانه و دانش‌آموزان در مجموعه‌ای از برنامه‌ها و فعالیت‌های گروهی متنوع، خودجوش و خودانگیخته که از هر گونه شائبه کلیشه‌ای و قالبی بودن به دور است، می‌تواند اولویت اصلی برنامه درسی تربیت سیاسی در مقطع متوسطه باشد. بدیهی است دامنه این تجارب و فعالیت‌های خودانگیخته و آزاد از تشکیل انواع میزگردها و جلسات مباحثه و نقد و گفتگو پیرامون مسایل مختلف تا دعوت از افراد و صاحب‌نظران حوزه‌های مختلف شهری، اجتماعی و سیاسی و برپایی تریبون‌های آزاد می‌تواند متغیر و متنوع باشد. بی تردید، این فعالیت‌ها به دلیل مشارکت مستقیم فراگیران و دانش‌آموزان محور بودن و نیز تنوع ذاتی خود، به نحو قابل ملاحظه‌ای در جلب توجه و مشارکت دانش‌آموزان به فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی و تغییر ذهنیت و نوع نگاه آنها و به تبع آنها افزایش اثربخشی برنامه درسی تربیت سیاسی در مدارس متوسطه نقش و تأثیر دارد.

8. Dreeben, R. (1970). On what is learned in school. Menlo Park, CA: Addison Wesley.
 9. Ehman, L. H. (1980). The American school in the political socialization process. Review of Education Research. 50, 90.
 10. Zais, Robert S. (1976). Democratic education. Princeton University Press. New Jersey. P 471.
 11. Pinar, William F. Reynolds, William. M. Slattery, Patrick. Taubman, Peter. N (1995). Understanding curriculum. Peter Lang Publishing. Inc. New York. P 244.
 12. Goodlad, John (1984). A place called school. High stown, Mc Graw Hill.
 13. Apple, Michael (1990). Ideology and Curriculum. Routledge & Kagan Paul. New York.
 14. Botsch , Bob (2000). Political attitudes and knowledge of USC Aiken Students? Are we nurturing healthy citizen. Available at: <http://www.usca.edu/Polisci/sshjournal/VolXVIX/botsch.htm>
 15. Williams , Caleb. Wadlington , Jordan. Groenert , Justin. Tierney , Daniel. Keebler , Sharon. Ransdell , Troy. et al(2003). Political knowledge. Western Kentucky University Survey of Political Attitudes. pp.50-51.
 16. Engle , Shaena (2004). Trends in political attitudes among college students and voting behavior in early career college graduates: what issues could drive this election ? Available at: <http://www.newsroom.ucla.edu/portal/Ucla/default.aspx>.
 17. Voulgaris , Yannis (2000). The political attitudes of Greek students: internal tensions of an ethnocentric democratic culture. Journal of Modern Greek Studies 18.2.
 18. Harriger , Katy. McMillan , Jill (2002). Citizenship deferred: political attitudes , experiences , entering expectations students at a liberal arts college. Available at: <http://www.allacademic.com>
 19. Menezes , Isabel. Mendes, Madalena. Ferreira , Carla. Marques , Georgina. Monteiro, Conceica. Giao , Joana. et al (2003). The impact of school education , family , cultural background and political attitudes and experiences in civic knowledge. Available at: http://www.jsse.org/2003-1/Portugal_mene.
 20. Mellor , Suzanne (1997) Civic understanding and political attitudes. Available at: <http://www.aare.edu.au/97pap/mells253.ht>.
- بهره‌گیری و استفاده از امکانات و ظرفیت‌های دروس دیگر می‌باشند، به نحوی قابل توجه در رشد و ارتقای تربیت سیاسی دانش‌آموزان نقش دارد. در واقع، نمی‌توان و نباید انتظار داشت که اهداف تربیت سیاسی منحصرأ از طریق دروس تاریخ و تعلیمات اجتماعی پیگیری و محقق یابد. از این رو، استفاده از ظرفیت‌ها و کارکردهای ثانویه دروسی نظیر انشاء، ادبیات فارسی، بینش دین، جغرافیا و هنر ضمن ایجاد اتصال و پیوند میان دروس مختلف، در معنادار کردن بسیاری از یادگیری‌های دانش‌آموزان در حوزه تربیت سیاسی نقش و تأثیری سازنده دارد.
۷. برگزاری و برپایی جلسات گفت و شنود میان دبیران و دانش‌آموزان در زمینه تحلیل و نقد رویدادها و وقایع سیاسی روز ایران و جهان

منابع

1. Gutmann, Amy (1989). Democratic education. Princeton University Press. New Jersey. P. 287.
2. Soule, Suzanne Ruby (2003). The crucible of democracy: civic education in Bosnia and Herzegovina (dissertation). University of California, Santa Barbara. Available in. www.proquest.com.
3. Hawking, James Edward (1991). Political education in the Harold Washington Movement (Dissertation). Northern Illinois University. available in: www.proquest.com.
4. Lomas, Barbara Patricia (1999). Education for citizenship: comparative lessons for Northern Ireland (Dissertation). Queen's University of Belfast (United Kingdom). available in: www.proquest.com.
۵. مرزوقی، رحمت ا... (۱۳۸۳). نظریه‌ها، روش‌ها و برنامه درسی تربیت سیاسی (همراه با مطالعه موردی ایران) شیراز. انتشارات مشکوة. ص ۱۰.
6. Bar-Tal, Daniel. Harbel, Assaf S. (2002) Teachers as agents of political influence in the Israeli high schools. Journal of Teaching and Teacher Education. vol 18. available in www.elsevier.com/locate/tate.
7. Almond, G & Verba, S. (1963). The civic culture. Princeton, Princeton University Press.

۳۵. ملکی، حسن (۱۳۷۹). برنامه درسی (راهنمای عملی) مشهد: انتشارات پیام اندیشه، ص ۲۸.
۳۶. علاقه بند، علی (۱۳۸۴). مدیریت عمومی (ویراست دوم) تهران. نشر روان. ص ۲۴.
۳۷. سیف، علی اکبر (۱۳۷۱). روان‌شناسی پرورشی (روان‌شناسی یادگیری و آموزش). تهران. انتشارات آگاه. صص ۹۹-۱۲۰.
۳۸. شعبانی، حسن (۱۳۷۱). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس). تهران. انتشارات سمت. صص ۱۷۱-۱۸۸.
۳۹. نصر، احمدرضا و همکاران (۱۳۸۶). برنامه درسی و طراحی درس در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی. اصفهان. انتشارات جهاد دانشگاهی. صص ۴۹-۵۰.
40. Dawson, Walter Putnam (2005). Political socialization and student government activities in a Japanese middle school: governmentally and governing mythologies (Dissertation). Columbia University. available in: www.proquest.com
41. Doganay, Ahmet (1993). Factors that predict political knowledge and attitudes of young children (Dissertation). University of Pittsburg. available in: www.proquest.com
42. Rennick, Stephanie Lisa (1993). Political education and democratic citizenship (Dissertation). Carleton University (Canada). available in: www.proquest.com
43. Davis, Lee (1991). Activists as teachers: A case study of nonformal educators and their roles in a social action organization (Dissertation). University of oregon. available in: www.proquest.com
۴۴. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). تأملی در ماهیت نظام متمرکز برنامه‌ریزی درسی. در: برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد. انتشارات استان قدس رضوی. صص ۳۷۵-۳۶۵.
۴۵. سیلور، جی گالن و همکاران (۱۳۷۴). برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه غلامرضا خوبی نژاد. مشهد. انتشارات استان قدس رضوی. ص ۳۶.
۴۶. فتحی وارجارگاه، کورش (۱۳۸۴). کالبدشکافی برنامه درسی تجربه شده (مدلی برای پژوهش درحوزه برنامه درسی). در: قلمرو برنامه درسی در ایران، ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم‌انداز مطلوب. به کوشش انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران. تهران. مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت».
21. Rossel , Christine H. Hawley , willis D. (1981) The relationship between teacher behavior toward students and student political attitudes: The development of political cynicism. Available at: <http://www.eric.ed.gov> / ERIC Web Portal.
22. Eyler , Janet. Ehman , Lee H. (1982). Relationships of student political attitudes and group characteristics to the roles students choose to play in school. Available at: <http://www.eric.ed.gov> / ERIC Web Portal.
۲۳. علاقه‌بند، علی (۱۳۷۶). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران. نشر روان. ص ۱۱۸.
۲۴. ملکی، حسن (۱۳۷۹). برنامه درسی (راهنمای عمل). مشهد. انتشارات پیام اندیشه. ص ۲۲.
۲۵. تایلر، رالف (۱۳۸۴). اصول اساسی برنامه‌ریزی درسی و آموزش. ترجمه علی تقی پور ظهیر. تهران. موسسه نشر آگه. ص ۳۰.
۲۶. میلر، جی‌بی (۱۳۷۹). نظریه‌های برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران. انتشارات سمت. صص ۸۶-۸۵.
۲۷. قادری، مصطفی (۱۳۸۳). بسترهای فهم برنامه درسی. تهران. انتشارات یادواره کتاب. ص ۱۲۹.
28. Slattery, Patrick (1995). Curriculum development in the Postmodern era. Garland Publishing Inc. New York and London. P 198.
۲۹. فریره، پائولو (۱۳۸۵). آموزش ستم‌دیدگان. ترجمه احمد بیرشک و سیف ... راد. تهران. انتشارات خوارزمی.
۳۰. ایلچ، ایوان (۱۳۵۹). مدرسه زدایی از جامعه. ترجمه داور شیخاوندی. تهران. نشر بی نا. صص ۱۰۲ و ۳۱.
31. Dewey, John (1960). Democracy and education. An introduction to the philosophy of education. Macmillan Company. USA. p.101&365.
۳۳. قورجیان، نادرقلی. تن ساز، فروغ (۱۳۷۴). سیمای روند تحولات برنامه درسی به عنوان یک رشته تخصصی از جهان باستان تا جهان امروز. تهران. موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی ایران. ص ۴۰.
۳۳. نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۷۴). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران. کتابخانه طهوری. ص ۱۶۵.
۳۴. تقی‌پور ظهیر، علی (۱۳۷۲). مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. تهران. موسسه انتشارات آگاه. صص ۱۳۰-۱۲۹.