

بررسی دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی نسبت به یادگیری‌های قصدنشده (برنامه درسی پنهان) در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی

زینب سازگار (گروه زبان انگلیسی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران)
حمید اشرف* (گروه زبان انگلیسی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران)
خلیل مطلب‌زاده (گروه زبان انگلیسی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران)

چکیده

برنامه درسی پنهان در فرایند تعلیم و تربیت نقش ویژه‌ای دارد به طوری که حتی اهداف برنامه درسی آشکار (صریح) تحت تأثیر آن قرار می‌گیرد. در همین راستا پژوهش پیش‌رو به بررسی دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی نسبت به یادگیری‌های قصدنشده (برنامه درسی پنهان) آموزش زبان انگلیسی در فراگیران پرداخته است. جامعه آماری این پژوهش شامل ۱۶۴ مدرس زبان انگلیسی است که در سطوح زبانی متوسط و بالاتر در سال ۹۶-۹۷ در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی در تهران، مشهد، کرمان، اصفهان، سمنان، زنجان، همدان، بیرجند، گرگان، تربت حیدریه، طبس، گرمسار، بوشهر، کرمانشاه، اراک، اردبیل، ملایر، تبریز و تربت جام مشغول به تدریس بودند و به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. در این پژوهش پرسش‌نامه محقق‌ساخته با ۴۰ گویه پنج‌گزینه‌ای بر مبنای فرمت لیکرت که شامل سه زیرسازه (مؤلفه‌های) جو اجتماعی، ساختار سازمانی و تعامل میان معلم و زبان‌آموزان می‌باشد، تدوین شده است. پایایی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ برآورد گردید؛ روایی محتوایی پرسش‌نامه با استفاده از نظر متخصصان و اساتید و روایی سازه‌ای با استفاده از الگوی رَش محاسبه شد. نتایج پژوهش نشان داد که از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی جو اجتماعی، ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی و تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان در محیط کلاس می‌تواند به طور معنادار و تا حد زیادی به

* نویسنده مسئول h.ashraf@iautorbat.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۲/۱۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۲۵

یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شود. علاوه بر این، بیشترین یادگیری‌های قصدنشده برای فراگیران از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی به ترتیب از طریق تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان، ساختار سازمانی و جو اجتماعی مؤسسات به دست می‌آید.

کلیدواژه‌ها: یادگیری‌های قصدنشده، برنامه درسی پنهان، مدرسان زبان انگلیسی، جو اجتماعی، ساختار سازمانی، تعامل معلم و زبان‌آموزان

۱. مقدمه

ابعاد برنامه درسی پنهان در فرایند تعلیم و تربیت به قدری مؤثر است که حتی اهداف برنامه درسی آشکار (صریح) تحت تأثیر آن قرار می‌گیرد، چنانکه مطالعات پژوهشی سیلور و الکساندر^۱ (۱۹۸۱) نشان می‌دهند زمینه‌های ساختار محیط تربیتی تعیین‌کننده تکالیف، فرصت‌ها و محدودیت‌های فراگیران است. از جمله هنجارهای اجتماعی و زمینه‌های ساختار محیط تربیتی می‌توان از قوانین و مقررات آموزشگاهی و روابط بین‌فردی میان فراگیران با یکدیگر و با سایر عناصر محیط تربیتی نام برد (مهرمحمدی، ۱۳۸۳).

معمولاً جامعه‌شناسان، پژوهشگران آموزش و پرورش و روان‌شناسان، مفهوم برنامه درسی پنهان را برای توصیف نظام غیررسمی مدرسه به کار می‌برند. شاید مهم‌ترین اثر مفهوم برنامه درسی پنهان در این نهفته است که پژوهشگران را به مشاهده تعلیم و تربیت، تدریس و آموزش‌های مدرسه به‌منزله موقعیتی که باید تفسیر شود یا معانی پنهان آن آشکار گردد، فرا می‌خواند. برنامه درسی پنهان نه در جایی نوشته شده و نه هیچ معلمی آن را درس می‌دهد، بلکه محیط آموزشی مدرسه، با تمام خصوصیاتش، آن را آموزش می‌دهد. صرف نظر از اینکه معلمان مدرسه تا چه اندازه متبحر و شایسته‌اند یا برنامه درسی تا چه حد پیشرفت کرده، دانش‌آموزان، اتفاقاً در معرض چیزی قرار می‌گیرند که هیچ‌گاه سخنی از آن در میان نبوده است. آن‌ها، به

1. Saylor & Alexander

مرور زمان تحت تأثیر برنامه درسی پنهان مدرسه، رویکرد خاصی نسبت به زندگی و نگرش خاصی نسبت به تحصیل و یادگیری پیدا می‌کنند (تقی‌پور و غفاری، ۱۳۸۸).

مجموعه یادگیری‌های هر فرد محدود به برنامه درسی رسمی نیست؛ زیرا عوامل دیگری که از دید برنامه‌ریزان نظام آموزشی پنهان است وجود دارد که بر فکر، عواطف و رفتار فراگیران اثر می‌گذارد. قوانین و مقررات مراکز آموزشی، جو اجتماعی، رابطه و تعامل معلمان و زبان‌آموزان از مهم‌ترین این عوامل هستند. در برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی که عموماً محتوای مطالب، شیوه تدریس و تعامل مدرسان ممکن است تحت تأثیر کشورهای انگلیسی‌زبان باشد، انجام مطالعات در حوزه برنامه درسی پنهان می‌تواند نتایج قابل توجهی را برای سیاست‌گذاران، تهیه‌کنندگان مطالب درسی و مدرسان داشته باشد. با توجه به تعداد بسیار اندک تحقیقات پیرامون تأثیرات برنامه درسی پنهان آموزش زبان انگلیسی، اهمیت و ضرورت بررسی ابعاد مختلف یادگیری‌های قصدنشده در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی در ایران نمایان می‌گردد.

امروزه تأثیرات برنامه درسی پنهان در نظام‌های آموزشی و پرورشی و نیز اثرات یادگیری‌های قصدنشده (برنامه درسی پنهان) همراه با برنامه درسی آشکار در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی، تحقق اهداف آموزشی و یادگیری را تا حد زیادی تحت تأثیر قرار می‌دهند. هنگام تصمیم‌گیری درباره تعریف برنامه درسی پنهان، باید همه زمینه‌ها و موقعیت‌های مختلفی که برنامه درسی پنهان ممکن است در آن‌ها رخ دهد و همچنین اشکال مختلف آن مورد توجه قرار گیرد. تاکنون تحقیقی درباره ابعاد و اثرات یادگیری‌های قصدنشده در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی در ایران انجام نشده است و دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی و نیز فراگیران بررسی نشده است. در پژوهش پیش رو از دیدگاه سیلور، الکساندر و لویس^۱ (۱۹۸۱) استفاده شده است که مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان را جو اجتماعی مدارس، ساختار سازمانی و تعامل بین

1. Saylor, Alexander, & Lewis

معلمان و دانش‌آموزان می‌دانند. در راستای بررسی یادگیری‌های قصدنشده (برنامه درسی پنهان) در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی، پژوهش پیش‌رو به بررسی میزان تأثیر جو اجتماعی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی، ساختار سازمانی مؤسسات و تعامل بین معلمان و زبان‌آموزان در یادگیری‌های قصدنشده توسط فراگیران از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی می‌پردازد.

با عنایت به موارد مطرح‌شده سئوالات پژوهش پیش‌رو بدین شرح است:

۱. از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی تا چه اندازه جو اجتماعی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی می‌تواند به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شود؟
۲. از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی تا چه اندازه ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی می‌تواند به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شود؟
۳. از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی تا چه اندازه تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان در محیط کلاس می‌تواند به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شود؟
۴. کدام یک از عوامل فوق، یادگیری‌های قصدنشده بیشتری برای فراگیران در بر خواهد داشت؟

۲. پیشینه پژوهش و چارچوب نظری

هرچند فیلیپ جکسون^۱ در سال ۱۹۶۰ اصطلاح برنامه درسی پنهان را رسماً وارد ادبیات برنامه‌ریزی درسی کرد (قورچیان، ۱۳۷۴)، نظریه‌پردازان دیگری از جمله ژبروکس^۲ (۱۹۸۳)، آیزنر^۳ (۱۹۹۴) و آسبروکس^۴ (۲۰۰۰) مفهوم آن را گسترش دادند. آسبروکس (۲۰۰۰) برنامه درسی پنهان را این‌گونه تعریف می‌کند: برنامه درسی پنهان شامل پیام‌های ضمنی در محیط اجتماعی مرکز آموزشی است که بدون

-
1. Jackson
 2. Giroux
 3. Eisner
 4. Ausbrooks

ساختارند اما همه آن را احساس می‌کنند. آیزنر (۱۹۹۴) به ضرورت بررسی در مورد برنامه‌های درسی مختلف (اعم از آشکار، پنهان و پوچ) در محیط‌های آموزشی تأکید دارد. پژوهش در زمینه برنامه درسی پنهان، نسبت به سایر انواع برنامه‌های درسی، طی پنجاه سال گذشته از جاذبه بیشتری میان محققان و مربیان تربیتی برخوردار شده است (اندرسون^۱، ۲۰۰۲)؛ زیرا معتقدند میزان قابل توجهی از یادگیری‌های اساسی فراگیران از طریق برنامه درسی پنهان و پیام‌های پنهان آن آموخته می‌شوند (آیزنر، ۱۹۹۴؛ پیتز^۲، ۲۰۰۳؛ جاکوبسون^۳، ۲۰۰۸؛ ژیروکس، ۱۹۸۰).

ژیروکس (۱۹۸۳) چهار رویکرد را در مفهوم برنامه درسی پنهان تعریف کرده است: سنتی^۴، لیبرال^۵، رادیکال^۶ و نقد دیالکتیکی^۷. رویکرد سنتی (جکسون، ۱۹۶۸؛ درین^۸، ۱۹۶۷) به‌طور غیرانتقادی رابطه موجود میان مدرسه و جامعه بزرگ‌تر را پذیرفته است. رویکرد لیبرال (انین^۹، ۱۹۸۰؛ مارتین^{۱۰}، ۱۹۹۴)، برنامه درسی پنهان را در شیوه‌های اجتماعی خاص، تصاویر فرهنگی یا اشکالی از گفتمان‌ها قرار می‌دهد که تبعیض و تعصب را تقویت می‌کند، اما به‌طور بالقوه می‌توان آن را کشف و حذف کرد و رویکرد رادیکال (بولز و گیتنز^{۱۱}، ۱۹۷۶) بر اقتصاد سیاسی آموزش تمرکز کرده و روابط اجتماعی فرایند تولید را به‌عنوان عاملی در شکل‌گیری محیط مدرسه در نظر می‌گیرد. رویکرد چهارم ژیروکس یعنی نقد دیالکتیکی، ارتباط نزدیکی با رویکرد رادیکال دارد و در این رویکرد، ساختارگرایی یک‌طرفه و بدبینی نسبت به وضعیت اقتصاد سیاسی رد شده است.

1. Anderson
2. Pitts
3. Jacobson
4. traditional
5. liberal
6. radical
7. dialectical critique
8. Dreeben
9. Anyon
10. Martin
11. Bowles & Gintis

از دیدگاه سیلور، الکساندر و لویس (۱۹۸۱) ابعاد برنامه درسی پنهان به شرح زیر است:

جو اجتماعی مدارس. اگرچه جو اجتماعی مدارس عامل مهم و نافذی در مدارس است، به ندرت با اقدامات آشکاری مشخص می‌شود. در فرایند برنامه‌ریزی آموزش، معلمان باید از مجموعه کامل شرایط غیررسمی و ماهیت تعاملات بین‌فردی موجود بین دانش‌آموزان و هیئت آموزش اطلاع داشته باشند. فرهنگ موجود بین همسالان، به‌ویژه در سنین مدرسه، عامل مهمی در آموزش جوانان است. یکی از موضوعات جذاب و جدی تأثیر جو مدرسه و فرایندهای معاشرت بر دانش‌آموزان، خانواده‌هایی هستند که از نظر مالی و فرهنگی در سطح بالایی نیستند. ممکن است کارکنان مدرسه ناخودآگاه سعی کنند دانش‌آموزان را مطابق شیوه زندگی و نگرش خود تغییر دهند. در نتیجه، کودکان در معرض جو اجتماعی مدارس با چالش‌های سازگاری روبه‌رو می‌شوند.

ساختار سازمانی. یکی از عوامل مهم سیستم مدیریتی در یک مؤسسه، به کارگیری مجموعه منسجمی از روش‌ها، قوانین و برنامه درسی پنهان است. حفظ چنین ساختار اداری ممکن است به‌عنوان هدفی در نظر گرفته شود که در معاشرت دانش‌آموزان نقش دارد. در هر مؤسسه آموزشی مقرراتی مربوط به اداره امور وجود دارد. این آیین‌نامه شامل سیستم طبقه‌بندی، روش‌های ارزیابی، مسائل تنبیه و تشویق، فعالیت‌های گروهی و مشارکت دانش‌آموزان در مدیریت امور است.

تعامل بین معلمان و دانش‌آموزان. تعامل بین دانش‌آموزان و معلمان در کلاس‌ها از ساختار مؤسسه و سازمان اجتماعی حاکم بر آن متأثر است. این نوع تعامل‌ها می‌توانند تأثیر مستقیمی بر یادگیری داشته باشند. تأثیر رفتار دانش‌آموزان بر پاسخ‌های معلمان در تعدادی از پژوهش‌ها نشان داده شده است. در این پژوهش‌ها، دو نوع کلی از رفتار دانش‌آموزان که برای موفقیت تحصیلی مهم هستند، شناسایی شده‌اند: ۱. مهارت‌های عملی متقابل فردی مانند کمک، مشارکت، مکالمه مثبت و کنترل پرخاشگری؛ ۲. مهارت‌های مرتبط با تکلیف درسی مانند حضور در کلاس، مکالمه

مثبت در مورد مطالب درسی، تبعیت از انتظارات معلمان و پیگیری در انجام تکالیف. این مهارت‌ها نشان‌دهنده اهداف مهم کلی برنامه درسی پنهان است. دانش‌آموزانی که این مهارت‌ها را به‌عنوان برنامه درسی پنهان به‌کار می‌گیرند و به آن‌ها تسلط می‌یابند، موفق خواهند بود.

اندرسون (۱۹۸۲) با بررسی جو مدارس نشان داد که تعامل میان معلم و دانش‌آموز به‌طور کلی مثبت و سازنده است. دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری مشارکت می‌کنند و فرصت‌های زیادی برای مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌ها وجود دارد. بدیهی است که همه این عوامل می‌توانند تحت تأثیر رهبری مؤثر مدیران و معلمان قرار گیرند.

آموزش فرایندی پویاست که از تعامل سه عنصر اصلی یعنی معلم، شاگرد و تکلیف به‌وجود می‌آید (دوئل^۱، ۲۰۰۷؛ سالیوان^۲، کلارک^۳، کلارک و اوشیا^۴، ۲۰۱۰). فضای کلاس مملو از تعامل این سه عنصر است که از میان آن‌ها تعامل معلم-شاگرد نقش تعیین‌کننده‌ای در پیشبرد آموزش به‌عنوان یک فرایند دارد. بر همین اساس بخش عمده‌ای از پژوهش‌های حوزه تعلیم و تربیت بر آن تمرکز یافته‌اند. در تحقیقات فراگیری زبان دوم که هدف آن ارائه راه‌حل برای پیشرفت دانش و مهارت‌های زبان دوم است، مذاکره برای معنا به‌طور خاص به‌عنوان مجموعه‌ای از اقدامات مکالمه‌ای مورد استفاده در تعاملات متقابل عملیاتی شده است. لیستر^۵ (۲۰۰۲) به بررسی نقش مذاکره در تعامل معلم و دانش‌آموز پرداخته و استدلال می‌کند که مذاکره معنا، به‌عنوان مجموعه‌ای از اقدامات مکالمه‌ای تعریف شده که به‌سمت درک متقابل فعالیت می‌کنند، لذا مذاکره معنا ساختاری بسیار ظریف برای تحقق پتانسیل‌های آموزشی خود در تعامل میان معلم و دانش‌آموزان در کلاس‌های ارتباط‌محور و مبتنی بر محتوای

1. Doyle
2. Sullivan
3. Clarke
4. O'shea
5. Lyster

زبان دوم دارد. علی‌رغم استفاده دانش‌آموزان از فرم‌های غیررسمی، درک متقابل در تعامل کلاسی به راحتی قابل درک است. به همین دلیل، سوین^۱ (۱۹۸۵) استدلال کرد که معلمان برای بهره‌مندی از پیشرفت بین‌زبانی دانش‌آموزان خود، نیازمند ترکیب راه‌هایی برای «سوق دادن» دانش‌آموزان به سمت تولید زبانی هستند که نه تنها قابل درک، بلکه همچنین دقیق باشد.

تعامل، مؤلفه اساسی فرایند یادگیری زبان است (وراسیداس^۲، ۲۰۰۰). براساس استدلال کوماروادیلو^۳ (۲۰۰۳) معلمان می‌توانند با درگیر کردن زبان‌آموزان در ارتباط معنادار، فرصت‌های یادگیری را در کلاس‌ها به حداکثر برسانند. بیشتر محققان و نظریه‌پردازان در زمینه فراگیری زبان دوم فرض می‌کنند که مشارکت در تعامل ارتباطی روشی برای فراگیری زبان دوم توسط زبان‌آموزان است. بررسی شده است فعالیت‌هایی که در طول تعامل (به‌عنوان مثال، ارائه بازخورد اصلاحی^۴، توجه^۵، تولید خروجی تصحیح شده^۶، مذاکره معنا^۷) اتفاق می‌افتند نقش اساسی در فرایندهای یادگیری ایفا می‌کنند (سوین و سوزوکی^۸، ۲۰۰۸). به نظر سوین (۱۹۹۵)، تعامل در کلاس نقش مهمی در تسهیل پیشرفت مهارت‌های ارتباطی فراگیران با ایجاد درک بهتر داده‌های زبانی برای زبان‌آموزان و به حداکثر رساندن داده‌های زبانی برای تبدیل شدن به پذیرش فراگیران دارد. مکی^۹ (۲۰۰۷) تکرار، تقسیم‌بندی، بازنویسی و اختصاص زمان بیشتر را اقداماتی برای تقویت تعامل در کلاس پیشنهاد کرد.

مکی (۱۹۹۹) با بررسی شکل‌گیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم^{۱۰} نشان داد که مشارکت فعال و تعامل، با یادگیری همراه است. برخی از محققان شناخت بیشتر

1. Swain
2. Vrasidas
3. Kumaravadivelou
4. the provision of corrective feedback
5. noticing
6. the production of modified output
7. the negotiation of meaning
8. Suzuki
9. Mackey
10. ESL

زمینه اجتماعی در تحقیقات تعامل را استدلال کرده‌اند (بلاک^۱، ۲۰۰۳). در حالی که تحقیقات در حوزه تعامل، مانند بسیاری از تحقیقات فراگیری زبان دوم، در زمینه توسعه و یادگیری تمرکز مناسب دارند، محققان این حوزه ممکن است از ترکیب درک برخی عوامل اجتماعی از جمله یادگیرنده، گفت و شنودگر آن‌ها، تکلیف و محیط با طرح‌های بررسی یادگیری بهره ببرند (مکی، ۲۰۰۶).

همان‌طور که در تحقیقات دو دهه گذشته به‌روشنی اثبات شده است، شاید یکی از مهم‌ترین ابزارهای ایجاد فرصت‌های یادگیری برای دانش‌آموزان همگرایی بین اهداف آموزشی و تعامل کلاسی آشکارشونده باشد (سیدهاوس^۲، ۲۰۰۴؛ والش^۳، ۲۰۱۱؛ سرت^۴، ۲۰۱۵). محققان تعامل در کلاس زبان دوم عمدتاً با استفاده از روش‌های تحلیلی مکالمه، مانورهای تعامل معلمان را ثبت کرده‌اند تا جزئیات میکروسکوپی یادگیری و تدریس زبان را درک کنند (سرت، ۲۰۱۹). والش (۲۰۰۶) و (۲۰۱۱) با استفاده از رویکردی متنوع به تحلیل تعامل در کلاس مفهوم توانش تعامل در کلاس^۵ را طراحی کرده است که توانایی استفاده از تعامل به‌عنوان ابزاری برای واسط و کمک به یادگیری تعریف شده است (۲۰۱۱، ص. ۱۵۸). مفهوم توانش تعامل در کلاس شامل ویژگی‌های تعامل کلاسی است که باعث می‌شود فرایند آموزش و یادگیری کم‌وبیش مؤثر باشد.

سیدهاوس (۲۰۰۴، ص. ۱۰۱) شرح مفصلی از پویایی تعامل در کلاس‌های زبان دوم ارائه می‌دهد. او چشم‌انداز متنوعی را معرفی و نشان داده است که بافت‌های کلاسی زبان دومی وجود دارند که هر کدام تمرکز آموزشی خود و سازمان متناظر نوبت گرفتن و ترتیب را دارند. کار او به درک ما از ماهیت پویای تعامل در

1. Block
2. Seedhouse
3. Walsh
4. Sert
5. classroom interactional competence

کلاس‌های درس کمک کرده است و شواهدی راجع به رابطه بازتابنده (انعکاسی) بین آموزش و تعامل به دست داده است.

لی^۱، سان^۲ و جی^۳ (۲۰۱۹) در پژوهشی مقایسه‌ای تأثیر استفاده از فناوری در الگوهای تعامل معلم و دانش‌آموز در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در چین را بررسی کرده‌اند. تحلیل مکالمه فیلم‌های کلاس نشان داد که استفاده از فناوری نقش منفی در تسهیل گفتمان‌های ارتباطی کلاس داشته است، معلمان با استفاده از فناوری پیشرفته از سؤالات و دستورات عمل‌های نمایشی بیشتری استفاده می‌کردند و خروجی واقعی یا خودکار کمتری از دانش‌آموزان به زبان مقصد تسهیل می‌نمودند. علاوه بر این، معلمان در هر دو نوع کلاس مقدار کمی اما تقریباً یکسان از بازخوردهای اصلاحی ارائه می‌دهند که نشان‌دهنده تأثیر حداقلی فناوری بر الگوهای بازخورد معلمان است.

مولونه^۴ (۲۰۱۹) تعامل در کلاس درس و چندین عامل مؤثر بر آن در کلاس‌های زبان خارجی در دانشگاه‌ها براساس دیدگاه‌های متفاوت را بررسی کرده است. تعامل کلاسی بسیار پیچیده است، در عین حال در فرایند یادگیری و آموزش زبان نقش محوری ایفا می‌کند. دانش‌آموزان زبان را به وسیله و در تعامل با دیگران، معلم و سایر دانش‌آموزان یاد می‌گیرند. از بعد کلامی و غیرکلامی شیوه‌های تعاملی، گفتار معلم، سؤالات و بازخورد با تسلط بیشتری در ارتباطات کلی کلاسی پدیدار می‌شوند. علاوه بر ابعاد کلامی و غیرکلامی، ابعاد آموزشی و فردی برای کنترل و مدیریت کلاس و ایجاد رابطه بین معلم و دانش‌آموزان در اولویت قرار دارند. علاوه بر این، چندین عامل، در داخل و خارج از کلاس، ممکن است بر نحوه تعامل معلمان با زبان‌آموزان و استراتژی انتخاب‌شده در کلاس‌های درس تأثیر بگذارد. متغیرهای یادگیرنده و معلم، اهداف یادگیری و مهارت‌های زبان هدف از عوامل اولیه مؤثر بر تعامل در

-
1. Li
 2. Sun
 3. Jee
 4. Muluneh

کلاس هستند. همچنین، زمینه‌های کلاس می‌توانند به‌عنوان سطوح، ترکیب، اندازه کلاس، مدت زمان و امکانات یادگیری مشخص شوند. نه تنها این عوامل، چندین عامل خارجی نیز زمینه‌های اجتماعی فرهنگی، مانند برنامه درسی ملی، نقش والدین، در معرض زبان قرارگرفتن و سایر متغیرهای اقتصادی اجتماعی، به وجود می‌آیند. به عبارت دیگر، به‌طور کلی، زمینه‌های کلاس، بافت مؤسسه و بافت ملی مربوط به سیاست یادگیری آموزش زبان ممکن است به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم بر تمرینات زبانی و فعالیت‌های موجود در کلاس تأثیر بگذارد.

به‌طور کلی، مطالعات در خصوص برنامه درسی پنهان و ابعاد آن را می‌توان به دو دسته تحقیقات داخلی و خارجی تقسیم کرد:

۲.۱. پژوهش‌های مرتبط داخلی

براساس یافته‌های بحیرایی، شاه محمدی و عمویی (۱۳۹۶) برنامه درسی پنهان (در ابعاد قوانین و مقررات مدرسه، قوانین و مقررات کلاس، روابط میان‌فردی دانش‌آموزان، روابط میان‌فردی معلمان، روابط میان‌فردی معلمان و مدیران، روابط میان‌فردی معلمان و دانش‌آموزان، روش تدریس معلم، روش ارزشیابی، محتوای کتب درسی، تجهیزات یادگیری، محیط فیزیکی مدرسه و محیط فیزیکی کلاس) بر یادگیری درس زبان انگلیسی تأثیر مثبت دارد و باعث ارتقا در یادگیری درس زبان انگلیسی می‌شود. یافته‌های ناصری آذر (۱۳۹۵) پیرامون برنامه درسی پنهان درس زبان انگلیسی مدارس عادی و تیزهوشان نشان داد که تلقی کلیشه‌ای بودن درس زبان، عدم ارتباط آموخته‌های درس زبان با زندگی واقعی در مدارس عادی و ضعف در سازماندهی محتوا، در مدارس عادی و تیزهوشان عمده‌ترین بارهای ارزشی و شناختی ناخواسته نامطلوب بوده است.

همچنین کریمی (۱۳۹۱) به این نتیجه رسید که ساختار فیزیکی مدرسه و کلاس درس تصورات خاصی را به دانش‌آموزان القا می‌کند. کلاس‌های مستطیل‌شکل، نیمکت‌های به‌هم‌چسبیده و به کف زمین پیچ شده دانش‌آموزان را موجوداتی خالی از ذهن و تحت کنترل معلم بیان می‌کند. ظاهر فیزیکی مدرسه با دیوارهای بلند،

دانش‌آموزان را موجودات منزوی و شرور می‌داند که باید کنترل شوند و برعکس ساختار فیزیکی مدرسه و کلاس می‌تواند موجب برانگیختن قوای خلاق در دانش‌آموزان شود و وجود محرک‌های بصری، وسایل بصری و امکانات مختلف کمک‌آموزشی درس زبان می‌تواند به تقویت یادگیری درس زبان کمک شایانی نماید.

یافته‌های پژوهش بروغنی، مهram، امین‌یزدی و سعیدی رضوانی (۱۳۹۰) نشان داد که در میان مؤلفه‌های برنامه‌دستی، مؤلفه معلم و راهبردهای تدریس بیشترین تأثیر را بر عواطف دانش‌آموزان دارد. در پژوهش بیان‌فر، ملکی، سیف و دلاور (۱۳۸۹)، ۸۵/۶۸ درصد بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان متأثر از برنامه‌دستی پنهان مدارس است. همچنین، در اکثر مدارس و کلاس‌های درس مشاهده‌شده، دانش‌آموزان تحت تأثیر آثار منفی و قصدنشده برنامه‌دستی پنهان قرار داشتند که این آثار به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر بازده‌های عاطفی یادگیری آن‌ها اثرات منفی و پایداری می‌گذاشت.

تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸) به این نتیجه رسیدند که بین مؤلفه‌های برنامه‌دستی پنهان از جمله ساختار فیزیکی و مکانیزم‌های تشویق و تنبیه با رفتار انضباطی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. علاوه بر این، نتایج تحقیق حاجی (۱۳۸۷) بیانگر آن بود که مؤلفه‌های روابط موجود در مدرسه، ساختار سازمانی، جو اجتماعی و ساختار فیزیکی بر منضبط کردن دانش‌آموزان تأثیر دارد. ایزدی، شارع‌پور و قربانی قهرمان (۱۳۸۸) به این نتیجه رسیدند که حدود ۴۶ درصد دانش‌آموزان و ۴۶ درصد کارکنان آموزشی به مقدار زیاد و خیلی زیاد معتقد بودند که برنامه‌دستی پنهان در تقویت هویت ملی دانش‌آموزان نقش دارد و در مقابل ۱۰ درصد دانش‌آموزان و ۲۱ درصد کارکنان آموزشی این عامل را به میزان کم و خیلی کم مطرح نمودند و در نتیجه با ۹۵ درصد اطمینان می‌توانیم نتیجه بگیریم که دانش‌آموزان بیشتر از کارکنان برنامه‌های درسی پنهان را در تقویت هویت ملی دانش‌آموزان مؤثر می‌دانند.

حداد علوی، عبداللهی و احمدی (۱۳۸۶) برنامه‌دستی پنهان را ارزش‌ها، تمایلات، هنجارها، نگرش‌ها و طرز تلقی می‌دانند که مستقل از مواد شناختی است و

از طریق فرهنگ مدرسه و به‌طور ضمنی به دانش‌آموزان منتقل می‌شود. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که دانش‌آموزان طی آموزش‌های مدرسه به‌طور ضمنی می‌آموزند که وظیفه آن‌ها تنها خواندن کتاب‌های درسی با مطالب از پیش تعیین شده و گرفتن نمره‌های بالاست در غیر این صورت با تنبیه و تحقیر اولیای مدرسه و دیگران روبه‌رو می‌شوند؛ 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 قبل 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. حداد علوی و همکاران (۱۳۸۶) به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان طی یادگیری‌های مدرسه‌ای، برنامه‌های درسی پنهانی را فرا می‌گیرند که در جهت مخالف مؤلفه‌های روحیه علمی از جمله تقویت روحیه انفعال و ترس به‌جای پرسشگری و نقادی قرار دارند.

علیخانی و مهرمحمدی (۱۳۸۴) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که یکی از عمده‌ترین پیامدهای پنهان مدارس که از جو اجتماعی بسته‌تری برخوردارند، عبارت است از تقویت روحیه اطاعت‌پذیری به‌جای تفکر انتقادی. در مطالعه علیخانی (۱۳۸۲)، عمده‌ترین یافته‌های پژوهشی از پیامدهای قصدنشده مدارس دارای جو بسته عبارت‌اند از: ۱. افزایش روحیه اطاعت‌پذیری، تقلید و پیروی محض و کاهش روحیه تفکر انتقادی؛ ۲. تقویت تمایل دانش‌آموزان به انجام فعالیت انفرادی و نگرش منفی نسبت به فعالیت‌های گروهی؛ ۳. کاهش میزان اعتماد و عزت نفس دانش‌آموزان و تقویت احساس خودپنداره منفی در آن‌ها. همچنین دارا بودن روحیه اطاعت و انقیاد و تکالیف انفرادی در پسران بیش از دختران و میزان کاهش عزت‌نفس در دختران بیش از پسران گزارش شده است (بیجنندی، ۱۳۸۶). ملکی (۱۳۷۶) عوامل پدیداری برنامه درسی پنهان را روابط میان‌فردی فراگیران و کارکنان، ساختار اجتماعی

و قوانین اداری مراکز آموزشی، معماری و کیفیت ساختمان مراکز آموزشی، ارتباط متقابل مربیان و استادان و محتوای آموزشی و شیوه تدریس می‌داند.

۲.۲. پژوهش‌های مرتبط خارجی

مارلو و مین‌هیرا^۱ (۲۰۰۸) در گزارش پژوهشی خود که به بررسی موضوع‌های کلیدی برنامه درسی پرداختند به این مطلب اشاره کردند که مدیران مدارس به‌عنوان رهبران و فرهنگ‌سازان مدارس بیشترین تأثیر را در برنامه درسی پنهان دارند. رومانوسکی^۲ (۱۹۹۷) به بررسی این مسئله پرداخته است که چگونه دیدگاه‌های فردی معلمان و عقاید آن‌ها، اساس فعالیت کلاسی و تصمیم‌گیری در فرایند برنامه‌ریزی درسی هستند. 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.

کاروالو^۳ (۱۹۹۵) با استفاده از روش کیفی و مطالعه میدانی، ارزش‌های موجود در برنامه درسی پنهان گروهی از دانش‌آموزان کلاس هفتم را مورد مطالعه قرار داد. یافته‌های این تحقیق نشان داد که بازآفرینی ارزشی از طریق برنامه درسی پنهان وجود دارد که گرایش آن نسبت به ارزش‌های منفی یا غیرارزشی است که نه فقط دانش‌آموزان به آن تداوم می‌بخشند، بلکه به‌طور ناخودآگاه کادر مدرسه آن را پرورش می‌دهد. نابرابری‌های اجتماعی بخش جدانشدنی و ذاتی مدرسه است که معلمان و مدیریت مدرسه آن را تقویت می‌کنند. همچنین جنبه‌های ارزش منفی و قوی دیگری نیز کشف شد که این جنبه‌ها موانع جدی تربیت در حیطه ارزش‌ها هستند.

آهرنتزن^۴ (۱۹۸۱) تحقیقی در رابطه با محیط فیزیکی کلاس و تأثیر آن روی مسائل انضباطی انجام داده است. در این تحقیق انواع شیوه‌های انضباطی سنتی و تکنیک‌های

-
1. Marlow & Minehira
 2. Reinkowski
 3. Carvallo
 4. Ahrentzen

جدید انضباطی در مورد گروه آزمایشی و گواه بررسی شد. نتایج نشان داد که انضباط خشک و اجباری زیان‌آور است و مسائل و مشکلات دانش‌آموزان را تشدید می‌کند. همچنین نتایج تحقیق نشان داد که مشخصات داخلی مکان کلاس مثل بلندی سقف، مساحت کلاس و مساحت متعلق به هر فرد در کلاس، بر انضباط دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. هر قدر فضای کلاس بیشتر باشد، مشکلات انضباطی کمتر خواهد بود و رضایت بیشتری از محیط مدرسه حاصل خواهد شد. همچنین پژوهشی در خصوص جو کلاس توسط گلاسر^۱ (۱۹۶۹) انجام شده است. این محقق پیشنهاد می‌کند که در محیط‌هایی که دانش‌آموزان به‌عنوان افراد توانا پذیرفته می‌شوند و مدارس، محیط‌های صمیمی و شخصی برای آن‌ها فراهم می‌کنند، مسائل انضباطی به حداقل خواهد رسید (گای آر^۲، ۱۳۷۵).

یافته‌های تحقیقاتی که در خارج از کشور انجام شده بیانگر آن است که عوامل زیادی از جمله جو اجتماعی، فرهنگ، آداب و رسوم، ارزش‌های مدرسه (اسمیت و مونتگمری^۳، ۱۹۹۷) جنبه‌های غیرعلمی و فضای حاکم بر مدرسه (آهول^۴، ۲۰۰۰)، قوانین و مقررات آموزشی، نظم و انضباط، محیط فیزیکی و ظاهری مدرسه (برندا^۵، ۱۹۹۷؛ روتر^۶، ۱۹۸۰؛ گتزلز^۷، ۱۹۷۴) و چگونگی ارتباطات و پیامدهای ضمنی مستتر در آن‌ها، در شکل‌گیری برنامه‌داری پنهان دخالت دارند (مهرمحمدی و علیخانی، ۱۳۸۳).

در یک جمع‌بندی کلی از ادبیات پژوهشی مربوط به برنامه‌داری پنهان مشاهده شد که نظرها و تحقیقات گوناگونی درباره‌ی این برنامه، عوامل تشکیل‌دهنده و آثار آن ارائه شده است. در این پژوهش‌ها به بررسی آثار این برنامه بر ارزش‌ها، باورها،

1. Glasser
2. Guy R
3. Smith & Montgomery
4. Ahola
5. Branda
6. Roter
7. Getzels

نگرش‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان پرداخته شده است. به‌رغم اختلاف نظرهای فراوانی که در مورد مفهوم و عملکرد برنامه درسی پنهان به‌طور عام وجود دارد، پژوهشگران این حیطه (نظیر آهولا، ۲۰۰۰؛ بزرگ، ۱۳۹۰؛ بیجنندی، ۱۳۸۶؛ جاکوبسون^۱، ۲۰۰۸؛ رینرت^۲، ۲۰۰۸؛ صفایی موحد، ۱۳۹۰؛ عبدالسلام^۳، ۲۰۰۸؛ مارگولیس^۴، ۲۰۰۱؛ مهram، ۱۳۸۴؛ یمانی، لیاقتدار، چنگیز و ادیبی، ۱۳۸۸) معتقدند که برنامه درسی پنهان به‌شدت تحت تأثیر زمینه و بستری قرار دارد که آموزش در آن جریان می‌یابد. در این راستا سامبل و مک‌دوئل^۵ (۱۹۹۸ به‌نقل از اندرسون^۶، ۲۰۰۴) نیز اصطلاح آمرفوس^۷ را برای اشاره به ماهیت این نوع از برنامه‌های درسی به‌کار می‌برند که حکایت از تأثیرپذیری شدید برنامه درسی پنهان از زمینه آموزشی خود دارد.

ملاحظه می‌شود که این نوع برنامه درسی از قابلیت اجتماعی‌سازی پنهانی برخوردار است که فراگیران را با هنجارهای موجود در جامعه همسو می‌سازد. اهمیت توجه به برنامه درسی پنهان از آنروست که این برنامه به موازات برنامه درسی آشکار (صریح) جریان داشته (آیزنر^۸، ۱۹۹۴؛ اندرسون، ۲۰۰۲؛ جرالده^۹، ۲۰۰۶؛ حداد علوی، عبداللهی و احمدی، ۱۳۸۶؛ دوانلو، ۱۳۸۶؛ دوتان، ۱۹۸۷، به‌نقل از پیتز^{۱۰}، ۲۰۰۳؛ ورن^{۱۱}، ۱۹۹۹؛ یمانی، لیاقتدار، چنگیز و ادیبی، ۱۳۸۸) و می‌تواند مانع یا عاملی برای تحقق اهداف یک نظام آموزشی باشد (ورن، ۱۹۹۳؛ مهram، اسکندری، سعیدی رضوانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۷).

1. Jacobson
2. Rennert
3. Abdulsalam
4. Margolis
5. Sambell & McDowell
6. Anderson
7. amorphous
8. Eisner
9. Jerald
10. Pitts
11. Wern

۳. روش‌شناسی پژوهش

۳.۱. جامعه آماری

روش پژوهش پیش‌رو توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری مدرسان زبان انگلیسی در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی حدود ۵۰۰۰ نفر در سطح کشور هستند که به صورت تصادفی چند شهر انتخاب شده است. نمونه آماری این پژوهش شامل ۱۶۴ مدرس زبان انگلیسی است که در سطوح زبانی متوسط و بالاتر در سال ۹۶-۹۷ در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی در تهران، مشهد، کرمان، اصفهان، سمنان، زنجان، همدان، بیرجند، گرگان، تربت حیدریه، طبس، گرمسار، بوشهر، کرمانشاه، اراک، اردبیل، ملایر، تبریز و تربت‌جام مشغول به تدریس هستند که به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده به سؤالات پرسش‌نامه پاسخ دادند. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان محاسبه شده است. نمونه آماری شامل ۶۸ مرد (۴۱/۵ درصد) و ۹۶ زن (۵۸/۵ درصد) است که دارای مدرک تحصیلی دیپلم ۱/۸ درصد، لیسانس ۴۸/۵ درصد، کارشناسی ارشد ۴۵/۴ درصد و دکتری تخصصی ۴/۳ درصد بودند. رشته تحصیلی مدرسان زبان انگلیسی شرکت‌کننده در این پژوهش به شرح زیر است: آموزش زبان انگلیسی ۴۲/۶ درصد، ترجمه ۱۵/۴ درصد، زبان و ادبیات انگلیسی ۱۱/۶ درصد، زبان‌شناسی ۶/۲ درصد و دیگر رشته‌ها ۲۲/۲ درصد.

۳.۲. ابزار اندازه‌گیری

در این پژوهش از پرسش‌نامه محقق‌ساخته «یادگیری‌های قصدنشده (برنامه درسی پنهان) آموزش زبان انگلیسی در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی» برای بررسی دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی نسبت به برنامه درسی پنهان استفاده شده است. پرسش‌نامه با ۴۰ گویه پنج‌گزینه‌ای بر مبنای فرمت لیکرت تدوین شده است که شامل سه زیرسازه (مؤلفه‌های) جو اجتماعی (شامل ۱۵ سؤال)، ساختار سازمانی (شامل ۱۴ سؤال) و تعامل میان معلم و زبان‌آموزان (شامل ۱۱ سؤال) می‌باشد که به زبان انگلیسی نوشته شده است. در تدوین پرسش‌نامه از تئوری‌ها و نظرات محققان

(فتحی و اجارگاه و واحدچوکده، ۱۳۸۵؛ حیدری، ۲۰۱۳؛ ونگ^۱، ۲۰۰۶؛ شیخی‌زاده، ۲۰۱۱؛ کانگراجاه^۲، ۲۰۰۳؛ مارگولیس^۳، ۲۰۰۱؛ جکسون^۴، ۱۹۹۰) استفاده شده است.

زیرسازه‌ جو اجتماعی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی شامل گویه‌های ارتباط مناسب کلاسی بین زبان‌آموزان، وضعیت اقتصادی زبان‌آموزان، آشنایی با برخی ایدئولوژی‌ها از طریق کتاب‌های درسی بین‌المللی آموزش زبان انگلیسی، ارتباط مناسب بین معلمان، انتقال ارزش‌های فرهنگی و هنجارها به زبان‌آموزان، وجود فاصله طبقاتی بین زبان‌آموزان، ارتباط مناسب بین والدین و کارکنان مؤسسه آموزش زبان انگلیسی، ارتباطات صمیمانه و غیررسمی بین معلمان، تعاملات مناسب بین گروهی زبان‌آموزان، انتقال هنجارهای از قبل تعیین شده توسط کتاب‌های درسی بین‌المللی آموزش زبان انگلیسی در ایران، کسب رویکرد و نگرش خاصی نسبت به زندگی، تحصیل و یادگیری توسط زبان‌آموزان، همکاری بین معلم و والدین، سطح فرهنگی والدین، تمایل والدین نسبت به یادگیری زبان توسط فرزندان و انتقال محتوای فرهنگی از طریق کتاب‌های درسی چاپ شده بین‌المللی است.

زیرسازه ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی شامل گویه‌های نظام مناسب روش‌های ارزشیابی (آزمون‌ها، نمره‌گذاری)، ساختار اقتداری مؤسسه آموزش زبان انگلیسی و الگوهای کارکنان آن، شیوه‌های نادرست ارزشیابی عملکرد معلمان، نظام نامناسب تشویق و پاداش معلمان زبان انگلیسی، در نظر گرفتن شایستگی‌های معلمان زبان انگلیسی، ساختار مدیریتی مؤسسه زبان انگلیسی، قوانین انضباطی و نظم موجود در مؤسسه آموزش زبان انگلیسی، ارتباطات رسمی بین معلم و زبان‌آموز، کاربرد مناسب اختیارات مدیریتی ناظر علمی در مؤسسه آموزش زبان انگلیسی، مکانیزم‌های مناسب تشویق و تنبیه برای زبان‌آموزان، ارتباطات غیررسمی بین معلم و زبان‌آموز، اثر محیط فیزیکی مؤسسه آموزش زبان انگلیسی (چینش صندلی‌ها، نور،

-
1. Vang
 2. Canagarajah
 3. Margolis
 4. Jackson

رنگ، وسایل و تجهیزات، تصاویر و...) و تفویض اختیار و آزادی عمل به معلمان توسط ناظر علمی مؤسسه آموزش زبان انگلیسی می‌باشد.

زیرسازه تعامل میان معلم و زبان‌آموزان شامل گویه‌های ارتباطات رسمی بین معلم و ناظر علمی مؤسسه آموزش زبان انگلیسی، ناتوانی زبان‌آموزان در ارتباط برقرار کردن با یکدیگر، آموزش غیررسمی (فضای مجازی) به زبان‌آموزان، ناتوانی گفتاری زبان‌آموز (ناتوانی در گفتگو و صحبت کردن با معلمان و زبان‌آموزان)، عدم مشارکت زبان‌آموز در فعالیت‌های کلاس درس، توسعه تفکر خلاق در زبان‌آموزان، عدم اطاعت زبان‌آموز از خواسته‌های معلم، نحوه ارائه تکالیف درسی و انجام آن‌ها توسط زبان‌آموزان، اقتدار معلم در کلاس، تجهیزات آموزشی مناسب، ایجاد حس مسئولیت‌پذیری، احترام و صبر در زبان‌آموزان و روش مناسب تدریس می‌باشد.

برای محاسبه پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب به‌دست‌آمده ۰/۸۷ برآورد شد. برای روایی محتوایی از نظر ۱۱ نفر از متخصصان و اساتید برنامه‌ریزی درسی و آموزش زبان انگلیسی استفاده شد. روایی سازه‌ای ابزار اندازه‌گیری نیز با استفاده از الگوی رشح محاسبه شد که براساس نتایج حاصل ۶ سؤال از پرسش‌نامه حذف شد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که پرسش‌نامه از روایی و پایایی مطلوب برخوردار بوده است.

۳.۳. روش اجرای پژوهش

تعداد ۱۶۴ مدرس زبان انگلیسی که در سطوح زبانی متوسط و بالاتر در سال ۹۶-۹۷ در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی مشغول به تدریس بوده‌اند در این پژوهش شرکت نمودند. به‌طوری که ۷۵/۷ درصد پرسش‌نامه کتبی و ۲۴/۳ درصد نیز پرسش‌نامه الکترونیکی (فرم گوگل داک google doc) را به‌صورت داوطلبانه تکمیل نمودند. پرسش‌نامه کتبی توسط نویسنده اول در اختیار شرکت‌کنندگان پژوهش در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی در تهران، مشهد، سمنان، زنجان و بیرجند قرار گرفت. بعد از انجام هماهنگی‌های لازم با مدیریت مؤسسه، پرسش‌نامه در اختیار معلمان که در سطوح مورد نظر تدریس داشتند، قرار گرفت و آن‌ها به‌صورت فردی

به پرسش‌نامه پاسخ دادند. برخی از معلمان نیز پرسش‌نامه را به منزل برده و با دقت بیشتری تکمیل نمودند. مدرسان زبان سؤالات و تردیدهای خود را جمع به سؤالات را از نویسنده اول جویا شدند. توزیع و تکمیل پرسش‌نامه‌ها ۳ ماه به طول انجامید. معلمان زبان انگلیسی شاغل در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی در سایر شهرها نیز پرسش‌نامه الکترونیکی را از طریق فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی مرتبط با معلمان زبان انگلیسی تکمیل نمودند.

۴. یافته‌ها

داده‌های به‌دست‌آمده از پرسش‌نامه با استفاده از فنون آمار توصیفی و استنباطی شامل میانگین، انحراف معیار، آزمون t تک‌نمونه‌ای^۱ و آزمون فریدمن^۲ تحلیل شده‌اند. برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف^۳ (SPSS24) استفاده شد (جدول ۱).

جدول ۱. آزمون کولموگروف-اسمیرنوف (متغیر یادگیری‌های قصدنشده)

۱۶۴	تعداد
۴/۰۰۲۰	میانگین
۰/۳۲۵۶۸	انحراف معیار
۰/۰۷۸	آمار تست
۰/۰۶	Asymp. Sig (دو دامنه)

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌کنید سطح معناداری در آزمون کولموگروف-اسمیرنوف که در این جدول با sig. نمایش داده می‌شود بیشتر از ۰/۰۵ است و می‌توان نتیجه‌گیری کرد که داده‌های متغیر یادگیری‌های قصدنشده (برنامه درسی پنهان) دارای توزیع نرمال هستند.

1. one-sample T-test
2. Friedman test
3. the Kolmogorov-Smirnov normality test

در پاسخ به پرسش اول پژوهش یعنی «از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی تا چه اندازه جو اجتماعی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی می‌تواند به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شود؟» از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شد. جدول ۲ نتایج را نشان می‌دهد.

جدول ۲. آزمون t تک‌نمونه‌ای برای مقایسه جو اجتماعی مؤسسات

متغیر	میانگین	انحراف معیار	t	df	Sig.	تفاوت میانگین
جو اجتماعی مؤسسات	۳/۸۸	۰/۳۶	۶۶/۳۷	۱۶۳	۰/۰۰	۱/۸۸

معنی‌داری در سطح ۰/۰۵

نتایج آماری جدول ۲ نشان می‌دهد که عامل جو اجتماعی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی دارای میانگین ۳/۸۸ و انحراف معیار ۰/۳۶ می‌باشد و میانگین عامل جو اجتماعی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی که منجر به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران می‌گردد، بیشتر از مقدار متوسط (۲) است. علاوه بر این، تفاوت میانگین دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی نسبت به عامل جو اجتماعی ۱/۸۸ است. سطح معناداری آزمون ۰/۰۰ است و کمتر از سطح معناداری ۰/۰۵ می‌باشد؛ بنابراین از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی، جو اجتماعی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی اختلاف معناداری با میانگین تعیین شده دارد ($P < 0/05$) و نشان از این دارد که از دیدگاه مدرسان جو اجتماعی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی می‌تواند تا حد زیادی به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شود.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش یعنی «از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی تا چه اندازه ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی می‌تواند به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شود؟» از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شد (جدول ۳).

جدول ۳. آزمون t تک‌نمونه‌ای برای مقایسه ساختار سازمانی مؤسسات

متغیر	میانگین	انحراف معیار	t	df	Sig.	تفاوت میانگین
ساختار سازمانی مؤسسات	۳/۹۵	۰/۴۴	۵۶/۵۷	۱۶۳	۰/۰۰	۱/۹۵

معنی‌داری در سطح ۰/۰۵

جدول ۳ نشان می‌دهد که عامل ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی دارای میانگین ۳/۹۵ و انحراف معیار ۰/۴۴ است و میانگین عامل ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی که به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر می‌شود، بیشتر از مقدار متوسط (۲) است. علاوه بر این، تفاوت میانگین دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی نسبت به عامل ساختار سازمانی ۱/۹۵ است. سطح معناداری آزمون ۰/۰۰ است و کمتر از سطح معناداری ۰/۰۵ می‌باشد، لذا از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی، ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی اختلاف معناداری با میانگین تعیین شده دارد ($P < 0/05$) و نشان می‌دهد که از دیدگاه مدرسان ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی می‌تواند تا حد زیادی به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شود.

در پاسخ به سؤال سوم پژوهش مبنی بر اینکه «از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی تا چه اندازه تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان در محیط کلاس می‌تواند به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شود» از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شد (جدول ۴).

جدول ۴. آزمون t تک‌نمونه‌ای برای مقایسه تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان

متغیر	میانگین	انحراف معیار	t	df	Sig.	تفاوت میانگین
تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان	۴/۱۶	۰/۴۲	۶۵/۲۳	۱۶۳	۰/۰۰	۲/۱۶

معنی‌داری در سطح ۰/۰۵

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که عامل تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی دارای میانگین $4/16$ و انحراف معیار $0/42$ است و میانگین عامل تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان در محیط کلاس که به یادگیری‌های قصد نشده در فراگیران منجر می‌شود، بیشتر از مقدار متوسط ($=2$) است. علاوه بر این، تفاوت میانگین دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی نسبت به عامل تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان $2/16$ است. سطح معناداری آزمون $0/00$ است و کمتر از سطح معناداری $0/05$ است؛ بنابراین از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی، تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی اختلاف معناداری با میانگین تعیین شده دارد ($P < 0/05$) و نشان می‌دهد که از دیدگاه مدرسان تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان در محیط کلاس می‌تواند تا حد زیادی به یادگیری‌های قصد نشده در فراگیران منجر شود.

برای بررسی آمار استنباطی در پاسخ به سؤال چهارم پژوهش مبنی بر اینکه «کدام یک از عوامل جو اجتماعی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی، ساختار سازمانی مؤسسات و تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان در محیط کلاس یادگیری‌های قصد نشده بیشتری برای فراگیران در بر خواهد داشت از آزمون فریدمن استفاده شد. نتایج در جدول ۵ مشاهده می‌شود.

جدول ۵. آزمون فریدمن

۱۶۴	تعداد
۳۹/۹۹۱	Chi-Square
۲	Df
۰/۰۰	Asymp. Sig

جدول ۵ معنی‌داری آماری را نشان می‌دهد. مقدار مجذور کای به دست آمده برابر با $39/991$ است که در سطح خطای کمتر از $0/05$ قرار دارد ($P < 0/05$). معنی‌دار بودن آزمون فریدمن بدین معناست که رتبه بندی مؤلفه‌های یادگیری

قصدنشده (برنامه درسی پنهان) از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی بامعناست و مدرسان رتبه‌بندی متفاوتی از یادگیری‌های قصدنشده فراگیران در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی دارند.

جدول ۶. رتبه‌بندی آزمون فریدمن

۱/۷۰	جو اجتماعی مؤسسات
۱/۹۲	ساختار سازمانی مؤسسات
۲/۳۸	تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان

رتبه‌بندی آزمون فریدمن در جدول ۶ نشان می‌دهد که اهمیت و رتبه ویژگی‌های مطرح‌شده در مورد یادگیری‌های قصدنشده با یکدیگر متفاوت است ($P < 0/05$). مقایسه میانگین رتبه‌ها نشان می‌دهد که بیشترین یادگیری‌های قصدنشده برای فراگیران از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی به ترتیب از طریق تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان، ساختار سازمانی مؤسسات و جو اجتماعی مؤسسات به دست می‌آید. میانگین رتبه این ویژگی‌ها به ترتیب ۲/۳۸، ۱/۹۲ و ۱/۷۰ است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش پیش‌رو بررسی دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی نسبت به یادگیری‌های قصدنشده (برنامه درسی پنهان) آموزش زبان انگلیسی در فراگیران است. سه مورد از عوامل متعدد تأثیرگذار در برنامه درسی پنهان آموزش زبان انگلیسی، جو اجتماعی مؤسسات، ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی و تعامل میان معلم و زبان‌آموزان مد نظر است. بیشتر تحقیقات پیرامون برنامه درسی پنهان به بررسی رابطه و تأثیرات میان برنامه درسی پنهان و متغیرهای مربوط به دانش‌آموزان (تربیت شهروندی، تربیت اجتماعی، رفتار انضباطی، بازده‌های عاطفی، تقویت هویت ملی و روحیه علمی) و نیز محیط اجتماعی و فیزیکی مدارس پرداخته‌اند. پژوهشگران دیدگاه‌های متفاوتی درباره مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان دارند. پژوهش پیش‌رو از محدود کارهایی است که دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی در

مؤسسات آموزش زبان را درباره یادگیری‌های قصدنشده (برنامه درسی پنهان) با تأکید بر مؤلفه‌های جو اجتماعی، ساختار سازمانی و تعامل میان معلم و زبان‌آموزان جویا شده است.

این پژوهش نشان داد که از نظر مدرسان زبان انگلیسی، جو اجتماعی، ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی و تعامل میان معلم و زبان‌آموزان در محیط کلاس می‌تواند به‌طور معنادار و تا حد زیادی به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شود. علاوه بر این، از نظر مدرسان زبان انگلیسی بیشترین یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران به‌ترتیب از طریق تعامل میان معلم و زبان‌آموزان، ساختار سازمانی مؤسسات و جو اجتماعی مؤسسات به‌دست می‌آید. نتایج این پژوهش بر اهمیت مطالعه تأثیر یادگیری‌های قصدنشده (برنامه درسی پنهان) آموزش زبان انگلیسی از دیدگاه زبان‌آموزان صحه می‌گذارد.

از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی جو اجتماعی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی می‌تواند به‌طور معنادار و به مقدار زیادی منجر به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران شود. نوع ارتباط صمیمی و غیررسمی که بین معلم و زبان‌آموزان در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی وجود دارد و نیز ارتباط مناسب کلاسی و تعاملات بین‌گروهی بین زبان‌آموزان که گاهی در فضای مجازی و رسانه‌های اجتماعی در جهت آموزش زبان انگلیسی تداوم می‌یابد می‌تواند یکی از دلایل چنین یافته‌ای باشد. علاوه بر این، زبان‌آموزان با علاقه و بدون اجبار در کلاس‌های مؤسسات آموزش زبان انگلیسی ثبت‌نام می‌کنند که نشان‌دهنده بالا بودن انگیزه درونی و داشتن هدف مشخص از فراگیری زبان انگلیسی است. هاشمی (۱۳۹۴) حضور به موقع در کلاس، اظهار علاقه به مواد درسی، اطاعت از خواسته‌های معلم و نظم در انجام تکالیف برای کسب موفقیت بیشتر را مهم‌ترین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان شناخته که بیشتر تحت تأثیر جو مدرسه شکل می‌گیرند.

تمایل والدین به یادگیری زبان انگلیسی توسط فرزندان، همکاری والدین با معلم و کارکنان مؤسسه آموزش زبان انگلیسی برای پیشرفت فرزندانشان از عوامل پنهانی

است که در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی رخ می‌دهد. در تحقیق پیش‌قدم و مرادی‌مقدم (۱۳۹۱) بالا بودن انگیزه درونی، داشتن هدف مشخص از فراگیری زبان انگلیسی از ابعاد عاطفی، مطالعه درس قبل از آمدن به کلاس، استفاده مداوم از فرهنگ لغت و مرور فعالیت‌هایی که برای یادگیری زبان انجام شده، ابعاد شناختی مطرح شده توسط دانش‌آموزان قوی بود. کنترل مداوم تکالیف، توجه به یادگیری طولانی مدت و معنادار در تعامل با زبان‌آموز از ابعاد شناختی و تشویق فراگیر نسبت به یادگیری زبان انگلیسی، صحبت با فراگیر درباره مزایای آموزش زبان انگلیسی و اینکه زبان انگلیسی هدف نیست بلکه ابزاری است برای رسیدن به هدف از ابعاد عاطفی مطرح شده توسط والدین دانش‌آموزان قوی است.

جذابیت بیشتر کتاب‌های درسی بین‌المللی آموزش زبان انگلیسی نسبت به کتاب‌های چاپ‌شده داخلی و نیز کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی در مدارس از نظر محتوا، ویژگی‌های ظاهری، تصاویر، سازماندهی منطقی و ارتباط موضوعی مطالب و ویژگی‌های روش‌شناختی می‌تواند از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی جزو عوامل مؤثر در یادگیری‌های قصدنشده (برنامه درسی پنهان) از طریق عامل جو اجتماعی باشد. یافته‌های خیرآبادی و علوی‌مقدم (۱۳۹۸) نشان می‌دهد که ظاهراً محتوای کتاب‌های زبان انگلیسی مقاطع مختلف، از نظر کارشناسان آموزش زبان‌های خارجی و دبیران این درس، از جهات مختلف قابل قبول نیست. عدم انسجام محتوای کتاب‌های پایه‌های مختلف با یکدیگر و یادآوری مطالب آموخته‌شده پایه‌های قبلی، گرامر محور بودن کتاب و عدم توجه به مهارت‌های گفتاری و شنیداری، عدم جذابیت ظاهری کتاب و عدم توجه به رویکردهای نوین آموزش زبان در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی از ضعف‌های مطرح شده محتوای کتاب‌های زبان انگلیسی است. همچنین، رزمجو (۱۳۸۵) نشان داد کتب زبان انگلیسی در مدارس بر پایه روش ارتباطی نیست و این عاملی بر عدم موفقیت دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی است. عادل، حسینی‌فاطمی و پیش‌قدم (۱۳۹۲) آگاهی سیاسی بخشیدن به معلمان انگلیسی، صاحبان اصلی تعیین‌کننده خط‌مشی‌های آموزش زبان و به‌ویژه طراحان دوره‌های

آموزشی را بررسی کرده است. باید از قدرت موضوعات و محتوای کتاب‌های درسی آگاهی باشیم. اگر موضوعی در کتاب‌ها ارائه می‌شود، معلم آن از آن استفاده می‌کند و زبان‌آموزان در حیطه آن تمرین می‌کنند و آن موضوع جزئی از هویت‌های زبان‌آموز می‌شود؛ بنابراین پیامدهای حاصل از برنامه درسی پنهان، اغلب جزو برنامه‌های درسی رسمی یا آشکار نیستند. این یادگیری‌ها که بیشتر در بستر محیط اجتماعی حاصل می‌شوند، فراگیرترین، پایدارترین و مؤثرترین نوع یادگیری‌ها هستند.

از دید مدرسان زبان انگلیسی ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی می‌تواند به‌طور معنادار و تا حد زیادی به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شود. کاربرد مناسب اختیارات مدیریتی ناظر علمی در مؤسسه آموزش زبان انگلیسی و تفویض اختیار و آزادی عمل به معلمان از طرف ناظر علمی می‌تواند عامل موثری در پیشرفت مؤسسات آموزش زبان انگلیسی نسبت به آموزش زبان انگلیسی در مدارس باشد. نتایج حسینی‌فاطمی و بارانی (۱۳۹۶) نشان داد که بین فرهنگ یادگیری سازمانی و تعهد سازمانی، فرهنگ یادگیری سازمانی و قصد تسهیم دانش و بین رفتار شهروندی سازمانی و قصد تسهیم دانش رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. اختلاف معناداری در امتیازات مربوط به تعهد سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی در مدرسان زبان انگلیسی و مدرسان غیر زبان انگلیسی وجود دارد. تحلیل دقیق‌تر نتایج ثابت کرد که اساتید زبان انگلیسی میزان بیشتری از قصد تسهیم دانش، تعهد سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی را در مقایسه با هم‌تایان خود در گروه غیر زبان انگلیسی نشان دادند. مقررات و نظم و انضباط موجود در ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان نیز عامل دیگری برای کسب یادگیری‌های قصدنشده محسوب می‌شود. علیخانی و مهرمحمدی (۱۳۸۳) به پیامدهای مثبت برنامه درسی پنهان از جمله حضور بموقع در کلاس درس، اظهار علاقه به مواد درسی و احترام به قوانین و مقررات اشاره می‌کنند. نتایج پژوهش نامی، مرسولی و عاشوری (۲۰۱۴) نشان داد بین تمامی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان (ارتباط استاد و دانشجو، ارتباط بین دانشجویان، نقش ساختار سازمانی، محیط اجتماعی، نقش ظاهر دانشکده و ساختار فیزیکی) با پیشرفت تحصیلی

دانشجویان ارتباط معنی‌داری وجود دارد و تنها بین پیشرفت تحصیلی و ساختار فیزیکی کلاس رابطه معناداری مشاهده نشد.

از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان در محیط کلاس می‌تواند به‌طور معنادار و به مقدار زیادی منجر به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران شود. تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان در فضای مجازی به دلیل استفاده روزافزون از رسانه‌های مبتنی بر وب و جذابیت یادگیری در شبکه‌های اجتماعی مجازی در استفاده نظام آموزشی از فضای مجازی در تقویت یادگیری درس زبان انگلیسی مؤثر خواهد بود. یافته‌های پژوهش زارعی زوارکی و قربانی (۱۳۹۴) نشان داده است که آموزش از طریق شبکه اجتماعی مجازی اسکایپ بر میزان یادگیری سه مهارت شنیداری، گفتاری و درک مطلب زبان‌آموزان تأثیر مثبت داشته است.

میزان مشارکت فعال زبان‌آموزان در محیط یادگیری و در فعالیت‌های کلاس درس می‌تواند زمینه یادگیری عمیق‌تر را برای زبان‌آموزان فراهم نماید. براساس یافته‌های بهمنی، جوادی‌پور، حکیم‌زاده، صالحی و علوی‌مقدم (۱۳۹۶) دانش‌آموزانی که در کلاس درس معکوس آموزش دیده‌اند، در فعالیت‌های مرتبط با تمرین و تکلیف زبان انگلیسی در مهارت‌های مختلف به‌طور فعالانه مشارکت داشته‌اند. یکی از مهارت‌های اساسی که برای رشد و توسعه نیاز داریم، تفکر خلاق است. از طریق تعامل میان معلم و زبان‌آموزان، می‌توان تفکر خلاق در زبان‌آموزان را افزایش داد. مهم آن است که بتوانیم تفکر خلاق را شکوفا کنیم، توسعه دهیم و به خدمت بگیریم. لی^۱ (۲۰۱۸) معتقد است در فرایند آموزش انگلیسی باید کاملاً به اهمیت برنامه درسی پنهان در تدریس زبان انگلیسی پی ببریم و شرایطی برای دانش‌آموزان فراهم نماییم تا توانایی تفکرشان را پرورش دهند. با توجه به نیازهای تدریس انگلیسی، باید هنگام طراحی برنامه درسی صریح خود را وقف پیشرفت برنامه درسی پنهان کنیم به گونه‌ای که برنامه درسی پنهان را خاص‌تر و عملیاتی‌تر تدوین نماییم. براساس یافته‌های لوک‌من^۲

1. Li

2. Lukman

(۲۰۱۹) معلم می‌تواند از جنبه‌های روحی‌فرهنگی برنامه‌درسی پنهان به‌عنوان روش تدریس در فرایند تدریس و یادگیری برای تحریک علاقه دانش‌آموزان در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی استفاده کند. معلم می‌تواند جو خوبی را در کلاس درس ایجاد کند تا دانش‌آموزان در کلاس احساس راحتی کنند.

براساس یافته‌های این پژوهش، ازدید مدرسان زبان انگلیسی یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران تا حد زیادی تحت تأثیر عوامل جو اجتماعی مؤسسات، ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی و تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان در محیط کلاس است. این یافته‌ها با یافته‌های بحیرایی، شاه‌محمدی و عمویی (۱۳۹۶) پیرامون نقش برنامه‌درسی پنهان (در ابعاد قوانین و مقررات مدرسه، قوانین و مقررات کلاس، روابط میان‌فردی معلمان و دانش‌آموزان، محیط فیزیکی مدرسه و کلاس) در ارتقای یادگیری درس زبان انگلیسی همخوانی دارد. نتایج این پژوهش با یافته‌های ملکی (۱۳۷۶) که نشان داد عوامل پدیدآیی برنامه‌درسی پنهان، روابط میان‌فردی فراگیران و کارکنان، ساختار اجتماعی و قوانین اداری مراکز آموزشی، معماری و کیفیت ساختمان مراکز آموزشی، ارتباط متقابل مربیان و استادان است، همخوانی دارد. علاوه بر این، نتایج تحقیق حاجی (۱۳۸۷) که تأثیر مؤلفه‌های روابط موجود در مدرسه، ساختار سازمانی، جو اجتماعی و ساختار فیزیکی بر منضبط‌ساختن دانش‌آموزان را نشان می‌دهد، با تأثیر عوامل مؤثر بر یادگیری‌های قصدنشده در این پژوهش (جو اجتماعی، ساختار سازمانی و تعامل میان معلم و زبان‌آموزان) همخوانی دارد.

علاوه بر این، براساس یافته‌های این پژوهش تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان، ساختار سازمانی مؤسسات و جو اجتماعی مؤسسات به‌ترتیب به بیشترین یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شده است. کلاس، مؤلفه کلیدی و اصلی مؤسسات آموزشی به‌عنوان یک سازمان است؛ جایی که برجسته‌ترین جنبه‌های برنامه‌درسی پنهان در آن اجرا می‌شود. بیشترین حجم ارتباط با زبان‌آموز در مؤسسه آموزش زبان انگلیسی از میان مدیر مؤسسه، کارکنان، سوپروایزر (ناظر علمی) و

معلمان، متعلق به معلمان است و به همین جهت می‌توان یادگیری‌های قصدنشده بیشتری را از این طریق نسبت به سایر زیرسازهای برنامه درسی پنهان کسب نمود. علاوه بر این، در هر تحلیلی از برنامه درسی پنهان، جایگاه ساختارهای سازمانی که تعامل معلم و دانش‌آموز را درون کلاس تحت تأثیر قرار می‌دهند، حائز اهمیت است. برای ترویج درک کامل‌تر از پویایی‌های زندگی در کلاس درس و ارتباط آن با جامعه بزرگ‌تر، پنا^۱ و ژیروکس^۲ (۱۹۷۹) فرایندهای اجتماعی زندگی مدرسه و کلاس را که معنای خاصی به اصطلاح برنامه درسی پنهان می‌بخشد، شناسایی کرده‌اند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش بروغنی، مه‌رام، امین‌یزدی و سعیدی‌رضوانی (۱۳۹۰) که در میان مؤلفه‌های برنامه درسی، مؤلفه معلم و راهبردهای تدریس بیشترین تأثیر را بر عواطف دانش‌آموزان دارد، همخوانی دارد.

با توجه به اینکه در پژوهش‌های گذشته در داخل کشور پژوهشی درباره برنامه درسی پنهان آموزش زبان انگلیسی در مؤسسات آموزش زبان انجام نشده است، لزوم انجام تحقیق درباره یادگیری‌های قصدنشده (برنامه درسی پنهان) آموزش زبان انگلیسی در آموزش و پرورش و نیز مؤسسات آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان متولیان آموزش امری ضروری به‌نظر می‌رسد. بنابراین، پژوهش پیش‌رو با شناخت و آگاهی از اهمیت موضوع و نیز تلاش در جهت پرکردن خلأ پژوهشی اشاره‌شده انجام شده و امیدوار است سازمان‌ها، نهادها و دست‌اندرکاران امر برنامه درسی از نتایج این پژوهش در زمینه برنامه‌ریزی و اتخاذ تصمیمات مناسب‌تر در حوزه برنامه درسی کشور استفاده نمایند. توجه به نقش معلم به‌عنوان مهم‌ترین مؤلفه در یادگیری قصدنشده توسط فراگیران لزوم به‌کارگیری معلمان توانمند توسط مدیران مؤسسات را بیش از پیش پررنگ می‌نماید و بر اهمیت قوانین و مقررات مؤسسات و نیز جو اجتماعی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی بر فکر، عواطف و رفتار فراگیران صحنه می‌گذارد.

-
1. Penna
 2. Giroux

انجام پژوهش‌های مشابه با پژوهش حاضر با رویکردی کیفی، استفاده از جامعه آماری وسیع‌تر، بررسی دیدگاه فراگیران درباره یادگیری‌های قصدنشده و بررسی برنامه درسی پنهان آموزش زبان انگلیسی در مدارس و آموزش عالی، افقی گسترده‌تر برای دست‌اندرکاران نظام آموزشی و طراحان برنامه درسی در ایران فراهم خواهد نمود.

کتابنامه

- ایزدی، ص.، شاعرپور، م.، و قربانی قهرمان، ر. (۱۳۸۸). بررسی نقش برنامه درسی پنهان در ایجاد نگرش به اقتدار، تقویت هویت ملی و جهانی شدن (مورد مطالعه: دانش‌آموزان مدارس متوسطه). *مطالعات ملی*، ۳۹(۳)، ۱۰۹-۱۳۶.
- بحیرایی، ش.، شاه‌محمدی، ن.، و عمویی، خ. (۱۳۹۶). نقش برنامه درسی پنهان در یادگیری درس زبان انگلیسی از دیدگاه دبیران دبیرستان‌های دخترانه شهر دماوند در سال تحصیلی ۹۳-۹۴. *علوم رفتاری (بهر)*، ۳۲(۱)، ۲۹-۶۲.
- بروغنی، ا.، مهram، ب.، امین‌یزدی، ا.، و سعیدی‌رضوانی، م. (۱۳۹۰). *بررسی تأثیر برنامه درسی پنهان بر عواطف دانش‌آموزان مقطع ابتدایی*، (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه فردوسی مشهد، ایران.
- بزرگ، ح. (۱۳۹۰). *شناسایی برنامه درسی پنهان متأثر از محیط فیزیکی دانشگاه*، (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه شهید بهشتی، ایران.
- بهمنی، م.، جوادی‌پور، م.، حکیم‌زاده، ر.، صالحی، ک.، و علوی‌مقدم، س. ب. (۱۳۹۶). بررسی میزان مشارکت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی با استفاده از روش آموزش کلاس معکوس. *پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۸(۲)، ۳۵-۴۹.
- بیان‌فر، ف.، ملکی، ح.، سیف، ع.، و دلاور، ع. (۱۳۸۹). تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس بر بازده‌های عاطفی یادگیری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی به‌منظور ارائه مدل. *مطالعات برنامه درسی ایران*، ۱۷(۵)، ۵۷-۸۵.
- بیجنندی، م. ص. (۱۳۸۶). *مقایسه تأثیر برنامه درسی پنهان بر آموخته‌های دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی با دانشجویان دانشگاه علم و فرهنگ به‌عنوان یک دانشگاه غیر دولتی*، (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبایی، ایران.

- پیش قدم، ر.، و مرادی مقدم، م. (۱۳۹۲). مطالعه اکولوژیک در آموزش زبان: نقش والدین در پیشرفت سطح یادگیری زبان انگلیسی. *جستارهای زبانی*، ۴(۴)، ۳۱-۵۴.
- تقی پور، ح.، و غفاری، ه. (۱۳۸۸). بررسی نقش برنامه درسی پنهان، در رفتار انضباطی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مقاطع راهنمایی دخترانه شهرستان خلخال در سال تحصیلی ۸۸-۸۹. *علوم تربیتی*، ۱۷(۲)، ۳۳-۶۵.
- حداد علوی، ر.، عبداللهی، ا.، و احمدی، ا. (۱۳۸۶). برنامه درسی پنهان: پژوهشی در یادگیری‌های ضمنی مدرسه؛ مورد روحیه علمی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۳(۲)، ۳۳-۶۶.
- حسینی فاطمی، آ.، و بارانی، ق. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین فرهنگ یادگیری سازمانی و قصد تسهیم دانش با تأکید بر نقش میانجی تعهد سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی در میان اساتید زبان انگلیسی و غیر زبان انگلیسی در دانشگاه‌های ایران. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۰(۱)، ۵۳-۸۵.
- حیدری، ر.، صمدی، پ.، و جوادی پور، م. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر برنامه درسی پنهان بر رفتار هنرجویان هنرستان‌های تربیت بدنی و دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر زنجان، (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه الزهراء، ایران.
- خیرآبادی، ر.، و علوی مقدم، س. ب. (۱۳۹۸). فرصت‌ها و چالش‌های فراروی آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش رسمی ایران. *پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی*، ۹(۱)، ۵۳-۷۰.
- دوانلو، م. (۱۳۸۶). *برنامه درسی پنهان*. ساری: شلفین.
- رزمجو، س. ا. (۱۳۸۵). *قابلیت اجرایی آموزش زبان ب شیوه ارتباطی در دو حوزه از بافت در حال گسترش: مدارس عمومی و آموزشگاه‌های خصوصی زبان انگلیسی شهر شیراز*، (رساله منتشر نشده دکتری). دانشگاه شیراز، ایران.
- زارعی زوارکی، ا.، و قربانی، ح. ر. (۱۳۹۴). تأثیر شبکه‌های اجتماعی مجازی بر یادگیری زبان انگلیسی دانش‌آموزان. *فناوری آموزش و یادگیری*، ۱(۳)، ۲۳-۳۶.
- صفایی موحد، س. (۱۳۹۰). *تبیین تفاوت‌های پنجگانه پنهان در انتخاب استاد راهنما در دانشکده‌های علوم تربیتی و ریاضی*، (رساله منتشر نشده دکتری). دانشگاه تربیت معلم تهران، ایران.
- عادل، س. م. ر.، حسینی فاطمی، ا.، و پیش قدم، ر. (۱۳۹۲). *گفتمان و شکل‌گیری هویت‌های سیاسی: مطالعه موردی زبان‌آموزان و معلمان ایرانی در حوزه یادگیری زبان انگلیسی در آموزشگاه‌های زبان*. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۶(۲)، ۷۵-۱۰۸.

- علیخانی، م. ح. (۱۳۸۲). بررسی پیامدهای قصدنشده برنامه درسی پنهان (محیط اجتماعی مدارس دوره متوسط شهر اصفهان) و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن، (رساله منتشر نشده دکتری). دانشگاه تربیت مدرس، ایران.
- علیخانی، م. ح.، و مهرمحمدی، م. (۱۳۸۳). بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسط اصفهان. علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۲(۳)، ۱۲۱-۱۴۶.
- قورچیان، ن. (۱۳۷۴). تحلیلی از برنامه درسی مستتر بحثی نو در ابعاد ناشناخته نظام آموزشی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۲(۱)، ۴۷-۶۹.
- کریمی، ف. (۱۳۹۱). برنامه درسی پنهان؛ تأکید بر تربیت اجتماعی. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۵(۲)، ۱۲۵-۱۳۰.
- گای آر، ل. (۱۳۷۵). روانشناسی برای آموزش. ترجمه شهی ییلاق. تهران: رشد.
- ملکی، ح. (۱۳۸۶). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران: پیام اندیشه.
- مهرام، ب. (۱۳۸۴). ارزشیابی برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی کشور، مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی، (رساله منتشر نشده دکتری). دانشگاه شیراز، ایران.
- مهرام، ب.، اسکندری، ح.، سعیدی رضوانی، م.، و مهرمحمدی، م. (۱۳۸۷). میزگرد تخصصی بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان. مطالعات برنامه درسی، ۳(۸)، ۱۵۶-۱۷۱.
- مهرمحمدی، م. (۱۳۸۳). برنامه درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: آستان قدس رضوی.
- مهرمحمدی، م.، و علیخانی، ح. (۱۳۸۳). بررسی پیامدهای قصدنشده برنامه درسی پنهان (محیط اجتماعی مدارس دوره متوسط شهر اصفهان). علوم تربیتی و روانشناسی، ۱۱(۳)، ۱۲۱-۱۴۶.
- ناصری آذر، ا. (۱۳۹۵). برنامه درسی پنهان درس زبان انگلیسی مدارس عادی و تیزهوشان. مقاله ارائه شده در سومین کنفرانس جهانی روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم، شیراز.
- هاشمی، ا. (۱۳۹۴). برنامه ریزی درسی (اصول و کاربرد). تهران: تایماز.
- یمانی، ن.، لیاقتدار، م.، چنگیز، ط.، و ادیبی، پ. (۱۳۸۸). چگونه دانشجویان پزشکی حرفه‌ای‌گری را در بالین می‌آموزند: یک مطالعه کیفی از تجارب اساتید و کارورزان. آموزش در علوم پزشکی، ۹(۴)، ۳۸۳-۳۹۶.

- Abdulsalam, A. (2008). *Saudi students' perspectives on their teachers' transmission of negative messages: A hidden curriculum*, (Unpublished doctoral dissertation). University of Kansas, USA.
- Ahrentzen, S. (1981). The environmental and social context of distraction in the classroom. In E. Osterberg, C. P. Tieman, & R. A. Findlay (Eds.), *Design research interaction* (pp.241-250). Ames, IA: Environmental Design Research Association.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Anderson, T. (2002). Revealing the hidden curriculum of E-Learning. In C. Vrasidas & G. Glass (Eds.), *Distance education and distributed learning* (pp. 115-134). Greenwich, CT: Information Age.
- Anderson, T. (2004) A second look at learning sciences classrooms, and technology: Issues of implementation: Making it works in the real world. In T. M. Duffy & J. R. Kirkley (Eds.), *Learner-centered theory and practice in distance education: Cases from higher education* (pp. 235-249). London, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ausbrooks, R. (2000). *What is school hidden curriculum teaching your child?* Retrieved from <http://www.parentingteens.com>.2000
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Canagarajah, A. S. (2003). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford, England: Oxford University Press
- Carvalho, O. R. (1995). *Values in the hidden curriculum: an axiological reproduction*. (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio, USA.
- Doyle, K. M. (2007). The teacher, the tasks: Their role in students' mathematical literacy. In J. Watson & K. Beswick (Eds.), *Proceedings of 30th annual conference of the mathematics education research group of Australasia - mathematics: Essential research, essential practice* (pp. 246- 254). Hobart, Tasmania.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York, NY: Macmillan College Publishing.
- Fathi Vajargah, K., & Vahed Choukdeh, S. (2007). Identifying damages of civil education in the hidden curriculum, the system of theoretical high school from the viewpoint of women teachers in the city of Tehran and proposing solutions for improvement of its situation. *Quarterly of Educational Innovation*, 17(5), 93-132.
- Giroux, H. A. (1980). Critical theory and rationality in citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 10(4), 329-366.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. New York, NY: Bergin and Garvey.

- Jacobson, G. A. (2008). *The gendered processes of hidden curriculum and cultural capital within two teacher preparation programs*, (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University, USA.
- Jackson, P. W. (1990). Preface. In P. W. Jackson (Ed.), *Life in classrooms* (p. xxi). New York, NY: Teachers College Press.
- Jerald, C. D (2006). School culture: The hidden curriculum. *The center for comprehensive school reform and improvement*. Retrieved from: http://www.centerforcsri.org/files/Center_IB_Dec06_C.pdf
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Connecticut , CT: Yale University Press.
- Li, G., Sun, Z., & Jee, Y. (2019). The more technology the better? A comparison of teacher-student interaction in high and low technology use elementary EFL classrooms in China. *System*, 84(1), 24-40.
- Lukman, L. (2019). Implementing the hidden curriculum in English as foreign language (EFL) classroom. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 7(2), 287-297.
- Lyster, R. (2002). Negotiation in immersion teacher–student interaction. *International Journal of Educational Research*, 37(3-4), 237-253.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 557-587.
- Mackey, A. (2006). Epilogue: From introspections, brain scans, and memory tests to the role of social context: Advancing research on interaction and learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 369-379.
- Mackey, A. (2007). *Conversational interaction in second language acquisition: A series of empirical studies*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Margolis, E. (2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York, NY: Routledge.
- Marlow, S., & Minehira, N. (2008). *Principals as curriculum leaders: New perspectives for the 21st century*. Honolulu: Hawaii School Leadership Academy.
- Muluneh, T. K. (2019). Classroom interaction and communicative language teaching: Challenges of using authentic oral interaction in EFL context the case EFL learners of Ambo university. *International Journal of Language and Linguistics*, 7(6), 255-262.
- Nami, Y., Marsooli, H., & Ashouri, M. (2014). Hidden curriculum effects on Iranian EFL learners' self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 798-801.
- Pitts, S. (2003). What do students learn when we teach music? An investigation of the effects of music on the self-efficacy of students in the music department. *Arts and Humanities in Higher Education*, 2(3), 281-292.
- Reinkowski, M. (1997). National identity in Lebanon since 1990. *Orient*, 38 (3), 493-515.

- Rennert, A. (2008). The hidden curriculum of performance-based teacher education. *Teachers College Record*, 110(1), 105–138.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4th ed.). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Sert, O. (2015). *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh, England: Edinburgh University Press.
- Sert, O. (2019). Classroom interaction and language teacher education. In S. Walsh, & S. Mann (Eds.), *The Routledge handbook of English language teacher education* (pp. 216-238). London, England: Routledge.
- Sheikhazade, M. (2011). *Intended, applied and experienced null curriculum*, (Ulllll leem nstr 't tsss i)I llmiz zz vv vvvversity, Orumieh Branch, Iran.
- Sullivan, P., Clarke, D., Clarke, B., & O'shea, H. (2010). Exploring the relationship between task, teacher actions, and student learning. *PNA*, 4(4), 133-142.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In H. G. Widdowson, G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honor of HG Widdowson* (pp. 125-144). Oxford, England: Oxford University Press.
- Swain, M., & Suzuki, W. (2008). Interaction, output, and communicative language learning. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 557-570). Oxford, England: Blackwell.
- Vang, C. T. (2006). Minority parents should know more about school culture and its imccct tt t iii r iii lrr'' s cccctt i... *Multicultural Education*, 14(1), 20- 26.
- Vrasidas, C. (2000). Constructivism versus objectivism: Implications for interaction, course design, and evaluation in distance education. *International Journal of Educational Telecommunications*, 6(4), 339-362.
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. New York, NY: Routledge.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. London, England: Routledge.
- Wren, D. G. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593-596.
- Wern, D. J. (1993). *A comparison of the theories of adolescent moral development of law rence Kohlberg and Carol Gilligan: alternative views of the hidden curriculum*. (Unpublished doctoral dissertation). Lehigh University, USA

- Ahola, S. (2000, January). *Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to?* Paper presented at the Innovation in Higher Education Conference, Helsinki, Finland.
- Li, H. (2019, January). The significance and development approaches of hidden curriculum in college English teaching. In *3rd International Seminar on Education Innovation and Economic Management (SEIEM 2018)*. New York, NY: Atlantis Press.

درباره نویسندگان

زینب سازگار دکتری آموزش زبان انگلیسی است. حوزه تخصصی وی توسعه حرفه‌ای معلمان، آموزش الکترونیکی، برنامه درسی زبان و اقدام پژوهی است.

حمید اشرف استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تربت حیدریه) است. حوزه تخصصی وی روش‌های تحقیق، برنامه درسی زبان، تربیت معلم و مهارت‌های نرم است.

خلیل مطلب‌زاده دانشیار گروه زبان انگلیسی مؤسسه آموزش عالی تابران (مشهد) و دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تربت حیدریه) است. حوزه تخصصی وی تربیت معلم، توسعه حرفه‌ای و آموزش الکترونیکی است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی