

برنامه درسی پنهان: پژوهشی در یادگیری‌های ضمنی مدرسه؛ مورد: روحیه علمی

رودابه حداد علوی*

دکتر احمد عبداللهی**

دکتر امید علی احمدی***



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

چکیده

برنامه درسی پنهان به بررسی ارزش‌ها، تمایلات،
هنجارها، نگرش‌ها و طرز تلقی‌هایی می‌پردازد که مستقل
از مواد شناختی است و از طریق فرهنگ مدرسه و به طور
ضمنی به دانش‌آموزان منتقل می‌شود. به منظور شناسایی
هنجارها و نگرش‌هایی خاص که در رابطه با روحیه

-
- * عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز
 - ** عضو هیأت علمی دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی
 - *** عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد آشتیان

علمی از طریق برنامه درسی پنهان به دانش‌آموزان منتقل می‌شود پژوهشی با رویکرد جامعه‌شناختی انجام شده است. در این پژوهش به منظور مفهوم‌سازی و تشخیص ابعاد جامعه‌شناختی برنامه درسی پنهان از رویکرد تعاملی‌کنش و نظریه تحلیلی نظام‌کنش پارسونز استفاده شده است. پژوهش با بهره‌گیری از روش‌های کیفی، مشاهده و مصاحبه‌های عمقی و گروهی در مدارس راهنمایی (نمونه دولتی، عادی و غیرانتفاعی) دخترانه در سال تحصیلی ۸۲-۸۳ در شهر تبریز انجام گرفته است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهند که دانش‌آموزان طی یادگیری‌های مدرسه‌ای، برنامه‌های درسی پنهانی را نیز فرا می‌گیرند که در جهت مخالف مؤلفه‌های روحیه علمی‌قرار دارند، از جمله، ایجاد و تقویت روحیه تقلید و اطاعت در برابر نوآوری، کنجکاوی و خلاقیت، ایجاد و تقویت روحیه انفعال و ترس به جای پرسش‌گری و نقادی، ایجاد رقابت منفی برای نمره به جای مشارکت و کار گروهی.

کلید واژه‌ها: برنامه درسی پنهان؛ فرهنگ مدرسه؛ روحیه علمی؛ رویکرد جامعه‌شناختی؛ روش‌های کیفی؛ کنجکاوی و خلاقیت؛ یادگیری‌های زندگی.

مقدمه

نظام آموزش و پرورش هر جامعه از انتقال پنهان و آشکار هنجارها و نگرش‌های خاص به فراگیران فارغ نیست. در مدرسه دانش‌آموزان طی دوره‌ای طولانی که تأثیرپذیرترین دوره‌های رشد فردی است، در معرض آموزش برنامه‌های آشکار و مدون قرار دارند و ضمن آن تجاربی را کسب می‌کنند که به شکل غیرمستقیم یا غیرآگاهانه شکل‌دهنده فرهنگ و ارزش‌های مورد پذیرش آنان است. اثربخشی این تجارب به مراتب بیش‌تر از روش‌های مستقیم و کوشش‌های آگاهانه است. برنامه درسی پنهان یادگیری‌هایی است که رسماً و علناً مورد نظر مدرسه و نظام آموزشی نیست. صاحب‌نظران تعلیم و تربیت برای تشریح آموخته‌ها و نگرش‌هایی که تحت تأثیر این عوامل ضمنی در دانش‌آموزان قرار می‌گیرند و همچنین پیامد آن‌ها از «برنامه درسی پنهان»^۱ یا «برنامه درسی نامرئی»^۲ بهره گرفته‌اند.

مفهوم برنامه درسی پنهان، از مباحث و مفاهیم نسبتاً نو و بسیار روشنگرانه در قلمرو پژوهش‌های مدرسه‌ای است. طرح چنین مفهومی از ضرورت توجه به آنچه دانش‌آموزان با حضور در نظام آموزشی تجربه می‌کنند و می‌آموزند حکایت دارد. تجربه‌های یادگیری که بدین وسیله به دست می‌آیند عمدتاً در قالب مجموعه‌ای از انتظارها و ارزش‌ها تبلور می‌یابند (مهر محمدی، ۱۳۸۱). صاحب‌نظران متعدد طی چند دهه‌ی گذشته به بحث نظری در این زمینه پرداخته‌اند که کار آن‌ها را می‌توان تحت چهار رویکرد گروه‌بندی کرد: ۱. کار غیرنظری، ۲. نظریه کارکردی، ۳. نظریه انطباق و ۴. نظریه مقاومت. پژوهشگران بسیاری که در کشورهای گوناگون در این حوزه‌ی مطالعاتی به تحقیق و پژوهش پرداخته‌اند، در پی نگرش عمیق و همه‌جانبه به نظام

1- Hidden curriculum

2- Invisible curriculum

آموزشی بوده‌اند. آنان با مطالعات میدانی خود به کشف نگرش‌ها، باورها و ارزش‌های ضمنی نظام‌های آموزشی و پیامدها و اثرات آن در فراگیران یاری رسانده و در مستند ساختن پیش‌بینی‌های انجام شده در تحلیل‌های نظری کوشیده‌اند.

طرح سؤال و ضرورت انجام دادن پژوهش

بی شک اساسی‌ترین هدف هر نظام آموزشی، افزایش و تعمیم قدرت تفکر و روحیه علمی در جامعه و ایجاد و تقویت بینش علمی در نسل نوظهور است. کودک دبستانی و نوجوان دبیرستانی را «دانش‌آموز» می‌نامند. هدف این است طوری تربیت شود که بتواند در شناخت جهان و عملکرد خود، روش و بینش علمی را به کاربرد و چون دانشمندان بیندیشد و رفتار کند. نه این‌که به حفظ کردن دستاوردهای علمی و پس دادن به هنگام امتحان اکتفا کند (کاردان، ۱۳۷۰). بینش علمی صرفاً با آموزش ماده درسی ایجاد نمی‌شود. دستیابی به اهداف تربیتی با ایجاد تغییر در روش‌های تدریس و متن کتاب‌ها، بدون تغییر نگرش‌ها و توجه همه جانبه به محیط‌هایی که آموزش و تربیت در آن‌ها شکل می‌گیرد، میسر نیست.

تحقیقاتی که درباره‌ی اصلاح و بهبود محیط مدرسه و نظام آموزشی انجام گرفته بیش‌تر به آن دسته از تأثیرات مدرسه‌ای پرداخته‌اند که به آسانی و آشکارا قابل اندازه‌گیری هستند و معمولاً پژوهشگران پس از نتیجه‌گیری از این نوع پژوهش‌ها تغییر در محتوای کتاب‌ها و روش‌ها را پیشنهاد می‌کنند، اما آنچه توجه کافی به آن نشده مسایل فرهنگی و نگرشی است که آموزش و پرورش ما از آن رنج می‌برد. به جرأت می‌توان گفت که کلیه عناصر بافت اجتماعی مدرسه دارای ویژگی‌های فرهنگی هستند. شرایط فیزیکی کلاس، کتاب‌های درسی، چیدمان صندلی‌ها همچنین انتظارات و قضاوت‌های معلمان

و مسئولان مدرسه، قوانین و مقررات، الگوهای تعامل معلم- دانش‌آموز و بسیاری موارد دیگر را از جمله این ویژگی‌ها هستند.

یک نظام علمی کارا باید برانگیزاننده باشد، یعنی در آن دانش‌آموزان ترغیب شوند تا با روش‌های جستجوگرانه و کنجکاوانه به طرح مسأله بپردازند تا ادراک آنان گسترش یابد. در شرایط کنونی کشور که بنا به گفته رفیع‌پور سؤال کردن و کنجکاوی نشان دادن کاری ناهنجار تلقی می‌شود و سؤال نکردن و سؤال نداشتن جزئی از رفتار ما شده است (رفیع‌پور، ۱۳۸۱)، باید ریشه‌های فرهنگی مسأله را جستجو کرد. مسلماً در آموزش و پرورش که دانش‌آموز خوب مساوی است با دانش‌آموز ساکت (کرمی نوری، ۱۳۸۱) نظام آموزشی از روحیه پرسش‌گری حمایت نمی‌کند و آموختن به تقلید، تدریس گفتاری صرف و حفظ کتاب محدود می‌شود. شاید مهم‌ترین اثر مفهوم برنامه درسی پنهان در این نهفته است که پژوهشگران را به مشاهده تعلیم و تربیت، تدریس و آموزش مدرسه‌ای به منزله متنی که باید تفسیر یا معانی پنهان آن آشکار گردد، فرا می‌خواند.

در پژوهشی که انجام شد. با نگاهی جامعه‌شناختی به ابعاد پنهان یادگیری‌های مدرسه‌ای، مدرسه به عنوان یک نظام اجتماعی است که بخشی از یک جامعه خاص به شمار می‌آید. هدف پژوهش، شناسایی و آشکارسازی هنجارهایی اساسی است که از طریق برنامه درسی پنهان به دانش‌آموزان منتقل می‌شود. همچنین با توجه به مهم‌ترین کارکردهای آموزش و پرورش در زمینه گسترش علم و دانایی در کشور، تأکید اصلی در پژوهش بر این بوده است که هنجارهای موجود در برنامه درسی پنهان چه تناسبی با هنجارهای روحیه علمی دارند؟ در جستجوی این اهداف پرسش‌های اساسی پژوهش عبارتند از:

۱. هنجارها، باورها و ارزش‌هایی که از طریق برنامه درسی پنهان در هر یک از چهار بعد فرهنگی، اجتماعی، شخصیتی و ابزاری مدرسه به عنوان یک نظام اجتماعی، به دانش‌آموزان منتقل می‌شوند، چه هستند؟
۲. این هنجارها و باورها در هر یک از ابعاد سه تفکیک، چه نسبتی با هنجارهای روحیه علمی دارند؟

نگاهی به مبانی نظری و پیشینه پژوهش

برنامه درسی پنهان زمانی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفت که آنان دریافتند مدارس بیش از آن‌چه مدعی هستند به دانش‌آموزان می‌آموزند و این آموزش‌ها به صورتی نظام‌مند و سازمان یافته انجام می‌شوند. مفهوم برنامه درسی پنهان، را در سال ۱۹۶۸ برای نخستین بار توسط فیلیپ جکسون^۱ مطرح کرد. پیش از ابداع رسمی این مفهوم نیز چنین آموخته‌هایی مورد توجه بود، اما پس از وضع اصطلاح «برنامه درسی پنهان» نوشته‌های صاحب‌نظران گوناگون به ویژه استادان جامعه‌شناسی، روانشناسی تربیتی و برنامه‌ریزی درسی در تحلیل مفهومی و ارائه چارچوب نظری در مورد برنامه درسی پنهان دارای غنای بیش‌تری شده است.

بیش‌تر آثار مربوط به برنامه درسی پنهان به ارزش‌ها، تمایلات، هنجارها، طرز تلقی‌ها و مهارت‌هایی پرداخته‌اند. که دانش‌آموزان آن‌ها را مستقل از مواد درسی می‌آموزند. عملکرد برنامه درسی پنهان به صورت‌های گوناگون تعریف شده است. از تعریف‌هایی مانند القای ارزش‌ها، تربیت اجتماعی بر اساس سیاست‌های حاکم، تربیت افراد مطیع و سر به راه، تداوم بخشیدن به ساختار طبقاتی موجود گرفته تا عملکردهایی که می‌توان آن‌ها را کنترل اجتماعی دانست.

والانس^۱ (۱۹۹۱) در دایره‌المعارف برنامه درسی، برنامه درسی پنهان را چنین تعریف می‌کند: «برنامه درسی پنهان به عملکردها و نتایج آموزشی اطلاق می‌شود که با وجود آشکار نبودن در رهنمودهای برنامه درسی یا سیاست‌های آموزش و پرورش، بخش حتمی و مؤثر تجربه تحصیلی است.

دری بین^۲ (۱۹۶۸) معتقد است که: «دانش‌آموزان برنامه درسی پنهان را از طریق مشاهده عملکرد ساخت اجتماعی کلاس درس و شیوه بهره‌گیری معلم از اقتدار می‌آموزند.» وی برنامه درسی پنهان را آموزش درباره هنجارهای استقلال، پیشرفت، عمومیت و خصوصیت محوری می‌داند و معتقد است چهار هنجار آموخته شده در برنامه درسی پنهان از طبیعت مدرسه (به منزله‌ی نهادی مستقل) که در ویژگی‌های ساختاری و ترکیبات نهادی آن تجسّد یافته است. مثلاً هنجار عمومیت محوری (یعنی رفتار کردن با افراد بر حسب مدارج‌شان در مقوله‌ها) را مدرسه از طریق فراهم آوردن تجربه نظام‌مند مشخص، به دانش‌آموزان می‌آموزد.

پورتلی^۳ مفاهیم گوناگون را که در پیشینه‌ی برنامه‌ی درسی پنهان می‌توان یافت به چهار گروه تقسیم می‌کند (نقل از سعیدی رضوانی، ۱۳۸۰).

۱. برنامه درسی پنهان به منزله انتظارات غیررسمی یا پیام‌های غیر صریح، اما مورد انتظار.

۲. برنامه درسی پنهان به منزله پیام‌ها یا نتایج قصد نشده‌ی یادگیری.

۳. برنامه درسی پنهان به منزله پیام‌های غیرصریح ناشی از ساختار نظام آموزشی.

۴. برنامه درسی پنهان به منزله آنچه دانش‌آموزان خلق می‌کنند.

1- Valance

2- Dreeben

3- Portelli

قورچیان (۱۳۷۸) چهار نگرش کلی اختیار شده را برای درک برنامه‌های درسی پنهان در مطالعات مرتبط با این حوزه مطرح می‌کند. در جدول شماره یک به عنوان چهارچوب نظری، تقسیم‌بندی ایشان برای مطالعه برنامه درسی پنهان به تفکیک آمده است:

جدول شماره ۱. چهارچوب نظری به منظور مطالعه برنامه درسی پنهان

نظریه‌پردازان و محققان	نوع نگرش و نظریه	روش‌های تحقیق	تیین ماهیت برنامه درسی مستتر
فیلیپ جکسون	کار غیرنظری	مشاهده و توصیف	عناصر قدرت، جمعیت و تشویق به عنوان مکانیسم‌های قدرتمند موجبات انتقال ارزش‌ها و اعتقادات را به شاگردان فراهم می‌سازند.
رابرت دری بین	نظریه عملکردی	تجزیه و تحلیل نظری	مدارس شاگردان را برای شرکت فعال در جامعه‌ی بزرگسالان آماده می‌کند و به آنان هنجارهای استقلال، موفقیت، عمومی بودن و متمایز از دیگران بودن را می‌آموزد.
ساموئل بولس و هنری جنتیس	نظریه انطباق	تجزیه و تحلیل نظری	شاگردان از طریق تجربیات روزآمد در مدارس مفهوم طبقات اجتماعی، نظم و ترتیب در کار، مشروعیت سلسله مراتب و از دست دادن کنترل بر روی کار خود را یاد می‌گیرند.
مایکل اپل و هنری جیرو	نظریه مقاومت	روش انتقادی	تعبیر مجدد شاگردان از امور یک امر اساسی تلقی می‌گردد و مدارس از قابلیت ایجاد مقاومت، اکتساب قدرت، درک و خلق و انتقال مفاهیم و ارزش‌ها با عنایت به نظام کل جامعه برخوردار می‌باشند.

در مجموع، از جمع‌بندی نظریات و تعاریف ارائه شده از مفهوم برنامه درسی پنهان نکات زیر قابل ذکر است:

۱. همه‌ی تعاریف از دیدگاه مفهومی به طور مستقیم یا تلویحی، مفهوم برنامه‌ی درسی پنهان را در مقابل مفهوم برنامه‌ی درسی آشکار قرار داده‌اند. به خلاف برنامه‌ی درسی آشکار (که نقشه‌ای برای رسیدن به هدف مشخص و اعلام شده است) هدف برنامه‌ی درسی پنهان یا بهتر بگوییم نتیجه‌ی آن و نیز فرایند رسیدن به هدف، اعلام شده و مشخص نیست.

۲. همه به ویژه از بُعد نتیجه‌گیری به عنصر یادگیری تکیه کرده‌اند، یعنی برنامه‌ی درسی پنهان را یادگیری چیزهایی غیر از اهداف تصریح و اعلام شده می‌دانند. برخی مستقیماً از اصطلاح یادگیری ارزش‌ها و نگرش‌ها و برخی دیگر، از اصطلاح آموزش ارزش‌ها و نگرش‌ها بهره گرفته‌اند.

پژوهش کاروالو^۱ (۱۹۹۵) نمونه‌ای از پژوهش‌های انجام شده در حوزه برنامه‌ی درسی پنهان است. وی با استفاده از روش کیفی و مطالعه‌ی میدانی ارزش‌های موجود در برنامه درسی پنهان گروهی از دانش‌آموزان کلاس هفتم را مورد مطالعه قرار داد. پرسش‌های او از دانش‌آموزان عبارت بودند از (۱) ارزش‌های بیان نشده موجود در این مدرسه کدام‌اند؟ (۲) اولویت‌بندی این ارزش‌ها چگونه است؟ (۳) این ارزش‌ها مثبت‌اند یا منفی (۴) آیا این ارزش‌ها شکلی از باز تولید فرهنگی را می‌نمایانند؟ (۵) اگر چنین است این ارزش‌ها چگونه باز آفرینی می‌شوند؟

یافته‌های این تحقیق نشان دادند که یک بازآفرینی ارزشی از طریق برنامه درسی پنهان وجود دارد که گرایش آن نسبت به ارزش‌های منفی یا غیرارزشی است که نه فقط دانش‌آموزان آن را تداوم می‌بخشند، بلکه به طور ناخودآگاه کادر مدرسه آن را پرورش می‌دهند. نابرابری‌های اجتماعی بخش جدانشدنی و ذاتی مدرسه است که معلمان و مدیریت مدرسه آن را تقویت می‌کنند. همچنین جنبه‌های ارزشی منفی و قوی دیگر نیز کشف شد که این جنبه‌ها موانع جدی تربیت در حیطه‌ی ارزش‌ها هستند.

رومانوسکی^۲ (۱۹۹۷) در پژوهشی با عنوان «زندگی‌ها و باورها: تأثیراتی که برنامه‌ی درسی تاریخ آمریکا را شکل می‌دهد» به بررسی این مسأله پرداخته است که چگونه دیدگاه‌های فردی معلمان و عقاید آن‌ها به منزله‌ی اساس

1- Carvallo

2- Romanowski.

فعالیت کلاسی و تصمیم‌گیری در فرایند برنامه‌ریزی درسی عمل می‌کند. نتایج پژوهش حاکی از آن است که معلمان انتقال‌دهندگان منفعل دانش تاریخ نیستند. آن‌ها تجارب، باورها، نگرش‌ها و جهان‌بینی خود را به کلاس درس می‌آورند.

آهولا^۱ (۲۰۰۰) پژوهشی با عنوان «برنامه درسی پنهان در آموزش عالی» در سطح آموزش عالی فنلاند انجام داده است. مسأله اساسی پژوهش آن‌چه دانشجویان واقعاً یاد می‌گیرند و چگونگی یادگیری واقعی آن‌ها است. یافته‌های این پژوهش نشان داده است (۱) دانشجویان به سبب موفقیت در دانشگاه ناگزیرند ضوابط فرهنگی غیررسمی زندگی در محیط دانشگاه و مقررات بازی در محیط‌های دانشگاهی را یاد بگیرند. (۲) در فضای کنونی آموزش عالی پیشرفت تحصیلی و رقابت بسیار مهم است. (۳) دانشجویان باید یاد بگیرند که میان «اهداف یادگیری» و «اهداف عملکردی» تفکیک قائل شوند. (۴) به دست آوردن اطلاعات از ضروریات آغاز به تحصیل در دانشگاه است. عملکرد سیستم به گونه‌ای است که به نظر می‌رسد اطلاعات بسیار کمیاب‌اند. حتی با وجود آن‌که اطلاعات مربوط، در دفترچه‌های راهنمای بسیار ضخیم موجود است. (۵) دانشجویان به شدت احساس می‌کنند که آن‌ها نمی‌توانند تصمیمات دپارتمانی و فعالیت‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار دهند. این موضوع یکی از دلایل اتخاذ شیوهی انفعالی در تحصیل است. شیوه‌ای که همواره آسان‌ترین راه را پیشنهاد می‌کند. اطلاعاتی درباره‌ی چگونگی کشف آسان‌ترین راه از طریق برنامه درسی پنهان فراهم می‌شود. (سعیدی رضوانی، ۱۳۸۰).

در مجموع، مطالعه نظریات برنامه درسی پنهان و پیشینه تحقیقات انجام شده در این زمینه مشخص می‌کند که در این پژوهش‌ها زندگی مدرسه‌ای با

تمام ابعاد آن مورد توجه بوده است. این نظریات به طور عمده بر مبنای تعریف برنامه درسی آشکار قرار گرفته‌اند و آن گروه از تأثیراتی را مد نظر دارند که در برنامه درسی آشکار نمی‌گنجد. همچنین این مطالعات و پژوهش‌ها در پی شناسایی عوامل ایجادکننده برنامه درسی پنهان هستند و بر همین اساس تقسیم‌بندی‌هایی می‌کنند:

(الف) زمینه‌ها (محیط و ساختار فیزیکی اجتماعی)

(ب) روش‌های تأثیر و نفوذ مانند جو اجتماعی و تعاملات (اکتساب ارزش‌ها، اجتماعی کردن، حفظ ساختار طبقاتی) است. از این رو ابعاد خاصی از برنامه درسی پنهان را تبیین می‌کنند.

رویکردهای گوناگون در نگاه به مفهوم برنامه درسی پنهان، از چند بعد خاص آن را نگریسته‌اند که به طور عمده سه بعد از برنامه درسی پنهان را به ترتیب زیر می‌توان از هم متمایز کرد.

۱. موقعیت، زمینه یا محیط فیزیکی اجتماعی (ساختار کلاس، کتاب‌های درسی، برنامه آموزشی و...).

۲. فرآیند یا روش نفوذ و تأثیر (اجتماعی شدن، تداوم بخشیدن به ساختار موجود، اکتساب ارزش‌ها و...).

۳. نتایج، اعم از نتایج قصد نشده و پنهان و نتایج ناشی از عملکرد الگوهای نظام آموزش و پرورش و مورد انتظار.

پژوهش‌های گوناگون، هر کدام به بعدی از برنامه درسی پنهان پرداخته‌اند. پژوهش حاضر در پی شناخت برنامه درسی پنهان در بعد روحیه علمی است. هر نهاد، شبکه یا سیستم دارای هنجارهای خاص خود است. علم نیز از این قاعده مستثنی نیست و به عنوان یک نهاد دارای هنجارهایی است. نهاد علم دارای مجموعه‌ای مشخص از هنجارها و ارزش‌هاست که از طریق هدف اصلی آن، یعنی توسعه دانش تأیید شده، مشروعیت یافته است. این ارزش‌ها از طریق

اجتماعی شدن انتقال می‌یابد و با پاداش‌ها و تنبیه‌ها تقویت می‌شوند. مرتون^۱ (۱۹۶۸) نخستین جامعه‌شناس و نظریه‌پرداز است که به بحث در مورد هنجارهای علمی پرداخته است. مرتون، فعالیت علمی را ناشی از هنجارها و ارزش‌هایی می‌داند که بر جامعه علمی حاکم است. این هنجارها به صورت دستورالعمل‌ها، ممنوعیت‌ها، محدودیت‌ها، توجیهات و مجوزها بیان شده‌اند. تأثیرات هماهنگ این ارزش‌ها و هنجارها، سازنده‌ی روحیه علمی هستند. در این پژوهش با استفاده از دیدگاه‌های نظری، روحیه علمی و مصادیق آن در میان دانش‌آموزان، در جدولی تنظیم و مشخص گردید. این مؤلفه‌ها در جدول‌های ۲، ۳ و ۴ در زمینه‌ی برنامه درسی پنهان مدارس مطالعه شده در هر کدام از قلمروهای نظام اجتماعی به طور مقایسه‌ای آورده شده است.

با بهره‌گیری از قلمروهای تحلیل نظام اجتماعی در نظریه تحلیلی کنش پارسونز با نگاهی جامعه‌شناختی به ابعاد پنهان یادگیری‌های مدرسه‌ای نگریسته شده است، مدرسه به عنوان یک نظام اجتماعی که بخشی از یک جامعه خاص است. این قلمروها عبارتند از ۱. قلمرو فرهنگی (باورها، ارزش‌ها، نمادها و قواعد) ۲. اجتماعی (انتظارات متقابل، تعهدات متقابل، ضمانت اجرا، پاداش) ۳. شخصیتی (قدرت و اقتدار، نیازهای هنجاری شده) ۴. ابزاری (ساختار فیزیکی و اجتماعی). پژوهش حاضر با ارائه توصیفی جامعه‌شناختی از مفهوم برنامه درسی پنهان درونی تشخیص برنامه‌های پنهانی است که در هر یک از ابعاد خرده نظام مدرسه وجود دارد و همچنین در پی مقایسه آن‌ها با ابعاد هنجارهای روحیه علمی است. در نظام مدرسه همچون همه نظام‌های اجتماعی دیگر، ماهیت نقش‌های تربیتی و ویژگی تعامل معلم-شاگرد به دیگر جنبه‌های جامعه ارتباط می‌یابد (کریمی، ۱۳۷۸) از یک سو

1- Merton

انتظارات مدرسه تا حدودی از ارزش‌های فرهنگی که مدرسه در آن قرار دارد مشتق می‌شود و از سوی دیگر مدرسه در حکم خرده نظام دارای فرهنگ خاص خود است. بنابراین با دانستن ویژگی‌های فرهنگ مدرسه می‌توان درکی درست از الزامات برنامه‌های درسی و انگیزه‌های دانش‌آموزان داشت.

روش انجام دادن پژوهش

به منظور بررسی و مطالعه وضعیت موجود مدرسه، برای پاسخگویی به پرسش‌های پژوهش، از میان مدارس راهنمایی دخترانه با در نظر گرفتن تفاوت کیفیت آموزشی و قشربندی اجتماعی سه مدرسه (یک مدرسه غیرانتفاعی، یک مدرسه دولتی و یک مدرسه نمونه دولتی) انتخاب شدند. با توجه به تناسب روش تحقیق با پرسش و مسأله پژوهش، از آن‌جا که هدف، شناسایی و توصیف ابعاد یادگیری‌های پنهان در حیطه ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی است از روش‌های تحقیق کیفی، تحقیق موردی و مردم نگاری استفاده شد. با بهره‌گیری از ابزارهای مشاهده، مصاحبه‌های عمقی و گروهی و مطالعه کتابخانه‌ای، در مجموع ۶۵ ساعت مشاهده (در مدت یک ماه و نیم) در کلاس درس، ۱۸ مصاحبه گروهی با دانش‌آموزان و ۶ مصاحبه عمقی پژوهش‌گر با معلمان انجام شد. به منظور طرح محورها و پرسش‌های مورد گفتگو در مصاحبه و همچنین محورهای مشاهده، ابتدا مطالعات گسترده در متون تخصصی رشته‌های مرتبط از جمله برنامه‌ریزی درسی به عمل آمد، پژوهش‌هایی که به نحوی نکات مشترک با موضوع پژوهش حاضر داشتند، مطالعه و بررسی شدند.

در پژوهش حاضر دو زمینه مورد توجه است، ابعاد برنامه درسی پنهان و هنجارهای روحیه علمی. برای تعریف هنجارهای روحیه علمی از نظریات مرتون و مولکی استفاده شده و برای تعریف و عملیاتی کردن مصادیق روحیه علمی از نظرات کاردان و مهر محمدی استفاده شده است.

پژوهش‌گر، به منظور تحلیل قلمروهای مفهوم برنامه درسی پنهان و هنجارهای روحیه علمی دو جدول تنظیم کرده است. همه‌ی مؤلفه‌هایی که به نوعی در شکل‌گیری نگرش‌ها، هنجارها، باورها و ارزش‌های ضمنی و پنهان دانش‌آموزان در مدرسه تأثیرگذارند در چهار قلمرو تحلیل‌کنش پارسونز در زمینه‌ی مفهوم برنامه درسی پنهان در حوزه جامعه‌شناسی مشخص و مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

پرسش‌های طرح شده در مصاحبه‌ها و محورهای مشاهدات با در نظر گرفتن مطالعات ذکر شده و با توجه به موضوع پژوهش و تجربیات به دست آمده از مصاحبه‌ها و مشاهده‌های اولیه، حول محورهای زیر است:

۱. الگوهای عمده ارتباط و تعامل در کلاس (میان معلم و دانش‌آموز و دانش‌آموزان با یکدیگر) و نگرش دانش‌آموزان نسبت به این روابط و رفتارهای متقابل.
۲. تعریف دانش‌آموزان از ایده‌آل‌ها و مطلوب‌ها در یادگیری مدرسه‌ای و راه‌ها و شیوه‌های رسیدن به آن‌ها.
۳. تعریف دانش‌آموزان از موفقیت و شکست در تحصیل و معیارهای ارزشیابی موفقیت و ارتقا در مدرسه. *گروه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*
۴. قضاوت‌ها و انتظارات مدرسه از دانش‌آموزان.
۵. دامنه اختیارات و آزادی‌های دانش‌آموزان.
۶. راه‌ها و روش‌های درست یادگیری از نظر دانش‌آموزان و روش‌های رایج یادگیری در کلاس.
۷. هدف‌های یادگیری و تحصیل در مدرسه و تعریف و شناخت دانش‌آموزان از آن.
۸. احساس نیاز و علاقه یا عدم علاقه دانش‌آموزان نسبت به موضوعاتی چون مواد درسی، تکالیف درسی و یادگیری و دلایل آن.

۹. تعریف دانش‌آموزان از ارتباط موضوعات درسی با زندگی واقعی^۱.

در جریان پژوهش، همواره حالت رفت و برگشت میان مبانی نظری و تجربه‌های عملی وجود داشته و ساختار از پیش تعیین شده مانع بهره‌گیری از تجربه‌های فرآیند عمل در پژوهش نبوده است. به عبارتی پژوهش‌گر ضمن مصاحبه‌ها و مشاهدات خود و ثبت آن‌ها به عنوان داده‌های عملی، همزمان به تعبیر و تفسیر آن‌ها مشغول بوده و سعی کرده است تا مشابهت‌ها و تفاوت‌های موجود را کشف کند، نکاتی را که برجسته و قابل توجه‌اند، بشناسد و مجدداً به منابع نظری ارجاع دهد. یکی از ویژگی‌های بررسی کیفی این است که در آن، پژوهش‌گر در پی یک مرحله مقدماتی، کار خود را بر مقولات برجسته تحقیق متمرکز می‌کند و سپس فرضیه‌ها یا پرسش‌های اولیه را با تمرکز دقیق‌تر، پالایش (محدود) می‌کند (دانالد^۲، ۱۳۸۰).

یافته‌ها

یافته‌ها، به عبارتی پیام‌های عملی، اما قصد نشده‌ای هستند یادگیرندگان در کلاس‌های درس دریافت می‌کنند. با توجه به قلمروهای تحلیل در پژوهش، با چهار عنوان کلی در چهار خرده نظام فرهنگی، اجتماعی، شخصیتی و ابزاری گروه‌بندی شده‌اند.

الف) خرده نظام فرهنگی: باورها و ارزش‌ها

یکی از بزرگ‌ترین درس‌های پنهان مدرسه این است که در یادگیری مدرسه‌ای نیاز به تفکر، تأمل و مسأله‌پردازی نیست، بهترین راه برای گرفتن نمره خوب حفظ کردن است. این نگرش با تصور دانش‌آموزان از ارزش

۱- منظور از تعریف در محورهای بالا معانی و تفاسیر مشترک است که دانش‌آموزان طی زندگی مدرسه‌ای به آن می‌رسند.

تحصیلات، موفقیت و ارتقا در مدرسه، معیار دانش‌آموز خوب بودن، ارزش و نقش علم در زندگی واقعی، مرتبط است. بخشی از نگرش‌ها، باورها و ارزش‌های دانش‌آموزان به تعریف آن‌ها از ارزش تحصیلات و هدف از درس خواندن مربوط می‌شود. باید اشاره کنیم که مفهوم هدف در این‌جا به صورت فنی آن یعنی به منظور تعیین هدف‌ها از نظر کنش‌گران و راه‌های رسیدن و بسیج منابع و قدرت، که ناظر به قلمرو نظام شخصیتی است، به کار نرفته است، بلکه کاربرد آن به منظور مشخص کردن مفاهیم و معانی مشترکی است که دانش‌آموزان در زمینه‌ی هدف تحصیل در مدرسه کسب می‌کنند که ارزش تلاش برای رسیدن به آن را مشخص می‌کند. به عبارتی فرآیند القای ارزش‌ها یا اکتساب آن‌ها از طریق فرهنگ مدرسه است.

یکی از پرسش‌ها در مصاحبه‌های گروهی با دانش‌آموزان پس از توضیحات مقدماتی، این است که چرا درس می‌خوانید یا باید بخوانید؟ معمولاً در برابر این پرسش دانش‌آموزان حرفی برای گفتن ندارند و گویی که از یک امر بدیهی پرسش شده باشد. پاسخ آن‌ها معمولاً این است: «خوب باید درس بخوانیم» یا «مجبوریم درس بخوانیم».

برنامه درسی پنهان «معیار دانش‌آموز خوب» بودن، نمره است و فقط نمره، آن هم نمره ۲۰. در زمینه‌ی ارزش علم و رابطه‌ی آن با زندگی واقعی، برنامه درسی پنهانی که پیامد آموزش نظری بی‌رابطه با عمل است، سبب شده است که دانش‌آموزان رابطه‌ای میان آنچه در مدرسه می‌آموزند با زندگی واقعی و روزمره خود نبینند. مقایسه میان برنامه‌های درسی پنهان با هنجارهای روحیه علمی در قلمرو فرهنگی در جدول شماره ۲ خلاصه شده است.

جدول شماره ۲. مقایسه برنامه‌های درسی پنهان با هنجارهای روحیه‌ی علمی در خرده

نظام فرهنگی

هنجارهای روحیه‌ی علمی دانش‌آموزان	مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در مدارس مطالعه شده
تلاش برای توسعه دامنه دانش و آگاهی خود خوب اندیشیدن، درگیری فکری با مطالب درسی و تأمل و تفکر داشتن قدرت تجزیه و تحلیل و ترکیب مطالب نوآوری در فکر و عمل، ارائه مطالب جدید در کلاس. علاقه به آزمایش و تجربه‌زایی و یادگیری مداوم	نمره تنها معیار ارتقا و پیشرفت در مدرسه است تفکر جایگاهی در مراحل آموزش و یادگیری ندارد و نیازی به آن نیست. تحصیل، کسب معلومات و اطلاعات به منظور پس دادن آن به شکل امتحان است بهترین راه حفظ کردن است آموزش‌ها ربطی به زندگی واقعی ندارند و برای حل مسایل زندگی نیازی به آن‌ها نیست

ب) خرده نظام اجتماعی: الگوهای ارتباط و تعامل در کلاس

تعامل در کلاس درس نه فقط در خدمت رسیدن به اهداف آموزشی است، بلکه به عنوان مکانیزمی عمل می‌کند که از طریق آن معلم و دانش‌آموز هدف‌های شخصی و اجتماعی خود را تشخیص می‌دهند (کریمی، ۱۳۷۸). هر تعامل شامل رفتارهایی است، رفتارها ممکن است کلامی یا غیرکلامی باشند. عناصر رفتاری (از زیر و بم صدا گرفته تا حرکات چهره و بدن، تأکیدها، تکیه کلام‌ها) دارای معانی مشترکی است که از طریق فرهنگ تعیین می‌شود و دانش‌آموزان و معلم که در کنش‌های مشترک اجتماعی خویش بر آن توافق کرده‌اند، آن‌ها را مبادله می‌کنند و معنی آن‌ها را می‌فهمند. همچنین تعامل دارای قاعده است، هنجارها قواعدی را تعیین می‌کنند مانند: چه کسی یک تعامل را آغاز کند، دیگران کی و چگونه شرکت کنند، شامل چه نوع رفتارهایی باشد و طول مدت تعامل چقدر باشد.

در نظام تحلیلی کنش نیز، نظام فرهنگی ترجمه معانی (یعنی باورها، اندیشه‌ها و ارزش‌های کسب شده در مدرسه) در میدان تعاملی نظام اجتماعی

است. به عبارتی نظام فرهنگی به مثابه محیط بیرونی به نظام اجتماعی معنا می‌بخشد و آن را مشروع می‌سازد. بنابراین درک تعاملات کلاسی مستلزم درک باورهای مشترک معلمان و شاگردان است که در کنش‌های مشترک خویش بر آن توافق کرده‌اند.

الگوهای تعامل در مدارس مطالعه شده، معلم محور است. معلم هدایت بحث‌های کلاسی و همچنین، تفسیر بحث‌ها و پرسش‌ها و پاسخ‌ها را نیز به عهده دارد. ضعف تعامل معلم- دانش‌آموز منجر به عدم رغبت دانش‌آموزان به مشارکت و همکاری می‌گردد. دانش‌آموزان به طور ضمنی می‌آموزند که در آن‌جا دادن تکالیف درسی و یادگیری و کارهای کلاسی، نیازی به مشارکت و همکاری نیست، زیرا معلم همه چیز را می‌داند و می‌گوید و وظیفه دانش‌آموز بر اساس انتظاراتی که معلم و مدرسه از او دارند کسب نمره، نمره‌های خوب و قبولی در امتحان است و بهترین راه برای ایفای درست این نقش و بهترین وسیله برای رسیدن به این هدف، شنیدن، گوش دادن و تکرار دروس است. عدم استقبال از اظهار عقیده دانش‌آموزان و انتقال یک‌طرفه معلومات بدون مشارکت آنان منجر به رفتار انفعالی دانش‌آموزان می‌شود و آن‌ها را وادار به اطاعت، حرف شنوی یا تقلید می‌کند. اما این الگوهای تعاملی مورد انتقاد دانش‌آموزان قرار دارند. دانش‌آموزان انتظارات متقابلی از معلم دارند، تعریف آن‌ها از معلم خوب، روش درست یادگیری و الگوهای تعاملی مطلوب به خلاف آن چیزی است که وجود دارد. معنای ضمنی نظرات دانش‌آموزان و تعاریف آن‌ها از معلم خوب، روش خوب و رفتار درست معلم، بیانگر آن است که دانش‌آموزان، افرادی غیرفعال و منعکس‌کننده نیستند که تنها به تحریکات محیطی واکنش نشان دهند.

یکی دیگر از ابعاد مورد نظر برای فهم فرهنگ مدرسه یا کلاس درس، تعامل‌های میان دانش‌آموز- دانش‌آموز و دانش‌آموز- تکلیف (چنانچه از

سوی معلم مورد انتظار و مورد پاداش قرار می‌گیرد) است. فرهنگ مدرسه، رقابت را که وسیله‌ای انگیزشی برای دانش‌آموزان است تنها به نمره موقوف کرده است، بنابراین آنچه در کلاس درس می‌ماند عمل رقابت‌آمیز منفی ناخوشایند دانش‌آموزان در تقابل با یکدیگر یعنی جان‌کندن برای نمره است.

یکی دیگر از عوامل مؤثر در یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان، شکل‌گیری نگرش‌ها و باورهای آنان در مدرسه و انتظارات معلم از دانش‌آموزان است. انتظارات معلم از دانش‌آموز نشان‌دهنده‌ی نوع ارتباط معلم با فرد فرد دانش‌آموزان، تأثیر آن و همچنین منعکس‌کننده کیفیت این ارتباط است. همان‌طور که می‌دانیم معنی آشکار آنچه در قالب کلمات اظهار می‌شود فقط بخشی (کوچک) از آن چیزی است که رد و بدل می‌شود.

دانش‌آموزان هر سه مدرسه بر این عقیده‌اند که معلم‌ها از آنان انتظار دارند مطیع و فرمانبردار باشند، به آن‌ها احترام بگذارند، ساکت و منظم باشند، زیاد سؤال نکنند، پرحرف نباشند و تلاش کنند با خوب گوش دادن و تکرار کردن و زیاد درس خواندن، نمرات بالا بگیرند. به عقیده‌ی دانش‌آموزان، بالاترین انتظاری که از آن‌ها می‌رود، کسب نمره و قبولی است. این نگرش سبب شده است که دانش‌آموزان با بهره‌گیری از روش‌های غیرفعال در یادگیری فقط به تکالیف تعیین شده‌ی معلم عمل کنند و تنها به اجرای برنامه‌های تعیین شده بپردازند. آنان به جز کتاب‌های درسی به مطالعه‌ی کتاب‌های دیگر نمی‌پردازند و علاقه و انگیزه‌ای نسبت به کاوشگری و تحقیق از خود نشان نمی‌دهند و این‌ها همه از پیامدهای برنامه درسی پنهانی است. در جداول شماره ۳ آموزه‌های پنهان تعاملات اجتماعی در مدرسه با هنجارهای روحیه علمی مقایسه شده‌اند.

جدول شماره ۳. مقایسه برنامه‌های درسی پنهان با هنجارهای روحیه علمی در خرده نظام

اجتماعی

هنجارهای روحیه علمی دانش‌آموزان	مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در مدارس مطالعه شده
<p>بیان عقیده، اظهار نظر و بهره‌گیری از نظرات دیگران. تمایل به کار گروهی و حاکمیت روحیه جمعی. احتراز از پذیرش کلیشه (بی چون و چرا). تمایل به رقابت سازنده و عدم تمایل صرف به بهره‌گیری از حاصل کار دیگران. تمایل به بحث و گفتگو و تکیه بر آزمایش به جای شنیدن صرف. پاداش واقعی در کشف دانش جدید و نوآوری و توانایی فکری است. شجاعت در پذیرش عیوب و نداشتن تعصب نسبت به عقاید شخصی احساس مسؤولیت و داشتن روحیه مسؤولیت‌پذیری</p>	<p>لازمه ارتقا و موفقیت در مدرسه، مطیع بودن، ساکت بودن، انجام دادن تکالیف و نمره گرفتن است. در یادگیری مدرسه‌ای نیازی به مشارکت، همکاری و کار گروهی نیست زیرا سبب اتلاف وقت می‌شوند. معلم همه چیز را می‌داند. وظیفه دانش‌آموز اطاعت و تکرار معلوماتی است که معلم منتقل می‌کند. رقابت یعنی تلاش کردن برای نمره گرفتن به قیمت حذف دیگران بهترین راه، شنیدن، گوش دادن و تکرار است. دانش‌آموز بر اساس نمره، ارزیابی می‌شود. در نتیجه به هر ترتیب که شده باید نمره بالاتر گرفت. ترس و خجالت از اظهار نظر و بیان اندیشه‌ها و پرسش‌ها. روحیه انفعال و بی‌تفاوتی.</p>

پ) خرده نظام شخصیتی: باورها و هنجارهای مرتبط با پرسش‌گری، کنجکاوی و نقادی

در مصاحبه‌های گروهی در زمینه‌ی روحیه پرسش‌گری و کنجکاوی سؤالات متعددی در مورد پرسش در کلاس، چگونگی پاسخ دادن به پرسش‌ها، کیفیت و نوع سؤالات (سؤال کنجکاوانه و سؤال برخاسته از نادانسته‌های دانش‌آموز) و عکس‌العمل دانش‌آموزان و معلمان در برابر پرسش‌های دانش‌آموزان مطرح شد.

دانش‌آموزان در هر سه مدرسه و همه‌ی مصاحبه‌ها، بر آن تأکید داشتند که، معمولاً برای پرسیدن وقت ندارند. آنان توضیح می‌دهند: معلم‌ها می‌گویند وسط درس سوال نکنید و فقط پنج دقیقه‌ی آخر اجازه‌ی سوال کردن دارید. در

کلاس‌های درس این معلم است که سؤال می‌کند و دانش‌آموزان به ندرت سؤال می‌کنند. پاسخ‌های مشخص، کلیشه‌ای دائماً تکرار می‌شوند. تدریس حالت تعلیمی دارد و شامل ارائه‌ی اطلاعات به دانش‌آموزان به شکل غیرفعال است. دانش‌آموزان در فاصله‌های زمانی، از نظر میزان اطلاعاتی که جذب کرده و به خاطر سپرده‌اند، مورد امتحان قرار می‌گیرند. بُعد دیگری که در بیش‌تر کلاس‌های درس آشکار است، روابط نقش و قدرت است. در کلاس‌های درسی که در این پژوهش مورد مشاهده قرار گرفتند، دانش‌آموزان نقشی در تصمیم‌گیری درباره‌ی برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی ندارند. از آنان انتظار می‌رود هدف‌ها و تکالیفی را که معلم تعیین می‌کند، بی‌چون و چرا بپذیرند و آن‌جام دهند و به دانش‌آموز به مثابه دریافت‌کننده‌ای منفعل (یا متخاصم آموزشی) حق انتخاب و مشارکت در اداره کلاس داده نمی‌شود. جدول شماره ۴ به مقایسه این هنجارها در خرده نظام شخصیتی پرداخته شده است.

جدول شماره ۴. مقایسه برنامه‌های درسی پنهان با هنجارهای روحیه علمی در خرده نظام

شخصیتی

هنجارهای روحیه علمی دانش‌آموزان	مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در مدارس مطالعه شده
منتقد بودن نسبت به کار خود و دیگران. موشکافی خونسردانه عقاید با ملاک‌های منطقی. گفتگوی آزاد و منتقدانه در کلاس. طرح پرسش و انتقاد با خیال آسوده و اطمینان خاطر. آزادگی و دوری از استنتاج‌های جاهلانه. توجه به نظرات دیگران و احترام قائل شدن به آرا و افکار آنان.	برای موفقیت در مدرسه باید از مراجع قدرت اطاعت بی‌چون و چرا کرد. کنجکاوی، پرسش‌گری و نقادی به ضرر دانش‌آموز تمام می‌شود. بحث و اظهارنظر کاری نکوهیده است و جایگاهی در مدرسه ندارد. پرسش کردن و انتقاد کردن موجبات ناراحتی و ضدیت ملمان را فراهم می‌آورد. دانش‌آموزان هیچ تغییری در شرایط موجود نمی‌توانند بدهند و مجبور به تن دادن به آن هستند. صحبت‌ها و نظرات سایر دانش‌آموزان ارزشی ندارد.

ت) خرده نظام ابزاری

کلاس درس، به منزله‌ی محیطی فیزیکی و اجتماعی تعامل را تحت تأثیر قرار می‌دهد. شکل اتاق، مبلمان، اندازه و محل پنجره‌ها و ترکیب میز و صندلی

کلاس، ویژگی‌های فیزیکی محیط‌اند که تعامل کلاسی را شکل می‌دهند (کریمی، ۱۳۷۸ به نقل از واینستاین، ۱۹۷۹) از این رو هر تحلیل تعامل کلاسی باید ویژگی‌های محیطی و راههایی را در نظر بگیرد که بتواند رفتار معلم و دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد.

در قلمرو ابزاری، برنامه‌های درسی پنهان با مطالعه و بررسی محتوای کتاب‌های درسی، شرایط و فضای فیزیکی کلاس‌های درس (از نحوه چیدمان صندلی‌ها گرفته تا تصاویر و تزئینات روی دیوار و رنگ آن‌ها و غیره)، انواع نظام‌های مدیریتی در کلاس، روش‌های تدریس و یادگیری و مواردی مثل این مرتبط است، به عبارتی مباحثی که بیشتر شامل مقوله‌های آشکار برنامه درسی است. از این رو، از نظر پژوهشگر این قلمرو نیازمند پژوهش‌های جداگانه است و همچنین به تخصص در رشته‌های مرتبط نیاز دارد. در پژوهش حاضر برنامه‌های درسی پنهان در سه قلمرو، خرده نظام‌های فرهنگی، اجتماعی و شخصیتی تجزیه و تحلیل و ارزیابی شده است. کلاس‌های مشاهده شده متشکل از سی تا چهل صندلی فلزی یا چوبی دسته دارند که در چند ردیف به هم پیوسته چیده شده‌اند. روبه‌روی صندلی دانش‌آموزان، تخته سیاه، صندلی و میز معلم قرار دارد. دیوارهای کلاس‌ها معمولاً خالی است. کمد، قفسه، کتاب‌خانه یا هر چیز دیگر که نشانه فعالیت دانش‌آموزان در کلاس باشد یا لوازم آنان در آن‌جا نگهداری شود، دیده نمی‌شود. نحوه چیدمان صندلی‌ها، به طور به هم پیوسته روبه‌روی میز معلم است و این پیام ضمنی را تلقین می‌کند که، دانش‌آموزان شنوندگانی غیرفعال هستند که باید فقط به مطالب معلم گوش بسپارند. همچنین این ترتیب نشستن بیانگر عدم ارتباط و گفتگو میان دانش‌آموزان است، زیرا آن‌ها در صورتی می‌توانند با یکدیگر گفتگو کنند که به پشت سر و طرفین خود برگردند و این کار در کلاس معمولاً پسندیده نیست و بی‌نظمی به حساب می‌آید. خالی بودن فضا و دیوارها و نبودن نشانه‌هایی از

پویایی و فعالیت دانش‌آموزان، فضای کلاس را بسیار جدی و خشک نشان می‌دهد و تداعی‌کننده این مطلب است که، این‌جا مکانی برای گوش دادن و ساکت نشستن است.

بحث و نتیجه‌گیری

دوره کودکی و نوجوانی از دوره‌های تعیین‌کننده در شکل‌گیری نگرش‌ها و باورهای افراد به حساب می‌آید. در این دوره‌ی سنی است که دانش‌آموزان در معرض پیام‌های ارزشی، باورها و هنجارهای جاری در مدرسه قرار می‌گیرند و آن‌ها را درونی می‌سازند. همان‌طور که در بخش‌های گذشته این مقاله بیان شد، مدرسه یا برنامه درسی دارای فرهنگ است. از آن‌جاکه فرهنگ‌پذیری از کارکردهای اصلی آموزش و پرورش هر جامعه است. مطالعه و شناسایی مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه آن هم در زمینه‌ی فرهنگ جامعه، از ضروری‌ترین مطالعات و پژوهش‌های مرتبط با نهاد تعلیم و تربیت و ایجاد تحول و نوآوری‌های فرهنگی لازم در مدرسه است.

مجموعه‌ی هنجارهای روحیه علمی که در پژوهش حاضر مورد تأکید قرار گرفته شامل باورها، هنجارها و ارزش‌هایی است که هر نظام تربیتی در زمره‌ی هدف‌های اساسی خود در پی تحقق بخشیدن و پرورش آن‌هاست. به طوری که نظام آموزش و پرورش کشور نیز تحقق بخشیدن به آن‌ها را از اهداف رسمی خود اعلام کرده است (سیف، ۱۳۶۸؛ صافی، ۱۳۷۹).

نتایج پژوهش نشان می‌دهد که دانش‌آموزان طی آموزش‌های مدرسه‌ای به‌طور ضمنی می‌آموزند که وظیفه‌ی آن‌ها تنها خواندن کتاب‌های درسی یا مطالب از پیش تعیین‌شده و گرفتن نمره‌های بالاست، در غیر این صورت با تنبیه و تحقیر اولیای مدرسه و دیگران روبه‌رو می‌شوند. آن‌ها ضمن تجربه‌های مدرسه‌ای یاد می‌گیرند که دیگران تنها بر اساس نمره‌های‌شان در مورد آن‌ها قضاوت می‌کنند و پرسشی که همواره درباره‌ی تحصیل و یادگیری با آن مواجه

می‌شوند، این است که چه نمره‌ای گرفته‌ای؟ متناسب با فشار هنجاری که در جامعه برای کسب مدرک و ورود به دانشگاه وجود دارد، ارزش تحصیل در میان دانش‌آموزان با آرمان‌هایی در آینده برای کسب شهرت و درآمد و حیثیت اجتماعی مشخص می‌شود.

تفکر در نظام آموزشی کشور ما جایگاهی ندارد. آنچه مهم است نتیجه کار به شکل نمره‌ی امتحانی است و فرآیند آموزشی اهمیتی ندارد. نظام نمره‌دهی که باید میزان یاددهی - یادگیری در تعلیم و تربیت را مشخص کند به معیاری برای برآورد یادگیری دانش‌آموز تبدیل شده است و مسؤولیت، یاد نگرفته‌ها را به گردن دانش‌آموز می‌اندازند. از طرفی ارزش‌دهی بیش از حد به نمره، به ویژه نمره امتحانی، آن را به صورت بالاترین هدف برای تعلیم و تربیت و دانش‌آموز در آورده است. آنچه در مدرسه مورد تأکید بوده و تقویت می‌شود مهارت‌های حفظ کردن و به خاطر سپردن معلوماتی است که معلم منتقل می‌کند. پژوهش، تحقیق و مشاهده جایی در برنامه‌ی دانش‌آموزان ندارد، اگر هم صحبتی از آن‌ها به میان آید به طور جدی و علمی نیست و نیازی به آن‌ها احساس نمی‌شود. جکسون (۱۹۶۸) معتقد است که نظام‌های آموزشی به جای خلاقیت، هم‌نوایی را به دانش‌آموزان آموزش می‌دهند و آموزش هم‌نوایی با اهداف برنامه درسی مغایرت دارد و هرگز نمی‌تواند دانش‌آموزان را برای رویارویی با روابط سلسله مراتبی قدرت در دنیای واقعی آماده کند.

ارزش‌های اجتماعی از اساسی‌ترین عناصر یک نظام اجتماعی‌اند که از طریق هدایت و کنترل آن‌ها می‌توان جامعه را به زوال یا تعالی کشاند. اهمیت ارزش‌ها از آن جهت است، که پایه ارزیابی ما از پدیده‌های اطراف‌مان را شکل می‌دهند. نخستین ارزش پایدار که در هر جامعه باید به فرزندان انتقال یابد

قدرت تشخیص است و این یعنی توانایی و قدرت تفکر و ذهن نقاد و تمیز گرایانه داشتن. نتایج پژوهش نشان داده است که بالاترین ارزش تأکید شده در مدارس مورد مطالعه، نمره است. این ارزش یعنی نمره، به منزله‌ی هدف تحصیل مشخص شده است و بر اساس آن شخصیت آرمانی و مورد تحسین در مدرسه، "دانش‌آموز نمونه یا خوب" و نظام پاداش‌ها و تنبیه‌ها تعیین می‌گردد، بنابراین پایه ارزش‌یابی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و نیز روش‌ها و مطالب درسی، نمره است. در نتیجه مدارس و نظام آموزشی برای رسیدن به این ارزش، با تکیه بر حافظه، روش‌های حفظ کردن و تکرار و تمرین مطالب از پیش تعیین شده را در پیش می‌گیرند و دانش‌آموزان هم یاد می‌گیرند که بهترین راه، حفظ کردن است و نیازی به کنجکاوی، مشاهده، جستجوگری، تفکر و تعقل نیست.

الگوهای ارتباط و تعامل در مدرسه بر فرمان‌برداری و اطاعت بی چون و چرا تأکید دارند. از آن‌جا که زمینه برای مشارکت دانش‌آموزان در مراحل و فرایند آموزشی مهیا نیست و فرصت اظهارنظر و عقیده به آن‌ها داده نمی‌شود، عملاً گوش دادن (صرفاً به معنای شنیدن)، تکرار و تمرین رفتار دانش‌آموز را در کلاس تشکیل می‌دهد و آنان را به روحیه انفعال، تسلیم و انقیاد می‌کشاند. عدم مشارکت و تعامل دانش‌آموزان در جریان فعالیت‌های یادگیری، عدم وجود فعالیت‌های گروهی و جمعی، درس و آموزش را برای دانش‌آموز به عملی تحمیلی و کسالت‌آور تبدیل کرده است.

تدریس با روش‌ها و الگوهای رایج در مدارس مطالعه شده، تصویری از علم به دست می‌دهد که آن را به منزله‌ی حقایقی نقض ناپذیر می‌نمایاند. از طرفی ساختار فیزیکی کلاس درس با نیمکت‌های به هم پیوسته روبه‌روی میز معلم این تصور را به ذهن القا می‌کند که دانش‌آموزان موجوداتی خالی از ذهن

و تحت کنترل معلم‌اند که تنها منبع یادگیری هستند. برونر^۱ (۱۹۹۶) با اصطلاح علم مرده در مقابل علم زنده، آموزش سنتی را در اکثر نظام‌های آموزشی که علم را حقیقتی مطلق که دانش‌آموزان باید آن را به منزله‌ی حقایقی محتوم فراگیرند، آشکار می‌سازد. نتایج این پژوهش نیز نشان‌گر آن است که دانش‌آموزان بر این باورند، مطالب و معلومات درسی را باید آموخت و هیچ شکی در آن نیست. آن‌ها در برابر این پرسش که چرا درس می‌خوانید می‌گویند: «باید بخوانیم». اما خود را در برابر این آموزه‌ها بی‌تفاوت می‌دانند. در مورد این‌که این آموزش چه ارتباطی با زندگی واقعی آن‌ها دارد یا پاسخگوی چه نیازهایی از زندگی است نظری ندارند یا ربطی نمی‌بینند.

نکته دیگر در تعاملات مدرسه‌ای عدم توجه به ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان در این دوره است. مثلاً با توجه به ویژگی شناختی که در این دوره به دست می‌آید، دانش‌آموزان آماده شرکت فعال در فعالیت‌های یادگیری تفکر برانگیزند. بی‌تردید مهم‌ترین بُعد برنامه درسی، تفکر مداری آن است. تفاوت این دوره با دوره‌های پیشین از نظر برنامه‌ریزی باید این باشد که در این دوره دانش‌آموز توانایی بهره‌گیری از هوش و تفکر خود را دارد. عدم توجه به گروه و کارهای گروهی و جمععی از موارد دیگر است که در هنجارهای فرهنگ مدرسه قابل ذکر است.

دادن فرصت به کودک، برای ارایه اندیشه‌های خود یکی از مهم‌ترین اصول ایجاد تفکر آفریننده و توانایی سازنده است، معلم باید به فرد فرد دانش‌آموزان از زاویه فردیت و وجه ممیزه‌ای بنگرد که ممکن است با دیگران داشته باشد.

تشویق دانش‌آموزان نیز هنگامی که نمره‌های بالا می‌گیرند، از دیدگاه هنجارهای علمی قابل تأمل و توجه است. باید توجه شود که آیا در موفقیت

دانش‌آموزان به استعداد و تلاش او استناد شده است یا این موفقیت به عوامل دیگر اسناد داده می‌شود. نتایج پژوهش نشان داد که در مدارس مطالعه شده دانش‌آموزان موفقیت خود (نمره بالا گرفتن) را به استعداد و آن هم قدرت حافظه و تکرار و تمرین نسبت می‌دهند و در این زمینه‌ی تلاش معلم با بهره‌گیری از روش تکرار هر چه بیش‌تر و تمرین، یکی از علت‌های اصلی موفقیت شناخته می‌شود.

در خرده نظام شخصیتی نتایج پژوهش نشان داد که جو کلاس حاکی از ترس دانش‌آموزان از معلم است و آنان هنگام ارتباط با معلم دچار استرس و نگرانی هستند. همچنین دانش‌آموزان احساس آزادی و اطمینان خاطر در اظهار نظر نداشته و از اشتباه کردن هراس داشته‌اند. مسؤلیت شکست متوجه خود دانش‌آموز است، ولی موفقیت‌ها به معلم نسبت داده می‌شود. میان معلم و دانش‌آموز احساس اعتماد وجود ندارد. معلم نسبت به دانش‌آموز نگرش منفی دارد و معتقد است که آنان نسبت به درس و تحصیل بی‌علاقه‌اند و اگر تحت فشار قرار نگیرند، درس نمی‌خوانند. و این به خلاف نظر مرتون (۱۹۶۸) است که نهاد علم را متکی بر اندیشه انتقادی و آزاد می‌داند که هر دو از ضروریات جوامع دموکراتیک هستند.

بر اساس نتایج پژوهش، نحوه اداره کلاس، نشانگر عدم احساس آزادی و امنیت دانش‌آموزان در اظهار نظر یا انتقاد است. در صورت گفتگوی متقابل، با نظرات دانش‌آموزان با احترام برخورد نمی‌شود، از پرسش‌های آنان استقبال نمی‌کنند و نگرش معلمان نسبت به توانایی‌های دانش‌آموزان منفی است. آن‌ها عقیده دارند که دانش‌آموزان توانایی لازم را برای بحث و گفتگو ندارند و اغلب برای تلف کردن وقت در کلاس به بحث و پرسش می‌پردازند.

وجه اشتراک دانش‌آموزان در هر سه مدرسه در تفکر انتقادی آنان است. نتایج پژوهش در این زمینه، دیدگاه انتقادی در برنامه درسی پنهان را تأیید می‌کند. به عقیده برونر (۱۹۹۶) انسان موجودی است معناساز. این دیدگاه ذهن انسان را در برخورد با موقعیت‌ها، وقایع و رفتارها فعال می‌داند. نتایج پژوهش حاضر نیز نشان دهنده‌ی این مسأله است که دانش‌آموزان، کنش‌گران غیرفعال نیستند، بلکه در رویارویی با موقعیت‌هایی خاص در مدرسه، به تفسیر می‌پردازند. یافته‌های پژوهش نشان دهنده‌ی آن است که دانش‌آموزان به روش‌ها، رفتارها و هنجارهای موجود انتقاد دارند، ولی ناگزیر می‌شوند که به برنامه‌های مدرسه و نظام آموزشی تن در دهند.

نکته قابل تعمق برای پژوهشگر به خلاف باور قبلی مبنی بر تفاوت مؤلفه‌های روحیه علمی در میان مدارس نمونه و عادی، این است که برنامه‌های درسی پنهان در هر سه مدرسه به رغم تفاوت این مدارس از نظر کیفیت آموزشی، امکانات محیطی و قشر بندی اجتماعی، نشان دهنده انتقال نگرش مشترک در مورد مفاهیم روحیه علمی است. در هر سه مدرسه بی‌علاقگی قابل توجه نسبت به تحصیل وجود دارد. آموزش‌ها، بی‌ارتباط با زندگی واقعی، به صورت اطلاعات و معلوماتی برای امتحان دادن نگریسته می‌شود. در هر سه مدرسه ترس از صحبت و اظهار نظر کردن در کلاس درس به یک اندازه به چشم می‌خورد و پرسش‌گری در هر سه مدرسه مورد تقبیح است. درصد بالایی از دانش‌آموزان هر سه مدرسه نسبت به تعاملات و روش‌ها در مدرسه انتقاد دارند.

این مدارس به سبب تفاوت‌هایشان، هر کدام دارای برنامه‌های درسی پنهانی در ابعاد گوناگون هستند. مثلاً آماده کردن دانش‌آموزان طبقات متفاوت برای پذیرش نقش‌های خاص طبقاتی در جامعه. اما از نظر مؤلفه‌های روحیه علمی که در پژوهش حاضر مورد تأکید است، تفاوت معنادار در میان سه نوع

مدرسه نمونه، دولتی عادی و غیرانتفاعی مشاهده نشد. دانش‌آموزان این سه مدرسه درکی واحد از جنبه‌های پنهان برنامه درسی در بعد مؤلفه‌های روحیه علمی دارند که دلیل اصلی آن عملکرد یکسان سیستم آموزشی در همه‌ی مدارس است.

از آن‌جا که در نظام فرهنگی و ارزشی جامعه تحصیلات آن هم تحصیلات نظری بیش از حد معمول با ارزش تلقی می‌شود، در مدارس نیز کوشش بر آن نوع آموزشی است که امکان ورود به دانشگاه را فراهم سازد و متناسب با این هدف، سازماندهی و محتوای آموزشی تعیین می‌شود. به دلیل فشار هنجاری ارزشی وسیعی که در جامعه بر افراد برای ورود به دانشگاه وجود دارد، ولع ارتقا به وجود آمده و در چنین شرایطی کسب عنوان‌ها و بدان منظور تحصیلات یکی از اهداف ایده‌آل است. از آن‌جاست که در درون سیستم آموزشی هدف اصلی، گرفتن نمره آن هم نمره خوب است و بهترین راه، حفظ کردن و معیار دانش آموز خوب بودن، کسب نمره بالاست.

علم در پی کنجکاوی به وجود می‌آید، آن هم از طریق مشاهده، ادراک وضعیت‌های گوناگون و سپس کوشش برای تبیین آن. از این رو، این روحیه باید از کودکی پرورش یابد. این کار مستلزم آموزش عملی و مبتنی بر فعالیت شخص یادگیرنده است نه القا افکار ساخته و پرداخته به ذهن او (کاردان، ۱۳۷۹ به نقل از رفیع پور، ۱۳۸۱). اگر چه در بعضی مدارس (از جمله غیرانتفاعی و نمونه) آزمایشگاه‌هایی سازمان داده شده است، اما در مجموع می‌توان گفت آموزش در همه مدارس بیش‌تر به صورت نظری است. آموزش نظری و حفظی از طریق نظام ارزشیابی و امتحانات سراسری کنترل و تقویت می‌شود. برنامه‌های درسی پنهانی که پیامد چنین آموزشی است دانش‌آموزان را به این باور می‌رساند که علم یا تحصیل، یعنی حفظ کردن برای نمره گرفتن و

مشاهده یا عادت به نگاه کردن به معنای علمی و کارهای عملی و گروهی جایی در این آموزش ندارد.

نظام تشویق و تنبیه، شخصیت آرمانی یا دانش‌آموز نمونه و خوب بودن، روابط معلم- دانش‌آموز همه از ساختار آموزشی نشأت گرفته‌اند و در مدارس گوناگون عملکردی مشابه دارد. در چنین سیستم آموزشی همه می‌خواهند برنده شوند و از دیگران جلو بزنند و این با امرکنکور که هدف اصلی آموزش است، تشدید می‌شود. با افرادی که در چنین فضایی پرورش می‌یابند نمی‌توان کار گروهی و مشترک آن‌جام داد، زیرا این دانش‌آموزان توفیق را به قیمت حذف دیگران تجربه می‌کنند. این فشارها هر علاقه را که لازمه روحیه علمی است از میان می‌برند.

با توجه به نیاز طبیعی دانش‌آموزان به کنجکاوی و پرسش‌گری، با توجه به نیاز جامعه به پرورش قدرت تفکر و با توجه به ادعای نظام تعلیم و تربیت در بر آوردن این نیازها با مواد و مطالب آموزشی و روش‌های یادگیری اعمال شده، این پرسش پیش می‌آید که مدارس ما تا چه حد با این نیازها و این ادعا هم‌سویی دارند. برای آن‌که تعلیم و تربیت رسمی نیازهای جامعه و دانش‌آموزان را بشناسد و با مواد و مطالب آموزشی و روش‌ها به این نیازها پاسخ درست دهد، توجه به پیشنهادات زیر ضروری است.

پیشنهادات کاربردی برای برنامه‌ریزان و مربیان

ایجاد فضایی همراه با احترام و اعتماد متقابل و مشارکت در کلاس درس.
ایجاد فضایی که دانش‌آموز با اطمینان و آسایش خاطر به بحث، اظهار نظر و گفتگو در کلاس بپردازد.

غنی‌سازی کتاب‌های درسی، روش‌های یادگیری، امکانات تدریس، شیوه‌های ارزشیابی، وسایل و اثاثیه مدارس و غیره.

بهره‌گیری از روش‌های آموزش و یادگیری فعال که تأکید آن بر پرسش، کنجکاوی و تفکر باشد.

تغییر نظام نمره‌دهی و بهره‌گیری از آن در حکم وسیله‌ای برای ایجاد انگیزش در دانش‌آموزان.

ارزشیابی دانش‌آموزان بر اساس میزان بحث، اظهار نظر، گفتگو، تجربه، نوآوری و پرسش‌گری عالمانه و مانند آن‌ها.

کم رنگ کردن نقش امتحان در ارزشیابی و ایجاد و تقویت کردن باور دانش‌آموزان به ارزش تجربیات واقعی.

ایجاد زمینه برای فعالیت و مشارکت دانش‌آموزان در فرایند تدریس.

اختصاص ساعاتی به تشکیل جلسات با حضور دانش‌آموزان به منظور دخالت دادن آن‌ها در تصمیم‌گیری‌های آموزشی.

ایجاد فضای رقابت مثبت به منظور شکوفایی استعدادها و توانایی‌های فردی.

تقویت و توسعه توانایی‌های فردی و روحیه کنجکاوی و پرسش‌گری از راه پاداش‌های مادی و معنوی.

تشکیل شوراهای، انجمن‌ها و نهادهای دانش‌آموزی که دانش‌آموزان با عضویت در آن‌ها عملاً درگیر فعالیت‌های گروهی و جمعی بشوند.

ایجاد ارتباط هر چه بیش‌تر میان آموزش و یادگیری با تجارب زندگی واقعی برای آشنایی و تجربه کردن نقش‌ها، مشاغل و مسؤولیت‌های اجتماعی.

برنامه منعطف آموزشی و استفاده از وسائل دیگر علاوه بر کتاب.

پیشنهادهای پژوهشی

تعلیم و تربیت بدون تکیه بر یافته‌های علمی پژوهش‌های مدرسه‌ای به ویژه فرهنگ مدرسه، و آشنایی با فرآیند و نتایج کار خود، فاقد اثر بخشی لازم است. مسؤولان آموزش و پرورش باید با به کارگیری یافته‌های جدید در زمینه

اثرات عوامل گوناگون اجتماعی و فرهنگی بر یادگیری، پیشرفت علمی آموزشی را در برنامه کار خود قرار دهند.

پژوهش در زمینه‌ی برنامه‌های درسی پنهان در مقاطع تحصیلی گوناگون، مدارس مختلف و در همه‌ی شهرها انجام شود، به ویژه امکان مقایسه پژوهش‌ها در مدارس گوناگون از جمله دخترانه و پسرانه، شهری و روستایی و غیره فراهم شود.

پیام‌های ضمنی، نگرش‌ها، باورها و هنجارهای پنهان در خانواده دانش‌آموزان نیز مورد پژوهش قرار گیرد.

با ایجاد و تقویت مراکز پژوهش‌های فرهنگی مدرسه، پژوهش‌ها در ارتباط با نهاد آموزش و پرورش رسمی کشور قرار گیرند تا برنامه‌ریزان با کاربرد این پژوهش‌ها به تصمیم‌گیری و طراحی بپردازند.

در دانشگاه‌های کشور به پژوهش‌های کیفی بیشتر توجه شود و طی دروس روش تحقیق، چگونگی انجام دادن تحقیق کیفی تمرین و تدریس شود.

فهرست منابع

الف) فارسی

- آری دونالد، (۱۳۸۰). روش تحقیق در تعلیم و تربیت؛ ترجمه؛ وازگن سرکیسیان و مینو نیکو و ایما سعیدیان. تهران: سروش
- رفیع‌پور، فرامرز (۱۳۸۱). موانع رشد علمی ایران و راه‌حل‌های آن، چاپ اول، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۰). تبیین برنامه درسی پنهان در درس پیش اسلامی دوره متوسطه و ارزیابی راهبردهایی برای استفاده از این برنامه در آموزش اثربخشی دینی، پایان‌نامه دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تربیت معلم.
- سیف، علی اکبر (۱۳۶۸). طبقه‌بندی هدف‌های پرورشی. تهران: رشد.
- صافی، احمد (۱۳۷۹). آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمای تحصیلی و متوسطه. تهران: سمت
- قورچیان، نادر قلی (۱۳۷۸). تحلیلی از برنامه درسی مستتر، بحثی نو در ابعاد ناشناخته نظام آموزشی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۱، صص ۶۸ - ۴۸.
- کاردان، علی محمد (۱۳۷۰). شرایط روح علمی، فصلنامه مدرس، دوره اول، شماره ۳.
- کرمی نوری، رضا (۱۳۸۱). دانش‌آموز ساکت یا دانش‌آموز پرسش‌گر، فرهنگ و پژوهش
- کریمی، یوسف (۱۳۷۸). روانشناسی اجتماعی تعلیم و تربیت، چاپ سوم. تهران: موسسه نشر ویرایش.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پوچ پنهان. تهران: انتشارات بهنشر.

(ب) انگلیسی

- Bruner, J (1996). *Culture of Education*. Harvard University Press.
- Carvalho, Oscar Raul (1995). *Values In the Hidden Curriculum: An Axiological Reproduction*. A PHD Dissertation Abstract.
- Dreeben, R (1968). *On What is Learned in Schools*. Reading, MA: Addison Wesley. P.1
- Jackson, W.P (1968). *Life in the classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winson.
- Merton, R.K (1968). *Social Theory and Social Structure*. New Delhi: Amerind. New York
- Vallance, Elizabeth (1991). *The Hidden Curriculum in International Encyclopedia of Curriculum*. Arib Lewy(ed), Per gaman Press. England.

