



اكتساب پنهان: متغیری اساسی و موثر بر کیفیت زندگی فراگیران مورد: خرده نظام فرهنگی، باورها و ارزش‌ها

علیرضا صادق‌زاده*
مهرداد احمدی‌فر**

تاریخ دریافت مقاله ۸۷/۲/۱۱
تاریخ تایید مقاله ۸۷/۵/۲۰

چکیده:

اكتساب پنهان به بررسی آن دسته از باورها، ارزش‌ها، هنجارها، نگرش‌ها و طرز تلقی‌هایی می‌پردازد که مستقل از مواد شناختی است و فراگیران آنها را از طریق فرهنگ مجموعه آموزشی کشور و به طور ضمنی و پنهان کسب می‌نمایند. در واقع به غیر از اکتساب صریح و آشکار که حاوی هدف‌ها و روش‌های آشکار و منتشر شده مورد حمایت مجموعه آموزشی است، مواردی نیز وجود دارد که از آن به عنوان اکتساب پنهان یاد می‌شود. این خود ناشی از آن است که فراگیران در جریان حضور در مجموعه آموزشی و شکل‌گیری دامنه تجربیات‌شان، تحت تاثیر این دو برنامه (آشکار و پنهان) قرار می‌گیرند. کسب باورها و ارزش‌هایی که به طور ضمنی و پنهان صورت می‌گیرد، می‌تواند یادگیری‌های فراگیران و به‌دنبال آن کیفیت زندگی آنها را - حتی به اندازه تاثیر برنامه آشکار - تحت تاثیر قرار دهد. لذا با توجه به اهمیت این موضوع، نویسندگان این مقاله در پی آنند تا نقش این شیوه از اکتساب را در کیفیت زندگی فراگیران مورد بررسی و تبیین قرار دهند و همچنین با نگاهی جامعه‌شناختی به بررسی این موضوع بپردازند که چگونه حتی گاهی باورها و ارزش‌هایی که توسط فراگیران کسب می‌شود، در جهت مخالف شاخص‌ها و مولفه‌های برنامه آشکار و مورد تایید مجموعه آموزشی است. در آخر نیز ارتباط مهندسی فرهنگی و اکتساب پنهان مورد بررسی قرار می‌گیرد.

واژگان کلیدی: اکتساب پنهان، برنامه‌درسی پنهان، باورها و ارزش‌ها، مهندسی فرهنگی

مقدمه:

مهندسی فرهنگی کشور یعنی شناسایی اجزاء، نهادها، عناصر، مراکز و سازمان‌ها و دستگاه‌های کشور و تعریف روابط افقی، عمودی، رسمی و غیر رسمی بین آنها. نظم منطقی، موزون و پایدار بین اجزا مختلف لازم است؛ به گونه‌ای که کارکرد نهایی دستگاه‌های اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی کشور هماهنگ با اهداف نظام مقدس جمهوری اسلامی ایران و دارای حداکثر کارایی و اثربخشی باشد. به عبارت دیگر ساماندهی دستگاه‌های مختلف کشور باید حول مؤلفه‌هایی اصلی فرهنگ کشور انجام پذیرد.

جوهره اصلی کارکردهای نظام آموزشی دارای ماهیتی فرهنگی است. بنابراین دستیابی به نظام آموزشی کارآمد و منطبق با شرایط و نیازهای واقعی جامعه بدون تحقق مهندسی فرهنگی صحیح در این حوزه مقدور نخواهد بود (نگاهداری، ۱۳۸۷).

بهبود در اوضاع فرهنگی و به دنبال آن ارتقاء کیفیت زندگی افراد در کشور نتیجه و برآیند مهندسی فرهنگی کشور خواهد بود؛ چرا که انسان به عنوان موجودی اجتماعی و فرهنگی نیازمند جامعه‌ای است که فرهنگ آن ساماندهی و مهندسی شده باشد. متغیرهای فرهنگی و اجتماعی زیادی در بهبود کیفیت زندگی افراد جامعه موثر است که ما از میان آنها با تلفیقی از رویکرد جامعه‌شناختی و تربیتی به بررسی نقش اکتساب پنهان یا برنامه پنهان در این زمینه می‌پردازیم.

اکتساب پنهان؛ تعاریف و مفاهیم

رابی آیسبورک (۲۰۰۰) برنامه درسی پنهان (Hidden Curriculum, unstudied Curriculum) را چنین تعریف کرده است: برنامه درسی پنهان متشکل از پیام‌های ضمنی فضای اجتماعی مراکز آموزشی است که نوشته نشده است، ولی توسط همه احساس می‌شود. برنامه درسی پنهان بدنه دانشی است که دانشجویان را به سهولت از طریق بودن هر روزه در محیط دانشگاه، هضم می‌کند (سعیدی رضوانی، ۱۳۸۰: ۲۸).

بلوم (۱۹۸۱) برنامه درسی را شامل برنامه درسی آشکار و پنهان می‌داند و معتقد است برنامه درسی آشکار، شامل مقاصد،

اهداف، قوانین و مقررات مکتوب مراکز آموزشی است. در مقابل؛ وی برنامه درسی پنهان را غیرمدون و تعریف نشده می‌داند و اظهار می‌دارد که برنامه درسی پنهان از طریق نظام آموزشی، زندگی روزمره و تعامل با محیط‌های یادگیری شکل می‌گیرد. از نظر بلوم برنامه درسی، هم فرایند است و هم نتیجه، هم پنهان است و هم آشکار، هم رفتاری است و هم ذاتی.

"اکتساب پنهان" یا "برنامه درسی پنهان" به بررسی آن دسته از باورها و ارزش‌هایی می‌پردازد که از طریق فرهنگ مجموعه آموزشی به طور ضمنی و پنهان به فراگیران منتقل می‌شود.

در حقیقت آنچه که طراحان و برنامه‌ریزان درسی برای رشد و تربیت فراگیران طراحی و تنظیم می‌کنند، برنامه درسی است. برنامه درسی هدف‌های آموزشی مدون و آشکار دارد و برای تحقق هدف‌ها؛ محتوای معینی انتخاب و سازماندهی می‌شود. اصول و روش‌های یاددهی-یادگیری متناسب با هدف‌ها و محتوا تعیین و پیشنهاد می‌شود و در مورد ارزشیابی نیز تصمیم‌گیری و هماهنگی به عمل می‌آید.

پرسش اساسی این است که آیا مجموعه یادگیری‌های دانش‌آموزان محدود به برنامه درسی رسمی است؟ آیا می‌توان عوامل موثر در شکل‌گیری تجربه‌ها را تحت کنترل درآورد و جز تاثیر و دخالت برنامه درسی آشکار مانع از تاثیر عوامل دیگر شد؟ در عمل چنین چیزی ناممکن است. مسلماً عوامل دیگری که جزء برنامه درسی نیست و از دید و مشاهده برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نیز پنهان است؛ در فکر، عواطف و رفتار فراگیران اثر می‌کنند و در اغلب موارد موثرتر از برنامه درسی پیش‌بینی شده عمل می‌نمایند. قوانین، مقررات و جو اجتماعی مدرسه و رابطه چهره به چهره معلم و دانش‌آموز از اهم این عوامل هستند. از تاثیر این عوامل، نگرش‌ها و گرایش‌هایی در فراگیران شکل می‌گیرند که در ادبیات برنامه درسی آن را "برنامه درسی پنهان" می‌نامند (ملکی، ۱۳۷۹).

تجربه‌های یادگیری که به این وسیله حاصل می‌شود عمدتاً در قالب مجموعه‌ای از انتظارات و ارزش‌ها تبلور می‌یابد و کمتر معطوف به حوزه دانستن‌ها یا شناخت است (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). برنامه درسی پنهان به شکل معنا داری تعیین کننده مبنای

۱. در این نوشتار از برنامه درسی پنهان به عنوان مترادف اکتسابی پنهان استفاده شده است، لذا هر جا که برنامه درسی پنهان به کار برده شده است، منظور همان اکتساب پنهان است.

احساس ارزش و عزت نفس همه شرکت کنندگان است. برنامه‌درسی پنهان بیش از برنامه‌درسی رسمی در سازگاری شاگردان و استادان تاثیر دارد. هیچ کودکستان، دبیرستان و یا دانشکده‌ای را نمی‌شناسیم که یک برنامه‌درسی پنهان بر شاگردان و هیات آموزشی‌اش حاکم نباشد. اگر چه هر برنامه‌درسی، ویژگی‌هایی دارد که خاص موسسه معینی است، ولی وجود این گونه برنامه‌های پنهان تا حد بسیاری می‌تواند کل فرایند تعلیم و تربیت را تحت تاثیر قرار دهند (ملکی، ۱۳۷۹).

ایزسر (۱۹۷۹) معتقد است که مدارس، دانش‌آموزان را با انتظارات خاصی که بسیار قوی‌تر و نافذتر از یادگیری‌های حاصل از برنامه‌درسی آشکار است، اجتماعی می‌کنند. مثلاً رفتار انسانی ابتکار عمل را در نظر بگیرید. می‌توان فضایی در مدرسه ایجاد کرد که در آن دانش‌آموزان روز به روز به این رفتار اهمیت بیشتری بدهند و از خود انتظار ابتکار عمل بیشتری داشته باشند.

همچنین «برگن هنگون» بر این عقیده است که برنامه‌درسی پنهان شامل ابعادی از جمله محتوا، کتاب‌ها، روش‌ها و غیره می‌باشد.

بنسون اسنیدر (۱۹۷۱) به رواج مفهوم برنامه‌درسی پنهان کمک زیادی نمود، اگرچه متخصصان آموزش و پرورش، جامعه‌شناسان و روان‌شناسان از مدت‌ها قبل به نظام غیررسمی مدرسه توجه داشتند. منظور اسنیدر از برنامه‌درسی پنهان، تقاضاهای ضمنی است که می‌توان در هر نهاد آموزشی یافت و دانش‌آموزان مجبورند این تقاضاهای ضمنی را پاسخ دهند تا بتوانند در نهاد آموزشی، دوام و بقا یابند. به اعتقاد نظریه پردازان بازتولید، برنامه‌درسی پنهان طبقه اجتماعی دانش‌آموزان را بازتولید می‌کند (شارع‌پور، ۱۳۸۳).

والانس مفاهیم برنامه‌درسی پنهان را در کتاب "برنامه‌درسی پنهان و آموزش اخلاقی" به سه قسمت تقسیم نموده است:

۱. اولین مفهوم برنامه‌درسی پنهان، به بافت و زمینه آموزش مدرسه‌ای مربوط و شامل تعامل معلم و شاگرد، ساختار کلاس و الگوی کلی سازمان آموزش و پرورش به عنوان نمونه کوچک نظام ارزش‌های اجتماعی می‌شود.

۲. دومین مفهوم برنامه‌درسی پنهان، به فرایندهایی اطلاق می‌شود که در مدرسه یا از طریق مدرسه اجرا می‌شود؛ مثلاً

اکتساب ارزش‌ها، اجتماعی کردن و حفظ ساختار طبقاتی،
۳. سومین مفهوم برنامه‌درسی پنهان می‌تواند درجات متفاوتی از سمت و سو و عمق پنهان بودن را شامل گردد. در این مفهوم، برنامه‌درسی پنهان شامل نتایج فرعی کاملاً قصد نشده و تصادفی و نیز نتایج عمیقی است که از کارکرد اجتماعی - تاریخی آموزش و پرورش حاصل می‌گردد.

بولس و جینتیس معتقدند که مدارس آینه طبقات اجتماعی و منعکس کننده ساختار وسیع اجتماعی جامعه است. در واقع، آن سازه نظری که به تبیین ارتباط ساختاری اعتقادی بین مدرسه و نیروی کار می‌پردازد، برنامه‌درسی مستتر خوانده می‌شود. در واقع، برنامه‌درسی پنهان به منزله یک پل اجتماعی میان مدرسه و جامعه عمل می‌نماید (قورچیان، ۱۳۷۳).

امروزه برنامه‌درسی پنهان در حوزه علوم تربیتی، مفهومی جا افتاده است. اگر چه این مفهوم را یک روان‌شناس تربیتی به نام فیلیپ جکسون وضع کرد، اما بیش از هر کس دیگر، جامعه‌شناسان تعلیم و تربیت به آن پرداخته‌اند و به همین دلیل، پژوهش‌هایی که در این زمینه انجام شده، عموماً متمرکز بر سوالاتی است که جهت‌گیری جامعه‌شناسانه دارد. جالب آنکه حتی روان‌شناسان تربیتی وقتی به برنامه‌درسی پنهان می‌پردازند، دیدی جامعه‌شناختی اتخاذ می‌کنند (رضوانی و کیانی‌نژاد، ۱۳۷۹).

رابطه اکتساب پنهان ارزش‌ها و باورها با کیفیت زندگی فراگیران بخش عمده نوشته‌های مربوط به برنامه‌درسی پنهان به ارزش‌ها، آمادگی‌های روانی، هنجارها، نگرش‌ها و مهارت‌هایی مربوط می‌شود که دانش‌آموزان آنها را مستقل از موضوع درسی یاد می‌گیرند. به عنوان مثال جکسون برنامه‌درسی پنهان را شکل گرفتن یادگیری نحوه زندگی کردن در محیط اجتماعی که در آن انواع تعامل‌ها، ستایش، تمجید و قدرت وجود دارد، می‌داند. (داوودی، ۱۳۷۸).

مایکل اپل (۱۹۸۳) معتقد است که برنامه‌درسی پنهان عبارت است از تدریس ضمنی هنجارها، ارزش‌ها و ایجاد تمایلات خاص در فراگیران (عابدی و تاجی، ۱۳۸۰).

لورنس کهرگ (۱۹۸۳) معتقد است برنامه‌درسی پنهان رابطه



مفاهیم طبقات اجتماعی، نظم و ترتیب در کار و مشروعیت سلسله مراتب را یاد می‌گیرند. در این رهگذر، شاگردان با استفاده از مکانیسم‌های اطاعت، سازگاری و همنوایی، رازداری و تقلب در امتحانات به منظور جبران و پوشش ناکامی‌های درسی با قدرت معلم مقابله و برخورد می‌نمایند (قورچیان، ۱۳۷۳).

در درون مدرسه روابط انسانی متعددی شکل می‌گیرد که هر کدام آثار تربیتی خاص خود را دارند. یکی از آنها روابط کارکنان آموزشی و دانش‌آموزان است. موضع‌گیری، طرز فکر و نگرش‌های افراد اداره‌کننده مدرسه در این خصوص بسیار قابل توجه می‌باشد. برداشتهای طبقاتی ویژه کارکنان آموزشی در نوع زندگی و تربیت دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد. فرزندان طبقه‌ای که نزد کارکنان مدرسه اهمیت بالاتری دارند از توجه ویژه برخوردار خواهند شد؛ اما فرزندان طبقات دیگر تحقیر و از چنین توجهی محروم خواهند ماند. اگر کارکنان جهت‌گیری نژادی داشته باشند بر اساس آن عمل خواهند کرد. علاوه بر تاثیر کارکنان، فرهنگ دانش‌آموزان و گروه‌های دوستی نیز آثار خود را دارند.

دانش‌آموزان از ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی یکدیگر تاثیر می‌پذیرند. ممکن است دانش‌آموزان متعلق به خانواده‌های ثروتمند و پردرآمد که دارای فرهنگ و آداب معاشرت خاص خودشان هستند با مشاهده دانش‌آموزان خانواده‌های کم‌درآمد احساس کمبود و حقارت کنند. هر یک از این دو حالت جزیی از برنامه‌درسی پنهان را تشکیل می‌دهد (ملکی، ۱۳۷۹).

دانش‌آموزان روابط اجتماعی را برقرار و هویت فردی خود را پنهان می‌سازند و در کنار این کار مقررات آموزش رسمی را قبول می‌کنند. ساختار رسمی مدرسه این ایده‌ها را به دانش‌آموزان منتقل می‌کند. نظام آموزش رسمی نه تنها برنامه آشکار را آموزش می‌دهد، بلکه ارزش‌هایی نظیر استقلال و موفقیت را به طور غیر مستقیم به آنها منتقل می‌کند که برای ورود شان به جامعه بزرگسالان ضروری و مفید است. در واقع در مدرسه نظام جامعی از قوانین وجود دارد که رفتار کودک را از قبل تعیین می‌کند. او باید به طور منظم در مدرسه و کلاس حاضر شود و رفتار و ظاهر مناسبی داشته باشد، نباید امور کلاس را برهم بزند، باید درس‌هایش را یاد گرفته تکلیفش را به شکل قابل قبولی انجام دهد. تمامی این امور در کنار هم مقررات مدرسه را

جدایی ناپذیر با آموزش اخلاق دارد، و معلم از طریق این برنامه به اعمال استانداردهای اخلاقی می‌پردازد (عابدی و تاجی، ۱۳۸۰).

هنری جیرو (۱۹۸۳) معتقد است که برنامه درسی پنهان در مدارس به انتقال ضمنی آن دسته از هنجارها، ارزش‌ها و طرز تلقی‌ها که منتج از روابط اجتماعی مدارس و کلاس درس است، می‌پردازد (عابدی، تاجی، ۱۳۸۰: ۱۲).

همچنین دیدگاه کسانی مانند دورکیم، پارسونز، جکسون و درین تحت عنوان "نظریه اجماع" مبنایی را برای برنامه پنهان فراهم می‌کند که مطابق آن برنامه‌ریزی پنهان، پایه و اساس جامعه‌پذیری را تشکیل می‌دهد. بر اساس این دیدگاه، مدرسه جایگاه جامعه‌پذیر کردن افراد تلقی می‌گردد. برنامه‌ریزی پنهان بخشی از محتوای رسمی دروس نیست ولی دربرگیرنده هنجارها، ارزش‌ها و نظام فکری است که در برنامه، مدرسه و کلاس وجود دارد. محتوای برنامه‌درسی و روابط اجتماعی از طریق امور روزمره، به کودکان منتقل می‌شود (اسکندری، ۱۳۸۳).

یکی از بزرگترین درس‌های پنهان مدرسه این است که در یادگیری مدرسه‌ای نیاز به تفکر، تامل و مسأله‌پردازی نیست. حفظ کردن بهترین راه برای گرفتن نمره خوب است. این نگرش با تصور دانش‌آموزان از ارزش تحصیل، موفقیت و ارتقاء 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 تحصیل و هدف از درس خواندن مربوط می‌شود (حداد علوی و دیگران، ۱۳۸۶).

دانش‌آموزان مواد درسی مانند هنر و تربیت بدنی را دارای ارزش و مرتبه درجه دوم یا فاقد اهمیت در مقایسه با مواد و موضوع‌هایی مانند ریاضی و علوم تجربی ارزیابی می‌کنند. ایجاد یا تقویت روحیه رقابت به جای رفاقت، همکاری و تشریک مساعی در سایه نظام ارزشیابی حاکم بر مدرسه، ایجاد و تقویت روحیه اطاعت و انقیاد به جای روحیه ابتکار و نوآوری در سایه روش‌های به‌کارگرفته شده تدریس، از مصادیق و نمونه‌های دیگری است که در منابع تخصصی برنامه‌درسی به عنوان مولفه‌های برنامه‌درسی پنهان یا یادگیری قصد نشده معرفی شده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۳).

شاگردان از طریق تجربیات روزمره در کلاس‌های درس

می‌سازند. ما از طریق تمرین این مقررات در مدرسه می‌توانیم در کودک روح انضباط را به وجود آوریم (اسکندری، ۱۳۸۳).

طرز تلقی و رفتار معلم از عوامل موثر تشکیل دهنده طرز تلقی دانش‌آموزان است. اگر معلم در کلاس به شکل آزاد برخورد کند و فرصت کافی و موثر در اختیار فراگیر قرار دهد، تلاش، توانایی و حس اعتماد به نفس را در او تقویت می‌کند. اگر امیال، خواسته‌ها و نظرات خود را محور قرار دهد و با روحیه سلطه‌گری برخورد نماید؛ مانع بروز توانایی‌های دانش‌آموزان می‌شود و در آنها گرایش سلطه‌گری به دیگران را پرورش می‌دهد.

جهت‌گیری اقتصادی، طبقاتی و فرهنگی معلم نیز در طراحی و اجرای تدریس و رابطه با فراگیر موثر است. معلمی که امکانات مادی را ارزش مهم تلقی کند؛ محرومان از امکانات مادی را محرومان از یک ارزش تلقی خواهد کرد و متناسب با آن عمل خواهد نمود. همچنین رفتار دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری معلم موثر است. دانش‌آموزی که تمایل به مشارکت در فعالیت‌های آموزشی دارد، در ارتباط با دیگران با نظر مثبت عمل می‌کند و رفتارهای ضد اجتماعی مانند پرخاشگری را کنترل می‌کند. معلم می‌تواند در دانش‌آموزان علاقه به همکاری و احترام را برانگیزد. همچنین دانش‌آموزانی که تکالیف خود را به خوبی انجام می‌دهند و از دستورات و توصیه‌های معلم اطاعت می‌کنند می‌توانند در عملکرد معلم اثرگذار باشند (ملکی، ۱۳۷۹).

برنامه‌درسی پنهان، یک مکانیسم موثر برای آموزش هنجارهای اساسی به دانش‌آموزان است. برنامه پنهان با همه اهمیت و تاثیری که بر جا می‌گذارد، به شدت استعداد یادآموزی نیز دارد. همان طوری که می‌توان در هر محیطی برنامه آموزش رسمی را به شکل سازمان یافته‌اش شکل داد به همین نسبت می‌توان انتظار داشت که هر فرصتی در معنای هرمنوتیکی می‌تواند مجال تازه‌ای برای برنامه پنهان ایجاد کند. به عبارت ساده‌تر، اگر چه آموزش رسمی این استعداد را دارد که هر فضایی را به کلاس تبدیل کند، برنامه پنهان این اثر معجزه‌آسا را دارد که هر کلاس درس را به موقعیتی غیر رسمی تغییر دهد و آثار خود را بر جای گذارد (اسکندری، ۱۳۸۳).

اکثر نوشته‌های موجود که به بحث برنامه درسی پرداخته‌اند به ارزش‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی اشاره کرده‌اند که فراگیران در

قالب و شیوه‌هایی به غیر از روش‌ها و موضوعات رسمی مدرسه فرا می‌گیرند. این نوشته‌ها به نتایجی توجه داشته‌اند که در قالب این نوع برنامه‌درسی عاید دانش‌آموز می‌شود (شریفیان و نصر، ۱۳۸۵). جهت‌گیری این مکتوبات و نوشته‌ها حکایت از آن دارد که برنامه‌درسی پنهان در قالب نظام آموزشی و به عنوان یکی از ابعاد مهم برنامه‌درسی در فرایند جامعه‌پذیری و فرهنگ‌پذیری فراگیران دخالت نموده و آنها را تحت تاثیر قرار می‌دهد. باورها و ارزش‌هایی که از این طریق به فراگیران منتقل می‌شود همانند جنبه آشکار برنامه‌درسی می‌تواند راه و روش و کیفیت زندگی آنها را جهت‌دهی و حتی تاثیرات خود را بر کل فرایند آموزش و یادگیری در خلال دوره‌های مختلف تحصیلی اعمال نماید.

پژوهش‌های انجام شده :

خارجی: بیشتر تحقیقاتی که در این زمینه انجام گرفته از حدود سال ۱۹۸۰ آغاز شده است؛ لذا با توجه با آن می‌توان گفت که این موضوع دارای پیشینه‌ای جدید می‌باشد. شارع‌پور (۱۳۸۳) در یک تقسیم‌بندی آنها را در درون دو نسل قرار داده است:

نسل اول: تحقیقات مربوط به برنامه‌درسی پنهان

اکثر محققان در اولین دهه پژوهش‌های مربوط به برنامه درسی پنهان به دنبال بیان جوانب مختلف این برنامه درسی بودند. در این زمینه سه گروه برنامه درسی پنهان قابل تمییزند:

الف) برنامه‌درسی پنهان به عنوان نتیجه و پیامد: بخش عمده نوشته‌های مربوط به برنامه‌درسی پنهان مربوط می‌شود به ارزش‌ها، آمادگی‌های روانی، هنجارها، نگرش‌ها و مهارت‌هایی که دانش‌آموزان به طور مستقل از موضوع درسی، یاد می‌گیرند. برای مثال جکسون معتقد است که برنامه‌درسی پنهان عبارت است از یادگیری اینکه چگونه در محیطی مملو از تحسین، ستایش و قدرت، باید زندگی کرد. در همین زمینه، دربین از یادگیری چهار نوع هنجار یعنی استقلال، موفقیت، عام‌گرایی و خاص‌گرایی که برای انسجام موثر فرد در جامعه صنعتی جدید، ضروری است یاد می‌کند. اسنیدر نیز معتقد است که دانش‌آموز یا دانشجوی موفق فردی است که با استفاده از برنامه‌درسی پنهان پی به آن ببرد که از او واقعاً چه انتظاری می‌رود.

ب) برنامه‌درسی پنهان به عنوان زمینه: هنجار عام‌گرایی



تحصیلی ۸۲-۸۳ انجام گرفته است. این پژوهش با رویکرد جامعه شناختی و به منظور شناسایی هنجارها و نگرش‌های خاصی که در رابطه با روحیه علمی از طریق برنامه‌درسی پنهان به دانش‌آموزان منتقل می‌شود انجام شده است. همچنین در این پژوهش از رویکرد تعاملی- کنشی پارسونز به منظور مفهوم سازی و تشخیص ابعاد جامعه‌شناختی برنامه‌درسی پنهان استفاده شده است.

نتایجی که در نتیجه این تحقیق به دست آمده بیانگر آن است که:

- دانش‌آموزان طی آموزش‌های مدرسه‌ای به طور ضمنی می‌آموزند که وظیفه آنها تنها خواندن کتاب‌های درسی و مطالب از پیش تعیین شده و گرفتن نمره بالاست و در غیر این صورت با تنبیه و تحقیر اولیای مدرسه و دیگران روبرو می‌شوند. نتایج پژوهش نشان داده است که نمره بالاترین ارزش تاکید شده در مدارس مورد مطالعه است. این ارزش یعنی نمره، به منزله هدف تحصیل مشخص شده است و بر اساس آن شخصیت آرمانی و مورد تحسین در مدرسه و نظام پاداش‌ها و تنبیه‌ها تعیین می‌گردد. در زمینه ارزش علم و رابطه آن با زندگی واقعی، برنامه‌درسی 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.

- دانش‌آموزان بر این باورند که 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 بی تفاوت می‌دانند. در مورد این که این آموزش چه ارتباطی با زندگی واقعی آنها دارد یا پاسخ گوی چه نیازهایی از زندگی است، نظری ندارند یا ربطی نمی‌بینند.

- دانش‌آموزان بر این عقیده‌اند که معلمان از آنها انتظار دارند مطیع و فرمانبردار باشند، به آنها احترام بگذارند، ساکت و منظم باشند، زیاد سوال نکنند، پر حرف نباشند و تلاش کنند با خوب گوش دادن، تکرار کردن و زیاد درس خواندن، نمرات بالا بگیرند. به عقیده دانش‌آموزان، بالاترین انتظاری که از آنها می‌رود، کسب نمره قبولی است. این نگرش سبب شده است که دانش‌آموزان با بهره‌گیری از روش‌های غیر فعال در یادگیری فقط به تکالیف تعیین شده عمل کنند و تنها به اجرای برنامه‌های تعیین شده

به معنی رفتار با افراد بر اساس عضویت آنها در گروه‌های مختلف است. در مدرسه چنین هنجاری از طریق تعیین عضویت فرد در گروه‌های مختلف، یاد داده می‌شود. همین ایده توسط بولز و جینتیس در بحث از اصل تشابه و تطابق، مطرح است. به عبارت دیگر، بین روابط اجتماعی حاکم بر محیط کار و روابط اجتماعی موجود در مدرسه، تطابق وجود دارد.

ج) برنامه‌درسی پنهان به عنوان فرایند: طبق این دیدگاه، آنچه برنامه‌درسی پنهان را از برنامه‌درسی آشکار متمایز می‌سازد، روشی است که از طریق آن تعلیمات این برنامه منتقل می‌شوند. در این نوع برنامه، شیوه انتقال به طور ضمنی یا ناخودآگاه است و پیامدهای این برنامه، اغلب غیر کلامی‌اند.

نسل دوم: تحقیقات مربوط به برنامه‌درسی پنهان

بخش اعظم نوشته‌های مربوط به برنامه‌درسی پنهان مبتنی بر مشاهدات کیفی در کلاس درس و مدرسه است. برخی از منتقدان، ادعای بلوم مبنی بر فراگیر بودن و قدرتمندی برنامه‌درسی پنهان را مورد سوال قرار داده‌اند. به عنوان مثال، نومارکسیست‌ها و رادیکال‌ها معتقدند که دانش‌آموزان اغلب در مقابل پیام‌های برنامه‌درسی پنهان مقاومت می‌کنند. این گروه از نویسندگان که به آنها نظریه پردازان مقاومت گفته می‌شود، معتقدند که دانش‌آموزان از پیام‌های پنهانی مدرسه آگاهی داشته و اغلب به طور هشیارانه به مخالفت با آنها می‌پردازند.

داخلی: تحقیقاتی که در این زمینه، در ایران انجام شده در حدی نیست که موجب رضایت خاطر شود. آنچه که در این زمینه صورت گرفته است انگشت شمار و بسیار کم می‌باشند. با کاوش‌هایی که در منابع و پایگاه‌های اطلاعاتی انجام دادیم، به این نتیجه رسیدیم که تا حد زیادی نسبت به این امر غفلت و کم توجهی شده است.

از بین تحقیقات انجام شده، آنچه که به موضوع مورد بحث ما نزدیک تر است، تحقیقی است که توسط حداد علوی و دیگران با عنوان «برنامه‌درسی پنهان: پژوهشی در یادگیری‌های ضمنی مدرسه؛ مورد: روحیه علمی» با بهره‌گیری از روش‌های کیفی، مشاهده و مصاحبه‌های عمقی و گروهی در مدارس راهنمایی (نمونه دولتی، عادی و غیر انتفاعی) در شهر تبریز در سال

فراگیران بسیار مهم و اثرگذار تلقی می‌شود. اکتساب پنهان از جنبه‌های مختلف و به صورت گوناگون بر روی کیفیت زندگی افراد تاثیر می‌گذارد. در زمینه ارزش علم و رابطه آن با زندگی واقعی؛ اکتساب پنهان سبب می‌شود که دانش‌آموزان رابطه میان آنچه در مدرسه می‌آموزند با زندگی واقعی و روزمره خود را دریابند. در این خصوص که آموزش چه ارتباطی با زندگی واقعی آنها دارد یا پاسخ گوی چه نیازهایی از زندگی است، علاقه و انگیزه نسبت به کاوشگری و تحقیق می‌تواند نقش مهمی را ایفا نماید.

نکته دیگر اینکه برنامه‌درسی پنهان برخلاف برنامه رسمی و آشکار مورد حمایت نظام آموزشی می‌تواند نتایجی را در بر داشته باشد. مانند باورها و ارزش‌هایی که برخلاف روحیه علمی در دانش‌آموزان به وجود می‌آید که این امر می‌تواند بخش آشکار برنامه‌درسی را ناکارآمد جلوه دهد و موجب پدید آمدن رفتارهایی گردد که برخلاف انتظار و طراحی از قبل پیش‌بینی شده باشد. مواردی این چنین، همان ارزش‌ها و هنجارهایی هستند که نظام آموزشی به صورت ناخواسته وارد فرایند جامعه‌پذیری فراگیران می‌نماید. چه بسا این امر موجب انحراف از اهداف و برنامه‌هایی می‌شود که در هنگام وضع و تدوین آنها چنین منظوری قصد نشده باشد. برای همین منظور، ضروری می‌نماید که نظام آموزشی ما نظر صاحب‌نظران را در این زمینه جویا شده و تحقیقات گسترده‌ای را انجام دهد تا به موجب آن ابعاد مختلف این موضوع نمایان گردد و طرق اعمال آگاهانه آن در عرصه آموزش و یادگیری مورد بررسی قرار گیرد.

همچنین نهادهایی دیگر که مرتبط با آموزش و فرهنگ هستند می‌توانند در این راه نظام آموزشی را یاری رسانده راهگشا باشند. از جمله این نهادها، نهاد شورای عالی انقلاب فرهنگی است که می‌تواند به مدد راهبرد مهندسی فرهنگی از منظری دیگر به این موضوع بنگرد و با روش‌هایی مانند نظارت بر برنامه‌ها کلان نظام آموزشی و ارائه راهکارهایی به منظور هماهنگی با نهادهای دیگر برای رفع این مشکل، آن‌را یاری نماید.

منابع:

- اسکندری، حسین (۱۳۸۳). تربیت پنهان، رویکردی تازه به برنامه پنهان برای درونی کردن ارزش‌ها و باورها. تهران: انتشارات تزکیه.

بپردازند. آنها به جز کتاب‌های درسی به مطالعه کتاب‌های دیگر نمی‌پردازند و علاقه و انگیزه‌ای نسبت به کاوشگری و تحقیق از خود نشان نمی‌دهند. اینها همه از پیامدهای برنامه‌درسی پنهان است.

- دانش‌آموزان نقشی در تصمیم‌گیری درباره برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی ندارند. از آنها انتظار می‌رود هدف‌ها و تکالیفی را که معلم تعیین می‌کند، بی‌چون و چرا بپذیرند و انجام دهند و به دانش‌آموزان به مثابه دریافت‌کننده‌ای منفعل حق انتخاب و مشارکت در اداره کلاس داده نمی‌شود.

- جو کلاس حاکی از ترس دانش‌آموزان از معلم است و آنها هنگام ارتباط با معلم دچار استرس و نگرانی هستند. همچنین دانش‌آموزان در اظهار نظر احساس اطمینان خاطر نداشته و از اشتباه کردن هراس دارند. مسئولیت شکست متوجه خود دانش‌آموز است، ولی موفقیت به معلم نسبت داده می‌شود. میان معلم و دانش‌آموز احساس اعتماد وجود ندارد. معلم نسبت به دانش‌آموزان نگرش منفی دارد و معتقد است آنها نسبت به درس و تحصیل بی‌علاقه‌اند و اگر تحت فشار قرار نگیرند، درس نمی‌خوانند. نحوه اداره کلاس، نشانگر عدم احساس امنیت دانش‌آموزان در اظهار نظر یا انتقاد است. در صورت گفت و گوی متقابل، با نظرات دانش‌آموزان با احترام برخورد نمی‌شود، از پرسش‌های آنها استقبال نمی‌شود. نگرش معلمان نسبت به توانایی‌های دانش‌آموزان منفی است. آنها عقیده دارند که دانش‌آموزان توانایی لازم را برای بحث و گفت و گو ندارند و اغلب برای تلف کردن وقت کلاس به بحث و پرسش می‌پردازند (رضوانی و کیانی‌نژاد، ۱۳۸۶).

نتیجه‌گیری

مهندسی فرهنگی به منظور دستیابی به اهداف مختلفی صورت می‌گیرد که به طور کلی می‌توان آنها را در جهت بهبود و ارتقاء کیفیت زندگی افراد کشور خلاصه نمود. تحقق این هدف نیازمند آن است که با حرکتی نظام‌مند کلیه اجزاء، عناصر و متغیرهای مجموعه تاثیر گذار در این مسیر را مشخص نمود و همه را به صورت درهم‌تنیده و متعامل در نظر گرفت. اکتساب و یادگیری مستمر افراد به عنوان متغیری اساسی در این مجموعه به شمار می‌آید که در این میان نقش اکتساب پنهان در کیفیت زندگی

- حداد علوی، رودابه و دیگران. (تابستان ۱۳۸۶). «برنامه‌درسی پنهان: پژوهشی در یادگیری‌های ضمنی مدرسه؛ مورد: روحیه علمی». فصلنامه تعلیم و تربیت، نشریه پژوهشکده تعلیم و تربیت، سال بیست و سوم، شماره دو.
- داوودی، محمد. (۱۳۸۷). «برنامه‌درسی پنهان». فصلنامه حوزه و دانشگاه، شماره ۱۹.
- سعیدی رضوانی، محمود و کیانی‌نژاد، عذرا. (پاییز ۱۳۷۹). «توجه به برنامه‌درسی پنهان: ضرورتی آشکار در تحقق اهداف ارزشی آموزه‌های دینی». کتاب تربیت اسلامی ویژه تربیت دینی، کتاب سوم.
- شارع‌پور، محمود. (۱۳۸۳). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: انتشارات سمت.
- شریفیان، فریدون و نصر اصفهانی، احمد رضا. (۱۳۸۵). «تاملی بر ابعاد شناخته شده و ناشناخته برنامه‌درسی». کاردان، علی محمد (پدیدآورنده) علوم تربیتی به قلم جمعی از نویسندگان. تهران: انتشارات سمت.
- عابدی، احمد و تاجی، مریم. (۱۳۸۰). «نقش برنامه درسی پنهان مدارس در شکل
- گیری شخصیت و رفتار دانش آموزان». فصلنامه آموزه، شماره ۹، ۱۳۸۰.
- علاقه‌بند، علی. (۱۳۸۷). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: نشر روان.
- ملکی، حسن. (۱۳۷۹). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران: انتشارات مدرسه.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). برنامه‌درسی: نظریه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- نگاهداری، بابک. (۱۳۸۷). «ضرورت مهندسی فرهنگی نظام آموزشی». ماهنامه مهندسی فرهنگی، سال دوم، شماره ۱۵ و ۱۶.
- H. Girox; Hidden Curriculum and moral Education, 1983.
- G. Bergen henegouwen; Hidden University, Higher Education, 1987.
- Elliot w. Eisner; the Education Imagination: on the design and evaluation of school programs, Macmillan, New York, 1979.
- Bloom. B.S (1981) all our children: a primer for parent's teachers and other Education, NC crow hin, York.

