

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی
نظریه و عمل در تربیت معلمان
سال هشتم، شماره سیزدهم، بهار و تابستان ۱۴۰۱

تعیین رابطه برنامه درسی پنهان با مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان مدارس متوسطه

زری طالبی مزرعه شاهی^۱

هادی مصدق^۲

حمیده مبارکی^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه برنامه درسی پنهان با مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان مدارس متوسطه است. روش پژوهش از نظر رویکرد کمی و از نظر هدف کاربردی و به لحاظ شیوه گردآوری اطلاعات پیمایشی و از نظر نوع تحلیل توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری کل دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول و دوم ناحیه ۳ شهر قم (۲۰۹۱۸ دانش‌آموز) بودند که مبتنی بر جدول مورگان-کرجسی تعداد ۳۸۵ نفر به عنوان نمونه و با شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه استاندارد برنامه درسی پنهان (نعمتی، ۱۳۸۷) و مسئولیت‌پذیری نوجوانان (تقی‌پور و غفاری، ۱۳۸۸) با پایایی آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۴/۱۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۶/۵

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد قم، قم، ایران (نویسنده مسؤول)

talebi5259@gmail.com

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران

hadimosadegh@gmail.com

۳. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران

hmd.mobaraki@gmail.com

۰/۹۱ استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها علاوه بر آمار توصیفی از آزمون‌های استنباطی، همبستگی پیرسون و Z فیشر استفاده شد. یافته‌ها نشان می‌دهد بین برنامه درسی پنهان در مدارس و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی‌دار وجود داشت. بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان یعنی ساختار فیزیکی مدرسه، جو اجتماعی، روابط موجود در مدرسه، تشویق و تنبیه با مسئولیت‌پذیری اجتماعی همبستگی مثبت و معنی‌دار وجود داشت؛ لکن بین مؤلفه فناوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس با مسئولیت‌پذیری اجتماعی رابطه‌ای وجود نداشت. در نتیجه با توجه به اینکه مسئولیت‌پذیری اجتماعی اکتسابی است و با برنامه درسی پنهان رابطه مثبت و معناداری دارد، متولیان تعلیم و تربیت در مدارس باید بر روی مؤلفه‌های تأثیرگذار برنامه درسی پنهان تمرکز کنند و زمینه اجرای بهتر آن را که منجر به افزایش مسئولیت‌پذیری اجتماعی می‌شود فراهم آورند.

کلید واژه‌ها: برنامه درسی پنهان، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، دانش‌آموزان متوسطه، شهر قم.

مقدمه

انسان از بدو تولد تا آخر عمر در اجتماع به سر می‌برد و پیوسته با انسان‌های دیگر در تعامل است و همواره باید یاد بگیرد چگونه در جمع زندگی و نیازهای خود را ارضا کند. برای این کار آموختن مهارت‌های اجتماعی لازم است. فرد طی فرایند جامعه‌پذیری این مهارت‌ها را فرامی‌گیرد و یادگیری درست آنها می‌تواند به شکل‌گیری مسئولیت‌پذیری اجتماعی^۱ منجر شود (یزدان‌پناه و حکمت، ۱۳۹۳: ۱۳۰). مسئولیت‌پذیری اجتماعی از مهم‌ترین و هدفمندترین بخش‌های تربیت آدمی است که اثرات آن را به‌گونه‌ای همه‌جانبه می‌توان در زندگی انسان‌ها و در ابعاد مختلف فکری، اجتماعی، مذهبی، هنری و اخلاقی آنها مشاهده کرد؛ بنابراین آموزش مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر آگاهی شهروندان به‌خصوص دانش‌آموزان از مشکلات محیط اطراف خود می‌افزاید. این امر باعث می‌شود تا کودکان از ابتدا با تمرین فعالیت‌های مدنی در

مدرسه، برای زندگی جمعی در جامعه مدنی و ایفای نقش فعال‌تر شهروندی و مشارکت همه‌جانبه در سرنوشت خود، مدرسه و جامعه، آمادگی لازم را کسب کنند (ایزدی و همکاران، ۱۳۸۵: ۶۴). از طرفی دیگر، مسئولیت و مسئولیت‌پذیری اجتماعی یکی از الزامات اساسی نظام آموزش و پرورش تلقی می‌شود. طبق دیدگاه ویگوتسکی^۱ (۱۹۷۸) و بندورا^۲ (۱۹۷۷)، تعامل اجتماعی منشأ اجتناب‌ناپذیر رشد ذهنی کودکان است. در تعامل با دیگران، کودکان چگونگی رفتارکردن و قضاوت‌کردن را یاد می‌گیرند؛ بنابراین آموزش و پرورش رسمی باید با رشد اجتماعی یادگیرندگان مرتبط باشد که شامل مسئولیت اجتماعی آن‌ها، همدلی و هوش عاطفی است.

به بیانی ساده می‌توان گفت مسئولیت‌پذیری اجتماعی عبارت است از: مسئولیت در قبال دیگران، قبول و انجام صحیح وظایف اجتماعی، به‌کارگرفتن توانایی برای مطابقت دادن خود با دیگران و سازش با آنان، همکاری و مشارکت داشتن با مردم و پذیرش عواقب مسئولیت‌های اجتماعی خود. این نوع از مسئولیت، زمانی مطرح می‌شود که فرد با در نظر گرفتن نیازها و منافع دیگران کاری را انجام می‌دهد و برخلاف مسئولیت فردی که بر فرد تمرکز دارد، مسئولیت اجتماعی بر تعهد فرد در برابر دیگران تأکید دارد. با وجود تفاوت‌هایی که میان این دو بعد مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی وجود دارد باید در نظر داشت که مسئولیت‌پذیری فردی به‌نوعی زمینه‌ساز مسئولیت اجتماعی است و این دو بعد لازم و ملزوم یکدیگرند. در این رابطه مرگلر، اسپنسر و پاتون^۳ مطرح می‌کنند که مسئولیت‌پذیری اجتماعی بعدی از مسئولیت فردی است؛ چراکه مسئولیت‌پذیری فردی که بر فرد تمرکز دارد در بستر اجتماعی اتفاق می‌افتد و فرد مسئولیت‌پذیر می‌داند که چطور تصمیماتش بر دیگران در جامعه اثر می‌گذارد.

رشد «بی‌تفاوتی اجتماعی» یکی از مهم‌ترین مسائل موجود در کشور ماست که گریبان‌گیر جامعه ما شده است. زمانی که فرد احساس مسئولیت در مقابل هم‌نوع خود نداشته باشد، تعهد چندانی هم به رشد و پیشرفت جامعه خود و اعتلای فرهنگی، اجتماعی، علمی و اقتصادی آن نخواهد داشت. بی‌تفاوتی اجتماعی

1. Vygotsky
2. Bandura
3. Mergler, Spencer & Patton

می‌تواند سرآغاز بحران‌های هویتی و ساختاری در جامعه باشد (مرآتی، ۱۳۹۶). در واقع بی‌مسئولیتی، موجب ناتوانی در برقراری روابط سالم و محبت‌آمیز با دیگران، ناتوانی در تصمیم‌گیری، شکست‌های پی‌پی تحصیلی، ترک تحصیل و مشکلات دیگری همچون، روی آوردن به مصرف مواد مخدر، نوشیدنی‌های الکلی، بزهکاری خواهد شد (خدیوی و الهی، ۱۳۹۲: ۴۰).

دانش‌آموزان در سنین پایین، احساس مسئولیت را از والدین، مدرسه، دوستان و اجتماع می‌آموزند (احمدی جویباری، ۱۳۹۶: ۶۷). از این رو است که موفقیت هر نظام آموزشی در حوزه مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، عملاً باعث پایه‌ریزی و شکل‌گیری یک جامعه انسانی می‌شود که از شاخص‌های توسعه‌یافتگی اجتماعی و فرهنگی برخوردار است (صالحی، ۱۳۹۲: ۲).

احمدی جویباری (۱۳۹۶: ۶۷) به نقش مدارس در مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان اشاره کرده‌است؛ لکن به بررسی دقیق نقش هر یک از مولفه‌های مدرسه در تحقق مسئولیت‌پذیری اجتماعی اشاره‌ای ننگریسته‌است. به نظر می‌رسد یکی از مؤلفه‌های مهم و مؤثر در حوزه مسئولیت‌پذیری اجتماعی در مدارس، برنامه‌ی درسی مدارس باشد. متخصصان برنامه‌ی درسی را به دو بعد آشکار و پنهان تقسیم می‌کنند. برنامه‌ی درسی به‌عنوان یک اصطلاح در گفتمان آموزشی به‌صورت گسترده‌ای به‌کاربرده می‌شود. در معنای کلی، این واژه به آنچه مدارس تدریس می‌کنند و در جزئی‌ترین حالت فعالیت آموزشی مدوّن و ویژه برای یک دانش‌آموز خاص در یک‌زمان معین تعریف می‌شود. کلمه‌ی برنامه‌ی درسی، معادل واژه‌ی "curriculum" است و از نظر لغت از کلمه‌ی لاتین (currere) به معنای راهی که باید طی شود، گرفته شده‌است (ملکی، ۱۳۹۲: ۸).

متخصصان و صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی نظیر جیرو^۱ (۱۹۸۳)، والانس^۲ (۱۹۹۳)، گارنر^۳ و نالتون^۴ (۱۹۹۷) باورمندند برنامه‌ی درسی آشکار و رسمی تنها چیزی نیست که دانش‌آموزان در مدارس فرامی‌گیرند و بسیاری از آموخته‌ها و

1. Giroux
2. Valans
3. Garner.
4. Knowlton

یادگیری‌های دانش‌آموزان از طریق تعاملات و ارتباطاتی است که نشئت گرفته از محیط آموزشی و اجتماعی مدرسه هست؛ آموخته‌هایی که در شکل‌گیری شخصیت اخلاقی، اجتماعی دانش‌آموزان به مراتب تأثیر بسزایی دارد و از سوی دیگر این آموخته‌ها چون از طریق تجارب و مشاهدات عینی دانش‌آموز صورت می‌گیرد، از دوام و استحکام بیشتری برخوردار است.

شاید بزرگ‌ترین سفسطه تربیتی این تصور باشد که یک فرد، منحصرأ موارد ویژه‌ای را که مشغول مطالعه آن است فرامی‌گیرد. یادگیری موازی، از طریق تشکیل گرایش‌های دیرپا، خواستن‌ها و نخواستن‌ها، غالباً مهم‌تر از املائی کلمات یا درس جغرافیا و تاریخی است که یاد گرفته می‌شود و همین گرایش‌هاست که به‌طور بنیادی در آینده فرد مؤثر است (لوئیس، ۲۰۰۱)^۱. این بعد از برنامه درسی را که در بستر فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی و بدون آگاهی معلمان و دانش‌آموزان حاصل می‌شود و در قالب مجموعه‌ای از انتظارات و ارزش‌ها تبلور می‌یابد و کمتر معطوف به حوزه دانستنی‌ها و شناخت است، برنامه درسی پنهان^۲ می‌نامند (هاشمی، ۱۳۹۱: ۱۲).

آلسوبائی^۳ (۲۰۱۵) باور دارد برنامه درسی پنهان اساساً از ادبیات در محیط‌های آموزشی نشئت گرفته است و تأثیر کارآمد و قوی بر دانش‌آموزان دارد. مدارس از برنامه درسی پنهان باید به‌عنوان یک برنامه درسی مبنای فرهنگ‌سازی مدارس استفاده کنند و اگر بدون آگاهی استفاده شود، به طرز منفی بر ایده‌های اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. برنامه درسی پنهان، باید برنامه درسی روزانه را بپذیرد، بهبود دهد و تقویت کند. دشلر^۴ (۲۰۱۳) چنین دریافت که بهبود آموزش کارآمد معلمان در فرایندهای برنامه درسی پنهان تأثیر مثبت دارد و برای غنی‌تر کردن برنامه درسی توجه زیادی باید به جنبه پنهان آن بشود.

از آنجا که برنامه درسی پنهان تأثیر بسیار زیادی بر تفکر، عواطف و رفتار دانش‌آموزان دارد می‌تواند تحقق اهداف تربیتی مدارس را تسریع بخشد (ایزدی

1. Lewis
2. Hidden curriculum
3. Alsubaie
4. Deshler

شارع‌پور و قربانی قهرمانی، ۱۳۸۸: ۱۱۳). حال سؤال این است که آیا برنامه‌درسی پنهان می‌تواند بر میزان مسئولیت‌پذیری اجتماعی افراد نیز تأثیرگذار باشد یا خیر؛ این مسئله‌ای است که باید بررسی شود و از آنجا که تاکنون پژوهش جامع و مستقیمی درباره‌ی این موضوع انجام نشده، این پژوهش در پی آن است تا با بررسی این رابطه، به درک درستی از این موضوع برسد که رابطه‌ی برنامه‌درسی پنهان با مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان چگونه است؟

عوامل مؤثر در شکل‌گیری برنامه‌درسی پنهان

بررسی تحقیقات قبلی نشان داد که عوامل زیر در شکل‌گیری برنامه‌ریزی درسی پنهان نقش دارند:

چگونگی ارتباط متقابل افراد در مدرسه: در درون مدرسه روابط متعددی شکل می‌گیرد که هرکدام اثر تربیتی خاص خود را دارند. موضع‌گیری طرز تفکر، نگرش‌ها و رفتارهای افراد اداره‌کننده‌ی مدرسه، اعم از مدیر، معلمان، معاونان و سایر کادر آموزشی، بر روی طرز تفکر، نگرش و رفتار دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. تعامل معلم و دانش‌آموز که به وسیله‌ی ساختار مدرسه و سازمان اجتماعی غالب بر آن، تحت تأثیر قرار می‌گیرد. وظایف مدرسه‌ای برای دانش‌آموزان به معنای نوعی تحلیل است و معلمان باید سعی کنند به‌گونه‌ای عمل کنند که دانش‌آموزان تکالیف را تحمیلی بر خود نپندارند. طرز تلقی و رفتار معلم از عوامل مؤثر و سازنده‌ی طرز تلقی‌های دانش‌آموزان است. اگر معلم در کلاس برخورد آزادانه‌ای داشته باشد و فرصت کافی و مؤثری در اختیار فراگیر قرار دهد، تلاش، توانایی^۱ و حس اعتمادبه‌نفس^۲ را در او تقویت می‌کند؛ اما اگر امیال و خواسته‌ها و نظرات خود را محور قرار دهد و با روحیه‌ی سلطه‌گری برخورد کند، مانع بروز توانایی‌ها می‌شود و در دانش‌آموز گرایش سلطه‌گری به دیگران پرورش می‌یابد. جهت‌گیری اقتصادی، طبقاتی و فرهنگی معلم نیز در طراحی و اجرای تدریس، و نیز بر نگرش و رفتار دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. برای مثال معلمی که جهت‌گیری

-
1. Ability
 2. Confidence

اقتصادی او به‌گونه‌ای است که امکانات مادی را ارزش تلقی کند، کسانی که امکانات مادی کمی دارند، کم‌ارزش یا حتی فاقد ارزش تلقی می‌کند و متناسب با آنان رفتار خواهد کرد (ملکی، ۱۳۷۴: ۸). همچنین رفتار دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری معلم مؤثر است. دانش‌آموزی که به مشارکت در فعالیت‌های دانش‌آموزی تمایل دارد، در ارتباط با دیگران با نظر مثبت عمل می‌کند و رفتارهای ضداجتماعی مانند پرخاشگری را کنترل می‌کند (سیلور و همکاران، ۱۳۷۸: ۱۲۵).

قوانین و مقررات: از عناصر پراهمیت (برنامه درسی پنهان) در یک واحد آموزشی، مجموعه فشرده قوانین و مقررات و همچنین روش‌ها و برنامه درسی پنهان از عناصر پراهمیت نظام‌های مدیریتی آن است. حفظ چنین ساختار بوروکراتیک ممکن است خود یک هدف محسوب گردد و در واقع در اجتماعی شدن یادگیرندگان نقش دارد (ملکی، ۱۳۷۴: ۹). نظام‌های طبقه‌بندی در یک مرکز آموزشی مانند، کلاس‌های درس، گروه‌بندی‌ها، شیوه‌های ارتقا و شایستگی برای فعالیت‌ها، روش‌های ارزشیابی مانند آزمون‌ها، نمره‌گذاری، سطوح افتخار و پاداش‌های پیشرفت تحصیلی و قوانین انضباطی مانند حضور و غیاب یادگیرندگان، مقررات حضور و نشستن در کلاس، روش‌های تنبیه، قوانین اخراج و ... فعالیت‌های فردی و گروهی مانند سخنرانی‌ها، کمیته‌های مختلف دانش‌آموزی، علائق اجتماعی، اقتدارطلبی پرسنل و غیره (سیلور و همکاران، ۱۳۷۸) هر یک از این قوانین و مقررات برنگرش و رفتار یادگیرندگان تأثیر دارد. برای مثال قوانینی مانند رعایت حجاب، استفاده نکردن از لوازم‌آرایی، نظارت بر طرز برخورد و راه رفتن دختران نوجوان و کنترل بر ساعات رفت‌وآمد آنان می‌تواند عوامل تأثیرگذار باشد.

ساختار سازمانی مدرسه: شیوه مدیریت و رهبری سیاست‌گذاری‌های برنامه درسی آشکار و نحوه اجرای آن برنامه زمانی کلاس‌ها، نحوه گروه‌بندی یا کلاس‌بندی دانش‌آموزان، قوانین و مقررات مدرسه، مقررات انضباطی، روش‌های تشویق، تنبیه و روش‌های ارزشیابی از جمله عوامل بسیار مهم در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان هستند.

جو اجتماعی مدرسه: عاملی نافذ در مدرسه است که آثارش آن‌چنان قابل مشاهده نیست. معلمان باید در طرح‌ریزی تدریس خود به طبیعت ارتباط میان فردی که بین دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه وجود دارد آگاهی یابند (سیلور و همکاران، ۱۳۷۶:

(۱۲۸)؛ به عبارت دیگر جوّ مدرسه، ترکیبی از هنجارها، انتظارات و عقاید مشخص‌کننده نظام اجتماعی مدرسه است که به وسیله اعضای مدرسه ادراک می‌شود. روابط انسانی متعددی در درون یک مؤسسه آموزشی وجود دارد که هرکدام آثار تربیتی خاص خود را داراست. برای مثال روابط بین کارکنان مؤسسه و یادگیرنده، بین افراد اداره‌کننده و کارکنان، بین یادگیرنده، مدیر و سایر موارد مشابه؛ مانند این مورد که برخورد از نوع طبقاتی با یادگیرندگان و یا جهت‌گیری نژادی و دینی موجب تحقیر قشری از یادگیرندگان خواهد شد. علاوه بر این موارد، فرهنگ یادگیرندگان و گروه‌های دوستی نیز از آثار خاص خود برخوردارند؛ چراکه یادگیرندگان از ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی یکدیگر تأثیر می‌پذیرند.

ساختار فیزیکی مدرسه و کلاس درس: یکی از عوامل تربیتی در آموزش و پرورش جدید، نحوه معماری فضاهای آموزشی است. در تعلیم و تربیت جدید، فضای فیزیکی مدرسه نه تنها یک محیط خشک و بی‌روح در فرایند یادگیری محسوب نمی‌شود، بلکه به مثابه عاملی زنده و پویا در کیفیت فعالیت‌های آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان نقش ایفا می‌کند. به عقیده صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، در یک نگاه سیستمی، چگونگی معماری مدارس و عناصر تشکیل‌دهنده آن مثل رنگ، نور، صدا، تجهیزات و جز آن می‌تواند در کنار سایر عوامل آموزشی و تربیتی اثرات قابل توجهی بر فراگیران و دانش‌آموزان باقی گذارند. مطالعات نشان می‌دهد که طرح فضاهای آموزشی می‌تواند باعث رشد و یا بازدارندگی در امر یادگیری باشد؛ بنابراین عدم توجه به عناصر تشکیل‌دهنده فضای آموزشی مثل کلاس‌ها، راهروها، فضاهای باز، تجهیزات و... می‌تواند اثرات منفی بر روی دانش‌آموزان داشته باشد و بالعکس. رعایت این ضوابط و استانداردها می‌تواند باعث ایجاد حس رضایت و تعلق‌پذیری دانش‌آموزان نسبت به فضاهای آموزشی شود (افلاکی فرد و بزم، ۱۳۹۷: ۴۳).

فناوری اطلاعات و ارتباطات^۱: امروزه فناوری اطلاعات و ارتباطات را می‌توان به مثابه ابزاری نیرومند برای ارتقای کیفیت و کارایی آموزش به کار گرفت. فناوری اطلاعات و ارتباطات نه تنها باعث ارتقای مهارت‌های پایه از مرز خواندن، نوشتن،

1. Information and Communication Technology

حساب کردن و استدلال کردن می‌شود، بلکه این قابلیت را دارد که سواد اطلاعاتی را نیز ارتقا بخشد؛ از این رو آموزش مهارت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات، هسته مرکزی بسیاری از نظام‌های آموزش و پرورش جهان را تشکیل داده است (علیخانی، ۱۳۸۴: ۴۳). فناوری اطلاعات و ارتباطات و استفاده از آن منجر به افزایش انگیزه در یادگیری، خودکارآمدی، افزایش تفکر انتقادی و همکاری و مشارکت در امر یادگیری می‌شود. معلمان با سازمان‌دهی فعالیت‌های کلاس درس خود در تلاش هستند مهارت‌های یادگیری و همچنین مهارت‌های تفکر انتقادی در حل مسئله دانش‌آموزان را تقویت کنند. در این راستا استفاده از این فناوری‌ها به توسعه مهارت‌های تفکر دانش‌آموزان منجر می‌شود.

برنامه درسی پنهان با ابعادی که پوشش می‌دهد می‌تواند در همه شئون زندگی دانش‌آموزان تأثیرات مثبت و منفی زیادی داشته باشد. با توجه به اهمیت پژوهش‌های انجام‌شده که از اثر نسبتاً قوی برنامه درسی پنهان بر یادگیری‌های دانش‌آموزان دارد، توجه بیش از پیش تمامی برنامه‌ریزان و مسئولین آموزشی مدارس در خصوص توجه به نقش و اهمیت این برنامه بر رفتار، روابط و عواطف و... دانش‌آموزان می‌طلبد که آن را هرچه بیشتر در جهت تحقق اهداف والای تعلیم و تربیت و پرورش دانش‌آموزان، مسئول به جامعه یاری نمایند (سبحانی‌نژاد و امیری، ۱۳۹۱: ۶۵)، از این رو این برنامه می‌تواند در تحقق اهداف تربیتی که یکی از آنها تجلی روحیه مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان است، نقش مؤثری داشته باشد. اکنون با توجه به نقش خطیر آموزش و پرورش در زندگی اجتماعی دانش‌آموزان و از آنجا که تاکنون پژوهش جامع و مستقیم در ارتباط با رابطه برنامه درسی پنهان و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان انجام نشده است. این پژوهش در پی آن است تا با تعیین رابطه برنامه درسی پنهان و مؤلفه‌های آن به درک درستی از این موضوع برسد که رابطه برنامه درسی پنهان با مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان چگونه است؟

در این پژوهش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر مبنای مرور پیشینه بیان شده و همچنین پژوهش تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸) مؤلفه‌های پنج‌گانه زیر لحاظ شده است. مؤلفه‌ها شامل: ساختار فیزیکی مدرسه، جو اجتماعی، روابط موجود در مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس، تشویق و تنبیه به عنوان متغیر پیش‌بین و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده است.

به نظر می‌رسد بین مؤلفه‌های برنامه‌ریزی درسی پنهان و مسئولیت‌پذیری اجتماعی نیز ارتباط وجود دارد. به بیان واضح‌تر بین روابط موجود در مدرسه، جو اجتماعی موجود در مدرسه، فضای کالبدی و فیزیکی مدارس، تشویق و تنبیه دانش‌آموزان، استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس با مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد که تمامی این موارد در فرضیات پژوهش بیان شده‌است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر رویکرد کمی، از نظر هدف کاربردی، از نظر شیوه گردآوری اطلاعات پیمایشی و از نظر شیوه تحلیل توصیفی - همبستگی بوده‌است. این پژوهش از آنجایی که به بررسی وضع موجود می‌پردازد، در قلمرو پژوهش‌های توصیفی و از آنجایی که به بررسی رابطه برنامه درسی پنهان و مؤلفه‌های آن بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان پرداخته، از نوع همبستگی بوده‌است.

پژوهش توصیفی به منظور توصیف پدیده‌ها یا شرایط مورد بررسی و شناخت بیشتر شرایط موجود است (سرمد و همکاران، ۱۳۹۰). تحقیق همبستگی به تحقیقی گفته می‌شود که روابط بین دو یا چند متغیر کمی با استفاده از ضریب همبستگی توصیف، کشف و تعیین می‌شود (حسن‌زاده، ۱۳۹۴: ۱۷۸).

جامعه و نمونه پژوهش

جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان شاغل در مقطع متوسطه اول و دوم مدارس متوسطه ناحیه ۳ قم در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بودند که بنابر اعلام آموزش و پرورش ناحیه ۳ قم تعداد آنها ۲۰۹۱۸ نفر بوده‌است؛ و حجم نمونه آماری، براساس جدول مورگان^۱ و کرجسی^۲ (حسن‌زاده، ۱۳۸۳: ۱۳۳) تعداد ۳۸۵ نفر انتخاب شد. که با لحاظ درصد پسران و دختران جامعه، شامل ۱۹۸ پسر و ۱۸۷ دختر شدند که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب گردیدند. برای تکمیل پرسشنامه‌ها، با هماهنگی با برخی مدیران مدارس ناحیه ۳ به مدارس مراجعه و با روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۴۶۵ پرسشنامه تکمیل شد که پس از بررسی پرسشنامه‌ها، تعداد ۳۸۵ پرسشنامه کامل و درست تکمیل شده انتخاب و تحلیل شدند.

1. daryaleW.morgan
2. Robert V Krejcie

ابزار گردآوری اطلاعات

به‌منظور دستیابی به نتایج موردنظر و انجام روشمند پژوهش، از دو پرسشنامه استاندارد برنامه درسی پنهان و مسئولیت‌پذیری اجتماعی استفاده شد. پرسشنامه برنامه‌ریزی درسی پنهان، بر مبنای پژوهش تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸) طراحی شده که شامل پنج بعد، ساختار فیزیکی مدرسه، جو اجتماعی مدرسه، روابط موجود در مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات و مکانیسم تشویق و تنبیه است. این پرسشنامه حاوی ۳۰ سؤال بسته-پاسخ است و با استفاده از طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای سنجش شد.

پایایی پرسشنامه در پژوهش تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸)، ۰/۹۱ به دست آمد که مبین مطلوبیت پایایی پرسشنامه است. همچنین در این پژوهش نیز پایایی پرسشنامه محاسبه شد که پایایی کل ۰/۸۹ به دست آمد و پایایی تک‌تک مؤلفه‌ها نیز محاسبه گردیده است که در جدول ۱ آمده است. گفتنی است که سؤال ۲۷ پرسشنامه تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸) به دلیل ناهمسانی با گروه خود، از پرسشنامه حذف شد؛ چراکه حذف این سؤال به افزایش میزان پایایی این مؤلفه از ۰/۵۲ به ۰/۷۵ درصد منجر شد.

جدول ۱. پایایی مؤلفه‌های پرسشنامه برنامه درسی پنهان

ردیف	ابعاد	میزان پایایی
۱	ساختار فیزیکی مدرسه	۰/۷۸
۲	جو اجتماعی مدرسه	۰/۷۹
۳	روابط موجود در مدرسه	۰/۶۸
۴	فناوری اطلاعات و ارتباطات	۰/۸۳
۵	راهبرد تشویق و تنبیه	۰/۷۵
کل	برنامه درسی پنهان	۰/۸۹

پرسشنامه مسئولیت‌پذیری

پرسشنامه مسئولیت‌پذیری نوجوانان را نعمتی (۱۳۸۶) ساخته و هنجاریابی کرده است. این پرسشنامه حاوی ۳۸ سؤال بسته-پاسخ در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت بوده است. پایایی پرسشنامه را نعمتی (۱۳۸۶) بررسی کرده است. در محاسبه پایایی از روش همسانی درونی ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه قبل از چرخش، ۰/۹۴ برآورد گردید و پس از چرخش و ریزش ۲۸ سؤال، ۰/۹۱ به دست آمد (نعمتی، ۱۳۸۶). در این پژوهش نیز پایایی بازبینی شده در جدول ۲ آمده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، پایایی تک‌تک مؤلفه‌ها نیز محاسبه شده که بالای ۰/۶ و مورد قبول است.

جدول ۲. پایایی مؤلفه‌های پرسشنامه مسئولیت‌پذیری

ردیف	عامل	میزان پایایی
اول	خودمدیریتی	۰/۶۸
دوم	نظم‌پذیری	۰/۷۳
سوم	قانونمندی	۰/۸۷
چهارم	امانت‌داری	۰/۶۵
پنجم	وظیفه‌شناسی	۰/۷۰
ششم	سازمان‌یافتگی	۰/۶۱
هفتم	پیشرفت‌گرایی	۰/۶۶
کل	مسئولیت‌پذیری	۰/۹۲

یافته‌های پژوهش

فرضیه اصلی پژوهش: بین برنامه درسی پنهان با مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان مدارس متوسطه رابطه وجود دارد. با توجه به رعایت پیش‌فرض‌های استفاده‌شده (نرمال بودن: تأییدشده با آزمون کولموگروف- اسمیرنوف با حد معناداری ۰/۰۰۰) و فاصله‌ای بودن داده‌ها)، برای سنجش این فرضیه از همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج در جدول ۳ بیان شده است.

جدول ۳. بررسی رابطه بین برنامه درسی پنهان مسئولیت‌پذیری

نتایج متغیر	گروه	تعداد	مقدار همبستگی	حد معناداری	Sig به دست آمده	نوع رابطه و اعتبار آن	ضریب تعیین
برنامه درسی پنهان مسئولیت‌پذیری	پسران	۱۹۸	۰/۴۶۲	۰/۰۵	۰/۰۰۰	مثبت معنادار	۰/۲۱
	دختران	۱۸۷	۰/۱۳۴	۰/۰۵	۰/۰۴۷	مثبت معنادار	۰/۱۷
برنامه درسی پنهان	کل	۳۸۵	۰/۲۱۷	۰/۰۵	۰/۰۰۰	مثبت معنادار	۰/۴۷

همان‌گونه که از جدول ۳ پیداست، باتوجه به حد معناداری به‌دست‌آمده (۰/۰۰۰) و کوچک‌تر بودن این مقدار از سطح معناداری ($0/05 < 0/000$)، با ۹۵ درصد اطمینان، فرض صفر مبنی بر نبود رابطه معنادار بین دو متغیر برنامه درسی پنهان و مسئولیت‌پذیری اجتماعی رد و فرض پژوهشگر مبنی بر وجود نوعی رابطه معنادار بین این دو عامل تأیید می‌شود؛ بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت رابطه مثبتی بین برنامه درسی پنهان و مسئولیت‌پذیری اجتماعی وجود دارد. همچنین ضریب تعیین به‌دست‌آمده، نشان‌دهنده درصد تبیین متغیر وابسته به‌کمک متغیر مستقل است.

بررسی فرضیه‌های فرعی پژوهش

فرضیه اول پژوهش: بین فضای کالبدی و فیزیکی مدارس با مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.
باتوجه به رعایت پیش‌فرض‌های مورداستفاده (نرمال بودن و فاصله‌ای بودن داده‌ها)، برای سنجش این فرضیه از همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج در جدول ۴ بیان شده‌است.

جدول ۴. بررسی رابطه بین فضای کالبدی و فیزیکی مدارس و مسئولیت‌پذیری

نتایج متغیر	گروه	تعداد	مقدار همبستگی	حد معناداری	Sig به‌دست‌آمده	نوع رابطه و اعتبار آن	ضریب تعیین
فضای کالبدی و فیزیکی مدارس مسئولیت‌پذیری	پسران	۱۹۸	۰/۳۶۳	۰/۰۵	۰/۰۰۰	مثبت معنادار	۰/۱۳
فضای کالبدی و فیزیکی مدارس مسئولیت‌پذیری	دختران	۱۸۷	۰/۱۲	۰/۰۵	۰/۰۴۵	مثبت معنادار	۰/۱۴۴
فضای کالبدی و فیزیکی مدارس مسئولیت‌پذیری	کل	۳۸۵	۰/۱۷۹	۰/۰۵	۰/۰۰۰	مثبت معنادار	۰/۳۲

همان‌گونه که از جدول ۴. پیداست، باتوجه به حد معناداری به‌دست‌آمده (۰/۰۰۰) و کوچک‌تر بودن این مقدار از سطح معناداری (۰/۰۵ < ۰/۰۰۰)، با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت رابطه‌ی مثبتی بین فضای کالبدی و فیزیکی مدارس و مسئولیت‌پذیری اجتماعی وجود دارد. همچنین ضریب تعیین به‌دست‌آمده، نشان‌دهنده‌ی درصد تبیین متغیر وابسته از طریق متغیر مستقل است.

فرضیه دوم پژوهش: بین جو اجتماعی موجود در مدرسه با مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

باتوجه به رعایت پیش‌فرض‌های مورداستفاده (نرمال بودن و فاصله‌ای بودن داده‌ها)، برای سنجش این فرضیه از همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج در جدول ۵ بیان شده‌است.

جدول ۵. بررسی رابطه‌ی بین جو اجتماعی مدرسه و مسئولیت‌پذیری

نتایج متغیر	گروه	تعداد	مقدار همبستگی	حد معناداری	Sig به‌دست‌آمده	نوع رابطه و اعتبار آن	ضریب تعیین
جو اجتماعی مدرسه	پسران	۱۹۸	۰/۵۶۰	۰/۰۵	۰/۰۰۰	مثبت معنادار	۰/۳۱
مسئولیت‌پذیری							
جو اجتماعی مدرسه	دختران	۱۸۷	۰/۱۵۲	۰/۰۵	۰/۰۳۷	مثبت معنادار	۰/۲۳
مسئولیت‌پذیری							
جو اجتماعی مدرسه	کل	۳۸۵	۰/۳۶۶	۰/۰۵	۰/۰۰۰	مثبت معنادار	۰/۱۳
مسئولیت‌پذیری							

همان‌گونه که از جدول ۵. پیداست باتوجه به حد معناداری به‌دست‌آمده (۰/۰۰۰) و کوچک‌تر بودن این مقدار از سطح معناداری (۰/۰۵ < ۰/۰۰۰)، با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت رابطه‌ی مثبتی بین جو اجتماعی مدرسه و مسئولیت‌پذیری اجتماعی وجود دارد. همچنین ضریب تعیین به‌دست‌آمده، نشان‌دهنده‌ی درصد تبیین متغیر وابسته از طریق متغیر مستقل است.

فرضیه سوم پژوهش: بین روابط موجود در مدرسه با مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان رابطه دارد.

باتوجه به رعایت پیش‌فرض‌های استفاده‌شده (نرمال بودن و فاصله‌ای بودن داده‌ها)، برای سنجش این فرضیه از همبستگی پیرسون استفاده و نتایج در جدول ۶ بیان شده‌است.

جدول ۶. بررسی رابطه بین روابط موجود در مدرسه و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان

نتایج متغیر	گروه	تعداد	مقدار همبستگی	حد معناداری	Sig به دست آمده	نوع رابطه و اعتبار آن	ضریب تعیین
روابط موجود در مدرسه	پسران	۱۹۸	۰/۳۶۱	۰/۰۵	۰/۰۰۰	مثبت معنادار	۰/۱۳
مسئولیت‌پذیری							
روابط موجود در مدرسه	دختران	۱۸۷	۰/۰۶۸	۰/۰۵	۰/۳۵۸	مثبت غیر معنادار	۰/۰۰۴
مسئولیت‌پذیری							
روابط موجود در مدرسه	کل	۳۸۵	۰/۲۲۲	۰/۰۵	۰/۰۰۰	مثبت معنادار	۰/۴۸
مسئولیت‌پذیری							

همان‌گونه که از جدول ۶ پیداست، باتوجه به حد معناداری به دست‌آمده (۰/۰۰۰) و کوچک‌تر بودن این مقدار از سطح معناداری ($0/05 < 0/000$)، با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت رابطه مثبتی بین روابط موجود در مدرسه و مسئولیت‌پذیری اجتماعی وجود دارد. البته این نتیجه برای دختران معنادار نشده‌است. همچنین ضریب تعیین به دست‌آمده، نشان‌دهنده درصد تبیین متغیر وابسته از طریق متغیر مستقل است.

فرضیه چهارم پژوهش

بین استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس با مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

باتوجه به رعایت پیش‌فرض‌های استفاده‌شده (نرمال بودن و فاصله‌ای بودن داده‌ها)، برای سنجش این فرضیه از همبستگی پیرسون استفاده و نتایج در جدول ۷ بیان شد.

جدول ۰۷. بررسی رابطه بین استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان

نتایج متغیر	گروه	تعداد	مقدار همبستگی	حد معناداری	Sig به دست آمده	نوع رابطه و اعتبار آن	ضریب تعیین
استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات مسئولیت‌پذیری	پسران	۱۹۸	۰/۲۰۶	۰/۰۵	۰/۰۰۴	مثبت معنادار	۰/۴۲
	دختران	۱۸۷	-۰/۲۶۲	۰/۰۵	۰/۰۰۰	منفی معنادار	۰/۲۶
استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات مسئولیت‌پذیری	کل	۳۸۵	-۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۲۷۹	مثبت غیر معنادار	۰/۰۰۲

همان‌گونه که از جدول ۷ پیداست، با توجه به حد معناداری به دست آمده (۰/۲۷۹) و بزرگ‌تر بودن این مقدار از سطح معناداری (۰/۰۵ > ۰/۲۷۹)، با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت رابطه مثبتی بین استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات و مسئولیت‌پذیری اجتماعی وجود ندارد. البته این نتیجه در گروه پسران متفاوت است. همچنین ضریب تعیین به دست آمده، نشان‌دهنده درصد تبیین متغیر وابسته از طریق متغیر مستقل است.

فرضیه پنجم پژوهش: بین تشویق و تنبیه دانش‌آموزان با مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

باتوجه به رعایت پیش‌فرض‌های استفاده‌شده (نرمال بودن و فاصله‌ای بودن داده‌ها)، برای سنجش این فرضیه از همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج در جدول ۸ بیان شده است.

جدول ۸. بررسی رابطه بین تشویق و تنبیه و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان

نتایج متغیر	گروه	تعداد	مقدار همبستگی	حد معناداری	Sig به دست آمده	نوع رابطه و اعتبار آن	ضریب تعیین
تشویق و تنبیه	پسران	۱۹۸	۰/۳۶۷	۰/۰۵	۰/۰۰۰	مثبت معنادار	۰/۱۳
مسئولیت‌پذیری							
تشویق و تنبیه	دختران	۱۸۷	۰/۰۱۸	۰/۰۵	۰/۸۰۳	مثبت عدم معنادار	۰/۰۰۰۳
مسئولیت‌پذیری							
تشویق و تنبیه	کل	۳۸۵	۰/۱۸۸	۰/۰۵	۰/۰۰۰	مثبت معنادار	۰/۳۵
مسئولیت‌پذیری							

همان‌گونه که از جدول ۸ پیداست با توجه به حد معناداری به دست آمده (۰/۰۰۰) و کوچک‌تر بودن این مقدار از سطح معناداری (۰/۰۵ < ۰/۰۰۰)، با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت رابطه مثبتی بین تشویق و تنبیه و مسئولیت‌پذیری وجود دارد. البته این نتیجه در گروه دختران، معنی‌دار نشده است. همچنین ضریب تعیین به دست آمده، نشان‌دهنده درصد تبیین متغیر وابسته به واسطه متغیر مستقل است.

فرضیه ششم پژوهش: همبستگی بین برنامه درسی پنهان و مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دانش‌آموزان دختر و پسر متفاوت است.

برای این هدف از آزمون Z فیشر استفاده شده است. این آزمون به بررسی اختلاف معنادار بین دو همبستگی به دست آمده می‌پردازد. فرض صفر، نبود اختلاف معنادار بین دو همبستگی را بیان می‌کند. فرض خلاف وجود اختلاف معنادار بین دو همبستگی یافته‌ها در جدول ۹ بیان شده است.

جدول ۹. بررسی وجود اختلاف بین رابطه برنامه درسی پنهان و مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دو گروه پسران و دختران

وضعیت اختلاف همبستگی‌ها	فرضیه	Sig به دست آمده	عدد Z فیشر	مقدار همبستگی	تعداد	گروه	نتایج متغیر
اختلاف معنادار است	رد	۰/۰۰۰۴	۳/۵۷	۰/۴۶۲	۱۹۸	پسران	برنامه درسی پنهان
						مسئولیت‌پذیری	
				۰/۱۳۰	۱۸۷	دختران	برنامه درسی پنهان
						مسئولیت‌پذیری	

همان‌گونه که از جدول ۹ پیداست، با توجه به حد معناداری به دست آمده (۰/۰۰۰۴) و کوچک‌تر بودن این مقدار از سطح معناداری (۰/۰۵ < ۰/۰۰۰۴)، با ۹۵ درصد اطمینان، فرض صفر مبنی بر نبود اختلاف بین میزان رابطه دو متغیر برنامه درسی پنهان و مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دو گروه پسران و دختران، رد و فرض پژوهشگر مبنی بر وجود اختلاف تأیید می‌شود؛ بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت میزان همبستگی بین برنامه درسی پنهان و مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دو گروه پسران و دختران متفاوت است. با توجه به همبستگی‌های به دست آمده، مشخص است که این میزان در پسران بیشتر از دختران بوده است.

بحث و بررسی

فرضیه اصلی پژوهش

یافته به دست آمده حاکی از تأیید فرضیه اصلی پژوهش با اطمینان ۹۵ درصد است؛ بنابراین می‌توان گفت بین برنامه درسی پنهان با مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه رابطه مثبت وجود دارد. این یافته با یافته‌های هاشمی (۱۳۹۱) و عیسی‌خانی (۱۳۹۸) هم‌راستا است.

فرضیه فرعی اول

یافته‌های به‌دست‌آمده حاکی از تأیید فرضیه فرعی اول پژوهش با ۹۵ درصد اطمینان است؛ بنابراین می‌توان گفت رابطه مثبت و معناداری بین فضای کالبدی و فیزیکی مدارس و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان وجود دارد. این یافته‌ها با یافته‌های سنگل و ترک اوقلو (۲۰۱۶) هم‌خوانی دارد؛ که با توجه به یافته‌های پژوهش وی، در کلاس درس با اقلیم مثبت رفتارهای مثبت بیشتر بود و در کلاس درس با اقلیم منفی با استفاده از فراوانی مشاهده‌شده، تنوع رفتار وجود ندارد و تعامل محدودتر بوده و رفتارهای منفی بیشتر از مثبت بوده است. همچنین با یافته‌های نجات و همکاران (۱۳۹۵) که نشان می‌دهد برنامه‌های درسی پنهان و ابعاد آن (جو اجتماعی مدرسه، ساختار فیزیکی مدرسه، ساختار سازمانی، روابط درونی مدرسه و تشویق و تنبیه) با جامعه‌پذیری همبستگی معناداری دارد، هم‌سویی دارد. با لحاظ رابطه مثبت بین فضای کالبدی و فیزیکی مدارس و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان، به متصديان توصیه می‌شود در حد توان به استانداردهای فضاهای کالبدی و فیزیکی مدارس پردازند. در این حوزه می‌توان به پژوهش ترکمان و همکاران (۱۳۹۵) و نیز به پژوهش کیانی ابری و طباییان (۱۳۹۵) در خصوص نحوه افزایش استانداردهای فضاهای کالبدی مراجعه کنند.

فرضیه فرعی دوم

یافته‌های به‌دست‌آمده حاکی از تأیید فرضیه فرعی دوم پژوهش با ۹۵ درصد اطمینان است؛ بنابراین می‌توان گفت بین جو اجتماعی مدرسه و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. این یافته با یافته‌های نجات و همکاران (۱۳۹۵) هم‌راستا است. آنها نیز نشان دادند برنامه‌های درسی پنهان و ابعاد آن (جو اجتماعی مدرسه، ساختار فیزیکی مدرسه، ساختار سازمانی، روابط درونی مدرسه و تشویق و تنبیه) با جامعه‌پذیری همبستگی معناداری دارد. این یافته با یافته‌های یوسف‌زاده و همکاران (۱۳۹۱) هم‌راستا است. آنها نیز نشان دادند جو اجتماعی باز قادر به پیش‌بینی مهارت اجتماعی دانش‌آموزان است، اما جو بسته قادر به پیش‌بینی معنادار آن نیست. همچنین با یافته‌های پژوهش هاشمی (۱۳۹۱) هم‌راستا است که

نشان داد دانش‌آموزان در مدارس دارای جو باز از مسئولیت‌پذیری اجتماعی بیشتری برخوردارند و نمرات بهتری را در انجام وظایف شغلی و مدنی کسب کردند. همچنین با یافته‌های طالب‌زاده نوبریان و همکاران (۱۳۸۷) هم‌راستا است؛ آنها نیز نشان دادند وجود جو اجتماعی باز در مدارس تأثیر بسیار زیادی بر رشد قابلیت‌های اجتماعی یادگیرندگان و از جمله مسئولیت‌پذیری آنها دارد. همچنین با یافته‌های پژوهش یوسف‌زاده (۱۳۹۱) نیز هم‌راستا است که در پژوهش خود به اثر مثبت جو اجتماعی باز بر رشد مهارت‌های اجتماعی دست‌یافت و این موضوع که جو اجتماعی بسته این امکان را فراهم نمی‌آورد. سنگل و ترک اوقلو^۱ (۲۰۱۶) دریافتند در کلاس درس با جو مثبت، رفتارهای مثبت بیشتر و در کلاس درس با جو منفی تنوع رفتار وجود نداشت و تعامل محدودتر بود و رفتارهای منفی بیشتر از مثبت بود؛ لذا به مدیران و مربیان مشغول در مدارس توصیه می‌شود جو همکاری و توزیع کارها و تقسیم وظایف را در مدارس افزایش دهند. با لحاظ کمبود تحقیقات مناسب در حوزه روش‌های بهبود جو اجتماعی مدارس، به محققان توصیه می‌شود، در این زمینه تحقیقات مستقلی انجام دهند.

فرضیه فرعی سوم

یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت رابطه مثبتی بین روابط موجود در مدرسه و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان وجود دارد. این یافته با یافته‌های تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸) هم‌خوانی دارد که حاکی از وجود رابطه معنادار بین روابط موجود در مدرسه و رفتار انضباطی دانش‌آموزان است. بدین سبب به مدیران و مربیان پیشنهاد می‌شود به بهبود روابط موجود در مدارس بپردازند. در این راستا پژوهش آزاده و محمدی (۱۳۹۹) می‌تواند کمک‌کننده باشد.

فرضیه فرعی چهارم

یافته‌های به‌دست‌آمده حاکی از رد فرضیه فرعی چهارم پژوهش با اطمینان ۹۵ درصد است؛ بنابراین می‌توان گفت بین میزان استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات و

مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان مدارس متوسطه رابطه وجود ندارد؛ البته این یافته در گروه مردان، متفاوت (مثبت معنادار) است. این یافته‌ها با یافته‌های دایی‌زاده و همکاران (۱۳۹۲) در تعارض است؛ ازجمله دلایل متناسب نبودن یافته این دو پژوهش شاید بتوان به تفاوت زمانی (سال تحصیلی ۸۹-۹۰) و نمونه آماری آن (فقط دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان شهرستان نکا) اشاره کرد. از طرفی دیگر یافته‌های پژوهش همسو با پژوهش مصطفوی کهنگی (۱۳۹۳) است؛ وی در تحقیق خود به آسیب تأثیر استفاده از اینترنت بر انزوای اجتماعی دانشجویان پرداخته است. همچنین ربیعی در پژوهشی (۱۳۹۲) به اثر مستقیم حضور در فضای مجازی بر انزوای اجتماعی دست‌یافت. فرقانی و مهاجری (۱۳۹۶) نیز به رابطه بین میزان استفاده از شبکه اجتماعی مجازی و تغییر در سبک زندگی جوانان پرداختند که این اثر به‌طور مستقیم برقرار بود. تغییر مؤلفه‌های سبک زندگی همچون تغییر سلیقه در نوع پوشش، تغییر در شیوه تغذیه، تغییر در خودآرایی، تغییر در انتخاب دکوراسیون و اثاثیه منزل، تغییر در سبک خرید، تغییر در شیوه‌های گذران اوقات فراغت و تفریح و تغییر در تعاملات و ارتباطات رودررو با ساعات حضور در فضاهای مجازی رابطه مستقیم داشته است.

بررسی‌ها نشان داد که لزوماً استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات سبب افزایش مسئولیت‌پذیری افراد نمی‌شود و برعکس زمینه کاهش آن را نیز فراهم می‌آورد. بنابراین به مسئولان و متصدیان توصیه می‌شود در استفاده از فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات هوشمندانه رفتار کنند.

فرضیه فرعی پنجم

براساس یافته‌های به‌دست‌آمده با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت رابطه مثبتی بین تشویق و تنبیه دانش‌آموزان با مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان وجود دارد. این یافته با یافته‌های نجات و همکاران (۱۳۹۵) مبنی بر اینکه برنامه‌های درسی پنهان و ابعاد آن (جو اجتماعی مدرسه، ساختار فیزیکی مدرسه، ساختار سازمانی، روابط درونی مدرسه و تشویق و تنبیه) با جامعه‌پذیری همبستگی معناداری دارد، هم‌راستاست؛ بنابراین به متصدیان نظام تعلیم و تربیت توصیه می‌شود از لطایف و ظرایف استفاده بجا از تشویق و تنبیه بهره‌گیرند. برای کاربرد اصولی و درست

می‌توانند از یافته‌های محمد و زاهدی (۱۳۹۹)، خودکار (۱۳۹۵) و چنگ زیانگ^۱ (۲۰۰۳) استفاده کنند.

فرضیه فرعی ششم

بر اساس یافته‌های به دست آمده با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان گفت میزان همبستگی بین برنامه درسی پنهان و مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دو گروه پسران و دختران متفاوت است. با توجه به همبستگی‌های به دست آمده، مشخص است که این میزان در پسران بیشتر از دختران بوده است. در پژوهش خواجه‌نوری، مساوات و ریاحی (۱۳۹۳) نیز یافته‌ها نشان داد مسئولیت‌پذیری فردی در میان دختران بیشتر از پسران مسئولیت‌پذیری اجتماعی در پسران بیشتر از دختران است.

نتیجه‌گیری

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاکی از اثرگذاری پنهان و قوی مؤلفه‌های جو اجتماعی، فضای کالبدی و فیزیکی مدرسه، روابط موجود در مدرسه و تشویق و تنبیه دانش‌آموزان بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان است.

این نتایج با یافته‌های سنگل و ترک اوقلو (۲۰۱۶) هم‌خوانی دارد که در کلاس درس با اقلیم مثبت رفتارهای مثبت بیشتر بود و در کلاس درس با اقلیم منفی با استفاده از فراوانی مشاهده‌شده، تنوع رفتار وجود ندارد و تعامل محدودتر بوده و رفتارهای منفی بیشتر از مثبت بوده است.

همچنین با یافته‌های نتایج نجات و همکاران (۱۳۹۵)، مبینی بر اینکه برنامه‌های درسی پنهان و ابعاد آن (جو اجتماعی مدرسه، ساختار فیزیکی مدرسه، ساختار سازمانی، روابط درونی مدرسه و تشویق و تنبیه) با جامعه‌پذیری همبستگی معناداری دارد موافق است. همچنین با نتایج یافته‌های پژوهش تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸)، مبینی بر اینکه بین سازوکارهای تشویق و تنبیه و رفتار انضباطی دانش‌آموزان در مدارس رابطه معناداری وجود دارد، نیز هم‌خوانی دارد.

در مجموع یافته‌های پژوهش حاکی از اثرگذاری پنهان و قوی مؤلفه‌های «جو اجتماعی»، «فضای کالبدی و فیزیکی مدرسه»، «روابط موجود در مدرسه» و «تشویق و تنبیه دانش‌آموزان» بر «مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان» است.

باتوجه به اینکه مسئولیت‌پذیری اجتماعی اکتسابی است و با برنامه درسی پنهان رابطه مثبت و معناداری دارد. متولیان تعلیم و تربیت در مدارس باید بر روی مؤلفه‌های تأثیرگذار متمرکز شوند و برنامه‌ریزی‌های لازم برای اثرگذاری بهتر برنامه درسی پنهان بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را فراهم سازند.

برای بهبود ساختار سازمانی و جو اجتماعی مدرسه تدابیری اندیشیده شود که در کاهش رسمیت و پیچیدگی روابط در مدارس و توسعه روابط گروهی و همکاری متقابل بین معلم و دانش‌آموز شود و نیز سبب ایجاد فضایی دوستانه و به دور از استرس و هراس گردد. از این‌رو برای ایجاد جو مناسب در مدرسه، معلمان و مدیر تمام تلاش خود را به کار گیرند.

سعی شود ارائه دروس با روش‌های خلاق و مشارکتی و همچنین توأم با احساس خوب و ارتباط مثبت بین معلم و شاگرد صورت گیرد. از سوی دیگر جدا از کلاس‌های درس، تلاش می‌شود جو و محیط مدرسه نیز نقش انگیزه‌بخش، حمایتگر و جذب‌کننده داشته باشد.

از آنجایی که مدیریت مشارکتی علاوه بر تشویق کارکنان باعث به حداکثر رساندن تلاش و کوشش، نیروی خلاقیت و سازندگی آنها را شکوفا می‌سازد و حس مسئولیت‌پذیری در آنها تقویت می‌کند و این شیوه از سبک‌های مهم مدیریتی و نسبتاً جدید شیوه‌های مدیریت اثربخش منابع انسانی محسوب می‌شود (لباف و رنجبر، ۱۳۹۰: ۹۰)، مدیران شایسته است برای شناخت و پایبندی به سبک‌های مدیریت منعطف و مشارکتی متناسب با جو اجتماعی باز در مدارس توانمند شوند. این مهم به صورت مستقیم به تقویت روابط موجود در مدرسه منجر می‌شود. همچنین برخی روش‌های آموزشی مثل روش مشارکتی، زمینه‌ساز جو مطلوبی در کلاس است و در اثر آن مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان رشد می‌کند. این روش به شکل خاص یا در تلفیق با روش تدریس موردنظر معلم، به کار گرفته شود.

مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان یکی از ارزش‌های مهم و غالباً اجتماعی است و مدرسه نهادی است که رشد اجتماعی و مسئولیت‌پذیری در آن پرورش می‌یابد و

چکش‌کاری می‌شود؛ پس فضای تربیتی مدرسه باید به‌گونه‌ای سازمان‌دهی شود که بچه‌ها با امنیت‌خاطر بتوانند به نگرش مثبت و خودباوری برسند تا با تکیه بر این ارزش‌های مثبت به مهارت و احساس مسئولیت در قبال زندگی خود و دیگران دست یابند و آینده‌ای موفق برای خود رقم بزنند.

منابع

- احمدی جویباری، مریم (۱۳۹۶). «بررسی رابطه بین خودکنترلی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی؛ مطالعه موردی: شهر بابلسر». *فصلنامه روان‌شناسی، علوم اجتماعی و علوم تربیتی*، ش دو (۱): ۷۰-۶۳.
- ایزدی، صمد؛ شارع‌پور، محمود و قربانی قهرمان، راضیه (۱۳۸۸). «بررسی نقش برنامه درسی پنهان در ایجاد نگرش به اقتدار، تقویت هویت ملی و جهانی‌شدن». *فصلنامه مطالعات ملی*، سال دهم، ش ۳، ص ۴۷-۵۹.
- افلاکی‌فرد، حسین و بزم، قاسم (۱۳۹۷). «تأثیرگذاری فضای آموزشی در شادی و یادگیری دانش‌آموزان». *مجله دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی*، سال اول، ش ۲: ۷۷-۴۳.
- ایزدی، صمد؛ آقامحمدی، علی و عزیزی، مصطفی (۱۳۸۵). بررسی نقش مشارکتی دانش‌آموزان در اداره امور مدرسه از طریق شورای دانش‌آموزان با تأکید بر رویکرد مدیریت مبتنی بر مدرسه. *مجموعه مقالات همایش نوآوری در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی*، دانشگاه شیراز: ۷۴-۴۹.
- آزاده، سیدعطاالله، محمدی، رزگار (۱۳۹۹). «شناسایی مسائل روابط معلم-دانش‌آموز از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی: یک مطالعه پدیدارشناسی». *تدریس پژوهی*. ۳: ۷۴-۴۵.
- ترکمان، مژگان؛ جلالیان، سارا؛ دژدار، امید (۱۳۹۵). «نقش معماری و عوامل کالبدی محیط آموزشی بر تسهیل یادگیری کودکان»، *نشریه شباک*، دوره ۲، شماره ۱۱.
- تقی‌پور، حسینعلی و غفاری، هاجر. (۱۳۸۸). «بررسی نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس راهنمایی دخترانه شهرستان خلخال در سال تحصیلی ۸۸-۸۹». *مجله علوم تربیتی*، سال دوم، ش ۷: ۶۵-۳۳.

- حسن‌زاده، رمضان (۱۳۹۴). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران، ساوالان.
- لباف، حسن و رنجبر، رحیم (۱۳۹۰). «بررسی تأثیر مدیریت مشارکتی بر اثربخشی کارکنان». فصلنامه مدیریت، شماره ۳۵ و ۳۶: ۴۹-۳۳.
- خدیوی، اسدالله و اللهی، ایران. (۱۳۹۲). «بررسی رابطه بین مسئولیت‌پذیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع اول متوسطه شهرستان مهاباد». مجله مطالعات زن و خانواده، دانشگاه آزاد اسلامی تبریز، شماره ۲۲، ص ۶۰-۳۷.
- خواجه‌نوری، بیژن و مساوات، سیدابراهیم و ریاحی، زهرا (۱۳۹۳). «رابطه سبک زندگی و مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی مطالعه موردی: نوجوانان دبیرستانی شیراز». جامعه‌پژوهی فرهنگی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی سال پنجم، ش چهارم: ۱۹-۳۶.
- خودکار، الهام (۱۳۹۵). مدیریت رفتاری تشویق و تنبیه: از دیدگاه آیات قرآن کریم. ندای کارآفرین.
- سبحانی‌نژاد، مهدی و امیری، زهرا (۱۳۹۱). «تأثیر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر بعد سیاسی هویت اسلامی ایرانی». دوفصلنامه مطالعات قدرت نرم، سال دوم، شماره ۷، ص ۸۰-۶۳.
- سبحانی‌نژاد، مهدی و آب‌نیک، زهرا (۱۳۹۱). «بررسی توجه به مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی در محتوای برنامه درسی دوره متوسطه». فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۸، ش ۱: ۵۹-۱۰۶.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۹۰). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. چاپ چهاردهم، تهران، آگه.
- سیلور، جی‌گالن؛ الکساندر، ویلیام و لوئیس، آرتور، جی (۱۳۷۸). برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر (ترجمه غلام‌رضا خوی‌نژاد). آستان قدس رضوی و سمت (۱۹۹۵).
- صالحی، معصومه (۱۳۹۲). تحلیل و ارزیابی میزان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر اصفهان به‌عنوان حوزه‌ای از برنامه درسی پوچ. پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان.

- علیخانی، محمدحسین و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۴). «بررسی پیامدهای قصدنشده برنامه درسی پنهان ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان». *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ش ۲ و ۳: ۱۴۶-۱۲۱.
- عیسی‌خانی، عاطفه (۱۳۹۸). نقش برنامه درسی پنهان در میزان احساس تعلق به مدرسه و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه شهر مهاجران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اراک، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- فرقانی، محمد مهدی و ربابه (۱۳۹۶). «رابطه بین میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی و تغییر در سبک زندگی جوانان». *فصلنامه مطالعات رسانه‌های نوین*، شماره ۱۳.
- کیانی ابری، فرزانه؛ طباییان، سیده مرضیه (۱۳۹۵). «کاربرد علم روان‌شناسی محیط در طراحی فضای آموزشی کودکان». همایش‌های بین‌المللی دانشگاه شهید بهشتی، خرداد.
- محمدی، عفت وزاهدی، مریم. (۱۳۹۹). *اصول تربیتی تشویق و تنبیه*. چشم‌انداز قطب.
- مرآتی، زهرا. (۲۲ خرداد، ۱۳۹۶). *علل شکل‌گیری آسیب‌ها، آثار و راهکارهای خروج از آن*. خبرگزاری صدا و سیما.
- مصطفوی کهنگی، فرحناز (۱۳۹۳). «آسیب‌شناسی تأثیر استفاده از اینترنت بر انزوای اجتماعی دانشجویان». *جامعه‌شناسی مطالعات جوانان*، پاییز، ش ۵.
- ملکی، حسن (۱۳۹۲). *برنامه‌ریزی درسی، راهنمای عمل*. تهران، پیام اندیشه.
- ملکی، حسن (۱۳۷۴). «صلاحیت‌های حرفه معلمی برنامه درسی پنهان و طراحی آموزشی». *رشد معلم*، دوره ۱۴، ش ۱۱۳: ۹-۷.
- نجات، جعفر؛ خوش‌رفتار، عبدالرضا؛ فدایی دولت، عبدالرسول (۱۳۹۵). «نقش برنامه درسی پنهان در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان مورد مطالعه دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر بوشهر»، *تحقیقات مدیریت آموزشی*، سال هشتم، ش دوم.
- نعمتی، پری سیما (۱۳۸۶). *پرسشنامه مسئولیت‌پذیری اجتماعی، روان‌شناسی برای زندگی*.

هاشمی، عالییه سادات. (۱۳۹۱). نقش برنامه درسی پنهان در تربیت اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه نظری شهر بندرعباس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

هاشمی، عالییه سادات (۱۳۹۱). نقش برنامه درسی پنهان در تربیت اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه نظری شهر بندرعباس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، دانشکده علوم تربیتی.

یزدان‌پناه، لیلا و حکمت، فاطمه (۱۳۹۳). «بررسی عوامل مؤثر بر مسؤلیت‌پذیری اجتماعی جوانان؛ مطالعه دانشجویان دانشگاه شهید باهنر کرمان». مجله علوم اجتماعی، مطالعات اجتماعی ایران، سال هشتم، ش ۲: ۱۵۰-۱۲۷.

یوسف زاده، محمدرضا و معروفی، یحیی و انصای، مینا (۱۳۹۱). «بررسی تأثیر جو اجتماعی مدارس بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره راهنمایی: مطالعه موردی شهر همدان». پژوهش‌های برنامه درسی، ش ۲.

Alsubaie, MA. (2015). Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum. Journal of Education and Practice, pages 6-33 .

Cengel, M. and Turkoglu, A. (2016). Analysis through Hidden Curriculum of Peer Relations in Two Different Classes With Positive and Negative Classroom Climates. Educational sciences: Theory & Practice, 16(6): 1893-1919 .

Cheng-xiang, W. A. N. G. (2003). On Reasonable Use of Encouragement and Punishment in Primary and Middle School Education—theoretical models and practical countermeasures [J]. Journal of Tianshui Normal University, .



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی