

ارزیابی سطح تربیت شهروندی دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: پردیس حکیم فردوسی)^۱

حسنعلی گرمابی^۲
حسن مظاهری^۳

چکیده

هدف این مقاله ارزیابی میزان برخورداری دانش‌آموختگان پردیس حکیم فردوسی دانشگاه فرهنگیان از تربیت شهروندی بوده است. این پژوهش، تحقیق توصیفی و کاربردی است و در انجام آن از روش پیمایشی و ابزار پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شده است. جامعه پژوهشی شامل دو جامعه کارکنان و دانش‌آموختگان بود. انتخاب نمونه کارکنان به تعداد ۲۰ نفر با روش نمونه‌گیری هدفمند و نمونه‌گیری از جامعه ۱۸۰ نفری دانش‌آموختگان سال ۱۳۹۶ با روش نمونه‌گیری در دسترس در زمان دانش‌آموختگی، به تعداد ۶۸ نفر انجام شد. برای گردآوری اطلاعات کامل تر سه نوع پرسشنامه محقق‌ساخته به همان مؤلفه‌ها برای دو جامعه پژوهشی کارکنان و دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان پردیس حکیم فردوسی (برادران) استان البرز تنظیم شد: الف) ارزیابی کارکنان ب) خودارزیابی دانش‌آموختگان ج) ارزیابی دانش‌آموختگان از هم‌تایان. تحلیل اطلاعات به‌دست‌آمده با استفاده از آمار توصیفی (میانگین) و استنباطی (تحلیل واریانس) انجام گردید. یافته‌های پژوهش نشان داد که میزان برخورداری دانش‌آموختگان مورد مطالعه از دانش شهروندی در حد متوسط و در بخش‌های نگرش و مهارت در حد بالاتر از متوسط و زیاد است. همچنین میزان برخورداری دانش‌آموختگان از تربیت شهروندان در دیدگاه هم‌تایان و کارکنان متوسط و از منظر خود دانش‌آموختگان بالاتر از متوسط می‌باشد. از سوی دیگر یافته‌ها نشان داد به‌صورت کلی بین میانگین خودارزیابی با ارزیابی دانش‌آموختگان از هم‌تایان و ارزیابی کارکنان تفاوت معنادار وجود دارد؛ اما بین ارزیابی کارکنان با ارزیابی دانش‌آموختگان از هم‌تایان خود به‌صورت کلی و به تفکیک مؤلفه‌ها تفاوت معنادار وجود ندارد.

واژه‌های کلیدی: تربیت شهروندی، شهروند، دانش‌آموختگان، دانشگاه فرهنگیان.

۱. تاریخ وصول: ۱۴۰۰/۰۷/۰۸

تأیید نهایی: ۱۴۰۰/۱۲/۲۵

۲. دکترای تخصصی، مدرس دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول) h.garmaby@yahoo.com

۳. دکترای تخصصی، پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

۱. مقدمه

هویت آدمی دو وجه فردی و جمعی دارد که در انواع و جنبه‌های مختلف تحقق می‌یابد (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). لذا تربیت به‌مثابه یک فعالیت برای هویت بخشی به آدمی، منحصر به بخشی از وجود او نبوده و کل ابعاد وجودی انسان را در برمی‌گیرد. پرداختن به این ابعاد، انواع تربیت جسمانی، تربیت معنوی، تربیت اجتماعی یا تربیت شهروندی و غیره را پدید آورده است. یکی از مهم‌ترین آن‌ها تربیت شهروندی است که در این مقال بدان پرداخته شده است.

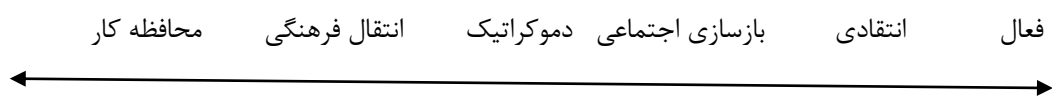
«شهروند» از منظر لغوی یعنی اهل یک شهر یا یک کشور، کسی که در شهر زندگی می‌کند (فرهنگ معین، ۱۳۸۷)؛ لذا به‌طور ساده شهروند یعنی کسی که اهل یک شهر یا کشور به شمار می‌آید و در آن شهر یا کشور دارای حقوقی است. در فرهنگ علوم سیاسی شهروند چنین تعریف شده است: «کسی که از حقوق مدنی یا امتیازات مندرج در قانون اساسی یک کشور برخوردار است» (رضایی پور، ۱۳۸۵: ۹). وقتی شهروند دارای حقوقی است و این حقوق در قانون اساسی کشور او تعیین شده است این حقوق موجب تشکیل نهادی می‌شود که برآورده ساختن آن حقوق جزء تکالیف آن نهاد محسوب گردیده و آن نهاد معمولاً دولت نامیده می‌شود از این‌رو معمولاً شهروند در مقابل دولت تعریف می‌گردد و فردی است در ارتباط با دولتی که از سویی برخوردار از حقوق سیاسی و مدنی است و از سویی دیگر در برابر دولت، دارای تکالیفی است و این رابطه، شهروندی نامیده می‌شود (عیوضی و باب‌گوره، ۱۳۹۱: ۱۸۹). البته باگذشت زمان مفهوم شهروندی مانند خیلی از مفاهیم علوم انسانی دچار تغییراتی شده است. با این توضیح که شهروندی به‌عنوان یک مفهوم به جهان باستان برمی‌گردد؛ اما مدل شهروندی که در اواخر ۱۹۴۰ به‌وسیله تی‌اچ‌مارشال^۱ طرح شد به‌عنوان نقطه شروعی کلاسیک برای هر بحثی در نظر گرفته می‌شود تا دهه ۱۹۶۰ از نفوذ گسترده برخوردار نبود از دهه ۱۹۶۰ شهروندی به مباحثات گسترده‌ای تبدیل گشت (نش^۲، ۱۳۹۳: ۱۸). همان‌طور که اشاره شد شهروند بیشتر در داخل یک کشور یا واحد سیاسی معنا پیدا می‌کند؛ اما امروزه این واحد سیاسی گسترش پیدا کرده و از شهروند جهانی نیز سخن به میان می‌آید. عیوضی و باب‌گوره (۱۳۹۱) در پژوهشی بیان کرده‌اند، شهروندی مقوله‌ای است بیانگر رابطه سیاسی فرد و اجتماع که عناصر و شاکله آن حقوق، تکالیف، مشارکت و هویت هستند مقوله شهروندی بسته به قرار گرفتن در بسترهای اجتماعی مختلف، تحولات تاریخی گوناگون پیشامدرن، مدرن و پسامدرن را پشت سر گذاشته است. طوری که در هر یک از دوره‌ها روابط عناصر و شاکله آن متغیر و متفاوت بوده است. آخرین مرحله تکامل شهروندی میل به شهروند جهانی در دوره پسامدرن و در بستر اجتماعی جهانی شدن است. قانیدی (۱۳۸۵) نیز در پژوهشی بیان کرده است تربیت شهروند آینده از سه پدیده جهانی شدن، روندهای دموکراتیک و فناوری اطلاعات و ارتباطات متأثر است به همین لحاظ می‌توان گفت شهروند آینده حداقل دارای سه خصوصیت جهانی، دموکراتیک و فناوری باشد.

برخورداری از حقوق و انجام تعهدات چه در سطوح محلی، ملی و چه در سطح جهانی مستلزم کسب صلاحیت‌هایی از سوی شهروندان است که تربیت شهروندی در این راستا موضوعیت پیدا می‌کند. دو نوع رویکرد در تربیت شهروندی وجود دارد: الف) رویکرد ایستایی ب) رویکرد تحولی. در رویکرد ایستایی چگونگی کارکرد جامعه و دولت به دانش‌آموزان تدریس می‌شود و نقش فعلی آنان در آن فرایند مورد تشویق قرار می‌گیرد. در رویکرد تحولی به

1 . T.H. Marshall

2 .Nash

دانش‌آموزان کمک می‌شود تا مهارت‌های تصمیم‌گیری، کنش اجتماعی و گاه انتقادی که برای تعیین و شناخت مسائل جامعه لازم است را رشد دهند (بنکس^۱، ۲۰۰۸، به نقل از چاوز^۲، ۲۰۱۶). از رویکرد ایستایی به‌عنوان رویکرد محافظه‌کار و یا حتی انتقال فرهنگی می‌شود که بیشتر به دنبال حفظ وضع موجود است اما در رویکرد تحولی یا فعال دیدگاه‌های انتقادی، بازسازی اجتماعی یا تغییر اجتماعی و دموکراتیک نقش‌آفرینی می‌کنند. «تربیت شهروندی را نیز مانند دیگر عرصه‌ها و جنبه‌های تربیتی می‌توان در پیوستاری از رویکرد فعال و ترقی‌خواه تا رویکرد منفعل و سنت‌گرا تقسیم نمود. در یک‌طرف پیوستار که تربیت شهروند فعال را شامل می‌شود تأکید بر کسب دانش و بینش و نگرش لازم برای ارتقای رشد، تحول و خلاقیت و در طرف دیگر پیوستار تأکید بر حفظ وضع موجود، پابندی به سنت‌ها، ارزش‌ها که از گذشتگان به ارث رسیده، وفاداری، سرسپردگی و فرمان‌بردار بودن می‌باشد» (قلتاش، ۱۳۹۱: ۲۶).



بدیهی است که هرکدام از رویکردها و دیدگاه‌های مورد اشاره، الهامات و استلزاماتی را برای عناصر تربیت مانند برنامه درسی، نقش معلم، یادگیرنده و غیره به بار می‌آورد. برای مثال دیدگاه‌هایی مانند انتقادی، بازسازی اجتماعی بیان می‌کنند برای دستیابی به جامعه دموکراتیک باید دانش‌آموزان را با روحیه انقلابی تربیت کرد تا بتوانند با تمسک به آگاهی یا انتقاد، این وضعیت را چنان که هست دریابند و بشناسند و سپس منشأ تغییر و تحول اساسی در نظم سیاسی اجتماعی خود برای محو ساختارهای غیر دموکراتیک شوند (مهرمحمدی، ۱۳۹۲: ۱۲۷). ژيرو در همین راستا بیان می‌کند که معلم باید کنش دموکراتیک داشته باشد و به تظاهرات فرهنگی گروه‌های مختلف دانش‌آموزی در برابر برنامه درسی که در صدد محو خرده‌فرهنگ‌ها و حاکمیت فرهنگ طبقه حاکم است واکنش معقول و همدلانه نه تحقیرآمیز و سرکوب‌گرایانه نشان دهد (همان).

در کشور ما نیز مطالعه اسناد قانونی و ملی که اساساً از دین اسلام مأخوذ شده‌اند نشان می‌دهد که سیاست تربیت شهروندی فعال پیش‌بینی شده است. برای مثال در اصل ۲ قانون اساسی بر نفی هرگونه ستمگری، ستم‌کشی، سلطه‌گری و سلطه‌پذیری، در اصل ۳ بر مشارکت عامه مردم در تعیین سرنوشت سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی خویش در اصول ۱۹ و ۲۰ بر رعایت حقوق همه مردم به‌عنوان انسان بدون توجه به قومیت، نژاد، جنسیت، زبان و غیره، یا در اصل ۵۰ بر مراقبت از محیط‌زیست تأکید شده است (قلتاش، ۱۳۹۱). انقلاب اسلامی ایران بر قرائت اسلام دموکراتیک متکی است از این‌رو بحث تربیت شهروندی برای نظام تربیت جمهوری اسلامی ایران نیز از اهمیت و موضوعیت برخوردار است (مهرمحمدی، ۱۳۹۲).

تربیت شهروندی با هر رویکرد انجام گیرد به دنبال تغییر دانش، نگرش و مهارت شهروندان است لذا ابعاد تربیت شهروندی مبتنی بر ابعاد یادگیری است یعنی شناختی، عاطفی و اجتماعی، و رفتاری (سند تربیت شهروند جهانی^۳، ۲۰۱۵: ۱۴). به‌عبارت‌دیگر تربیت شهروندی دارای ابعاد نگرشی، دانشی و مهارتی است (کیشانی‌فراهانی، فرمهینی‌فراهانی و رهنما، ۱۳۹۲). صاحب‌نظران برای این ابعاد مؤلفه‌ها و شاخص‌هایی برشمرده‌اند. جمالی، طالب‌زاده

1. Banks

2. Chavez

3. Global citizenship education

و ابوالقاسمی (۱۳۹۲) در پژوهشی پس از بررسی منابع مختلف برای بُعد دانش شهروندی مؤلفه‌های دانش درباره قوانین و مقررات کشور، عوامل محل و آسیب‌رسان محیط‌زیست، اهمیت رسانه‌ها، نظام انتخاباتی کشور، وظایف دولت و مجلس، وابستگی متقابل جهانی و مسائل و چالش‌های آن، اشکال مختلف حکومت، حقوق و وظایف شهروندی، نقش و اهمیت خانواده و نقش سازمان‌های بین‌المللی را استخراج کرده‌اند. در بُعد نگرشی مؤلفه‌های پذیرش تنوع و تکثر، حس وطن‌پرستی، قدرشناسی میراث فرهنگی، روحیه عدالت‌خواهی، احترام به حقوق دیگران و انتقادگری و انتقادپذیری را معرفی کرده‌اند و بالاخره برای بُعد مهارتی مؤلفه‌های حل مسئله، استفاده درست از امکانات شهری، مسئولیت‌پذیری، برقراری ارتباط، خودآگاهی، ارزیابی نقادانه مسائل، رعایت بهداشت عمومی و فردی، توانایی گفتگو و مهارت همدلی را ذکر کرده‌اند و این مؤلفه‌ها در پژوهش حاضر مدنظر قرار گرفته‌اند. حیدری و مرزوقی (۱۳۹۷) به این نتیجه رسیده‌اند رشد مهارت‌های شهروندی سایبری می‌تواند نتایج مثبت برای دانشجویان و دانشگاه از جمله استفاده بهینه از فضای مجازی و افزایش اشتیاق تحصیلی دانشجویان داشته باشد. هومانا، باربر و تورنی^۱ (۲۰۰۶) بیان می‌کنند تربیت شهروندی تدارک فرصت‌هایی برای اشتغال دانش‌آموزان در تجربه‌های معنادار یادگیری است به گونه‌ای که به تسهیل رشد آن‌ها به عنوان افراد متعهد و فعال اجتماعی و سیاسی بینجامد. کلگ و هلدن^۲ (۲۰۰۵) می‌گویند تربیت شهروندی مستلزم آن است که یادگیرندگان در بیان عقاید خویش احساس اطمینان و اعتماد داشته باشند، دیدگاه و تجارب سایر افراد و گروه‌ها را شناسایی کنند، مهارت تفکر انتقادی، مباحثه، همکاری، حل تعارض و کشمکش و مشارکت دموکراسی را کسب کنند، به قوه خلاقیت خویش اعتماد کنند و تجاربی در زمینه «اقدام برای تغییر» کسب کنند.

حسینی مهر، سیف نراقی و شریعتمداری (۱۳۹۰) در پژوهشی مهارت‌های شهروندی موردنیاز دانش‌آموزان در برنامه درسی دوره راهنمایی را شناسایی کرده‌اند و بیان می‌کنند در برنامه درسی فعلی دوره راهنمایی تحصیلی نیاز و آسیب‌پذیری از لحاظ مهارت‌های شهروندی وجود دارد و این نیازها در ابعاد فردی، فرهنگی و سیاسی نمود بیش‌تری دارد از سویی هنوز جایگاه واقعی و ضرورت انکارناپذیری برنامه درسی مبتنی بر تربیت شهروندی برای معلمان ملموس نیست.

بدیهی است تدارک فرصت‌هایی برای کسب تجربه‌های معنادار برای رشد اجتماعی سیاسی نیازمند آن است که نظام آموزشی هر کشوری تربیت شهروندی را به جد دنبال نماید در این میان نقش معلم به‌عنوان تأثیرگذارترین عنصر نظام آموزشی حیاتی است و ایفای چنین نقش حیاتی نیز مستلزم داشتن معلمانی شایسته و دارای صلاحیت‌های موردنیاز شهروند مطلوب است. قادری (۱۳۹۶) می‌گوید: تغییر نظام تربیت معلم و برنامه درسی آن، آغاز هرگونه حرکتی است. وی به ظرفیت فرهنگی تربیت‌کننده معلم اشاره می‌سازد که تاندازه‌ای با تربیت شهروندی قرابت موضوعی دارد و استانداردهایی برای ظرفیت فرهنگی تربیت‌کننده معلم برمی‌شمرد که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از:

- معلمان را فرهنگ‌هایی که قرار است در مدرسه ملاقات کنند آشنا سازند.
- کثرت‌گرایی فرهنگی را در میان معلمان تقویت کنند.
- روش‌هایی که عدالت اجتماعی را در مدارس افزایش می‌دهد به معلمان آموزش دهند.

میلر^۱ (۱۳۸۶) نیز در هرکدام از دیدگاه‌های انتقال فرهنگی، دموکراتیک و تغییر اجتماعی برای معلم وظایف و نقش تعریف می‌کند که در دیدگاه انتقال فرهنگی معلم مسئولیت اصلی انتقال دانش، ارزش‌ها و انتظارات جامعه را بر عهده دارد. در دیدگاه دموکراتیک فضایی فراهم می‌کند که مسائل اجتماعی با مشارکت دانش‌آموزان مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد و در دیدگاه تغییر اجتماعی معلم آمادگی حضور در عمل اجتماعی را دارد و رابط اساسی و تعیین‌کننده بین مدرسه و جامعه محلی است.

بر اساس آنچه گفته شد می‌توان گفت که در تربیت شهروندی نیز همانند سایر گونه‌های تربیتی معلم مهم‌ترین عنصر تلقی می‌شوند و همان‌طور که سیجس و اکر^۲ (۲۰۰۹) مطرح می‌کنند اجرای تغییر آموزشی قویاً تحت تأثیر درک و نگرش معلم از تغییر مربوطه است. برای مثال وقتی از قابلیت هنر در تربیت شهروندی سخن می‌گوییم ضرورت تلفیق هنر با برنامه‌های درسی در راستای تربیت شهروندی و اهتمام معلم به این امر را نمایان می‌گردد. مطابق گفته دیویی هنر یک زبان بین‌المللی است و از این طریق ارتباط کامل و بدون مانع بین افراد برقرار می‌شود (ملکی و گرمابی، ۱۳۹۷) یا بیر^۳ (به نقل از پاینار، رینولدز، اسلاتری و تاومن^۴، ۲۰۰۸) خواستار توجه به مضمون و محتوای اجتماعی آثار هنری است و می‌گوید دانش‌آموزان بایستی رمزگشایی موضوعات نژاد، طبقه، جنسیت موجود در آثار هنری را یاد بگیرند و از طریق تولید آثار زیباشناختی دیدگاه‌ها و نقطه نظرات اخلاقی تری درباره آن موضوعات بیان کنند. به عبارت دیگر اگر معلم دغدغه و دل‌مشغولی تربیت شهروندی را داشته باشد با استفاده از هنر می‌تواند در راستای تربیت شهروند خوب ملی و جهانی گام بردارد.

با توجه به آنچه بیان شد و مطابق گفته قادری (۱۳۹۶) که تغییر نظام تربیت معلم نقطه آغاز هرگونه حرکتی است می‌توان گفت کسب صلاحیت‌ها و شایستگی‌های شهروندی از سوی دانشجو معلمان در تربیت معلم امری ضروری است تا معلمان آینده ابتدا خود واجد آن شایستگی‌ها بوده و سپس در آینده نسبت به تربیت شهروندان خوب گام بردارند. لذا پژوهش در این راستا در نظام‌های تربیت معلم ضروری است. و این امر توسط برخی محققان -البته نه به‌طور ویژه برای دانشگاه فرهنگیان- انجام شده است.

نزاستلس و رُمو^۵ (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای بیان کردند با عنایت به بذل توجه به آموزش شهروند جهانی، برنامه‌های درسی تربیت معلم باهدف آمادگی معلمان جهت تربیت دانش‌آموزان به‌عنوان شهروندان جهانی و مشارکت‌کننده تعیین شده است اما درمجموع استادان تربیت معلم، دیدگاه و نگرش جهانی محدودی داشته‌اند.

جرار^۶ (۲۰۱۲) تأکید می‌کند معلمان باید برای توسعه درک خود از تربیت به ابعاد و چشم‌اندازهای مختلف شهروند جهانی بیندیشند و در این اندیشیدن و آگاهی‌آیدئولوژی سیاسی، فرهنگ پلورالیستی، فلسفه جهان‌شمول، ارتباطات عقلانی، چالش‌های جهان اجتماعی، مسائل بشردوستانه و زیست‌محیطی را در نظر بگیرند.

دوسی، استین باچ و مستی^۷ (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان تربیت شهروندی در جامعه چند فرهنگی: عمل معلمان؛ با ۴۷ معلم مصاحبه‌ای انجام دادند که آن‌ها در کلاس در خصوص آموزش شهروندی و ترویج عادت‌های بین فرهنگی

1 . Miler

2 .Thijs & Akker

3 .Beyer

4 . Pinar,Rinolds,Slattery & Taubman

5 .Estelles & Romeo

6.Jarrar

7 . Dusi Steinbach & Messetti

چه اقداماتی انجام می‌دهند؟ معلمان اقدامات خود را در هفت مقوله توصیف کرده‌اند: تعلق، به رسمیت شناختن تفاوت‌ها، گوش دادن به دیگران، مدیریت تعارض، مشارکت، تدوین قوانین و ایجاد اجتماعات و انجمن. برخی از این اقدامات هنوز نهادینه نشدند بنابراین معلمان در تلاش هستند تا عادت‌های دموکراسی را پرورش دهند تا به صورت خاص درون مؤسسات آموزشی آن‌ها و جامعه گسترده‌تر، این عادت‌ها احساس گردد. از سوی دیگر انتقال اعلامیه جهانی حقوق بشر و اخلاق به عمل روزمره نمی‌تواند به تنهایی توسط معلمان انجام شود بلکه به اقداماتی از سوی بزرگسالان در سطح گسترده‌ای از جامعه نیاز دارد همچنین معلمان به آموزش‌های خاص برای هدایت کردن و جهت دادن به این اقدامات نیاز دارند.

دیویس، هاربر و یاماشیتا^۱ (۲۰۰۵) در مصاحبه‌ای با دانشجو معلمان درصد احصاء نیازهای آموزشی دانشجو معلمان در مورد تربیت شهروند جهانی بودند یافته‌های آن‌ها نشان داد که نیازهای دانشجو معلمان شبیه نیازهایی است که توسط معلمان مدارس ذکر شده است نیازهایی از قبیل کمبود منابع مناسب، کمبود زمان برای جستجو از طریق منابع، عدم توجه کافی برنامه درسی به تربیت شهروند جهانی. از سوی دیگر برخی نیازهای خاص دانشجو معلمان شامل موارد زیر است:

۱- فرصت‌های تجربی برای نحوه آموزش شهروندی به کودکان

۲- عدم علاقه و درک معلمان با سابقه نسبت به موضوع شهروندی

۳- فشار و استرس عالی و کامل ظاهر شدن در صحنه عمل

۴- توجه به نیازهای آنان در دوران تحصیل

بررسی پژوهش‌های انجام گرفته نشان می‌دهد که در زمینه میزان تحقق اهداف تربیت شهروندی در دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان پژوهش خاصی انجام نگرفته است. بر این اساس در این پژوهش صلاحیت‌های دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان که در آستانه شروع اولین سال معلمی خویش هستند- از منظر تربیت شهروندی مورد کاوش قرار گرفته است. همان‌طور که اشاره شد ابعاد تربیت شهروندی مبتنی بر ابعاد یادگیری است لذا صلاحیت‌های دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان بر اساس سؤالات زیر، از منظر دانش، نگرش و مهارت شهروندی از دیدگاه سه گروه کارکنان، خودارزیابی دانش‌آموختگان و ارزیابی دانش‌آموختگان از همتایان خود، مورد بررسی قرار گرفته است و همچنین دیدگاه‌های این سه گروه باهم مقایسه گردیده است.

۱-۱. سؤالات تحقیق

- ۱) تا چه اندازه دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان از دانش شهروندی لازم برخوردارند؟
- ۲) تا چه اندازه دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان از نگرش شهروندی لازم برخوردارند؟
- ۳) تا چه اندازه دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان از مهارت شهروندی لازم برخوردارند؟
- ۴) میزان برخورداری دانش‌آموختگان از ابعاد تربیت شهروندی در مقایسه با یکدیگر چگونه است؟
- ۵) آیا بین نتایج ارزیابی کارکنان، خودارزیابی و ارزیابی دانش‌آموختگان از همتایان خویش تفاوت وجود دارد؟

۱-۲. روش تحقیق

روش این پژوهش توصیفی- پیمایشی است. جامعه پژوهشی شامل دو جامعه کارکنان و دانش‌آموختگان بود. منظور از کارکنان، اعضای هیأت علمی و کارشناسان پردیس می‌باشد که بیشترین شناخت را در طول تحصیل از

دانش‌آموختگان داشتند لذا نمونه‌گیری از این جامعه، با روش نمونه‌گیری هدفمند انجام شد و به تعداد ۲۰ نفر انتخاب شدند. جامعه دوم نیز خود دانش‌آموختگان ۱۳۹۶ بوده که در سال ۱۳۹۲ در مقطع کارشناسی پیوسته پذیرفته شده بودند این جامعه ۱۸۰ نفر بود که نمونه‌ای به تعداد ۶۸ نفر با روش نمونه‌گیری در دسترس در زمان دانش‌آموختگی برگزیده شدند. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه محقق‌ساخته بوده که در آن گویه‌ها بر اساس مطالعه پیشینه نظری به‌ویژه (جمالی و دیگران، ۱۳۹۲) در سه بخش دانش (۱۰ مؤلفه)، نگرش (۸ مؤلفه) و مهارت (۱۰ مؤلفه) تنظیم شدند. برای دقت بیشتر و گردآوری اطلاعات کامل‌تر سه نوع پرسشنامه به همان مؤلفه‌ها برای دو جامعه پژوهشی کارکنان و دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان پردیس حکیم فردوسی (برادران) استان البرز تنظیم شد: الف) ارزیابی کارکنان ب) خودارزیابی دانش‌آموختگان ج) ارزیابی دانش‌آموختگان از همتایان. تجزیه تحلیل اطلاعات با استفاده از آمار توصیفی (میانگین) و استنباطی (رتبه‌بندی فریدمن، تحلیل واریانس و آزمون تعقیبی توکی) از طریق نرم‌افزار SPSS انجام گردید. برای برآورد روایی پرسشنامه از روش روایی محتوایی استفاده شد که پرسشنامه در اختیار سه نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان قرار گرفت و روایی پرسشنامه را مورد بررسی قرار داده و تناسب آن را با موضوع تأیید نمودند. و جهت برآورد پایایی آن نیز از روش کرونباخ استفاده شد که میزان آلفای پرسشنامه کارکنان ۰/۷۱، پرسشنامه خودارزیابی ۰/۸۲ و پرسشنامه ارزیابی دانش‌آموختگان از همتایان خود ۰/۹۴ به دست آمد.

۲. یافته‌ها

سؤال اول: تا چه اندازه دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان از دانش شهروندی لازم برخوردارند؟

جدول (۱): میزان برخورداری دانش‌آموختگان از مؤلفه‌های دانش شهروندی

مؤلفه‌ها	میانگین ارزیابی کارکنان	میانگین خودارزیابی	میانگین ارزیابی دانش‌آموختگان از همتایان	میانگین کل	رتبه‌بندی فریدمن
قوانین و مقررات ملی	۲،۲۵	۲،۹۲	۲،۳۵	۲،۵۸	۳،۵۹
عوامل آسیب‌رسان به محیط‌زیست	۳،۲۵	۳،۷۶	۳،۶۱	۳،۶۳	۶،۷۵
اهمیت رسانه‌ها	۳،۷۰	۴،۱۰	۳،۶۰	۳،۸۳	۷،۲۶
نظام انتخاباتی کشور	۳،۶۰	۳،۱۳	۲،۸۲	۳،۰۵	۵،۱۹
وظایف دولت و مجلس	۳،۳۰	۳،۰۷	۲،۷۰	۲،۹۴	۴،۷۹
وابستگی متقابل جهانی، مسائل آن	۳،۰۵	۳،۱۴	۲،۸۳	۳	۴،۹۵
اشکال مختلف حکومت	۳	۳،۲۵	۲،۸۳	۳،۰۳	۴،۹۹
حقوق و وظایف شهروندی	۲،۷۰	۳،۵۱	۳،۲۷	۳،۳۰	۵،۸۶
اهمیت خانواده در جامعه	۳،۵۰	۴،۲۳	۳،۵۴	۳،۸۳	۷،۲۹
نقش سازمان‌های فراملی و بین‌المللی	۲،۷۰	۲،۷۲	۲،۵۲	۲،۶۳	۳،۹۸
میانگین کل	۳،۱۰	۳،۳۱	۳،۰۱	۳،۱۸	

۱۵۶	۲۸۰,۹۴	۹	۰,۰۰۱				
-----	--------	---	-------	--	--	--	--

بر اساس وزن داده شده به گزینه‌های طیف لیکرت با میانگین فرضی ۳ میزان برخورداری دانش‌آموختگان از مؤلفه‌های دانش شهروندی از نظر سه نوع ارزیابی در جدول (۱) آمده است. مقایسه میانگین‌های سه نوع ارزیابی نشان می‌دهد که در ارزیابی کارکنان و ارزیابی دانش‌آموختگان از همتایان، مؤلفه آگاهی از قوانین و مقررات ملی کمترین میانگین و در خودارزیابی آگاهی از نقش سازمان‌های بین‌المللی کمترین میانگین را به خود اختصاص داده‌اند. بالاترین میانگین در ارزیابی کارکنان مربوط به آگاهی از اهمیت رسانه‌ها، در خودارزیابی مربوط به نقش خانواده و در ارزیابی دانش‌آموختگان از همتایان مربوط به شناخت عوامل مخل و آسیب‌رسان به طبیعت است.

نتایج اجرای آزمون رتبه‌بندی فریدمن برای تشخیص رتبه‌های کل هر یک از مؤلفه‌ها نیز نشان می‌دهد دانش درباره اهمیت خانواده، اهمیت رسانه و عوامل آسیب‌رسان به محیط‌زیست به ترتیب بالاترین رتبه و مؤلفه‌های دانش درباره قوانین و مقررات ملی، نقش سازمان‌های بین‌المللی و وظایف دولت و مجلس به ترتیب کمترین رتبه را به خود اختصاص داده‌اند و این رتبه‌بندی با توجه به مقدار χ^2 دو (در سطح معناداری $P < 0,05$) معنادار است.

سؤال دوم: تا چه اندازه دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان از نگرش شهروندی لازم برخوردارند؟

جدول (۲): میزان برخورداری دانش‌آموختگان از مؤلفه‌های نگرش شهروندی

رتبه‌بندی فریدمن				میانگین ارزیابی کل	میانگین خودارزیابی دانش‌آموختگان از همتایان	میانگین ارزیابی کارکنان	مؤلفه‌ها
				۳,۷۴	۳,۷۶	۳,۹۷	پذیرش تنوع و تکرر
				۴,۰۷	۳,۸۸	۴,۲۰	حس وطن‌پرستی
				۳,۶۷	۳,۳۲	۴,۰۵	قدرشناسی میراث فرهنگی
				۳,۹۱	۳,۴۸	۴,۳۲	روحیه عدالت‌خواهی
				۳,۷۱	۳,۰۵	۴,۰۲	احترام به حقوق دیگران
				۳,۲۶	۳,۱۰	۳,۵۳	انتقادپذیری
				۳,۴۶	۳,۳۲	۳,۶۹	روحیه تعاون و همکاری
				۳,۹۷	۳,۷۹	۴,۱۵	علاقه به صلح و پیشرفت جهانی
N	χ^2	df	sig	۳,۷۵	۳,۴۶	۴	میانگین کل
۱۵۶	۱۰۹,۳۸	۷	۰,۰۰۱				

اطلاعات جدول (۲) نشان می‌دهد که کمترین میانگین در هر سه نوع ارزیابی مربوط به انتقادپذیری اما بالاترین میانگین در ارزیابی کارکنان مربوط به مؤلفه احترام به حقوق دیگران و در دو نوع ارزیابی دیگر مربوط به مؤلفه حس وطن‌پرستی است.

نتایج اجرای آزمون رتبه‌بندی فریدمن برای تشخیص رتبه‌های کل هر یک از مؤلفه‌ها نیز نشان می‌دهد مؤلفه‌های حس وطن‌پرستی، علاقه به صلح و پیشرفت جهانی و روحیه عدالت‌خواهی به ترتیب بالاترین رتبه و مؤلفه‌های انتقادپذیری، روحیه تعاون و همکاری و احترام به حقوق دیگران به ترتیب کمترین رتبه را به خود اختصاص داده‌اند و این رتبه‌بندی با توجه به مقدار χ^2 دو (در سطح معناداری $P < 0,05$) معنادار است.

سؤال سوم: تا چه اندازه دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان از مهارت شهروندی لازم برخوردارند؟

جدول (۳): میزان برخورداری دانش‌آموختگان از مؤلفه‌های مهارت شهروندی

رتبه‌بندی فریدمن				میانگین ارزیابی کارکنان	میانگین خودارزیابی	میانگین ارزیابی کارکنان	مؤلفه‌ها
رتبه‌بندی فریدمن				۳,۵۸	۳,۸۰	۲,۷۵	انتخاب و تصمیم‌گیری
رتبه‌بندی فریدمن				۳,۳۶	۳,۷۶	۲,۹۰	حل مسأله
رتبه‌بندی فریدمن				۳,۱۱	۳,۸۲	۲,۹۵	مسئولیت‌پذیری
رتبه‌بندی فریدمن				۳,۰۷	۴,۰۵	۳,۰۵	استفاده درست از امکانات شهری
رتبه‌بندی فریدمن				۳,۶۳	۴,۱۷	۳,۱۰	برقراری ارتباط
رتبه‌بندی فریدمن				۳,۳۲	۳,۹۸	۲,۹۰	خودآگاهی
رتبه‌بندی فریدمن				۳,۲۵	۳,۷۰	۳,۳۰	ارزیابی نقادانه مسائل
رتبه‌بندی فریدمن				۳,۵۰	۴,۲۶	۳,۴۰	رعایت بهداشت فردی و عمومی
رتبه‌بندی فریدمن				۳,۴۴	۳,۵۷	۳,۱۰	گفتگو و برقراری دیالوگ
رتبه‌بندی فریدمن				۳,۷۲	۳,۸۹	۳,۳۰	همدلی
N	X ²	df	sig	۳,۵۹	۳,۴۱	۳,۹۲	میانگین کل
۱۵۶	۶۰,۷۷	۹	۰,۰۰۱				

اطلاعات جدول (۳) نشان می‌دهد که بالاترین میانگین در ارزیابی کارکنان و خودارزیابی مربوط به مؤلفه رعایت بهداشت عمومی و فردی بوده و در ارزیابی دانش‌آموختگان از همتایان خود مربوط به مؤلفه برقراری ارتباط است. کمترین میانگین در ارزیابی کارکنان مربوط به مهارت حل مسأله و خودآگاهی است اما در خودارزیابی و ارزیابی دانش‌آموختگان از همتایان خود به ترتیب مربوط به مؤلفه‌های گفتگو و استفاده درست از امکانات شهری می‌باشد. نتایج اجرای آزمون رتبه‌بندی فریدمن برای تشخیص رتبه‌های کل هر یک از مؤلفه‌ها نیز نشان می‌دهد مؤلفه برقراری ارتباط بالاترین رتبه و مؤلفه ارزیابی نقادانه مسائل کمترین رتبه را به خود اختصاص داده‌اند و این رتبه‌بندی با توجه به مقدار X^2 در سطح معناداری $P < 0,05$ معنادار است.

سؤال چهارم) میزان برخورداری دانش‌آموختگان از ابعاد تربیت شهروندی در مقایسه با یکدیگر چگونه است؟

جدول (۴): میزان برخورداری دانش‌آموختگان به تفکیک ابعاد تربیت شهروندی

N	X ²	df	sig	رتبه‌بندی فریدمن	میانگین کل	ابعاد تربیت شهروندی
				۱,۴۱	۳,۱۸	دانش
۱۵۶	۸۹,۰۵	۲	۰,۰۰۱	۲,۱۶	۳,۴۶	نگرش
				۲,۴۴	۳,۵۹	مهارت

مقایسه میانگین‌ها و رتبه‌های کل هریک از ابعاد تربیت شهروندی مطابق جدول (۴) نشان می‌دهد که بعد مهارتی دارای بیشترین میانگین و رتبه و بعد دانش کمترین میانگین و رتبه را داراست و این رتبه‌بندی با توجه به مقدار X_i دو (۸۹,۰۵) و درجه آزادی (۲) در سطح معناداری $P < 0,05$ معنادار است.

سؤال پنجم) آیا بین نتایج ارزیابی کارکنان، خودارزیابی و ارزیابی دانش‌آموختگان از همتایان خویش تفاوت وجود دارد؟

مقایسه نتایج ارزیابی کارکنان، خودارزیابی و ارزیابی دانش‌آموختگان از همتایان با استفاده از مقایسه میانگین‌های به‌دست‌آمده با آزمون F انجام شد که نتایج به‌دست‌آمده در سطح معناداری $0,05$ و با درجات آزادی بین گروهی ۲ و درون‌گروهی ۱۵۳ در جدول (۵) آمده است.

جدول (۵): مقایسه میانگین‌های سه نوع ارزیابی

مؤلفه	منبع تغییرات	مجموع واریانس‌ها	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	Sig
دانش	بین گروهی	۴,۹۰	۲	۲,۴۵	۶,۵۸	۰,۰۰۱
	درون‌گروهی	۵۴,۷۰	۱۵۳	۰,۳۵		
	کل	۵۹,۶۰	۱۵۳			
نگرش	بین گروهی	۱۰,۰۱	۲	۵	۸,۲۵	۰,۰۰۱
	درون‌گروهی	۹۲,۸۱	۱۵۳	۰,۶		
	کل	۱۰۲,۸۲	۱۵۳			
مهارت	بین گروهی	۱۵,۵۷	۲	۷,۷۸	۱۸,۳۰	۰,۰۰۱
	درون‌گروهی	۶۵,۰۶	۱۵۳	۰,۴۲		
	کل	۸۰,۶۳	۱۵۳			

جدول (۴) نشان می‌دهد که بین میانگین‌های سه نوع ارزیابی در سطح معناداری $0,05$ اختلاف معنادار وجود دارد لذا برای تعیین اینکه این اختلاف بین کدام‌یک از نتایج می‌باشد از آزمون تعقیبی توکی استفاده به‌عمل آمده که نتایج آن در جدول (۶) آمده است.

جدول (۶) داده‌های مربوط به آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه دوه‌دو نتایج ارزیابی

مؤلفه	گروه اول	گروه دوم	اختلاف میانگین	sig
دانش	خودارزیابی	ارزیابی دانش‌آموختگان از همتایان	۰,۳۷	۰,۰۰۱
		ارزیابی کارکنان	۰,۲۸	۰,۱۵۶
	ارزیابی دانش‌آموختگان از همتایان	خودارزیابی	-۰,۳۷	۰,۰۰۱
		ارزیابی کارکنان	-۰,۰۹	۰,۸۱۹
ارزیابی کارکنان	خودارزیابی	-۰,۲۸	۰,۱۵۶	
	ارزیابی دانش‌آموختگان از همتایان	۰,۰۹	۰,۸۱۹	
	خودارزیابی	۰,۵۳	۰,۰۰۱	
نگرش	خودارزیابی	ارزیابی دانش‌آموختگان از همتایان	۰,۱۴	۰,۷۶۲
		ارزیابی کارکنان	۰,۱۴	۰,۷۶۲
	ارزیابی دانش‌آموختگان از همتایان	-۰,۵۳	۰,۰۰۱	

۰,۱۱۶	-۰,۳۹	ارزیابی کارکنان		
۰,۷۶۲	۰,۱۴	خودارزیابی	ارزیابی کارکنان	
۰,۱۱۶	۰,۳۹	ارزیابی دانش‌آموختگان از هم‌تایان		
۰,۰۰۱	۰,۵۰	ارزیابی دانش‌آموختگان از هم‌تایان	خودارزیابی	مهارت
۰,۰۰۱	۰,۸۷	ارزیابی کارکنان		
۰,۰۰۱	-۰,۵۰	خودارزیابی	ارزیابی دانش‌آموختگان از هم‌تایان	
۰,۶۹	۰,۳۶	ارزیابی کارکنان		
۰,۰۰۱	-۰,۸۷	خودارزیابی	ارزیابی کارکنان	
۰,۶۹	-۰,۳۶	ارزیابی دانش‌آموختگان از هم‌تایان		
۰,۰۰۱	۰,۴۷	ارزیابی دانش‌آموختگان از هم‌تایان	خودارزیابی	کل
۰,۰۱	۰,۴۳	ارزیابی کارکنان		
۰,۰۰۱	-۰,۴۷	خودارزیابی	ارزیابی دانش‌آموختگان از هم‌تایان	
۰,۹۶	-۰,۰۳	ارزیابی کارکنان		
۰,۰۱	-۰,۴۳	خودارزیابی	ارزیابی کارکنان	
۰,۹۶	۰,۰۳	ارزیابی دانش‌آموختگان از هم‌تایان		

جدول (۵) نشان می‌دهد به صورت کلی بین میانگین خودارزیابی با ارزیابی دانش‌آموختگان از هم‌تایان و ارزیابی کارکنان تفاوت معنادار وجود دارد و فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت بین خودارزیابی با دو ارزیابی دیگر در سطح معناداری $P < ۰,۰۵$ رد می‌گردد. به این ترتیب که بین نتایج خودارزیابی با ارزیابی دانش‌آموختگان از هم‌تایان خود در هر سه مؤلفه نیز تفاوت معنادار وجود دارد. و بین خودارزیابی با ارزیابی کارکنان فقط در مؤلفه مهارت تفاوت معنادار وجود دارد و در دو مؤلفه دانش و نگرش بین این دو نوع ارزیابی تفاوت معنادار مشاهده نمی‌گردد. نکته دیگر این‌که بین ارزیابی کارکنان با ارزیابی دانش‌آموختگان از هم‌تایان خود به صورت کلی و به تفکیک مؤلفه‌ها تفاوت معنادار وجود ندارد. این نتایج نشان می‌دهد که دانش‌آموختگان در خودارزیابی تصور بهتری از خود از منظر تربیت شهروندی دارند اما در ارزیابی هم‌تایان، میزان برخورداری هم‌تایان از تربیت شهروندی را کمتر از خویش می‌پندارند. تفاوت معناداری ارزیابی کارکنان با خودارزیابی در بخش مهارت نیز نشان می‌دهد که قضاوت کارکنان با قضاوت خود دانش‌آموختگان درباره برخورداری دانش‌آموختگان از دانش و نگرش مربوط به تربیت شهروندی تفاوت معناداری ندارد اما دانش‌آموختگان در عملیاتی سازی و تبدیل یادگیری تربیت شهروندی به عملکرد (رفتار) کمتر مهارت دارند.

۳. بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که میزان برخورداری دانش‌آموختگان مورد مطالعه، در بخش دانش برابر با گزینه متوسط و در بخش‌های نگرش و مهارت برابر با گزینه زیاد است این یافته با یافته‌ی صمدی و خسروی پور (۱۳۹۶) که بیان کرده‌اند حس داشتن کار شایسته که از شاخص‌های حقوق شهروندی است در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان به خوبی مشاهده می‌شود مطابقت دارد. مقایسه میانگین‌ها و رتبه‌های کل هریک از ابعاد تربیت شهروندی نشان داد که بعد مهارتی دارای بیشترین میانگین و رتبه و بعد دانش کمترین میانگین و رتبه را داراست. در مؤلفه‌های بخش دانش،

دانش‌آموختگان دانش کمتری نسبت به قوانین و مقررات کشور و نقش سازمان‌های بین‌المللی دارند و در سایر مؤلفه‌ها نیز میزان شناخت و آگاهی در حد متوسط است. از سوی دیگر می‌توان بین این یافته با یافته‌های جمالی و دیگران (۱۳۹۲) به لحاظ توجه کمتر به تربیت شهروندی ارتباط همسویی برقرار ساخت که بیان کرده‌اند کمتر از ۸ درصد محتوای کتاب‌های درسی علوم اجتماعی به مؤلفه‌های تربیت شهروندی پرداخته است. در بخش نگرش نتایج ارزیابی نشان داد دانش‌آموختگان در اکثر مؤلفه‌ها همچون پذیرش تنوع و تکثر، روحیه عدالت‌خواهی، حس وطن‌پرستی و غیره از وضع خوبی برخوردارند ولی انتقادپذیری آنان در حد متوسطی قرار دارد. در بخش مهارت و توانایی شهروندی میزان برخورداری دانش‌آموختگان از تربیت شهروندی نسبت به بخش دانش بالاتر اما نسبت به بخش نگرش پایین‌تر می‌باشد. در این بخش مسئولیت‌پذیری، توانایی گفتگو و مهارت حل مسئله تقریباً در حد متوسطی ارزیابی شده است.

نکته قابل‌بحث دیگر تفاوت معنادار نتایج خودارزیابی با ارزیابی دانش‌آموختگان از همتایان خود و نتایج ارزیابی کارکنان است. اینکه دانش‌آموختگان دارای خودپنداره واقعی هستند یا کاذب، خود یک مسئله پژوهشی است. اما مجموع همان خود ارزیابان از همتایان خود نشان داد که آنان همدیگر را پایین‌تر از خودپنداره خودارزیابی می‌کنند. از سوی دیگر کارکنان یعنی کارشناسان و اساتیدی که بیشترین شناخت را از دانش‌آموختگان داشتند ارزیابی شبیه ارزیابی دانش‌آموختگان از همتایان را داشتند. پس شاید این امر بیانگر آن باشد که افراد خود را بالاتر از آنچه هستند می‌پندارند و در تدوین برنامه‌های درسی رسمی و غیررسمی مدنظر قرار دادن سطح پایین‌تر معقول‌تر به نظر می‌رسد. از آنجاکه دو نوع تصمیم‌گیری تجویزی و دموکراتیک (مشارکتی) درباره آموزش و برنامه وجود دارد و از سوی دیگر نیاز یادگیرندگان در طول تاریخ برنامه درسی به‌عنوان یکی از مباحث مهم برنامه درسی مطرح بوده است. لذا مدنظر قرار دادن تصمیم‌گیری دموکراتیک در زمینه برنامه‌ریزی درسی رسمی و غیررسمی برای احصاء نیازها و علائق دانشجویان معلمان ضروری به نظر می‌رسد تا از این طریق کارکنان و همچنین دانش‌آموختگان به‌عنوان مشارکت‌کننده در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی حضور داشته باشند تا تدوین برنامه‌های درسی بر اساس نیازهای تشخیص داده‌شده از سوی آنان صورت بگیرد. همچنین با عنایت به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌گردد دانشگاه فرهنگیان فرصت‌های تربیتی برای ارتقاء وضعیت دانش شهروندی به‌ویژه در مقوله‌های آشنایی با قوانین و مقررات کشور و سازمان‌های بین‌المللی تدارک ببیند. برای این مقصود می‌توان واحد درسی با عنوان «حقوق و تکالیف شهروندی» در خوزه دروس عمومی^۱ پیش‌بینی نمود تا میزان شناخت و آگاهی دانشجویان معلمان از مقوله‌های تربیت شهروندی افزایش پیدا کند. در بخش مهارت، مسئولیت‌پذیری و توانایی گفتگو و در بخش نگرش، انتقادپذیری نیازمند توجه بیشتر است. از این‌رو پیش‌بینی فرصت‌های تربیتی برای بهسازی این مؤلفه‌ها ضروری است که می‌توان در کنار تدوین واحد درسی و تأمین منابع آموزشی، فرصت‌های تجربی از قبیل برگزاری مسابقات و جشنواره‌های دیالوگ، مناظره، برقراری ارتباط برخط با دانشجویان معلمان سایر کشورها جهت گفتگو پیرامون مسائل شهروندی جهانی اشاره نمود. در این میان حوزه فرهنگی اجتماعی دانشگاه که تا اندازه زیادی مسئولیت برنامه درسی غیررسمی را بر عهده دارد می‌تواند بسیار نقش‌آفرینی نماید. برای مثال در جشنواره‌های فرهنگی اجتماعی می‌تواند محورهایی همچون آشنایی با قوانین و مقررات و اسناد بالادستی کشور که موردنیاز آگاهی یک شهروند است، یا مناظره، ساخت انیمیشن درباره مسائل شهروندی و غیره را در کنار سایر محورهای این جشنواره مدنظر قرار دهد. همچنین برای پژوهش بیشتر پیشنهاد

1. general knowledge

می‌گردد. میزان برخورداری از شایستگی‌های شهروندی نودانش‌جو معلمان (هنگام ورود به دانشگاه) و دانش‌آموختگان به صورت مقایسه‌ای مورد بررسی قرار گیرد تا میزان اثربخشی نظام تربیت معلم در خصوص تربیت شهروندی مشخص گردد. از سوی دیگر از آنجاکه یافته‌ها نشان داد بین نتایج خودارزیابی و سایر ارزیابی‌ها تفاوت معنی‌دار وجود دارد میزان قرابت خودپنداره دانش‌آموختگان با عملکرد آنان در حوزه تربیت شهروندی به عنوان یک مسئله پژوهشی مورد کاوش قرار گیرد.

منابع

- تایلر، رالف (۱۳۸۳). **اصول اساسی برنامه‌ریزی درسی و آموزش**؛ ترجمه علی تقی پور ظهیر. تهران: انتشارات آگاه.
- حسینی مهر، علی؛ سیف نراقی، مریم؛ نادری، عزت‌الله و شریعتمداری، علی (۱۳۹۰). «مهارت‌های شهروندی مورد نیاز دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی». **فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی**، سال ۵، شماره ۴، زمستان ۱۳۹۰، صص ۴۴-۶۵.
- جمالی تازه‌کندی، محمد؛ طالب‌زاده نوبریان، محسن و ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۲). «تحلیل جایگاه مؤلفه‌های تربیت شهروندی در محتوای برنامه درسی علوم اجتماعی دوره متوسطه». **پژوهش در برنامه‌ریزی درسی**، سال دهم، دوره دوم، شماره ۱۰، تابستان ۱۳۹۲، صص ۱۹-۱.
- حیدری، الهام و مرزوقی، رحمت اله (۱۳۹۷). «بررسی تأثیر مهارت‌های شهروندی سایبری بر استفاده بهینه از فضای مجازی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز». **دوماهنامه علمی پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی**، دوره ۱۱، شماره ۳، صص ۸۸-۸۱.
- رضایی پور، آرزو (۱۳۸۵). **مجموعه کامل قوانین و مقررات حقوق شهروندی**؛ چاپ اول، تهران: انتشارات آریان.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). **سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران**؛ قابل دسترس در سایت www.oerp.ir.
- صمدی، پروین و خسروی، مهناز (۱۳۹۶). «تهدیدها و فرصت‌های برنامه درسی پنهان در تربیت شهروندی دانش‌جو معلمان دانشگاه فرهنگیان». **مجموعه مقالات همایش تربیت شهروندی**. تهران: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.
- عیوضی، محمدرحیم و باب‌گوره، سید حسام‌الدین (۱۳۹۱). «تحول مفهوم شهروندی ظهور شهروند جهانی». **فصلنامه سیاست**، دوره ۴۲، شماره ۳، پاییز ۱۳۹۱، صص ۲۰۵-۱۸۷.
- قادری، مصطفی (۱۳۹۶). **عمل و نظریه در مطالعات برنامه درسی**؛ تهران: انتشارات آوای نور.
- قانندی، یحیی (۱۳۸۵). «تربیت شهروند آینده». **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**، شماره ۱۷، سال پنجم، پاییز ۸۵، صص ۲۱۰-۱۸۳.
- قلتاش، عباس (۱۳۹۱). **تربیت شهروندی (رویکردها، دیدگاه‌ها و برنامه درسی)**؛ تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- کیشانی فراهانی، عزت‌الله؛ فرمهبینی فراهانی، محسن و رهنما، اکبر (۱۳۹۲). «مؤلفه‌های اساسی تربیت شهروند اسلامی ایرانی». **فصلنامه مطالعات ملی**، سال چهاردهم شماره ۴، صص ۷۶-۵۱.
- معین، محمد (۱۳۸۷). **فرهنگ فارسی**. انتشارات فرهنگ‌نما.
- ملکی، حسن و گرمابی، حسن علی (۱۳۹۷). **هویت هنری و زیبایی‌شناسانه برنامه درسی**؛ تهران: انتشارات آیپژ.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). **جستارهایی در برنامه درسی**؛ تهران: انتشارات دانشگاه تربیت مدرس.
- میلر، جی پی (۱۳۸۶). **نظریه‌های برنامه درسی**؛ ترجمه محمود مهرمحمدی. تهران: انتشارات سمت.
- نش، کیت (۱۳۸۳). **جامعه‌شناسی سیاسی معاصر**؛ ترجمه محمدتقی دل‌فروز. تهران: انتشارات کویر.
- Chavez, Anders. Alberto (2016). Citizenship education in Ecuador: perceptions of students & teachers. *International studies*, Vol 9, No 12, pp 206-2018.

- Clough, Nick & Holden, Cathie (2005). Education for citizenship: ideas into action. London: published in the Taylor & Francis e-library.
- Dusi, Paola, Steinbach, Marilyn & Messetti, Giuseppina (2012). citizenship education in multicultural society: teachers practices. International conference on education and educational psychology. Procedia- social & behavioral sciences 69. pp 1410-1419.
- Davies, Lynn; Harber Clive & Yamashita, Hiromi (2005). Global citizenship education: the needs of teachers and learners. DFID funded research project. Center for international education & research, school of education university of Birmingham, UK.
- Estelles, Marta & Romero, Jusus (2016). Teacher education for citizenship in globalized world: a case study in Spain. Journal of international social studies, Vol 6, No 2, pp 21-23.
- Foshay, Arthur. W. (1974). Toward human curriculum. American educational research Association.
- Global citizenship education: Topics and learning objectives (2015). Published by Unesco.
- Homana, Gary; Barber, Carolyn & Torney-purta, Judith (2006) Assessing School Citizenship Education Climate: Implications for the Social Studies. CIRCLE Working Paper 48: June 2006.
- Jarrar, Amani Ghazi (2012). Global citizenship education in Jordanian universities. Procedia- social & behavioral sciences 47. pp 1922-1926.
- Pinar, William. F; Reynolds, William. M; Slattery, Patrick & Taubman, Peter. M (2008). Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourse. New York: Peter Lang Publishing.
- Thijs, Annette & Akker, Jan, Van, Den. (2009). Curriculum in development. Netherlands: Published by SLO.

