

تاریخ دریافت مقاله: ۸۱/۱۰/۲۴

بررسی مقاله: ۸۲/۴/۳

پذیرش مقاله: ۸۳/۱۲/۲۲

مجله علوم تربیتی و روانشناسی

دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۳۸۳

دوره سوم، سال یازدهم، شماره های ۳ و ۴

صص: ۱۴۶-۱۴۱

بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان

محمد حسین علیخانی*

محمود مهر محمدی**

چکیده

یکی از مهم ترین برنامه هایی که در نظامهای آموزشی اجرا می شود، «برنامه درسی پنهان» است. مطالعات و تحقیقات فراوانی در کشورهای مختلف در این زمینه صورت گرفته است. منابع سازمان یافته و تخصصی حوزه برنامه درسی و نتایج بسیاری از تحقیقات حاکی از آن است که «محیط اجتماعی مدرسه» مهم ترین عامل شکل گیری برنامه درسی پنهان است. لیکن در کشور ما تاکنون تلاشی برای مستندسازی برنامه درسی پنهان ناشی از محیط اجتماعی مدرسه صورت نگرفته است. تحقیق حاضر در صدد آشکارسازی پیامدها یا آثار قصد نشده ناشی از محیط اجتماعی مدرسه در نگرشهای دانش آموزان مدارس دوره متوسطه و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن است. در این تحقیق ابتدا با استفاده از روش کمی و به وسیله پرسشنامه محقق ساخته، جو اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان مورد سنجش و شناسایی قرار گرفت. از میان نواحی آموزش و پرورش، سه ناحیه که از نظر موقعیت اقتصادی- اجتماعی در حد پایین، متوسط و بالا بودند، شناسایی و از هر ناحیه ۴ مدرسه پسرانه و دخترانه انتخاب و در هر مدرسه به ۳۰ الی ۳۵ نفر دانش آموز که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند، پرسشنامه داده شد. پس از تجزیه و تحلیل نتایج پرسشنامه ها با به کارگیری «رویکرد افتراقی» مدارس به دو طیف، «مدارس دارای جو باز» و «مدارس دارای جو بسته» تقسیم گردید. برای بررسی و تبیین پیامدهای قصد نشده و پاسخ گویی به سؤالات و فرضیه های تحقیق از روش «تحقیق کیفی» که مؤثرترین روش برای کشف ابعاد مختلف برنامه درسی پنهان است استفاده شد. بدین منظور از هر مدرسه ۵ الی ۶ نفر به صورت گزینشی انتخاب شده، مورد مصاحبه و مشاهده قرار گرفتند. پس از آن اظهار نظرهای دانش آموزان و مشاهدات، تجزیه و تحلیل و پیامدهای پنهان ناشی از محیط اجتماعی مدارس باز و بسته مورد شناسایی و مقایسه قرار گرفت. سپس با شناسایی عوامل اصلی تأثیرگذار در شکل گیری پیامدهای پنهان و با استفاده از منابع

* دانشگاه تربیت مدرس

** عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تربیت مدرس

و نظریه‌های علمی حوزه برنامه درسی و سایر یافته‌های تحقیقاتی، راهکارهایی برای مقابله با پیامدهای منفی ارائه شده است. برای اعتباربخشی و تأیید راهکارها، از نظریات جمعی از متخصصان و صاحب نظران تعلیم و تربیت در سطح کشور نیز استفاده شده است. عمده‌ترین پیامدهای قصد نشده مدارس که از جزو اجتماعی بسته‌تری برخوردارند، عبارتند از: ۱) افزایش روحیه اطاعت، تقلید و پیروی محض و کاهش روحیه تفکر انتقادی و برخورد نقادانه با موضوعات و مباحث علمی. ۲) تقویت تمایل دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌های یادگیری به صورت انفرادی و نگرش منفی آنان نسبت به فعالیت‌های گروهی. ۳) کاهش میزان اعتماد و عزت نفس دانش‌آموزان و تقویت احساس خودپنداری منفی در آنان. ۴) روحیه اطاعت و انقیاد و تمایل به انجام فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری به صورت انفرادی در دانش‌آموزان مدارس پسرانه بیش از دانش‌آموزان مدارس دخترانه بوده است. ۵) میزان کاهش عزت نفس در دانش‌آموزان مدارس دخترانه بیش از دانش‌آموزان مدارس پسرانه بوده است. در مدرسی که دارای جو باز بودند میزان کاهش عزت نفس تقریباً مشابه بوده است.

واژه‌های کلیدی: پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان)، محیط اجتماعی مدرسه، جو مدرسه، نگرش

مقدمه

در نظامهای آموزشی، که از مهم‌ترین زیربنایی‌ترین نظام هر کشور برای تربیت سرمایه‌های انسانی و توسعه همه جانبه و پایدار محسوب می‌شوند، جامع‌نگری و مواجهه همه جانبه، دقیق و عمیق با پدیده برنامه درسی از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است. در طول تاریخ برنامه درسی تلاشهای زیادی از سوی صاحب‌نظران این رشته صورت گرفته که موجب غنای هر چه بیشتر آن گردیده است. از جمله مهم‌ترین این تلاشها که از مفاهیم و مباحث نسبتاً تازه و ارزشمند برنامه درسی است، اشاره به سه نوع برنامه‌ای است که در مدارس به طور همزمان اجرا می‌شود. این سه برنامه عبارتند از: «برنامه درسی آشکار

یا رسمی^۱»، «برنامه درسی پنهان یا ضمنی^۲» و «برنامه درسی پوچ یا تهی^۳».

آنچه طراحان و برنامه‌ریزان درسی برای رشد و تربیت ابعاد گوناگون شخصیت فراگیران به طور آگاهانه طراحی و برنامه‌ریزی می‌کنند

1- explicit or formal curriculum

2- implicit or hidden curriculum

۳- برنامه درسی تهی (null curriculum) به مجموعه‌ای از محتواها و فرایندهای ذهنی گفته می‌شود که به طور عمد یا غیر عمد از دستور کار نظام آموزشی حذف شده و دانش‌آموزان از آموختن تجارب آن بی بهره‌اند. فقدان این محتواها و فرایندها، خلأهایی را به وجود می‌آورد که آثار بسیار مهمی بر روی دانش‌آموزان دارد.

نظران متعددی به مطالعه، بررسی و پژوهش برای کشف ابعاد ناشناخته این برنامه، در کشورهای مختلف پرداخته‌اند، لیکن در کشور ما وجه غالب توجه مسئولان و دست اندرکاران تعلیم و تربیت بر برنامه‌های درسی رسمی یا آشکار بوده است و این بدان معناست که بخش قابل توجهی از برنامه‌های درسی در حمال اجرا که دانش‌آموزان در نظامهای آموزشی عملاً در معرض آن قرار می‌گیرند، خصوصاً اثر نیرومند برنامه درسی پنهان بر روی دانش‌آموزان، مورد کم توجهی یا غفلت قرار گرفته، و جامعیت برنامه درسی نیز زیر سؤال رفته است.

بنابراین، تحقیق حاضر با هدف آشکارسازی بعضی از پیامدهای قصد نشده منفی ناشی از محیط اجتماعی مدرسه و ارائه راهکارهایی برای مقابله با آنها تنظیم گردیده است. کم توجهی و غفلت از آثار منفی این برنامه از جمله: تقویت باورها و نگرشهای غلط، خودپنداری منفی، از بین رفتن اعتماد به نفس و حس مسئولیت‌پذیری، رقابت منفی، اطاعت و پیروی کورکورانه، از بین رفتن حس کنجکاوی و تفکر انتقادی، کاهش شوق و انگیزه برای یادگیری، کاهش روحیه همکاری و رفاقت، می‌تواند منجر به خسارات جبران

و دارای اهداف آموزشی مدون، محتوای معین و سازمان دهی شده، اصول و روشهای یاددهی - یادگیری متناسب با اهداف و محتوا و شیوه‌های ارزشیابی هماهنگ و پیش بینی شده است، برنامه درسی رسمی یا آشکار است. اما مجموعه یادگیریها و تجاربی که دانش‌آموزان در نظام آموزشی کسب می‌کنند، محدود به برنامه درسی آشکار نیست، و عوامل دیگری به طور اجتناب‌ناپذیری در کنار برنامه‌های درسی رسمی وجود دارد که در بسیاری از جنبه‌ها حتی به طور گسترده‌تر، پایدارتر و ساقط‌تر، در شکل‌گیری تجارب، انتقال افکار، نگرشها، ارزشها و اعمال و رفتار دانش‌آموزان عمل نموده، نفوذ آن کل فرایند تعلیم و تربیت را در بر می‌گیرد. چنین تجاربی را که در طی تحصیل در مدرسه و کلاس درس آموخته و درک می‌شود و جزء برنامه درسی از قبل تعیین شده نمی‌باشد، برنامه درسی پنهان یا پیامدهای قصد نشده گویند که دارای آثار مثبت و منفی فراوان بر روی دانش‌آموزان است.

با وجود آنکه در دهه‌های اخیر مفهوم برنامه درسی پنهان و لزوم توجه به آن نقش محوری و ویژه‌ای را در مطالعات و تحقیقات برنامه درسی ایفاء نموده است و صاحب

ناپذیری برای دانش‌آموزان، آموزش و پرورش و جامعه گردد.

بیان مسئله

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 تعامل پویای آنان با فرهنگ یا مجموعه روابط و مناسبات، قوانین و مقررات و جوّ حاکم بر مدرسه است که از سنخ آموخته‌های غیرعمدی، قصد نشده و عمدتاً ارزشی، هنجاری و نگرشی است و جزء برنامه‌های درسی پنهان محسوب می‌شود. این تجارب که بدون آگاهی طراحان، معلمان و دانش‌آموزان حاصل می‌شود، دارای آثار مثبت و منفی متفاوتی بر روی دانش‌آموزان است. عدم توجه به آثار منفی آن می‌تواند تحقق اهداف والای تعلیم و تربیت را دچار اشکال نماید.

گرچه این یادگیریها و تجارب، در برنامه درسی صریح و از پیش طراحی شده پیش بینی نگردیده لیکن، همان طور که روبی آسبروکس^۱ (۲۰۰۰) اشاره می‌کند، 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. این برنامه در مدرسه آموزش داده می‌شود و از تجارب داخل کلاسها، کتابخانه‌ها، جشنها و محیط اجتماعی مدرسه شکل می‌گیرد. بنابراین، برنامه ریزان و مجریان باید متوجه مسئولیت خطیر خود باشند زیرا که به طور همزمان هم برنامه درسی آشکار را طراحی و اجرا می‌کنند و هم زمینه ایجاد برنامه درسی پنهان را فراهم می‌کنند.

از هنگامی که دانش‌آموزان در متن نظام آموزشی قرار می‌گیرند، با سه جنبه از محیط مدرسه یعنی «محیط شناختی»^۲، «محیط فیزیکی»^۳، «محیط اجتماعی»^۴ مواجه می‌شوند که هر کدام از این سه جنبه با یک برنامه درسی پنهان همراه می‌باشد. لیکن محیط اجتماعی به عنوان نافذترین و مهم‌ترین جنبه از محیط مدرسه است که منجر به شکل‌گیری پیامدهای قصد نشده مثبت و منفی فراوانی در دانش‌آموزان می‌گردد. منابع سازمان

- 1- Ruby Ausbrooks
- 2- the cognitive environment
- 3- the physical environment
- 4- social environment

یافته مربوط به برنامه درسی پنهان در ارتباط با پیامدهای محیط اجتماعی پدیدار گردیده است و حتی برخی از نویسندگان برنامه درسی پنهان را فقط یادگیریهای ناشی از محیط اجتماعی مدرسه^۱ (SHC) می‌دانند. با وجود آن که دانش‌آموزان برنامه درسی پنهان را بیشتر از طریق جوّ اجتماعی مدرسه یعنی «شیوه زندگی اجتماعی و گروهی دانش‌آموزان و تعامل آنان با معلمان» خود می‌آموزند، تاکنون تلاشی برای مستندسازی این جنبه از برنامه و اثر نیرومند آن در شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان در کشور ما صورت نگرفته است و این عنوان یکی از مسائل بسیار مهم و دارای اولویت برای پژوهش در نظام آموزشی کشور ما تلقی می‌گردد.

بنابراین، مسأله اصلی تحقیق حاضر شناسایی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) منتهی مربوط به محیط اجتماعی مدرسه در نگرشهای دانش‌آموزان مدارس دوره متوسطه و ارائه راهکارهایی برای کاهش آنها می‌باشد.

منظور از محیط اجتماعی در این تحقیق صرفاً روابط و مناسبات اجتماعی حاکم بر مدرسه و آن دسته از کنشهای متقابل است که دانش‌آموزان به طور مستقیم تحت تأثیر آن قرار

می‌گیرند. زیرا نحوه کنشهای متقابل خصوصاً تعامل معلم و دانش‌آموزان به عنوان مهم‌ترین عامل تأثیرگذار در شکل‌گیری یادگیریهای قصد نشده محسوب می‌شود.

تحقیقات حاکی از آن است که در مدارسی که معلم در کلاس آزاد برخورد کرده، فرصت کافی و مناسبی برای بحث، اظهار نظر و حتی بیان افکار مخالف در اختیار دانش‌آموزان قرار داده است، توانایی، اعتماد به نفس، شوق و انگیزه یادگیری و مسووقیت تحصیلی دانش‌آموزان افزایش یافته است. برعکس در مدارسی که معلم محوری، سلسله مراتب خشک، کنترل شدید و جوّ نامناسب حاکم بوده است، پیامدهای قصد نشده‌ای از قبیل: اطاعت و پیروی کورکورانه، از بین رفتن حس کنجکاری، کاهش اعتماد به نفس و رواج رقابت منفی را برای دانش‌آموزان به همراه داشته است.

در بررسی «محیط اجتماعی» ضمن استفاده از مبانی نظری و نتایج مطالعات و تحقیقات گوناگون، محیط «باز یا مثبت» و «بسته یا نامطلوب» آن مشخص خواهد شد.

نگرش دانش‌آموزان نسبت به چگونگی

1- social hidden curriculum

کتاب فیلیپ جکسون^۳ (۱۹۶۸) تحت عنوان «زندگی در کلاس درس»^۴ را می‌توان آغاز رسمی مطالعات و تحقیقات گسترده در زمینه برنامه درسی پنهان دانست.

برای توصیف برنامه درسی پنهان الفاظ و عبارات گوناگونی همچون؛ برنامه درسی غیرمدون^۵، پنهان^۶، نامشهود^۷، نانوشته^۸، پیش‌بینی نشده^۹، نامرئی^{۱۰}، نتایج غیرعلمی یا غیرآکادمیک^{۱۱}، محصولات یا نتایج فرعی^{۱۲} و پس مانده نظام آموزش مدرسه‌ای^{۱۳} مورد استفاده قرار گرفته است. هر کدام از این عبارات به جنبه‌ای از مفهوم برنامه درسی پنهان اشاره دارند.

پورتلی^{۱۴} (۱۹۹۳) جنبه‌های مختلف

روابط اجتماعی درون مدرسه به عنوان مهم‌ترین عامل برای تفسیر جوّ مدرسه در نظر گرفته شده است. برای بررسی پیامدهای قصد نشده ناشی از محیط اجتماعی با نگرشی تلفیقی از چهارچوبهای نظری مختلف استفاده شده است زیرا که پیامدها محدود به یک نظریه خاص نیست و در بردارنده ویژگیهای مشترک نظریه‌های متفاوت با عنایت به زندگی در مدرسه و کلاس درس است.

علت انتخاب دوره متوسطه برای پژوهش حساسیت این مرحله از آموزش است، زیرا که پس از این مرحله محصولات نظام آموزشی وارد جامعه شده و تواناییهای آنان در سطح وسیع مورد قضاوت و ارزیابی دیگران قرار می‌گیرد. شناخت تأثیرات جوّ اجتماعی در دوره متوسطه یکی از عوامل بسیار با اهمیت در تعلیم و تربیت جوانان و شکل‌گیری بافت فرهنگی جامعه محسوب می‌شود.

مبانی نظری و پیشینه تحقیق

هر چند مطالعات برنامه درسی پنهان تا حد زیادی مرهون نظریات پیشرفت‌گرایان خصوصاً جان دیویی^۱ و برخی از پیروان او همچون کیلیپاتریک^۲ می‌باشد، که توجه زیادی بر کارکردهای پنهان و کل تجاری که در مدرسه حاصل می‌شود، داشتند لیکن انتشار

- 1- Dewey
- 2- Kilpatrick
- 3- Philip Jackson
- 4- life in the classroom
- 5- unstudied curriculum
- 6- covert
- 7- latent
- 8- unwritten
- 9- unintended
- 10- invisible
- 11- nonacademic outcomes of schooling
- 12- byproducts of schooling
- 13- residue of schooling
- 14- Portelli

ب) فرایند: شیوه‌های انتقال پیام در برنامه درسی آشکار، آگاهانه و از قبل طراحی شده است، و در برنامه درسی پنهان انتقال پیام و تأثیر و نفوذ آن، ناآگاهانه، قصد نشده و غیر عمدی است.

ج) زمینه یا محیط: در این مبحث به محیط «شناختی»، «فیزیکی» و «اجتماعی» مدرسه اشاره می‌شود که هر کدام با یک برنامه درسی پنهان همراه است.

گوردون یادگیریهای پنهان محیط اجتماعی را در مقایسه با یادگیریهای پنهان محیط شناختی و فیزیکی و همچنین یادگیریهای برنامه درسی آشکار مؤثرتر می‌داند.

در دوره دوم پژوهشگران با دیدی انتقادی به موضوع نگاه کرده و آن را نقد کرده‌اند:

همه منتقدان، علی‌رغم تفاوت‌هایشان، در پذیرش یک اندیشه با یکدیگر مشترکند و آن اینکه برنامه درسی پنهان، یک «متن» اجتماعی است. این متن در صورتی معنی‌دار می‌گردد که آن را بخوانیم و تفسیر کنیم. شاید مهم‌ترین اثر مفهوم برنامه درسی پنهان در این نهفته است که محققان به مشاهده تعلیم و تربیت، تدریس و آموزش مدرسه به شیوه هرمنوتیک (یعنی به منزله متنی که باید تفسیر شود، یا معانی پنهان آن آشکار گردد) ترغیب می‌گردند. تنها با نگاه

این برنامه را به چهار دسته تقسیم نموده است: برنامه درسی پنهان به عنوان: الف) پیامها و انتظارات غیررسمی و ضمنی مورد انتظار، ب) پیامها یا نتایج یادگیری قصد نشده، ج) پیامهای غیر صریح و ضمنی ناشی از ساختار مدرسه، و د) برنامه‌ای که توسط دانش‌آموزان ایجاد می‌شود.

پورتلی سپس به انواع مختلف پنهان بودن در برنامه درسی پنهان اشاره می‌کند، و با یک طبقه‌بندی عمق نهن بودن برنامه درسی را زمانی می‌داند که این برنامه از سوی معلم و دانش‌آموز کاملاً قصد نشده و ناآگاهانه اجرا می‌شود.

دیوید گوردن (۱۹۸۵) پس از بررسی تحقیقات انجام شده در زمینه برنامه درسی پنهان آنها را به دو دوره تقسیم نموده است. در دوره اول سه روند کلی را مشخص می‌نماید، که عبارتند از: برنامه درسی پنهان به عنوان: الف) نتیجه: یادگیریهای مدرسه به دو گروه یادگیریهای آکادمیک و یادگیریهای غیرآکادمیک تقسیم می‌شود، نقطه اشتراک همه تعاریف در این دیدگاه این است که یادگیریهای غیرآکادمیک شامل: ارزشها، تمایلات، نگرشها و مهارتهای اجتماعی به برنامه درسی پنهان مربوط می‌شود.

ویژگی‌هایی می‌داند که به طور غیرمستقیم یادگیرنده‌های دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار داده و از اهمیت بیشتری برخوردار است.

می‌یر^۷ (۱۹۶۸) دریافت که دانش‌آموزان در جوهای بسته کمتر به بیان دیدگاه‌های خود می‌پردازند و در یادگیری نقش منفعل پیدا می‌کنند.

نتایج تحقیقات حاکی از آن است که جو مدرسه با پیشرفت تحصیلی، نگرش دانش‌آموز نسبت به معلم، مدرسه و تحصیل، رشد اخلاقی، اطاعت و انقیاد، اعتماد به نفس، انگیزه، سازگاری اجتماعی، وفاداری و تعهد، نوآوری و ابتکار، و تلاش بیشتر دانش‌آموزان ارتباط دارد.

تحقیق بروکاور^۸ و همکاران (۱۹۷۸) نشان داد که هر چه جو مدرسه مثبت‌تر باشد، روابط انسانی و همکاری، احساس عزت نفس، کار و فعالیت کلاسی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر است. در حالی که

غیر اثباتی، کیفی و تفسیری به برنامه درسی پنهان، تحقیق و پژوهش درباره رشد، پیشرفت و بهبود آن امکان‌پذیر خواهد بود.

قورچیان (۱۳۷۳) در تحقیق خود با بررسی منابع مربوطه یک چهارچوب نظری برای مطالعه برنامه درسی پنهان ارائه کرده است. در این تحقیق با استفاده از دسته بندی لینداین^۱ (۱۹۸۵) به چهار نظریه در مورد برنامه درسی پنهان اشاره شده است.

الف) نگرش غیر نظری^۲، ب) نظریه کارکردی، ج) نظریه انطباقی و د) نظریه انتقادی یا مقاومت. از میان این چهار نظریه، نظریه مقاومت به عنوان قابل دفاع‌ترین و متقن‌ترین نظریه برای مطالعه برنامه درسی پنهان معرفی شده است. آلان اسکلتون^۳ (۱۹۹۷) نیز به

چهار دیدگاه: کارکردگرای، لیبرال، انتقادی و پست مدرن، اشاره کرده که هر کدام از این دیدگاهها بیشهایی را در مورد برنامه درسی پنهان فراهم می‌کنند. در دیدگاه پست مدرن او ضمن استفاده از نقد فوکو به محدودیتهای دیدگاههای سه‌گانه فوق اشاره کرده و با نفی آنها، تعریف جدیدی از این برنامه ارائه می‌کند.

سکنی^۴ (۲۰۰۱) جو مدرسه را به «جو آکادمیک^۵ یا علمی» و «جو اجتماعی^۶» تقسیم نموده است و جو اجتماعی را دارای

- | | |
|---------------------|----------------------|
| 1- Linda Bain | 2- atheoretical work |
| 3- Skelton | 4- Sackney |
| 5- academic climate | |
| 6- social climate | 7- Meyer |
| 8- Brookover | |

می‌شود (فریزر^۱ و ساوکر، ۱۹۷۵).
 در ایران نیز، رشد تضادتهای اخلاقی
 دانش‌آموزان و رابطه آن با جو مدرسه (کلپور،
 ۱۳۷۵) و بسارهای ارزشی، ناخواسته و
 نامطلوب درس بیش از اسلامی دوره متوسطه،
 تحت عنوان برنامه درسی پنهان این درس؛
 مورد بررسی قرار گرفته است (رضوانی،
 ۱۳۸۰).
 با عنایت به تعاریف، دسته‌بندیها و
 یافته‌های تحقیقاتی گوناگون، مهم‌ترین
 ویژگیهای برنامه درسی پنهان را می‌توان به
 شرح زیر دسته‌بندی کرد.
 الف) اکثر تعاریف برنامه درسی پنهان بر
 یادگیریهای قصد نشده و غیرآکادمیکی که جزء
 اهداف و برنامه‌های درسی آشکار نظام
 آموزشی نیست، تأکید دارد.
 ب) یادگیریهای پنهان غالباً در حیطه
 ارزشها، نگرشها، هنجارها، تسامیلات و

جو منفی علاقه به علم آموزی، انگیزه
 موفقیت‌طلبی و پیشرفت تحصیلی
 دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد.
 مورفی^۱ و همکاران (۱۹۸۵) دریافتند که
 تمایل به همکاری و مشارکت در مدرسی که
 دارای جو باز هستند بیشتر است. فلاندرز^۲
 دریافت که معلمان دانش‌آموز محور، تلاش،
 اعتماد به نفس و موفقیت تحصیلی
 دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند.
 یافته‌های تحقیقاتی دیگر بیانگر آن است
 که عوامل زیادی از جمله جو اجتماعی،
 فرهنگ، آداب و رسوم و ارزشهای^۳ مدرسه
 (اسمیت و مونترگری^۴، ۱۹۹۷)، جنبه‌های
 غیرعلمی و فضای حاکم بر مدرسه (آهولا^۵،
 ۲۰۰۰)، قوانین و مقررات آموزشی، نظم و
 انضباط، محیط فیزیکی و ظاهری مدرسه
 (برندا^۶، ۱۹۹۷؛ روتر^۷، ۱۹۸۰؛ گتزلز^۸،
 ۱۹۷۴)، چگونگی ارتباطات و پیامدهای
 ضمنی مستتر در آنها، در شکل‌گیری برنامه
 درسی پنهان دخالت دارند. تحقیقات دیگر
 حاکی از آن است که از طریق برنامه درسی
 پنهان، پیامهای متفاوتی در مورد جنسیت
 (نورما کورالز^۹، ۱۹۹۸) و همچنین آموزشهای
 قالبی در مورد نقشهای زنانه و مردانه به وسیله
 بعضی از کتابهای درسی به دانش‌آموزان منتقل

- 1- Murphy
- 2- Flanders
- 3- ethos
- 4- Smith & Montgomery
- 5- Ahola
- 6- Brenda
- 7- Rutter
- 8- Getzelz
- 9- Norma Corrales
- 10- Frazer

د) بر اساس دیدگاه نظریه پردازان معاصر دانش‌آموزان در مقابل برنامه درسی پنهان نقش فعال دارند و می‌توانند از خود متفاوت نشان دهند. به عبارت دیگر آنها می‌توانند ضمن تعبیر و تفسیر امور و پدیده‌های مختلف مفاهیم مناسب را بیاموزند و حتی در بعضی از پدیده‌ها و وقایع تغییراتی را به وجود آورده و فرهنگ خاص خود را شکل دهند.

ز) به زعم اکثر صاحب نظران، این برنامه در بسیاری از جنبه‌ها از برنامه درسی آشکار مسؤثرتر، آموخته‌های آن پایدارتر، و از گستردگی فراگیرتری برخوردار است.

ک) یادگیری‌های ناشی از برنامه درسی پنهان با یادگیری‌های ناشی از روشهای آموزشی غیرمستقیم و غیررسمی که با اهداف آگاهانه و از قبل تعیین شده صورت می‌گیرد، متفاوت است.

ل) پیامدها و نتایجی را که از ناحیه فرار گرفتن دانش‌آموزان در متن نظام آموزشی و برنامه‌های درسی آشکار مدرسه حاصل می‌شود، «برنامه درسی پنهان» می‌نامند، لذا هر یادگیری‌های اتفاقی و بدون برنامه خارج از مدرسه را نمی‌توان برنامه درسی پنهان نامید. همچنین هر اثر جانبی را نمی‌توان برنامه درسی پنهان نامید، جز اینکه با یادگیری

عواطف و مهارت‌های اجتماعی است. ج) گرچه محیط شناختی مانند: درس و موضوعات مختلف درسی و محیط ظاهری یا فیزیکی مدرسه دارای پیامدهای قصد نشده هستند؛ لیکن این یادگیری‌ها عمدتاً متأثر از محیط اجتماعی حاکم بر مدرسه خصوصاً روابط و مناسبات میان دانش‌آموزان و بین دانش‌آموزان و معلمان در مدرسه و کلاس درس است. محیط اجتماعی مهم‌ترین جنبه از جو مدرسه و دارای بیشترین و مؤثرترین یادگیری‌های پنهان برای دانش‌آموزان است.

د) عمق پنهان بودن یادگیری‌های قصد نشده به زمانی مربوط می‌شود که دانش‌آموز، معلم، برنامه‌ریز و سایر دست‌اندرکاران نظام آموزشی از آن ناآگاه باشند. بدیهی است برای کسانی که این برنامه را کشف نموده و نسبت به آن شناخت دقیق پیدا کنند، آن بخش از برنامه آشکار شده دیگر برنامه درسی پنهان تلقی نمی‌شود. به عبارت دیگر پنهان بودن یادگیری‌های قصد نشده جنبه نسبی دارد نه مطلق.

ه) آثار برنامه درسی پنهان بر روی افراد مختلف متفاوت است. این آثار هم جنبه مثبت و هم جنبه منفی دارد، لیکن آثار منفی آن بیشتر و تأثیرات نامطلوب آن پایدارتر است.

غیر عمدی همراه باشد.

سؤالات پژوهش

تحقیق حاضر در پی پاسخ‌گویی به سؤالات زیر است که منضم برخی از مهم‌ترین مؤلفه‌های یادگیرنده‌های قصد نشده ناشی از محیط اجتماعی می‌باشد:

۱. تأثیر محیط اجتماعی نامطلوب مدرسه در شکل‌گیری پیامد قصد نشده روحیه اطاعت و انقیاد در دانش‌آموزان چیست؟

۲. تأثیر محیط اجتماعی نامطلوب مدرسه در شکل‌گیری پیامد قصد نشده عدم تمایل به همکاری گروهی در دانش‌آموزان چیست؟

۳. تأثیر محیط اجتماعی نامطلوب مدرسه در شکل‌گیری پیامد قصد نشده کاهش عزت نفس در دانش‌آموزان چیست؟

۴. تأثیر پیامدهای قصد نشده ناشی از محیط اجتماعی بر روی دانش‌آموزان پسر و دختر چگونه است؟

۵. راهکارهای اساسی برای مقابله با عناصر منفی برنامه درسی پنهان چیست؟

فرضیه‌های پژوهش

در فرضیه‌های زیر پرورش روحیه اطاعت و انقیاد، عدم تمایل به همکاری گروهی و

کاهش میزان اعتماد به نفس و عزت نفس به عنوان پیامدهای قصد نشده منفی ناشی از محیط اجتماعی نامطلوب مدرسه در نظر گرفته شده است.

۱. محیط اجتماعی نامطلوب (بسته) مدرسه موجب شکل‌گیری روحیه اطاعت و انقیاد (پیروی کورکورانه) در دانش‌آموزان می‌شود.

۲. محیط اجتماعی نامطلوب مدرسه موجب کاهش روحیه همکاری گروهی در دانش‌آموزان می‌شود.

۳. محیط اجتماعی نامطلوب مدرسه موجب کاهش اعتماد به نفس و عزت نفس در دانش‌آموزان می‌شود.

۴. پیامدهای پنهان ناشی از محیط اجتماعی بر روی دانش‌آموزان پسر و دختر متفاوت است.

۵. از جمله مهم‌ترین راهکارهایی که برای مقابله با عناصر منفی برنامه درسی پنهان باید در نظر گرفت، عبارتند از: الف) افزایش آگاهی معلمان در زمینه مفاهیم و نظریه‌های برنامه درسی خصوصاً برنامه درسی پنهان، ب)

آموزش معلمان و تأکید بر به کارگیری روشهای یاددهی - یادگیری متناسب با محیط اجتماعی

مطلوب، ج) بازنگری در الگوی طراحی برنامه درسی و تعریف نقش فعال‌تر برای معلمان در فرایند تعلیم و تربیت، د) افزایش اطلاعات و

آگاهی مدیران برای اعمال مدیریت و رهبری مشارکتی.

روش پژوهش

در این تحقیق برای تبیین و توصیف جو جاری مدارس از روش توصیفی^۱، نوع پیمایشی^۲ استفاده شده است. اجرای تحقیق توصیفی، هم می‌تواند به شناخت بیشتر شرایط موجود کمک نماید و هم در فرایند تصمیم‌گیری مورد استفاده قرار گیرد. سپس برای پی بردن به پیامدهای قصد نشده ناشی از جو اجتماعی مدرسه و پاسخ به سؤالات و فرضیات تحقیق، روش تحقیق کیفی مورد استفاده قرار گرفته است. به دلیل اینکه ماهیت برنامه‌های درسی پنهان، ملموس و قابل اندازه‌گیری با استفاده از روشهای کمی نیست، صاحب نظران روشهای پژوهش کیفی را به عنوان روش مناسب پیشنهاد می‌کنند. تقریباً تمامی تحقیقات و مطالعات انجام شده در این زمینه به صورت کیفی بوده است.

جامعه و نمونه مورد بررسی

جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش دانش‌آموزان مدارس دوره متوسطه دولتی و غیرانتفاعی شهر اصفهان در سال ۸۲-۱۳۸۱

بوده است. ابتدا از میان نواحی آموزش و پرورش، سه ناحیه که از نظر موقعیت اقتصادی-اجتماعی در حد پایین، متوسط و بالا بودند شناسایی، و از هر ناحیه ۲ مدرسه دخترانه و ۲ مدرسه پسرانه (مجموعاً ۱۲ مدرسه) انتخاب و در هر مدرسه به ۳۰ الی ۳۵ نفر (مجموعاً ۴۰۰) دانش‌آموز که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند، پرسش‌نامه داده شد. سپس برای بررسی و تبیین یادگیریهای قصد نشده و پاسخ‌گویی به سؤالات و فرضیات با به کارگیری رویکرد افتراقی-مدارس به دو دسته مدارس دارای جو باز و مدارس دارای جو بسته تقسیم گردید و ۵ الی ۶ دانش‌آموز از هر مدرسه به صورت گزینشی انتخاب و مورد مصاحبه و مشاهده قرار گرفتند و در پایان پیامدهای قصد نشده مدارس باز و بسته مورد مقایسه و تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

در مرحله اول پژوهش، برای سنجش جو و توصیف دقیق نحوه روابط اجتماعی درون

1- descriptive research

2- survey research

مدرسه، از پرسش نامه محقق ساخته استفاده می‌شود.

شد. در مرحله دوم به منظور بررسی و تبیین یادگیریهای قصد نشده و پاسخ‌گویی به سؤالات و فرضیات پژوهش از مصاحبه و مشاهده استفاده شد. در تنظیم سؤالات مصاحبه از پرسش نامه‌های معتبر و نظرات جمعی از صاحب نظران تعلیم و تربیت استفاده شده است.

پایایی و روایی پرسش نامه‌ها به شیوه‌های معتبر محاسبه شد. ضریب پایایی «آلفای کرونباخ» در مرحله نهایی و پس از اجرای آزمایشی ۰/۸۸ محاسبه گردید. روایی محتوایی پرسش نامه‌ها نیز به تأیید ۸ نفر از صاحب نظران و اساتید مربوطه رسید.

در پژوهشهای کیفی و انجام مصاحبه‌های نیمه سازمان یافته نیز، روایی و پایایی ابزار و نتایج، متکی به اعتماد به پژوهشگر، توانایی او در ایجاد محیطی مناسب و غیررسمی در انجام مصاحبه‌ها، تسلط وی به موضوع تحقیق، به خصوص توانایی هدایت مصاحبه‌ها و طرح هر سؤال بر اساس پاسخ به سؤالات پیشین می‌باشد. بدیهی است در تحقیقات کیفی این پژوهشگر است که مشخص می‌کند کدام یک از پاسخ‌ها دارای روایی هستند و به عنوان پیامد قصد نشده محیط اجتماعی حاکم تلقی

مراحل اجرا

در مرحله اول این پژوهش ضمن هماهنگی با مدیران و معاونان مدارس، در یک فرصت مناسب ۳۰ الی ۳۵ نفر از دانش‌آموزان سال سوم رشته‌های مختلف که به طور تصادفی انتخاب شده بودند، در سالن اجتماعات یا یکی از کلاسها حضور یافته و پرسش نامه‌های توصیف جو اجتماعی مدرسه بین آنان توزیع و از آنان خواسته شد تا ضمن دقت در پاسخ‌گویی به سؤالات، در صورت ابهام در هر مورد از پژوهشگر سؤال نمایند. همچنین در صورتی که دانش‌آموزی تمایل به پاسخ‌گویی نداشت، دانش‌آموز دیگری جایگزین او می‌شد و به دانش‌آموزانی که نیاز به زمان بیشتری برای پاسخ‌گویی داشتند، سه روز فرصت داده شد تا پرسش نامه‌ها را عودت دهند. علت انتخاب دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان این بود که آنها اطلاعات دقیق‌تری در مورد جو مدرسه و یادگیریهای قصد نشده دارند.

پس از جمع‌آوری پرسش نامه‌ها و تجزیه و تحلیل اظهار نظرهای دانش‌آموزان، نتایج حاصل به عنوان روند ساری و جاری جو

اجتماعی حاکم بر مدارس، مشخص گردید، سپس از بین ۱۲ مدرسه مرحله اول، چهار مدرسه که دارای جو نسبتاً بازتر و چهار مدرسه که دارای جو نسبتاً بسته‌تر بودند، انتخاب و در هر کدام از این مدارس ۵ الی ۶ نفر از دانش‌آموزان سال سوم مصاحبه قرار گرفتند. برای اعمال روند یکسان در انجام مصاحبه‌ها و نتیجه‌گیری دقیق‌تر، همه مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر انجام شد همچنین به منظور تجزیه و تحلیل دقیق‌تر نظرات دانش‌آموزان و استفاده از نظرات سایر متخصصان، مصاحبه با دانش‌آموزانی که موافق بودند، ضبط گردید.

پاسخهای دانش‌آموزان در فرضیه چهارم متغیر جنسیت در مدارس دارای جو باز و مدارس دارای جو بسته، به صورت مجزا مورد بررسی قرار گرفت.

پس از تجزیه و تحلیل پاسخها با شناسایی عوامل اصلی تأثیرگذار در شکل‌گیری پیامدهای پنهان ناشی از محیط اجتماعی مدرسه و با استفاده از سایر یافته‌های تحقیقاتی، منابع و نظریات علمی، حوزه برنامه درسی، راهکارهایی برای مقابله با پیامدهای منفی ارائه شد و به منظور اعتباربخشی و تأیید راهکارها از نظرات جمعی از متخصصان و صاحب‌نظران تعلیم و

تربیت نیز استفاده گردید.

یافته‌های پژوهش

در مرحله اول به منظور تعیین جو اجتماعی مدارس از پرسش‌نامه و در تحلیل یافته‌ها از آمار توصیفی استفاده گردید. برای تعیین معناداری پاسخ‌گروه‌های مختلف و نمره‌های مربوط به جوهای باز و بسته از آمار استنباطی نیز استفاده شده است.

بعضی از مهم‌ترین یافته‌های این مرحله عبارتند از:

۱. بین مدارس دارای جو باز و مدارس دارای جو بسته تفاوت معناداری وجود داشت.

۲. جو مدارس پسرانه بسته‌تر از مدارس دخترانه و جو مدارس غیرانتفاعی بسته‌تر از مدارس دولتی بود.

در مرحله دوم بررسی پیامدهای قصد نشده به وسیله مصاحبه و تجزیه و تحلیل پاسخهای دانش‌آموزان به صورت کیفی انجام گرفت.

مهم‌ترین یافته‌های این مرحله عبارتند از:

فرضیه ۱: روحیه اطاعت و پیروی کورکورانه، در مدرسی که دارای جو بسته‌تر بودند؛ بیش از مدرسی بود که از جو بازتری برخوردار بودند. کیفیت جو اجتماعی در مدارس بسته، به گونه‌ای بود که دانش‌آموزان پیروی و اطاعت

بی چون و چرا از هر آنچه معلم می‌گوید را برای موفقیت خود یک عامل مؤثر می‌دانستند و انتقاد، اظهار نظر و پیشنهاد را نه تنها حتی خود نمی‌دانستند بلکه موجب تأثیرات سوء و رفتار نامناسب از سوی معلمان، مدیر و سایر دانش‌آموزان قلمداد می‌کردند.

یکی از بهترین دانش‌آموزان یک مدرسه دخترانه غیرانتفاعی اظهار داشت: «مدیر، معاونان و حتی معلمان مدرسه برخورددهای بسیار نامناسبی با دانش‌آموزان دارند، آنان به روشهای مختلف شخصیت دانش‌آموزان را خرد کرده، اجازه اظهار نظر به آنها نمی‌دهند. در نظر آنان دانش‌آموزی خوب است که به معلم، معاون و مدیر احترام زیاد بگذارد، مطیع باشد، به موقع سر کلاس حاضر شود و خوب درس بخواند و ظاهراً خود را منظم نشان دهد».

دانش‌آموز دیگری از یک مدرسه دخترانه دولتی می‌گوید: «رابطه معلمان، معاونان و مدیر مدرسه با دانش‌آموزان به گونه‌ای است که ما حق اظهار نظر نداریم، چه رسد به اینکه بخواهیم انتقاد کنیم». او اشاره کرد به اینکه «یکی از دوستانش در مورد نحوه تدریس یکی از معلمان پیشنهادی داد و بعضی از ایرادهای او را مطرح نمود. روز بعد این مسأله توسط مدیر و نا عصبانیت، سر صف مطرح شد و مدیر آن دانش‌آموز را به اسم و بالحن

بدی معکوم نمود و نه سایر دانش‌آموزان هم گوشزد کرد که شما حق ندارید در مورد معلمان که دارای ۱۵ سال سابقه تدریس هستید، نظری بدهید. باید بدانید که هر آنچه معلم می‌گوید درست است و وظیفه شما اطاعت کردن است».

دانش‌آموز یکی از مدارس پسرانه دولتی می‌گوید: «معلمان ما برای دانش‌آموزان ارزش زیادی قائل نمی‌شوند. ارتباط آنان با دانش‌آموزان بسیار سرد است. ما نمی‌توانیم نظرات خود را مطرح کنیم. چون تأثیر منفی دارد و سه ضرر خودمان تمام می‌شود. دانش‌آموزان یاد گرفته‌اند هر چه معلم می‌گوید، حتی اگر اشتباه باشد بپذیرند، چرا که در غیر این صورت معلمان عقده‌هایشان را سر دانش‌آموز خالی می‌کنند».

در حالی که در مدارس که دارای جو اجتماعی سازگاری بودند کیفیت روابط اجتماعی حاکم به گونه‌ای بود که دانش‌آموزان راحت‌تر، اظهار نظر، پیشنهاد و یا حتی انتقاد می‌کردند و چنین رفتاری را موجب اثر سوء و رفتار نامناسب از سوی معلم یا سایر دانش‌آموزان تلقی نمی‌کردند.

یکی از دانش‌آموزان مدارس دخترانه دولتی می‌گوید: «معلمان ما خیلی به دانش‌آموزان احترام می‌گذارند، آنها از ما

می خواهند که در مورد نحوه تدریس شان نظر بدهیم، مرتب به ما می گویند اگر ایرادی هست بگویند، ما خوشحال می شویم. این دانش آموز خیلی نسبت به معلم و مدرسه اش اظهار رضایت می کرد.»

دانش آموزی از یک مدرسه پسرانه غیرانتفاعی می گوید: «روابط معلمان، معاون و مدیر با دانش آموزان خیلی صمیمی است. عاملین مدرسه بچه ها را دوست دارند و به نظرات آنان اهمیت می دهند. او ادامه داد: «ما در کلاس اگر نظر یا پیشنهادی داشته باشیم به راحتی می توانیم مطرح کنیم و معلمان به خوبی می پذیرند. حتی معاون و مدیر ساعات خاصی برای پاسخگویی به مشکلات، نظرات و پیشنهادات دانش آموزان قرار داده اند.»

فرضیه ۴: در مدارسی که جو اجتماعی بسته تری وجود داشت. دانش آموزان نه تنها تمایلی به انجام فعالیتها و تکالیف یادگیری به صورت گروهی نداشتند، بلکه انجام فعالیتها گروهی را عملاً غیرممکن و ناموفق، تلقی می کردند. آنان بهترین راه یادگیری، پیشرفت و موفقیت را فعالیتهای انفرادی می دانستند.

دانش آموزی از یک مدرسه پسرانه غیرانتفاعی می گوید: «در این مدرسه اصلاً از ما کار گروهی نمی خواهند. نه تنها معلمان تأکیدشان بر کارهای فردی است بلکه کارهای

گروهی را برای بچه ها موجب اتلاف وقت می دانند». او می افزاید: «ارزشیابیها، همه سر روی کسارهای فردی تأکید دارد و همه دانش آموزان در حال رقابت فردی هستند تا در کنکور موفق شوند.»

دانش آموز دیگری از یک مدرسه پسرانه دولتی می گوید: «اولاً کار گروهی در کشور ما به خوبی جا نیفتاده، ثانیاً، معلمان نمی توانند فعالیتها گروهی را هدایت کنند و ثالثاً حجم زیاد مطالب و کمبود وقت به ما اجازه کار گروهی را نمی دهد.»

دانش آموز دیگری از یک مدرسه دخترانه دولتی می گوید: «روحیات دانش آموزان به گونه ای است که علاقه ای به کار گروهی ندارند. در مدرسه معلمان هم روی خوشی به کارهای گروهی نشان نمی دهند و فقط هدفشان این است که حجم زیادی از مطالب را انتقال دهند و بروند، معلمان نمی خواهند زیاد خودشان را درگیر کارهای پر درد سر بکنند». او می افزاید: «کارهای گروهی و ارزشیابی از آنها برای معلمان دردسر دارد». و ادامه می دهد: «محتوای مطالب درسی و حجم و زمان محدود دانش آموزان موجب شده که نتوانند کارهای گروهی بکنند.»

در حالی که در مدارس که جو اجتماعی مثبتی وجود داشت دانش آموزان تمایل زیادی

به کارهای گروهی داشتند و اظهار می‌نمودند: «که اگر فعالیتهای یادگیری به صورت گروهی و توأم با همکاری باشد، نظرات و اطلاعات افراد گوناگون باعث رشد و پیشرفت بیشتری می‌شود». همچنین در این مدارس زمینه‌های مناسب‌تری برای گارهای گروهی وجود داشت.

یکی از دانش‌آموزان مدرسه دخترانه می‌گوید: «من به کار گروهی علاقه زیادی دارم، کار گروهی به دلیل اینکه با مشورت و استفاده از عقول مختلف انجام می‌شود، خیلی بهتر است. یادگیری عمقی‌تر می‌شود. او می‌گوید: «در مدرسه، فرصت کارهای گروهی نسبتاً فراهم است و بچه‌ها با علاقه کار می‌کنند. معلمان نیز برای انجام کارهای گروهی امتیازهای خوبی را در نظر می‌گیرند».

دانش‌آموزی از یک مدرسه دخترانه غیرانتفاعی می‌گوید: «ما در درسهایی که به صورت گروهی کار می‌کنیم خیلی با روحیه و نشاط هستیم و کمتر احساس خستگی می‌کنیم. کارهای گروهی باعث می‌شود که دانش‌آموزان ضعیف بهتر یاد بگیرند». او در ادامه می‌گوید: «در یک فعالیت گروهی تعدادی از بچه‌های ضعیف بودند که ما به آنها کمک کردیم و در ارزشیابی نهایی نمره‌های آنان بهتر از ما شد».

فرضیه ۳: دانش‌آموزان مدارسسی که جو بسته‌تری داشتند میزان اعتماد به نفس‌شان پایین‌تر بود. این دانش‌آموزان احساس نامطلوب‌تری نسبت به خود و مدرسه داشته و به راحتی نمی‌توانستند اندیشه‌هایشان را در جمع بیان کنند. فکر می‌کردند از سوی معلمان و سایر دوستان مورد بی‌توجهی و بی‌مهری قرار می‌گیرند. از وضعیت تحصیلی خود نیز رضایت زیادی نداشته و مدرسه را نه تنها در تقویت اعتماد به نفس مفید و مؤثر نمی‌دانستند، بلکه موجب تضعیف اعتماد به نفس و تخریب استعدادهای دانش‌آموزان تلقی می‌کردند. این دانش‌آموزان داشتن نقش منفعل در کلاس و مدرسه و پیروی از هر آنچه را که معلم می‌گوید بهتر از داشتن نقش فعال و بیان نظرات و دیدگاه‌های خود تلقی می‌کردند.

دانش‌آموزی از یک مدرسه دخترانه غیرانتفاعی می‌گوید: «در این مدرسه باید کاری کنیم که عاملین مدرسه ما را شناسند. آنها اگر هزار ویژگی مثبت داشته باشم نادیده می‌گیرند، ولی یک ویژگی منفی آدم را مرتب گوشزد کرده و سرکوب می‌کنند. آنها زیاد خوششان نمی‌آید که با ما ارتباط صمیمی داشته باشند».

یکی از دانش‌آموزان مدرسه دخترانه می‌گوید: «ما در دوران جوانی هستیم، نباید در

مدرسه غرور ما را بشکندند، نشوین اصلاً وجود ندارد و در مدرسه فقط به تعداد محدودی از دانش‌آموزان توجه می‌شود. سایر دانش‌آموزان هیچ کاره هستند، او می‌گوید: «معلمان احساسات خوشایندی را در ما تقویت نمی‌کنند، نه تنها استعدادهای ما را شکوفا نمی‌کنند بلکه با ایجاد ترس و سرکوبهای بی‌مورد روحیه پرسش‌گری، کنجکاری و انتقاد را در ما از بین می‌برند. او ادامه می‌دهد: «من جرأت ندارم سر کلاس حرف بزنم یا پاسخی را که می‌دانم بگویم. همیشه فکر می‌کنم شاید اشتباه باشد و مورد تمسخر معلم و سایر دوستان قرار گیرم».

در مدارسی که دارای جو بازتری بودند، تضعیف عزت نفس و خودپنداری دانش‌آموزان از سوی مدرسه و معلمان بسیار کمتر از مدارس بسته بود.

دانش‌آموزی از یک مدرسه پسرانه دولتی می‌گوید: «مدرسه و معلمان به شخصیت دانش‌آموزان احترام می‌گذارند، و هدفشان خوشبختی و موفقیت بچه‌هاست. سعی در بر طرف کردن نقاط ضعف بچه‌ها دارند و تا حد امکان در جهت پیشرفت بچه‌ها تلاش می‌کنند». او در ادامه می‌گوید: «بچه‌ها به مدرسه علاقه‌مند هستند و زمینه خوبی برای مطالعه و پیشرفت فراهم است». دانش‌آموز

دیگتری از یک مدرسه دخترانه می‌گوید: «معلمان ما، با دانش‌آموزان برخورد خوبی دارند، و زمینه مناسبی برای اظهار نظر دانش‌آموزان فراهم می‌کنند از همه دانش‌آموزان سؤال می‌شود و اگر کسی درس را بلد نباشد، معلم علت آن را جویا می‌شود و به او سفارش می‌کند که بیشتر کار کند». او همچنین می‌افزاید: «معلمان ما خودشان الگو هستند و سخت‌گیری بی‌مورد نمی‌کنند. با همه دانش‌آموزان به طور یکسان برخورد می‌کنند. به دانش‌آموزان می‌گویند: شما اگر تلاش کنید می‌توانید جزء نفرات اول کنکور شوید».

فرضیه ۴: تأثیر عامل جنسیت در مدارس باز و مدارس بسته به طور مجزا مورد بررسی قرار گرفت. روحیه اطاعت و انقیاد در مدارس پسرانه و دخترانه‌ای که جو باز داشتند، تقریباً مشابه بود و در مدارس بسته داشتند روحیه اطاعت و انقیاد مدارس پسرانه، بیشتر از مدارس دخترانه بود.

تمایل به انجام فعالیتهای انفرادی و نگرش منفی نسبت به فعالیتهای گروهی در جویهای باز و بسته در مدارس پسرانه بیشتر از مدارس دخترانه بود.

میزان کاهش اعتماد و عزت نفس در جویهای باز و بسته در مدارس دخترانه بیشتر از مدارس

بسرانه بود.

بحث و نتیجه گیری

نتایج تحقیق در مورد فرضیه اول حاکی از آن است که دانش آموزان تحت تأثیر جو اجتماعی نامطلوب مدرسه، اطاعت پذیری مطلق و همنوایی با وضع موجود را برای مسوولیت بیشتر، آموخته‌اند. در حالی که دانش آموزان دوره متوسطه باید از آزادی و استقلال عمل بیشتری برخوردار بوده، به صورت فعال و خودجوش در فرایند یاددهی-یادگیری دخالت داشته باشند. معلم محوری و حاکمیت جو مکانیکی، موجب شده تا دانش آموزان روحیه اطاعت محض را فراگیرند، فلاندرز (۱۹۸۹) یکی از نتایج جو بسته و معلم محوری را اطاعت پذیری و از بین رفتن حس کنجکاوی دانش آموزان می‌داند. در نظامهای آموزشی به ویژه دوره متوسطه، تبعیت و اطاعت دانش آموزان باید همراه با نوعی انتخاب آگاهانه و آزادانه، نه بر اساس اجبار و ناخواسته باشد. وابستگی و پیروی محض مانع تربیت صحیح است. در چنین حثالتی مدارس به جای آزاد گذاردن دانش آموزان برای پیشرفت، آنان را اسیر می‌نمایند، به جای احترام درونی به انضباط اجتماعی، تظاهر به انضباط اجتماعی، به جای

کشف و شکوفایی شخصیت خود، تقلید و پیروی از شخصیت دیگران، به جای خودیابی، دیگر یابی، به جای خود پیروی و کنترل درونی، دیگر پیروی و کنترل بیرونی و به جای خودنظمی، نظم توسط دیگران را می‌آموزند. چنین افرادی معمولاً دارای استقلال رأی و اعتماد به نفس مطلوبی نیستند و نسبت به شخصیت و هویت خود نظر مثبتی ندارند. نتایج مربوط به فرضیه‌های اول و سوم، ارتباط بسیار نزدیکی دارند. به عبارت دیگر در جو اجتماعی نامطلوب یکی از پیامدهای منفی، اطاعت کورکورانه است. و این عامل باعث نگرش منفی افراد نسبت به خودشان می‌شود. نتایج بسیاری از تحقیقات حاکی از آن است که مدارس که جو اجتماعی بسته یا نامطلوب دارند موجب اطاعت پذیری مطلق و کاهش میزان اعتماد به نفس در دانش آموزان می‌شوند (هوی و میسکل، ۱۹۸۹؛ کدیور، ۱۳۷۵؛ اسمیت و مونثگویری، ۱۹۹۷؛ رویی آسبروگ، ۲۰۰۰). گرچه آغاز شکل‌گیری روحیه اطاعت پذیری می‌تواند از ابتدای کودکی و در خانواده باشد، لیکن نتایج این تحقیق حاکی از آن است که جو اجتماعی نامطلوب، مدرسه عامل مؤثری در ایجاد و تقویت این ویژگی در دانش آموزان است. زیرا در مدرسه‌ای که جو بازتری داشتند روحیه

اجتماعی بسته شناخته شد. نکات قابل توجه در این زمینه عبارتند از:

۱. جو اجتماعی حاکم نه تنها بستر و زمینه مناسبی را برای انجام فعالیتهای گروهی و تشریک مساعی دانش آموزان فراهم نمی کند، بلکه به شیوه های گوناگون انجام فعالیتهای انفرادی را ترغیب و تقویت می کند. بنابراین، دانش آموزان نه تنها تمایلی به کارهای گروهی در زمینه یادگیری ندارند، بلکه آن را موجب اتسلاف وقت، سوء استفاده برخی از دانش آموزان و ناکارایی یادگیری می دانند.

۲. اکثر معلمان به دلیل تسلط بیشتر خودشان بر فرایندهای یاددهی - یادگیری انفرادی، نحوه ارزشیابی راحت تر، محدودیت زمانی و زیاد بودن حجم مطالب درسی، عدم اعتقاد به مؤثرتر بودن نتایج یادگیری گروهی، زیاد بودن تعداد دانش آموزان و عدم اعتماد به آنان برای انجام کارهای گروهی مطلوب، یادگیریهای انفرادی را تشویق و تقویت می کنند و خود را از انداختن در مشکلات مربوط به فرصت سازی برای مشارکت، تقویت فعالیتهای گروهی، هدایت و نظارت دقیق و نهایتاً ارزشیابی و قضاوت کیفی آنها بر حذر می دارند.

۳. بسیاری از معلمان به دلیل ماهیت و محتوای دروس، فعالیتهای یادگیری انفرادی را

اطاعت و پیروی کورکورانه بسیار کمتر بود. بر اساس نتایج این تحقیق برخی از مهم ترین دلایل اطاعت و انقیاد دانش آموزان در این تحقیق عبارتند از:

۱. معلم محوری و حاکمیت روابط خشک، ۲. ترس از اثرات سوء روحیه انتقادگری و بروز رفتار نامناسب از طرف معلمان، معاونان و حتی مدیران نسبت به دانش آموزانی که برخورد نقادانه با موضوعات و مباحث علمی دارند. ۳. فقدان بستر مناسب برای پرسش، اظهار نظر، پیشنهاد و انتقاد هم از نظر محدودیت زمانی و هم از نظر پیشینه حاکم بر نظامهای آموزشی. ۴. دانش آموزان قدرت معلم را که منشاء آن تخصص است پذیرفته و به آن احترام می گذارند.

نتایج تحقیق در مورد فرضیه دوم حاکی از آن است که در مدارس که جو بسته تری داشتند، تمایل بسیار کمی به مشارکت و همکاری گروهی در دانش آموزان وجود داشت. تحقیقات نشان داده است که در مدارس که از جو مشارکتی و باز برخوردارند، دانش آموزان در آزمونهای نمره های بهتری را کسب نموده یادگیریهای آنها با دوام تر است. در تحقیق حاضر نگرش منفی و عدم تمایل نسبت به انجام فعالیتهای یادگیری به صورت گروهی به عنوان یکی از یادگیریهای ناشی از جو

تقویت می‌کنند. یادگیری و مطالعه به شیوه انفرادی را برای موفقیت در کنکور موفقیت آمیزتر می‌دانند.

۴. متأسفانه حتی در کلاس درس هم معلمان به تقویت روحیه پرسش‌گری و کنجکاوی دانش‌آموزان نمی‌پردازند. بعضی از معلمان خصوصاً در دوره متوسطه دو هفته یک بار با دانش‌آموزان کلاس دارند و قرار است حجم زیادی از مطالب را انتقال دهند، تا بتوانند کتاب را تمام کنند. لذا از سؤال کردن زیاد دانش‌آموزان نسراحت می‌شوند. در چنین حالتی ارتباط معلم با دانش‌آموز بسیار کم، غیرصمیمی و یک طرفه است و این از ویژگیهای جو بسته محسوب می‌شود.

۶. دانش‌آموزان اظہار می‌کنند که حتی شوراهای مدرسه هم جنبه صوری داشته و تصمیم‌گیرنده اصلی در هر کاری مدیر مدرسه است. در کلاسها نیز اکثر کارها و حتی انجام آزمایش در آزمایشگاهها توسط معلمان انجام می‌شود. دانش‌آموزان نقش منفعل داشته، حتی فرصت ابراز نظر عقیده ندارند و روشهای یاددهی - یادگیری یک طرفه حاکم است. بسدیهی است در چنین شرایطی تمایل دانش‌آموزان به همکاری و فعالیت گروهی کاهش یافته، و این پیامد موجب سرکوب شدن تدریجی روحیه همکاری و همدلی در

جامعه می‌شود.

نتایج تحقیق در مورد فرضیه سوم حاکی از آن است که جو اجتماعی بسته مدرسه، اعتماد بیه نفس، عزت نفس و استقلال رأی دانش‌آموزان را کاهش و بی اعتمادی و باورهای منفی نسبت به تواناییهای خودشان را افزایش داده است. محقق دریافت که دانش‌آموزان، مدرسه و کیفیت روابط و مناسبات حاکم بر آن را به عنوان عامل بسیار مؤثر در این زمینه می‌دانند. نتایج مرحله اول تحقیق نیز نشان دهنده پایین بودن میزان اعتماد و اطمینان مدیر، معاونان و معلمان به دانش‌آموزان و در حد خیلی کم بود، و این امر منجر به کاهش روحیه، نشاط و نهایتاً اعتماد و عزت نفس در دانش‌آموزان می‌شود. بعضی از دلایل دیگر که در کاهش میزان اعتماد به نفس دانش‌آموزان مؤثر بوده عبارتند از:

۱. نادیده گرفتن یا کم رنگ جلوه دادن نقاط قوت دانش‌آموزان و برجسته کردن نقاط ضعف آنها به گونه‌ای که حتی بعضی از نقاط ضعف در کل مدرسه مطرح می‌گردد. این امر باعث می‌شود که دانش‌آموزان همیشه به دنبال اجرای یک نقش انفعالی و بدون دردسر باشند. نبود سیستم پاداش و تقویت مناسب برای انجام کارهای خوب، نشانه‌ای از جو بسته و عامل مؤثری در شکل‌گیری روحیه اطاعت و انقیاد و

کاهش اعتماد به نفس است.

۲. انتظارات غیر معقول عاملین مدرسه خصوصاً معلمان، از دانش آموزان و تأکید بیش از حد بر یادگیری مطالب علمی بسیار زیاد، پراکنده، پیچیده و غیر کاربردی، بدون در نظر گرفتن شرایط و ویژگیهای دانش آموزان و تفاوت‌های فردی آنها و همچنین بدون انجام تلاش و کوشش لازم توسط معلم در ایجاد زمینه مناسب برای یادگیری و انتقال صحیح مطالب، عامل مهم دیگری است که موجب نگرش منفی دانش آموزان و سلب اعتماد آنان می‌شود.

در مجموع گرچه عوامل دیگری خارج از مدرسه می‌تواند در تقویت خودپنداری منفی و کاهش عزت نفس دانش آموزان مؤثر باشند، لیکن با مقایسه دو گروه مدارس باز و بسته مشخص گردید که خودپنداره منفی و عدم اعتماد به نفس دانش آموزان در مدارس بسته بیشتر از مدارس باز است.

نتایج مربوط به فرضیه چهارم حاکی از آن است که روحیه اطاعت و انقیاد و تمایل به انسجام فعالیت‌های یادگیری انفرادی در دانش آموزان مدارس پسرانه بیش از مدارس دخترانه است. نتایج مرحله اول این تحقیق نیز حاکی از آن بود که جو اجتماعی مدارس پسرانه تا حدودی بسته‌تر از مدارس دخترانه

است. لذا نتایج مرحله دوم با نتایج مرحله اول، هماهنگی دارد. به نظر کلی نتایج بسیاری از تحقیقات حاکی از آن است که جو مدرسه جو مدارس بسته‌تر باشد، تمایل به تفکر انتقادی، پرسش‌گری، کنجکاوی، ابراز نظر، همکاری و مشارکت در دانش آموزان کمتر می‌شود.

نکته دیگر این که میزان کاهش عزت نفس هر دو جنس در مدارسی که دارای جو باز بودند، تقریباً مشابه بود. در حالی که در مدارسی که جو بسته داشتند، کاهش اعتماد و عزت نفس در دختران بیشتر از پسران بوده است. نکته دیگر این که خصوصیات شخصیتی دختران و میزان انتظارات آنان از مدرسه و جو اجتماعی حاکم به گونه‌ای است که تأثیرات محیط اجتماعی نامطلوب بر کاهش عزت نفس آنان بیشتر است. به عنوان مثال برخورد‌های بسیار خشک و مکانیکی، عدم برقراری ارتباط صحیح و مناسب، عدم توجه به نظرات، پیشنهادات، عواطف و احساسات، مقایسه‌های نامناسب، انتظارات بیش از حد و غیر واقع بیانه، عدم وجود تسویق مناسب برای دانش آموزان خوب و اعمال تنبیه‌های نامناسب برای دانش آموزان خاطی، کنترل و نظارت بیش از حد، قضاوت و ارزشیابی نامناسب در مورد شخصیت و آموخته‌های دانش آموزان از جمله عوامل مهمی هستند که

خصوصاً برنامه درسی پنهان افزایش داد.
۴. شناسیته است در الگوهای طسراحتسی
برنامه های درسی و تعریف نقش فعال تر برای
معلمان و دانش آموزان در فرایند تعلیم و
تربیت بازگویی شود.

۵. معلمان را باید جهت به کارگیری روشهای
یاددهی یادگیری متناسب با محیط اجتماعی
مطلوب آموزش داد تا فرصتهای لازم برای
مشارکت دانش آموزان را فراهم آورده و از
نظرات، پیشنهادها و انتقادات آنها استقبال
بیشتری به عمل آورند.

۶. موجودیت، ماهیت، اهمیت و تأثیر
یادگیریهای قصد نشده باید به طور کامل به
و مسئله طسراحتسان، مدیران، معلمان،
دانش آموزان، والدین و جامعه شناخته و ترک
شود.

۷. محققان یا همکاری دانش آموزان در مقاطع
مختلفاً تحصیلی باید به انجام پژوهشهای
کیفی برای شناخت دقیق یادگیریهای قصد
نشده مدارس و ارائه راهکارهایی برای مقابله با
پیامدهای منفی آن بپردازند. این کار باید جزء
یکی از وظایف مربیان هر مدرسه محسوب
شود.

۸. شناسیه های ارزشیابی از آموخته های
دانش آموزان نباید صرفاً محدود به اهداف از
قبل تعیین شده و یادگیریهای قابل اندازه گیری

تأثیرات نامطلوب تری بر نگوش. دانش آموزان
بحرور همچنین کاهش عزت نفس آنها داشته
است.

پیشنهادها

۱. هر اجتماعی حاکم بر مدرسه، عامل بسیار
مهمی در شکل گیری یادگیریهای قصد نشده
دانش آموزان است. این جو باید شمولاً از
سوی دست اندرکاران تعلیم و تربیت مورد
شناسایی دقیق قرار گرفته و بر بهبود آن اقدام
شود تا از آثار سوء آن بر رفتار و عملکرد
دانش آموزان جلوگیری شود.

۲. لازم به نظر میرسد که آگاهی و اطلاعات
مدیران برای ایجاد جوی مطلوب و احصال
مدیریت رهبری مشارکتی در مدرسه افزایش
یابد. تدبیری است عدم وجود حق انتخاب در
برنامه درسی، ارزشیابی نامناسب، نبود رابطه
نسزدیک و متناسب بین مدیر، معلمان و
دانش آموزان و قوانین و مقررات خشک، تمرکز
در تصمیم گیریها و تقویت تفکر مکانیکی در
مدارس موجب ایجاد جو نامطلوب در مدارس
می شود.

۳. از طریق دوره های آموزش ضمن خدمت،
برگزاری دوره های کوتاه مدت و کارگاههای
روش تدریس باید آگاهی مدیران و معلمان را
در زمینه مفاهیم و نظریه های برنامه درسی،

باشد. بلکه باید به طور مرتب ارزشیابیهای کیفی برای کشف یادگیریهای قصده نشده به عمل آید تا واقعتهایی که دانش‌آموزان در مدرسه تجربه می‌کنند بهتر درک شده و بازخورد مناسبی برای بهبود فرایند تعلیم و تربیت فراهم گردد.

۱۰. تحقیقات کافی باید به منظور شناخت محتواها با فرایندهایی که برای دانش‌آموزان مفید به نظر می‌رسد، (اما در برنامه‌های درسی رسمی گنجانده نشده و دانش‌آموزان از تجارب مسفید و کساربردی آنها در زندگی خود بی‌بهره‌اند) به عمل آید، تا این جنبه فراموش شده برنامه نیز مورد توجه طراحان و معریان برنامه‌های درسی قرار گیرد.

منابع

فارسی

- سیلور، جی.گ؛ الکساندر، ویلیام ام و لوتیس، آرتور (۱۳۷۲). برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه خوی نژاد. مشهد: مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس. سرمد، زهره، بازگان، عباس و حجاری، الهه (۱۳۷۶). روشهای تحقیق در علوم رفتاری. تهران: نشر آگاه.
- سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۰). تبیین برنامه درسی پنهان در درس پیش اسلامی دوره متوسطه و ارائه راهبردهایی برای استفاده از این برنامه در آموزش اثربخش دینی. پایان نامه دکترا. دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم، تهران.
- علیخانی، محمدحسین (۱۳۷۳). مطالعه و بررسی جو سازمانی دانشکده افسری. پایان

- نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.
- قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۳). تحلیلی از برنامه درسی مستتر: بحثی نو در ابعاد ناشناخته نظام آموزشی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۱-۲.
- کدیور، پروین (۱۳۷۵). بررسی رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان و رابطه آن با جو سازمانی مدرسه و نحوه تعامل معلم و دانش‌آموزان. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال دوازدهم. شماره ۴. زمستان ۱۳۷۵.
- کریمی، عبدالعزیز (۱۳۸۰). گفتارهایی پیرامون اثرات پنهان: تربیت آسیب‌زا. انتشارات سازمان انجمن اولیاء و مربیان.
- گودرزی، اکرم؛ گمینیان، وجیهه (۱۳۸۰). اصول مبانی و نظریه‌های جو و فرهنگ سازمانی. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- مارشال، گرچن. ب اس من کاترین (۱۳۷۷). روش تحقیق کیفی. ترجمه علی پارسائیان و محمد اعرابی. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- ملکی، حسن (۱۳۷۶). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران: انتشارات مدرسه.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۰). برنامه درسی در: علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن. جمعی از نویسندگان زیر نظر علیمحمد کاردان. تهران: سمت.

لاینین

- Ahola, S. (2000). Hidden curriculum in Higher Education something to fear for or comply to? *Innovations in Higher Education Research*, unit for the sociology of education, University of Turku.
- Ausbrooks, R. (2000). What is school's hidden curriculum Teaching Your Child? [Http:// www.parentigteens.com/curriculum.shtml](http://www.parentigteens.com/curriculum.shtml).
- Bain, L. (1985). The hidden curriculum re-examined. *Quest*. Vol. 37, p. 145.
- Eisner, E. (1994). *The Educational Imagination: on the Design and Evaluation of School Programs*, 3rd ed., New York: Macmillan.

- Eisner, E.W. (1994). *The Educational Imagination*: 3rd edition. New York Macmillan.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing Behavior*. Boston: Addison Wesley.
- Giroux, H. & David, P. (1983). The hidden curriculum and moral education. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 16, No. 2.
- Gordon, D. (1983). Rules and the Effectiveness of the hidden curriculum. *Journal of philosophy of Education*, Vol. 17, No. 2.
- Hoebowitch, P.S. (1994). The forgotten hidden curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol. 9, No. 4.
- Hoy, W.K. & Miskell, G. (1989). *Educational Administration Theory, Research and Practice*. New York: Random House Inc.
- Mariani, L. (2001). Documenting the curriculum: process and competence in a learning portfolio: paper given at the British Council 20th National Conference for Teachers of English.
- Oliva, P.P. (1984). *Developing the Curriculum*. Boston: Little, Brown and Company.
- Portelli, T. (1993). Exposing the Hidden Curriculum. *Curriculum Studies*, Vol 25, No. 4.
- Sachney, L. (2001). Enhancing school learning climate: Theory, research and practice. <http://www.ssta.sk.ca/research/school-improvement/180.htm>.
- Skelton, A. (1997). Studying Hidden Curriculum: developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*, Vol. 5, No. 2.
- Smith, A. & Montgomery, A. (1997). Values in Education in Northern Ireland. CAIN Web Service.