

# بررسی پیامدهای روابط اجتماعی پنهان آموزشگاه

بر رفتار دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۲-۸۱\*

دکتر محمد حسین علیخانی، دکتر محمود مهرمحمدی

## مقدمه

برنامه‌ی درسی به‌عنوان یک حوزه‌ی تخصصی، محدود به مجموعه‌ای از تجارب و یادگیری‌های از پیش تعیین شده یا برنامه‌ی درسی رسمی<sup>(۱)</sup> نیست [۱]. عوامل دیگری به‌طور اجتناب‌ناپذیر در کنار برنامه‌های درسی رسمی وجود دارد که در بسیاری از جنبه‌ها به‌طور گسترده‌تر، پایدارتر و نافذتر، در شکل‌گیری تجارب، انتقال افکار، نگرش‌ها، ارزش‌ها و اعمال و رفتار دانش‌آموزان عمل می‌نماید [۲] و نفوذ آن، کل فرآیند تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار می‌دهد [۳]. 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، برنامه‌ی درسی پنهان<sup>(۲)</sup> یا پیامدهای قصد نشده<sup>(۳)</sup> گویند [۴] که دارای آثار مثبت و منفی فراوان بر روی دانش‌آموزان است. کم توجهی و غفلت از آثار منفی آن می‌تواند تحقق اهداف والای تعلیم و تربیت را دچار مشکل نماید. گرچه این یادگیری‌ها و تجارب، در برنامه‌ی درسی صریح و از پیش طراحی شده، پیش‌بینی نگردیده، لیکن آنها یک برنامه‌ی درسی واقعی را تشکیل می‌دهند، زیرا در زمره‌ی مهم‌ترین و مؤثرترین محتوای آموزشی هستند که دانش‌آموزان در مدرسه به‌طور طبیعی یاد می‌گیرند. این برنامه در مدرسه آموزش داده می‌شود و از تجارب داخل کلاس‌ها، کتابخانه‌ها، جشن‌ها و محیط‌های اجتماعی مدرسه شکل می‌گیرد [۵]. در تقسیم‌بندی انواع برنامه‌های درسی نیز اکثر صاحب‌نظران، بسیاری از تجارب و یادگیری‌های دانش‌آموزان که حاصل تعامل پویای آنان با محیط آموزشی و اجتماعی مدرسه است را از سنخ آموخته‌های غیر عمدی، قصد نشده و جزء برنامه‌ی درسی پنهان قلمداد نموده‌اند. آیزنر [۶]، گوردون [۷]، آثرتون [۸]، ماربانی [۹]. بنابراین برنامه‌ریزان و مجریان باید متوجه مسؤولیت حساس خود باشند، چرا که به‌طور هم‌زمان هم برنامه‌ی درسی آشکار را طراحی و اجرا

می‌کنند و هم زمینه‌ی برنامه‌ی درسی پنهان را فراهم می‌نمایند. آغاز رسمی مطالعات و تحقیقات گسترده در زمینه‌ی برنامه‌ی درسی پنهان را می‌توان انتشار کتاب جکسون<sup>(۴)</sup> (۱۹۶۸) تحت عنوان «زندگی در کلاس درس»<sup>(۵)</sup> دانست [۱۰]. از آن زمان بحث در میان نظریه‌پردازان برنامه‌ی درسی و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت درباره‌ی برنامه‌ی درسی پنهان شدت یافت [۱۱] و تعاریف، تحلیل‌ها، دیدگاه‌ها و نظریه‌های گوناگونی در این زمینه ارائه شد. پورتلی ضمن تحلیل مفاهیم و جنبه‌های مختلف برنامه‌ی درسی پنهان، معانی مختلف پنهان بودن را طبقه‌بندی و عمق پنهان بودن برنامه‌ی درسی را زمانی می‌داند که این برنامه از سوی معلم و دانش‌آموز کاملاً قصد نشده و ناآگاهانه صورت گیرد [۱۲] با توجه به تعدد و تنوع معانی برنامه‌ی درسی پنهان، اکثر صاحب‌نظران برنامه‌ی درسی، قصد نشده بودن و ناآگاهانه حاصل شدن این برنامه را، از ضروریات تعریف آن دانسته و آن را متفاوت از آموزش‌های غیرمستقیم ارزش‌ها - که با قصد و عمد از سوی معلم و ناآگاهی دانش‌آموز صورت می‌گیرد - می‌دانند. مارتین [۱۳]، گوردون [۱۴]، آیزنر [۱۵] مهرمحمدی [۱۶].

گوردون با تحلیل تحقیقات انجام شده در زمینه‌ی برنامه‌ی درسی پنهان تحت عناوین (نتیجه، فرآیند، و محیط) یادگیری‌های برنامه‌ی درسی پنهان را عمدتاً نتایج غیر آکادمیک<sup>(۶)</sup>، قصد نشده یا ناآگاهانه و متأثر از محیط مدرسه می‌داند. او با تقسیم محیط

\* این پژوهش با حمایت‌های مالی سازمان آموزش و پرورش استان انجام پذیرفته است.

1- Explicit/Formal Curriculum

2- Implicit/Hidden Curriculum

3-Unintended Outcomes

4- philip Jackson

5- Life in the Classrom

6- Nonacademic Outcomes

مدرسه به محیط شناختی، فیزیکی و اجتماعی، برنامه‌ی درسی پنهان محیط اجتماعی را در مقایسه با برنامه‌ی درسی پنهان محیط شناختی و فیزیکی و برنامه‌ی درسی آشکار، مهم‌تر و مؤثرتر می‌داند [۱۷]. قورچیان در تحقیق خود با استفاده از دسته‌بندی لیسندابین [۱۸] به چهار نظریه (غیرنظری<sup>(۱)</sup>، کارکردی<sup>(۲)</sup>، انطباقی<sup>(۳)</sup>، انتقادی یا مقاومت<sup>(۴)</sup>) در مورد برنامه‌ی درسی پنهان اشاره نموده است و نظریه‌ی مقاومت را به عنوان قابل دفاع‌ترین و متقن‌ترین نظریه برای مطالعه‌ی برنامه‌ی درسی پنهان معرفی کرده است [۱۹].

اسکلتون نیز به چهار دیدگاه: کارکردگرایی، لیبرال، انتقادی و پست مدرن اشاره کرده است. هر کدام از این دیدگاه‌ها بصیرت‌هایی را در مورد معنا و مفهوم برنامه‌ی درسی پنهان فراهم می‌کنند. در دیدگاه پست مدرن او ضمن استفاده از نقد فوکو و تحلیل دیدگاه‌های سه‌گانه‌ی فوق، تعریف جدیدی با تأکید بر فردی، غیر خطی، متنوع و متضاد بودن این برنامه ارائه می‌کند [۲۰].

به‌طور خلاصه تا اواخر دهه‌ی (۱۹۷۰) رویکردهای کارکردی، انطباقی یا انتقادی از نوع انطباقی، دانش‌آموزان را افرادی منفعل در برابر برنامه‌ی درسی پنهان در نظر می‌گرفتند و مورد انتقاد فراوان قرار گمی‌دادند. بعد از آن نظریه‌پردازان جدید، دانش‌آموزان را به‌عنوان عاملان فعال در نظر گرفتند که قادرند در مقابل برنامه‌ی درسی پنهان مقاومت کنند. جیرو [۱۱] اسکلتون [۲۰]

یافته‌های تحقیقاتی نشان می‌دهد که عوامل گوناگونی هم‌چون قوانین و مقررات آموزشی، نظم و انضباط و محیط فیزیکی مدرسه برندا (۱۹۹۷)، روتر (۱۹۸۰) گتزلز (۱۹۷۴) جنبه‌های غیرعلمی و محتوای فضای حاکم بر مدرسه آهولا (۲۰۰۰) محیط شناختی و محتوای دروس مختلف نورماکورالز (۱۹۹۸) فرایزوساوکر (۱۹۷۵) جو اجتماعی و نحوه‌ی برقراری روابط و مناسبات اجتماعی درون مدرسه‌ی اسمیت و مونتگمری (۱۹۹۷)، گاتو (۲۰۰۲)، آندرسون (۲۰۰۲)، بروک اور (۱۹۷۹)، آوانز (۱۹۸۹)، فلاندرز (۱۹۸۹)، مورفی و همکاران (۱۹۸۵)، پاردرز (۱۹۹۳)، سکنی (۲۰۰۱) در شکل‌گیری برنامه‌ی درسی پنهان دخالت دارند. بر اساس یافته‌های

تحقیقات فوق ارزش‌گذاری متفاوت برای موضوع‌های مختلف درسی به دلیل زمانی که به‌هر درس در برنامه‌ی هفتگی مدارس اختصاص داده شده است. ناسازگاری و انزوای اجتماعی دانش‌آموزان، بی‌علاقگی، عدم انعطاف و محروم شدن از تجارب متعدد، وابستگی فکری به معلم و مدرسه، کاهش عزت نفس و تکیه بیش از حد بر ارزشیابی‌های مدرسه، پذیرش اقتدار برنامه‌های درسی رسمی و آسیب دیدن تجارب معلمان و شأن اجتماعی دانش‌آموزان، الگوگیری از سایر دوستان و کادر آموزشی مدرسه در نحوه‌ی پوشش ظاهری، رفتار مناسب با سایر دوستان، کنترل پر خاشگری، حضور به‌موقع در کلاس درس، اظهار علاقه نشان دادن به مواد درسی، اطاعت از خواسته‌های معلم و نظم در انجام تکالیف برای کسب موفقیت بیشتر، عدم تمایل به همکاری، کاهش تلاش، توانایی، اعتماد به نفس و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، تقویت روحیه‌ی رقابت فردی به‌جای همکاری و مشارکت در سایه‌ی نظام ارزشیابی، اطاعت و انقیاد، از خودبیگانگی و نگرش منفی نسبت به مدرسه به‌عنوان مهم‌ترین مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی پنهان شناخته شدند که بیشتر تحت تأثیر جو مدرسه شکل گرفته‌اند.

در تحقیق دیگری بارهای ارزشی ناخواسته و نامطلوب درس بینش اسلامی دوره‌ی متوسطه، تحت عنوان برنامه‌ی درسی پنهان این درس مورد بررسی قرار گرفته است. رضوانی [۲۴]

با عنایت به پیشینه‌ی نظری و تحقیقاتی، برخی از مهم‌ترین ویژگی‌های برنامه‌ی درسی پنهان را می‌توان به شرح زیر دانست:

الف - این برنامه بر یادگیری‌های قصد نشده و غیر آکادمیک که جزء اهداف برنامه‌های درسی آشکار نظام آموزشی نیست، تأکید دارد جکسون (۱۹۶۸)، مارتین (۱۹۸۳)، گوردون (۱۹۸۳).

ب - یادگیری‌های پنهان غالباً در حیطه‌ی ارزش‌ها، نگرش‌ها، هنجارها، تمایلات، عواطف و مهارت‌های اجتماعی تبلور می‌یابد. اسکلتون (۱۹۹۷)، جیرو (۱۹۸۳)، لیسندابین (۱۹۸۵)، آیزنز (۱۹۹۴).

1- Atheoretical Work      2- Functional Theory

3- Correspondence Theory

4- Ciritical & Resistance Theory

ج - گر چه محیط شناختی مانند، دروس و موضوع‌های مختلف درسی و محیط فیزیکی مدرسه دارای پیامدهای قصد نشده هستند لیکن این یادگیری‌ها بیشتر متأثر از محیط اجتماعی مدرسه است. محیط اجتماعی مهم‌ترین جنبه از جو مدرسه است که بیش‌ترین و مؤثرترین پیامدهای پنهان را دارد جیرو (۱۹۸۳)، آسبروک (۲۰۰۰)، آیزنر (۱۹۹۴)، گوردون (۱۹۸۲)، ماریانی (۲۰۰۱).

د - آثار مثبت و منفی این برنامه در بسیاری از جنبه‌ها از برنامه‌ی درسی آشکار مؤثرتر، آموخته‌های آن پایدارتر و از تنوع و گستردگی بیشتری برخوردار است بلوم (۱۹۷۲)، آیزنر (۱۹۹۴)، آسبروک (۲۰۰۰)، ماریانی (۲۰۰۱).

ه - یادگیری‌های برنامه‌ی درسی پنهان با یادگیری‌های ناشی از روش‌های آموزشی غیرمستقیم و غیررسمی که با اهداف آگاهانه و از قبل تعیین شده صورت می‌گیرد، متفاوت است مارتین (۱۹۸۳)، گوردون (۱۹۸۵)، آیزنر (۱۹۹۴)، مهرمحمدی (۱۳۸۱).

و - پیامدهای قصد نشده‌ای که از ناحیه‌ی فرارگرفتن دانش‌آموزان در متن نظام آموزشی و برنامه‌های درسی آشکار مدرسه حاصل می‌شود را برنامه‌ی درسی پنهان می‌نامند. یادگیری‌های اتفاقی خارج از مدرسه را نمی‌توان برنامه‌ی درسی پنهان نامید. هم‌چنین هر اثر جانبی را نمی‌توان برنامه‌ی درسی پنهان نامید جز این‌که با یادگیری‌های غیر تعمّدی همراه باشد جیرو (۱۹۸۳)، مارتین (۱۹۸۳).

با وجود آن‌که در دهه‌های اخیر مفهوم برنامه‌ی درسی پنهان و لزوم توجه به آن، نقش محوری و ویژه‌ای را در مطالعات و تحقیقات برنامه‌ی درسی ایفا نموده است، در کشور ما وجه غالب توجه دست اندرکاران تعلیم و تربیت و محققان بر برنامه‌های درسی رسمی یا آشکار بوده است لذا بخش قابل توجهی از برنامه‌های درسی که دانش‌آموزان در نظام‌های آموزشی عملاً در معرض آن قرار می‌گیرند، خصوصاً اثر نیرومند برنامه‌ی درسی پنهان ناشی از محیط اجتماعی مدرسه بر روی دانش‌آموزان مورد کم توجهی و غفلت قرار گرفته است.

با توجه به مباحث فوق، مسأله‌ی اصلی این پژوهش شناسایی تأثیر پیامدهای قصد نشده‌ی منفی مربوط به جو اجتماعی مدرسه

بر نگرش‌های دانش‌آموزان مدارس دوره‌ی متوسطه و ارائه راه‌کارهایی برای کاهش آنها می‌باشد. علت توجه به پیامدهای منفی این برنامه خسارات جبران ناپذیری است که می‌تواند بر شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان و اهداف والای تعلیم و تربیت داشته باشد. منظور از جو اجتماعی، ویژگی‌های به‌نسبت پایدار روابط و مناسبات اجتماعی درون مدرسه است که دانش‌آموزان به‌طور مستقیم تحت تأثیر آن قرار می‌گیرند. تعامل انسانی - اجتماعی و فرهنگ مشترک حاکم بر مدرسه به‌عنوان مهم‌ترین جنبه از جو مدرسه و مؤثرترین عامل در ایجاد پیامدهای پنهان است. نگرش دانش‌آموزان به‌عنوان مهم‌ترین عامل برای تفسیر جو مدرسه در نظر گرفته شد.

در بررسی محیط اجتماعی ضمن استفاده از مبانی نظری و تحقیقاتی با به‌کارگیری رویکرد افتراقی، جو اجتماعی (باز و بسته) مشخص گردید. این کار برای مقایسه و قضاوت صحیح درباره‌ی تأثیر پیامدهای پنهان ناشی از جو اجتماعی انجام شد. علت انتخاب دوره‌ی متوسطه، حساسیت این مرحله از آموزش بود. چون دانش‌آموزان پس از این مرحله وارد جامعه شده و توانایی‌های آنان به‌طور وسیع مورد قضاوت و ارزیابی دیگران قرار می‌گیرد.

سؤال‌های اصلی این پژوهش عبارتند از:

- ۱ - برنامه‌ی درسی پنهان جو اجتماعی مدرسه در زمینه‌ی اطاعت‌پذیری دانش‌آموزان چیست؟
- ۲ - برنامه‌ی درسی پنهان جو اجتماعی مدرسه در زمینه‌ی همکاری گروهی دانش‌آموزان چیست؟
- ۳ - برنامه‌ی درسی پنهان جو اجتماعی مدرسه در زمینه‌ی اعتماد به‌نفس دانش‌آموزان چیست؟
- ۴ - تأثیر برنامه‌ی درسی پنهان جو اجتماعی مدرسه بر دانش‌آموزان پسر و دختر چگونه است؟
- ۵ - تأثیر برنامه‌ی درسی پنهان جو اجتماعی مدرسه بر دانش‌آموزان طبقات اقتصادی - اجتماعی مختلف چگونه است؟

## روش

در این پژوهش با توجه به هدف و ماهیت موضوع، برای

توصیف جو اجتماعی مدارس از روش توصیفی و برای تعیین پیامدهای قصد نشده‌ی ناشی از جو مدرسه و پاسخ به سؤال‌های پژوهش از روش کیفی استفاده شد. چون ماهیت برنامه‌های درسی پنهان مبهم، غیرملموس و غیرقابل اندازه‌گیری به وسیله‌ی روش‌های کمی است صاحب‌نظران روش‌های کیفی را توصیه می‌کنند.

جامعه و نمونه: جامعه‌ی آماری مورد مطالعه (۱۲۸۵۷۱ نفر) دانش‌آموزان مدارس دوره‌ی متوسطه‌ی دولتی و غیر انتفاعی شهر اصفهان در سال (۸۲-۱۳۸۱) بود و برای انتخاب نمونه بر اساس ۳۰ پرسش‌نامه‌ی مقدماتی، واریانس محاسبه‌ی با استفاده از فرمول زیر حجم آن مشخص گردید.

$$n = \frac{N \cdot S^2}{N \cdot S^2 + t^2 \cdot s^2}$$

[دقت احتمالی مطلوب ۱۲٪،  $d=$  پیش برآورد واریانس  $s=1/23$  اطمینان  $t=1/96$ ،  $95\%$ ]

سپس برای تبیین پیامدهای قصد نشده و پاسخ به سؤال‌های پژوهش با به‌کارگیری (رویکرد افتراقی) ۴ مدرسه باز و ۴ مدرسه‌ی بسته شناسایی و از هر مدرسه ۵ الی ۶ دانش‌آموز ( $n=45$ ) انتخاب و نظرهای آنان در مورد پیامدهای قصد نشده‌ی مدارس باز و بسته مورد مقایسه و بررسی قرار گرفت. برای بررسی متغیر اقتصادی / اجتماعی علاوه بر مدارس فوق، دو مدرسه‌ی پسرانه و دخترانه دیگر از میان مدارس بسته انتخاب و از هر مدرسه با (۶) نفر از دانش‌آموزان مصاحبه شد که در مجموع تعداد کل دانش‌آموزانی که با آنان مصاحبه گردید (۵۷) نفر شدند.

## بحث و نتیجه‌گیری

سؤال اول: دانش‌آموزان تحت تأثیر جو بسته‌ی مدرسه، اطاعت‌پذیری مطلق و هم‌نوایی با وضع موجود را برای موفقیت بیشتر آموخته‌اند. در حالی که در جو باز دانش‌آموزان از آزادی و استقلال عمل بیشتری برخوردار بودند. نتایج این پژوهش نشان داد که معلم‌محوری و حاکمیت جو مکانیکی عامل مؤثری در شکل‌گیری و تقویت پیامد پنهان اطاعت‌پذیری در دانش‌آموزان بوده است. نتایج داده‌های کیفی در مورد این سؤال با نتایج داده‌های کمی مربوط به ابعاد مختلف جو مدرسه خصوصاً

سؤال‌های (۱، ۲، ۸، ۱۲، ۲۵، ۳۵، ۴) و با نتایج مطالعات جکسون (۱۹۶۸) هنری (۱۹۸۳) فلاندرز (۱۹۸۹) رزماری (۱۹۹۱) گاتو (۱۹۹۲) والنس (۱۹۹۱) اسمیت و مونگمری (۱۹۹۷) هم‌خوانی دارد. در نظام‌های آموزشی به‌ویژه دوره‌ی متوسطه تبعیت و اطاعت دانش‌آموزان باید همراه با انتخاب آگاهانه و آزادانه نه بر اساس اجبار، ناخواسته و کورکورانه باشد. برخی از مهم‌ترین دلایل اطاعت و انقیاد دانش‌آموزان در این پژوهش عبارت بودند از:

۱ - معلم‌محوری و حاکمیت روابط خشک ۲ - ترس از اثرات سوء انتقادگری و بروز رفتار نامناسب از طرف معلمان، معاونان و حتی مدیران نسبت به دانش‌آموزانی که برخورد نقادانه با موضوع‌ها و مباحث علمی دارند. (یکی از آثار سوء انتقادگری از نظر دانش‌آموزان کاهش نمره‌های ارزشیابی آنان از سوی معلم است. لذا آنان با اطاعت‌پذیری به دنبال جلب رضایت معلم و موفقیت در ارزشیابی‌ها هستند.) ۳ - فقدان بستر مناسب برای اظهارنظر، پیشنهاد و انتقاد، هم از نظر محدودیت زمانی و هم از نظر پیشینه‌ی حاکم بر نظام‌های آموزشی ۴ - پذیرش اقتدار معلم که منشأ آن تخصص است؛ چشم‌پوشی از تمایلات، رغبت‌ها و توانایی‌های خود به نفع معلم. پذیرش اقتدار و جلب رضایت معلم از جمله پیامدهای پنهانی است که با نتایج مطالعات جکسون (۱۹۶۸) هم‌خوانی دارد.

سؤال دوم: جو بسته‌ی مدرسه عدم تمایل به مشارکت و همکاری گروهی را در دانش‌آموزان تقویت کرده بود. نتایج تحقیقات مورفی و همکاران (۱۹۸۵)، روتر و همکاران (۱۹۷۹)، وین (۱۹۸۰) و مک بر (۲۰۰۰) نشان می‌دهد که جو اجتماعی بسته‌ی مدرسه روحیه‌ی رقابت انفرادی را به جای همکاری گروهی تقویت می‌کند و دانش‌آموزان نقش انفعالی پیدا می‌کنند. شوارتز (۱۹۹۳) جو مدارس و دانشگاه‌ها را موجب انزوای دانش‌آموزان و دانشجویان دانست. نتایج داده‌های کیفی در مورد این سؤال با نتایج داده‌های کمی پرسش‌نامه به خصوص سؤال‌های (۱۶، ۱۷، ۱۸ و ۳۱) هم‌خوانی داشت. در این پژوهش نگرش منفی و عدم تمایل نسبت به انجام فعالیت‌های یادگیری گروهی به عنوان یکی از پیامدهای قصد نشده‌ی ناشی از جو اجتماعی بسته شناخته شد. برخی از مهم‌ترین دلایل در این زمینه عبارت بودند از:

۱ - در جو بسته بستر مناسبی برای انجام فعالیت‌های گروهی و تشریک مساعی دانش‌آموزان فراهم نیست و به‌شيوه‌های گوناگون انجام فعالیت‌های انفرادی ترغیب و تقویت می‌شود.

۲ - دانش‌آموزان تمایلی به کارهای گروهی ندارند و آن را موجب اتلاف وقت و سوء استفاده برخی از دوستان خود می‌دانند. هم‌چنین فعالیت‌های انفرادی را برای موفقیت در امتحان‌ها و آزمون ورودی دانشگاه بهتر می‌دانند.

۳ - اکثر معلمان به دلیل تسلط بیشتر خودشان بر فرآیندهای یاددهی - یادگیری انفرادی، ارزشیابی راحت‌تر آنان، محدودیت زمانی، حجم زیاد مطالب درسی، عدم توجه به اهمیت یادگیری گروهی و عدم اعتماد به دانش‌آموزان برای انجام کارهای گروهی مطلوب، یادگیری‌های انفرادی را تشویق و تقویت می‌کنند.

۴ - تمرکز باعث شده که حتی شوراهای مدرسه هم جنبه‌ی ظاهری داشته و تصمیم‌گیرنده‌ی اصلی در هر کاری مدیر مدرسه باشد. در کلاس‌ها و آزمایشگاه‌ها نیز اکثر کارها توسط معلمان انجام می‌شود و دانش‌آموزان نقش منفعل و تماشاگر دارند.

سؤال سوم: مدارس که جو بسته‌تری داشتند در مقایسه با مدارس که جو بازتری داشتند به‌میزان بیشتری اعتماد به‌نفس و استقلال رأی دانش‌آموزان را کاهش و باورهای منفی را افزایش داده بودند. نتایج یافته‌های مرحله‌ی اول تحقیق نیز نشان دهنده‌ی پایین بودن میزان اعتماد و اطمینان کادر آموزشی به دانش‌آموزان در جو بسته و حول‌گزینه‌ی خیلی کم بود و این امر منجر به کاهش روحیه، نشاط و در نهایت اعتماد به‌نفس دانش‌آموزان می‌شود. نتایج داده‌های کیفی این مرحله با نتایج داده‌های کمی مربوط به اکثر ابعاد جو و نتایج داده‌های کیفی مربوط به سؤال اول هم‌خوانی و ارتباط زیادی داشت؛ به‌عبارت دیگر جو بسته‌ی مدرسه، روحیه‌ی اطاعت‌پذیری دانش‌آموزان را افزایش و استقلال، اعتماد به‌نفس و حس کنجکاوی آنان را کاهش داده است.

نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های گودلد (۱۹۹۴) گاتو (۱۹۹۲) وین (۱۹۸۰) بروک اور و همکاران (۱۹۷۹)، میر (۱۹۶۸) اسمیت و موننگمری (۱۹۹۷) هوی و مسیکل (۱۹۸۹) و اسپروک (۲۰۰۰) نیز هم‌خوانی داشت. در پژوهش‌های فوق یکی از

پیامدهای قصد نشده‌ی منفی جو بسته مدرسه کاهش میزان اعتماد به‌نفس دانش‌آموزان بوده است. برخی از عوامل مؤثر در کاهش میزان اعتماد به‌نفس عبارت بودند از:

۱ - نادیده گرفتن یا کم رنگ جلوه دادن نقاط قوت دانش‌آموزان و برجسته نمودن نقاط ضعف و تحقیر و سرزنش آنان در جمع ۲ - بی‌توجهی به علایق و نیازهای دانش‌آموزان ۳ - فقدان سیستم پاداش و تشویق مناسب برای انجام کارهای خوب ۴ - حاکمیت معلم محوری، روابط خشک، سختگیری‌های بی‌مورد و فقدان زمینه‌ی مناسب برای ابراز نظر و طرح دیدگاه‌های دانش‌آموزان ۵ - طرح مسایل و مشکلات شغلی و اقتصادی توسط معلم سرکلاس و ترسیم آینده‌ای نامطلوب برای تحصیل و علم‌آموزی ۶ - انتظارات بیش از حد و غیرمعقول از دانش‌آموزان تأکید زیاد بر یادگیری مطالب علمی پر اکنده، پیچیده و غیر کاربردی، بدون در نظر گرفتن شرایط و ویژگی‌های دانش‌آموزان ۷ - فقدان تلاش و کوشش لازم توسط معلم در ایجاد زمینه‌ی مناسب برای یادگیری.

سؤال چهارم: روحیه‌ی اطاعت و انقیاد و تمایل به انجام فعالیت‌های یادگیری انفرادی در دانش‌آموزان مدارس پسرانه بیش از مدارس دخترانه بوده است. این نتایج با نتایج مرحله‌ی اول این پژوهش که نشان دهنده‌ی بسته‌تر بودن جو اجتماعی مدارس پسرانه نسبت به مدارس دخترانه بود، هماهنگی داشت. به‌طور کلی نتایج بسیاری از تحقیقات نشان می‌دهد که هر چقدر جو مدارس بسته‌تر باشد، تمایل به تفکر انتقادی، پرسشگری، کنجکاوی، ابراز نظر، همکاری و مشارکت در دانش‌آموزان کمتر می‌شود.

نکته‌ی دیگر این‌که میزان کاهش عزت نفس هر دو جنس در مدارس که دارای جو باز بودند، تقریباً مشابه بود در حالی‌که در جو بسته کاهش عزت نفس در دختران بیشتر از پسران بوده است اگر چه اختلاف بسیار کمی در این زمینه وجود داشت، اما با توجه به یافته‌های سایر تحقیقات از جمله نورماکورالز (۱۹۹۸)، فرایروساوکر (۱۹۷۵) مدارس، معلمان و حتی محتوای بعضی از دروس پیام‌های ناصحیحی در مورد جنسیت و نقش‌های زنان و مردانه به دانش‌آموزان انتقال می‌دهند. نکته‌ی دیگر این‌که با توجه به خصوصیات شخصیتی دختران و میزان انتظارات آنان از مدرسه،

تأثیرات جو بسته بر کاهش عزت نفس آنان بیشتر بوده است. بر خوردهای بسیار خشک و مکانیکی، عدم برقراری ارتباط صحیح و مناسب، عدم توجه به نظرها، پیش‌نهادها، عواطف و احساسات، مقایسه‌های نامناسب و تبعیض‌آمیز، انتظارات بیش از حد و غیرمعقول، فقدان تشویق مناسب برای دانش‌آموزان خوب و اعمال تنبیه‌های نامناسب، کنترل و نظارت بیش از حد، به‌خصوص در مورد پوشش ظاهری و رفتارهای خارج از مدرسه، قضاوت و ارزشیابی نامناسب در مورد شخصیت و آموخته‌های دانش‌آموزان، از جمله عوامل مهمی بودند که تأثیرات نامطلوب‌تری بر نگرش دانش‌آموزان دختر و کاهش عزت نفس آنان داشته است.

سؤال پنجم: نتایج نشان می‌دهد که دانش‌آموزان طبقه‌های اقتصادی / اجتماعی بالا و متوسط با اطاعت‌پذیری، هم‌نوایی، سازگاری، انجام رفتارهای پسندیده، جلب توجه معلم، اجرای بی‌چون و چرای دستورات و خواسته‌های آنان و رعایت بیشتر قواعد بازی در یادگیری به‌دنبال کسب موفقیت بیشتر بوده‌اند. آنان به راحتی یادگرفته بودند که باید از قدرت، خواست، تمایلات، رغبت‌ها و توانایی‌های خود به‌نفع معلم و مدرسه چشم‌پوشی کنند تا از این طریق موفقیت‌های بیشتری را به‌ویژه در نمره‌های ارزشیابی و انضباطی در سطح مدرسه کسب نمایند. برخی از دانش‌آموزان نمونه که از مدارس متعلق به طبقه بالای اقتصادی / اجتماعی بودند رمز موفقیت و پیشرفت خود را اطاعت‌پذیری، هم‌نوایی و مطابق انتظارات مدرسه و معلمان عمل کردن می‌دانستند. دانش‌آموزان این طبقه دیسپلین‌های موجود در مدرسه را به‌خوبی پذیرفته و در ایفای نقش خود مهارت بیشتری را از خود نشان داده بودند، هم‌چنین بسته‌تر بودن جو مدارس طبقه‌های اقتصادی / اجتماعی بالا نسبت به طبقه‌های دیگر نشان می‌دهد که متغیرهای گوناگون مربوط به جو اجتماعی بسته، عوامل اصلی تأثیرگذار بر اطاعت‌پذیری و هم‌نوایی دانش‌آموزان بوده است.

نتایج مربوط به رابطه‌ی طبقه اقتصادی / اجتماعی و اعتماد به نفس دانش‌آموزان نشان می‌دهد که پیامد قصد نشده (تضعیف اعتماد به نفس) در مدارس پسرانه و دخترانه متعلق به طبقه اقتصادی / اجتماعی پایین بیشتر از طبقات اقتصادی / اجتماعی متوسط و بالا بوده است. هم‌چنین تضعیف اعتماد

به نفس در مدارس دخترانه بیشتر از مدارس پسرانه بوده است. این نتیجه نشان می‌دهد که کاهش بیشتر عزت نفس دانش‌آموزان طبقه‌های اقتصادی / اجتماعی پایین، علاوه بر عوامل تأثیرگذار مربوط به جو اجتماعی مدرسه احتمالاً تحت تأثیر مشکلات و مسایل اقتصادی / اجتماعی این طبقه نیز بوده است. به عبارت دیگر مشکلات و مسایل متعدد مربوط به طبقه‌های اقتصادی / اجتماعی پایین جامعه موجب تأثیرپذیری بیشتر این طبقه از ویژگی‌های نامناسب جو مدرسه در زمینه‌ی کاهش اعتماد به نفس و تقویت خودپنداره‌ی منفی آنان شده است. در این زمینه ویژگی‌های فرهنگی / اجتماعی سایر دانش‌آموزان، گروه‌های مختلف در مدرسه و تجارب معلمان نیز می‌تواند عامل تأثیرگذار باشد. نتایج مربوط به این سؤال با نتایج یافته‌های مرحله‌ی اول، نتایج یافته‌های سؤال چهارم و نتایج تحقیقات (ویلینز، ۱۹۸۱) و (اپل، ۱۹۸۶) هم‌خوانی دارد.

### پیش‌نهادهای کاربردی

۱ - نتایج این پژوهش نشان داد که جو اجتماعی حاکم بر مدرسه عامل مؤثری در شکل‌گیری پیامدهای قصد نشده، رفتار و شخصیت دانش‌آموزان می‌باشد. بهتر است این جواز سوی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت مورد شناسایی دقیق قرار گرفته و در بهبود آن اقدام شود تا از آثار سوء احتمالی آن بر رفتار و عملکرد دانش‌آموزان جلوگیری گردد.

۲ - افزایش آگاهی مدیران برای ایجاد و تقویت جوی باز همراه با اعمال مدیریت و رهبری مشارکتی. چنین جوی لازم است بر اساس روابط متقابل توأم با احترام باشد. به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان احساس با ارزش بودن، لیاقت و شایستگی کنند. با عنایت به نتایج این پژوهش و مقایسه‌ی دو گروه مدارس باز و بسته روابط آمرانه و دستوری با دانش‌آموزان به‌ویژه در دوره‌ی متوسطه، عدم وجود حق انتخاب برای آنان و اداره‌ی مدرسه به‌شیوه مکانیکی و بسته پیامدهای قصد نشده منفی را افزایش می‌دهند.

۳ - با عنایت به نتایج این پژوهش جو مدارس پسرانه، طبقه‌های اقتصادی / اجتماعی بالا و غیر انتفاعی بسته‌تر از مدارس دخترانه، طبقات اقتصادی / اجتماعی متوسط و پایین و دولتی توصیف

شده است. همچنین پیامدهای قصد نشده‌ی منفی مدارس پسرانه و متعلق به طبقه‌ی اقتصادی / اجتماعی بالا بیشتر از مدارس دخترانه و سایر طبقات بوده است.

افزایش آگاهی جامعه‌ی آموزشی، والدین و دانش‌آموزان در این زمینه موجب می‌شود تا قضاوت و ارزیابی منطقی‌تری در مورد مدارس و کیفیت برنامه‌هایی که در آنان به مرحله اجرا در می‌آید صورت گیرد.

۴ - طراحان برنامه‌های درسی باید با شناخت برنامه‌های درسی پنهان دوره‌های مختلف تحصیلی، فرصت‌های یادگیری را به گونه‌ای طراحی کنند که دارای پیامدهای قصد نشده‌ی مثبت برای دانش‌آموزان باشد.

۵ - افزایش آگاهی طراحان، مجریان (مدیران و معلمان) در زمینه‌ی مفاهیم و نظریه‌های برنامه‌ی درسی، به ویژه برنامه‌ی درسی پنهان از طریق دوره‌های آموزشی ضمن خدمت، برگزاری دوره‌های کوتاه مدت و کارگاه‌های روش تدریس.

۶ - بازنگری در الگوهای طراحی برنامه‌های درسی و تعریف نقش فعال‌تر برای دانش‌آموزان در فرآیند تعلیم و تربیت، کاهش تمرکز و اقتدار برنامه‌های درسی از پیش تعیین شده و انعطاف‌پذیری در اجرای آنان نقش مؤثری در کاهش پیامدهای قصد نشده‌ی منفی خواهد داشت.

۷ - آموزش معلمان با تأکید بر به کارگیری روش‌های یاددهی - یادگیری متناسب با جو اجتماعی باز. معلمان می‌توانند با ایجاد فرصت برای مشارکت دانش‌آموزان به کارگیری روش‌های آموزشی فعال مانند حل مسئله و فراهم نمودن زمینه برای فعالیت‌های گروهی، مباحثه و مناظره‌های کلاسی، دادن استقلال و آزادی عمل بیشتر و تقویت اعتماد به نفس دانش‌آموزان، زمینه را برای حاکمیت دانش‌آموز محوری فراهم کنند.

۸ - ارزیابی مداوم از عملکرد معلمان و مسئولان مدرسه با استفاده از نظرهای دانش‌آموزان برای رفع نواقص احتمالی و جلوگیری از پیامدهای منفی حائز اهمیت است.

۹ - بهتر است در دوره‌ی متوسطه فضایی ایجاد شود که در آن دانش‌آموزان بتوانند آزادانه نظرها، پیشنهادهای و انتقادهای مطرح نمایند و در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و اجرایی مشارکت داشته

باشند. ترویج فرهنگ ارائه نظر یا پیشنهاد و نقادی در مدارس، زمینه‌ی مناسبی را برای پرورش خلاقیت دانش‌آموزان فراهم می‌نماید.

۱۰ - شیوه‌های ارزیابی نباید فقط محدود به اهداف از قبل تعیین شده و یادگیری‌های قابل اندازه‌گیری باشد، بلکه باید با استفاده از ارزشیابی‌های کیفی در مورد بسیاری از تجارب و یادگیری‌های دانش‌آموزان قضاوت نمود.

#### پیش‌نهادهای پژوهشی

۱ - تبیین سایر پیامدهای قصد نشده (مثبت و منفی) که در سایه‌ی جو اجتماعی مدرسه شکل می‌گیرد.

۲ - انجام پژوهش‌های مشابه در دوره‌های مختلف تحصیلی

۳ - بررسی رابطه میان برنامه‌ی درسی پنهان و برنامه‌ی درسی

آشکار مدارس در دوره‌های مختلف تحصیلی

۴ - بررسی عوامل دخیل در تأثیرپذیری متفاوت دانش‌آموزان

پسر و دختر از برنامه‌ی درسی پنهان

۵ - بررسی عوامل دخیل در تأثیرپذیری متفاوت دانش‌آموزان

طبقات اقتصادی / اجتماعی مختلف از برنامه‌ی درسی پنهان

۶ - بررسی علل بسته‌تر بودن جو مدارس پسرانه، طبقه‌ی

اقتصادی / اجتماعی بالا و غیر انتفاعی

۷ - بررسی دیدگاه‌های معلمان و مدیران در زمینه‌ی جو

اجتماعی مدارس

۸ - آشکارسازی برنامه‌ی درسی پنهان تأثیرگذار بر مدیران و

معلمان مدارس

۹ - نقد و ارزیابی نتایج پژوهش‌های مختلف در زمینه‌ی

برنامه‌ی درسی پنهان، خصوصاً پژوهش حاضر به وسیله‌ی

طراحان، مجریان و والدین دانش‌آموزان در جلسه و کارگاه‌های

آموزشی مختلف

۱۰ - بهتر است پژوهش‌های قابل توجهی هم به منظور شناخت

محتوا یا فرآیندهایی که برای دانش‌آموزان دوره‌های مختلف

تحصیلی مفید است اما در برنامه‌ی درسی رسمی گنجانده نشده و

دانش‌آموزان از تجارب ارزشمند و کاربردی آنان در زندگی خود

بی‌بهره‌اند (برنامه‌ی درسی پوچ) انجام شود تا این جنبه‌ی فراموش

شده برنامه‌های درسی مدارس نیز مورد توجه طراحان و مجریان

18 - Bain, Linda (1985), The Hidden Curriculum Re-examined. Quest. Vol. 37.P.145

۱۹ - قور چیان، نادرقلی (۱۳۷۳) (تحلیلی از برنامه درسی مستتر. بحثی نو در ابعاد ناشناخته نظام آموزشی) فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، تهران، شماره ۱-۲، ص ۵۳.

20 - Skelton, Alan (1997)studying Hidden Curriculum: Oeveloping a Perspective in the Light of Postmodern Insights. Curriculum studies. Vol.5,No.2.P.178.

21 - Brenda Paul, Janine (1997) Investigation of Hidden Curriculum in Dress , Decor and Discipline AMA Dissertatation Abstract Pacific Lutheran University.

۲۲- منبع شماره ۱

23 - Ahola , Sakari (2000). Hidden Curriculum in Higher EducationL Something to Fear for or Comply to? Innovations in Higher Education Research Unit for the sociology of education university of turku. www.soc.utu. Fi/RUSE/PDF-tiedocto/Hc article.PDF.

۲۴ - سعیدی رضوانی، محمود(۱۳۸۰) تبیین برنامه درسی پنهان درس بینش 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. ص ۷۳

25 - Gatto , John Taylor . (2002) Dumbing Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling http:// www: john taylor gatto. com.

26 - Anderson Terry (2002). Revealing The Hidden Curriculum of E- Learning.

۲۷ - گودرزی، اکرم. گمینیان وجیهه (۱۳۸۰) اصول، مبانی و نظریه‌های جو و فرهنگ سازمانی انتشارات جهاد دانشگاهی ص ۸۰

28 - Hoy, Wayen. K . and Miskell G. (1989) Educational Administration Theory, Research and Practice . New York: Random House edition.

29 - Falnders, Ned A. (1970) Analyzing Behavior Boston: addison Wesley. P.34.

30 - Paredes Viccnte and Linda Feazer (1993) School Climate in AISD Austin Independent School District Tex. Office Research and Education. Vol.28.No.6.

31 - Sachney , Larry. (2001) Enhancing School Learning Climate: Theory. Research and Practice . (Report). Department . Web.// www. ssta.sk. ca/ research/school- improvement/ 180 htm.

32 - Hlebowits, Peters S. (1994) The Forgotten Hidden Curriculum Journal of Curriculum and Supervison. Vol.9, No 4. P.339.

۳۳ - مارشال، گرچن. ب اس من کاترین (۱۳۷۷) (روش تحقیق کیفی) ترجمه پارسائیان و اعرابی. تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی. ص ۶۲

34 - Halpin, Andrew. (1970) ORganizational Climate. Adapted From, Organizational Behavior in School. Edited by Robert, G.Owens Englewood Cliffs. N.J: prentice - Hall Inc.

منابع

1 - Beyer, L.E (1991) Curriculum Deliberation. International Encyclopedia of Curriculum Pergmon Press.

۲ - ملکی، حسن، (۱۳۷۶) برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)، تهران، مدرسه: ص ۶۴.

۳ - سیلور جی. گالن، الکساندر ویلیام ام.، لوئیس، آرتور (۱۳۷۲) برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمه خوی‌نژاد، مشهد: آستان قدس، ص ۶۵.

4 - Smith, Alan and Montgomery, Alison. (1997) Values In Education In Northern Ireland Chapter Six: Values and the Hidden Curriculum CAIN web service.

5 - Ausbrooks, Ruby (2000). What Is Schools Hidden Curriculum Teaching Your child? http://www.parentigteens. com/curriculum shtml.

6 - Eisner, E.W. (1994). The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs 3rd edition. NewYork: Macmillan College Publishing.P.96

7 - Gordon David. (1982 ). The Concept of the Hidden Curriculum. Journal of Philosophy of Education, Vol. 16, No.2.P.188.

8 - Atherton, J.S. (2002). Learning and Teaching: Tacit knowledge and Implicit Learning http://www.Atherton.Com au/ kam.htm

9 - Mariani, Kuciano (2001) Documenting the Curriclum: Process and Competence in a Learning Protfollo Paper given at the British Council 20 th National Conference for Teachers of English. http://www.Learning paths.org/papers/pepar competence. htm.P.2.

10 - Portelli, John P. (1993) Exposing The Hidden Curriculum Curriculum Studeis, Vol 25. No. 4. P.346.

11 - Goroux, Henry and David Purpel (1983) The Hidden Curriculum And Moral Education. McCutchan Publishing Corporation.P.9.

۱۲- منبع شماره ۱۱، ص ۳۵۴

13 - Martin, Jane. (1983) What Should We Do With a Hidden Curriculum When We Find One? In Henry Giroux & David Purpel The Hidden Curriculum and Moral Education. McCutchan Publishing Corporation P.125.

14 - gordon, David. (1985) Hidden Curriculum. In International Of Educational. Second Edition.

۱۵- منبع شماره ۶، ص ۳۲

۱۶- مهرمحمدی، محمود؛ برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها، آستان قدس رضوی، ص ۳۸

17 - Gordon, David. (1983) Rules and the Effectiveness of the Hidden Curriculum. Journal of philosophy of Education.