

تأثیر جو اجتماعی در شکل‌گیری ارتباطات دانش‌آموزان دوره متوسطه دبیرستان‌های منطقه ۱۵ شهر تهران

دکتر امینه احمدی*

زهرا دانش‌ثانی*

چکیده: پژوهش حاضر با هدف اصلی شناسایی تأثیر جو اجتماعی در شکل‌گیری ارتباطات دانش‌آموزان مدارس دوره متوسطه است. جامعه آماری، معلمین دبیرستان‌های منطقه ۱۵ آموزش و پرورش شهر تهران است. در نمونه آماری با انتخاب تصادفی به حجم ۳۰۰ نفر و با روش پس‌رویدادی و با استفاده از یک پرسشنامه ۴۵ سؤالی محقق ساخته با اعتبار ۰/۹۳ طراحی و اجرا شده است. داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و یافته‌ها حاکی است: (۱) بین نمرات جو اجتماعی حاکم بر مدرسه و نمرات شکل‌گیری ارتباطات و تعاملات دانش‌آموزان همبستگی مثبت و در حد بالا و معنادار مشاهده شده است. (۲) بین نمرات جو اجتماعی حاکم بر مدرسه و نمرات قانون‌مداری دانش‌آموزان همبستگی مثبت و در حد بالا و معنادار مشاهده شده است. (۳) بین نمرات جو اجتماعی حاکم بر مدرسه و نمرات مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان همبستگی مثبت و در حد بالا و معنادار مشاهده شده است. (۴) بین نمرات جو اجتماعی حاکم بر مدرسه و نمرات همکاری گروهی دانش‌آموزان همبستگی مثبت و در حد بالا و معنادار مشاهده شده است. (۵) بین نمرات جو اجتماعی حاکم بر مدرسه و نمرات همدلی دانش‌آموزان همبستگی مثبت و در حد بالا و معنادار مشاهده شده است. (۶) بین نمرات جو اجتماعی حاکم بر مدرسه و نمرات انتقادگری و انتقادپذیری دانش‌آموزان همبستگی مثبت و در حد بالا و معنادار مشاهده شده است. (۷) بین نمرات جو اجتماعی حاکم بر مدرسه و نمرات عزت‌نفس دانش‌آموزان همبستگی مثبت و در حد بالا و معنادار مشاهده شده است.

واژه‌های کلیدی: جو اجتماعی، ارتباطات، دانش‌آموزان.

* استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب Sh.ahmadi@yahoo.com

* کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب

مقدمه

مدرسه نهادی اجتماعی است و نمایانگر فرهنگی است که به کودکان و نوجوانان طرز فکر و جهان بینی خاصی را منتقل می‌کند. مدرسه نظام اجتماعی کوچکی است که در آن قواعد اخلاقی، عرف اجتماعی، نگرش‌ها و شیوه‌های برقراری ارتباط با دیگران و نیز مهارت‌ها را می‌آموزند (ماسن، ۱۳۸۰).

آموزش و پرورش از جمله سازمان‌هایی است که در همه‌ی جوامع از حساسیتی خاص برخوردار است. این حساسیت بیشتر به آن دلیل است که عملیات داخلی آن در معرض دید همگان، مورد قضاوت عموم قرار می‌گیرد. سیر تغییر و تحولات و پیشرفت‌های اجتماعی، نیاز به آموزش و پرورش را ضروری می‌سازد. از این رو پژوهش‌های متفاوت در این حوزه می‌تواند نواقص و کاستی‌های موجود را مشخص و راه را برای برطرف کردن آنها هموار سازد. از جمله پژوهش‌های مهم در این زمینه، بررسی جو سازمان‌ها، به ویژه سازمان‌های آموزشی و مدارس است. آموزش و پرورش نیازمند فضایی است که در آن، کودکان و نوجوانان افرادی متفکر، خلاق، نوآور، با عزت نفس، با تعهد و مسئولیت‌پذیر و قانون‌پذیر بار آیند، نه چهره‌هایی بی‌جان که در گردونه‌ی زندگی بی‌اختیار به هر سو روان باشند. مدارس باید پرورش‌دهنده‌ی دانش‌آموزانی باشند که با جرأت و جسارت و تکیه بر انرژی درونی و تلاش و عملکرد خویش، از شکست نهراسند و آن را پلی برای رسیدن به پیروزی بدانند. این ویژگی‌ها زاینده‌ی فضایی آزاد و مشارکت‌جویانه، و مطلوب و مقصود هزاره جدید میلادی است.

اساساً هدف از تشکیل نظام آموزشی در سراسر دنیا، از آموزش ابتدایی تا آموزش عالی به طور کلی پاسخ به خواست‌ها و در نظر گرفتن غرض‌نهایی جامعه است. اهداف نهایی تعلیم و تربیت را می‌توان در تحقق دو هدف کلی: پرورش شخصیت انسان و رفع نیازهای اجتماعی خلاصه نمود. وظیفه آموزش و پرورش افراد جامعه به عنوان عاملی پایه و بنیادی بر عهده نظام تعلیم و تربیت است. اهمیت عملکردهای آموزشی و پرورشی تا آنجاست که روسو آن را کشتی نجات‌دهنده بشر اجتماعی، کانت ابزاری برای انسان نمودن انسان و صاحب‌نظران دیگر جدای از ویژگی‌های فردی و هر نوع تبعیض آن را عاملی معنابخش به زندگی همه افراد جامعه می‌دانند (یونسکو، ۲۰۰۲، صباغیان، ۱۳۷۵). هر نظام آموزشی در تلاش است تا از طریق طراحی و تدوین برنامه‌های درسی مشخص، انواع مختلف دانش و مهارت‌ها را در محیط مدرسه به دانش‌آموزان انتقال داده و آنها را برای برعهده گرفتن نقش‌ها و مسئولیت‌هایشان در زندگی واقعی آماده سازد.

دانش‌آموزان در نظام‌های آموزشی تجارت بسیار ارزشمندی را فرا می‌گیرند که بخشی از آن در برنامه‌های درسی طرح‌ریزی شده انجام می‌پذیرد (علیخانی، ۱۳۸۲). بخش اعظمی نیز در بستر فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی و بدون آگاهی معلمان و دانش‌آموزان حاصل می‌شود. در قالب مجموعه‌ای از انتظارات و ارزش‌ها تبلور می‌یابد. این بعد از برنامه درسی را برنامه درسی پنهان می‌نامند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱) که نقش محوری و ویژه‌ای را در مطالعات مربوط به برنامه درسی ایفا می‌کند.

بسیاری از صاحب‌نظران بر این عقیده‌اند که برنامه درسی آشکار بخش کوچکی از آن چیزی است که مدارس آموزش می‌دهند. بخش اعظمی از یادگیری‌های دانش‌آموزان حاصل ارتباط و تعامل پویای آنان با مجموعه روابط و مناسبات، قوانین و مقررات و جو حاکم بر مدرسه است. این تجارب بدون آگاهی طراحان، معلمان و دانش‌آموزان حاصل می‌شود، دارای آثار مثبت و منفی متفاوتی بر روی اعمال و رفتار دانش‌آموزان است که برای رسیدن به تحقق اهداف والای تعلیم و تربیت بایستی توجه بسیاری به آنها نمود. گرچه این یادگیری‌ها و تجارب در برنامه‌های درسی صریح از پیش طراحی نگردیده لیکن یک برنامه درسی واقعی را تشکیل می‌دهند، زیرا در زمره مهم‌ترین و مؤثرترین محتوای آموزشی هستند که دانش‌آموزان در مدرسه به طور طبیعی یاد می‌گیرند (آسبروکس^۱، ۲۰۰۰). این برنامه در مدرسه آموزش داده می‌شود و از تجارب داخل کلاس‌ها، کتابخانه‌ها، جشن‌ها و مناسبات و محیط اجتماعی مدرسه شکل می‌گیرد. از هنگامی که دانش‌آموزان در متن نظام آموزشی قرار می‌گیرند، با سه جنبه از محیط مدرسه یعنی «محیط شناختی^۲» و «محیط فیزیکی^۳» و «محیط اجتماعی^۴» مواجه می‌شوند که هر کدام از این سه جنبه با یک برنامه درسی آشکار و پنهان همراه می‌باشد. لیکن محیط اجتماعی به عنوان نافذترین و مهم‌ترین جنبه از محیط مدرسه، منجر به شکل‌گیری، ارتباطات و تعاملات و رفتار مثبت و منفی فراوانی در دانش‌آموزان می‌گردد. با وجود آنکه دانش‌آموزان این یادگیری‌ها و تأثیر را بیشتر از طریق جو اجتماعی مدرسه یعنی «شیوه زندگی اجتماعی و گروهی دانش‌آموزان و تعامل آنان با معلمان» خود می‌آموزند، تاکنون تلاش زیادی برای مستندسازی این جنبه از برنامه‌ها و اثر نیرومند آن در شکل‌گیری شخصیت و رفتار دانش‌آموزان در کشور ما صورت نگرفته است و این عنوان یکی از مسائل بسیار مهم برای پژوهش در نظام آموزشی کشور تلقی می‌گردد.

1- Ausbrooks 2- The cognitive environment 3- The physical environment
4- Social environment

از طرفی جوّ سازمانی، احساسات و تصورات گوناگونی در افراد به وجود می‌آورد و به ایجاد شیوه‌ی خاصی از ارتباطات و تعاملات بین افراد منجر می‌شود. یک مدرسه، به عنوان سازمان آموزشی بر پرورش دانش، نگرش و مهارت‌های افراد اثر می‌گذارد و به تحقق اهداف آموزشی کمک می‌کند. جوّ اجتماعی حاکم بر مدارس متوسطه بر پرورش و شکل‌گیری ارتباطات و تعاملات و رفتار دانش‌آموزان نظیر همکاری گروهی، همدلی، مسئولیت‌پذیری، قانون‌گرایی و قانون‌پذیری و کسب عزت نفس تأثیر می‌گذارد.

جوّ مدرسه به عنوان عنصر کلیدی مدارس مؤثر تعریف می‌شود که دارای دلالت‌های قوی و نیرومندی در رابطه با رشد اجتماعی و شناختی جوانان است. زیرا زمانی که افراد به محیطی مثل مدرسه احساس تعلق پیدا می‌کنند، مشکلات رفتاری آنها کاهش پیدا می‌کند (گالی و پانگ^۱، ۲۰۰۴). (سوئینی، ۱۹۸۸، به نقل از علیخانی: ۱۳۸۳) جوّ مدرسه را اصطلاحی می‌داند که به منظور توصیف احساس افراد درباره‌ی مدرسه‌شان به کار می‌رود و معتقد است در این زمینه باید ده عامل را مد نظر قرار داد. به عبارتی دقیق‌تر جو عبارت است از کیفیت نسبتاً پایدار محیط مدرسه که معلمان آن را تجربه کرده، بر رفتار آنها تأثیر گذاشته و مبتنی بر ادراک جمعی افراد در مدرسه می‌باشد. (هوی، ۱۳۷۱). جوّ مدرسه به عواملی اشاره دارد که در ویژگی‌های عینی و نگرش‌های ذهنی نسبت به یک مدرسه دخالت دارد.

همچنین جوّ مدرسه دارای ابعادی است که از آن جمله می‌توان به بُعد اکولوژیکی، جوّ اجتماعی و سیستم اجتماعی اشاره کرد. کمیسیون بین‌المللی یونسکو در سال ۱۹۹۳ نیز، بنیاد یادگیری‌های انسان‌ها را در طول زندگی بر چهار ستون استوار دانست: (۱) یادگیری برای دانستن^۲ (۲) یادگیری برای انجام دادن^۳ (۳) یادگیری برای با هم زیستن^۴ (۴) یادگیری برای زیستن^۵. (تاجی یوری^۶، ۱۹۶۸، به نقل از اندرسون ۱۹۸۲) بیان می‌کند که جوّ به طور نسبی بیانگر کیفیات کلی محیط است که: الف) توسط افراد در آن محیط تجربه می‌شود ب) رفتارهای آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ و ج) می‌تواند بر حسب ارزش‌ها و مجموعه‌ای از ویژگی‌های خاصی با اسنادهای مربوط به محیط مورد توجه قرار گیرد. در واقع تاجی یوری جو را به عنوان یک مشخصه محیط در نظر می‌گیرد که توسط ویژگی‌های خاصی قابل تعریف و توصیف بوده و مورد تفسیر افراد قرار گیرد و نگرش‌ها و انگیزه‌های افراد را تحت تأثیر قرار دهد.

1- Gallay and Pong

4- learning to gather

2- learning to know

5- learning to be

3- learning to do

6- Tagiuri, R. and Litwin

به هر حال به طور طبیعی، مدارس متفاوتی در یک منطقه آموزشی، دارای نقاط اشتراک فراوانی مانند تجهیزات و امکانات، دانش‌آموزان و پایگاه اجتماعی-اقتصادی و فرهنگی خانواده‌ها هستند. حتی برخی معلمان نیز در این مدارس مشترک می‌باشند اما علی‌رغم وجود این نقاط مشترک، هر یک از این مدارس در نوع خود یگانه هستند و شیوه خاصی از تعاملات بین افراد و امکانات آنها جریان دارد.

تأکید بیش از اندازه بر آموزش محدود، مهارت‌هایی که از دیدگاه معلمان و دست‌اندرکاران آموزشی با ارزش است و احیاناً عدم احساس مسئولیت در آموزش مهارت‌هایی چون برقراری ارتباط و تعامل با دیگران، قانون‌مداری (احترام، پذیرش و اجرای قانون و البته در برخی موارد نقد دلسوزانه آن و ارائه نظر و پیشنهاد برای اصلاح آن)، تعهد و مسئولیت‌پذیری، کسب عزت نفس، همدلی و همکاری گروهی، انتقادگری و انتقادپذیری و... از طرف مسئولین مدرسه، معلمان و به طور کلی محیط و جو که شامل تمامی افراد در آن می‌باشد در بعضی مدارس گویی که دارای بها و ارزشی نبوده و خارج از مسئولیت آنها می‌باشد. البته به نظر می‌رسد در سال‌های اخیر در بسیاری از کشورها، تلاش‌های قابل ملاحظه‌ای برای بهبود کیفیت مدارس صورت گرفته است. اهداف در نظر گرفته شده برای تحقق بخشیدن به بهبود کیفیت تحصیل از مسیر رویکردهای نوین در برنامه درسی، سنجش، آموزش و مدیریت می‌گذرد که هنوز عدم رضایت گسترده‌ای درباره دستیابی به این هدف قابل توجه وجود دارد اشاره کرد.

از طرفی روابط میان فردی اصیل و درست وضعیتی را پدید می‌آورد که رهبری و مدیریت حرفه‌ای می‌تواند در آن موفقیت‌آمیز باشد (علاقه‌بند، ۱۳۷۷). موجب رشد توانایی‌های فردی معلمان می‌شود (بازرگان، ۱۳۷۴). جو سازمانی ناسالم و نامطلوب می‌تواند محیطی سرشار از سوءظن و دشمنی به وجود آورد که هر گونه مدیریت مشارکتی و همکاری را به شکست وادارد (علاقه‌بند، ۱۳۷۷). جو سازمانی ناسالم و نامطلوب می‌تواند منشأ بروز واکنش‌های منفی معلمان، کارکنان و فراگیران گردد اهمیت مطالعه جو سازمانی مدرسه و تلاش برای اصلاح و بهبود آن وسیله‌ای برای افزایش اثربخشی و کارایی مدرسه و توجه به حقوق انسانی افراد، وجود جو سازمانی سالم و مطلوب را در مدرسه ایجاد می‌کند (توکلی طبا، ۱۳۷۸). معلمان، دانش‌آموزان و کارکنان حق دارند در محیط کار خود از احترام، اهمیت، تعلق به گروه و مشارکت در فعالیت‌ها برخوردار باشند (بازرگان، ۱۳۷۴). مدیران یکی از عناصر تاثیرگذار در جو مدرسه هستند و آنان بر رفتار و چگونگی ادراک و تصور معلمان و به دنبال آن دانش‌آموزان مدرسه اثر می‌گذارد. با

توجه به وجود چالش‌های مختلف در زندگی از جمله چالش بین جهانی شدن و بومی ماندن، بحران جمعیت، بحران سلامتی و تغذیه، بحران رفتارهای نابهنجار و دگرگونی‌های فن آوری و شرایط حرفه‌ای اثرات فن آوری نوین ارتباطی و تعاملی بر مهارت‌های اجتماعی و اخلاقیات و رفتار می‌توان گفت که مدارس موظف به آماده کردن محیطی سلامت، شاد و آموزنده و دانش‌آموزانی آماده برای کسب تجربه‌ها، استفاده از فرصت‌ها، پذیرش مسئولیت‌ها، احترام و عمل به قانون یا قوانین. همدلی، مشارکت و همکاری و بالا بردن و افزایش دانایی و توانایی در عمل می‌باشند.

نقش و کارکرد مدارس در آستانه هزاره سوم میلادی تغییر و جهش چشمگیری پیدا کرده است. افزون بر ایفای نقش سنتی مدارس مبنی بر تربیت افرادی فرهیخته، مدارس عهده‌دار پرورش شهروندانی مسئول و رشد یافته و برخوردار از مهارت‌های اجتماعی و عاطفی نیز هستند (پلیتری، ۲۰۰۶). از این رو توجه جدی و همه جانبه به عواملی که بستر لازم جهت دستیابی به این هدف را فراهم می‌سازند، اجتناب‌ناپذیر به نظر می‌رسد. بدین منظور توجه جدی به رشد عاطفی و اجتماعی و روابط انسانی دانش‌آموزان یکی از راهبردهای اساسی در میل به این هدف به شمار می‌رود. رویکرد یادگیری در محیط اجتماعی و عاطفی مبتنی بر این باور است که کلیه فرآیندها و بخش‌های یک نظام آموزشی اعم از طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، مدیران، معلمان، کارکنان و مطالب و موضوعات درسی می‌بایست در خدمت آموزش و بهبود مهارت‌های اساسی و مورد نیاز در جامعه برای یادگیرندگان قرار گیرد. محیط اجتماعی مدرسه نمونه کوچکی از نظام اجتماعی جامعه تلقی می‌گردد. روابط و ارتباطاتی که دانش‌آموزان با معلمان و همسالان، مدیر و سایر کارکنان و عوامل در مدارس برقرار می‌کنند نقش اساسی در اکتساب نگرش‌ها، باورها و ارزش‌های بنیادین اجتماعی دارد و درک دانش‌آموزان را از جامعه و محیطی که در آن قرار دارند تحت تأثیر قرار می‌دهد.

برخورداری از مهارت‌های ارتباطی ثمربخش و پیرو آن کسب مهارت‌های اجتماعی برای داشتن عملکردی موفق در زندگی ضروری است. مهارت‌های اجتماعی از فرهنگ و گروه‌های اجتماعی که فرد در ارتباط و تعامل با آنها قرار دارد تأثیر پذیرفته و میزان برخورداری از یادگیری و کسب این مهارت‌ها در سلامت رفتاری و اجتماعی افراد نقش بسزایی را ایفا می‌نماید.

مهارت دانش‌آموزان در تنظیم ارتباطات و روابط می‌تواند بر بهزیستی اجتماعی شان تأثیر بگذارد.

مهارت‌های ارتباطی، رفتارهایی هستند که فرد را قادر به تعامل مؤثر و اجتناب از پاسخ‌های نامطلوب نموده و بیانگر سلامت رفتاری و اجتماعی افراد هستند.

در زمینه مهارت‌های ارتباطی نیز نظریه‌های زیادی وجود دارد از جمله نظریه یادگیری-اجتماعی بندورا^۱، نظریه واتزویک^۲، نظریه شفلین^۳ و بردویسیل^۴ و نظریه برن^۵. همچنین مدل‌های ارتباطی بسیاری نیز می‌توان بر شمرد که برخی از آنها عبارتند از: پیش‌مدل ارسطو، مدل خطی و مدل تعاملی و مدل تبدیلی. علاوه بر این ویژگی‌های روابط انسانی مطلوب در مدرسه عبارتند از: (۱) درک نیازها و استعداد (میرکمالی، ۱۳۷۹) (۲) درک تفاوت‌های فردی (۳) شناخت و احترام به شخصیت دیگران (۴) توان برقراری ارتباط (میرکمالی، ۱۳۷۹) (۵) گوش دادن (۶) بیان عواطف و احساسات و (۷) تأمین بهداشت روانی.

متأسفانه به نظر می‌رسد مهارت‌های اجتماعی و نگرش‌ها که در آینده پس از ارتباط و تعامل با محیط مدرسه، به وقوع رفتاری نامناسب و مغایر با آنچه مورد انتظار جامعه و اولیاء می‌باشد تا حدودی مورد بی‌توجهی قرار گرفته است و فقط زمانی به این مهم توجه می‌شود که دانش‌آموزان دچار چالش و مشکلاتی عظیم گردیده‌اند.

سؤالات پژوهش

- ۱- آیا جو اجتماعی حاکم بر مدرسه در شکل‌گیری ارتباطات و تعاملات دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؟
- ۲- آیا جو اجتماعی حاکم بر مدرسه بر قانون مدارس دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؟
- ۳- آیا جو اجتماعی حاکم بر مدرسه در انتقادگری و انتقادپذیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؟
- ۴- آیا جو اجتماعی حاکم بر مدرسه در مسئولیت‌پذیری و تعهد دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؟
- ۵- آیا جو اجتماعی حاکم بر مدرسه در کسب عزت نفس دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؟
- ۶- آیا جو اجتماعی حاکم بر مدرسه در همدلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؟
- ۷- آیا جو اجتماعی حاکم بر مدرسه در همکاری گروهی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؟

1- Bandvara
4- Berdvisiel

2- Vatzevik
5- Bern

3- Sheflen

هدف

هدف کلی این تحقیق شناسایی تأثیر جو اجتماعی حاکم بر مدرسه در شکل‌گیری ارتباطات و تعاملات دانش‌آموزان دوره متوسطه از دیدگاه معلمان منطقه ۱۵ آموزش و پرورش شهر تهران می‌باشد. و اهداف ویژه تحقیق نیز عبارت است از تعیین:

- ۱- تأثیر جو اجتماعی مدرسه در شکل‌گیری ارتباطات و تعاملات دانش‌آموزان
- ۲- تأثیر جو اجتماعی مدرسه در قانون‌مداری دانش‌آموزان
- ۳- تأثیر جو اجتماعی مدرسه در مسئولیت‌پذیری و تعهد دانش‌آموزان
- ۴- تأثیر جو اجتماعی مدرسه در انتقاد‌گری و انتقاد‌پذیری دانش‌آموزان
- ۵- تأثیر جو اجتماعی مدرسه در کسب عزت نفس دانش‌آموزان
- ۶- تأثیر جو اجتماعی مدرسه در همدلی دانش‌آموزان
- ۷- تأثیر جو اجتماعی مدرسه در همکاری گروهی دانش‌آموزان

روش

پژوهش حاضر در دو سطح کتابخانه‌ای و میدانی انجام شده است. در سطح کتابخانه‌ای به بررسی پیشینه تحقیق پرداخته شده است و نظریات جامعی در این زمینه جمع‌آوری شده است و در سطح میدانی نیز ارزش روش تحقیق پس‌رویدادی استفاده شده است. پس‌رویدادی از نظر معنی عبارت است از آنچه بعداً انجام می‌شود. در تحقیقات اجتماعی و تعلیم و تربیت، پس‌رویداد مترادف بعد از وقوع، گذشته‌نگر، از معمول به علت و علی‌مقایسه‌ای به کار برده شده است. پس‌رویدادی به پژوهش‌هایی گفته می‌شود که در آنها احتمال روابط علت و معلولی از طریق مشاهده یک موقعیت، مورد پژوهش قرار می‌گیرد و عوامل علی‌موجه را در زمان گذشته جستجو می‌کنند.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر شامل معلمان دبیرستان‌های منطقه ۱۵ آموزش و پرورش شهر تهران است که براساس آمار به دست آمده ۱۹ دبیرستان پسرانه و ۲۶ دبیرستان دخترانه در سطح منطقه ۱۵ وجود داشته و در آنها تعداد ۹۳۰ دبیر زن و ۳۸۴ دبیر مرد مشغول به تدریس بوده‌اند نمونه آماری

پژوهش حاضر نیز شامل ۳۰۰ نفر از معلمان جامعه آماری مورد نظر بوده است که به روش تصادفی ساده انتخاب شده‌اند و در آن نسبت زنان و مردان متناسب با جامعه آماری در نظر گرفته شده است.

ابزار پژوهش

استفاده از پرسشنامه محقق ساخته ۴۰ سؤالی درمقیاس لیکرت می‌باشد. با عنایت به مؤلفه‌های جو اجتماعی حاکم طراحی گردیده است.

در این پژوهش جهت رسیدن به روایی محتوایی مناسب پرسشنامه در اختیار چند تن از متخصصین واساتید قرار گرفت. و برای اعتبار آن با استفاده از آلفای کرباخ در یک نمونه ۳۰ تایی ۰/۹۳ محاسبه گردیده است.

یافته‌ها

جدول ۱: توزیع فراوانی طبقات سنی

فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی تراکمی
۱	۰/۳	۰/۳
۸	۷/۲	۰/۳
۵۴	۰/۱۸	۰/۲۱
۱۲۶	۰/۴۲	۰/۶۳
۶۳	۰/۲۱	۰/۸۴
۱۲	۰/۴	۰/۸۸
۹	۰/۳	۰/۹۱
۴	۳/۱	۳/۹۲
۲۳	۷/۷	۰/۱۰۰
۳۰۰	۰/۱۰۰	
مجموع		

میانگین	میانه	نما	انحراف استاندارد	واریانس	دامنه تغییرات	کمینه	پیشینه
۸۸/۴۳	۴۰	۴۰	۱۶/۷۵	۲۸۰/۶۸۵	۷۸	۲۱	۹۹

همان گونه که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود بیشترین فراوانی طبقات سنی به تربیت اولویت عبارتند از: طبقه سنی ۳۶ تا ۴۰ سال (۴۲ درصد)، طبقه ۴۱ تا ۴۵ سال (۲۱ درصد) و طبقه ۳۱ تا ۳۵ سال (۱۸ درصد) نمودار توزیع فراوانی فوق را نشان می‌دهد.

سؤال اول: آیا جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه در شکل‌گیری ارتباطات و تعاملات دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؟

جدول ۲: ضریب همبستگی جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه در شکل‌گیری ارتباطات و تعاملات دانش‌آموزان

ضریب همبستگی	ضریب تعیین	سطح معناداری آزمون
۰/۷۷۰	۵۹ و ۲۹	۰/۰۰۰

همان گونه که در جدول شماره ۲ ملاحظه می‌شود بین نمرات جو اجتماعی حاکم بر مدرسه و نمرات شکل‌گیری ارتباطات و تعاملات دانش‌آموزان همبستگی مثبت و در حد بالا مشاهده شده است که باتوجه به سطح معناداری آزمون که کوچکتر از ۰/۰۱ است می‌توان اظهار داشت که ضریب همبستگی محاسبه شده معنادار بوده و قابلیت تعمیم به جامعه آماری مورد بررسی را دارا می‌باشد. به عبارت دیگر با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان اظهار نمود که با بهبود جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه، شکل‌گیری ارتباطات و تعاملات دانش‌آموزان نیز تا حدی بهبود می‌یابد. همچنین ضریب تعیین محاسبه شده نشانگر آن است که ۵۹/۲۹ درصد از واریانس شکل‌گیری ارتباطات و تعاملات دانش‌آموزان توسط جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه تبیین می‌شود.

سؤال دوم: آیا جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه در قانون‌مداری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؟

جدول ۳: ضریب همبستگی جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه در قانون‌مداری

ضریب همبستگی	ضریب تعیین	سطح معناداری آزمون
۰/۶۲۴	۳۸ و ۹۳	۰/۰۰۰

همان گونه که در جدول شماره ۳ ملاحظه می‌شود بین نمرات جو اجتماعی حاکم بر مدرسه و نمرات قانون‌مداری دانش‌آموزان همبستگی مثبت و در حد بالا مشاهده شده است که باتوجه به سطح معناداری آزمون که کوچکتر از ۰/۰۱ است می‌توان اظهار داشت که ضریب همبستگی محاسبه شده معنادار بوده و قابلیت تعمیم به جامعه آماری مورد بررسی را دارا می‌باشد. به عبارت

دیگر با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان اظهار نمود که با بهبود جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه، قانون مداری دانش‌آموزان نیز تا حدی بهبود می‌یابد. همچنین ضریب تعیین محاسبه شده نشانگر آن است که ۳۸/۹۳ درصد از واریانس قانون مداری دانش‌آموزان توسط جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه تبیین می‌شود.

سؤال سوم: آیا جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه در مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؟

جدول ۴: ضریب همبستگی جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه در مسئولیت‌پذیری

ضریب همبستگی	ضریب تعیین	سطح معناداری آزمون
۰/۵۶۱	۳۱/۴۷	۰/۰۰۰

همان‌گونه که در جدول شماره ۴ ملاحظه می‌شود بین نمرات جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه و نمرات مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان همبستگی مثبت و در حد بالا مشاهده شده است که با توجه به سطح معناداری آزمون که کوچکتر از ۰/۰۱ است می‌توان اظهار داشت که ضریب همبستگی محاسبه شده معنادار بوده و قابلیت تعمیم به جامعه آماری مورد بررسی را دارا می‌باشد. به عبارت دیگر با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان اظهار نمود که با بهبود جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه، مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان نیز تا حدی بهبود می‌یابد. همچنین ضریب تعیین محاسبه شده نشانگر آن است که ۳۱/۴۷ درصد از واریانس مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان توسط جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه تبیین می‌شود.

سؤال چهارم: آیا جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه در همکاری گروهی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؟

جدول ۵: ضریب همبستگی جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه در همکاری گروهی

ضریب همبستگی	ضریب تعیین	سطح معناداری آزمون
۰/۵۵۳ (**)	۳۱/۴۷	۰/۰۰۰

همان‌گونه که در جدول شماره ۵ ملاحظه می‌شود بین نمرات جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه و نمرات همکاری گروهی دانش‌آموزان همبستگی مثبت و در حد بالا مشاهده شده است که با توجه به سطح معناداری آزمون که کوچکتر از ۰/۰۱ است می‌توان اظهار داشت که ضریب همبستگی محاسبه شده معنادار بوده و قابلیت تعمیم به جامعه آماری مورد بررسی را دارا می‌باشد.

به عبارت دیگر با اطمینان ۹۹ درصدی توان اظهار نمود که با بهبود جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه، همکاری گروهی دانش آموزان نیز تا حدی بهبود می یابد. همچنین ضریب تعیین محاسبه شده نشانگر آن است که ۳۱/۴۷ درصد از واریانس همکاری گروهی دانش آموزان توسط جو اجتماعی حاکم بر مدرسه تبیین می شود.

سؤال پنجم: آیا جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه در همدلی دانش آموزان تأثیر می گذارد؟

جدول ۶: ضریب همبستگی جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه در همدلی

ضریب همبستگی	ضریب تعیین	سطح معناداری آزمون
۰/۶۵۲	۳۹ و ۰۶	۰/۰۰۰

همان گونه که در جدول شماره ۶ ملاحظه می شود بین نمرات جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه و نمرات همدلی دانش آموزان همبستگی مثبت و در حد بالا مشاهده شده است که با توجه به سطح معناداری آزمون که کوچکتر از ۰/۰۱ است می توان اظهار داشت که ضریب همبستگی محاسبه شده معنادار بوده و قابلیت تعمیم به جامعه آماری مورد بررسی را دارا می باشد. به عبارت دیگر با اطمینان ۹۹ درصدی توان اظهار نمود که با بهبود جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه، همدلی دانش آموزان نیز تا حدی بهبود می یابد. همچنین ضریب تعیین محاسبه شده نشانگر آن است که ۳۹/۰۶ درصد از واریانس همدلی دانش آموزان توسط جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه تبیین می شود. سؤال ششم: آیا جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه در انتقادگری و انتقادپذیری دانش آموزان تأثیر می گذارد؟

جدول ۷: ضریب همبستگی جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه در انتقادگری و انتقادپذیری

ضریب همبستگی	ضریب تعیین	سطح معناداری آزمون
۰/۶۴۹	۴۲ و ۱۲	۰/۰۰۰

همان گونه که در جدول شماره ۷ ملاحظه می شود بین نمرات جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه و نمرات انتقادگری و انتقادپذیری دانش آموزان همبستگی مثبت و در حد بالا مشاهده شده است که با توجه به سطح معناداری آزمون که کوچکتر از ۰/۰۱ است می توان اظهار داشت که ضریب همبستگی محاسبه شده معنادار بوده و قابلیت تعمیم به جامعه آماری مورد بررسی را دارا می باشد.

به عبارت دیگر با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان اظهار نمود که با بهبود جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه، انتقادگری و انتقادپذیری دانش‌آموزان نیز تا حدی بهبود می‌یابد. همچنین ضریب تعیین محاسبه شده نشانگر آن است که ۴۲/۱۲ درصد از واریانس انتقادگری و انتقادپذیری دانش‌آموزان توسط جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه تبیین می‌شود.

سؤال هفتم: آیا جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه در عزت نفس دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؟

جدول ۸: ضریب همبستگی جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه در عزت نفس

ضریب همبستگی	ضریب تعیین	سطح معناداری آزمون
۰/۷۶۰	۵۷/۷۶	۰/۰۰۰

همان گونه که در جدول شماره ۸ ملاحظه می‌شود بین نمرات جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه و نمرات عزت نفس دانش‌آموزان همبستگی مثبت و در حد بالا مشاهده شده است که با توجه به سطح معناداری آزمون که کوچکتر از ۰/۰۱ است می‌توان اظهار داشت که ضریب همبستگی محاسبه شده معنادار بوده و قابلیت تعمیم به جامعه آماری مورد بررسی را دارا می‌باشد. به عبارت دیگر با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان اظهار نمود که با بهبود جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه، عزت نفس دانش‌آموزان نیز تا حدی بهبود می‌یابد. همچنین ضریب تعیین محاسبه شده نشانگر آن است که ۵۷/۷۶ درصد از واریانس عزت نفس دانش‌آموزان توسط جوامع اجتماعی حاکم بر مدرسه تبیین می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

مدرسه نهادی اجتماعی است و نمایانگر فرهنگی است که به کودکان و نوجوانان طرز فکر و جهان بینی خاصی را منتقل می‌کند. مدرسه نظام اجتماعی کوچکی است که در آن قواعد اخلاقی، عرف اجتماعی، نگرش‌ها و شیوه‌های برقراری ارتباط با دیگران و نیز مهارت‌ها را می‌آموزند. متأسفانه به نظر می‌رسد مهارت‌های اجتماعی و نگرش‌ها که در آینده پس از ارتباط و تعامل با محیط مدرسه، به وقوع رفتاری نامناسب و مغایر با آنچه مورد انتظار جامعه و اولیاء می‌باشد تا حدودی مورد بی‌توجهی قرار گرفته است و فقط زمانی به این مهم توجه می‌شود که دانش‌آموزان دچار چالش و مشکلاتی عظیم گردیده‌اند. تأکید بیش از اندازه بر آموزش محدود، مهارت‌هایی که از دیدگاه معلمان و دست‌اندرکاران آموزشی با ارزش است و احیاناً عدم

احساس مسئولیت در آموزش مهارت‌هایی چون برقراری ارتباط و تعامل با دیگران، قانون‌مداری (احترام، پذیرش و اجرای قانون و البته در برخی موارد نقد دلسوزانه آن و ارائه نظر و پیشنهاد برای اصلاح آن)، تعهد و مسئولیت‌پذیری، کسب عزت نفس، همدلی و همکاری گروهی، انتقادگری و انتقادپذیری و... از طرف مسئولین مدرسه، معلمان و به طور کلی محیط و جو که شامل تمامی افراد در آن می‌باشد در بعضی مدارس گویی که دارای بها و ارزشی نبوده و خارج از مسئولیت آنها می‌باشد. البته به نظرمی رسد در سال‌های اخیر در بسیاری از کشورها، تلاش‌های قابل ملاحظه‌ای برای بهبود کیفیت مدارس صورت گرفته است. اهداف در نظر گرفته شده برای تحقق بخشیدن به بهبود کیفیت تحصیل از مسیر رویکردهای نوین در برنامه درسی، سنجش، آموزش و مدیریت می‌گذارد که هنوز عدم رضایت گسترده‌ای درباره دستیابی به این هدف قابل توجه وجود دارد.

وظیفه آموزش و پرورش افراد جامعه به عنوان عاملی پایه و بنیادی بر عهده نظام تعلیم و تربیت است. اهمیت عملکردهای آموزشی و پرورشی تا آنجاست که روسو آن را کشتی نجات دهنده بشر اجتماعی، کانت ابزاری برای انسان نمودن انسان و صاحب نظران دیگر جدای از ویژگی‌های فردی و هر نوع تبعیض آن را عاملی معنابخش به زندگی همه افراد جامعه می‌دانند.

به طور کلی اساساً هدف از تشکیل نظام آموزشی در سراسر دنیا، از آموزش ابتدایی تا آموزش عالی به طور کلی پاسخ به نیازها و در نظر گرفتن غرض‌نهایی جامعه است. اهداف نهایی تعلیم و تربیت را می‌توان در تحقق دو هدف کلی: پرورش شخصیت انسان و رفع نیازهای اجتماعی خلاصه نمود. هر نظام آموزشی در تلاش است تا از طریق طراحی و تدوین برنامه‌های درسی مشخص، انواع مختلف دانش و مهارت‌ها را در محیط مدرسه به دانش‌آموزان انتقال داده و آنها را برای بر عهده گرفتن نقش‌ها و مسئولیت‌هایشان در زندگی واقعی آماده سازد. دانش‌آموزان در نظام‌های آموزشی تجارت بسیار ارزشمندی را فرا می‌گیرند که بخشی از آن در برنامه‌های درسی طرح ریزی شده انجام می‌پذیرد. به طور طبیعی، مدارس متفاوتی در یک منطقه آموزشی، دارای نقاط اشتراک فراوانی مانند تجهیزات و امکانات، دانش‌آموزان و پایگاه اجتماعی-اقتصادی و فرهنگی خانواده‌ها هستند. حتی برخی معلمان نیز در این مدارس مشترک می‌باشند. اما علی‌رغم وجود این نقاط مشترک، هر یک از این مدارس در نوع خود یگانه هستند و شیوه خاصی از تعاملات بین افراد و امکانات آنها جریان دارد.

۱. یافته‌های حاصل از بررسی سؤال اول مبنی بر اینکه جو اجتماعی حاکم بر مدرسه در شکل‌گیری ارتباطات و تعاملات دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد، حاکی از آن است که بین نمرات جو

اجتماعی حاکم بر مدرسه و نمرات شکل‌گیری ارتباطات و تعاملات دانش‌آموزان همبستگی مثبت و در حد بالا و معنادار مشاهده شده است ($P < 0/01$) به نحوی که با بهبود جو اجتماعی حاکم بر مدرسه، شکل‌گیری ارتباطات و تعاملات دانش‌آموزان نیز تا حدی بهبود می‌یابد و ۵۹/۲۹ درصد از واریانس شکل‌گیری ارتباطات و تعاملات دانش‌آموزان توسط جو اجتماعی حاکم بر مدرسه تبیین می‌شود. نتایج این فرضیه با تحقیقات پرلن (۲۰۰۴) و عابد زاده (۱۳۸۷) هم‌خوانی دارد.

۲. یافته‌های حاصل از بررسی سؤال دوم مبنی بر اینکه جو اجتماعی حاکم بر مدرسه در قانون مداری دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد، حاکی از آن است که بین نمرات جو اجتماعی حاکم بر مدرسه و نمرات قانون مداری دانش‌آموزان همبستگی مثبت و در حد بالا و معنادار مشاهده شده است ($P < 0/01$) به نحوی که با بهبود جو اجتماعی حاکم بر مدرسه، قانون مداری دانش‌آموزان نیز تا حدی بهبود می‌یابد و ۵۹/۲۹ درصد از واریانس قانون مداری دانش‌آموزان توسط جو اجتماعی حاکم بر مدرسه تبیین می‌شود. نتایج این فرضیه با تحقیقات گاتو (۲۰۰۲) و وحدانی نیا (۱۳۸۵) هم‌خوانی دارد.

۳. یافته‌های حاصل از بررسی سؤال سوم مبنی بر اینکه جو اجتماعی حاکم بر مدرسه در مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد، حاکی از آن است که بین نمرات جو اجتماعی حاکم بر مدرسه و نمرات مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان همبستگی مثبت و در حد بالا و معنادار مشاهده شده است ($P < 0/01$) به نحوی که با بهبود جو اجتماعی حاکم بر مدرسه، مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان نیز تا حدی بهبود می‌یابد و ۳۱/۴۷ درصد از واریانس مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان توسط جو اجتماعی حاکم بر مدرسه تبیین می‌شود. نتایج این فرضیه با تحقیقات اندرسون (۲۰۰۲) هم‌خوانی دارد.

۴. یافته‌های حاصل از بررسی سؤال چهارم مبنی بر اینکه جو اجتماعی حاکم بر مدرسه در همکاری‌گروهی دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد، حاکی از آن است که بین نمرات جو اجتماعی حاکم بر مدرسه و نمرات همکاری‌گروهی دانش‌آموزان همبستگی مثبت و در حد بالا و معنادار مشاهده شده است ($P < 0/01$) به نحوی که با بهبود جو اجتماعی حاکم بر مدرسه، همکاری‌گروهی دانش‌آموزان نیز تا حدی بهبود می‌یابد و ۳۱/۴۷ درصد از واریانس همکاری‌گروهی دانش‌آموزان توسط جو اجتماعی حاکم بر مدرسه تبیین می‌شود. نتایج این فرضیه با تحقیقات آهولا (۲۰۰۰) هم‌خوانی دارد.

۵. یافته‌های حاصل از بررسی سؤال پنجم مبنی بر اینکه جو اجتماعی حاکم بر مدرسه در همدلی دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد، حاکی از آن است که بین نمرات جو اجتماعی حاکم بر مدرسه و نمرات همدلی دانش‌آموزان همبستگی مثبت و در حد بالا و معنادار مشاهده شده است ($P < 0/01$) به نحوی که با بهبود جو اجتماعی حاکم بر مدرسه، همدلی دانش‌آموزان نیز تاحدی بهبود می‌یابد و ۳۹/۰۶ درصد از واریانس همدلی دانش‌آموزان توسط جو اجتماعی حاکم بر مدرسه تبیین می‌شود.

۶. یافته‌های حاصل از بررسی سؤال ششم مبنی بر این که جو اجتماعی حاکم بر مدرسه در انتقادگری و انتقادپذیری دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد، حاکی از آن است که بین نمرات جو اجتماعی حاکم بر مدرسه و نمرات انتقادگری و انتقادپذیری دانش‌آموزان همبستگی مثبت و در حد بالا و معنادار مشاهده شده است ($P < 0/01$) به نحوی که با بهبود جو اجتماعی حاکم بر مدرسه، انتقادگری و انتقادپذیری دانش‌آموزان نیز تاحدی بهبود می‌یابد و ۴۲/۱۲ درصد از واریانس انتقادگری و انتقادپذیری دانش‌آموزان توسط جو اجتماعی حاکم بر مدرسه تبیین می‌شود.

۷. یافته‌های حاصل از بررسی سؤال هفتم مبنی بر اینکه جو اجتماعی حاکم بر مدرسه در عزت نفس دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد، حاکی از آن است که بین نمرات جو اجتماعی حاکم بر مدرسه و نمرات عزت نفس دانش‌آموزان همبستگی مثبت و در حد بالا و معنادار مشاهده شده است ($P < 0/01$) به نحوی که با بهبود جو اجتماعی حاکم بر مدرسه، عزت نفس دانش‌آموزان نیز تاحدی بهبود می‌یابد و ۵۷/۷۶ درصد از واریانس عزت نفس دانش‌آموزان توسط جو اجتماعی حاکم بر مدرسه تبیین می‌شود.

در هر پژوهشی محدودیت‌هایی وجود دارد که تعمیم نتایج را با مشکل مواجه می‌نماید. در پژوهش حاضر نیز محدودیت‌هایی وجود داشته است از جمله: (۱) محدود بودن جامعه آماری به منطقه ۱۵ آموزش و پرورش شهر تهران، تعمیم یافته‌ها به سایر مناطق، شهرها و استان‌ها را با محدودیت مواجه ساخته است. (۲) همکاری ضعیف برخی معلمان در زمینه پژوهش موجب افت اولیه نمونه آماری گردیده است که این امر روایی بیرونی پژوهش را با مشکل مواجه نموده است. (۳) عدم امکان کنترل سایر متغیرهای تاثیرگذار در پاسخ معلمان موجب شده تا اظهار نظر در مورد یافته‌ها با احتیاط بیشتری صورت پذیرد. (۴) محدود بودن ابزار سنجش به پرسشنامه، در اطلاعات به دست آمده محدودیت ایجاد کرده است.

منابع فارسی

- ماسن، هنری، پ؛ و همکاران. (۱۳۸۰). رشد و شخصیت کودک، ترجمه مهشید یاسائی. تهران: نشر مرکز.
- صباغیان، ز. (۱۳۷۵). ضرورت آموزش مداوم، فصلنامه آموزش بزرگسالان و نوآوری، سال اول.
- علیخانی، ح. (۱۳۸۲). بررسی پیامدهای قصد نشده برنامه درسی پنهان محیط اجتماعی مدارس دوره متوسط شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن. پایان‌نامه دکترای دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.
- مهرمحمدی، م. (۱۳۸۱). علوم تربیتی و ماهیت و قلمرو آن. جمعی از نویسندگان زیر نظر علیمحمد کاردان، تهران: انتشارات سمت.
- هوی. وین. ک. میسکل، سیسل، ج. (۱۳۷۱) تنوری، تحقیق و عمل در مدیریت، ترجمه سید میر محمد عباس‌زاده، ارومیه، انتشارات دانشگاه ارومیه.
- رئوف و دیگران. (۱۳۷۹). آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم در منطقه آسیا و اقیانوس آرام تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- بازرگان، ز. (۱۳۷۴). جو مدرسه و بررسی تأثیرات یک پروژه تربیتی بر عملکرد تحصیلی در تحول جو اجتماعی- روانی مدرسه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- علاقه‌بند، ع. (۱۳۷۷). مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی. تهران: نشر روان.
- توکلی طبا، ه. (۱۳۷۸). رابطه جو سازمانی و بیگانگی از کار معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت.
- میرکمالی، س. م. (۱۳۷۹). رهبری و مدیریت آموزشی، تهران انتشارات یسپرون.

منابع انگلیسی

- Ausbrooks, R. (2000). What is schools Hidden curriculum Teaching your child? <http://www.parentigteens.com/curriculum.shtml>.
- Gallay, Les and Pony, Suet-Ling. (2004). School climate and student Intervention strategies. Paper presented at the society for Prevention Research Annual meeting, Quebec.pp104-115.
- Anderson, T (2001). The Hidden Curriculum in Distance Education Vol. 33, No. 6.

- Anyelides, P. & Ainscow, M. (2000). Making sense of the role of culture in school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 11, No. 2, pp. 145-163.
- Pellittevi, J. Stern, R., Shelton, C., & Muller- Acherman, B. (2006). Emotionally intelligent school counseling. *vol13*, No 4, pp17-25.
- UNISEF, 2003, WICH SKILLS are [www.life SKILLS](http://www.life-skills-based-education.org) based Esucation.