

تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره راهنمایی به منظور ارائه مدل*

دکتر فاطمه بیان‌فر^۱

دکتر حسن ملکی^۲

دکتر علی دلاور^۳

دکتر علی اکبر سیف^۴

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی چگونگی اثرگذاری برنامه درسی پنهان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به منظور ارائه مدل انجام شده است. روش پژوهش روش آمیخته یا ترکیبی، و جامعه آماری پژوهش کلیه ۴۱ مدرسه راهنمایی دخترانه منطقه یک آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ بوده است. تعداد نمونه مورد پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ۹ مدرسه، و طول مدت مشاهده ۸ ماه بود. ابزار گردآوری اطلاعات به قرار زیر بوده است: ۱. فرم‌های مشاهده‌سنج محقق ساخته با مقیاس درجه‌بندی و روش واقع‌نگاری ۲. فرم‌های مصاحبه محقق ساخته با روش سؤالات باز استاندارد شده و روش گفت‌وگوهای غیررسمی ۳. میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات از آزمون‌های آماری t ، طرح اندازه‌گیری مکرر، یک بین یک درون و یک راه، آزمون تعقیبی شفه، همبستگی پیرسون و تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه.

نتایج رگرسیون چند گانه بین مؤلفه‌های برنامه‌های درسی پنهان محیط اجتماعی و فیزیکی مدرسه با پیشرفت تحصیلی همبستگی چند گانه عدد با ۰/۵۰ را نشان داد که در سطح اطمینان ۰/۹۵ معنادار نبود. با توجه به «ضریب تعیین»، معلوم شد که ۲۴/۷۷ درصد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متأثر از برنامه درسی پنهان است. نتایج تجزیه و تحلیل کیفی یافته‌ها نیز 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، به‌طور مستقیم

*تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۸/ ۱/۳۰ تاریخ شروع بررسی: ۱۳۸۸/ ۲/۱۶ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۰/۲/۳۱

۱. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی

۲. عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی

۳. عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی

۴. عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی

و غیرمستقیم بر یادگیری‌های عمیق و واقعی آنها اثرات منفی و پایداری می‌گذاشت. بنابراین به منظور کاهش آثار منفی این برنامه با توجه به رویکردهای روان‌شناسی یادگیری و برنامه درسی پنهان مدلی در ۸ بخش، شامل ۱. مبانی نظری ۲. فلسفه ۳. متغیرهای زیربنایی ۴. ابعاد ۵. اهداف ۶. اصول ۷. مراحل اجرایی ۸. نظام بازخورد و ارزشیابی طراحی و پیشنهاد شد.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی پنهان، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، دوره راهنمایی تحصیلی،

مدل

مقدمه

پژوهش حاضر با هدف جست‌وجو و کشف آثار برنامه درسی پنهان مدارس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی و ارائه مدلی در جهت طراحی محیط‌های آموزشی بهتر انجام گرفت.

با وجود آن‌که مهم‌ترین عوامل اثرگذار بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی واقعی دانش‌آموزان، از سنخ آموخته‌های غیر مدون، غیر مشهود، غیر عمدی و پیش‌بینی نشده است، به طوری که اکثر صاحب نظران از جمله جکسون^۱ ۹ (۱۹۸۶) بازیابی، ۲۰۰۵، اسنایدر^۲ (۱۹۷۰) بازیابی، ۲۰۰۸، بلوم^۳ (۱۹۸۲)، ترجمه سیف، ۱۳۶۳، سیتون^۴ (۲۰۰۲)، لیوسی و لاوسون^۵ (۲۰۰۸)، چایکینگ^۶ (۲۰۰۸) و داگانی^۷ (۲۰۰۹) گستردگی، پایداری و نفوذ این آموخته‌های به ظاهر خاموش و پنهان را در امر یادگیری بیشتر از برنامه‌های درسی آشکار می‌دانند، اما اکثر مطالعات و تحقیقات، در قلمرو برنامه‌های درسی آشکار یا رسمی انجام شده و کمتر تحقیقی پیرامون آثار برنامه درسی پنهان بر یادگیری واقعی دانش‌آموزان صورت گرفته است. بنابر این ضرورت جست‌وجو و تعمق در خصوص آثار این برنامه، به‌منظور کالبد شکافی برنامه درسی احساس می‌شود. مهم‌ترین ضرورت این پژوهش دعوت صاحب‌نظران به ژرف اندیشی در ماجراهایی است که بر کلاس‌های درس و مدارس ما می‌رود. از جمله این‌که نمرات پیشرفت تحصیلی غیرواقعی است و یادگیری‌های دانش‌آموزان مطابق با اراده و خواست سیستم آموزش و پرورش نیست و تدبیر خاصی برای جلوگیری از آنها در نظر گرفته نشده است. بنابراین ضرورت انجام پژوهشی در این زمینه احساس می‌شود.

شناسایی و کالبد شکافی برنامه درسی پنهان می‌تواند به عنوان یک ابزار تربیتی، در خدمت دست اندرکاران تعلیم و تربیت قرار گیرد و آنها را از این ساده‌اندیشی کهنه شده، که می‌گوید شاگردان به مثابه تخته سنگ‌های نانوخته‌ای هستند که می‌توان عمل حجاری را بر روی آنها انجام داد بر حذر داشت و این پیام را به آنها داد که هر هدف رفتاری که در نظر می‌گیرند، و هر تصمیم تربیتی، هر روش تربیتی و هر رفتاری که انجام می‌دهند به طور مستقیم و یا غیرمستقیم بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار است.

همان‌طور که اشاره شد به رغم اهمیت فراوان آثاری که برنامه درسی پنهان بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی واقعی دانش‌آموزان می‌گذارد، کمتر پژوهشی به این موضوع پرداخته است. به‌طور نمونه آیزنر^۸ (۱۹۷۹) به ارزش‌گذاری‌های ترجیحی برای مواد و موضوع‌های درسی مختلف به‌عنوان یکی از جنبه‌های برنامه درسی پنهان مدارس اشاره می‌کند. مثلاً این که دانش‌آموزان، مواد درسی مانند هنر و تربیت بدنی را، در مقایسه با مواد و موضوع‌هایی مانند ریاضی و علوم تجربی دارای ارزش کمتر می‌دانند و آنها را در درجه دوم اهمیت ارزیابی می‌کنند (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۱ صص ۶۳۸-۶۳۷).

در حالی که تأکید آیزنر به ارزش‌گذاری‌های ترجیحی برای مواد و موضوعات درسی مختلف بود، تأکید بلوم^۹ ۱۳۶۳، مایلز و آندریون^{۱۰}، ۲۰۰۱، فیزروی^{۱۱}، ۲۰۰۷، چای کینگ، ۲۰۰۸ و داگانی، ۲۰۰۹، به بعد اجتماعی این برنامه معطوف بود. این صاحب‌نظران معتقد بودند برنامه درسی پنهان ناظر بر آموخته‌های دانش‌آموز از روابطش با سایر دانش‌آموزان، معلمان و اولیای مدرسه است. این آموخته‌ها که تحت تأثیر ارزش‌ها و انتظارات هر معلم و نیز بافت جامعه قرار می‌گیرد در هر دانش‌آموزی پوشیده و مخفی است و خود بر کیفیت یادگیری، زمان یادگیری و چگونگی انجام دادن تکالیف درسی اثر می‌گذارد.

آسبروکس^{۱۱} (۲۰۰۰) نیز همگام با این صاحب‌نظران به بعد اجتماعی این برنامه اشاره دارد. وی برنامه درسی پنهان را «بدنه دانشی» می‌داند که دانش‌آموزان از طریق حضور در کلاس درس و مدرسه، هضم نموده و محیط یادگیری آنها را تشکیل می‌دهد. وی معتقد است فراگیران باید قادر به تشخیص این برنامه بوده و نسبت به آن واکنش مناسب نشان دهند تا بتوانند جایگاه خود را در مؤسسه آموزشی تثبیت کنند. مایلز و آندریون (۲۰۰۱) نیز که به بعد اجتماعی برنامه پنهان توجه داشتند، رمز موفقیت هر دانش‌آموزی را یادگیری ترفندها و قواعد بازی در هر کلاس درس می‌دانستند.

برخی دیگر از پژوهشگران به بعد شناختی برنامه درسی پنهان توجه داشتند و به بررسی آثار این برنامه 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 حتی مخالف اهداف نظام آموزش و برنامه درسی رسمی است؛ مانند برخوردهای کلیشه‌ای، تبعیض نژادی و تبعیض جنسیتی (مارگولیس^{۱۲}، ۲۰۰۰، برگن هن گوون^{۱۳}، ۲۰۰۹، ردیش^{۱۴}، ۲۰۰۹، استینفن سن^{۱۵} ۲۰۰۹ و شریفه ثریا^{۱۶}، ۲۰۱۰).

برخی دیگر از صاحب نظران همچون اسمیت و مونگمری^{۱۶}، ۲۰۰۸ که به بعد شناختی این برنامه توجه داشتند، در پژوهش‌های خود نشان دادند که نگرش دانش‌آموزان به دروس مختلف تحت تأثیر ارزش‌گذاری اولیای مدرسه به این دروس قرار دارد. برای مثال، درس‌هایی مانند ریاضیات، علوم تجربی و تکنولوژی که از نظر اولیای مدرسه اهمیت بیشتری داشتند از نظر دانش‌آموزان نیز مهم‌تر بودند.

بالاخره دسته دیگری از صاحب نظران حوزه برنامه درسی مانند برنابال^{۱۸}، ۱۹۹۷، مارگولیس، ۲۰۰۱، دیکسی^{۱۹}، ۲۰۰۳، وبر^{۲۰}، ۲۰۰۹، و فریتر^{۲۱}، ۲۰۰۹ به بعد فیزیکی این برنامه توجه کردند. این پژوهشگران در پژوهش‌های خود به بررسی اثر محیط مدرسه بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پرداختند و نشان دادند کلاس‌های درس کاملاً زیبا، تزئین شده، پر نور و با امکانات و تجهیزات کافی برای تدریس، از عوامل موفقیت تحصیلی است.

ما در این پژوهش با رویکرد تلفیقی به هر سه بعد پرداخته‌ایم ولی بر بعد اجتماعی تأکید بیشتری داشته‌ایم. شاخص‌های تشخیص برنامه درسی پنهان در این پژوهش عبارت بودند از:

۱. تعاملات معلمان با دانش‌آموزان
 ۲. تعاملات اولیای 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، شاخص پیشرفت تحصیلی در این پژوهش میانگین نمرات سال دوم راهنمایی دانش‌آموزان در آستانه ورود به سوم راهنمایی تحصیلی بود.
- در یک جمع‌بندی اجمالی از ادبیات پژوهشی مربوط به برنامه درسی پنهان مشاهده شده که نظرها و تحقیقات گوناگونی درباره این برنامه، عوامل تشکیل دهنده و آثار آن وجود دارد که در آن‌ها به بررسی آثار برنامه درسی پنهان بر ارزش‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان پرداخته شده است. در اینجا این

سوال مطرح است که آثار برنامه درسی پنهان بر پیشرفت تحصیلی و یادگیری‌های واقعی آنها چیست و چگونه ایجاد می‌شود و آیا می‌توان مدلی را در جهت کاهش آثار منفی این برنامه و طراحی محیط‌های آموزشی با کیفیت مطلوب‌تر طراحی و پیشنهاد نمود؟ برای پاسخگویی به این سؤالات پژوهش حاضر به روش زیر انجام شد.

روش: روش پژوهش، روش پژوهش آمیخته^{۲۲} یا ترکیبی بود. در بخش کمی، از روش پیمایشی (نوع مقطعی^{۲۳}) به منظور گردآوری داده‌ها درباره پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در سال تحصیلی ۸۸-۸۷، از طریق نمونه‌گیری از دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی، استفاده شد. در بخش کیفی نیز از روش بررسی موردی^{۲۴} (پژوهش پدیدار شناختی^{۲۵} از انواع تجربه‌ی زیسته^{۲۶}) جهت جمع‌آوری اطلاعات در مورد برنامه‌های درسی پنهان استفاده گردید. مورد یا «واحد تحلیل» در این پژوهش کلاس درس و یا مدرسه بود.

جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه مدارس دخترانه دوره راهنمایی منطقه یک آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ بود که شامل ۲۶ آموزشگاه می‌شد. این منطقه، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند^{۲۷} از میان مناطق مختلف آموزش و پرورش تهران 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 پیشرفت تحصیلی 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 از تجربه و سابقه بالاتری برخوردارند. برای انتخاب پایه تحصیلی نیز، با استفاده از همین روش، از میان دانش‌آموزان پایه‌های مختلف تحصیلی دوره راهنمایی، دانش‌آموزان پایه سوم انتخاب شدند. علت انتخاب دانش‌آموزان سال سوم این بود که این دانش‌آموزان از یک سو در مرحله انتخاب رشته تحصیلی و ورود به دوره متوسطه نظری و یا هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و کار دانش بودند، بنابراین یادگیری عمیق‌تر و معنادارتری از دروس مختلف در این دانش‌آموزان شکل گرفته بود؛ و از سوی دیگر این دانش‌آموزان در مرحله انتقال بودند و بیشتر از دانش‌آموزان دیگر تحت تأثیر محیط اجتماعی مدرسه و پیامدهای قصدنشده حاصل از آن قرار گرفته بودند.

برای انتخاب نمونه، با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده^{۲۸}، مدارس دولتی و غیر دولتی (غیر انتفاعی) از میان فهرست مدارس انتخاب شد. پس از انتخاب هر مدرسه یکی از کلاس‌های پایه سوم به روش تصادفی به عنوان نمونه نهائی 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 غیردولتی به عنوان نمونه مورد بررسی انتخاب شده بودند.

برای جمع‌آوری اطلاعات متناسب با ماهیت موضوع پژوهش و روش تحقیق مورد استفاده، از ابزارهای زیر استفاده شد. ۱. میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی ۲. فرم‌های درجه‌بندی مشاهده‌سنج محقق ساخته و روش واقع‌نگاری ۳. مصاحبه با روش سؤالات بازاستاندارد شده محقق ساخته و روش گفت‌وگوهای غیررسمی.

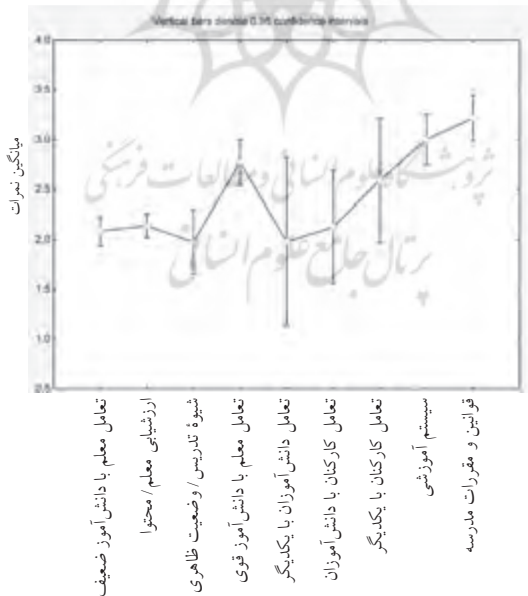
برای ساختن ابزارها، از مبانی نظری و نظر متخصصان روان‌شناسی تربیتی و برنامه‌ریزی درسی استفاده شد. ابزارهای ساخته شده در سه نوبت به صورت مقدماتی اجرا گردید که، پس از هر نوبت اجرا ضریب روایی و پایایی ابزارها محاسبه شد تا ابزار برای اجرای نهایی آماده شود. برای تعیین پایایی ابزار سنجش برنامه درسی پنهان، داده‌های کیفی حاصل از مشاهده‌ها و مصاحبه‌ها به داده‌های کمی تبدیل شد و عبارات‌های تکراری حذف گردید. 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. 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 عبارات‌ها با کل عبارات‌ها) 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، شاخص کفایت نمونه‌برداری و آزمون کرویت بارتلت محاسبه شد. شاخص کفایت نمونه‌گیری (KMO) برابر ۰/۶۹۷ شد و نتیجه آزمون کرویت بارتلت نیز مقدار $X_p = 17514/805$ را نشان داد که این مقدار نیز با $df = 6441$ در سطح $P < 0/001$ 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 که 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 و بخصوص 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 مشاهده‌سنج 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 فراهم شد. در نمودار ۱ مقایسه میانگین‌های مؤلفه‌های محیط اجتماعی برنامه درسی پنهان مدرسه به خوبی منعکس شده است.



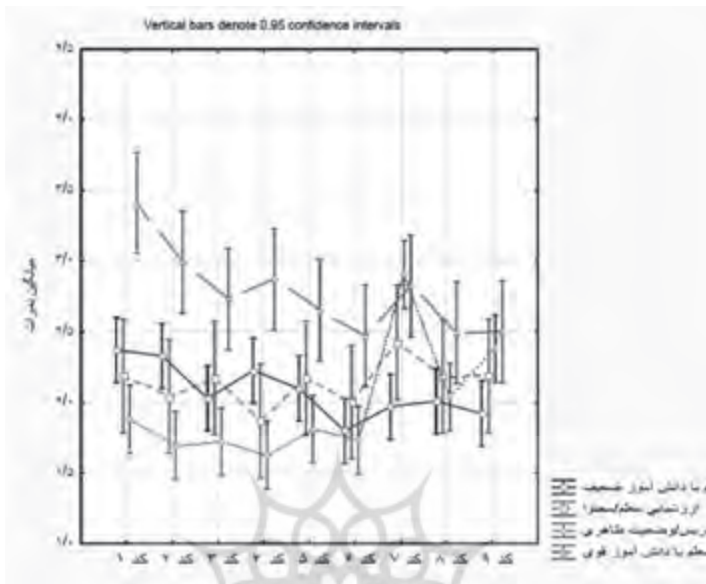
نمودار ۱: مقایسه میانگین‌های مؤلفه‌های محیط اجتماعی برنامه درسی پنهان مدرسه

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 با میانگین $1/80$ از همه ضعیف‌تر و در مدرسه کد ۱ با میانگین $2/37$ از همه قوی‌تر است. همچنین شیوه‌های تدریس / وضعیت ظاهری معلم‌ها با میانگین $1/63$ ، شیوه‌های ارزشیابی / محتوای مواد درسی با میانگین $1/87$ در مدرسه کد ۴ از همه ضعیف‌تر و در مدرسه کد ۷ با میانگین $2/90$ و $2/42$ از همه قوی‌تر است. 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 مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	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.



نمودار ۲: تعامل مؤلفه‌های اجتماعی برنامه درسی پنهان کلاس‌های درس در مدارس مختلف

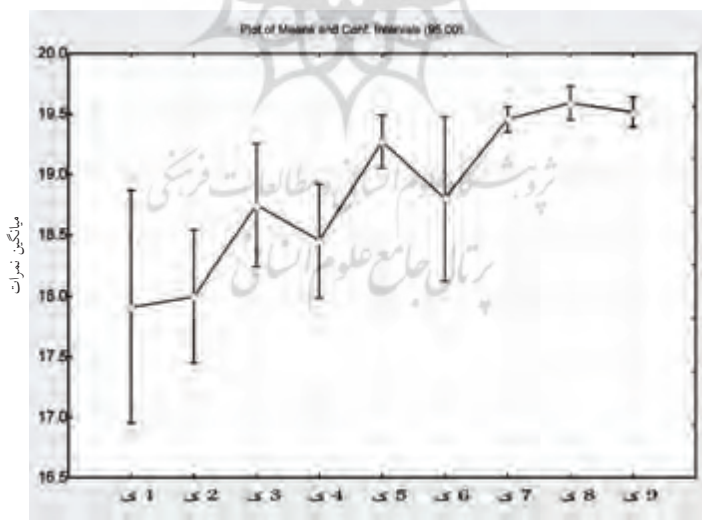
همان‌طور که نمودار ۲ نشان می‌دهد وضعیت تعامل معلم با دانش‌آموزان قوی تقریباً در تمامی مدارس مورد بررسی بهتر از سه مؤلفه دیگر برنامه درسی پنهان در کلاس‌های درس بود. شیوه‌های تدریس / وضعیت ظاهری معلم‌ها نسبت به بقیه مؤلفه‌ها در جایگاه پایین‌تری قرار داشت. به همین ترتیب وضعیت تعامل معلم با دانش‌آموزان ضعیف، 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 رضایت بخشی نبود.

پس از بررسی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان به عنوان متغیر مستقل، به بررسی پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیر وابسته پرداخته شد.

برای بررسی وضعیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، مدرسه به‌عنوان واحد تحلیل، مدرسه در نظر گرفته شد. سپس میانگین و انحراف استاندارد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به تفکیک مدرسه‌ها محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۲ و نمودار ۳ گزارش شده است. همان‌طور که جدول ۲ و نمودار ۳ نشان می‌دهند مدرسه کد ۱ با میانگین ۱۷/۹۱ دارای پایین‌ترین میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و مدرسه کد ۸ با میانگین ۱۹/۵۹ دارای بالاترین میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از بین مدارس نمونه تحقیق بود.

جدول ۲: محاسبه میانگین و انحراف استاندارد پیشرفت تحصیلی به تفکیک مدرسه

خطای استاندارد	واریانس	انحراف استاندارد	میانگین	چارک سوم	میانه	چارک اول	حداکثر	حداقل	تعداد	مدارس
۰/۴۵	۳/۷۱	۱/۹۳	۱۷/۹۱	۱۹/۵۰	۱۸/۴۹	۱۶/۵۰	۱۹/۹۲	۱۳/۶۳	۱۸	کد ۱
۰/۲۷	۳/۲۱	۱/۷۹	۱۸/۰۰	۱۹/۲۵	۱۸/۲۳	۱۷/۸۷	۲۰/۰۰	۱۲/۰۰	۴۴	کد ۲
۰/۲۵	۱/۹۹	۱/۴۱	۱۸/۷۵	۱۹/۷۷	۱۹/۲۳	۱۸/۲۲	۲۰/۰۰	۱۵/۰۰	۳۲	کد ۳
۰/۲۳	۱/۵۷	۱/۲۵	۱۸/۴۵	۱۹/۴۲	۱۸/۶۰	۱۷/۸۰	۲۰/۰۰	۱۵/۰۵	۳۰	کد ۴
۰/۱۱	۰/۴۰	۰/۶۳	۱۹/۲۷	۱۹/۸۵	۱۹/۴۲	۱۸/۹۶	۱۹/۹۷	۱۷/۷۱	۳۴	کد ۵
۰/۳۱	۱/۴۸	۱/۲۲	۱۸/۸۰	۱۹/۶۰	۱۹/۲۳	۱۸/۶۵	۱۹/۹۱	۱۵/۵۰	۱۵	کد ۶
۰/۰۵	۰/۰۶	۰/۲۴	۱۹/۴۶	۱۹/۶۵	۱۹/۵۰	۱۹/۳۲	۱۹/۷۸	۱۹/۰۱	۲۳	کد ۷
۰/۰۷	۰/۲۵	۰/۵۰	۱۹/۵۹	۱۹/۹۱	۱۹/۷۳	۱۹/۵۲	۲۰/۰۰	۱۷/۱۹	۵۲	کد ۸
۰/۰۶	۰/۱۴	۰/۳۷	۱۹/۵۲	۱۹/۸۵	۱۹/۵۸	۱۹/۱۰	۲۰/۰۰	۱۸/۹۴	۳۶	کد ۹
۰/۰۸	۱/۶۷	۱/۲۹	۱۸/۹۲	۱۹/۷۶	۱۹/۳۸	۱۸/۵۶	۲۰/۰۰	۱۲/۰۰	۲۸۴	کد ۱۰



نمودار ۳: مقایسه میانگین پیشرفت تحصیلی مدارس مختلف

سپس برای یافتن رابطه بین برنامه درسی پنهان با پیشرفت تحصیلی، همبستگی تک متغیری پیرسون بین نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با تمامی متغیرها و مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان محاسبه شد و معنادار بودن آن مورد بررسی قرار گرفت که نتایج در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳: محاسبه ضریب همبستگی پیرسون بین معدل دانش‌آموزان با تمامی مؤلفه‌های محیط اجتماعی و فیزیکی برنامه درسی پنهان مدرسه

شیب	ثابت	تعداد	سطح معناداری	مقدار t	ضریب تبیین (R^2)	همبستگی (R)	انحراف استاندارد	میانگین	
-۲/۵۳	۲۴/۱۴	۹	۰/۰۲	-۳/۰۳	۰/۵۷	-۰/۷۵	۰/۱۹	۲/۰۹	تعامل معلم با دانش‌آموز ضعیف
۲/۱۰	۱۴/۳۷	۹	۰/۱۷	۱/۵۴	۰/۲۵	۰/۵۰	۰/۱۵	۲/۱۴	ارزشیابی معلم/ محتوا
۰/۹۵	۱۶/۹۹	۹	۰/۰۸	۲/۰۵	۰/۳۷	۰/۶۱	۰/۴۲	۱/۹۸	شیوه تدریس/ وضعیت ظاهری
-۱/۶۸	۲۳/۵۲	۹	۰/۰۱	-۳/۳۵	۰/۶۲	-۰/۷۹	۰/۳۰	۲/۷۷	تعامل معلم با دانش‌آموز قوی
۰/۳۲	۱۸/۲۲	۹	۰/۱۳	۱/۷۱	۰/۳۰	۰/۵۴	۱/۰۹	۱/۹۸	تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر
۰/۶۰	۱۷/۵۸	۹	۰/۰۴	۲/۵۲	۰/۴۸	۰/۶۹	۰/۷۳	۲/۱۳	تعامل کارکنان با دانش‌آموزان
۰/۳۸	۱۷/۸۶	۹	۰/۱۹	۱/۴۵	۰/۲۳	۰/۴۸	۰/۸۱	۲/۵۹	تعامل کارکنان با یکدیگر
-۰/۸۵	۲۱/۴۱	۹	۰/۲۴	-۱/۲۹	۰/۱۹	-۰/۴۴	۰/۳۳	۳/۰۰	سیستم آموزشی
-۰/۹۹	۲۲/۰۵	۹	۰/۲۱	-۱/۳۸	۰/۲۱	-۰/۴۶	۰/۳۰	۳/۲۲	قوانین و مقررات مدرسه
۰/۸۹	۱۶/۶۹	۹	۰/۲۶	۱/۲۳	۰/۱۸	۰/۴۲	۰/۳۰	۲/۴۳	محیط اجتماعی
۰/۳۳	۱۸/۱۱	۹	۰/۱۸	۱/۰/۴۷	۰/۲۴	۰/۴۹	۰/۹۶	۲/۲۳	محیط فیزیکی
۰/۵۴	۱۷/۵۹	۹	۰/۱۷	۱/۵۲	۰/۲۵	۰/۵۰	۰/۶	۲/۳۷	برنامه پنهان مدرسه

بر اساس نتایج جدول ۳، ضریب همبستگی بین پیشرفت تحصیلی با برنامه درسی پنهان مدرسه، محیط اجتماعی و محیط فیزیکی به ترتیب برابر ۰/۵۰، ۰/۴۹ و ۰/۴۲ بود. این ضرایب

همبستگی در حد متوسط بودند. ضرایب تبیین برنامه درسی پنهان مدرسه، محیط اجتماعی و محیط فیزیکی به ترتیب برابر ۰/۲۵، ۰/۲۴ و ۰/۱۸ بود. برای آزمون معناداری میزان همبستگی بین برنامه درسی پنهان مدرسه و هر کدام از مؤلفه‌ها و با زیر مؤلفه‌های این برنامه، با نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، از آزمون t استفاده شد.

بر اساس نتایج جدول ۳، t محاسبه شده برای برنامه درسی پنهان مدرسه و در مؤلفه اصلی آن (محیط اجتماعی و محیط فیزیکی) در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار نبود. بدین ترتیب فرض آماری صفر پذیرفته می‌شود که در سطح مذکور رابطه معناداری بین برنامه درسی پنهان مدرسه و دو مؤلفه اصلی آن (محیط اجتماعی و محیط فیزیکی) با نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس وجود ندارد. به همین ترتیب نتایج آزمون t برای خرده مقیاس‌های محیط اجتماعی مدرسه حاکی از آن است که از بین خرده مقیاس‌های مذکور، همبستگی معناداری در سطح اطمینان ۹۵ درصد بین خرده مقیاس تعامل معلم با دانش‌آموزان ضعیف، تعامل معلم با دانش‌آموزان قوی و تعامل کارکنان با دانش‌آموزان، شیوه‌های تدریس، قوانین و مقررات لباس پوشیدن و وضعیت ظاهری معلم‌ها و نمرات پیشرفت تحصیلی وجود دارد، ولی بین تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر، تعامل کارکنان با یکدیگر، نگرش دانش‌آموزان به محتوای کتاب‌های درسی و قوانین و مقررات مدرسه با نمرات پیشرفت تحصیلی همبستگی معناداری مشاهده نشد. به منظور بررسی اثر همزمان متغیرهای پیش‌بین (یعنی برنامه درسی پنهان) بر متغیر ملاک (یعنی نمرات پیشرفت تحصیلی) از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد که نتایج در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴: محاسبه رگرسیون چندگانه بین مؤلفه‌های محیط اجتماعی و فیزیکی برنامه درسی پنهان با معدل دانش‌آموزان

مقدار	ضریب همبستگی چندگانه R	ضریب تبیین	ضریب تبیین تعدیل شده	F _(۲,۶)	معناداری	خطای استاندارد برآورد
۰/۵۰	۰/۲۴۷۷	۰/۲۰۳۰	۰/۹۹	۰/۴۳	۰/۶۵	
ضریب استاندارد رگرسیون (بتا)	خطای استاندارد بتا	ضریب غیراستاندارد رگرسیون (B)	خطای استاندارد B	t(۶)	سطح معناداری	
۰/۱۵	۰/۵۱	۰/۳۲	۱/۰۷	۰/۳۰	۰/۷۸	محیط اجتماعی
۰/۳۸	۰/۵۱	۰/۲۵	۰/۳۴	۰/۷۵	۰/۴۸	محیط فیزیکی

مطابق جدول ۴، نتایج رگرسیون چندگانه بین مؤلفه‌های محیط اجتماعی و محیط فیزیکی برنامه درسی پنهان مدرسه، با نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، همبستگی چندگانه برابر با ۰/۵۰ را نشان می‌داد که با توجه به مقدار F و سطح خطای محاسبه شده در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار نبود. ضریب تعیین نیز برابر ۰/۲۴۷۷ بود. بدین ترتیب مشخص شد که ۲۴/۷۷ درصد نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متأثر از دو مؤلفه مذکور است و سایر درصد تغییرات پیشرفت تحصیلی ناشی از خطا و متغیرهایی است که محقق اندازه نگرفته است.

به منظور بررسی وضعیت برنامه درسی پنهان مدارس و اثر آن بر نمرات پیشرفت تحصیلی 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، بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، با توجه به شاخص‌های تشخیص این برنامه در پژوهش حاضر 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 صاحب نظران مختلف اتفاق نظر دارند. از این میان می‌توان به دیدگاه‌های جکسون، ۱۹۶۸، بلوم، ۱۳۶۳، والانس، ۱۹۹۱، آسبروکس، ۲۰۰۰، لایوسی و لاسون، ۲۰۰۸، اسمیت و مونتگمری^{۲۹}، ۲۰۰۸، چای کینگ، ۲۰۰۸، داگانی، ۲۰۰۹، قورچیان، ۱۳۷۳، مهرمحمدی، ۱۳۸۱، طالب زاده، نوریان و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۲ و ملکی، ۱۳۸۶ اشاره کرد.

تحلیل کیفی یافته‌های حاصل از تعاملات موجود در محیط مدرسه، با استفاده از نظرات این صاحب نظران و برخی از نظریه پردازان حوزه روان‌شناسی یادگیری انجام شد.

تحلیل یافته‌ها نشان داد که در اکثر کلاس‌های درس مورد مشاهده، تعاملات معلم‌ها با دانش‌آموزان، به‌ویژه با دانش‌آموزان ضعیف منفی بوده است و اکثر معلم‌ها بیشترین توجهشان را تنها به تعداد محدودی از دانش‌آموزان قوی کلاس‌ها معطوف می‌داشته‌اند. در گفت‌وگوهای غیررسمی که پژوهشگر با معلم‌ها داشت، اکثر آنها هدف از این گونه تعاملات را ایجاد حس رقابت و افزایش نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌دانستند. آنها برخلاف دیدگاه‌های نظریه‌پردازان تداعی‌گرا، و نیز رویکرد رشد شناختی پیازه و نظریه‌های ثرندایک و اسکینر، معتقد بودند که اگر با دانش‌آموزان خود سلام و احوال‌پرسی کنند، برخورد دوستانه داشته باشند و به آنها احترام بگذارند، یا در کلاس درس گشاده‌رو و شوخ طبع باشند، دانش‌آموزان سوء

استفاده کرده و به درس توجهی نمی‌کنند و آنها قادر به کنترل کلاس‌های خود نخواهند بود. از نظر این معلم‌ها اداره کلاس با روش‌های استبدادی و اقتدار طلبانه خیلی سریع‌تر و راحت‌تر از روش‌های آزاد منشانه و دموکراتیک آنها را به مقصود می‌رساند. این معلم‌ها رمز موفقیت خود را داشتن برخورد خشک و جدی و سخت‌گیری بیش از حد به دانش‌آموزان ضعیف می‌دانستند. اکثر آنها پیشرفت‌های کم و تدریجی دانش‌آموزان را در نظر نگرفته و آنها را تشویق نمی‌کردند و انتظارات غیر منطقی و سطح بالایی از دانش‌آموزان خود داشتند.

گرچه در اکثر کلاس‌های درس مورد مشاهده تعاملات معلمان با دانش‌آموزان خود منفی و برخلاف نظریات روان‌شناسان یادگیری بود ولی در برخی کلاس‌ها هم این تعاملات مثبت بود که می‌توانست زمینه‌های افزایش پیشرفت تحصیلی شاگردان را فراهم آورد و تجربه‌ها و یادگیری‌های مثبتی را در آنها ایجاد کند.

در این کلاس معلم‌ها به محض ورود به کلاس با دانش‌آموزان سلام و احوال‌پرسی می‌کردند و در خروج از کلاس با لبخند کلاس را ترک می‌کردند. در کلاس‌های درس گشاده‌رو و خوشرو بودند. با دانش‌آموزان با احترام رفتار می‌کردند. در تقسیم توجه خود به دانش‌آموزان‌شان مساوات را رعایت می‌کردند و به آنها اجازه می‌دادند تا نظرات‌شان را بیان کنند. در تصمیم‌گیری‌هایشان با دانش‌آموزان مشورت می‌کردند. شوخ طبع بودند و می‌خندیدند. از بازخوردها و تشویق‌های کلامی استفاده می‌کردند. تعامل‌های کلاسی‌شان را عمدتاً بر فعالیت‌های درسی متمرکز می‌کردند. عقاید، احساسات و اندیشه‌های دانش‌آموزان‌شان را فرا می‌خوانند و به طور فعال آنها را در آموزش خود می‌گنجانند. در این کلاس‌ها به وجود اقدامات انضباطی نیازی نبود. دانش‌آموزان خود قوانین و مقررات را رعایت می‌کردند. به‌طور کلی در این کلاس‌ها، نتایج حاصل از تحلیل کیفی یافته‌های پژوهش با یافته‌های کسب شده از نظریه یادگیری آموزشی بلوم، نظریه رشدشناختی پیاژه، ویگوتسکی و برونر، نظریه‌های تداعی گرایی رفتاری وانگیزشی و همچنین پژوهش‌های کاکس واری هاویس^{۳۰} (۲۰۰۷)، لسللی و همکاران^{۳۱} (۲۰۰۹) و وی و همکاران^{۳۲} (۲۰۰۹) همخوانی داشت.

کاکس، واری و هاویس (۲۰۰۷) در پژوهش خود نشان دادند تعاملات مثبت معلمان و سایر اولیای مدرسه در خارج از کلاس درس میزان پیشرفت تحصیلی کنونی و علاقمندی به پیشرفت‌های تحصیلی بعدی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد.

لسلی و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهش خود الگوهای تعامل بین یادگیرندگان و معلم خود را تجزیه و تحلیل کردند. آنها الگوهای همانندسازی، هدایت، سکوساری و مشارکت معلم در فرآیند یادگیری و همیاری را مدنظر قرار دادند. یافته‌های آنها نشان داد در الگوهای تعاملی

هدایتی و سکوسازی میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بالاتر از سایر روش‌ها بود. وی و همکاران (۲۰۰۹) رابطه بین رفتارهای بین فردی معلمان و میزان یادگیری زبان انگلیسی دانش‌آموزان را در جنوب غربی کشور چین بررسی کردند. یافته‌های آنها نشان داد که رفتار استبدادی و تحکم‌آمیز معلمان با میزان مشارکت دانش‌آموزان در کلاس درس و نیز با پیشرفت تحصیلی آنها، همبستگی منفی و معنی‌دار دارد.

۲. تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان و تعاملات کارکنان مدرسه با یکدیگر

در تحلیل کیفی یافته‌های حاصل از «بررسی تأثیر تعاملات کارکنان با دانش‌آموزان و با یکدیگر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان» از دیدگاه نظریه پردازان حوزه روان‌شناسی یادگیری، دیدگاه‌های کارکرد گرائی، تداعی‌گرائی و نظریه رشد یافتگی، رشد نیافتگی آرجریس استفاده شد.

مشاهدات ما نشان داد که در تمام مدارس دولتی مورد بررسی و مدارس غیر دولتی کدهای ۶ و ۸، تعاملات کارکنان مدارس با دانش‌آموزان، برخلاف نظریه‌های کارکردگرایان، تداعی‌گرایان و رویکرد آرجریس بوده در حالی که در مدارس کدهای ۵، ۷، ۹ غیردولتی تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان در جهت توصیه‌های صورت گرفته در نظریه‌های کارکردگرائی، تداعی‌گرائی و نظریه آرجریس بوده است.

در مدرسی که تعاملات اولیای مدرسه (کارکنان) با دانش‌آموزان منفی بود، دانش‌آموزان حق اظهار نظر، انتقاد کردن یا دادن پیشنهاد را نداشتند و آزادی، برابری و احترام متقابل را تجربه نمی‌کردند. اولیای این مدارس با اجرای قوانین سخت، رفتار دانش‌آموزان را کنترل کرد و آنها را به منفعل بودن و اطاعت‌پذیری وادار می‌کردند و به عوض آموزش و یادگیری، برحفظ نظم و انضباط تأکید می‌کردند. در مقابل، به دلیل ارتباط ضعیف اولیای مدرسه با دانش‌آموزان و حاکم بودن جو رعب و وحشت، دانش‌آموزان هم نمی‌توانستند نقایص و ضعف‌های کادر آموزشی را به مدیران یا معاون مدرسه اعلام کنند. گاهی مدرسه برای پر کردن ساعات کار یک معلم، تدریس چند درس مختلف و بی‌ارتباط را به او واگذار می‌کرد که بدین ترتیب معلم به تدریس درسی می‌پرداخت که هیچ تخصصی در آن نداشت.

مشاهده شد که در این مدارس، دبیران در اتاق‌های استراحت به ندرت تجربیات آموزشی خود را با یکدیگر در میان می‌گذاشتند. مدیران هم عملکرد و کیفیت تدریس معلمان را ارزیابی

نمی‌کردند و در زمینه تدریس و کلاس‌داری رهنمودی به همکاران خود نمی‌دادند. پس، تعاملات کارکنان با یکدیگر نه در جهت رشد و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و نه در جهت رشد و ارتقای حرفه‌ای معلمان بود.

بر عکس، در مدارس غیر انتفاعی کدهای ۵، ۷، ۹ میان کارکنان و دانش‌آموزان روابط انسانی حاکم بود و آنها با توجه به رعایت حقوق یکدیگر رفتار می‌کردند و نسبت به هم احترام کامل به جا می‌آوردند. یکی از اهداف اولیای این مدارس انتقال اطلاعات و حقایق علمی در جهت افزایش نمرات پیشرفت تحصیلی بود. هدف دیگر تربیت دینی، اخلاقی و معنوی دانش‌آموزان در جهت حفظ ارزش‌های اسلامی بود. یافته‌های حاصل از تحلیل کیفی با یافته‌های پژوهش‌های پیس و همکاران^{۳۳} (۲۰۰۶)، هال کامپ^{۳۴} (۲۰۰۶) و بلاچ فورد و همکاران^{۳۵} (۲۰۰۹) همخوانی داشت.

پیس و همکاران (۲۰۰۶) در پژوهش خود نشان دادند نوع تعاملات کارکنان مدرسه با یکدیگر، میزان مسئولیت‌پذیری، انتظارات و تمایلات آنها به همکاری در کارهای مدرسه با یادگیری دانش‌آموزان همبستگی مستقیم دارد.

هال کامپ (۲۰۰۶) نشان داد افزایش تعاملات مثبت دانش‌آموزان با کارکنان و اجازه بیان علائق، نیازها و ترجیحات در مورد محتوای دروس موجب افزایش یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنها می‌شود. بلاچ فورد و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهش خود نشان دادند حمایت کارکنان از دانش‌آموزان موجب تعهد شاگردان به یادگیری بیشتر و نقش فعال‌تر آنها در تعاملات با بزرگسالان می‌شود.

۳. تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر انسانی و مطالعات فرسنگی

در تحلیل کیفی یافته‌های حاصل از تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دیدگاه‌های بلوم، پیازه، ویگوتسکی و بندورا مورد استفاده قرار گرفت.

تحلیل کیفی یافته‌ها نشان داد که در مدارس دولتی مورد بررسی که با شیوه‌های استبدادی اداره می‌شد و شیوه‌های تدریس و ارزشیابی معلمان، بر خلاف نظریات پیازه و ویگوتسکی، بر مبنای رقابت فردی بود، دانش‌آموزان کمترین میزان تعاملات مثبت را با یکدیگر تجربه می‌کردند. کسب نمرات بیشتر در دانش‌آموزان قوی موجب دلسردی سایر دانش‌آموزان می‌شد؛ به جای همکاری و تعاملات مثبت، رقابت میان دانش‌آموزان را افزایش می‌داد؛ سازشکاری را ترغیب و خلاقیت را سرکوب می‌کرد. در مدارس کدهای ۵، ۷، ۹ که دانش‌آموزان هنگام پذیرفته شدن در مدرسه مراحل گزینش اخلاقی، انضباطی، تحصیلی و هوشی را گذارنده بودند، روابطشان بر مبنای احترام متقابل به عقاید یکدیگر بود و تعاملات مثبت‌تری را با یکدیگر تجربه می‌کردند. در اکثر کلاس‌های درس

این مدارس معلمان از روش‌های آموزشی «یادگیرنده محور» برای تدریس استفاده می‌کردند و دانش‌آموزان را به کار و رقابت‌های گروهی تشویق می‌کردند. همان‌گونه که پیاژه، ویگوتسکی و بندورا نیز پیش‌بینی کرده بودند استفاده از این روش‌های آموزشی اشتیاق یادگیری را در دانش‌آموزان افزایش می‌داد. نتایج یافته‌های این بخش از تحقیق با نتایج یافته‌های بسیاری از محققان از جمله براون ودلی^{۳۶} (۲۰۰۴)، کاکس و اری‌ها^{۳۷} (۲۰۰۷)، ویت‌هال^{۳۸} (۲۰۰۸) و های‌سای‌چانگ و اسمیت^{۳۹} (۲۰۰۸) همخوانی داشت.

براون ودلی (۲۰۰۴) در پژوهش خود به این یافته رسیدند که، در زلاندونو، تعامل و تفاهم مثبت بین دانش‌جویان داخلی و خارجی در محیط‌های کلاس درس موجب رشد آموزش و پرورش و همچنین افزایش فعالیت‌های علمی و نگرش مثبت دانش‌جویان به محیط دانشگاه شده است. کاکس و اری‌ها و (۲۰۰۷) در پژوهش خود نشان دادند تعاملات ضمنی و غیر رسمی دانش‌آموزان در خارج از کلاس‌های درس در انتخاب رشته تحصیلی، دانشگاه برتر و انتخاب‌های شغلی بالاتر دانش‌آموزان مؤثر است.

در مطالعه دیگری، ویت‌هال (۲۰۰۸) به تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر در دوره‌های آموزش از راه دور پرداخت. یافته‌های وی نشان داد زمانی که امکان تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر فراهم شود یادگیری مطالب درسی، علاقه به یادگیری و نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد.

هسای‌چانگ و اسمیت (۲۰۰۸) در مطالعه دیگری به بررسی اثربخشی تعاملات شخصی در دوره‌های آموزش از راه دور و میزان رضایت دانش‌جویان از این دوره‌ها پرداختند. یافته‌های آنها نشان داد تعامل دانش‌جویان با یکدیگر نه تنها موجب افزایش نمرات پیشرفت تحصیلی، بلکه موجب رضایت بیشتر آنها از مواد درسی می‌شود.

۴. شیوه‌های تدریس و ارزشیابی معلمان

در زمینه تأثیر شیوه‌های تدریس و ارزشیابی معلمان در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان، صاحب‌نظرانی چون جکسون، ۱۹۶۸ (بازیابی، ۲۰۰۵)، سیندر، ۱۹۷۰ (بازیابی، ۲۰۰۸)، آیزنر، ۱۹۷۹ (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۱) و ردیش^{۴۰}، ۲۰۰۹ اتفاق نظر داشتند؛ لذا در تحلیل یافته‌های حاصل از شیوه‌های تدریس و ارزشیابی معلمان و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی، از دیدگاه‌های این نظریه‌پردازان و نظریه پردازان حوزه روان‌شناسی یادگیری استفاده شد. روش‌های تدریس و ارزشیابی معلمان در اکثر کلاس‌های درس مورد مشاهده ما، برخلاف

دیدگاه‌های نظریه پردازان یادگیری بود. راه و روشی که اکثر معلمان استفاده می‌کردند، در جهت معنادار و قابل فهم کردن اطلاعات نبود. آنها فرصتی برای کشف اندیشه و به کارگیری آن به دانش‌آموزان نمی‌دادند. علامت‌گذاری، حاشیه نویسی، خلاصه کردن، تشخیص نکات مهم از غیر مهم و برجسته‌سازی نکات مهم و معانی اصلی را شخص معلم انجام می‌داد؛ در نتیجه، فرصت سازمان دادن اطلاعات جدید و پیوند بین دانش قبلی و اطلاعات جدید از یادگیرنده گرفته می‌شد.

اکثر معلم‌های مورد مشاهده، در موقع تدریس دروس، تنها یک مشت مطلب را به دانش‌آموزان خود می‌آموختند و تنها بر روی بخش‌هایی وقت صرف می‌کردند که احتمالاً حاوی سؤالات امتحانی پایان ترم بود؛ لذا سایر بخش‌های دروس حذف می‌شد یا زمانی صرف آنها نمی‌شد؛ بخش‌هایی مانند بیشتر بدانید، فکر کنید، بحث گروهی، تحقیق، پژوهش، تحلیل، نتیجه‌گیری، فعالیت و جمع‌آوری اطلاعات. بیشترین روش آموزشی مورد استفاده روش آموزش به کمک سخنرانی بدون به کارگیری فنون آموزشی این روش بود. یعنی روشی که کارکردگرایانی چون ثرندایک، اسکینر و هال با آن مخالف‌اند. اکثر معلم‌ها مطالعات اضافی و اطلاعات جانبی در رابطه با درسی که تدریس می‌کردند نداشتند. بسیاری از آنها درسی را که تدریس می‌کردند حتی در رابطه با رشته تحصیلی‌شان آنها نبود و پایه علمی یا تخصصی در آن درس نداشتند. در این میان معلمان هم بودند که از نظریات و رویکردهای مطرح شده در روان‌شناسی پرورشی و یادگیری در آموزش و ارزشیابی از دانش‌آموزان خود استفاده می‌کردند. آنها روش‌های مختلف آموزشی را به کار می‌گرفتند و در تدریس و ارزشیابی خود تنوع ایجاد می‌کردند. آنها یادگیرندگان را به طور فعال در امر یادگیری درگیر می‌کردند و بر میزان یادگیری عمیق و واقعی آنها می‌افزودند.

یافته‌های به دست آمده از این قسمت پژوهش، با یافته‌های به دست آمده از نظریات روان‌شناسان یادگیری و پرورشی و یافته‌های پژوهش‌های پارک و شین^۱ (۱۹۹۹)، یان^۲ (۲۰۰۹) و مامتاس و بلسیتا^۳ (۲۰۰۹) همخوانی داشت.

پارک و شین (۱۹۹۹) نشان دادند که آموزش به شیوه شاگرد محوری در رشد توانایی حل مسئله، انگیزش یادگیری و علاقه به یادگیری درس ریاضی مؤثر است.

یان (۲۰۰۹) به بررسی اثرات تدریس عملی درس علوم پرداخت و نشان داد تدریس عملی در یادگیری و ادراک واقعی و تعمیق مفاهیم علوم مؤثر است.

مامتاس و بلسیتا (۲۰۰۹) در پژوهش خود نشان دادند معلمان اثربخش‌ترند که در مورد محتوای مطالب درسی «دانش ضمنی» بیشتری داشته باشند و این دانش را به صورت کاربردی و عملی به دانش‌آموزان منتقل سازند.

۵. محتوای کتاب‌های درسی

در زمینه تأثیر محتوای کتاب‌های درسی بر شکل‌گیری برنامه درسی پنهان، برخی صاحب نظران حوزه برنامه درسی اتفاق نظر دارند. از این میان می‌توان به استاسی، بیرپود و دنیلز^{۴۴}، ۱۹۷۴ (به نقل طالب زاده و فتحی، ۱۳۸۲)، آیزنر، ۱۹۷۹ (به نقل از مهر محمدی، ۱۳۸۱)، فیتز جرالده^{۴۵}، ۱۹۷۹ (به نقل از طالب زاده و فتحی، ۱۳۸۲) و اسمیت و مونتگمری، ۲۰۰۸ اشاره کرد. در تحلیل یافته‌های حاصل از محتوای کتاب‌های درسی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی از دیدگاه‌های این نظریه پردازان، از دیدگاه‌های شعبانی (۱۳۷۸) و ملکی (۱۳۸۶) استفاده شد. همچون شعبانی و ملکی، تحلیل کیفی یافته‌ها نشان داد که «نگرش دانش‌آموزان به محتوای کتاب‌های درسی و عدم رعایت معیارهای مطرح شده توسط برنامه‌ریزان درسی در انتخاب محتوا، با نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه ندارد».

دانش‌آموزان، به ویژه دانش‌آموزان قوی کلاس‌ها (از نظر درسی) به دلیل داشتن انگیزه‌های پیشرفت سطح بالا، صرف نظر از جذاب و جالب نبودن محتوا، احساس نیاز نکردن به آن، بی ارتباط بودن با زندگی واقعی و روزمره، تکراری و خسته کننده بودن آن، تازه و به روز نبودن اطلاعات و ... محتوای مواد درسی را به دقت مطالعه کرده و نمرات بالایی کسب می‌کردند. بیشترین دروسی که دانش‌آموزان به محتوای آن‌ها علاقه نشان نمی‌دادند، دروس حفظی همچون دینی، قرآن، عربی، تاریخ و جغرافیا بود؛ درس‌هایی که نیازی به درک عمیق و یادگیری معنادار ندارد. بنابراین دانش‌آموزان با تکرار و مرور مطالب این درس‌ها می‌توانستند به راحتی نمرات بالایی کسب کنند. ضمن آن‌که اکثر معلمان این دروس، قسمت‌های مهم محتوا را برجسته سازی کرده و پرسش‌ها و پاسخ‌هایی مشابه سؤالات امتحانی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دادند. بدین ترتیب، صرف نظر از بی‌علاقه بودن به محتوا، دانش‌آموزان موفق به کسب نمره می‌شدند.

یافته‌های به‌دست آمده از تحلیل کیفی با یافته‌های پژوهش‌های کوآن شیاهائو^{۴۶} (۲۰۰۸)، برگن هن گوون^{۴۷} (۲۰۰۹)، شن، ونگ، شن^{۴۸} (۲۰۰۹) و مک لوژین و پادریچ^{۴۹} (۲۰۰۹) همخوانی داشت. کوآن و شیاهائو در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که محتوای اکثر کتاب‌های درسی، دانش‌آموزان را برای مقابله با مسائل و مشکلات روزمره زندگی آماده نمی‌کند. برگن هن گوون نیز در پژوهش خود نشان داد که محتوای مواد درسی با زندگی عادی و روزمره دانشجویان پیوند ندارد. شن و همکاران در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که درگیری هیجانی و عاطفی با محتوای مواد درسی موجب یادگیری عمیق دانش‌آموزان می‌شود. مک لوژین و پادریچ به این نتیجه رسیدند زمانی که محتوا کاربردی باشد و دانش‌آموزان در مقابل محتوا منفعل نباشند، میزان یادگیری افزایش می‌یابد.

۶. قوانین و مقررات مدرسه

صاحب نظران مختلف در زمینه تأثیر قوانین و مقررات مدرسه در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان اتفاق نظر داشتند. از میان این صاحب نظران می‌توان به آهولا^{۵۰} (۲۰۰۰)، مایلز و آندریون (۲۰۰۱) و اسمیت و مونتگمری (۲۰۰۸) اشاره کرد. ما نیز در تحلیل کیفی یافته‌های این مؤلفه، از نظرات این صاحب نظران و نیز از دیدگاه‌های روان‌شناسان انسان‌گرا و نظریه‌های انگیزه پیشرفت و نظریه اسناد برنارد واینر استفاده کردیم.

در مدارس دولتی مورد بررسی ما، تأکید قوانین و مقررات مدرسه، در زمینه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، بر روی کوشش‌ها و تلاش‌های فرد یادگیرنده، تأکید داشتند. در صورت مشاهده پیشرفت تحصیلی پایین اولیای دانش‌آموزان برای کمک‌رسانی در جریان امر قرار می‌دادند و در صورتی که پس از اطلاع‌رسانی به والدین، مشکل همچنان باقی می‌ماند - برخلاف نظریات انگیزه پیشرفت، اسناد و انتظار ضرب در ارزش و رویکرد اجتماعی فرهنگی انگیزشی - دانش‌آموزان مورد تحقیر، توهین، سرزنش و بی‌احترامی قرار می‌گرفت و متهم به کندذهنی و ناتوانی می‌شد و حتی از سیستم آموزشی مدرسه به طور ضمنی طرد می‌شد. اما در مدارس غیردولتی مورد بررسی، قوانین و مقررات مدرسه در زمینه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بسیار جدی بود. در این مدارس، برای تضمین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، قبل از ورود دانش‌آموز به مدرسه ضوابط سختی اعمال می‌شد. قبل از ثبت نام میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی سال‌های گذشته دانش‌آموزان بررسی می‌شد. سپس آزمون‌های تشخیص هوش و استعداد و آزمون‌های پیشرفت تحصیلی به صورت کتبی از او به عمل می‌آمد و در صورت قبول شدن، دانش‌آموز مورد مصاحبه علمی نیز قرار می‌گرفت و تنها در صورت موفقیت در این آزمون‌ها از او ثبت نام به عمل می‌کردند.

در مدرسه کد ۷ که در زمینه یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان قوانین و مقررات جدی‌تری داشت کادر آموزشی و سایر اولیای مدرسه نیز از مراحل سختی برای گزینش و استخدام می‌گذشتند. قبل از استخدام، میزان تحصیلات، سابقه تدریس و تحقیق دبیران مورد بررسی قرار می‌گرفت. سپس دبیران در آزمون استخدامی مؤسسه شرکت می‌کردند و در صورت پذیرش از آنها مصاحبه علمی به عمل می‌آمد. پس از استخدام، دبیران ملزم به مطالعه و به روز کردن اطلاعات خود در زمینه شیوه‌های نوین تدریس و کلاس‌داری و روش‌های ایجاد انگیزش در دانش‌آموزان بودند.

روشن است که بدین ترتیب با وجود دانش‌آموزانی با هوش، مستعد، منضبط و قانونمند از نظر رفتاری، همراه با کادر آموزشی تحصیل کرده و مجرب، موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مدرسه تضمین می‌شد.

نتایج یافته‌های این قسمت از پژوهش با نتایج یافته‌های ثورنبرگ^{۵۱} (۲۰۰۸) و (۲۰۰۹) همخوانی داشت. ورنبرگ در پژوهش‌های خود نشان داد که اجرای درست قوانین و مقررات مدرسه موجب افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

۷. قوانین و مقررات لباس پوشیدن و وضعیت ظاهری معلم‌ها و دانش‌آموزان
در زمینه تأثیر چگونگی لباس پوشیدن دانش‌آموزان و معلمان بر شکل‌گیری برنامه درسی پنهان، برخی از صاحب‌نظران همچون ایلو^{۵۲} (۱۹۹۸) و مایلز و آندریون (۲۰۰۱) اتفاق نظر داشتند. تحلیل کیفی یافته‌ها نشان داد یکی از ویژگی‌های معلمان محبوب از نظر دانش‌آموزان، شیک پوشی و آراستگی ظاهری آنهاست. تنوع در پوشش و هماهنگی رنگ مانتو، شلوار، مقنعه، کیف و کفش خانم معلم‌ها از نظر دانش‌آموزان اهمیت بسیار زیادی داشت. بر عکس یکی از ویژگی‌های معلمان غیرمحبوب از نظر دانش‌آموزان عدم رسیدگی معلم به وضعیت ظاهری خود و کثیف و نامرتب بودن او بود. از نظر دانش‌آموزان رسیدگی نکردن خانم معلم‌ها به وضعیت ظاهری خود، حضور در کلاس با صورت‌های اصلاح نکرده و ابروهای پر پشت و پوشیدن لباس‌های تیره، کثیف، چروک و کهنه موجب می‌شد که آنها احساس کنند معلم‌ها بدون آمادگی در کلاس‌های درس حاضر می‌شوند و به درسی که تدریس می‌کنند و به دانش‌آموزان علاقه‌ای ندارند. بنابر این دانش‌آموزان نیز متقابلاً به این معلم‌ها، به درسی که تدریس می‌کردند و به مدرسه اهمیت نمی‌دادند و تمایلی به حضور در چنین کلاس‌های درسی را نداشتند.
یافته‌های این قسمت از پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های کاردون و اوکورو^{۵۳} (۲۰۰۹) و تایلور^{۵۴} (۲۰۰۹) همخوانی داشت. آنها نشان دادند سبک لباس پوشیدن و آراستگی ظاهری معلم‌ها بر میزان موفقیت آنها در کار تدریس مؤثر است.

۸. امکانات ظاهری و تجهیزات مدرسه

در زمینه تأثیر محیط ظاهری مدارس در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان صاحب‌نظرانی چون مارگولیس، (۲۰۰۱)، دیکسی^{۵۵}، (۲۰۰۳)، وبر، (۲۰۰۹)، و فریتر، (۲۰۰۹) اتفاق نظر داشتند. تحلیل کیفی یافته‌ها با استفاده از نظریات این صاحب‌نظران و نظریه‌های انسان‌گرائی مازلو و محیط‌گرائی انجام شد.

تحلیل کیفی یافته‌ها نشان داد که وفق نظر انسان‌گراها، محیط گراها و نظریه‌پردازانی چون پیاز، نو پیاز، نو پیاز و سازنده‌گراها امکانات خوب و محیط ظاهری مدرسه بر یادگیری عمیق‌تر

مطالب درسی و پیشرفت تحصیلی واقعی دانش‌آموزان اثرگذار بود. به‌طور مثال، در مدارس مورد مشاهده که از امکانات کافی آزمایشگاه و کارگاه برخوردار نبودند، معلم پاسخ آزمایش‌ها را به‌طور شفاهی بیان می‌نمود و دانش‌آموزان در حاشیه کتاب علوم یادداشت می‌کردند، کارهای عملی در درس حرفه و فن را دانش‌آموزان در منزل تهیه کرده و کار آماده را به کلاس درس می‌آوردند، و یا در بسیاری موارد کارهای عملی توسط والدین و یا خواهر و برادر بزرگ‌تر دانش‌آموزان انجام می‌گرفت. بدین ترتیب یادگیری عمیق و واقعی حاصل نمی‌شد، گرچه این موارد در نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار نبود.

نتایج به دست آمده از تحلیل کیفی یافته‌های این قسمت با نتایج پژوهش‌های کامیس^{۵۶} (۲۰۰۹)، ریچی و همکاران^{۵۷} (۲۰۰۹)، تانر^{۵۸} (۲۰۰۹) و استرلینگ^{۵۹} (۲۰۰۹) همخوانی داشت. کامیس (۲۰۰۹) در پژوهش خود بین میزان حمایت و کمک معلم به منابع آموزشی در دسترس و امکانات و تجهیزات کلاس درس و محیط مدرسه با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری رابطه مستقیم و معناداری یافت.

ریچی و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهش خود نشان دادند محیط ظاهری مدارس فضای کاری و حمایتی خوبی را فراهم می‌کند و در چگونگی یادگیری کودکان، رشد توانمندی‌ها و مهارت‌های آنها بسیار مؤثر است. یافته‌های پژوهش تانر (۲۰۰۹) نشان داد که طراحی‌های جدید و تغییر در محیط مدارس و همچنین طراحی آزمایشگاه‌هایی با امکانات بیشتر بر روی نمرات پیشرفت تحصیلی ریاضی و علوم تجربی اثرگذار است.

استرلینگ (۲۰۰۹) نیز در پژوهش خود نشان داد محیط ظاهری، و نیز قواعد و سیاست‌های حاکم بر کلاس درس بر آنچه که دانش‌آموزان یاد می‌گیرند مؤثر است.

بحث و نتیجه‌گیری و ارائه مدل

هدف از انجام پژوهش حاضر، جست‌وجو و کشف آثار برنامه درسی پنهان مدارس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به منظور ارائه مدلی در جهت طراحی محیط‌های آموزشی مطلوب‌تر بود. نتایج تحلیل کیفی یافته‌ها حاکی از آن بود که آثار برنامه درسی پنهان ناشی از محیط اجتماعی و فیزیکی، در اکثر مدارس مورد مشاهده، بر یادگیری‌های عمیق، معنادار و پایدار دانش‌آموزان منفی و نامطلوب بود، ولی این آثار تنها در جهت افزایش نمرات پیشرفت تحصیلی آنها بود.

با توجه به یافته‌های حاصل 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 یادگیری‌های واقعی و

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پیشنهاد شد. مدل پیشنهادی در برگزیده هشت مؤلفه بود. این مؤلفه‌ها به ترتیب عبارت بودند از ۱. مبانی نظری ۲. فلسفه ۳. متغیرهای زیربنایی ۴. ابعاد ۵. اهداف ۶. اصول و روش‌ها ۷. مراحل اجرایی ۸. نظام بازخورد و ارزشیابی.

مؤلفه مبانی نظری شامل نظریه‌های مختلف روان‌شناسی یادگیری و برنامه درسی پنهان بود که در تجزیه و تحلیل کیفی یافته‌ها به کار گرفته شد.

در مؤلفه فلسفه مدل پیشنهادی، چرایی ایجاد مدل آورده شد. فلسفه مدل، افزایش تجربه‌ها و یادگیری‌های مثبت و کاهش تجربه‌ها و یادگیری‌های منفی ناشی از برنامه‌های درسی پنهان بود. جهت تعیین متغیرهای زیربنایی مدل پیشنهادی، پس از مراجعه به مبانی نظری و تدوین ابزار اولیه، از تحلیل عاملی ابزار سنجش برنامه درسی پنهان استفاده و عوامل مناسب استخراج شد. این عوامل عبارت بودند از: تعامل معلم با دانش‌آموزان (ضعیف و قوی)، شیوه‌های تدریس و ارزشیابی، محتوای کتاب‌های درسی، وضعیت ظاهری معلم.

مدل پیشنهادی در پنج بعد روان‌شناختی، جامعه‌شناختی، علمی، سیاسی و دینی - اخلاقی تدوین شد. ابعاد مدل با توجه به آثار کشف شده برنامه درسی پنهان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تدوین شد. هدف مدل پیشنهادی افزایش یادگیری‌های عمیق، معنادار و پایدار مطالب درسی بود.

مدل پیشنهادی در ۹ اصل به همراه روش‌های رسیدن به هر اصل ارائه شد. این اصول عبارت بودند از ۱. تنوع روش‌های تدریس و ارزشیابی ۲. تنوع روش‌های ایجاد انگیزش در دانش‌آموزان ۳. تنوع بین نقش معلم و یادگیرنده در فرآیند آموزش ۴. با ارزش بودن همه مواد درسی ۵. طراحی و تنظیم محیط‌های آموزشی مطلوب ۶. توجه به تأثیر امکانات ظاهری و تجهیزات کلاس درس و مدرسه بر یادگیری‌های عمیق دانش‌آموزان ۷. ضرورت آشنایی کارکنان آموزشی هر دوره تحصیلی با ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان آن دوره ۸. توجه به فعالیت‌های فوق برنامه جهت رشد و پرورش هوش و استعداد همه جانبه دانش‌آموزان ۹. توجه به تأثیر انگیزش بر فرآیند یادگیری دانش‌آموزان.

در مراحل اجرایی مدل پیشنهادی، مراحل مختلف اجرای مدل با توجه به آثار کشف شده مثبت و منفی برنامه درسی پنهان بر پیشرفت تحصیلی تدوین شد. لازم به ذکر است که مدل پیشنهادی پس از انجام پژوهش‌های تکمیلی و اعتباریابی از طریق کارشناسان و صاحب نظران حوزه برنامه درسی می‌تواند اجرا شود.

نظام بازخورد و ارزشیابی در این مدل به صورت یک فعالیت نظام‌دار و مستمر برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات به منظور کشف آثار برنامه درسی پنهان بر پیشرفت تحصیلی طراحی شد.

با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود مسئولان نظام آموزش و پرورش و مدیران ارشد با برگزاری دوره‌های آموزش تخصصی، انواع روش‌های تدریس و ارزشیابی را به طور عملی در دوره‌های بازآموزی به معلمان آموزش دهند. در ضمن معلمان را مجاب به جایگزین کردن روش‌های فعال آموزشی (مانند یادگیری مشارکتی، ایفای نقش، بحث گروهی و ...) به جای روش‌های منفعل تکرار، مرور و سخنرانی کنند. معلمان را ملزم به مطالعه کتاب‌های روان‌شناسی پرورشی، یادگیری، انگیزش و شیوه‌های مدیریت در کلاس‌های درس و مدرسه کنند. با برگزاری آزمون‌های تشریحی و عملکردی و مشاهدات مکرر از کلاس‌های درس توسط بازرسان حرفه‌ای از کار ایشان ارزشیابی و بازخورد به عمل آورند.

محدودیت اصلی این پژوهش، فقدان ابزار معتبر و آماده جهت سنجش برنامه درسی پنهان و در نتیجه صرف وقت زیاد جهت ساختن فرم‌های مصاحبه و ابزارهای مشاهده‌سنج بود. از آنجایی که پژوهش حاضر به روش کیفی انجام شد، مشکلات موجود در این روش پژوهش نیز در این پژوهش مطرح بود. در صورتی که پژوهش‌های مشابه توسط فردی که در محیط پژوهش حضور دارند صورت گیرد، مشکلات کمتر می‌شود. بنابر این پیشنهاد می‌گردد پژوهشگر مدتی قبل از شروع کار پژوهش برای عادی‌سازی جریانات در محیط پژوهش حضور داشته باشد.

منابع:

- بلوم، بی، اس. (۱۹۸۲). ویژگی‌های آدمی و یادگیری آموزشی. ترجمه علی‌اکبر سیف. (۱۳۶۳). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- شعبانی، حسن. (۱۳۷۸). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس). تهران: سمت.
- طالبزاده؛ نوبریان، محسن؛ و فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۲)، مباحث تخصصی برنامه‌ریزی درسی. تهران: آبیژ.
- 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.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۶). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران: پیام اندیشه.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۱). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: آستان قدس رضوی.
- Ahola, S. (2000). 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/He article.PDF.
- Ausbrooks, R. (2000). What is Schools hidden Curriculum teaching your child? <http://www>.

Parentigteens.Com/Curriculum Shtm1.

Bergenhengouwen, G. (2009). Hidden Curriculum in the university.

<http://www.sociologyindex.com>

Blatchford,P, Bassett,P. Brown,P. and Webster,R.(2009). The effect of support staff on pupil engagement and individual attention. British educatioanal research Journal. V35 n5 p661-686.

Brenda Paul, J. (1997) . An investigation of hidden curriculum in dress, décor, and discipline, master's thesis , paccific lutheran University.

Brown,JC and Daly,AJ.(2004). Exploring the interactions and attitudes of international and domestic students in a New Zealand tertiary institution in 4th Annual Hawaii international conference on business,21-24 June. Honolulu, Hawaii.

Cardon,P,W and okoro,E;A.(2009). Professional characteristics درسی communicated by formal versus casual workplace attire. Business communication quarterly. V72 n3 p355-360.

Chikeung, Ch. (2008) . the effect of shared decision-making on the improvement in teacher's Job development. <http://www.eric.ed.gov>

Cox, B.E and orehoves,E.(2007). Faculty-student interaction outside the classroom : A typology from a residential college. Review of higher education. V30 n4 p343-362.

Dixie, G. (2003). The importance of the physical environment.

<http://books.google.com>

Doganay,A. (2009), 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>

Eilva ; (1998) . Implicit and null curriculum. the Educational technology Journal. Vol, 8 , No, 20 october <http://www.tcet.unt.Edu/STARt/ress68.htm>.

Ferriter, B. (2009) . Cell phones art disrupting the learning environment.

<http://teacherleaders.typepad.com>

Fizroy community school. (2007).<http://www.fcs.vie.edu.au/artides.asp>.

Holcomb,E.L. (2006). Students are stakeholders, too! Including every voice in authentic high school reform. Crowin press.

Hsieh chang, Sh-Hu and Smith,R.A (2008). Effectiveness of personal interaction in a learner-centered paradigm distance education class based on student satisfaction. Formerly Journal of research on computing in education. V40 N4.

- Ian,A.(2009). Does practical work really motivate? A study of the affective value of practical work in secondary school..International Journal of science Education,v31n17p 2335-2353.
- Jackson, P. (1968). Life in Classrooms. Retrieved november 25 , 2005 from:
<http://www.kdpoorg/images/Jackson.jpeg>
- Khamis, V; (2009). Classroom environment as a predictor of behavior disorders among children with learning disabilities. Educational studies, V35 n1 p27-36.
- KUO-An,H & chia-Hao, Y(2008). A synchronous distance discussion procedure with reinforcement mechanism: designed for elementary school students to achieve the attending and responding stages of the affective domain teaching goals within a class period. Computers & Education. V51 n4 p 1538-1552.
- Lesley,M.K. hamman, D.Olivarez,A. Button,K and Griffith,R. (2009). I'm prepared for anything now student teacher and cooperating teacher interaction as a critical fact "quality" elementary reading teachers. Teacher Educator,V44 n1 p40-55.
- Livessey, c and lawson, t (2008). As. sociology for AaA and edition. <http://www.sociology.org.Uk/revtece1.htm>,
- Margolis, E. (2000) Class pictures: representations of race, gender and ability in a century of school photography .Educational policy analysis archives. Vol. 8(31).
- Margolis, E. (2001). The hidden curriculum in higher education <http://books.google.com>
- Mcloughin,M and Padraig,M,M.(2009). Inquiry-based learning : An educational reform based upon content-central teaching.
- Mumthas,N.S and Blessytha,A.(2009). Teacher effectiveness of secondary school teachers with high tacit knowledge. Online submission paper presented at the national seminar on perspectives in teacher education.
- Myles, B.S. and Andreon, D. (2001). Asperger syndrome and adolescence: practical solutions for school success shawnee mission, ks.autism asperger publishing co.
- Pace,D. Blumreich,M and Merkle,H,B.(2006). Increasing collaboration between student and academic affairs. Application of the intergroup dialogue. NASPA Journal, V43 n2 p 301-315.
- Park, Ke-su & Shin, Su-ch (1999). The effects of three step learning according to level for mathematics on the growth of problem-solving ability and affective characteristics. Report of science educational. Vol,30,pp 117-131.
- Redish, E.F. (2009) . the hidden curriculum: what do we really want our students to learn?

<http://www.sociologyindex.com>

Ritchie, sh. Crawford,G.M and Glifford, R.M. (2009). First school learning environments:supporting relationships. Issues in prek-3rd education. FPG child development institute.

Seaton,A.(2002).Reforming the hidden curriculum ;the key abilities models and four curricular forms.curriculum repectives.<http://www.andrewseaton.com.au/reform.htm>

Shen,L, Wang,M, Shen,R.(2009). Affective e-learning: Using “emotional” data to improve learning in pervasive learning environment. Educatioanal technology & society, V12 n2 p176-189.

Shurifah Thuraiy, S,A. (2010). The other curriculum in pesantren exploring possible triggers of radic Alisva. <http://www.pvtr.org/pdf>

StephenSon, A,M. (2009) . Skirmishes on the border: How children experienced, influenced and enacted the boundaries of curriculum in an early childhood education. <http://researchive.vum.ac.riz>

Sterling,D.R.(2009). Classroom management: setting up the classroom for learning. Science scope, V32 n9 p29-33.

Smith, A. and Montgomery, A. (2008).Values and hidden curriculum . [http://: Cain web service](http://Cain web service).

Synder,B,R.(1970), the hidden curriculum. Retrieved 2008 from Wikipedia . <http://en.wikipedia.org/wiki/thehiddencurriculum>

Tanner,C.K.(2009). Effects of school design on student outcomes. Journal of educational administration, V47 n3 p387-399.

Taylor,K,R.(2009). What not to wear. Principal leadership. V9 n 6 p62-64.

Thornberg,R.(2008). It's not fair voicing pupils criticisms of school rules. Children & society. V22 N6 P418-428

Thornberg, R.(2009). The moral construction of the Good pupil Embedded in school rules. Education, citizenship and social Justice, V4 n3 P245-261.

Vallance, E. (1991). The hidden curriculum. In international encyclopedia of curriculum. (Ed). A.Lewy. (Ed). Pergamon Press. England.

Waite Hall,P (2008). Student interaction experiences in distance learning courses a phenomenological study, online Journal of distance learning

administration. Volume XI, number 1

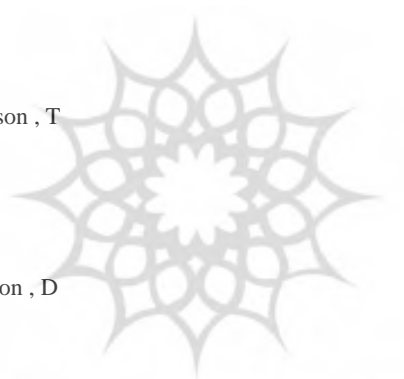
Weber, S.(2009) . Curriculum development: A political act.

<http://www.k12curriculumdevelopment.com>

Wei,M; den Bork,P and Zhou,Y.(2009). Teacher interpersonal behavior and student achievement in english as a foreign language classrooms. Learning Environments Research, V12 n3 p157-174.

زیر نویس

- 1.Jackson, p
2. Synder , B, R
3. Bloom
4. Seaton , A
5. Livessey , C and Lawson , T
6. Chikeung, Ch
7. Doganay , A
8. Eisner
9. Myles, B.S and Andreon , D
10. Fizroy
11. Ausbrooks, R
12. Margolis , E
13. Bergenhenegouven , G
14. Redish , E. F
15. Stephenson , A. m
16. Sharifah thuraiy , S.A
17. Smith , A & Montgomery , A
18. Brenda Baul , J
19. Dixie , G
20. Weber,S
- 21.Ferriter, B
22. mixed methods research
23. cross sectional



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

24. case study
25. phenomenology
26. Lived experience
27. purposeful sampling
28. simple random sampling
29. Smith , A & Motgomery , A
30. Cox , B.E & Orehave , E
31. Lesley , M, K , Hamman , D, Olivarez , A , Button , K & Griffith , R
32. Wei , M , denBrok, P & Zhou , y
33. Pace , D. Blumreich , k . M & Merkle , H. B
34. Holcomb , E. L
35. Blatchford , P, Bassett, P, Brown, P & Webster , R
36. Brown , Jc & Daly , AJ
37. Cox , B. E & Orehove , E
38. Waite Hall , P
39. Hsieh chang , , Sh - HU
40. Redish , E, F
41. Park kee- suck & Shin Suk – Churi
42. Ian , A
43. Mumthas , N. S & Blessytha, AN
44. Stacey , J, Bereaud , S , Daniels, F
45. Fitz Gerald, F
46. Kuo - An, H & Chin -Hao, y
47. Bergen hene gouwen , G
48. Shen , L , Wang , M & Shen , R
49. MC Loughin & Padraig M , M
50. Ahola, S
51. Thornberg , R
52. Eliva
53. Cardon , P , W & Okoro , E , A
54. Taylor , K , R

55. Dixie , G
56. Khamis
57. Ritchie , Sh , Crawford , G. M , Gillford , R.M
58. Tanner , C. K
59. Sterling , D. R

