

تبیین اثر برنامه درسی پنهان^۱ مدارس بر بازده‌های عاطفی یادگیری^۲ در دانش‌آموزان دوره راهنمایی به منظور ارائه مدل^۳

✉ فاطمه بیان فر

✉ F. Bayanfar,

H. Maleki, ph.d,

دکتر حسن ملکی

دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی

Al. Seyf, ph.d,

دکتر علی اکبر سیف

دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی

A. Delavar, ph.d,

دکتر علی دلاور

دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی

چکیده

این پژوهش با هدف جستجو و کشف آثار برنامه درسی پنهان مدارس بر بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان دوره راهنمایی و ارائه مدلی در جهت طراحی محیط‌های آموزشی بهتر انجام گرفت. روش پژوهش روش آمیخته یا ترکیبی بود. جامعه آماری پژوهش کلیه مدارس دوره راهنمایی دخترانه منطقه ۱ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ بود که شامل ۴۱ آموزشگاه می‌شد. تعداد نمونه مورد پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ۹ مدرسه و طول مدت مشاهده ۸ ماه بود.

۱. hidden curriculum!
۲. Affective characteristics outcome
۳. Model

✉ نویسنده مسئول: تهران، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

تلفن:

پست الکترونیکی:

ابزار گردآوری اطلاعات شامل: ۱- پرسشنامه محقق ساخته بازده‌های عاطفی یادگیری ۲- فرم‌های مشاهده‌سنج محقق ساخته با مقیاس درجه‌بندی و روش واقع‌نگاری ۳- فرم‌های مصاحبه محقق ساخته با روش سؤالات باز استاندارد شده و روش گفتگوهای غیر رسمی. به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات از آزمون‌های آماری t ، طرح اندازه‌گیری مکرر یک بین‌یک درون و یک راهه، آزمون تعقیبی شفه، همبستگی پیرسون و تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج رگرسیون چندگانه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان محیط اجتماعی و فیزیکی مدرسه با بازده‌های عاطفی یادگیری همبستگی چندگانه برابر با ۰/۹۳ را نشان داد، که در سطح اطمینان ۹۹٪ معنادار بود. با توجه به ضریب تبیین نشان داده شد که ۸۵/۶۸ درصد بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان متأثر از برنامه درسی پنهان مدارس است. نتایج تجزیه و تحلیل کیفی یافته‌ها نشان داد که در اکثر مدارس و کلاس‌های درس مورد مشاهده دانش‌آموزان تحت تأثیر آثار منفی و قصد نشده برنامه درسی پنهان قرار داشتند. این آثار به طور مستقیم و غیرمستقیم بر بازده‌های عاطفی یادگیری آن‌ها اثرات منفی و پایداری می‌گذاشت. بنا بر این به منظور کاهش آثار منفی این برنامه و طراحی محیط‌های آموزشی مطلوب‌تر مدلی در ۸ بخش: مبانی نظری، فلسفه، متغیرهای زیربنایی، ابعاد، اهداف، اصول، مراحل اجرایی و نظام بازخورد و ارزشیابی، طراحی و پیشنهاد شد. سپس پیشنهاد‌های کاربردی پژوهش با توجه به نظریه‌های روان‌شناسی یادگیری مورد بحث قرار گرفت.

کلید واژه‌ها: بازده‌های عاطفی یادگیری، ارائه مدل

مقدمه

پژوهش حاضر با هدف جستجو و کشف آثار برنامه درسی پنهان مدارس بر بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان دوره راهنمایی و ارائه مدلی در جهت طراحی محیط‌های آموزشی بهتر انجام گرفت.

ضرورت این پژوهش برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، سیاست‌گذاران، مدیران، معلمان و اصلاح‌گران دعوت به ژرفاندیشی در جریان تعلیم و تربیت و پرهیز از ساده‌پنداری و سطحی‌نگری است. در این ژرفاندیشی، عبور از لایه‌های سطحی اتفاقاتی که در کلاس‌های درس و مدرسه رخ می‌دهد و پی‌بردن به عمق اثرات این اتفاقات بر بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان ضروری است. بازده‌های عاطفی منفی در دانش‌آموزان پیش‌بینی نشده و مطابق با اراده و خواست مسئولین مدارس و سیستم آموزش و پرورش نبوده و تدبیر خاصی برای جلوگیری از آن‌ها در نظر گرفته نشده است. بنابراین ضرورت طراحی مدلی برای پیشگیری از این بازده‌ها احساس می‌شود.

از طرف دیگر اهمیت بررسی آثار برنامه درسی پنهان بر بازده‌های عاطفی یادگیری به دلیل ماندگاری و پایداری یادگیری‌هایی است که تولید می‌کند. اتفاقات طرح‌ریزی نشده و طلب و اراده نشده، چون از طریق حضور دانش‌آموزان در بطن و متن موقعیت‌های تربیتی و دریافت پیام‌های مختلفی که در این موقعیت‌ها وجود دارد، رخ می‌دهد؛ درک، دریافت و درونی می‌شود و عواطف دانش‌آموزان را درگیر می‌سازد. آثار این برنامه می‌تواند به عنوان میراث دوران تحصیل در تمام عمر به همراه دانش‌آموزان باشد.

به رغم اهمیت فراوانی که آثار برنامه درسی پنهان بر بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان می‌گذارد، کمتر پژوهشی به این موضوع پرداخته است. در ادبیات پژوهشی ابعاد مختلفی از برنامه درسی پنهان مطرح شده است، که بیشتر پژوهش‌ها به یکی از ابعاد اجتماعی، شناختی و یا فیزیکی این برنامه توجه داشتند.

صاحب‌نظرانی (هم‌چون جکسون، ۱۹۶۸؛ بلوم، ۱۹۸۲، آسبروکس، ۲۰۰۰، مایلز و آندریون، ۲۰۰۱، فیروزی، ۲۰۰۷، ویکی، ۲۰۰۸، چای کینگ^۱، ۲۰۰۸ و داگانی^۲، ۲۰۰۹) که به بُعد اجتماعی این برنامه توجه داشتند، معتقد بودند برنامه درسی پنهان به آموخته‌های دانش‌آموز از روابط با سایر دانش‌آموزان، با معلم و سایر اولیای مدرسه و نیز جو کلی مدرسه اشاره می‌کند،

آن‌ها نقش تعاملات اجتماعی و روان‌شناختی مابین یادگیرنده‌ها و افراد درون مدرسه و به ویژه معلمان را به عنوان یکی از ابعاد این نوع برنامه درسی مهم دانسته و معتقد بودند احساسات، نگرش‌ها، ارزش‌ها، باورها و رفتارهای یادگیرنده از ویژگی‌هایی هستند که تحت تأثیر این نوع برنامه قرار می‌گیرند. آن‌ها معتقد بودند گرچه این برنامه به گونه‌ای آشکار در برنامه درسی و خط‌مشی‌های آموزشی قید نشده ولی بخش مؤثر تجارب آموزشی دانش‌آموزان را شکل می‌دهد و منبع مهم یادگیری‌های غیرآکادمیکی و غیر قابل اندازه‌گیری آن‌هاست.

برخی دیگر از پژوهشگران به بعد شناختی این برنامه توجه داشتند و به بررسی آثار برنامه درسی پنهان بر محتوا و تصاویر کتاب‌های درسی پرداختند. آن‌ها معتقد بودند محتوا و تصاویر کتاب‌های درسی حاوی پیام‌های ضمنی و مستتری است که گاهی این پیام‌ها مخالف اهداف نظام آموزشی و برنامه درسی رسمی است مانند برخوردهای کلیشه‌ای، تبعیض نژادی و تبعیض جنسی (مارگولیس و رومرو، ۱۹۸۸، اکنار و اسمیت، ۱۹۸۸، گیلبرن، ۱۹۹۲، مارتینز، ۱۹۹۳، تانسند، ۱۹۹۵، کاروالد، ۱۹۹۵، کورالس، ۱۹۸۸ و مارگولیس، ۲۰۰۰؛ برجن هن گوون^۱، ۲۰۰۹، ردیش^۲، ۲۰۰۹، استیفن^۳، ۲۰۰۹، شریف داریا^۴، ۲۰۱۰).

برخی دیگر از صاحب‌نظران هم‌چون اسمیت و مونتگومری، ۲۰۰۸، که به بُعد شناختی این برنامه توجه داشتند، در پژوهش‌های خود نشان دادند که مدارس به درس‌های مختلف به یک اندازه اهمیت نمی‌دهند. از نظر آن‌ها درس‌هایی مانند ریاضیات، علوم تجربی و تکنولوژی اهمیت بیشتری دارند. برنامه زمان‌بندی دروس این موضوعات را در اولویت قرار داده است. دانش‌آموزان برای این درس‌ها اهمیت ویژه‌ای قائل‌اند و بقیه درس‌ها را غیر مهم می‌دانند. نگرش دانش‌آموزان به این درس‌ها تحت تأثیر ارزش‌گذاری اولیاء مدرسه به دروس مختلف قرار دارد.

بالاخره دسته دیگری از صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی مانند گتزلز، ۱۹۷۴ (به نقل گوردون، ۱۹۸۵)، گوردون، ۱۹۸۲ (بازیابی، ۲۰۰۶)، آیزنر، ۱۹۹۴ و برنداپل، ۱۹۹۷، مارگولیس^۵، ۲۰۰۱، دیکسی^۶، ۲۰۰۳، وبر^۷، ۲۰۰۹، فریتر^۱، ۲۰۰۹ به بعد فیزیکی این برنامه پرداختند. گتزلز

١-Berghenengouwen,G

!!٢-Redish,E,F

!!٣-Stephenson, A,M

!!٤-Sharifah Thuraiy,S,A

٥. Margolis

٦-Dixie,G

!!٧-Weber

گتزلز و گوردون به انواع ساختارهای فیزیکی مدرسه و کلاس درس، نحوه چیدمان میز و نیمکت‌ها، صدا یا ویژگی‌های صوتی، کیفیت نور و روشنایی بر انگیزش، احساسات و تصورات دانش‌آموزان توجه کرد. برنداپل، مارگولیس، وبر و فریتر در پژوهش‌های خود به بررسی اثر محیط فیزیکی مدرسه بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پرداختند. آن‌ها نشان دادند کلاس‌های درس کاملاً زیبا، تزئین شده، پر نور و با امکانات فیزیکی کافی برای تدریس دروس از عوامل موفقیت تحصیلی است.

در این پژوهش با رویکرد تلفیقی به هر سه بعد پرداخته شد، ولی تأکید بیشتر به بُعد اجتماعی این برنامه بود. برنامه درسی پنهان در این پژوهش عبارت بود از تجربه‌ها و یادگیری‌های منفی و یا مثبتی که در اهداف رسمی نظام آموزش و پرورش قصد نشده بود، ضمن آن‌که برنامه‌ریزان درسی، معلمان و دانش‌آموزان دوره راهنمایی نیز از این برنامه آگاهی نداشتند و بر روی بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان اثر می‌گذاشت. عواملی که به طور مستقل یا در تعامل با عوامل دیگر به گونه‌ای عمدی یا غیرعمدی در ایجاد این تجربه‌ها و یادگیری‌ها مؤثر بوده و به عنوان شاخص‌های تشخیص برنامه درسی پنهان در این پژوهش مدنظر قرار گرفت عبارت بودند از: ۱- تعاملات معلمان با دانش‌آموزان ۲- تعاملات اولیاء مدرسه با دانش‌آموزان و با یکدیگر ۳- تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر ۴- شیوه‌های تدریس و ارزشیابی معلم‌ها ۵- محتوای کتاب‌های درسی ۶- قوانین و مقررات مدرسه ۷- قوانین و مقررات لباس پوشیدن و آراستگی ظاهری معلم‌ها و دانش‌آموزان ۸- امکانات فیزیکی مدرسه. بازده‌های عاطفی یادگیری در این پژوهش شامل سه بخش: عاطفه مربوط به موضوعات درسی، عاطفه مربوط به آموزشگاه و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان بود.

در یک جمع‌بندی کلی، از ادبیات پژوهشی مربوط به برنامه درسی پنهان مشاهده شد که نظرها و تحقیقات گوناگونی درباره این برنامه، عوامل تشکیل دهنده و آثار آن ارائه شده است. در این پژوهش‌ها به بررسی آثار این برنامه بر ارزش‌ها، باورها، نگرش‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان پرداخته شده است. در اینجا این سؤال مطرح است که آثار برنامه درسی پنهان بر بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان چیست و چگونه ایجاد می‌شود و آیا می‌توان مدلی را در جهت کاهش آثار منفی این برنامه و طراحی محیط‌های آموزشی با کیفیت مطلوب‌تر ارائه داد؟ برای پاسخگویی به این سئوالات پژوهش حاضر به روش زیر انجام شد.

روش

روش پژوهش حاضر، روش پژوهش آمیخته^۱ یا ترکیبی بود. در بخش کمی، روش پیمایشی (نوع مقطعی)^۲ به منظور گردآوری داده‌ها درباره بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ از طریق نمونه‌گیری از دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی مورد استفاده قرار گرفت.

در بخش کیفی از روش بررسی موردی^۳ (پژوهش پدیدار شناختی^۴ از انواع تجربه زیسته^۵) جهت جمع‌آوری اطلاعات در مورد برنامه‌های درسی پنهان استفاده شد. مورد یا واحد تحلیل در این پژوهش کلاس درس و یا مدرسه بود.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه مدارس دخترانه دوره راهنمایی منطقه ۱ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ بود که شامل ۴۱ آموزشگاه می‌شد. برای انتخاب جامعه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند^۶ از میان مناطق مختلف آموزش و پرورش، منطقه منطقه یک انتخاب شد. قصد محقق انتخاب موردی بود که با توجه به هدف تحقیق اطلاعات زیادی داشته باشد. علت انتخاب یک منطقه از میان مناطق، فهم عمیق‌تر اثرات برنامه درسی پنهان بر بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان بود. چنانچه چندین منطقه انتخاب می‌شد، از عمق پژوهش کاسته می‌شد. دلیل انتخاب منطقه یک آن بود که با بررسی‌های انجام شده پژوهشگر به این نتیجه رسید که در این منطقه معلمان و اولیای مدرسه با تجربه و با سابقه بالا مشغول به خدمت هستند. بنابراین با توجه به اهداف تحقیق در رابطه با عوامل مؤثر در ایجاد بازده‌های عاطفی مثبت، مدارس این منطقه می‌توانست اطلاعات زیادتری را در اختیار محقق قرار دهد. برای انتخاب پایه تحصیلی با استفاده از همین روش از میان دانش‌آموزان پایه‌های مختلف تحصیلی دوره راهنمایی، دانش‌آموزان مقطع سوم انتخاب شدند. علت انتخاب دانش‌آموزان مقطع سوم این بود که این دانش‌آموزان از یک سو در مرحله انتخاب رشته

^۱ -mixed methods research

^۲ - cross sectional

^۳ - case study

^۴ - phenomenology

^۵ Lived experience

^۶ - purposeful sampling

تحصیلی و ورود به دوره متوسطه نظری و یا هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و کار دانش بودند؛ بنابراین نگرش به دروس مختلف در این دانش‌آموزان به خوبی شکل گرفته بود و از سوی دیگر این دانش‌آموزان در مرحله دوره انتقال بودند و بیشتر تحت تأثیر محیط اجتماعی مدرسه و پیامدهای قصد نشده حاصل از آن قرار گرفته بودند.

برای انتخاب نمونه با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده^۱ مدارس دولتی و غیرانتفاعی از میان فهرست انتخاب شد. پس از انتخاب هر مدرسه یکی از کلاس‌های پایه سوم به روش تصادفی به عنوان نمونه نهایی انتخاب می‌شد. انتخاب نمونه تا جایی ادامه پیدا می‌کرد که پس از آن اطلاعات جدیدی به دست نمی‌آمد. در پایان پژوهش^۴ مدرسه دولتی و^۵ مدرسه غیرانتفاعی به عنوان نمونه مورد بررسی انتخاب شدند.

ابزارهای پژوهش

برای جمع‌آوری اطلاعات متناسب با ماهیت موضوع پژوهش و روش تحقیق مورد استفاده از ابزارهای زیر استفاده شد. ۱- پرسشنامه تشخیص بازده‌های عاطفی یادگیری محقق ساخته ۲- فرم‌های درجه‌بندی مشاهده‌سنج محقق ساخته و روش واقع‌نگاری ۳- مصاحبه با روش سؤالات باز استاندارد شده محقق ساخته و روش گفتگوهای غیررسمی.

برای ساختن ابزارها از مبانی نظری و نظر متخصصان روان‌شناسی تربیتی و برنامه‌ریزی درسی استفاده شد و ابزارهای ساخته شده در سه نوبت به صورت مقدماتی اجرا شد، پس از هر نوبت اجرا ضریب روایی و پایایی ابزارها محاسبه شد تا ابزار برای اجرای نهایی آماده شوند.

برای تعیین پایایی پرسشنامه ۷۰ سوالی بازده‌های عاطفی یادگیری از روش ضریب آلفای کرونباخ با تأکید بر همسانی درونی استفاده شد و ضریب ۰/۷۴ به دست آمد. برای تعیین روایی محتوایی و صوری پرسشنامه از نظر اساتید رشته روان‌شناسی تربیتی و دانشجویان دکتری این رشته استفاده شد. برای تعیین پایایی ابزار سنجش برنامه درسی پنهان داده‌های کیفی حاصل از مشاهده‌ها و مصاحبه‌ها به داده‌های کمی تبدیل شد و عبارتهای تکراری حذف شد. از مجموع ۲۹۳ عبارت (۱۷۰ عبارت در فرم‌های مشاهده‌سنج و ۱۲۳ عبارت در فرم‌های مصاحبه با مقیاس درجه‌بندی)، ۱۱۷ عبارت در فرم نهایی باقی ماند. ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ با تأکید بر همسانی درونی ۰/۹۴ به دست آمد.

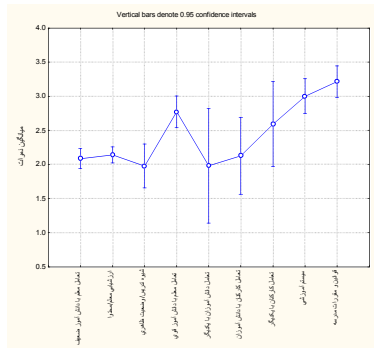
^۱ - simple random sampling

جهت تعیین روایی سازه ابزار (و تعیین متغیرهای زیربنای مدل) از تحلیل عاملی در سه مرحله استفاده شد: ۱- ماتریس همبستگی (بررسی میزان اشتراکات هر کدام از عبارتها با کل عبارتها) ۲- استخراج عوامل اولیه با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی ۳- چرخش با روش واریماکس برای دستیابی به راه حل نهایی. ماتریس پس از هفت چرخش آزمایشی به بهترین شکل خود رسید. برای ارزیابی ماتریس عاملی دو شاخص کفایت نمونه‌برداری و آزمون کرویت بارتلت محاسبه شد. شاخص کفایت نمونه‌گیری KMO برابر ۰/۶۹۷ شد و نتیجه آزمون کرویت بارتلت نیز مقدار $\chi^2 = 17514/805$ را نشان داد که این مقدار نیز با $df = 6441$ در سطح ۰/۰۰۱ $P <$ معنادار بود. جهت تعیین عوامل مناسب برای چرخش ملاک کیسر و آزمون اسکری کتل محاسبه شد. بر پایه ملاک کیسر، ۲۱ عامل دارای ارزش ویژه بیشتر از یک بودند و به عنوان عوامل قابل استخراج تعیین شدند. این ۲۱ عامل به طور کلی ۸۱/۹۸ درصد واریانس کل را تبیین می‌کردند. برای استخراج تعداد عوامل به مقدار واریانس تبیین شده توسط هر عامل نمودار اسکری توجه شد.

با توجه به نمودار اسکری تنها چهار عامل از مجموعه عوامل تشکیل دهنده ابزار سنجش برنامه درسی پنهان کلاس‌های درس بالاتر از شیب خط بودند و بقیه عوامل تقریباً در یک محدوده و نزدیک به هم بودند. این چهار عامل عبارت بودند از: ۱- تعامل معلم با دانش‌آموزان ضعیف ۲- شیوه‌های ارزشیابی معلم / محتوای کتاب‌های درسی ۳- شیوه‌های تدریس / وضعیت ظاهری معلم ۴- تعامل معلم با دانش‌آموزان قوی. بقیه عوامل از محاسبات آتی مربوط به عوامل حذف شدند. در مجموع روایی سازه ۱۱۴ عبارت با روش تحلیل عاملی تأیید شد.

یافته‌ها

برای بررسی وضعیت مؤلفه‌های اجتماعی برنامه درسی پنهان (با استفاده از فرم‌های مشاهده سنج و فرم‌های درجه‌بندی شده مصاحبه) در مدارس مورد بررسی، ابتدا واحد تحلیل کلیه مؤلفه‌های محیط اجتماعی کلاس‌های درس به مدرسه تبدیل شد. بدین ترتیب امکان مقایسه میانگین‌های مؤلفه‌های محیط اجتماعی برنامه درسی پنهان مدرسه در کنار یکدیگر فراهم شد. در نمودار ۱ مقایسه میانگین‌های مؤلفه‌های محیط اجتماعی برنامه درسی پنهان مدرسه به خوبی منعکس شده است.



نمودار ۱: مقایسه میانگین‌های مؤلفه‌های محیط اجتماعی برنامه درسی پنهان مدرسه

با توجه به نمودار ۱ آشکار است که از میان مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، مؤلفه قوانین و مقررات مدرسه از بالاترین میانگین و مؤلفه‌های تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و شیوه‌های تدریس / وضعیت ظاهری معلم‌ها از کمترین میانگین برخوردار بود. در مرحله بعد شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های اجتماعی برنامه درسی پنهان به تفکیک مدارس مورد بررسی قرار گرفت. وضعیت میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌ها نشان داد که تعامل معلم با دانش‌آموزان (ضعیف و قوی) در مدرسه کد ۶ از همه ضعیف‌تر و در مدرسه کد ۱ از همه قوی‌تر بود. شیوه‌های تدریس / وضعیت ظاهری معلم‌ها، شیوه‌های ارزشیابی / محتوای مواد درسی در مدرسه کد ۴ از همه ضعیف‌تر و در مدرسه کد ۷ از همه قوی‌تر بود. برای تعیین تفاوت معنادار بین مؤلفه‌های اجتماعی برنامه درسی پنهان در مدارس مورد بررسی از تحلیل اندازه‌گیری مکرر طرح یک بین - یک درون استفاده شد که نتایج این تحلیل در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱: نتایج تحلیل اندازه‌گیری مکرر برای تعیین تفاوت معنادار بین مؤلفه‌های اجتماعی

اثر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری
مدرسه	۱۰,۹۹	۸	۱,۳۷	۲,۰۶	۰,۰۴۶
خطا	۷۲,۰۸	۱۰۸	۰,۶۷		
مؤلفه‌های اجتماعی	۴۵,۱۰	۳	۱۵,۰۳	۶۸,۶۴	۰,۰۰۰
تعامل مدرسه و مؤلفه‌های اجتماعی	۲۲,۸۰	۲۴	۰,۹۵	۴,۳۴	۰,۰۰۰
خطا	۷۰,۹۶	۳۲۴	۰,۲۲		

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد اثر مدرسه، اثر مؤلفه‌های اجتماعی و اثر تعامل مدرسه و مؤلفه‌های اجتماعی برنامه درسی پنهان نیز معنادار است. این مطلب بدان معناست که وضعیت هر یک از مؤلفه‌های اجتماعی برنامه درسی پنهان در مدارس مختلف به طور معناداری متفاوت است. در نمودار ۲ تعامل مؤلفه‌های اجتماعی برنامه درسی پنهان کلاس‌های درس در مدارس مختلف به خوبی منعکس شده است. همان‌طور که نمودار ۲ نشان می‌دهد وضعیت تعامل معلم با دانش‌آموزان قوی تقریباً در تمامی مدارس مورد بررسی بهتر از سه مؤلفه دیگر برنامه درسی پنهان در کلاس‌های درس بود. شیوه‌های تدریس / وضعیت ظاهری معلم‌ها نسبت به بقیه مؤلفه‌ها در جایگاه پایین‌تری قرار داشت. به همین ترتیب وضعیت تعامل معلم با دانش‌آموزان ضعیف، ارزشیابی معلم / محتوای کتاب‌های درسی و شیوه‌های تدریس / وضعیت ظاهری معلم‌ها در تمامی مدارس مورد بررسی از حد متوسط ۳ پایین‌تر بود و در حد رضایت‌بخشی نبود.

پس از بررسی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان به عنوان متغیر مستقل، به بررسی بازده‌های عاطفی یادگیری به عنوان متغیر وابسته پرداخته شد.

برای بررسی وضعیت بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان میانگین، انحراف استاندارد و آزمون آماری t استودنت استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ گزارش شده است. باید توجه داشت که هر قدر میانگین نمره محاسبه شده از ۵۰ (که بیانگر حد متوسط پرسشنامه است) بیشتر بود، نگرش پاسخ‌دهندگان نسبت به موضوع مورد سوال مثبت‌تر و بر عکس، میانگین‌های کمتر از ۵۰ نشان دهنده نگرش منفی‌تر پاسخ‌دهندگان به موضوع مورد سوال بود.

همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده شده است میانگین محاسبه شده خرده‌مقیاس‌های نگرش نسبت به مدرسه و خودپنداره تحصیلی از عدد ۵۰ که بیانگر حد متوسط بود، بزرگتر است و میانگین خرده‌مقیاس نگرش به درس از عدد ۵۰ کوچکتر بود. در عین حال به منظور حصول اطمینان از نتیجه به دست آمده از آزمون آماری t استودنت تک نمونه‌ای استفاده شد. همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌گردد، t های محاسبه شده در خصوص خرده‌مقیاس‌ها و نمره کل بازده‌های عاطفی یادگیری در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنی‌دار بود. یعنی نگرش دانش‌آموزان به مدرسه، خودپنداره تحصیلی و در کل بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان مثبت و نگرش آن‌ها نسبت به دروس مختلف منفی بود.

جدول ۲: نتایج آزمون آماری t جهت مقایسه میانگین‌های خرده مقیاس‌های بازده‌های

عاطفی یادگیری با یک عدد ثابت

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	مقدار ثابت مرجع	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
بازده‌های عاطفی یادگیری	۲۸۴	۵۳,۲۶	۱۲,۳۸	۰,۷۳	۵۰,۰۰	۴,۴۳	۲۸۳	۰,۰۰
خودپنداره تحصیلی	۲۸۴	۵۶,۲۴	۱۷,۷۲	۱,۰۵	۵۰,۰۰	۵,۹۴	۲۸۳	۰,۰۰
نگرش نسبت به مدرسه	۲۸۴	۵۶,۷۹	۱۸,۲۱	۱,۰۸	۵۰,۰۰	۶,۲۹	۲۸۳	۰,۰۰
نگرش نسبت به درس	۲۸۴	۴۶,۵۸	۹,۲۰	۰,۵۵	۵۰,۰۰	-۶,۲۷	۲۸۳	۰,۰۰

سپس شاخص‌های آماری توصیفی نمره کل بازده‌های عاطفی یادگیری به تفکیک مدارس محاسبه شد. نتایج نشان داد میانگین بازده‌های عاطفی یادگیری در مدارس کدهای ۱,۳,۴,۵,۷ و ۹ بالاتر از حد متوسط ۵۰ و در مدارس کدهای ۲ و ۶ پایین‌تر از حد متوسط ۵۰ بود. در خرده‌مقیاس‌های بازده‌های عاطفی یادگیری، در نگرش نسبت به درس، مدرسه کد ۶ دارای پایین‌ترین میانگین و مدرسه کد ۴ دارای بالاترین میانگین، در نگرش به مدرسه، مدرسه کد ۶ دارای پایین‌ترین میانگین و مدرسه کد ۷ دارای بالاترین میانگین، در خودپنداره تحصیلی مدرسه کد ۲ دارای پایین‌ترین میانگین و کد ۷ دارای بالاترین میانگین بودند. برای تعیین این که آیا خرده‌مقیاس‌های بازده‌های عاطفی یادگیری در مدارس مختلف تفاوت معناداری با یکدیگر دارند یا خیر؟ از تحلیل اندازه‌گیری مکرر طرح یک بین - یک درون استفاده شد. که نتایج این تحلیل در جدول ۳ گزارش شده است.

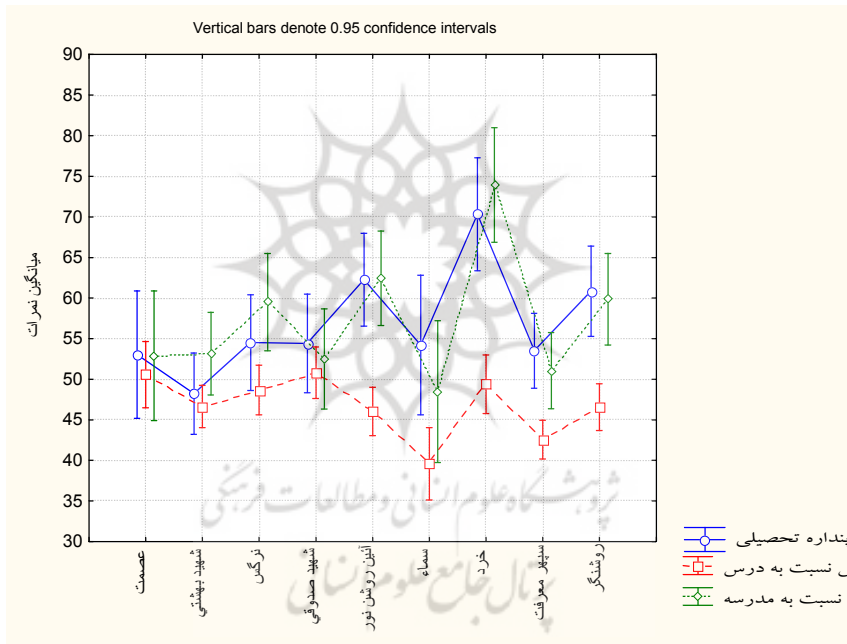
جدول ۳: نتایج تحلیل اندازه‌گیری مکرر برای تعیین تفاوت معنادار بین

خرده‌مقیاس‌های بازده‌های عاطفی یادگیری

اثر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	نسبت F	سطح معناداری
مدرسه	۱۷۳۶۱,۱۰	۸	۲۱۷۰,۱۴	۵,۳۵	۰,۰۰
خطا	۱۱۱۵۸۶,۶۵	۲۷۵	۴۰۵,۷۷		

خرده مقیاس‌های بازده‌های عاطفی	۱۷۰۳۶٫۸۵	۲	۸۵۱۸٫۴۲	۶۷٫۳۰	۰٫۰۰
تعامل مدرسه و عاطفی	۸۱۴۴٫۶۳	۱۶	۵۰۹٫۰۴	۴٫۰۲	۰٫۰۰
خطا	۶۹۶۱۲٫۳۷	۵۵۰	۱۲۶٫۵۷		

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، اثر مدرسه و اثر خرده‌مقیاس‌های بازده‌های عاطفی و هم‌چنین اثر تعامل مدرسه و خرده‌مقیاس‌های بازده‌های عاطفی در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار بود. در نمودار ۳ تعامل خرده مقیاس‌های بازده‌های عاطفی یادگیری و مدارس مختلف منعکس شده است.



نمودار ۳: تعامل خرده مقیاس‌های بازده‌های عاطفی یادگیری و مدارس مختلف

نتایج نشان داد وضعیت نگرش دانش‌آموزان نسبت به درس تقریباً در تمامی مدارس پایین‌تر از حد متوسط ۵۰ و نسبت به دو مؤلفه دیگر بازده‌های عاطفی یادگیری در وضعیت پایین‌تری قرار داشت.

سپس برای یافتن رابطه بین برنامه درسی پنهان با بازده‌های عاطفی یادگیری همبستگی تک متغیری پیرسون بین نمره کل بازده‌های عاطفی یادگیری با تمامی مؤلفه‌های برنامه درسی

پنهان محاسبه شد و معناداری آن مورد بررسی قرار گرفت که نتایج در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴: محاسبه ضریب همبستگی تک متغیری پیرسون بین نمره کل بازده‌های عاطفی یادگیری با تمامی

مؤلفه‌های محیط اجتماعی و فیزیکی برنامه درسی پنهان مدرسه

متغیرهای برنامه درسی پنهان مدرسه	میانگین	انحراف استاندارد	همبستگی (r)	ضریب تبیین (R ²)	مقدار t	سطح معناداری	تعداد	ثابت	شیب
تعامل معلم با دانش آموز ضعیف	۲,۰۹	۰,۱۹	-۰,۱۴	۰,۰۲	-۰,۳۷	۰,۷۲	۹	۶۱,۴۵	-۳,۷۶
ارزشیابی معلم / محتوا	۲,۱۴	۰,۱۵	۰,۷۲	۰,۵۱	۲,۷۲	۰,۰۳	۹	۱,۶۵	۲۴,۲۷
شیوه تدریس/وضعیت ظاهری	۱,۹۸	۰,۴۲	۰,۷۶	۰,۵۸	۳,۱۴	۰,۰۲	۹	۳۴,۶۱	۹,۶۰
تعامل معلم با دانش آموز قوی	۲,۷۷	۰,۳۰	۰,۰۵	۰,۰۰	۰,۱۴	۰,۸۹	۹	۵۱,۰۹	۰,۹۱
تعامل دانش آموزان با یکدیگر	۱,۹۸	۱,۰۹	۰,۸۱	۰,۶۵	۳,۶۳	۰,۰۱	۹	۴۵,۹۳	۳,۸۷
تعامل کارکنان با دانش آموزان	۲,۱۳	۰,۷۳	۰,۷۱	۰,۵۰	۲,۶۶	۰,۰۳	۹	۴۲,۸۱	۵,۰۴
تعامل کارکنان با یکدیگر	۲,۵۹	۰,۸۱	۰,۸۳	۰,۶۸	۳,۸۷	۰,۰۱	۹	۳۹,۷۴	۵,۳۵
سیستم آموزشی	۳,۰۰	۰,۳۳	-۰,۵۶	۰,۳۱	-۱,۷۷	۰,۱۲	۹	۷۹,۸۱	-۸,۷۳
قوانین و مقررات مدرسه	۳,۲۲	۰,۳۰	۰,۰۸	۰,۰۱	۰,۲۰	۰,۸۵	۹	۴۹,۳۵	۱,۳۲
محیط اجتماعی	۲,۴۳	۰,۳۰	۰,۸۵	۰,۷۲	۴,۲۴	۰,۰۰	۹	۱۸,۱۱	۱۴,۵۹
محیط فیزیکی	۲,۳۱	۰,۹۶	۰,۸۷	۰,۷۵	۴,۵۸	۰,۰۰	۹	۴۲,۶۹	۴,۷۳
برنامه درسی پنهان مدرسه	۲,۳۷	۰,۶	۰,۹۱	۰,۸۳	۵,۸۲	۰,۰۰	۹	۳۴,۷۱	۷,۹۷

براساس نتایج جدول ۴ ضریب همبستگی بین بازده‌های عاطفی یادگیری با برنامه درسی پنهان مدرسه، محیط اجتماعی و محیط فیزیکی به ترتیب برابر ۰/۹۱، ۰/۸۷ و ۰/۸۵ بود. این ضرایب همبستگی در حد بسیار قوی بود. ضرایب تبیین برنامه درسی پنهان مدرسه، محیط

اجتماعی و محیط فیزیکی به ترتیب برابر ۰/۸۳ ، ۰/۷۵ و ۰/۷۲ بود که ضرایب تبیین بسیار بالایی بود. برای آزمون معناداری میزان همبستگی بین بازده‌های عاطفی یادگیری و هر کدام از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان از آزمون t استفاده شد. نتایج آزمون نشان داد که t محاسبه شده برای برنامه درسی پنهان و دو مؤلفه اصلی آن (محیط اجتماعی و فیزیکی) در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار بود. بدین ترتیب چنین نتیجه گرفته شد که رابطه معناداری بین برنامه درسی پنهان مدارس با بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان وجود دارد. به همین ترتیب نتایج آزمون t برای خرده مقیاس‌های برنامه درسی پنهان محیط اجتماعی مدرسه حاکی از آن بود که از بین خرده مقیاس‌های مذکور، همبستگی معناداری در سطح اطمینان ۹۵ درصد بین خرده مقیاس‌های شیوه‌های ارزشیابی / محتوای مواد درسی، شیوه‌های تدریس / وضعیت ظاهری، تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر، تعامل کارکنان با دانش‌آموزان و تعامل کارکنان با یکدیگر با بازده‌های عاطفی یادگیری وجود داشت و بین بقیه خرده مقیاس‌ها با بازده‌های عاطفی یادگیری همبستگی معناداری مشاهده نگردید. سپس به بررسی میزان همبستگی هر یک از خرده مقیاس‌های بازده‌های عاطفی یادگیری با مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان پرداخته شد و معناداری این ضرایب همبستگی مورد آزمون قرار گرفت. نتایج نشان داد که نگرش نسبت به مدرسه و خودپنداره تحصیلی با برنامه درسی پنهان و مؤلفه‌های محیط اجتماعی و فیزیکی در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار بود. هم‌چنین از بین خرده مقیاس‌های محیط اجتماعی مؤلفه‌های شیوه‌های ارزشیابی / محتوا، شیوه‌های تدریس / وضعیت ظاهری، تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر، تعامل کارکنان با دانش‌آموزان و تعامل کارکنان با یکدیگر همبستگی معناداری در سطح اطمینان ۹۵ درصد با خرده مقیاس‌های نگرش نسبت به مدرسه و خودپنداره تحصیلی داشت. به همین ترتیب تعامل معلم با دانش‌آموزان قوی با نگرش نسبت به درس رابطه معناداری در سطح اطمینان ۹۵ درصد داشت.

به منظور بررسی اثر همزمان متغیرهای پیش‌بین (یعنی برنامه درسی پنهان) بر متغیر ملاک (یعنی بازده‌های عاطفی یادگیری) از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد.

نتایج رگرسیون چندگانه بین مؤلفه‌های محیط اجتماعی و محیط فیزیکی مدرسه همبستگی چندگانه برابر با ۰/۹۳ را نشان می‌داد. که با توجه به مقدار F و سطح خطای محاسبه شده در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنی‌دار بود. ضریب تبیین نیز برابر ۸۵/۶۸٪ بود. بدین ترتیب مشخص شد که ۸۵/۶۸ درصد بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان متأثر از دو مؤلفه محیط اجتماعی و محیط فیزیکی برنامه درسی پنهان مدارس بود.

به منظور بررسی وضعیت برنامه درسی پنهان مدارس و اثر آن بر بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان علاوه بر تحلیل کمی به تحلیل کیفی یافته‌های حاصل از مشاهده‌ها و مصاحبه‌ها با استفاده از رویکردهای برنامه درسی پنهان و نظریه‌های روان‌شناسی یادگیری پرداخته شد. بدین منظور اثر هر مؤلفه تشکیل دهنده برنامه درسی پنهان با توجه به شاخص‌های تشخیص این برنامه در پژوهش حاضر بر بازده‌های عاطفی یادگیری به طور جداگانه مورد بررسی قرار گرفت.

۱- تعاملات معلم با دانش‌آموزان:

در زمینه تأثیر تعاملات و روابط موجود در کلاس‌های درس و مدرسه در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان صاحب‌نظران مختلف اتفاق نظر داشتند.

از جمله (جکسون، ۱۹۶۸؛ بلوم، ۱۹۸۲؛ آسبروکس، ۲۰۰۰؛ لایوسی و لاسون، ۲۰۰۸؛ اسمیت و مونتگومری، ۲۰۰۸؛ چای کینگ، ۲۰۰۸؛ داگانی، ۲۰۰۹؛ قورچیان، ۱۳۷۳؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۱؛ و ملکی، ۱۳۸۶)

تحلیل کیفی یافته‌های حاصل از تعاملات موجود در محیط مدرسه با استفاده از نظریات این صاحب‌نظران و برخی از نظریه‌پردازان حوزه روان‌شناسی یادگیری انجام شد.

یافته‌ها نشان داد که در اکثر کلاس‌های درس مورد مشاهده، به ویژه در مدارس دولتی، تعاملات معلم‌ها با دانش‌آموزان منفی بود. به طور نمونه اکثر معلمان در آستانه ورود به کلاس با دانش‌آموزان سلام و احوالپرسی نمی‌کردند و بدون خداحافظی کلاس را ترک می‌کردند. به ندرت، لبخند می‌زدند. گرمی و شوخ‌طبعی، شور و شوق و تحرک نداشتند. از سبک‌های مستبدانه برای اداره کلاس درس استفاده می‌کردند و بر دانش‌آموزان خود کنترل و محدودیت زیادی اعمال می‌کردند. آن‌ها برای مجاب کردن دانش‌آموزان به انجام تکالیف درسی از شیوه‌های تنبیه، جریمه، توهین، تهدید، تحقیر، سرزنش و تمسخر کردن و در نهایت احضار والدین دانش‌آموزان به مدرسه استفاده می‌کردند.

اکثر معلمان با نیازها و ویژگی‌های روحی و روانی دانش‌آموزان آشنا نبودند و توانایی برقراری ارتباط مؤثر با آن‌ها را نداشتند. بدبینی و بی‌اعتمادی به دانش‌آموزان، داشتن انتظارات خارج از حد توان و بی‌توجهی به پیشرفت‌های کم و تدریجی آن‌ها، یادآوری شکست‌های قبلی و مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر از مواردی بود که برخلاف توصیه‌های اکثر روان‌شناسان یادگیری از جمله نظریه‌پردازان رفتارگرا، خبرپردازان و رویکردهای انگیزشی بود.

از دیگر مواردی که در ایجاد تعاملات منفی بین معلم و دانش‌آموزان و از طریق فرآیند شرطی‌سازی کلاسیک در ایجاد نگرش منفی به برخی دروس مانند دینی، قرآن، عربی و پرورشی

مؤثر بود، همراه کردن رویدادهای منفی و نامطلوب با تدریس این دروس بود. این رویدادهای منفی، شامل موارد زیر بود:

ذکر صفات انتقام‌جو بودن خداوند، عدم گذشت و بخشش وی، یادآوری آتش دوزخ، پل صراط، عذاب الهی، باطل شدن تمامی اعمال خوب و نیک با یک عمل منفی و پذیرفته نشدن طاعات و عبادات و مرگ سختی که در انتظار خطاکاران است.

گرچه در اکثر کلاس‌های درس مورد مشاهده، تعاملات معلم‌ها با دانش‌آموزان منفی و بر خلاف نظریات روان‌شناسان یادگیری بود، لیکن در برخی کلاس‌ها نیز تعاملات معلم‌ها با تمامی دانش‌آموزان کلاس مثبت و مطابق توصیه‌های روان‌شناسان یادگیری بود. فضای حاکم بر این کلاس‌ها ساختاری غیر تهدیدآمیز و حمایت‌کننده داشت. ایجاد گروه‌های کوچک یادگیری در این کلاس‌ها که مطابق با نظریه‌های پیازه، ویگوتسکی و رویکردهای یادگیرنده محوری بود، فرصت مناسب و ویژه‌ای برای هر یک از دانش‌آموزان فراهم می‌آورد تا در بحث‌های کلاسی شرکت جویند. معلمان این کلاس‌ها همگام با ثرندایک و اسکینر مقررات روشنی را برای دانش‌آموزان وضع می‌کردند و انتظاراتی را که در مورد تکالیف درسی و نوع رفتار آن‌ها داشتند به صورت روشن و قاطعی به اطلاعشان می‌رساندند. بر فعالیت‌هایی تأکید می‌کردند که احتمال موفقیت همه دانش‌آموزان در آن تکالیف وجود داشت. این معلمان در دانش‌آموزانشان احساس شایستگی، کفایت، مهارت و احساس تصور مثبت از خود و شوق و اشتیاق یادگیری و دانش‌اندوزی را ایجاد می‌کردند.

۲- تعاملات کارکنان مدارس با دانش‌آموزان و با یکدیگر:

در تحلیل کیفی یافته‌های حاصل از تعاملات کارکنان با دانش‌آموزان و با یکدیگر از دیدگاه نظریه‌پردازان حوزه برنامه درسی پنهان که به آن‌ها اشاره شد و نظریه‌پردازان حوزه مدیریت (دیدگاه مدیریتی کتز)، نظریه رشد یافتگی و رشد نیافتگی آرجریس، نهضت روابط انسانی و نظریه دو عاملی انگیزشی هرزبرگ استفاده شد.

در مدارسی که روابط کارکنان با دانش‌آموزان و با یکدیگر مثبت نبود، مدیران یا فاقد یکی از مهارت‌های ادراکی، انسانی و فنی مورد نظر کتز بودند. یا یکی از چهار وظیفه اساسی خود یعنی برنامه‌ریزی، سازماندهی، رهبری و کنترل را به خوبی انجام نمی‌دادند و یا نقش‌های ارتباطی، اطلاعاتی و تصمیم‌گیری را به خوبی بازی نمی‌کردند. در این مدارس مدیران و یا معاونان با همکاران خود و با دانش‌آموزان برخلاف نهضت روابط انسانی و نظریه آرجریس مانند انسان‌های نابالغ و رشد نیافته رفتار می‌کردند و موجبات نارضایتی همکاران و دانش‌آموزان را از جو

اجتماعی مدرسه فراهم می‌کردند. در این مدارس نیازهای سطح پایین‌تر یا عوامل بهداشتی مورد نظر هرزبرگ رعایت نمی‌شد. ضمن آن‌که عوامل برانگیزاننده مورد نظر هرزبرگ و ارضای نیازهای سطح بالا مانند احترام و خودیابی برای کارکنان و دانش‌آموزان فراهم نمی‌شد.

۳- تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر:

تحلیل کیفی یافته‌ها نشان داد نحوه‌گزینه‌ش و شرایط ثبت‌نام دانش‌آموزان یکی از عوامل اثرگذار بر نحوه تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر بود. در مدارس که دانش‌آموزان مراحل سخت‌گزینه‌ش اخلاقی، انضباطی و تحصیلی را طی کرده بودند، روابط دانش‌آموزان با یکدیگر مثبت‌تر از سایر مدارس بود.

یکی دیگر از عوامل اثرگذار بر نحوه تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر روش‌های تدریس و ارزش‌یابی معلم‌ها بود. در کلاس‌های درسی که روش‌های تدریس و ارزش‌یابی به کار گرفته شده توسط معلم‌ها بر مبنای رقابت‌های فردی بود میزان پرخاشگری کلامی و فیزیکی بین دانش‌آموزان بیشتر بود.

بر عکس در کلاس‌های درسی که روش‌های تدریس معلمان مطابق رویکردهای یادگیرنده محوری بود و فرصت‌های یادگیری مشارکتی و بحث‌گروهی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کرد و نمرات دانش‌آموزان به صورت گروهی داده می‌شد و رقابت‌ها گروهی بود، تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر مثبت‌تر بود. حتی در بسیاری موارد گروه‌های رقیب به یکدیگر یاری می‌رساندند. بدین ترتیب نگرش دانش‌آموزان به مدرسه و خودپنداره تحصیلی آن‌ها مثبت‌تر می‌شد.

۴- شیوه‌های تدریس و ارزشیابی معلم‌ها:

در زمینه تأثیر شیوه‌های تدریس و ارزشیابی معلمان در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان صاحب نظرانی چون جکسون، ۱۹۶۸؛ مک‌نیل، ۱۹۹۶ و ملکی، ۱۳۸۶ اتفاق نظر داشتند. در تحلیل کیفی یافته‌ها از دیدگاه‌های این نظریه‌پردازان و نظریه‌پردازان حوزه روان‌شناسی یادگیری استفاده شد.

در اکثر کلاس‌های درس مورد مشاهده، معلمان روش‌ها و فنون تدریس مطرح شده از جانب روان‌شناسان یادگیری را در موقعیت‌های آموزشی مورد استفاده قرار نمی‌دادند. آن‌ها در انتخاب روش تدریس که یکی از مراحل مهم طراحی آموزشی است، تنها از روش‌های تدریس سنتی حفظ و تکرار و سخنرانی بدون رعایت اکثر اصول و فنون آن استفاده می‌کردند.

آن‌ها برخلاف توصیه‌های روان‌شناسان یادگیری از امتحان و ارزشیابی به عنوان ابزار قدرت‌نمایی و حتی وسیله تنبیه دانش‌آموزان استفاده می‌کردند و با ایجاد زمینه‌های نامطلوب

آموزشی نوعی نگرانی و وحشت از امتحان را در ذهن شاگردان ایجاد می‌کردند. معلمان نقش خود را که فراهم کردن موقعیت و امکانات مناسب آموزشی و پرورش و هدایت فعالیت‌های آموزشی شاگردان به منظور رشد همه جانبه آنان بود، ایفا نکرده و تنها به انتقال حقایق علمی و اندازه‌گیری حقایق ضبط شده توسط فراگیران به منظور عبور آنان از کلاسی به کلاس دیگر می‌پرداختند. شرایط ارزشیابی تنها بر پیشرفت تحصیلی تأکید داشت و فرآیند یادگیری و تلاش دانش‌آموز در نظر گرفته نمی‌شد. برخلاف رویکردهای پیازه، نویپازه‌ای‌ها، ویگوتسکی، برونر و سایر نظریه‌پردازان تأکید بر رقابت فردی برای کسب نمره بیشتر بود و به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان توجهی نمی‌شد. در چنین شرایطی همان‌گونه که نظریه اسناد و رویکرد انگیزشی پیشرفت پیش‌بینی کرده بودند، زمینه‌های شکست بیشتر دانش‌آموزان ضعیف و در نتیجه خودپنداره تحصیلی منفی فراهم می‌شد.

علاوه بر موارد ذکر شده، بسیاری از معلم‌ها به ویژه معلم‌های دروس دینی، قرآن، هنر، تاریخ، جغرافی، اجتماعی و انشاء اطلاعات و آگاهی کافی نسبت به درسی که تدریس می‌کردند، نداشتند و یا این دروس با رشته تخصصی و علایق آن‌ها همخوانی نداشت به همین دلیل نمی‌توانستند این مواد درسی را به خوبی تدریس و ارزشیابی کنند.

۵- محتوای کتاب‌های درسی:

در زمینه تأثیر محتوای کتاب‌های درسی در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان برخی صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی اتفاق نظر داشته‌اند. از جمله آیزنر، ۱۹۷۹ (به نقل مهرمحمدی، ۱۳۸۱)، اسمیت و مونتگومری، ۲۰۰۸؛ برجن هن گون، ۲۰۰۹؛ ردیش، ۲۰۰۹؛ استیفن سون، ۲۰۰۹؛ و شریف داریا، ۲۰۱۰؛ اشاره کرد.

تحلیل کیفی یافته‌های حاصل از محتوای کتاب‌های درسی با توجه به دیدگاه‌های این نظریه‌پردازان و نظریه‌پردازان حوزه علوم تربیتی از جمله شعبانی (۱۳۷۸) و ملکی (۱۳۸۶) انجام شد.

یافته‌ها نشان داد در محتوای برخی از کتاب‌های درسی از جمله تاریخ، جغرافیا، دینی (به جز بخش احکام)، عربی و قرآن اصول و ضابطه‌هایی که متخصصان برنامه درسی از جمله شعبانی و ملکی در تهیه و تنظیم محتوای آموزشی مطرح نموده‌اند، رعایت نمی‌شود. به طور نمونه در نظر گرفتن علاقه، رغبت و توانایی شاگردان، تازگی موضوع، ارتباط داشتن با مسائل روز، پایه‌ای بودن برای آموزش‌های مداوم، کاربردی بودن و قابلیت یادگیری. رعایت نکردن این اصول موجب نگرش منفی اکثر دانش‌آموزان به محتوای این کتاب‌ها شده بود.

۶- قوانین و مقررات مدرسه

صاحب‌نظران مختلف حوزه برنامه درسی در خصوص تأثیر قوانین و مقررات مدرسه در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان (مک نیل، ۱۹۹۶؛ ایلوا، ۱۹۹۸؛ آهولا، ۲۰۰۰؛ مایلز و آندریون، ۲۰۰۱؛ اسمیت و مونتگومری، ۲۰۰۸ و ملکی، ۱۳۸۶) اتفاق نظر داشتند.

تحلیل کیفی یافته‌های این مؤلفه با توجه به نظر این صاحب‌نظران و نظریه‌های کارکردی، تداعی‌گرایی و شناختی - اجتماعی انجام شد.

طبق نظر کارکردگرایان، مشکلات رفتاری در آموزشگاه از تنبیه، قوانین و مقررات خشک، تقاضاهای نامعقول از شاگردان، طرح‌ریزی‌های غلط آموزشی و بی‌توجهی به اختلافات فردی دانش‌آموزان ناشی می‌شود. یافته‌ها نشان داد که در مدارس دولتی، بیشترین میزان نگرش منفی به مدرسه ناشی از موارد ذکر شده توسط کارکردگرایان بود. در این مدارس برخلاف نظریه‌های تداعی‌گرایی شرایط امن و دوستانه‌ای برای دانش‌آموزان فراهم نبود تا در آن‌ها نسبت به محیط آموزشگاه احساس‌های مثبت ایجاد شود.

در مدارس غیرانتفاعی کدهای ۶ و ۸ برخلاف نظریه شناختی - اجتماعی بندورا دانش‌آموزان پیامدهای منطقی زیر پا گذاشتن قوانین و مقررات را دریافت نمی‌کردند. سهل‌گیری بیش از حد، نادیده گرفتن بدرفتاری‌ها، ارفاق‌های اضافی، از بین نبردن ریشه رفتارهای نامطلوب و در نتیجه بی‌قانونی و بی‌نظمی از عوامل ایجاد نگرش منفی دانش‌آموزان به مدرسه بود.

۷- قوانین و مقررات لباس پوشیدن و آراستگی ظاهری معلم‌ها و دانش‌آموزان:

در زمینه تأثیر قوانین و مقررات لباس پوشیدن در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان برخی از صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی هم‌چون ایلوا، ۱۹۹۸ و مایلز و آندریون، ۲۰۰۱ اتفاق نظر داشتند. تحلیل کیفی یافته‌ها با توجه به نظر این صاحب‌نظران و صاحب‌نظران حوزه روان‌شناسی رشد، نظریه‌های دبس^۱، دکیستامبرگ^۲ والون و پیازه انجام شد.

مطابق پیش‌بینی نظریه‌های تحولی والون و پیازه تصور تماشاگران خیالی در نوجوانان موجب می‌شود که آن‌ها تصور کنند تمام مردم مردم کوچه و خیابان به شیوه لباس پوشیدن و سر و وضع آن‌ها توجه دارند. نوجویی و جستجوی تازگی که دبس و دکیستامبرگ آن را از مظاهر اساسی بحران بلوغ می‌دانستند، سبب می‌شد تا برخی از دانش‌آموزان برخلاف قوانین و مقررات لباس

!!^۱ - Debresse

!!^۲ - Dkestemberg

پوشیدن و آراستگی ظاهری عمل کرده و تغییراتی در سبک پوشش و آراستگی ظاهری خود ایجاد کنند. نوجوانی و ایجاد تغییرات منجر به کاهش نمره انضباط و در برخی موارد اخراج موقت برخی از دانش‌آموزان قانون‌شکن از مدارس شده بود. نارضاتی از قوانین و مقررات لباس پوشیدن مطابق پیش‌بینی‌های نظریه تحولی والون، پیازه، دبس و دکیستامبرگ یکی از عوامل اثرگذار بر نگرش منفی دانش‌آموزان به مدرسه و ایجاد بازده‌های عاطفی یادگیری منفی در آن‌ها بود. علاوه بر آن نحوه آراستگی ظاهری معلمان (به ویژه معلمان دروس دینی، قرآن، عربی و پرورشی) استفاده از لباس‌هایی با رنگ‌های تیره و نامناسب با روحیات نوجوانان از دیگر عوامل ایجاد نگرش منفی در دانش‌آموزان نسبت به مدرسه بود.

۸- امکانات فیزیکی مدارس:

در زمینه تأثیر محیط فیزیکی مدارس در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان صاحب‌نظرانی چون مارگولیس، ۲۰۰۱؛ دیکسی، ۲۰۰۶؛ وبر، ۲۰۰۹ و فریتر، ۲۰۰۹ اتفاق نظر داشتند. تحلیل کیفی یافته‌ها با استفاده از نظریات این صاحب‌نظران و نظریه‌های محیط‌گرایی انجام شد.

روان‌شناسان محیط‌گرا معتقدند رفتاری که در یک محیط معین ظاهر می‌شود، معلول خصوصیات محیط است. تحلیل کیفی یافته‌ها نیز نشان داد در مدارس که امکانات فیزیکی ضعیفی داشتند و وضعیت بهداشتی آن‌ها در سطح پایینی بود، دانش‌آموزان در حفظ و نگهداری امکانات فیزیکی مدرسه و بهداشت محیط تلاشی نمی‌کردند و میزان نارضایتی آن‌ها از مدرسه بیشتر بود. بر عکس در مدارس که امکانات فیزیکی بهتری داشتند و وضعیت بهداشتی آن‌ها در سطح بالاتری بود، میزان نگرش مثبت دانش‌آموزان به مدرسه بالاتر بود.

با توجه به یافته‌های حاصل شده از تجزیه و تحلیل کمی و کیفی داده‌ها، مدلی در جهت کاهش آثار اکتشافی منفی برنامه درسی پنهان و افزایش آثار اکتشافی مثبت آن بر بازده‌های عاطفی یادگیری پیشنهاد شد. مدل پیشنهادی در برگزیده هشت مؤلفه اصلی است. این مؤلفه‌ها به ترتیب عبارتند از: ۱- مبانی نظری ۲- فلسفه ۳- متغیرهای زیربنایی ۴- ابعاد ۵- اهداف ۶- اصول و روش‌ها ۷- مراحل اجرایی ۸- نظام ارزشیابی و بازخورد.

۱- مبانی نظری مدل پیشنهادی شامل نظریه‌های یادگیری و برنامه درسی پنهان است که در تجزیه و تحلیل کیفی یافته‌ها به کار گرفته شد.

۲- فلسفه مدل پیشنهادی، کاهش تجربه‌ها و یادگیری‌های منفی و افزایش تجربه‌ها و یادگیری‌های مثبت ناشی از آثار برنامه درسی پنهان بر بازده‌های عاطفی یادگیری است.

۳- متغیرهای زیربنایی مدل پیشنهادی، جهت تعیین این متغیرها پس از مراجعه به مبانی نظری و تدوین ابزار اولیه، از تحلیل عاملی با روش چرخش واریماکس استفاده شد که در قسمت روش به آن اشاره شد. سایر متغیرهای زیربنایی که از مطالعه پیشینه پژوهش و جمع‌بندی آراء صاحب‌نظران مختلف حوزه برنامه درسی پنهان به دست آمدند^۱ عبارت بودند از: تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر، تعامل کارکنان با دانش‌آموزان و با یکدیگر، سیستم آموزشی، قوانین و مقررات و محیط فیزیکی مدارس.

۴- ابعاد مدل پیشنهادی، مدل پیشنهادی در پنج بعد روان‌شناختی، جامعه‌شناختی، علمی، سیاسی و دینی - اخلاقی تدوین شد. ابعاد مدل با توجه به آثار کشف شده برنامه‌های درسی پنهان بر بازده‌های عاطفی یادگیری تدوین شد. در بعد روان‌شناختی، شناخت ویژگی‌های رشد روان‌شناختی نوجوانان و توجه به تفاوت‌های فردی آن‌ها ضروری است. در بعد علمی، هدف ارتقاء علمی و تخصصی کارکنان آموزشی، بهبود روش‌های تدریس و ارزشیابی معلمان، افزایش کیفیت شیوه‌های اداره و کنترل کلاس‌های درس و مدرسه و آگاهی از روش‌های ایجاد انگیزش در دانش‌آموزان است. در بعد سیاسی، توجه به مناسبات قدرت و اقتدار در مدارس می‌تواند نوع اختیارات معلم و شاگردان را تنظیم کند. ایجاد محیط‌های سالم آموزشی و افزایش فرصت‌های یادگیری به کمک توازن قدرت و برقراری انضباط و فراهم آوردن جو مشارکت و صمیمیت در محیط آموزشی می‌تواند در کاهش آثار منفی کشف شده برنامه درسی پنهان بر نگرش به مدرسه و خود پنداره تحصیلی اثر گذار باشد.

در بعد دینی - اخلاقی، توجه به آثار منفی کشف شده برنامه درسی پنهان بر نگرش دانش‌آموزان به دروس دینی، عربی، قرآن و پرورشی و از طریق فرآیند شرطی‌سازی کلاسیک، ایجاد تداعی‌های منفی بر نگرش به مسائل دینی و اخلاقی ضروری است. به این آثار در قسمت یافته‌ها اشاره شد.

۵- در اهداف مدل پیشنهادی، افزایش آثار مثبت برنامه درسی پنهان بر بازده‌های عاطفی یادگیری مد نظر قرار گرفته است. این اهداف در جهت افزایش نگرش مثبت نسبت به دروس آموزشی، نسبت به آموزشگاه و افزایش خود پنداره تحصیلی مثبت است.

^۱ - از آنجایی که واحد تحلیل چهار عامل اول کلاس‌های درس بود و در مجموع ۱۱۷ کلاس درس مورد بررسی قرار گرفته بود، امکان تحلیل عاملی وجود داشت، ولی در مورد سایر متغیرها که واحد تحلیل مدرسه بود و ۹ مدرسه مورد بررسی قرار گرفته بود، امکان تحلیل عاملی وجود نداشت!!

۶- اصول و روش‌های مدل، در رابطه مستقیم با اهداف مدل و با توجه به آثار منفی کشف شده برنامه درسی پنهان بر بازده‌های عاطفی یادگیری به صورت کاربردی طراحی شده است.

۷- مراحل اجرایی مدل، با توجه به آثار کشف شده مثبت و منفی برنامه درسی پنهان بر بازده‌های عاطفی یادگیری تدوین شده است. لازم به ذکر است که مدل پیشنهادی پس از انجام پژوهش‌های تکمیلی و اعتباریابی از طریق صاحب‌نظران و کارشناسان حوزه برنامه درسی می‌تواند اجرا شود.

۸- نظام ارزشیابی و بازخورد مدل پیشنهادی، به صورت یک فعالیت نظامدار و مستمر برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات به منظور کشف آثار مثبت و منفی ایجاد شده توسط برنامه‌های درسی پنهان بر بازده‌های عاطفی یادگیری و در جهت رسیدن به هدف‌های مدل طرح و اجرا می‌گردد.

بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاکی از آن بود که آثار برنامه درسی پنهان محیط اجتماعی و فیزیکی در اکثر مدارس مورد مشاهده بر بازده‌های عاطفی یادگیری منفی و نامطلوب بود. در نظریه یادگیری آموزشی بلوم (۱۹۸۲)، گفته شده یکی از عوامل مهم و مؤثر بر بازده‌های عاطفی یادگیری تجربیات و یادگیری‌های حاصل از تعاملات موجود در محیط مدرسه یا همان برنامه درسی پنهان است.

نتایج نشان داد که در اکثر مدارس مورد بررسی تعاملات معلم‌ها با دانش‌آموزان، تعاملات اولیاء مدرسه با دانش‌آموزان و با یکدیگر و تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر منفی بود. این تعاملات از عوامل اثرگذار بر بازده‌های عاطفی یادگیری در دانش‌آموزان بود. این یافته پژوهش با یافته‌های به دست آمده از پژوهش‌های ماک و فلاین (۲۰۰۲)، ترنر (۲۰۰۸) ناهرن برگرواستین برگر (۲۰۰۹)، اوسل و همکاران (۲۰۰۹) گاریت و یانگ (۲۰۰۹) و هم‌چنین پژوهش‌های اکرمی (۱۳۷۳) و ساده‌ئی (۱۳۷۶) همسو بود. در واقع پژوهشگران مذکور نیز به این نتیجه دست یافتند که تعاملات موجود در محیط مدرسه یکی از عوامل مهم و مؤثر در نگرش دانش‌آموزان به درس، مدرسه و پرورش خودپنداره آن‌هاست.

نتایج هم‌چنین نشان داد نحوه تعاملات اکثر اولیاء مدارس با دانش‌آموزان و با یکدیگر برخلاف نظریه‌های مدیریتی کتز، رشد یافتگی و رشد نیافتگی آرجریس، نهضت روابط انسانی و نظریه دو عاملی انگیزشی هرزبرگ بود.

نتایج هم‌چنین نشان داد که تعاملات معلم با دانش‌آموزان یکی از عوامل مهم و مؤثر در نگرش دانش‌آموزان به درسی بود که معلم تدریس می‌کرد. نحوه تعاملات اکثر معلم‌ها با دانش‌آموزان برخلاف توصیه‌های اکثر نظریه‌های یادگیری از جمله نظریه‌های رفتارگرایی، خبرپرازی و رویکردهای انگیزشی بود.

این یافته پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های چای کینگ، ۲۰۰۸؛ رو وی و استی وارت، ۲۰۰۹؛ همسو بود. چای کینگ^۱ در پژوهش خود نشان داد نحوه تعاملات کارکنان با یکدیگر یکی از عوامل مؤثر بر بازده‌های عاطفی است.

یافته‌های پژوهش رووی و استی وارت^۲ (۲۰۰۹) نشان داد حس تعلق داشتن به محیط مدرسه از طریق انجام دادن فعالیت‌های مشترک و مثبت بین کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان موجب بهزیستی اجتماعی و تضمین پیشرفت نظام تعلیم و تربیت می‌شود.

نتایج نشان داد که نحوه تعاملات اکثر دانش‌آموزان مدارس مورد بررسی با یکدیگر برخلاف نظریه‌های رشد شناختی ویگوتسکی، نوپیاژه‌ای‌ها و رویکردهای یادگیرنده محوری بود. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش براون و دلی^۳ (۲۰۰۴)، کاکس و اری هاو^۴ (۲۰۰۷)، ویت هال^۵ (۲۰۰۸)، های سای چانگ و اسمیت^۶ (۲۰۰۸) همخوانی داشت. این پژوهشگران نشان دادند افزایش تعاملات مثبت بین دانشجویان و یا دانش‌آموزان موجب نگرش مثبت آن‌ها به مطالب درسی، یادگیری و محیط آموزشگاه می‌شود.

هم‌چنین نتایج نشان داد شیوه‌های تدریس و ارزشیابی معلمان یکی از عوامل اثرگذار بر بازده عاطفی یادگیری و بر خرده‌مقیاس‌های نگرش به مدرسه و خودپنداره تحصیلی بود. در اکثر کلاس‌های درس مورد مشاهده، معلمان روش‌ها و فنون تدریس و ارزشیابی مطرح شده در نظریه‌های یادگیری را مورد استفاده قرار نمی‌دادند. آن‌ها از روش‌های تدریس و ارزشیابی سنتی بدون رعایت اصول و فنون آن استفاده می‌کردند. در روش‌های ارزشیابی به کار گرفته شده توسط معلمان برخلاف رویکردهای پیاژه، نوپیاژه‌ای‌ها، ویگوتسکی، برونر و سایر روان‌شناسان

^۱. ChiKeung, Cheng

^۲. Rowe, F & Stewart, D

^۳. Brown, J.C & Daly, A.J

^۴. Cox, B-E & Orehove, E

^۵. Waite Hall, P

^۶. Hsieh Chang, Sh-HU

یادگیری تأکید بر رقابت فردی برای کسب نمرات بالاتر بود و به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان توجهی نمی‌شد.

این یافته پژوهش یعنی مؤثر بودن روش‌های تدریس و ارزشیابی معلم بر بازده‌های عاطفی یادگیری با یافته‌های کسب شده توسط پژوهش‌های پارک و شین^۱ (۱۹۹۹)، ادوارد ردیش^۲ (۲۰۰۹)، آین^۳ (۲۰۰۹) و مامداس و بلسیدا^۴ (۲۰۰۹)، آبنیکی، ۱۳۸۲، خلخالی، ۱۳۸۲، و ایزدی ۱۳۸۳ همسو بود. این پژوهشگران نشان دادند روش‌های تدریس و ارزشیابی معلمان در نگرش دانش‌آموزان به درس و بازده‌های آموزشی مؤثر است.

نتایج نشان دادند نگرش دانش‌آموزان به محتوای کتاب‌های درسی یکی از عوامل مؤثر بر بازده‌های عاطفی یادگیری و بر خرده مقیاس‌های نگرش به مدرسه و خودپنداره تحصیلی بود. نتایج هم‌چنین نشان داد که در محتوای برخی از کتاب‌های درسی از جمله تاریخ، جغرافیا، حرفه و فن، دینی (به استثنای بخش احکام)، عربی، قرآن و پرورشی اصول و ضابطه‌هایی که متخصصان برنامه‌ریزی درسی از جمله شعبانی (۱۳۷۸) و ملکی (۱۳۸۶) مطرح نمودند، رعایت نشده است و یکی از علل نگرش منفی دانش‌آموزان به محتوای این کتاب‌ها عدم رعایت اصول و ضوابط است.

نتایج یافته‌های این قسمت با نتایج یافته‌های پژوهش کوآن وچی یاها^۵ (۲۰۰۸)، برجن هن گوون^۶ (۲۰۰۹)، شین، ونگ و شین^۷ (۲۰۰۹)، مک لانگ هین و پدیریج^۸ (۲۰۰۹) همخوانی داشت. این پژوهشگران نشان دادند زمانی که محتوای کتاب‌های درسی کاربردی باشد و دانش‌آموزان بتوانند از محتوا در زندگی روزمره خود و برای حل مسائل و مشکلات استفاده کنند، میزان علاقمندی آن‌ها به محتوا و در نتیجه میزان یادگیری آن‌ها افزایش می‌یابد. این در حالی است که محتوای اکثر کتاب‌های درسی در این جهت طراحی نشده است.

^۱ Park Kee-suck & Shin Suk-Churi

^۲ Redish,E

^۳ Ian,A

^۴ Mumthas, N.S & Blessytha, AN

^۵ Kuo-An,H & Chia-Hao,Y

^۶ Bergen hene gouwen,G

^۷ Shen,L; Wang,M & Shen,R

^۸ Mc Loughin,M & Padraig M,M

نتایج نشان دادند که در اکثر مدارس مورد بررسی وضعیت قوانین و مقررات مدرسه مثبت بود. در ضمن بین قوانین و مقررات مدرسه با بازده‌های عاطفی یادگیری و خرده مقیاس‌های آن همبستگی معناداری مشاهده نشد، یافته‌های این بخش از پژوهش با یافته‌های به دست آمده از پژوهش کافمن و لیستبرگر^۱ (۲۰۰۲)، ایورستون و همکاران^۲ (۲۰۰۳)، فتسکو و مک کلور^۳ (۲۰۰۵)، ثرنبرگ^۴ (۲۰۰۸) و (۲۰۰۹) همخوانی نداشت. یکی از علل همسو نبودن نتایج این پژوهش با پژوهش‌های ذکر شده، استفاده از ابزار پرسشنامه برای سنجش بازده‌های عاطفی یادگیری بود. زمانی که پژوهشگر از ابزار مشاهده و مصاحبه نیز استفاده کرد، به نتایج مشابه نتایج پژوهشگران فوق رسید.

نتایج نشان داد یکی از عوامل مؤثر بر بازده‌های عاطفی یادگیری و خرده‌مقیاس‌های نگرش به مدرسه و خود پنداره تحصیلی، قوانین و مقررات لباس پوشیدن و وضعیت آراستگی ظاهری معلم‌ها در اکثر مدارس منفی بود. همچنین یافته‌های این قسمت از تحقیق با نظریات دبس، دوکیستامبرگ، اریکسون، والون و پیازه و یافته‌های پژوهش‌های سی باستین و برای ستو^۵ (۲۰۰۸) و بالی‌کی^۶ (۲۰۰۹) همخوانی داشت.

نتایج نشان داد یکی از عوامل مهم و مؤثر بر بازده‌های عاطفی یادگیری و بر خرده‌مقیاس‌های نگرش به مدرسه و خودپنداره تحصیلی، امکانات فیزیکی مدارس بود که در اکثر مدارس این امکانات در وضعیت مناسب و مطلوبی نبود و نیازهای اساسی و پایه‌ای مانند نیاز به حرارت و نور مطرح شده در نظریه انسان‌گرایی مازلو را برآورده نمی‌کرد. یافته‌های این بخش از پژوهش با نتایج یافته‌های وبر، ۲۰۰۹ و فریتر، ۲۰۰۹ همخوانی داشت. وبر در تحقیق خود به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان ترجیح می‌دهند در کلاس‌های کاملاً تزئین شده، زیبا و پر نور درس بخوانند. فریتر به این نتیجه رسید که محیط فیزیکی خوب و مناسب کلاس‌های درس و مدرسه می‌تواند سبب ایجاد احساسات مثبت در دانش‌آموزان شود.

در مجموع یافته‌های پژوهش نشان داد مؤلفه‌های تشکیل دهنده برنامه درسی پنهان از عوامل پیش‌بینی کننده و مؤثر در بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان است. با استفاده از

^۱ Kaufman, A.S & Lichtenberger, E.O

^۲ Evertson, C.M; Emmer, E.t & Worsham, M.E

^۳ Festco, T & McClure, J

^۴ Thornberg, R

^۵ Sebastian, R, J & Bristow, D

^۶ Blaikie, F

یافته‌های به دست آمده می‌توان به سؤالات مطرح شده در زمینه علل احتمالی ایجاد نگرش مثبت و یا منفی نسبت به دروس مختلف، نسبت به مدرسه و خودپنداره تحصیلی مثبت و یا منفی در دانش‌آموزان پاسخ گفت.

بنابراین پیشنهاد می‌شود معلمان، معاونان، مدیران و سایر کارکنان مدارس به طور منسجم با منابع سازمان یافته برنامه درسی پنهان آشنا شوند. این امر در آنان این بینش را به وجود می‌آورد که شاگردان آن‌ها از طریق فرایند تعامل‌ها، ارزش‌ها، باورها و نگرش‌های خاص را از آنان می‌آموزند و آن‌ها را درونی می‌کنند. علاوه بر آن نویسندگان و کارشناسان کتاب‌های درسی به ویژه کتاب‌های دینی، قرآن، عربی و پرورشی باید به طور نظام یافته با منابع منسجم برنامه درسی پنهان آشنا گردند تا بتوانند آگاهانه مؤلفه‌های برنامه درسی رسمی را در کتاب‌های درسی مطرح کنند و عناصر مطروحه در برنامه درسی پنهان را به طور منظم شناسایی کنند و در صورت امکان جنبه‌های مثبت آن را در شکل‌گیری برنامه‌های درسی رسمی بگنجانند.

از آنجایی که پژوهش حاضر به روش کیفی انجام شد، مشکلات موجود در این روش پژوهش مانند چگونگی معرفی خود و وارد شدن به محیط کلاس‌های درس و مدرسه، یادداشت برداری از وقایع و پرکردن فرم‌های مشاهده سنج، نشان ندادن واکنش منفی در گفتار یا رفتار نسبت به عملکرد دانش‌آموزان و اولیاء مدرسه، خروج از محیط پژوهش و ... در این پژوهش نیز مطرح بود. در صورتی که این پژوهش و پژوهش‌های مشابه توسط فردی که در محیط پژوهش حضور دارد، صورت گیرد، مشکلات کمتر می‌شود. بنابراین پیشنهاد می‌گردد در صورت امکان فرد پژوهشگر مدتی قبل از شروع کار پژوهش برای عادی سازی جریانات در محیط پژوهش حضور داشته باشد.

محدودیت اصلی پژوهش فقدان ابزار معتبر جهت سنجش متغیرها و در نتیجه صرف وقت زیاد در ساختن ابزارها بود. پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های بعدی اقدام به ساخت و اعتباریابی ابزار جهت سنجش متغیرها به ویژه متغیر مستقل (برنامه درسی پنهان) گردد.

با توجه به نتایج به دست آمده از یافته‌های پژوهش و پیشنهادهای مطرح شده، پژوهشگر اقدام به طراحی مدلی در جهت بهبود محیط‌های آموزشی و کاهش تجربه‌ها و یادگیری‌های منفی حاصل شده از برنامه درسی پنهان کرد.

منابع

۱. اکرمی، سید کاظم (۱۳۷۳). ارائه یک الگوی نظری درباره برنامه درسی درس بینش اسلامی متوسطه. رساله دکترا. دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم.
۲. بلوم، بی، اس (۱۳۶۳). ویژگی‌های آدمی و یادگیری آموزشی (ترجمه علی اکبر سیف). تهران: مرکز نشر و دانشگاهی (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۸۲).
۳. شعبانی، حسن (۱۳۷۸). مهارت‌های آموزش و پرورش. تهران: سمت.
۴. قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۳). تحلیلی از برنامه درسی مستتر، بحثی نو در ابعاد ناشناخته نظام آموزشی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱ و ۲.
۵. ملکی، حسن، (۱۳۸۶). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران: پیام اندیشه.
۶. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: آستان قدس رضوی.

۱. Ahola, S. (۲۰۰۰). Hidden Curriculum in higher education: Somethnig 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-tiedostot/Hearticle.PDF.
۲. Ausbrooks, R. (۲۰۰۰). What is Schools hidden Curriculum teaching your child? <http://www.Parentigteens.Com/Curriculum Shtm>.
۳. Avci, S, Yuksel, A, Soyer, M, Balikcioglu, S. (۲۰۰۹). The cognitive and affective changes caused by the differentiated classroom environment designed for the subject of poetry. <http://www.eric.ed.gov>.
۴. ergenhenegouwen, G. (۲۰۰۹). Hidden Curriculum in the university. <http://www.sociologyindex.com>
۵. Blaikie, F. (۲۰۰۹). Knowing bodies: a visual and poetic inquiry into the professoriate. International Journal of Education & Arts, V ۱۰ n ۸.

۶. Brenda Paul, J. (۱۹۹۷) . An investigation of hidden curriculum in dress, décor, and discipline, master's thesis , pacific lutheran University.
۷. Brown,JC and Daly,AJ.(۲۰۰۴). Exploring the interactions and attitudes of international and domestic students in a New Zealand tertiary institution in ۴ th Annual Hawaii international conference on business, ۲۱-۲۴ June. Honolulu, Hawaii.
۸. Chikeung, Ch. (۲۰۰۸) . the effect of shared decision-making on the improvement in teacher's Job development. <http://www.eric.ed.gov>
۹. Cox, B.E and orehoves,E.(۲۰۰۷). Faculty-student interaction outside the classroom : A typology from a residential college. Review of higher education, ۷۳۰ n۴ p۳۴۳-۳۶۲.
۱۰. Dixie, G. (۲۰۰۳). The importance of the physical environment.
۱۱. <http://books.google.com>
۱۲. Doganay,A. (۲۰۰۹), Hidden curriculum on gaining the value of respect for human dignity. A qualitative study in two elementary schools in Adana. <http://www.Educationalsciencetheory&practice.com>
۱۳. Eilva ; (۱۹۹۸) . Implicit and null curriculum. the Educational technology Journal. Vol, ۸ , No, ۲۰ october <http://www.tcet.unt.Edu/START/resss۶۸.htm>.
۱۴. Evertson,C.M. Emmer,E.T. and Worsham, M.E.(۲۰۰۳). Classroom management for elementary teachers. Boston: Allyn & Bacon.
۱۵. Ferriter, B. (۲۰۰۹) . Cell phones art disrupting the learning environment. <http://teacherleaders.typepad.com>
۱۶. Festco,T and McClure,J. (۲۰۰۵). Educational psychology : An integrated approach to classroom decisions. New York: Pearson
۱۷. Fizroy community. school.(۲۰۰۷) <http://www.fcs.vie.edu.au/artides.asp>.
۱۸. Hsieh chang, Sh-Hu and Smith,R.A (۲۰۰۸). Effectiveness of personal interaction in a learner- centered paradigm distance education class based on

student satisfaction. Formerly Journal of research on computing in education. V٤٠ N٤.

٢٠. Ian,A.(٢٠٠٩). Does practical work really motivate? A study of the affective value of practical work in secondary school..International Journal of science Education,٧٣١n١٧p ٢٣٣٥-٢٣٥٣.

٢١. Jackson, P. (١٩٦٨). Life in Classrooms. Retrieved november ٢٥ , ٢٠٠٥ from: <http://www.kdpoorg/images/Jackson.jpeg>

٢٢. Kaufman,A.S. and Lictenberger,E.O.(٢٠٠٢) Assessing adolescent and adult intelligence. Boston: Allyn & Bacon

٢٣. KUO-An,H & chia-Hao, Y(٢٠٠٨). A synchronous distance discussion procedure with

٢٤. reinforcement mechanism: designed for elementary school students to achieve the

a. attending and responding stages of the affective domain teaching goals within a class period. Computers & Education, V٥١ n٤ p ١٥٣٨-١٥٥٢.

٢٥. Livessey, c and lawson, t (٢٠٠٨). As. sociology for AaA and edition. <http://www.sociology.org.Uk/revtece١.htm>,

٢٦. Margolis, E. (٢٠٠٠) Class pictures: representations of race, gender and ability in a century of school photography .Educational policy analysis archives. Vol. ٨(٣١).

٢٧. Margolis, E. (٢٠٠١). The hidden curriculum in higher education <http://books.google.com>

٢٨. Mcloughin,M and Padraig,M,M.(٢٠٠٩). Inquiry-based learning : An educational reform based upon content-central teaching.

٢٩. Mc Neil, J. (١٩٩٦). Curriculum: A Comprehensive Introduction. fifth edition, New York: Harper collins.

٣٠. Mumthas,N.S and Blessytha,A.(٢٠٠٩). Teacher effectiveness of secondary school teachers

۳۱. with high tacit knowledge. Online submission paper presented at the national seminar on perspectives in teacher education.
۳۲. Myles, B.S. and Andreon, D. (۲۰۰۱). Asperger syndrome and adolescence: practical solutions for school success shawnee mission, ks.autism asperger publishing co.
۳۳. Nuhrenborger, M and Steinbring, H. (۲۰۰۹). Forms of mathematical interaction in different social settings; Examples from student's teachers and Teacher mathematics. Journal of Mathematics teacher Education, V۱۲ n۲ p۱۱۱-۱۳۲.
۳۴. Oconnor, E. and Smith, S. (۱۹۸۸) the hidden curriculum finding mechanism of control and resistance in the preschool. master's thesis. Columbia University . teachers college.
۳۵. Park, Ke-su & Shin, Su-ch (۱۹۹۹). The effects of three step learning according to level for
۳۶. mathematics on the growth of problem-solving ability and affective
۳۷. characteristics. Report of science educational. Vol, ۳۰, pp ۱۱۷-۱۳۱.
۳۸. Redish, E.F. (۲۰۰۹). the hidden curriculum: what do we really want our students to learn? <http://www.sociologyindex.com>
۳۹. Rowe, F and Stewart, D. (۲۰۰۹). Promoting connectedness through whole-school approaches: a qualitative study. Health Education, V ۱۰۹ n۵ p۳۹۶-۴۱۳.
۴۰. Sebastian, R.J and Bristow, D. (۲۰۰۸). Formal or informal? The impact of style of dress and forms of address on business student's perceptions of professors. Journal of education for business, V۸۳ n۴ p ۱۹۶-۲۰۱.

٤١. Shen,L, Wang,M, Shen,R.(٢٠٠٩). Affective e-learning: Using “emotional” data to improve learning in pervasive learning environment. Education technology & society,
٤٢. V١٢ n٢ p١٧٦-١٨٩.
٤٣. Shurifah Thuraiy, S,A. (٢٠١٠). The other curriculum in pesantren exploring possible triggers
٤٤. of radic Alisva. <http://www.pvtr.org/pdf>
٤٥. StephenSon, A,M. (٢٠٠٩) . Skirmishes on the border: How children experienced, influenced and enacted the boundaries of curriculum in an early childhood education. <http://reseurchive.vum.ac.riz>
- a. Smith, A. and Montgomery, A. (٢٠٠٨). Values and hidden curriculum . [http://: Cain web. service.Thornberg,R.\(٢٠٠٨\).](http://Cainweb.service.Thornberg,R.(٢٠٠٨).) It’s not fair voicing pupils criticisms of school rules. Children & society. V٢٢ N٦ P٤١٨-٤٢٨.
٤٦. Thornberg, R.(٢٠٠٩). The moral construction of the Good pupil Embedded in school rules. Education, citizenship and social Justice, V٤ n٣ P٢٤٥-٢٦١.
٤٧. Turner,J.C.(٢٠٠٨). Understanding young adolescent’s optimal experiences in academic settings The Journal of experimental education, ٧٧ (٢). P ١٢٥-١٤٣.
URL:<http://www.suite١٠١.com/article.cfm/٢٣٢/١٢٠٠٣.November>.
٤٨. Waite Hall,P (٢٠٠٨). Student interaction experiences in distance learning courses a phenomenological study, online Journal of distance learning
٤٩. administration. Volume XI, number ١
٥٠. Weber, S.(٢٠٠٩) . Curriculum development: A political act.
٥١. <http://www.k١٢curriculumdevelopment.com>
٥٢. Wiki answer (٢٠٠٨). school curriculum: Hidden curriculum.
٥٣. [http://www. answers.com/topic/school-curriculum-hidden-curriculum](http://www.answers.com/topic/school-curriculum-hidden-curriculum)

Hassan Maleki, ph.D.

Ali Dlavar, ph.D.

Ali-Akbar Saif, ph.D.

Abstract

The present study was an attempt to investigate the possible role of the hidden curriculum on affective characteristics outcome of female junior high school students and to provide a plausible model to decrease the negative side effects of the mentioned curriculum. The researcher utilized a mixed or blended method of research for the purpose of the study. The population comprised of all female junior high school students studying at public schools; namely, forty-one schools in educational district ۱ at north Tehran. Simple random sampling was used to select the sample (overall, nine schools), which was carefully investigated for ۸ months. Three different instruments were utilized to obtain the data: ۱. researcher-constructed questionnaire on emotional yields of learning, ۲. researcher-constructed observation checklist together with relevant likert scales and anecdotal records, and ۳. researcher-constructed unstructured interview questions and informal conversations. Several statistical procedures including t-test, one-way repeated measure ANOVA, Scheffe's test, Pearson product moment coefficient of correlation, and multiple regression analysis were used to analyze the data. The obtained multiple regression analysis result for hidden curriculum, school's physical and social environment and affective characteristics was $.93$ which was meaningful at $.01$ level of significance. Taking R^2 into consideration, it was revealed that 85.68% of emotional yields of learning might be affected by the hidden curriculum. The coefficient of correlation between hidden curriculum and student achievement variables was $.50$ which was not meaningful at $.05$ level of significance. With reference to R^2 , the data showed that 24.77% of

students' educational achievements have been influenced by hidden curriculum. After qualitative analysis of the findings on the hidden curriculum, the model was further explained and provided through eight chapters: ١. theoretical foundation, ٢. philosophy, ٣. fundamental variables, ٤. dimensions, ٥. objectives, ٦. principles, ٧. the procedure, and ٨. feedback and evaluation system.

