

بررسی نقش برنامه درسی پنهان در ایجاد نگرش به اقتدار، تقویت هویت ملی و جهانی شدن (مورد مطالعه: دانش آموزان مدارس متوسطه)

* صمد ایزدی

** محمود شارع پور

*** راضیه قربانی قهرمان

Email: s.izadi@umz.ac.ir

Email: sharepour@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۱۳۸۸/۵/۶

تاریخ دریافت: ۱۳۸۷/۱۲/۱۳

چکیده

این تحقیق با هدف بررسی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، با تأکید بر نقش ساختار اجتماعی حاکم بر مدارس متوسطه استان مازندران در ایجاد نگرش دانش‌آموزان به مسئله اقتدار، تقویت هویت ملی و ایجاد نگرش به جهانی شدن در دانش‌آموزان انجام شده است. روش تحقیق، توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری، مدارس متوسطه دولتی استان مازندران و حجم نمونه ۲۸۴ نفر از دانش‌آموزان و ۳۷۷ نفر از کارکنان آموزشی است. ابزار تحقیق، دو نوع پرسش‌نامه محقق‌ساخته برای دانش‌آموزان و کارکنان بود که پس از تعیین روایی و پایایی مورد استفاده قرار گرفتند. نتایج تحقیق بیانگر آن است که دانش‌آموزان به مراتب بیشتر از کارکنان ساختار روابط اجتماعی موجود در مدارس متوسطه را در ایجاد نگرش به اقتدار مؤثر می‌دانند. همچنین، حدود نیمی از دانش‌آموزان و کارکنان، نقش برنامه‌های درسی پنهان مدارس را در تقویت هویت ملی زیاد و خیلی زیاد بیان داشته‌اند و دانش‌آموزان تا حدودی بیشتر از کارکنان برنامه‌های درسی پنهان را در ایجاد نگرش به جهانی شدن مؤثر می‌دانند.

کلیدواژه‌ها: ساختار روابط اجتماعی، هویت ملی، اقتدار، برنامه درسی پنهان، جهانی شدن.

- * استادیار گروه علوم تربیتی دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران
- ** دانشیار گروه علوم اجتماعی دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران
- *** کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

مقدمه و بیان مسئله

مفاهیم ارائه شده از برنامه درسی، به عنوان یک قلمرو معرفتی، دارای تنوع، پیچیدگی‌ها و ابعاد شناخته شده و ناشناخته‌ای است که بعضاً صرف نظر از نحوه عبارت پردازی، شامل عناصر مشابهی بوده و کوشش‌هایی در مورد طبقه بندی آنان انجام شده است. در باب همین موضوع سابار^۱ (ایزدی، ۱۳۷۹) به شش نوع برنامه درسی اشاره می‌کند: برنامه درسی پیشنهاد شده^۲، مکتوب و اجباری^۳، تدریس شده^۴، حمایت شده^۵، آزمون شده^۶، آموخته شده یا کسب شده^۷. همچنین پوزنر^۸ (فتحی و اجارگه، ۱۳۸۶: ۱۷) برای تشریح بهتر برنامه درسی به پنج نوع برنامه درسی رسمی^۹، اجرایی یا عملیاتی^{۱۰}، پنهان^{۱۱}، پوچ^{۱۲} و فوق برنامه^{۱۳} می‌پردازد. تنوع طبقه بندی‌ها و تلاش در جهت تبیین فاصله بین برنامه‌های درسی رسمی و تجویزی و برنامه درسی اجرا شده و دریافت شده، تمرکز صاحب نظران را بر برنامه درسی پنهان بیشتر کرد. به ویژه آن‌که موج انتقاد از برنامه‌های درسی رسمی از دهه ۱۹۶۰ با دیدگاه‌های بحث برانگیز ایوان ایلچ در کتاب مدرسه زدایی از جامعه مطرح شد. وی در این کتاب می‌نویسد: «مدرسه برای ایفای چهار وظیفه اصلی توسعه پیدا کرده است: مواظبت اجباری، توزیع مردم به نقش‌های شغلی، یادگیری ارزش‌های مسلط و کسب دانش و مهارت‌های مورد پسند اجتماعی.» وی معتقد است که تمامی قدرت مدرسه بر این اصل متکی است که آموزش مترادف با برنامه‌های درسی است، مدرسه هیچ آموزش دیگری را به رسمیت نمی‌شناسد و به عنوان یک نهاد، انحصار و توزیع دانش را به خود اختصاص داده است و بر اساس این منطق، مدرسه مجبور است هر نوع آموزشی را خارج از مدرسه انکار کند (طالبزاده و فتحی، ۱۳۸۲: ۱۷۲).

برنامه درسی پنهان احتمالاً باید در بسیاری از جنبه‌ها از برنامه درسی آشکار مؤثرتر باشد. آموزه‌های آن، بسیار فراگیرتر از آموزه‌های برنامه درسی رسمی و تجویز شده است و مدت بیشتری در حافظه باقی می‌ماند؛ زیرا بسیاری از سال‌هایی را که دانش‌آموزان در مدرسه حضور می‌یابند، به طور منظم پوشش می‌دهد.

مک لارن^{۱۴} (فتحی و اجارگه، ۱۳۸۶: ۴۸) برنامه درسی پنهان را از برنامه درسی طرح ریزی شده متفاوت می‌داند و با رویکردی انتقادی و هویتی سیاسی به آن می‌نگرد.

1. Sabar	6. Tested Curriculum	11. Hidden
2. Recommended Curriculum	7. Learned or Attained Curriculum	12. Null
3. Written or Mandatory Curriculum	8. Posner	13. Extra
4. Taught Curriculum	9. Official	14. McLaren
5. Supported Curriculum	10. Operational	

وی معتقد است:

برنامه درسی پنهان با روش‌های تلویحی و ضمنی که در آن دانش و رفتار ایجاد می‌شود، یعنی آنچه که خارج از مواد درسی معمول برنامه‌ریزی شده رسمی اتفاق می‌افتد، سروکار دارد و بخشی از فشار مدیریتی و بروکراتیک مدرسه است که به وسیله آنها دانش‌آموزان و ادار به اطاعت از ایدئولوژی‌های حاکم و فعالیت‌های اجتماعی مرتبط با قدرت و اقتدار، رفتار و اخلاق می‌شوند.

سه محور عمده در برنامه درسی پنهان از دیدگاه مایرز و مایرز (۱۹۹۰) عبارتند از آموخته‌های دانش‌آموزان از یکدیگر، تعاملات دانش‌آموزان با اولیای مدرسه و فضا و جو موجود در مدرسه (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۶: ۴۸).

با توجه به تحقیقات انجام‌شده و دیدگاه‌های مطرح، نقش ساختار روابط اجتماعی حاکم بر مدرسه؛ به‌عنوان یکی از عمده‌ترین محورهای برنامه درسی پنهان، حاصل مجموعه تعاملاتی است که دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلمان و اولیای مدرسه دارند و می‌توان گفت تا حد زیادی برگرفته از طبقه اجتماعی دانش‌آموزان است. این تعاملات و یادگیری‌ها ممکن است مورد تأیید مدرسه هم نباشد، ولی تأثیری به مراتب عمیق‌تر بر دانش‌آموزان دارد. لذا تحقیق حاضر به دنبال آن است تا به شناسایی نقش ساختار روابط اجتماعی موجود در مدارس متوسطه در ایجاد نگرش دانش‌آموزان به مسئله اقتدار، ایجاد نگرش دانش‌آموزان نسبت به جهانی شدن و تقویت هویت ملی بپردازد.

پیشینه نظری تحقیق

۱- برنامه درسی^۱

برنامه به مفهوم کلی عبارت است از طرح و نقشه، و بر این اساس، برنامه درسی به‌عنوان نقشه‌ای برای عمل یا سندی کتبی است که شامل راهبردهایی جهت رسیدن به هدف‌ها و مقاصد مورد نظر می‌شود. به تعبیری دیگر، برنامه درسی، طرح و نقشه‌ای است از آنچه باید تحت نظر مرکز آموزشی یادگرفته شود. این طرح از جمله شامل اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری، فعالیت‌ها و تجربیات یادگیری دانش‌آموزان، وسایل و مواد آموزشی، شرایط و امکانات، زمان، مکان و همچنین ارزش‌یابی از آنچه یاد گرفته شده است، می‌گردد (میرزاییگی، ۱۳۸۰: ۷). بدین منظور، برای طراحی برنامه درسی باید اقدامات خاصی صورت گیرد که از نظر تایلر به شرح ذیل است:

1. Curriculum

- ۱- تصمیم‌گیری در خصوص هدف‌هایی که مدرسه باید در صدد تحقق آن باشد؛
 - ۲- چگونگی انتخاب تجربیات یادگیری مناسب در جهت دستیابی به هدف‌ها؛
 - ۳- نحوه سازمان‌دهی تجربیات یادگیری برای آموزش اثربخش؛
 - ۴- نحوه ارزش‌یابی اثربخش تجربیات یادگیری (میرزاییگی، ۱۳۸۰)؛
- تقی‌پور ظهیر (۱۳۷۸: ۲۷) در توصیف کامل برنامه درسی، حداقل سه جزء را مطرح می‌کند:

- ۱- موضوع آموزش یا محتوا؛ یعنی، آنچه آموخته می‌شود؛
- ۲- روش آموزش؛ یعنی، چگونگی تدریس و یادگیری؛
- ۳- ترتیب زمانی آموزش موضوع یا محتوا.

انواع برنامه‌های درسی

برنامه‌های درسی را از لحاظ ماهیت پیش‌بینی شده و پیش‌بینی نشده می‌توان به دو گروه برنامه‌های درسی آشکار یا صریح^۱ و برنامه‌های درسی ضمنی یا پنهان^۲ طبقه‌بندی کرد.

برنامه درسی پنهان

در چند دهه اخیر برنامه درسی پنهان نقش محوری و ویژه‌ای را در مطالعات مربوط به برنامه درسی ایفا نموده است. مطالعات برنامه درسی پنهان تا حدود زیادی مرهون نظریات پیشرفت‌گرایان، خصوصاً دیویی^۳ و برخی از پیروان او همچون کیلپاتریک^۴ است که توجه زیادی به آثار و کارکردهای پنهان و کل تجاربی که در نظام آموزشی حاصل می‌شود، داشتند (سیلور و لوئیس، ۱۳۷۲: ۴۶).

اصطلاح برنامه درسی پنهان برای اولین بار به وسیله جکسون^۵ در کتاب زندگی در کلاس‌های درس مطرح شد. از نظر او برنامه درسی پنهان، اشاره به درس‌هایی دارد که دانش‌آموز از بودن در کلاس یاد می‌گیرد، مانند متانت و دست کشیدن از امیال و آرزوهای شخصی. بعدها بنسون اسنیدر به رواج مفهوم برنامه درسی پنهان کمک زیادی کرد. منظور اسنیدر از برنامه درسی پنهان، تقاضاهای ضمنی است که می‌توان در هر نظام آموزشی یافت و دانش‌آموزان مجبورند این تقاضاهای ضمنی را شناسایی کنند و به آنها پاسخ دهند تا بتوانند در این نظام آموزشی دوام و بقا داشته باشند. بدین جهت می‌توان

1. Explicit Curriculum

3. Dewey

5. Philip Jackson

2. Implicit or Hidden Curriculum

4. Kilpatric

گفت که برنامه درسی پنهان شامل بسیاری از ابعاد گوناگون زندگی در مدرسه می‌شود. لذا، گاهی اوقات از این برنامه به‌عنوان برنامه درسی نانوشته یا ضمنی نیز یاد می‌شود. به نظر ملکی (۱۳۷۶: ۶۴)، برنامه درسی پنهان شامل عوامل دیگری است که جزو برنامه درسی رسمی نیست و از دید و مشاهده برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی نظام آموزشی پنهان است؛ اما بر فکر، عواطف و رفتار دانش‌آموزان اثر می‌گذارد و در اغلب موارد مؤثرتر از برنامه درسی پیش‌بینی شده عمل می‌کند. علی‌خانی و مهرمحمدی (۱۳۸۶: ۱۲۷) نیز برنامه درسی پنهان را یکی از سرمایه‌های مفهومی رشته برنامه‌ریزی درسی می‌دانند که پیام مهم این مفهوم دعوت به ژرف‌اندیشی در قلمرو تعلیم و تربیت است. ماندگاری و پایداری آثار ناشی از برنامه درسی پنهان در واقع میراث دوران تحصیل دانش‌آموزان است. مارگولیز (۲۰۰۲: ۴۰۲) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که نژادپرستی، طبقه‌گرایی و ترس از مشکلات جزء برنامه درسی پنهان است. می‌توان گفت که برنامه درسی پنهان، در بسیاری از ابعاد، به‌مراتب از برنامه درسی آشکار اثربخشی بیشتری دارد؛ زیرا شیوه مورد استفاده آن برای انتقال آموزش، به‌طور ضمنی و ناخودآگاه است. مهم‌ترین بُعد برنامه درسی پنهان ساختار قدرت موجود در مدرسه است؛ ساختاری که مفاهیم مافوق و مادون را به کودک یاد می‌دهد و او را برای شغل آتی خود آماده می‌سازد. در واقع همین برنامه است که جایگاه دانش‌آموزان را در نظام اجتماعی نشان می‌دهد، آنها را با هنجارها و ارزش‌ها آشنا می‌سازد و کنترل اجتماعی را برای آنها آشکار می‌سازد (شارع‌پور، ۱۳۸۵: ۲۰۸).

عوامل مؤثر در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان

۱- دیوان سالاری، قوانین، مقررات، روش‌ها و نظام‌های مدیریت مدرسه عناصر پراهمیتی در برنامه درسی پنهان هستند. از نمونه‌های این امر می‌توان به کلاس‌های مدرسه، گروه‌بندی دانش‌آموزان، سازمان‌دهی عمومی مدرسه، شرایط آزمون برای فارغ‌التحصیلی، نمره‌گذاری، قوانین انضباطی، نحوه حضور در مدرسه، امکان تحرک در ساعات تفریح، سرزنش، تمسخر، حبس، تعلیق، طرد، پس‌گرفتن امتیازات، بیگاری، محیط بسته حیات و سخنرانی‌ها اشاره کرد.

۲- جو اجتماعی مدرسه، عاملی نافذ در مدرسه است که آثار آن آن‌چنان قابل مشاهده نیست. معلمان در طرح‌ریزی تدریس خود باید به این مجموعه از شرایط غیررسمی و طبیعت ارتباط میان‌فردی که بین دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه وجود

دارد، آگاهی یابند (بنگرید به: نصر اصفهانی و همکاران، ۱۳۸۱). به عبارت دیگر، جو مدرسه، ترکیبی از هنجارها، انتظارات و عقاید مشخص‌کننده نظام اجتماعی مدرسه است که به وسیله اعضای مدرسه ادراک می‌شود. در این زمینه، از نگاه محققان و اندیشمندان تعلیم و تربیت، با توجه به تجارب و نگرش آنان به انواع جو مدرسه، جدول زیر ارائه می‌شود:

جدول ۱: حیطه‌بندی جوهای مدرسه (به نقل از خلخالی، ۱۳۷۹: ۹۰)

ردیف	حیطه‌بندی	پژوهسگران	سال
۱	جو باز - جو بسته	هالپین و کرافت	۱۹۶۲
۲	جو با تأکید بر رشد - جو با تأکید بر کنترل	سبز	۱۹۶۵
۳	جو غیردستوری - جو دستوری	کنبری و سیتراک	۱۹۸۸
۴	جو با کنترل انسانی - جو با کنترل زندانی	اسمیت و یاکوبسن	۱۹۹۰
۵	جو مثبت - جو منفی	پاردز و فرازر	۱۹۹۲

۳- تعامل معلم و دانش‌آموز که به وسیله ساختار مدرسه و سازمان اجتماعی غالب بر آن تحت تأثیر قرار می‌گیرد. این گونه ارتباطات به نوبه خود اثری مستقیم بر بافت سازمانی مدرسه و نحوه ارائه تکالیف یادگیری دارد. وظایف مدرسه‌ای برای دانش‌آموزان به معنای نوعی تحلیل است و معلم باید سعی کنند به گونه‌ای عمل نمایند که دانش‌آموزان تکالیف را تحمیلی بر خود نپندارند. در این زمینه کارتلج و میلبرن^۱ معتقدند: دانش‌آموزان در روابط مدرسه‌ای دو زمینه اساسی برای موفقیت را که عبارت است از مهارت‌های کنشی متقابل شخصی (کمک‌کردن به سایرین و مشارکت) و مهارت‌های مرتبط با تکالیف (اطاعت از خواسته‌های معلم و تعریف از مواد آموزشی) می‌آموزند. دانش‌آموزانی که این مهارت‌ها را شناسایی نموده و در خود ایجاد کرده‌اند، به وسیله مدرسه و معلم مورد تشویق قرار می‌گیرند (بنگرید به: نصر اصفهانی و همکاران، ۱۳۸۱). در کل می‌توان گفت که در چارچوب برنامه درسی پنهان پیام‌های مهمی در زمینه کمیت و کیفیت روابط اجتماعی به دانش‌آموز منتقل می‌شود.

۴- اقتدار و ساختار مدرسه. منظور از اقتدار قدرتی است که دارای مشروعیت باشد. ماکس وبر اقتدار را برخاسته از سه منبع: سنت، قانون و کاریزما می‌داند. اقتدار موجود در برنامه درسی می‌تواند از هریک از این منابع ناشی شود. مدرسه، سازمانی است که

1. Kartladg & Milborn

دو نوع درون‌داد از محیط خود دریافت می‌کند:

الف) دانش‌آموزان، ب) معلم، تجهیزات، ساختمان، امکانات مالی و دیگر منابع. مدرسه مانند یک سازمان اجتماعی است، لذا وجود نظام کنترل در آن امری اجتناب‌ناپذیر است. به نظر شارع‌پور (۱۳۸۵: ۱۷۹) چهار نوع کنترل در مدرسه به چشم می‌خورد: کنترل اداری، کنترل تشریفاتی، کنترل شخصی، کنترل نمادین.

الف) کنترل اداری: این کنترل شامل ابعادی از مدرسه است که تعیین آنها بر عهده قواعد و قوانین رسمی است و دارای ضمانت اجرایی نیز هست. از طریق این نوع کنترل می‌توان به سازمان‌دهی دانش‌آموزان و سایر کارکنان مدرسه در بُعد زمان و مکان پرداخت. قواعد و مقرراتی مانند: ساعت کلاس‌ها، مواد درسی، امتحانات رسمی و

ب) کنترل تشریفاتی: این نوع کنترل به تهییج و تشویق معلمان و دانش‌آموزان در سازمان مدرسه می‌پردازد و افراد از طریق مشارکت در فعالیت‌های تشریفاتی به اهداف مدرسه متعهد می‌شوند؛ فعالیت‌هایی از قبیل گردهمایی هفتگی، مراسم روزهای ویژه، مسابقات درون‌مدرسه‌ای، پوشیدن لباس‌های خاص نظیر روپوش مدرسه و غیره.

ج) کنترل شخصی: این کنترل هر روز از طریق روابط رودررو صورت می‌گیرد. اساس اولیه چنین کنترلی، اقتدار اداری است. معلمان دانش‌آموزان را و مدیران، معلمان را کنترل می‌کنند این کار به صورت خیلی ساده و با گفتن این‌که آنها باید چه کار کنند، با تشویق، با خنده و شوخی و گاهی با طعنه و تمسخر صورت می‌گیرد.

د) کنترل نمادین: راه دیگر کنترل افراد برای تضمین این‌که موفقیت آنها از مرز حداقل بالاتر رود، استفاده از تشویق و تنبیه نمادین است. منظور از کنترل نمادین، نمره دادن و ارتقا به کلاس‌های بالاتر است.

مدرسه با اعمال شیوه‌های کنترلی فوق به دنبال کسب اقتدار است.

کلاس درس به‌عنوان یک نظام اجتماعی

محیط کلاس درس به دلیل دارا بودن ویژگی‌های مهمی از جمله نظم و انضباط، استقلال و وابستگی و تعلق خاطر به گروه، نقش مهمی در شکل‌گیری منش فرد دارد. در واقع، هر کلاس درس یک خرده‌نظام در درون مدرسه است که دو موقعیت مکمل معلم و دانش‌آموز در آن با همدیگر در ارتباط‌اند و همدیگر را تقویت می‌کنند. در عین حال، تعلق گروهی دانش‌آموزان در اغلب موارد به گروه همسالان به‌مراتب از سایر تعلقات آنان بیشتر است. همچنین، کلاس درس جایی است که در آن تأثیرات

مختلف خانواده، گروه همسالان و مدرسه با یکدیگر در تماس و ارتباط هستند و گاهی با یکدیگر تضاد پیدا می‌کنند و بر عملکرد مدرسه تأثیر می‌گذارند.

پارسونز (شارع‌پور، ۱۳۸۵: ۳۱) به ارائه تحلیلی نظری از کلاس درس به‌عنوان یک نظام اجتماعی پرداخته است. به اعتقاد او، کلاس دارای دو کارکرد مهم است.

اول) کلاس درس را می‌توان یکی از عوامل اجتماعی شدن دانست؛ بدین معنی که کلاس وسیله‌ای است که به‌واسطه آن اعضای جامعه می‌آموزند تا بخواهند و بتوانند نقش‌های خود را به‌خوبی در جامعه ایفا کنند.

دوم) کلاس درس یکی از عوامل تخصیص نیروی انسانی است؛ یعنی مدرسه است که افراد را برای مشاغل خاصی در جامعه انتخاب می‌کند.

هویت ملی

هویت و هم‌بستگی ملی به معنای نهادینه شدن ارزش‌ها و آرمان‌های مشترک جامعه در ساختار نظام اجتماعی است، به گونه‌ای که همه افراد و گروه‌های جامعه، ارزش‌ها و آرمان‌های خود را در آن متجلی می‌دانند و هیچ گروهی برای ارزش‌ها و آرمان‌های خود تهدیدی احساس نمی‌کند (بنگرید به: مردوخ، ۱۳۸۶) به‌طورکلی، هویت، عبارت است از مجموعه خصایص فردی، و خصوصیات رفتاری که از آن طریق فرد برای خود و دیگران قابل تعریف و شناسایی باشد (صالحی و شکیباییان، ۱۳۸۶: ۶۵). هویت در دوره نوجوانی شکل می‌گیرد، چنان‌که اریکسون در توصیف مراحل رشد روانی - اجتماعی می‌گوید:

نوجوان در مرحله پنجم به وحدت هویت در برابر سردرگمی نقش می‌رسد و افرادی که با احساس هویت نیرومندی از این مرحله بیرون می‌آیند، برای روبه‌رو شدن با بزرگسالی به اطمینان و قطعیت مجهز هستند و آنهایی که در رسیدن به هویت منسجم، ناکام می‌مانند، دچار بحران هویت می‌شوند و سردرگمی نقش نشان می‌دهند. آنها نمی‌دانند که چه هستند، به‌کجا تعلق دارند یا به‌کجا می‌خواهند بروند (صالحی و شکیباییان، ۱۳۸۶: ۶۵).

احمدلو (۱۳۸۱: ۴۶) در تعریف ابعاد هویت به دو بُعد اشاره می‌کند: ۱. هویت فردی؛ ۲. هویت جمعی. هویت فردی عموماً در مباحث روان‌شناختی و هویت جمعی در مباحث جامعه‌شناختی مطرح می‌شود که در این میان هویت ملی بالاترین سطح آن به شمار می‌رود. ثبات، دوام و عدم تغییر از ویژگی‌های هویت فردی است، لذا هر یک از ما در مورد این‌که چه کسی هستیم و تا چه حد به دیگران شبیه یا از آنها متمایزیم، احساسی داریم و این احساس، یک احساس پایدار و منسجم است؛ اما هویت ملی

بیشتر ناظر به درونی‌کردن هویت جمعی جامعه از طرف فرد است. فرد در طول مرحله جامعه‌پذیری، هویت ملی را با تمام ابعادش درونی می‌کند و آنها را جزئی از شخصیت خویش می‌سازد؛ به تشابهات ملی خود با هم‌وطنان خویش پی می‌برد و نوعی احساس پابندی، دل‌بستگی و تعهد نسبت به آنها و جامعه احساس می‌کند. او به تفاوت‌های خود به‌عنوان عنصری از جامعه با جوامع دیگر آگاه می‌شود و این آگاهی از تفاوت‌ها، پیوند او را با جامعه خویش استحکام می‌بخشد (احمدلو، ۱۳۸۱: ۴۷).

اسطوره‌های موجود در هر فرهنگ و تمدنی از عوامل مهم تقویت هویت ملی است. در فرهنگ و ادب ایرانی، به‌ویژه در شاهنامه و آثار عرفانی و ادبی، گنجینه‌های ارزشمندی از اسطوره‌های ایرانی یافت می‌شود. ارائه داستان‌ها و مطالبی از این منابع در کتاب‌های درسی و رسانه‌ها نقش تعیین‌کننده‌ای در تکرار و تنفیذ هویت ملی ایفا می‌کند و به‌طورکلی، نظام‌های آموزشی و برنامه‌درسی پنهان در شکل‌دهی به هویت ملی هر ملت، در مقام رکنی اصیل از ارکان هویتی کشورها، نقش بی‌بدیلی به عهده دارند و فراگیران در جریان تربیت و آموزش در دوره‌های مختلف تحصیل، آشکارا و ضمنی با نخستین مفاهیم و انگاره‌های مربوط به هویت ملی آشنا می‌شوند.

هویت ملی و برنامه‌درسی پنهان

والدین، معلمان و مربیان، دوستان و همسالان، هنرمندان، ورزشکاران، شخصیت‌های تاریخی و مذهبی، نویسندگان و دانشمندان و رسانه‌های ارتباط جمعی، از جمله عوامل هویت‌ساز هستند که توجه به آنها در کتاب‌های درسی و نظام آموزشی می‌تواند نتایج ارزشمندی در زندگی فردی داشته باشد و آثار اجتماعی و فرهنگی قابل توجهی را منجر شود؛ مواردی مانند تکامل فردی، خودباوری و اعتماد به نفس، همدلی و هم‌بستگی ملی و گروهی، تعهد و مسئولیت‌پذیری، توجیهات ملی و افتخار به فرهنگ خودی و مقابله با نفوذ فرهنگ بیگانه، از جمله عوارض مشهود آن است. شکل‌گیری هویت از جنبه فردی و گذر از بحران هویت، موجب پیدایش نگرش مثبت فرد نسبت به خود می‌شود و اتکا به نفس و انگیزه و روحیه افراد را بالا برده، باعث ایجاد ارتباطات مناسب اجتماعی خواهد شد و در این مرحله، داشتن هویت ملی قوی، بسیار مؤثر خواهد بود. بدین جهت، رسالت نظام‌های آموزشی در هر کشور پرورش افرادی است که بتوانند با شناخت درست و دقیق از خود فرهنگ و ارزش‌های ملی و مذهبی خود به عرصه‌های اجتماعی و جهانی وارد شوند و مهم‌تر از همه، کتاب‌های درسی در نظام آموزش رسمی،

وظیفه سنگینی ایفا می‌کنند و باید چنان عمل نمایند که هویت افراد از سطوح مختلف (فردی تا جهانی) به صورت کامل پوشش داده شود تا از خروجی این نظام، دانش‌آموختگان با شخصیتی متعادل، چندبُعدی و متعهد وارد جامعه شوند (کهنه‌پوشی، ۱۳۸۷: ۲).

فاجر لیند، ضمن مطالعه نظام آموزشی هفت کشور اندونزی، مالزی، فلسطین اشغالی، نیوزیلند، سیرالئون، آلمان غربی و غنا، به جنبه‌های مشترکی نظیر هویت ملی در نوسازی منابع درسی نظام آموزشی اشاره کرده است (بنگرید به: اینجمار فاجر لیند، ۱۳۷۰). در همین زمینه، دانیل دوتیچ (۱۹۸۱) معتقد است چنانچه نظام آموزش و پرورش نتواند افراد را به هویت ملی‌شان معتقد و علاقه‌مند سازد، چه‌بسا با خطر سرکوبی هویت خویش و روی آوردن کامل به دیگر هویت‌ها روبه‌رو شویم که مثال روشن در این زمینه، سرکوبی هویت آلمان پس از جنگ جهانی دوم و روی‌آوری شدید به هویت آمریکایی از سوی جوانان آلمانی است (بنگرید به: طالبی، ۱۳۷۸).

جهانی‌شدن و تأثیر آن بر نظام‌های آموزشی

نظام تعلیم و تربیت در برابر رویکردهای جهانی با چالش‌های متعددی روبه‌روست که مهم‌ترین آنها تربیت شهروندان ملی و جهانی است و به قول «روبرتسون» مخالفت با جهانی‌شدن دیگر مطرح نیست؛ بلکه مخالفت با شکل خاصی از جهانی‌شدن است. یا با توجه به نظر «تافلر» در عصر حاضر، مهارت‌های فرهنگی عمومی‌ت یافته، از داخل کتاب‌های درسی یا کلاس‌های آموزشی به تنهایی حاصل نمی‌شود، بلکه مستلزم آن است که شخص بدانند در جهان فراسوی خانه و خیابان و محل سکونتش چه می‌گذرد. آموزش و پرورش به مفاهیم تازه‌ای نیاز دارد که آن‌قدر عمیق باشد که از مسائل بودجه، تعداد دانش‌آموزان، حقوق معلم و تعارضات سنتی بر سر برنامه و بسیاری از مسائل دیگر به مراتب فراتر رود (بنگرید به: صفوی‌زاده، ۱۳۸۵).

برخی دیگر از پژوهشگران در تحلیل خود از تغییر پارادایم یادگیری و برنامه درسی در چارچوب جهانی‌شدن و محلی‌شدن، معتقدند که به دلیل تأثیر فرایند جهانی محلی‌شدن، برنامه درسی گرایشی به سمت آماده‌سازی برای فعالیت و ارائه خدمات در سطح جهانی و آموزش مادام‌العمر دارد که دربردارنده ارزش‌ها و انتظارات جهانی، محلی و فردی است. در همین زمینه جورج نلر معتقد است: سه واقعیت برخاسته از فرهنگ معاصر، واجد مسائل مهمی برای برنامه درسی است. نخست، چون این فرهنگ به سرعت تغییر می‌کند، کدام مواد درسی به بهترین وجه افراد را برای زندگی در دنیایی

با دگرگونی مداوم آماده می‌کند. دوم، همچنان که میزان پیچیدگی فرهنگ زیادتیر می‌شود، مؤسسات تربیتی، چگونه دانش و مهارت‌های تخصصی‌شده مورد نیاز فرهنگ و مؤثر در انتقال میراث فرهنگی را آموزش می‌دهند؟ در نهایت، از آن‌جاکه بسیاری از مردم در جوامع صنعتی با دسترسی معدودی به فرهنگ غالب طبقه متوسط متولد شده‌اند، چطور می‌توانیم آنها را تربیت کنیم که بتوانند در فرهنگی گسترده‌تر سهمی به عهده بگیرند؟ این سه واقعیت، برنامه درسی و به‌طور کلی آموزش را ناگزیر می‌سازد که تحلیل مناسبی از پدیده جهانی شدن داشته باشد. در این تحلیل نیاز است تا چشم‌انداز دیگر حوزه‌های اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی و به‌ویژه نظام آموزشی و برنامه درسی، به خوبی تحلیل و تبیین گردد (نلر به نقل از: مهرعلی‌زاده و دیگران، ۱۳۸۷: ۲۹). در مجموع می‌توان گفت که برنامه درسی پنهان، سازوکار مؤثری است که مدرسه از طریق آن پیام‌های قدرتمندی در مورد جهانی شدن به دانش‌آموز منتقل می‌کند که بر نگرش او در این زمینه تأثیر فراوان دارد.

متدولوژی تحقیق

روش تحقیق

در این تحقیق از روش توصیفی از نوع پیمایشی استفاده شده است؛ زیرا در تحقیقات توصیفی، هدف محقق توصیف عینی، واقعی و منظم خصوصیات یک موقعیت یا یک موضوع است و تلاش می‌شود تا آنچه را هست بدون دخالت گزارش نماید.

سؤالات ویژه تحقیق

- ۱- ساختار روابط اجتماعی موجود در مدارس متوسطه استان مازندران در نگرش دانش‌آموزان به اقتدار چه نقشی دارد؟
- ۲- برنامه‌های درسی مدارس و ساختار روابط اجتماعی حاکم بر آن در ایجاد نگرش دانش‌آموزان و کارکنان نسبت به جهانی شدن چه نقشی دارند؟
- ۳- ساختار روابط اجتماعی موجود در مدارس متوسطه در تقویت هویت ملی دانش‌آموزان چه نقشی دارد؟
- ۴- آیا بین دیدگاه‌های کارکنان و دانش‌آموزان در خصوص نقش ساختار روابط اجتماعی موجود در مدارس، در نگرش دانش‌آموزی به اقتدار، تفاوت معنادار وجود دارد؟
- ۵- آیا بین دیدگاه‌های کارکنان آموزشی و دانش‌آموزان در خصوص نقش برنامه

درسی پنهان و ساختار روابط اجتماعی موجود در مدارس متوسطه در تقویت هویت ملی دانش‌آموزان تفاوت معنادار وجود دارد؟

۶- آیا بین دیدگاه کارکنان آموزشی و دانش‌آموزان در خصوص نقش برنامه درسی پنهان و ساختار روابط اجتماعی موجود در مدارس متوسطه در ایجاد نگرش دانش‌آموزان و کارکنان به جهانی شدن تفاوت معنادار وجود دارد؟

جامعه آماری و تعیین حجم نمونه تحقیق

الف) تعیین حجم نمونه

در این تحقیق برای تعیین حجم نمونه از جدول برآورد حجم نمونه از روی حجم جامعه که به وسیله کرجسی و مورگان پیشنهاد شده است، استفاده به عمل آمد (به نقل از: ظهوری، ۱۳۷۸: ۱۱۱).

جدول ۲: برآورد حجم نمونه از روی حجم جامعه

جامعه دانش‌آموزان متوسطه استان مازندران ۱۴۶۷۸۵	حجم نمونه دانش‌آموزان ۳۸۴
جامعه کارکنان آموزشی دوره متوسطه استان مازندران ۱۸۲۹۴	حجم نمونه کارکنان ۳۷۷

ب) شیوه نمونه‌گیری

ابتدا بر اساس شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای، استان مازندران به سه منطقه مرکزی، غرب و منطقه کوهستانی تقسیم شد که فهرست شهرهای هر منطقه به ترتیب الفبایی مرتب و سپس بر اساس شیوه نمونه‌گیری نظام‌دار به صورت تصادفی شهرهای ردیف دو و شش هر منطقه به عنوان نمونه انتخاب شد. در مرحله بعد با مراجعه به ادارات آموزش و پرورش شهرهای نمونه، از فهرست مدارس متوسطه که در واحدهای آموزش متوسطه موجود بود اسامی چهار مدرسه به صورت تصادفی ساده انتخاب شد (پسرانه شهری، دخترانه شهری، پسرانه روستایی و دخترانه روستایی). بدین ترتیب جمعاً ۲۴ مدرسه نمونه مشخص شد. سپس با توجه به آمار دانش‌آموزان دوره متوسطه شهرها و مناطق آموزشی و آمار کارکنان آموزشی دوره متوسطه آنها و با احتساب به نسبت جمعیت در نمونه‌گیری سهمیه‌ای، درصد و تعداد نمونه‌های دانش‌آموزان و کارکنان هر شهر و منطقه آموزشی مشخص و پرسش‌نامه جهت تکمیل در بین نمونه‌ها توزیع شد.

جدول ۳: حجم نمونه به تفکیک مناطق مرکزی، کوهستانی و غربی و شهرهای استان

گروه	نام شهر	تعداد دانش آموز	درصد گروه	جمع نمونه در گروه	تعداد نمونه در شهر	کلیات	تعداد کل	درصد گروه	جمع نمونه در گروه	تعداد نمونه در شهر
شهرهای مرکزی استان	آمل	۱۵۳۵۵	٪۷۰	۲۶۹	۱۸۳	بابل	۱۹۰۷	٪۶۶	۲۶۹	۸۶ (۱)
	بابل	۲۱۶۲۷								
	بابلسر	۵۵۰۹								
	بهشهر	۸۳۵۵								
	جویبار	۳۷۵۵								
	ساری (۱)	۱۰۲۹۸								
	ساری (۲)	۱۱۳۵۷								
	قائم شهر	۱۵۶۷۰								
	گلوگاه	۲۳۸۴								
	میاندرود	۲۱۰۹								
	نکا	۵۲۹۴								
	کیاکلا	۹۲۸								
	جمع	-					۱۰۲۶۴۱			
شهرهای کوهستانی استان	بندی شرقی	۱۹۳۵	٪۸	۱	۱۱	بندی غربی	۳۸۱	٪۱۳	۱	سوادکوه
	بندی غربی	۱۱۸۸								
	چمستان	۱۲۹۲								
	چهاردانگه	۸۷۷								
	دودانگه	۵۸۸								
	سوادکوه	۲۲۱۴								
	شیرگاه	۱۳۱۵								
	کجور	۳۸۵								
	کلاردشت	۱۸۷۴								
	لاریجان	۳۵۲								
	بلده	۱۷۴								
جمع		۱۲۱۹۴		۳۱	۲۳۳۰	۴۹				
شهرهای غربی استان	تنکابن	۶۴۵۵	٪۲۲	۴	۵۰	چالوس	۸۰۳	٪۲۱	۴	نور
	چالوس	۵۱۵۶								
	رامسر	۳۲۰۶								
	عباس آباد	۲۸۱۷								
	فریدونکنار	۲۵۰۷								
	نور	۳۶۴۱								
	نوشهر	۴۷۳۲								
	محمودآباد	۳۴۳۶								
جمع		۳۱۹۵۰		۸۴	۳۸۳۷	۷۹				

ابزار جمع آوری داده‌ها

در این تحقیق برای گردآوری اطلاعات از دو پرسش‌نامه محقق ساخته استفاده شده است. پرسش‌نامه دانش‌آموزان شامل ۳۰ سؤال پنج‌گزینه‌ای و پرسش‌نامه دبیران و کارکنان مدارس شامل ۳۵ سؤال پنج‌گزینه‌ای بود.

روایی و اعتبار پرسش‌نامه‌ها

ابتدا با توجه به سؤالات و تعاریف عملیاتی متغیرها نسخه اولیه پرسش‌نامه‌ها (پرسش‌نامه کارکنان و دانش‌آموزان) به همراه جدول تناظر، جهت تعیین روایی، در اختیار چند نفر از استادان متخصص قرار گرفت. سپس با اعمال اصلاحات و تغییرات درخواستی استادان و صاحب‌نظران، پرسش‌نامه‌های نهایی تدوین و روایی آنها مورد تأیید قرار گرفت. همچنین با اجرای آزمایشی بر روی ۳۰ نفر از دانش‌آموزان و ۳۰ نفر از کارکنان مدارس متوسطه، ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه دانش‌آموزان $\alpha = 0/7527$ و پرسش‌نامه کارکنان آموزش $\alpha = 0/9464$ محاسبه و به این ترتیب پایایی پرسش‌نامه‌ها نیز مشخص شد.

شاخص‌سازی

با توجه به نقش ساختار روابط اجتماعی موجود مدارس متوسطه در شکل‌گیری نگرش دانش‌آموزان به اقتدار، و نقش برنامه درسی پنهان در تقویت هویت ملی دانش‌آموزان و نگرش نسبت به جهانی شدن در هریک از مؤلفه‌های مذکور به ترتیب با ۴، ۹ و ۴ گویه (شاخص) به شرح جدول ذیل مورد بررسی قرار گرفته‌اند:

جدول ۴: شاخص‌ها

مؤلفه	شاخص
نقش ساختار روابط اجتماعی موجود در مدارس متوسطه در نگرش دانش‌آموزان به مسئله اقتدار	برخوردهای آمرانه و دستوری مسئولان مدرسه با دانش‌آموزان، احساس حمایت از سوی دانش‌آموزان، وجود خشونت در برخورد مسئولان مدرسه با دانش‌آموزان، توجه و تأکید بر فعالیت‌های گروهی، تقویت روحیه مشارکت‌جویی، تقویت روحیه انضباط‌پذیری و همکاری و تعاون در دانش‌آموزان، وجود جو احترام متقابل بین دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه و ایجاد شرایط مناسب برای تصمیم‌گیری و اجرای تصمیمات به وسیله دانش‌آموزان.
نقش برنامه درسی پنهان و ساختار روابط اجتماعی موجود در مدارس متوسطه در تقویت هویت ملی	ایجاد احساس افتخار و سربلندی به دلیل ایرانی بودن، ایجاد احساس تعلق به فرهنگ و تمدن با سابقه کهن ایران زمین، تلاش برای ارج نهادن و مراقبت از هویت ملی و توجه به عناصر اساسی هویت ملی (سرزمین، دین و مذهب، زبان رسمی).

نقش برنامه درسی پنهان و ساختار روابط اجتماعی موجود در مدارس متوسطه در نگرش نسبت به جهانی شدن	ایجاد زمینه آشنایی دانش آموزان با جهانی شدن، ایجاد زمینه پذیرش جهانی شدن همراه با حفظ هویت اسلامی و توجه به ایجاد زمینه‌های وحدت بین اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها.
--	---

شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها

الف) توصیف داده‌ها (آمار توصیفی)

در این بخش ابتدا اطلاعات مربوط به کارکنان مدرسه و سپس دانش آموزان از طریق جداول ذیل توصیف می‌شود:

جدول ۵: توزیع فراوانی و درصد فراوانی مربوط به مدرک تحصیلی نمونه‌ها در گروه کارکنان مدارس

مدرک تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی
دیپلم	۱۴	۳/۸
فوق دیپلم	۳۳	۸/۹
لیسانس	۲۰۸	۵۶/۱
فوق لیسانس	۴۲	۱۱/۳
بدون پاسخ	۷۴	۱۹/۹
کل	۳۷۱	۱۰۰

داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد ۳/۸ درصد نمونه‌ها را کارکنانی با مدرک تحصیلی دیپلم، ۸/۹ درصد فوق دیپلم، ۵۶/۱ درصد لیسانس، و ۱۱/۳ درصد را فوق لیسانس تشکیل می‌دهند.

جدول ۶: توزیع فراوانی و درصد فراوانی مربوط به جنسیت نمونه‌ها در گروه کارکنان مدارس

جنسیت	فراوانی	درصد فراوانی
زن	۱۸۶	۵۰/۱
مرد	۱۸۵	۴۹/۹
کل	۳۷۱	۱۰۰

داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد، تعداد نمونه گروه زنان و مردان حدوداً مساوی است چراکه ۵۰/۱ درصد نمونه‌ها را زنان و ۴۹/۹ درصد آنها را مردان تشکیل می‌دهند.



جدول ۷: توزیع فراوانی و درصد فراوانی مربوط به سابقه نمونه‌ها در گروه کارکنان مدارس

سابقه	فراوانی	درصد فراوانی
۰-۹	۵۰	۱۳/۵
۱۰-۱۹	۱۵۶	۴۲
بالای ۲۰	۷۹	۲۱/۳
بدون پاسخ	۸۶	۲۳/۲
کل	۳۷۱	۱۰۰

بر اساس داده‌های جدول فوق، ۱۳/۵ درصد نمونه‌ها زیر ۱۰ سال، ۴۲ درصد بین ۱۰ تا ۱۹ سال، ۲۱/۳ درصد بالای ۲۰ سال سابقه داشتند و تعداد ۲۳/۲ درصد هم سابقه خود را مشخص نکردند.

جدول ۸: توزیع فراوانی و درصد فراوانی مربوط به رشته تحصیلی نمونه‌ها در گروه کارکنان مدارس

رشته تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی
علوم انسانی	۱۵۰	۴۰/۴
علوم پایه	۱۰۸	۲۹/۱
فنی و حرفه‌ای	۱۲	۳/۲
بدون پاسخ	۱۰۱	۲۷/۲
کل	۳۷۱	۱۰۰

داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد که رشته تحصیلی ۴۰/۴ درصد نمونه‌ها علوم انسانی، ۲۹/۱ درصد علوم پایه، ۳/۲ درصد فنی و حرفه‌ای بوده است و تعداد ۲۷/۲ درصد هم رشته خود را مشخص نکردند.

جدول ۹: توزیع فراوانی و درصد فراوانی مربوط به جنسیت نمونه‌ها در گروه دانش‌آموزان

جنسیت	فراوانی	درصد فراوانی
دختر	۱۹۲	۴۹/۹
پسر	۱۹۳	۵۰/۱
کل	۳۸۵	۱۰۰

داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد، تعداد نمونه گروه دختران و پسران حدوداً مساوی است؛ چراکه ۵۰/۱ درصد نمونه‌ها را پسران و ۴۹/۹ درصد را دختران تشکیل می‌دهند.

جدول ۱۰: توزیع فراوانی و درصد فراوانی مربوط به پایه تحصیلی نمونه‌ها در گروه دانش‌آموزان

پایه تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی
اول دبیرستان	۱۰۰	۲۶
دوم دبیرستان	۱۱۴	۲۹/۶
سوم دبیرستان	۱۲۰	۳۱/۲
پیش‌دانشگاهی	۳۹	۱۰/۱
بدون پاسخ	۱۲	۳/۱
کل	۳۸۵	۱۰۰

داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد ۲۶ درصد نمونه‌ها را دانش‌آموزان اول دبیرستان، ۲۹/۶ درصد دوم دبیرستان، ۳۱/۲ درصد سوم دبیرستان، ۱۰/۱ درصد را پیش‌دانشگاهی تشکیل می‌دادند و ۳/۱ درصد هم پایه تحصیلی خود را مشخص نکردند.

جدول ۱۱: توزیع فراوانی و درصد فراوانی مربوط به معدل دانش‌آموزان

نوع شغل	فراوانی	درصد فراوانی
زیر ۱۰	۴	۱
۱۰ تا ۱۴	۱۲	۳/۱
۱۴ تا ۱۷	۱۱۷	۳۰/۴
۱۷ تا ۲۰	۱۵۸	۴۱
بدون پاسخ	۹۴	۲۴/۴
کل	۳۸۵	۱۰۰

داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد که ۳۰/۴ درصد نمونه‌ها دارای معدل ۱۴ تا ۱۷ و ۴۱ درصد آنها معدل بین ۱۷ تا ۲۰ داشتند و ۲۴/۴ درصد هم به معدل خود اشاره نکردند.

(ب) تجزیه و تحلیل داده‌ها (آمار استنباطی)
برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون χ^2 استفاده شد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

بررسی سؤال شماره ۱

از دید کارکنان، ساختار روابط اجتماعی مدارس متوسطه تا چه حد در نگرش دانش‌آموزان به اقتدار نقش دارد؟

جدول ۱۲: توزیع فراوانی و درصد فراوانی مربوط به سؤال و تحلیل داده‌ها
با استفاده از مجذور کای (χ^2)

شاخص‌ها	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	جمع
فراوانی	۵۹	۱۴۸	۱۴۱	۲۳	۰	۳۷۱
درصد فراوانی	۱۵/۹	۳۹/۹	۳۸	۶/۲	۰	۱۰۰

$$\chi^2 = ۱۲۲/۷۴ \text{ به دست آمده } df = ۴ \text{ (درجه آزادی)} \quad \chi^2 = ۷/۸۱ \text{ بحرانی}$$

داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد حدود ۵۵/۸ درصد کارکنان به مقدار زیاد و خیلی زیاد معتقد بودند که ساختار روابط اجتماعی در نگرش دانش‌آموزان به اقتدار نقش دارد، ۳۸ درصد به مقدار متوسط و تنها ۶/۲ درصد به مقدار کم به این نکته اشاره نمودند. اختلافات مشاهده شده بین فراوانی‌ها معنادار است؛ زیرا χ^2 به دست آمده از χ^2 جدول بزرگ‌تر بود و در نتیجه دیدگاه‌های کارکنان، ناشی از شانس و تصادف نیست و کارکنان نقش زیادی برای ساختار روابط اجتماعی موجود در ایجاد نگرش دانش‌آموزان به اقتدار قائل‌اند.

بررسی سؤال شماره ۲

از دیدگاه کارکنان مدارس متوسطه، برنامه درسی پنهان تا چه حد در تقویت هویت ملی دانش‌آموزان نقش دارد؟

جدول ۱۳: توزیع فراوانی و درصد فراوانی مربوط به سؤال ۲ و تحلیل داده‌ها
با استفاده از مجذور کای (χ^2)

شاخص‌ها	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	جمع
فراوانی	۸۵	۸۷	۱۲۳	۶۷	۹	۳۷۱
درصد فراوانی	۲۲/۹	۲۳/۵	۳۳/۲	۱۸/۱	۲/۴	۱۰۰

$$\chi^2 = ۹۳/۸۶ \text{ به دست آمده } df = ۴ \text{ (درجه آزادی)} \quad \chi^2 = ۹/۴۷ \text{ بحرانی}$$

بر اساس داده‌های جدول فوق حدود ۴۶/۴ درصد کارکنان به مقدار زیاد و خیلی زیاد ۳۳/۲ درصد در حد متوسط و ۲۰/۵ درصد نیز در حد کم و خیلی کم به نقش

برنامه درسی پنهان در تقویت هویت ملی اشاره نمودند. اختلافات مشاهده شده بین فراوانی‌ها معنادار است؛ و لذا با ۹۵ درصد اطمینان می‌توانیم قضاوت کنیم که اختلافات مشاهده‌شده در دیدگاه‌های کارکنان واقعی بوده، ناشی از شانس و تصادف نیست.

بررسی سؤال شماره ۳

از دیدگاه کارکنان، برنامه درسی پنهان مدارس متوسطه تا چه حد در نگرش کارکنان و دانش‌آموزان نسبت به جهانی شدن نقش دارد؟

جدول ۱۴: توزیع فراوانی و درصد فراوانی مربوط به سؤال ۵ و تحلیل داده‌ها
با استفاده از مجذور کای (χ^2)

شاخص‌ها	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	جمع
فراوانی	۹۵	۱۷۳	۶۲	۴۱	۰	۳۷۱
درصد فراوانی	۲۵/۶	۴۶/۶	۱۶/۷	۱۱/۱	۰	۱۰۰

$$\chi^2 = ۱۰۸/۵۵ \text{ به دست آمده} \quad df = ۴ \text{ (درجه آزادی)} \quad \chi^2 = ۷/۸۱ \text{ بحرانی}$$

داده‌های جدول فوق حاکی از آن است که حدود ۷۲/۲ درصد کارکنان به مقدار زیاد و خیلی زیاد ۱۶/۷ درصد به مقدار متوسط و ۱۱/۱ درصد به مقدار کم معتقد بودند که برنامه درسی پنهان در ایجاد نگرش دانش‌آموزان و کارکنان نسبت به جهانی شدن نقش دارد. با توجه به نتایج به دست آمده از دانش‌آموزان χ^2 اختلافات مشاهده‌شده بین فراوانی‌ها معنادار است.

بررسی سؤال شماره ۴

از دیدگاه دانش‌آموزان ساختار روابط اجتماعی موجود در مدارس متوسطه استان مازندران در نگرش دانش‌آموزان به اقتدار چه نقشی دارد؟

جدول ۱۵: توزیع فراوانی و درصد فراوانی مربوط به سؤال ۳ و تحلیل داده‌ها
با استفاده از مجذور کای (χ^2)

شاخص‌ها	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	جمع
فراوانی	۱۰۶	۲۰۲	۶۵	۱۲	۰	۳۷۱
درصد فراوانی	۲۷/۵	۵۲/۵	۱۶/۹	۳/۱	۰	۱۰۰

$$\chi^2 = ۲۰۱/۰۶ \text{ به دست آمده} \quad df = ۴ \text{ (درجه آزادی)} \quad \chi^2 = ۷/۸۱ \text{ بحرانی}$$



داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد، حدود ۸۰ درصد دانش‌آموزان به مقدار زیاد و خیلی زیاد ۱۶/۹ درصد به مقدار متوسط و ۳/۱ درصد نیز به مقدار کم معتقد بودند که ساختار روابط اجتماعی در نگرش دانش‌آموزان به اقتدار نقش دارد. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از آزمون χ^2 می‌توانیم قضاوت کنیم که اختلافات مشاهده‌شده در دیدگاه‌های دانش‌آموزان واقعی بوده، ناشی از شانس و تصادف نیست و به نظر می‌رسد که ساختار روابط اجتماعی موجود در مدرسه عامل مهمی در ایجاد نگرش دانش‌آموزان نسبت به اقتدار است.

بررسی سؤال شماره ۵

از دیدگاه دانش‌آموزان در مدارس متوسطه استان مازندران برنامه درسی پنهان در تقویت هویت ملی دانش‌آموزان چه نقشی دارد؟

جدول ۱۶: توزیع فراوانی و درصد فراوانی مربوط به سؤال ۴ و تحلیل داده‌ها
با استفاده از مجذور کای (χ^2)

شاخص‌ها	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	جمع
فراوانی	۴۱	۱۳۶	۱۷۰	۲۶	۱۲	۳۷۱
درصد فراوانی	۱۰/۶	۳۵/۳	۴۴/۲	۶/۸	۳/۱	۱۰۰

$$\chi^2 = ۲۶۳/۰۱ \text{ به دست آمده } df = ۴ \text{ (درجه آزادی)} \quad \chi^2 = ۹/۴۷ \text{ بحرانی}$$

داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد حدود ۴۵/۹ درصد دانش‌آموزان به مقدار زیاد و خیلی زیاد ۴۴/۲ درصد به مقدار متوسط و ۹/۹ درصد به مقدار کم و خیلی کم معتقد بودند که برنامه درسی پنهان در تقویت هویت ملی دانش‌آموزان نقش دارد. اختلافات مشاهده شده بین فراوانی‌ها معنادار است و لذا با ۹۵ درصد اطمینان می‌توانیم قضاوت کنیم که اختلافات مشاهده‌شده در دیدگاه‌های دانش‌آموزان واقعی بوده، ناشی از شانس و تصادف نیست و برنامه درسی پنهان در تقویت هویت ملی دانش‌آموزان نقش بسیار مهمی دارد.

بررسی سؤال شماره ۶

از دیدگاه دانش‌آموزان برنامه درسی مدارس متوسطه استان مازندران در ایجاد نگرش دانش‌آموزان نسبت به جهانی شدن چه نقشی دارد؟

جدول شماره ۱۷: توزیع فراوانی و درصد فراوانی مربوط به سؤال ۵ و تحلیل داده‌ها با استفاده از مجذور کای (χ^2)

شاخص‌ها	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	جمع
فراوانی	۱۸۲	۱۳۹	۴۵	۸	۱۱	۳۷۱
درصد فراوانی	۴۷/۳	۳۶/۱	۱۱/۷	۲/۱	۲/۹	۱۰۰

$$\chi^2 = ۳۲۴/۸۰ \text{ به دست آمده } df = ۴ \text{ (درجه آزادی) } \chi^2 = ۹/۴۷ \text{ بحرانی}$$

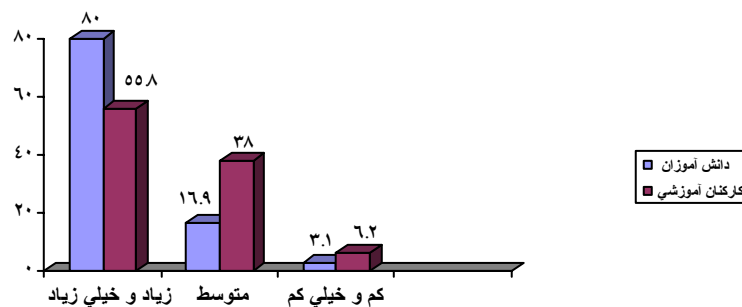
داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد حدود ۸۳/۴ درصد دانش‌آموزان به مقدار زیاد و خیلی زیاد ۱۱/۷ درصد به مقدار متوسط و ۵ درصد به مقدار کم و خیلی کم معتقد بودند که برنامه‌های درسی در ایجاد نگرش دانش‌آموزان و کارکنان نسبت به جهانی شدن نقش دارد. اختلافات مشاهده‌شده بین فراوانی‌ها معنادار است؛ و لذا با ۹۵ درصد اطمینان می‌توانیم قضاوت کنیم که اختلافات مشاهده‌شده در دیدگاه‌های دانش‌آموزان واقعی بوده، ناشی از شانس و تصادف نیست و برنامه‌های درسی مدارس متوسطه تأثیر بسیار قابل توجهی بر ایجاد نگرش دانش‌آموزان نسبت به جهانی شدن دارد.

مقایسه دیدگاه‌های کارکنان و دانش‌آموزان

بررسی مقایسه‌ای ۱

آیا بین دیدگاه‌های کارکنان آموزشی و دانش‌آموزان در خصوص نقش ساختار روابط اجتماعی موجود در مدارس متوسطه استان مازندران در نگرش دانش‌آموزان به اقتدار، تفاوت معنادار وجود دارد؟

نمودار ۱: اختلاف دیدگاه‌های دانش‌آموزان و کارکنان آموزشی در خصوص نقش ساختار روابط اجتماعی مدرسه

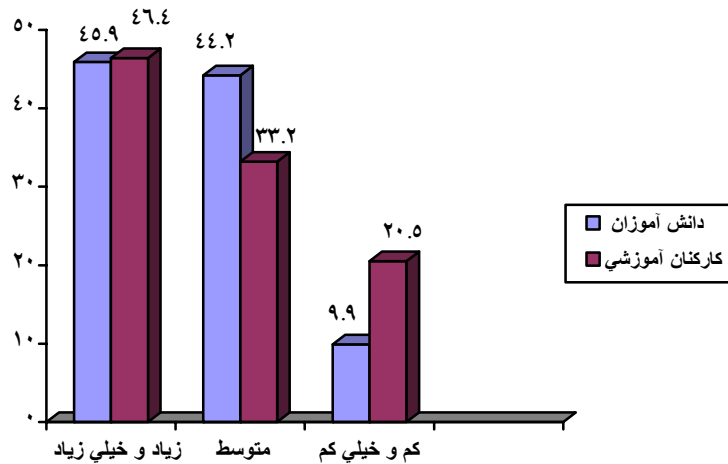


داده‌های نمودار فوق نشان می‌دهد حدود ۸۰ درصد دانش‌آموزان و ۵۵/۸ درصد کارکنان آموزشی به مقدار زیاد و خیلی زیاد معتقد بودند که ساختار روابط اجتماعی موجود در مدارس متوسطه استان مازندران در نگرش دانش‌آموزان به اقتدار نقش دارد و ۳/۱ درصد دانش‌آموزان و ۶/۲ درصد کارکنان آموزشی این عامل را به مقدار کم مطرح نمودند. اختلافات مشاهده شده بین دیدگاه‌های دانش‌آموزان و کارکنان آموزشی، با توجه به نتایج آماری به دست آمده، معنادار است و لذا می‌توانیم قضاوت کنیم که دانش‌آموزان بیشتر از کارکنان آموزشی به این امر معتقدند.

بررسی مقایسه‌ای ۲

آیا بین دیدگاه‌های کارکنان آموزشی و دانش‌آموزان در خصوص نقش برنامه درسی پنهان در تقویت هویت ملی دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود دارد؟

نمودار ۲: اختلاف دیدگاه‌های دانش‌آموزان و کارکنان آموزشی در خصوص تقویت هویت ملی



داده‌های نمودار فوق نشان می‌دهد حدود ۴۵/۹ درصد دانش‌آموزان و ۴۶/۴ درصد کارکنان آموزشی به مقدار زیاد و خیلی زیاد معتقد بودند که برنامه درسی پنهان در تقویت هویت ملی دانش‌آموزان نقش دارد و ۹/۹ درصد دانش‌آموزان و ۲۰/۵ درصد کارکنان آموزشی این عامل را به مقدار کم و خیلی کم مطرح نمودند. اختلافات

مشاهده شده بین دیدگاه‌های دانش‌آموزان و کارکنان آموزشی معنادار است؛ چراکه χ^2 به دست آمده از بررسی برابر ۵۱/۹۳ از χ^2 بحرانی با درجه آزادی ۴ و در سطح ۰/۰۵ (برابر با ۹/۴۷) بزرگ‌تر مشاهده شده است و لذا با ۹۵ درصد اطمینان می‌توانیم قضاوت کنیم که دانش‌آموزان بیشتر از کارکنان آموزشی به این امر معتقدند.

بررسی مقایسه‌ای ۳

آیا بین دیدگاه‌های کارکنان آموزشی و دانش‌آموزان در خصوص نقش برنامه درسی پنهان در ایجاد نگرش دانش‌آموزان و کارکنان نسبت به جهانی شدن تفاوت معنادار وجود دارد؟

نمودار ۳: اختلاف دیدگاه‌های دانش‌آموزان و کارکنان در خصوص نگرش نسبت به جهانی شدن



داده‌های نمودار فوق نشان می‌دهد حدود ۸۳/۴ درصد دانش‌آموزان و ۷۲/۱ درصد کارکنان به مقدار زیاد و خیلی زیاد معتقد بودند که برنامه درسی پنهان در ایجاد نگرش نسبت به جهانی شدن نقش دارد. اختلافات مشاهده شده بین دیدگاه‌های دانش‌آموزان و کارکنان معنادار است؛ چراکه χ^2 به دست آمده از بررسی برابر ۶۶/۷۱ از χ^2 بحرانی با درجه آزادی ۴ و در سطح ۰/۰۵ برابر با (۹/۴۷) بزرگ‌تر مشاهده شده است و لذا با ۹۵ درصد اطمینان می‌توانیم قضاوت کنیم که دانش‌آموزان بیشتر از کارکنان به این امر معتقدند.

بحث و نتیجه گیری

با توجه به نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها می‌توانیم قضاوت کنیم که دانش‌آموزان بیشتر از کارکنان آموزشی معتقدند که ساختار روابط اجتماعی موجود در مدارس متوسطه استان مازندران در نگرش دانش‌آموزان به اقتدار مؤثر است. این موضوع در تحقیقات مختلف نیز مورد تأیید قرار گرفته است، از جمله سیلور و لوئیس معتقدند که در دانشگاه و مدارس می‌کنند که استادان و معلمان صادق‌تر و محترمانه با دانشجویان و دانش‌آموزان برخورد می‌کنند، نه تنها روحیه آنها بالاتر است، بلکه عملکرد علمی بهتر و اعتماد به نفس بالاتری را احساس می‌کنند (بنگرید به: سیلور و الکساندر، ۱۳۷۲). در بررسی جو اجتماعی مدرسه دریافت که دانش‌آموزان دختر مدارس می‌دانند که جو اجتماعی بسته‌تری دارند کمتر از پسران به بیان دیدگاه‌های خود می‌پردازند و در جریان یادگیری، نقش فعالی ندارند و منفعل هستند (به نقل از زحمتی، ۱۳۸۶: ۵۶).

تحقیق کارجو (بنگرید به: کارجو، ۱۳۸۳) نشان داد که استفاده از مشارکت دانش‌آموزان در اداره کلاس و مدرسه، در مدارس دخترانه بیشتر از مدارس پسرانه است. نتایج تحقیقات مذکور مؤید تأثیر مفید و مثبت جو و ساختار اجتماعی مدارس است، اما در مقابل، تحقیقاتی هم وجود دارد که نشان می‌دهد ساختار اجتماعی مدارس به ضرر دانش‌آموزان عمل می‌کند از جمله شوارتز (۱۹۹۳) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که جو اجتماعی مدرسه باعث بروز مشکلاتی در جامعه‌پذیری و سازگاری دانش‌آموزان می‌شود. او انزوایی دانش‌آموزان را نمونه‌ای از پیامدهای منفی جو اجتماعی مدارس و دانشگاه می‌داند. حیدری چروده (۱۳۸۰) در تحقیق خود دریافت که رفتارهای خشونت‌آمیز اولیای مدرسه با دانش‌آموزان، احساس وجود ناهنجاری در مدرسه و جامعه و عدم ارضای نیازهای اجتماعی در مدرسه، تأثیر زیادی در بروز رفتارهای کجروانه درون‌مدرسه‌ای دانش‌آموزان داشته است (علی‌خانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۴: ۱۴۶-۱۲۱). نیز در تحقیق خود نتیجه می‌گیرد که عمده‌ترین پیامدهای قصدنشده مدارس می‌که از جو اجتماعی بسته‌تری برخوردارند عبارت‌اند از: افزایش روحیه اطاعت، تقلید و پیروی محض و کاهش روحیه تفکر انتقادی و تقویت تمایل به فعالیت‌های یادگیری انفرادی، کاهش میزان اعتماد و عزت نفس و تقویت احساس خودپنداره منفی در دانش‌آموزان. عنایت به نتایج تحقیقات مذکور ما را به این نکته رهنمون می‌دارد که اگر ساختار اجتماعی مدارس به صورت بسته و مقتدرانه عمل نماید، ممکن است دانش‌آموزان را افرادی منفی‌نگر، دارای اعتماد به نفس پایین و فاقد تفکر انتقادی تربیت نماید و این فرایند باعث کاهش پویایی نسل آینده در عرصه‌های مختلف گردد.

از آنجایی که توجه به تقویت هویت ملی از نیازهای ضروری هر نظام آموزشی است، نتایج مربوط به سؤال دوم نیز بیانگر نقش برنامه‌های درسی پنهان در تقویت هویت ملی دانش‌آموزان است. لذا این نتیجه با تحقیق محسنی (۱۳۷۴) که روند تحول آگاهی‌یابی بر هویت ملی را با روند احساس تعلق به آن همراه می‌داند و به این نتیجه می‌رسد که دانش‌آموزان در پایان دوره ابتدایی، فرایند تحولی احساسی تعلق به هویت ملی را طی می‌نمایند، همخوانی دارد. این نتیجه با تحقیق شارع‌پور (۱۹۹۷) در بین دانش‌آموزان ایرانی شاغل به تحصیل در مدارس ایرانی خارج از کشور نیز تطابق دارد. بر اساس این تحقیق، وجود شرایط نامناسب در مدارس ایرانی خارج از کشور عامل مهمی در حفظ و تقویت هویت ملی دانش‌آموزان ایرانی بوده است.

در تجزیه و تحلیل سؤال ۳ تحقیق، نتایج، بیانگر تأثیر قابل توجه برنامه درسی پنهان در ایجاد نگرش نسبت به جهانی شدن است و دانش‌آموزان نیز بیشتر از کارکنان آموزشی برنامه‌های درسی پنهان را در ایجاد نگرش نسبت به جهانی شدن مؤثر می‌دانند. همچنین، در مقایسه نتایج جدول شماره ۱۳ و ۱۴ می‌توان اظهار داشت که برنامه درسی پنهان در ایجاد نگرش دانش‌آموزان و کارکنان نسبت به جهانی شدن در مقایسه با تقویت هویت ملی، دارای نقش بیشتری است؛ از این رو، همان گونه که در مقدمه و پیشینه نیز ذکر شد، هر برنامه درسی با محوریت دانش‌آموزان تدوین می‌گردد و مهم‌تر از همه این‌که برنامه درسی پنهان نیز حاصل تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر، ساختار روابط اجتماعی و نوع نگاه دانش‌آموزان نسبت به پدیده‌های پیرامون و جهانی شدن است. همان طور که نتایج نشان داد دانش‌آموزان (صرف نظر از شهری و روستایی یا دختر و پسر بودن) و کارکنان آموزشی به اهمیت جهانی شدن توجه کافی دارند و اندیشمندان نیز توجه به آن را مورد تأکید قرار می‌دهند، لازم است نظام آموزشی در برنامه‌های درسی و نیز فعالیت‌های فوق‌برنامه، زمینه آمادگی برای آشنایی بیشتر با هدف، ویژگی‌ها و آثار جهانی شدن را در دانش‌آموزان دوره متوسطه که گردانندگان چرخ‌های اقتصادی و اجتماعی و سیاسی جامعه آینده‌اند، فراهم نماید.

پیشنهادها

۱. از آنجایی که نگرش مثبت دانش‌آموزان به کارکنان مدارس عامل مهمی در کاهش کج‌روی‌های آنان است و در مقابل، رفتار خشونت‌آمیز اولیای مدرسه باعث افزایش رفتارهای کج‌روانه در دانش‌آموزان می‌شود، پیشنهاد می‌شود جهت بهبود ساختار روابط

- اجتماعی حاکم بر مدرسه، زمینه‌های حذف موارد خشونت با دانش‌آموزان و یا ایجاد تبعیض بین دانش‌آموزان فراهم شود تا تعامل دانش‌آموزان و کارکنان مدارس افزایش یابد.
۲. با توجه به یافته‌های این تحقیق، دانش‌آموزان بیشتر از کارکنان مدارس معتقد به نقش ساختار و روابط اجتماعی مدرسه در ایجاد نگرش آنها به اقتدار بودند، لذا پیشنهاد می‌شود جو اجتماعی مدارس به صورت جو حمایتی همراه با احترام متقابل طراحی گردد و برای این منظور ایجاد شرایط مناسب برای تصمیم‌گیری و اجرای تصمیم‌ها به وسیله دانش‌آموزان، تقویت روحیه انضباط‌پذیری، همکاری و تعاون در دانش‌آموزان لازم است.
۳. نظر به این‌که وجود جو اجتماعی بسته در مدارس می‌تواند پیامدهایی مانند انزوایی، تقلید و پیروی محض را به دنبال داشته باشد، پیشنهاد می‌شود در یک تحقیق گسترده، جو اجتماعی مدارس مورد بررسی قرار گیرد.
۴. از آنجایی که نتایج تحقیق نشان داد دانش‌آموزان بیشتر از کارکنان مدارس متوسطه استان برنامه‌های درسی پنهان را در تقویت هویت ملی دانش‌آموزان مؤثر می‌دانند، پیشنهاد می‌شود تقویت نگرش به هویت ملی در کتاب‌های درسی، فعالیت‌های غیردرسی و فوق‌برنامه مدارس در دستور کار برنامه‌ریزان نظام آموزشی قرار گیرد.
۵. مفهوم هویت ملی در دوره ابتدایی در دانش‌آموزان شکل می‌گیرد، بنابراین پیشنهاد می‌شود در کتاب‌های دوره ابتدایی تقویت نگرش به هویت ملی بیشتر مورد توجه قرار گیرد.
۶. آشنایی با میراث فرهنگی ایران، جغرافیای ایران و نمادها و اسطوره‌های ملی می‌تواند تعلق خاطر به هویت ملی را در دانش‌آموزان غنا دهد، لذا پیشنهاد می‌شود در کتاب‌های درسی و سایر فعالیت‌های فرهنگی مدارس به این موارد توجه جدی شود.
۷. بر اساس یافته‌های این تحقیق، دانش‌آموزان بیشتر از کارکنان و مسئولان مدارس برنامه‌های درسی پنهان را در ایجاد نگرش نسبت به جهانی شدن مؤثر می‌دانند. بر این اساس پیشنهاد می‌شود که در تحقیق جداگانه‌ای نگرش دانش‌آموزان و کارکنان مدارس نسبت به جهانی شدن مورد بررسی قرار گیرد.
۸. برنامه درسی پنهان مقوله‌های متعددی را دربرمی‌گیرد و همچنان که از مفهوم آن مشخص است، علی‌رغم اهمیت آن، کمتر مورد توجه برنامه‌ریزان و برنامه‌سازان نظام‌های آموزشی قرار می‌گیرد، لذا پیشنهاد می‌شود در دوره‌های آموزشی ضمن خدمت، دبیران و مسئولان مدارس با این مقوله و نقش و تأثیر آن بیشتر آشنا شوند.

منابع

- احمدلو، حبیب (۱۳۸۱)؛ *بررسی رابطه میزان هویت ملی و قومی در بین جوانان تبریز*، استاد راهنما: عماد افروغ، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی (منتشر نشده).
- ایزدی، صمد (۱۳۷۹)؛ *الگوی نیمه‌متمرکز برنامه‌ریزی درسی با تأکید بر مشارکت معلمان*، استاد راهنما: زهرا گویا، پایان‌نامه دکتری، تهران: دانشگاه تربیت مدرس، (منتشر نشده)
- تقی‌پور ظهیر، علی (۱۳۷۸)؛ *مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*، تهران: آگاه.
- حیدری چروده، مجید (۱۳۸۰)؛ *بررسی میزان و علل ناپهناجاری اجتماعی دانش‌آموزان دوره راهنمایی خراسان*، تحقیق درون سازمانی سازمان آموزش و پرورش استان خراسان رضوی.
- خلخال، علی (۱۳۷۹)؛ «ارایه چهارچوب نظری برای تشخیص جو مدرسه»، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، س ۱۶، ش ۶۲، صص ۱۰۲-۷۷.
- زحمتی ایرجی، رقیه (۱۳۸۶)؛ *بررسی جو اجتماعی دانشگاه به‌عنوان برنامه‌درسی پنهان بر نگرش دانشجویان در دانشگاه مازندران*، استاد راهنما: حجت صفا حیدری، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، بابل: دانشگاه مازندران.
- سیلور، الکساندر و لوئیس (۱۳۷۲)؛ *برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر*، ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد، مشهد: آستان قدس رضوی.
- شارع‌پور، محمود (۱۳۸۵)؛ *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، تهران: سمت.
- صالحی، ابراهیم و طناز شکیباییان (۱۳۸۶)؛ «بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی»، *فصلنامه مطالعات ملی*، س ۸، ش ۱، صص ۸۴-۶۳.
- صفوی‌زاده، نسرين (۱۳۸۵)؛ «رویکردهای نظام جهانی و نظام آموزش و پرورش: www.hinkestan.com»، تاریخ مراجعه ۸۷/۶/۱۲.
- طاب‌زاده نوبریان، محسن و کورش فتحی و اجارگاه (۱۳۸۲)؛ *مباحث تخصصی برنامه‌ریزی درسی*، تهران: آیتز.
- طالبی، سکینه (۱۳۷۸)؛ *تحول هویت دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی و راهنمایی شهر تهران*، استاد راهنما: هاشم فردانش، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- ظهوری، قاسم (۱۳۷۸)؛ *کاربرد روش‌های تحقیق علوم اجتماعی در مدیریت*، تهران: میر.
- علی‌خانی، محمدحسین و محمود مهرمحمدی (۱۳۸۴)؛ «بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه‌درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان»، *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران*، ش ۱۲، ویژه‌نامه علوم تربیتی، صص ۱۴۶-۱۲۱.
- فاجرلیند، اینجمار (۱۳۷۰)؛ *تعلیم و تربیت و توسعه ملی*، ترجمه سیدمهدی سجادی، تهران: تربیت.
- فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۶)؛ *برنامه‌درسی به‌سوی هویت‌های جدید*، ج ۱، تهران: آیتز.
- کارجو، ایرج (۱۳۸۳)؛ *بررسی و مقایسه نظرات دبیران زن و مرد دبیرستان‌های شهر کرمانشاه درباره استفاده از برنامه‌درسی پنهان*، تحقیق درون سازمانی سازمان آموزش و پرورش استان کرمانشاه.
- کهنه‌پوشی، سید مصلح (۱۳۸۷)؛ «تحلیل محتوای مفهوم هویت کتاب جامعه‌شناسی ۱ و ۲ رشته علوم انسانی مقطع متوسطه»، *هفتمین همایش انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران: برنامه‌درسی دوره راهنمایی و متوسطه: چالش‌ها و چشم‌اندازها*، تهران: دانشگاه تربیت معلم.

- محسنی، نیکچهره (۱۳۷۴): *شکل‌گیری مفاهیم میهن و بیگانه در کودکان ۶ تا ۱۲ ساله*، تهران: معاونت پژوهشی دانشگاه تهران.
- مردوخ، بایزید (۱۳۸۶): «*نهادهای نظام تدبیر و اتحاد ملی در ایران*»، *همایش اتحاد ملی؛ سیاست‌ها، راهبردها*، تهران: مرکز تحقیقات استراتژیک، معاونت پژوهش‌های فرهنگی و اجتماعی.
- ملاصادقی، منیژه (۱۳۷۸): *نقش فعالیت‌های فرهنگی مدارس در شکل‌دهی هویت ملی دانش‌آموزان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.
- ملکی، حسن (۱۳۷۶): *برنامه‌ریزی درسی، راهنمای عمل*، تهران: انتشارات مدرسه.
- مهرعلی‌زاده، یدالله و مسعود صفایی مقدم (۱۳۸۷): «*بازتاب نظریه‌های جهانی شدن بر برنامه‌دهی درسی*»، سی‌دی الکترونیکی *همایش جهانی شدن و بومی‌ماندن برنامه درسی: چالش‌ها و فرصت‌ها*، بابل‌سر: دانشگاه مازندران.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱): *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی.
- میرزاییگی، علی (۱۳۸۰): *برنامه‌ریزی درسی و طرح درسی*، تهران: سیطرون.
- نصراصفحانی، احمدرضا و فاطمه و مریم فاتحی‌زاده (۱۳۸۱): *بررسی عملکرد مدرسه در ایجاد پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره متوسط شهر اصفهان*، ویژه‌نامه هفته پژوهش دانشگاه اصفهان.
- Iranian Students in Australia, Ph.D. thesis, supervised by Dr. Lawrence Saha, at Australian National University.
- Jackson, P. (1968); *Life in Classrooms*, New York: Holt.
- Margolis, E, pat Jefferies (2002); *The Hidden Curriculum in Higher Education*. *Journal of Educational Studies*, Vol 50, Number 3, pp. 390-414.
- Schwartz.c.l (1993); *Increasing the retention of American students in professional program in higher education*. *journal of American education*. www.usak.ca/ed-post-clonical/biblio.htm
- Sharepour, M. (1997); *Assimilation and Maintenance of Ethnic Identity among*