

بررسی نقش برنامه درسی پنهان بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان*

حیدر جانعلیزاده^۱

محمود شارع‌پور^۲

رضا کاشفی‌راد^۳

چکیده:

پژوهش حاضر، به بررسی برنامه درسی پنهان بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقاطع دبیرستان پسرانه - دخترانه شهر نیشابور در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ می‌پردازد. هدف پژوهش حاضر، تأثیر مهمترین بعد برنامه درسی پنهان (محیط اجتماعی) بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه که امتحانات آنان سراسری است می‌باشد. روش تحقیق از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ نوع توصیفی - استنباطی می‌باشد. درخصوص روائی پرسشنامه از آزمون هالپین کرافت که پرسشنامه-ای جهانی است استفاده شده و پایایی آن با تغییرات انجام شده ۸۸۴/۸۸۴ می‌باشد. تعداد جامعه آماری ۲۹۰ نفر می‌باشد. پرسشنامه هالپین کرافت که با آن محیط اجتماعی مدارس سنجیده می‌شود شامل روابط مدیر و کارکنان با دانش‌آموزان، روابط معلمان با دانش‌آموزان و رابطه دانش‌آموزان با یکدیگر را شامل می‌شود، نتایج حاصله نشان داد که: ۱- محیط‌های اجتماعی مدارس خاص (نمونه - شاهد) و دولتی از نظر باز - بسته بودن با هم متفاوتند. ۲- محیط‌های اجتماعی مدارس نمونه از شاهد و شاهد از دولتی باز ترند. ۳- محیط‌های اجتماعی مدارس دخترانه نسبت به پسرانه بازترند. ۴- محیط‌های اجتماعی باز ۲۱٪ از عملکرد تحصیلی (معدل پایانی) دانش‌آموزان را تبیین می‌کند. ۵- با بسته شدن محیط‌های اجتماعی مدارس عملکرد تحصیلی (معدل پایانی) دانش‌آموزان کاهش می‌یابد.

کلید واژه: برنامه درسی پنهان، محیط اجتماعی، آزمون هالپین کرافت، عملکرد تحصیلی.

* تاریخ وصول: ۱۳۹۱/۸/۲۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۱۲/۱۵

۱- دانشیار جامعه‌شناسی و عضو هیأت علمی دانشگاه مازندران

۲- استاد جامعه‌شناسی و عضو هیأت علمی دانشگاه مازندران

۳- کارشناس ارشد مطالعات جوانان دانشگاه مازندران

۱- مقدمه

امروزه نظام‌های آموزشی در هر کشوری همزمان با تحولات بخش‌های مختلف نظام اجتماعی، در معرض تغییر و تحولات؛ در نتیجه پویایی‌های مختلفی قرار گرفته‌اند از جمله این تحولات می‌توان به این موارد اشاره نمود: کاهش طول نیم عمر اطلاعات آموزشی که به طور متوسط پنج سال است (این امر طلب می‌کند که محتوی آموزشی در هر پنج سال مورد تجدید نظر قرار گیرد)؛ فشرده‌سازی (کپسولی‌کردن) محتوی آموزشی؛ پذیرش نظریه آموزش استراتژی (یعنی عمل با توجه به بافت و زمینه در مقابل آموزش استاندارد و کارکرد کلیشه‌ای)؛ پذیرش نظریه جهان به عنوان کلاس درس و از همه مهمتر اینکه ما در عصر فراشناختی، عصر جابجایی قدرت (دانش به عنوان ابزار قدرت) و عصر متاتوری (فرا تئوری و کیفی کردن کیفیات) به سر می‌بریم (قورچیان، ۱۳۷۸: ۱۵-۱۳).

لذا با این تغییرات حاصل شده، محیط اجتماعی مدارس ما لازم است به گونه‌ای تغییر یابد که در آن تمامی اجزاء مدرسه یعنی فرهنگ (ارزش‌ها، باورها، هنجارها)، نظام اجتماعی (نقش‌ها، قواعد و قوانین، پاداش‌ها و مجازات)، شخصیت (تعاملات فردی، هویت‌ها...)، محیط فیزیکی مدرسه‌ها (شکل و اندازه، محل قرارگرفتن و...) در راستای نظامی علمی، کارا و کارآمد گسترش یابد.

در شرایط کنونی کشور، بنا به مشاهدات محقق و تأییدات دیگران از جمله نوشته رفیع‌پور، در بسیاری از محیط‌های آموزشی ایران، سؤال کردن و کنجکاوی نشان‌دادن کاری نابهنجار تلقی می‌شود و سؤال نکردن و سؤال نداشتن جزئی از رفتار ما شده است (رفیع‌پور، ۱۳۸۱).

حال سؤال اصلی که در این زمینه مطرح می‌شود این است «کدام دسته از عوامل در کشوری که نظام آموزشی آن روزانه با برنامه‌های مشخص و تلاش شبانه‌روزی مشغول به فعالیت‌های آموزشی است، سبب چنین دستاوردهایی شده است؟». یکی از جواب‌هایی که شاید بتوان به این پرسش داد این است که در محیط اجتماعی مدارس ما وقایعی در حال رخ دادن است که بر خلاف برنامه‌های درسی رسمی، فضایی را در اثر تعاملات اجزاء خود به وجود آورده که به تعبیر آهولا^۱ (۲۰۰۰) به یادگیری تملق، ضرورت توصل به قواعد اثرگذاری بر معلمان در جهت کسب نمره به عنوان ملاک موفقیت، سلطه‌پذیری از معلمان به عنوان

پیامدهای ناشی از زندگی در محیط اجتماعی مدرسه منجر شده است. وقایع و موارد اشاره شده می‌توانند با مؤلفه‌های عرصه تفکر و خردورزی همچون انصاف و احترام به حقایق علمی (شریعتمداری، ۱۳۶۵: ۱۳ و ۲)، علاقه به پژوهش و حل مسأله (همان)، احترام به علم به خاطر خود علم و نه هدف‌های انتفاعی و درک ضرورت مداوم (بلاسی، ۱۳۸۱) مغایرت داشته باشد.

یکی از عواملی که سبب روند جریان‌های فوق در نظام آموزشی ما شده است، برنامه‌ای است که به نظر بسیاری از نظریه‌پردازان و محققین نه در جایی نوشته شده و نه هیچ معلمی آن را درس می‌دهد، بلکه محیط اجتماعی مدرسه با تمام خصوصیاتشان را آموزش می‌دهد. صرف نظر از این که معلمان مدرسه تاجه اندازه متبهر و شایسته‌اند یا برنامه درسی رسمی تا چه حد پیشرفت کرده است، دانش‌آموزان، اتفاقاً در معرض جریانی قرار می‌گیرند که هیچ‌گاه سخنی از آن در میان نبوده است. این جریان که سبب رویکرد و نگرش خاصی در آنان می‌شود می‌تواند برنامه درسی پنهان باشد.

چنانچه به زعم کانلی و کلاندینین^۱ (۲۰۰۰) سازمان‌های آموزشی از پاسخ‌دهی به نیازهای واقعی دانش‌آموزان غفلت ورزیده و توجه خود را به گونه‌ای افراطی معطوف به آمار و ارقام نظام نمره دهی نموده‌اند. در این راستا است که عدم همسویی برنامه درسی اجرا شده بابرنامه درسی قصدنشده (برنامه درسی پنهان) می‌تواند تعبیر به شکافی شود که نیل به انتظارات از قبل تعیین‌شده را ناممکن می‌سازد.

با توجه به اهمیت برنامه درسی پنهان و مطالعات صورت گرفته در مورد آن از یک سو؛ تجربه‌ی دو دهه تدریس‌نگارنده به‌عنوان مشاهده‌گر در مقطع متوسطه از سوی دیگر، متأسفانه در کشور ما وجه غالب توجه مسئولان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت بر برنامه درسی رسمی است و این بدان معناست که بخش قابل توجهی از برنامه‌های درسی در حال اجرا که دانش‌آموزان در نظام‌های آموزشی عملاً در معرض آن قرار می‌گیرند؛ خصوصاً اثر نیرومند برنامه درسی پنهان بر روی دانش‌آموزان مورد کم‌توجهی یا غفلت قرار گرفته است، به‌گونه‌ای که کلیت برنامه درسی را زیر سؤال برده است.

با توجه به وجود این مسأله، این تحقیق در نظر دارد اثر محیط اجتماعی مدارس را که یکی از ابعاد اصلی برنامه درسی پنهان است بر عملکرد تحصیلی (معدل یا یابی) دانش‌آموزان

سال سوم مقطع متوسطه شهر نیشابور بررسی نماید.

۲- پیشینه تجربی و نظری تحقیق

مقصود اصلی پیشینه‌ی تحقیق این است که پشتوانه و زمینه‌ای برای پژوهش فراهم آورد و پلی بین پروژه تحقیقاتی و وضع فعلی معرفت درباره‌ی موضوع ایجاد کند (بلیکی، ۱۳۸۹، ۹۹). مطالعات در خصوص برنامه درسی پنهان و ابعاد آن را می‌توان به دو دسته داخلی و خارجی تقسیم نمود. پژوهش‌های انجام شده در غرب از قدمت و گستره‌ی قابل توجهی در این حوزه برخوردار است، دلیل آن می‌تواند مدرنیته، ناهماهنگی نظام آموزشی با سایر بخش‌ها، به وجود آمدن مشکلات متعدد در محیط‌های آموزشی و گسترش تکنولوژی و نقش آن در برنامه‌های آموزشی باشد؛ ولی پژوهش انجام شده در ایران اندک می‌باشد هر چند کارهای ارزشمندی انجام شده است.

سعیدی رضوانی (۱۳۸۰) در پایان نامه دکتری خود با عنوان «توجه به برنامه درسی پنهان؛ ضرورتی آشکار در تحقق اهداف ارزشی آموزش‌های دینی» نشان داد که حوزه آموزش‌های دینی نشان از این دارد که مؤلفان و پژوهشگران آموزش دینی، توجه چندانی به نقش برنامه درسی پنهان در آموزش دینی و اهداف ارزشی آن نداشته‌اند. به همین دلیل آنچه در سالیان بعد از انقلاب اسلامی در تلاش‌هایی نظیر، افزایش حجم ساعات آموزش دینی، افزایش حجم کتب دینی، قرآن و عربی و ... انجام شده است ولی به اهداف خود نرسیده است.

حداد علوی، عبداللهی و علی احمدی (۱۳۸۶) در تحقیقی با عنوان «برنامه درسی پنهان: پژوهشی در یادگیری‌های ضمنی مدرسه؛ روحیه علمی» برنامه درسی پنهان را بررسی ارزش‌ها، تمایلات، هنجارها، نگرش‌ها و طرز تلقی می‌دانند که مستقل از مواد شناختی است و از طریق فرهنگ مدرسه و به طور ضمنی به دانش‌آموزان منتقل می‌شود. در این پژوهش نتایج نشان می‌دهند که دانش‌آموزان طی آموزش‌های مدرسه‌ها به طور ضمنی می‌آموزند که وظیفه‌ی آنها تنها خواندن کتاب‌های درسی با مطالب از پیش تعیین شده و گرفتن نمره‌های بالاست در غیر این صورت با تنبیه و تحقیر اولیای مدرسه و دیگران روبه‌رو می‌شدند؛ بنابراین پایه ارزشیابی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و نیز روش‌ها و مطالب درسی، نمره است. در نتیجه مدارس و نظام آموزشی برای رسیدن به این ارزش، با تکیه بر حافظه، روش‌های حفظ‌کردن و تکرار

و تمرین مطالب از قبل تعیین شده را در پیش می‌گیرند و دانش‌آموزان هم یاد می‌گیرند که بهترین راه حفظ‌کردن است و نیازی به کنجکاوی، مشاهده، جستجوگری، تفکر و تعقل نیست. تدریس با روش‌ها و الگوهای رایج در مدارس مطالعه شده، تصویری از علم به دست می‌دهد که آن را به منزله حقایقی نقض‌ناپذیر می‌نماید. از طرفی ساختار فیزیکی کلاس درس با نیمکت‌های به هم پیوسته و بروی میز معلم این تصور را به ذهن القاء می‌کند که دانش‌آموزان موجوداتی خالی از ذهن و تحت کنترل معلم‌اند که تنها منبع یادگیری هستند.

یافته‌های تحقیقاتی که در خارج انجام شده بیانگر آن می‌باشد که عوامل زیادی از جمله جو اجتماعی، فرهنگ، آداب و رسوم، ارزش‌های مدرسه (اسمیت و موننگرمی، ۱۹۹۷) جنبه‌های غیر علمی و فضای حاکم بر مدرسه (آهولا، ۲۰۰۰)، قوانین و مقررات آموزشی، نظم و انضباط، محیط فیزیکی و ظاهری مدرسه (برندا، ۱۹۹۷، روتر، ۱۹۸۰، گتزلز، ۱۹۷۴)، چگونگی ارتباطات و پیامدهای ضمنی مستتر در آنها، در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان دخالت دارند (نقل از علیخانی، ۱۳۸۳).

با توجه به بررسی پیشینه برنامه درسی پنهان که در داخل و خارج انجام شده است به طور مشترک بر نکات زیر تأکید داشته‌اند:

الف - بر روی نتایج حاصل شده تأکید دارد.

ب - این نتایج از نوع یادگیری‌های قصد نشده و غیر عمدی است که دانش‌آموزان به طور ناآگاهانه تجربه می‌کنند.

ج - نتایج غیرآکادمیک و عمدتاً در حیطه ارزش‌ها، هنجارها و نگرش‌ها مد نظر است.

د - علل پیدایش یادگیری‌های قصد نشده، محیط اجتماعی مدرسه در نظر گرفته شده است.

ه - منظور از محیط اجتماعی، روابط و مناسبات اجتماعی حاکم بر مدرسه می‌باشد، که دانش‌آموزان تحت تأثیر آن قرار می‌گیرند.

۳- چارچوب نظری

تئوری مجموعه از گزاره‌های منطقی به هم پیوسته و تبیین‌کننده‌ی چگونگی ارتباط پدیده‌هاست که از دل آن تعدادی از فرضیاتی که قابل استخراج و آزمون هستند، بیرون می‌آید. بدین‌سان تئوری‌ها رکن اساسی هر رشته علمی هستند. یک تئوری ممکن است به

مثابه مجموعه‌ای از فرضیات قابل آزمون برای تبیین پدیده‌های کلی‌ای نظیر برنامه درسی پنهان یا شرایطی که برنامه درسی پنهان می‌تواند ایجاد کند، به کار گرفته شود. به همین منظور اسکلتون (۱۹۹۷) به دسته بندی تئوری‌های جامعه‌شناختی که تبیین‌کننده برنامه درسی پنهان هستند پرداخت.

۴- نظریه کارکرد گرایی

براساس این دیدگاه مدارس در حفظ نظم و ثبات اجتماعی ایفای نقش می‌کنند. کارکردگرایان مدارس را به عنوان ابزارهایی می‌دانند که از طریق آنها دانش‌آموزان هنجارها، ارزش‌ها و مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز برای فعالیت و مشارکت در جامعه فرا می‌گیرند. اسکلتون در این زمینه پارسونز و جکسون را جزء کارکردگرایان می‌داند؛ به نظر وی جکسون به نقش مدارس در حفظ نظم و ثبات اجتماعی تأکید می‌ورزد. او ضمن مقایسه برنامه درسی پنهان با برنامه درسی رسمی مدرسه توصیف می‌کند که چگونه ماهیت روابط اجتماعی مدرسه و کلاس درس دانش‌آموزان را با اشکال پنهان حیات مدرسه همچون تأخیر، انکار، گسیختگی و آشفتگی اجتماعی سازگار می‌کند. از نظر او نظام آموزشی به جای خلاقیت، همنوایی را به دانش‌آموزان آموزش می‌دهد و آموزش همنوایی با اهداف برنامه درسی مغایر است و هیچگاه نمی‌تواند دانش‌آموزان را برای رویارویی با روابط سلسله مراتبی قدرت در دنیای واقعی آماده سازد (همان منبع: ۱۷۹). پارسونز در این زمینه معتقد است که مدارس برای این طراحی شده‌اند که دانش‌آموزان را با دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای زندگی موفقیت‌آمیز در جامعه بزرگتر آماده سازند.

۵- دیدگاه لیبرال

این دیدگاه در پی روشن‌سازی ابعاد مورد سؤال قرار نگرفته برنامه درسی پنهان حیات مدرسه همچون، قواعد و مقررات انضباطی مدرسه، سازمان‌یادگیری (مانند گروه‌بندی دانش‌آموزان بر اساس توانایی‌هایشان و...) و تعامل بین معلمان و دانش‌آموزان می‌باشد. بر اساس این دیدگاه دانش‌آموزان به عنوان دریافت‌کنندگان منفعل ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی نیستند بلکه به عنوان عاملان فعال هدفدار و مؤثری هستند که می‌توانند واکنش‌های متفاوتی از خود نشان دهند؛ این دیدگاه یادآور می‌شود تجارب مدرسه و اثرات پنهان آنها را

جامعه ایجاد نکرده و توسط معلمان و دانش‌آموزان بدون اختیار دریافت نمی‌شود، بلکه این تجارب به وسیله معلمان و دانش‌آموزان و از طریق تعامل‌های درون کلاس‌ها ایجاد و تولید می‌شود. نقطه تأکید این دیدگاه «جزنگری» در مقابل «کل‌نگری» دیدگاه کارکردگرایان می‌باشد. تمرکز دیدگاه لیبرال بر ساختارهای درونی و فرایند های نظام آموزشی است.

۶- دیدگاه انتقادی

مسأله اساسی تحقیقات انتقادی در برنامه درسی پنهان نگاه به مدرسه به عنوان عامل بازتولید انواع نابرابری‌ها در اجتماع است. برنامه‌های رسمی مدارس تفکراتی را تقویت می‌کند که پیامدهای پنهان آن بی‌عدالتی اجتماعی است (اسکلتون، ۱۹۹۷: ۱۸۱). جیرو که از نظریه پردازان دیدگاه انتقادی مطرح است، می‌گوید: فرآیندهای آموزشی مدرسه، روابط سلطه، استثمار و نابرابری بین طبقات مختلف اجتماع را بازتولید و تقویت می‌کند (جیرو، ۱۹۸۳، ۵۶).

۷- دیدگاه پست مدرن

دیدگاه پست مدرن معمولاً با نظریه‌پردازانی چون لیوتار، بودریار، رورتی، جیمسون و فوکو که تأثیر بسزایی بر حوزه علوم اجتماعی گذاشته‌اند، شناخته می‌شود. در میان دیدگاه‌های ارائه شده دیدگاه‌های فوکو در زمینه تعلیم و تربیت توجه بسیاری را به خود جلب کرده است.

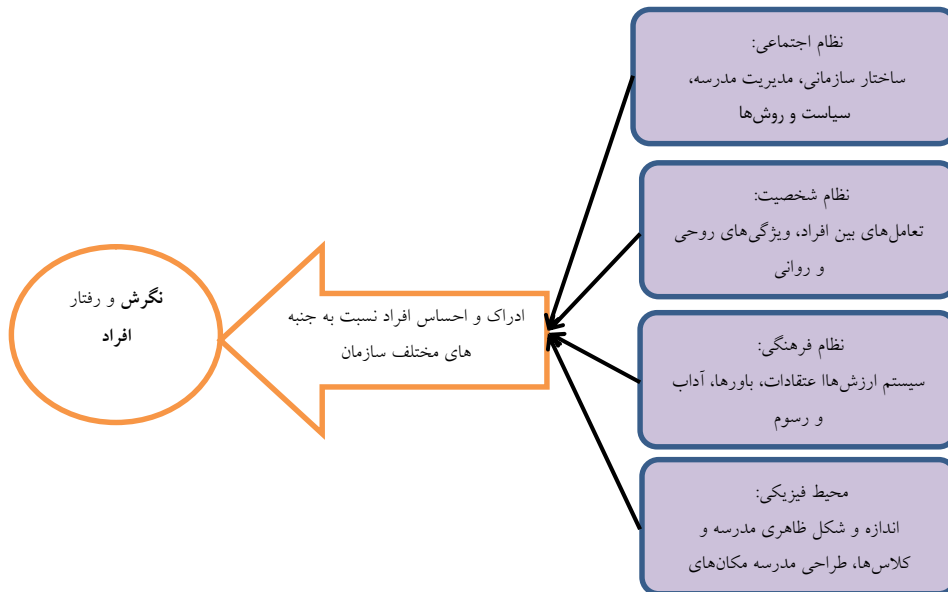
فوکو در نوشته‌های خود در رابطه با مدرسه به صورت سازمانی نظامند که تولیدکننده دانش- قدرت می‌باشد مطالبی ارائه می‌کند که برنامه درسی پنهان را قادر می‌سازد به صورت منبعی از قدرت بسیار فردی شده یا پیچیده و ظریف ادراک شود. برای مثال در مورد دیسپلین و تنبیه فوکو قدرت ظالمانه حکومت مرکزی را با اشکال ماهرانه‌تر قدرت دیسپلینی اعمال شده در جوامع مدرن مقایسه می‌کند. به نظر وی مدارس همانند دیگر نهادها، توانایی‌های دانش، نگرش و رفتار افراد در ارتباط با خودشان را شکل می‌بخشند به نحوی که از دانش به عنوان اندیشه حقیقی یاد می‌شود. مدارس به عنوان نوعی از مؤسسه‌های انتظامی، فضای فیزیکی و زمان را با فعالیت‌هایی که برای تغییر رفتار افراد در مسیرها و خطوط طراحی شده و معین تنظیم گردیده است، سازماندهی می‌کنند. رفتارهای مناسب با تکنیک‌های

مراقبتی ویژه همچون آزمون، مشاهده و ثبت جایگاه‌های شخصی دانش‌آموزان تقویت می‌شود (هارگریوز، ۱۹۸۹). تحت چنین آزمون‌های رسمی دانش‌آموزان عینیت‌گرا شده، تعاریف سازمانی خودشان را پذیرا می‌شوند و متعاقب آن از نظر سیاسی غالباً افرادی مطیع و پذیرنده می‌شوند. مدارس با به کار بردن قدرت در این مسیر برای تعاریف افراد مشروعیت می‌بخشند، دانش تخصصی که افراد در این فرآیند به دست می‌آورند، برای مشروعیت بیشتر قدرت که فوکو آن را دانش/ قدرت می‌نامد مورد استفاده قرار می‌گیرد (فوکو، ۱۹۸۱). اسکلتون بعد از برشمردن نقاط قوت و ضعف هر یک از نظرات فوق‌الاعلام می‌دارد گرچه دیدگاهش تحت تأثیر برخی از ویژگی‌های مثبت دیدگاه‌های لیبرال، انتقادی و پست مدرن می‌باشد اما محصور هیچ یک از آنها نیست. او دیدگاهش را در مورد برنامه درسی پنهان با ارائه تعریف زیر تحلیل می‌نماید: «برنامه درسی پنهان مجموعه‌ای از پیام‌های پنهان مربوط به دانش، ارزش‌ها، هنجارهای رفتاری و نگرش‌هایی است که دانش‌آموزان در مدرسه و از طریق فرآیندهای آموزشی تجربه می‌کنند، این پیام‌ها ممکن است متضاد، غیرخطی و قطعه‌قطعه باشند و هر یادگیرنده این پیام‌ها را به روش خودش یاد می‌گیرد» (اسکلتون^۱، ۱۹۹۷، ۱۸۸). با توجه به نکات ذکر شده نمی‌توان تنها با یک نظریه به تبیین برنامه درسی پنهان پرداخت بلکه با در نظر گرفتن مجموع نظریات مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان را مستند سازی کنیم، دست یابیم، لذا برای تحقق این امر باید بر تعاملات اجتماعی (تعامل معلم با دانش‌آموز و دانش‌آموزان بایکدیگر) و روابط موجود در کلاس‌های درس و مدرسه که تشکیل‌دهنده محیط اجتماعی مدرسه‌اند و جز مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی پنهان (قصده‌نشده) به شمار می‌روند، تأکید نماییم؛ آنگاه اثرش را بر جنبه‌های مختلف رفتاری دانش‌آموزان از جمله عملکرد تحصیلی، وجدان‌کاری، روحیه علمی، روحیه انتقادپذیری و اطاعت‌پذیری، اعتمادبه‌نفس و... مورد بررسی قرار دهیم (جسکون ۱۹۶۸؛ بلوم ۱۹۸۲، اسبروکس ۲۰۰۰، لایوسی و لاسون ۲۰۰۸، اسمیت و مونتگومری، ۲۰۰۸، چای‌کینک ۲۰۰۸، داگانی ۲۰۰۹، قورچیان ۱۳۷۳، مهرمحمدی ۱۳۸۱ و ملکی ۱۳۸۶). (به نقل از بیان‌فر، ۱۳۸۹: ۷۱-۷۰).

مدارس که بخشی از نظام آموزشی محسوب می‌شوند از نوع سازمان‌های رسمی هستند که دارای فرهنگ خاص و در نتیجه محیط اجتماعی (جو) منحصربه‌فردی دارند، از جمله ویژگی‌های درونی نسبتاً پایدار هر سازمانی که در طی زمان پی‌ریزی شده است، همان فرهنگ

سازمان است و محیط (جو) که به ادراک افراد از ویژگی‌های پایدار سازمانی اشاره دارد، انعکاسی از فرهنگ است. فرهنگ سازمانی، با ارزش‌ها، آداب، رسوم، هنجارها و اعتقادات و انتظارات درباره زندگی سازمانی ارتباط دارد در حالی که محیط (جو) شاخصی است برای تعیین این که آیا این باورها و انتظارات تحقق پیدا نموده‌اند. جو سازمانی منعکس‌کننده و تجلی‌گر جنبه‌هایی از مظاهر فرهنگ است و به عنوان عامل اصلی در تعیین رفتار کارکنان می‌باشد،

جو مدرسه در حکم کیفیات و خصوصیات مدرسه تعریف شده و نگرش‌ها، رفتار و پیشرفت در عملکرد هر یک از افرادی را که با مدرسه در تماس هستند تحت تأثیر قرار می‌دهد. این جو حاصل روابط و کنش‌های متقابل میان گروه‌های درونی مدرسه، یعنی فراگیرندگان، معلمان، مدیر و سایر کارکنان آن است. توجه به جو و به خصوص جو اجتماعی در مدارس و سایر نظام‌های آموزشی، اهمیتی مضاعف دارد؛ زیرا این نظام‌ها با گروه کثیری از فراگیرندگان در تماس هستند و جو موجود در آنها، بر تجارب، یادگیری و شخصیت این فراگیرندگان اثر می‌گذارد. با توجه به تعاریف بالا می‌توان تعریف محیط (جو) اجتماعی مدرسه را به گونه زیر نشان داد.



۸- فرضیه‌های تحقیق

سازمان‌دادن به یک تحقیق بر محور فرضیه‌ها بهترین وسیله‌ی هدایت منظم و استوار آن است (کیوی و کامپنهود، ۱۳۷۰: ۱۱۱).

➤ به نظر می‌رسد بین محیط‌های اجتماعی مدارس دخترانه- پسرانه تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

➤ دانش‌آموزانی که در مدارس دارای محیط باز تحصیل می‌کنند نسبت به دانش‌آموزانی که در محیط بسته تحصیل می‌کنند عملکرد تحصیلی بهتری دارند.

➤ به نظر می‌رسد بین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدارس دخترانه و مدارس پسرانه تفاوت معناداری وجود دارد.

➤ به نظر می‌رسد میانگین متغیر محیط‌های اجتماعی (جو اجتماعی) در بین مدارس مختلف، متفاوت می‌باشد

➤ متغیرهای شاخص محیط اجتماعی باز تا چه اندازه می‌تواند عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین کند و سهم هر کدام چقدر می‌باشد؟

➤ متغیرهای شاخص محیط اجتماعی بسته تا چه اندازه می‌تواند عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین کند و سهم هر کدام چقدر می‌باشد.

۹- روش تحقیق

این تحقیق به اقتضای ماهیت کار به روش پیمایشی صورت گرفته است. روش پیمایشی یکی از روش‌های گردآوری داده‌ها و روش تحلیل آنهاست (دواس، ۱۳۷۶: ۱۳) که بر ساختن فرضیه و آزمون آن و تحلیل روابط بین متغیرهای دستکاری نشده توجه دارد (طالبان، ۱۳۸۰، ۴۱). این روش نه تنها به منظور توصیف و شناسایی بلکه برای تعیین همه بستگی بین متغیرها در زمان تحقیق به کار می‌رود. این پژوهش درصدد تبیین چارچوب برنامه درسی پنهان و عملکرد تحصیلی می‌باشد، بدین منظور بعد از تبدیل مفاهیم به معرف‌ها برای هر یک از معرف‌ها گویه‌های مناسبی تهیه گردید و در قالب پرسشنامه تدوین شد.

هدف نمونه‌گیری عبارت است از انتخاب مجموعه‌ای از عنصرهای جمعیت به نحوی که توصیف آن عنصرها (آماره‌ها) پارامترهای کل جمعیت را که این عنصرها از میان آن انتخاب

شده‌اند به درستی نشان دهد (بیسی، ۱۳۸۱: ۴۲۲). حجم نمونه در این تحقیق بر اساس متغیرهای اجتماعی باز و بسته به روش زیرکه در جدول (۱-۱) آورده شده محاسبه نموده؛ از کل جامعه آماری ۲۸۳ دانش آموز انتخاب شدند که ۱۵۳ نفر متعلق به مدارس دولتی و ۱۳۰ نفر هم متعلق به مدارس خاص بودند. بعد از این امر با استفاده از شیوه تصادفی متناسب از بین مدارس دولتی و مدارس دخترانه و پسرانه تعداد نمونه انتخاب شدند.

در این تحقیق برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه جو سازمانی هالپین کرافت که با توجه به بومی نمودن آن و همچنین بالا بردن اعتبار پرسش نامه ما ناگزیر شدیم ۹ سؤال دیگر به آن بیفزاییم در مجموع یک پرسشنامه‌ای با ۴۹ سؤال در اختیار دانش آموزان قرار گرفت. روایی این پرسشنامه از آن جایی که جهانی است از روایی بالایی برخوردار است. از طرف دیگر با توجه به آلفای کرونباخ بدست آمده ۰/۸۸۴ = پایایی این پرسشنامه از حد نسبتاً بالایی برخوردار است.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده از آماره‌های استنباطی (ضریب همبستگی، تحلیل واریانس، آزمون تی، رگرسیون چندگانه و....) استفاده شده است. همچنین برای غنای بیشتر تحقیق از روش‌های آماری توصیفی (نمودارها، جداول توزیع فراوانی، شاخص‌های مرکزی و پراکندگی نیز بهره گرفته شد. در ضمن کلیه عملیات اجرایی پردازش داده‌ها با استفاده از بسته نرم‌افزاری علوم اجتماعی (SPSS) صورت گرفت

با توجه به نقش محیط اجتماعی مدارس در عملکرد تحصیلی و ایجاد نگرش‌های خاص در آنان، بر اساس آزمون هالپین کرافت محیط اجتماعی مدارس به دو بخش باز و بسته تقسیم شده است. هر یک از این مؤلفه‌ها با چهار شاخص که در جدول زیر آمده مشخص می‌شود.

| | |
|---|-------------------|
| اعتماد، مراعات، صمیمیت، روحیه نشاط | محیط اجتماعی باز |
| عدم اعتماد، مانع، فاصله گیری، سرپرستی نزدیک | محیط اجتماعی بسته |

۱۰- تعریف متغیرها

۱۰-۱- محیط اجتماعی

۱۰-۱-۱- تعریف محیط اجتماعی باز

محیط یا جو باز موقعیتی را تصویر می‌کند که در آن اعضاء از روحیه بالای گروهی لذت می‌برند. معلمان بدون پرخاشگری و عصبانیت با یکدیگر به خوبی همکاری می‌کنند (بی‌قیدی و

عدم تعهد در سطح پایین). تکالیف یا کارهای غیر ضروری و گزارش‌های تکراری، مزاحم کار معلمان نمی‌شود. سیاست‌های مدیر موجب تسهیل همکاری و انجام وظیفه معلمان می‌شود (مزاحمت و ممانعت در سطح پایین). به طور کلی اعضا گروه از روابط دوستانه با یکدیگر لذت می‌برند و به صمیمیت بیشتر احساس نیاز نمی‌کنند (صمیمیت در سطح متوسط). معلمان از رضایت شغلی قابل توجهی برخوردار بوده‌اند انگیزه کافی برای غلبه بر مشکلات دارند. آنها دارای نیروی محرکه لازم برای ترتیب‌دادن کارها و حفظ تحرک سازمان هستند. به علاوه معلمان به همکاری با مدرسه خود افتخار می‌کنند (نقل از پروین کدیور، ۵۵-۵۰).

۱۰-۱-۲- محیط بسته (close climate)

بی‌تفاوتی، عدم تمایل به همکاری گروهی، عدم علاقه به سازمان و نارضایتی اکثر افراد در این سازمان بسیار زیاد است. نه اهداف سازمانی به خوبی محقق می‌شود و نه نیازهای اجتماعی افراد در رفتار افراد نشانی از صداقت و اصالت دیده نمی‌شود. تکالیف و وظایف اضافی و دست‌پاگیر تمام وقت افراد را پر کرده است. روحیه گروهی و نشاط افراد بسیار پایین است. گرچه صمیمیت دانش‌آموزان در حد متوسط است اما روابط متقابل کادر آموزشی و دانش‌آموزان بسیار خشک است.

معلمان بی‌قید بوده، تمایلی به همکاری گروهی نشان نمی‌دهند؛ در نتیجه گروه در حداقل تشکّل به سر می‌برد (بی‌قیدی و عدم تعهد در سطح بالا). برای تأمین احساسی و تحقق امور مفر اصلی معلمان تکمیل انواع گزارش‌ها و توجه به مجموعه‌ای از کارهای غیرمربوط است. مدیر انجام وظیفه معلمان را تسهیل نمی‌کند (مزاحمت در سطح بالا). روحیه افراد در نازل‌ترین سطح است و رضایت بسیار کمی هم از حیث شغلی و هم از حیث نیازهای اجتماعی وجود دارد (روحیه گروهی در سطح پایین). نکته مهم و درخشانی که به نظر می‌رسد آنچه هر یک از معلمان را در مدرسه نگاه می‌دارد، احساس خشنودی حاصل از ارتباط دوستانه آنها با دیگر معلمان است (صمیمیت در سطح متوسط). به نظر می‌رسد که جابه‌جایی و نقل و انتقال در چنین جوی باید بسیار زیاد باشد، مگر آنکه معلمان به قدری پیر شده باشند که قدرت اشتغال به کار دیگر را نداشته باشند یا تحت جاذبه نظام بازنشستگی به نظام قفل شده باشند.

۱۰-۲- متغیر وابسته: عملکرد تحصیلی

عملکرد از نظر لغوی به معنای کارکرد، بازده، کار و محصول است (انصاف‌پور، ۱۳۷۸).

از نظر مفهومی عملکرد تا حد زیادی با رفتار آشکار نزدیک است. عملکرد به جنبه‌های قابل مشاهده و نتیجه عمل فرد اشاره می‌کند که در ارزشیابی از فعالیت‌های او مورد استفاده قرار می‌گیرد (سیف، ۱۳۸۲).

منظور از عملکرد تحصیلی به عنوان متغیر وابسته در این تحقیق میانگین معدل کتبی پایانی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه است که به صورت امتحانات نهایی در سراسر کشور به طور همزمان اجرا شده است. نمرات دانش‌آموزان که جز نمونه آماری بودند با مراجعه به لیست کلی نمرات صادر شده از سوی اداره آموزش و پرورش شهر نیشابور اعلام شده بود، استخراج و به صورت نمره خام وارد شد.

۱۱- توصیف و تجزیه و تحلیل یافته‌های تحقیق

۱۱-۱- توصیف متغیرهای زمینه‌ای

حدود ۴۷/۱ درصد از پاسخگویان پسر (۱۳۷ نفر) و ۵۲/۹ درصد از جمعیت نمونه را (۱۵۴ نفر) دانش‌آموزان دختر تشکیل می‌دهند. حدود ۲۷/۱ درصد (۷۹) دانش‌آموزان در مدارس شاهد، ۱۸/۶ درصد (۵۴) دانش‌آموزان در مدارس نمونه دولتی و ۵۴/۳ درصد (۱۵۸) دانش‌آموزان در مدارس دولتی مشغول به تحصیل می‌باشند. همان طوریکه جدول و نمودار زیر نشان می‌دهد تعداد زیادی از دانش‌آموزان در مدارس دولتی مشغول به تحصیل می‌باشند و تعداد کمی از آنان در مدارس خاص به تحصیل مشغول می‌باشند. حدود ۲۰/۶ درصد (۶۰) دانش‌آموزان در رشته انسانی، ۴۸/۸ درصد (۱۴۲) در رشته تجربی و ۳۰/۶ درصد (۸۹) دانش‌آموزان در جمعیت نمونه در رشته ریاضی مشغول به تحصیل می‌باشند.

جدول (۱-۲): توزیع وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان بر حسب جنس

| جمع کل | | پسر | | دختر | | |
|--------|-------|------|-------|------|-------|--------|
| درصد | تعداد | درصد | تعداد | درصد | تعداد | |
| ۲۰/۶ | ۶۰ | ۱۹ | ۲۶ | ۲۲/۱ | ۳۴ | انسانی |
| ۴۸/۸ | ۱۴۲ | ۴۴/۵ | ۶۱ | ۵۲/۶ | ۸۱ | تجربی |
| ۳۰/۶ | ۸۹ | ۳۶/۵ | ۵۰ | ۲۵/۳ | ۳۹ | ریاضی |
| ۱۰۰ | ۲۹۱ | ۱۰۰ | ۱۳۷ | ۱۰۰ | ۱۵۴ | جمع کل |

داده‌های جدول (۱-۲) توزیع رشته تحصیلی دانش‌آموزان را بر حسب جنس به نشان می‌-

دهد؛ که مطابق با آن، تعداد دانش‌آموزان در رشته علوم انسانی با ۲۰/۶ درصد (۶۰ نفر) و ریاضی با ۳۰/۶ درصد (۸۹ نفر) و رشته علوم تجربی با ۴۸/۸ درصد (۱۴۲ نفر) از جمعیت نمونه را به خود اختصاص داده‌اند. داده‌های این جدول همچنین بیانگر این است تعداد دختران در رشته‌ی علوم انسانی و علوم تجربی بیشتر از پسران این رشته است و در رشته ریاضی این نسبت معکوس می‌شود، بدین معنی که تعداد پسران محصل در رشته ریاضی از تعداد دختران این رشته بیشتر می‌باشد.

۱۲- آزمون فرضیات

فرض اول ما این بود که دانش‌آموزانی که در مدارس دارای محیط باز تحصیل می‌کنند نسبت به دانش‌آموزانی که در محیط بسته تحصیل می‌کنند عملکرد تحصیلی بهتری دارند. به منظور مقایسه میانگین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در بین محیط‌های اجتماعی باز - بسته، از آزمون t دونمونه‌ای مستقل استفاده شده است که نتایج آن در جدول زیر گزارش شده است:

جدول (۳-۱): نتایج آزمون t دو نمونه مستقل پیرامون وضعیت عملکرد تحصیلی بر حسب محیط اجتماعی

| مدارس | تعداد | میانگین | انحراف معیار | خطای معیار میانگین | t | معناداری |
|-------------------|-------|---------|--------------|--------------------|--------|----------|
| محیط اجتماعی بسته | ۱۳۰ | ۱۲/۰۱ | ۳/۵۱ | ۰/۳۱ | -۱۰/۹۸ | ۰/۰۰۰ |
| محیط اجتماعی باز | ۱۶۱ | ۱۶/۱۴ | ۲/۷۴ | ۰/۲۲ | | |

بررسی‌های آماری نشان می‌دهد که میانگین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزانی که در محیط بسته تحصیل می‌کنند برابر با ۱۲/۰۱ و میانگین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزانی که در مدارس دارای محیط باز تحصیل می‌کنند برابر با ۱۶/۱۴ می‌باشد. یافته‌های به دست آمده حاکی از آن است آماره t برابر با -۱۰/۹۸ و سطح معناداری حاصل (S = ۰/۰۰۰) می‌باشد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزانی که در مدارس بسته تحصیل می‌کنند با دانش‌آموزانی که در مدارس باز تحصیل می‌کنند تفاوت معنی‌داری وجود دارد، به این معنی که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس که محیط اجتماعی‌شان باز است به مراتب بهتر است، که این نتیجه در سطح اطمینان ۹۵٪ قابلیت تعمیم به جامعه آماری را دارد. این فرضیه تأیید می‌گردد.

فرضیه دوم پژوهش این بود که به نظر می‌رسد بین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدارس

دخترانه و مدارس پسرانه تفاوت معناداری وجود دارد.

به منظور مقایسه میانگین عملکرد تحصیلی در بین مدارس دخترانه و پسرانه، از آزمون t دو نمونه‌ای مستقل استفاده شده است که نتایج آن در جداول زیر گزارش شده است:

جدول (۱-۴): نتایج آزمون t دو نمونه مستقل پیرامون وضعیت عملکرد تحصیلی بر حسب جنسیت

| معناداری | t | خطای معیار میانگین | انحراف معیار | میانگین | تعداد | جنسیت مدارس |
|----------|-------|--------------------|--------------|---------|-------|-------------|
| ۰/۰۰۰ | ۶/۱۴۶ | ۰/۲۵ | ۳/۰۷ | ۱۵/۵۰ | ۱۵۴ | دخترانه |
| | | ۰/۳۴ | ۳/۹۳ | ۱۲/۹۴ | ۱۳۷ | پسرانه |

بررسی‌های آماری نشان می‌دهد که میانگین عملکرد تحصیلی مدارس دخترانه برابر با ۱۵/۵۰ و میانگین عملکرد تحصیلی مدارس پسرانه برابر با ۱۲/۹۴ می‌باشد. یافته‌های به دست آمده حاکی از آن است آماره t برابر با ۶/۱۴۶ و سطح معناداری حاصل ($S = ۰/۰۰۰$) می‌باشد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین عملکرد تحصیلی مدارس دخترانه- پسرانه تفاوت معنی‌داری وجود دارد بدین معنا که عملکرد تحصیلی دختران به مراتب بهتر از پسران است. این تفاوت در سطح اطمینان ۹۵٪ قابلیت تعمیم به جامعه آماری را دارد. این فرضیه تأیید می‌گردد. فرضیه سوم به نظر می‌رسد میانگین متغیر محیط‌های اجتماعی (جو اجتماعی) در بین مدارس مختلف، متفاوت می‌باشد.

با توجه به این‌که در پژوهش حاضر سه نوع مدرسه (شاهد، نمونه دولتی، دولتی) وجود دارد، به منظور مقایسه میانگین محیط اجتماعی در سه گروه، از تحلیل واریانس یکراهه استفاده شده است که نتایج آن در جداول زیر گزارش شده است:

جدول (۱-۵): توصیف آماری میانگین جو اجتماعی مدارس بر حسب نوع مدرسه

| نوع مدرسه | تعداد | میانگین | انحراف معیار | خطای معیار |
|-------------|-------|---------|--------------|------------|
| شاهد | ۷۹ | ۱۴۷/۳۸ | ۲۳/۴۳ | ۲/۶۴ |
| نمونه دولتی | ۵۴ | ۱۶۱/۱۹ | ۲۰/۹۳ | ۲/۸۵ |
| دولتی | ۱۵۸ | ۱۴۴/۲۲ | ۲۳/۷۹ | ۱/۸۹ |
| جمع | ۲۹۱ | ۱۴۸/۲۳ | ۲۳/۹۷ | ۱/۴۰ |

نتایج بررسی‌های آماری بین دو متغیر نوع مدرسه با جو اجتماعی، نشانگر آن است که میانگین نمره محیط اجتماعی مدارس شاهد برابر با ۱۴۷/۳۸ و مدارس نمونه دولتی ۱۶۱/۱۹ و مدارس دولتی برابر با ۱۴۴/۲۲ می‌باشد.

جدول (۱-۶): تحلیل واریانس یکطرفه پیرامون جو اجتماعی و نوع مدرسه

| منبع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مربعات | مقدار F | سطح معناداری |
|--------------------|---------------|------------|----------------|---------|--------------|
| واریانس بین گروهی | ۱۱۶۵۹/۰۳ | ۲ | ۵۸۲۹/۵۱ | ۱۰/۸۳۸ | ۰/۰۰۰ |
| واریانس درون گروهی | ۱۵۴۹۱۰/۰۰ | ۲۸۸ | ۵۳۷/۸۸ | | |
| واریانس کل | ۱۶۶۵۶۹/۰۳ | ۲۹۰ | | | |

نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس یکطرفه نشان می‌دهد که تفاوت میانگین متغیر محیط اجتماعی در بین مدارس شاهد، نمونه دولتی و دولتی از لحاظ آماری معنادار است. این نتیجه در سطح اطمینان ۹۵٪ قابلیت تعمیم به جامعه آماری را دارد. برای دانستن این‌که کدام یک از گروه‌های مورد مقایسه با یکدیگر تفاوت دارند از آزمون‌های تعقیبی استفاده می‌شود.

جدول (۱-۷): آزمون تعقیبی دانت سی، پیرامون مقایسه جفتی گروه‌ها

| خط استاندارد | تفاوت میانگین | نوع مدارس | | آزمون پسینی |
|--------------|---------------|-------------|-------------|-------------|
| ۳/۸۸ | *-۱۳/۸۰۵۴۴ | نمونه دولتی | شاهد | Dunnett's C |
| ۳/۲۵ | ۳/۱۵۸۲۳ | دولتی | | |
| ۳/۸۸ | *۱۳/۸۰۵۴۴ | شاهد | نمونه دولتی | |
| ۳/۴۲ | *۱۶/۹۶۳۶۷ | دولتی | | |
| ۳/۲۵ | -۳/۱۵۸۲۳ | شاهد | دولتی | |
| ۳/۴۲ | *-۱۶/۹۶۳۶۷ | نمونه دولتی | | |

استفاده از آزمون دانت سی بیانگر آن است که فضای اجتماعی مدارس نمونه دولتی در مقایسه با مدارس شاهد و دولتی و همچنین مدارس شاهد در مقایسه با مدارس دولتی از فضای بازتری برخوردار هستند. فرضیه چهارم: به نظر می‌رسد بین مدارس دخترانه و پسرانه از لحاظ میزان محیط اجتماعی تفاوت معنادار وجود دارد. به منظور مقایسه میانگین شاخص محیط‌های اجتماعی در بین مدارس دخترانه و پسرانه، از

آزمون t دو نمونه‌ای مستقل استفاده شده است که نتایج آن در جدول زیر گزارش شده است:
جدول (۱-۸): نتایج آزمون t دو نمونه‌ای مستقل پیرامون وضعیت محیط اجتماعی مدارس بر حسب جنسیت

| جنسیت مدارس | تعداد | میانگین | انحراف معیار | خطای معیار میانگین | t | معناداری |
|-------------|-------|---------|--------------|--------------------|-------|----------|
| دخترانه | ۱۵۴ | ۱۵۶/۴۹ | ۲۱/۴۲ | ۱/۷۳ | ۶/۶۸۷ | ۰/۰۰۰ |
| پسرانه | ۱۳۷ | ۱۳۸/۹۴ | ۲۳/۳۳ | ۱/۹۹ | | |

بررسی‌های آماری نشان می‌دهد که میانگین محیط اجتماعی مدارس دخترانه برابر با ۱۵۶/۴۹ و میانگین محیط اجتماعی مدارس پسرانه برابر با ۱۳۸/۹۴ می‌باشد. یافته‌های به دست آمده حاکی از آن است آماره t برابر با ۶/۶۸۷ و سطح معناداری حاصل ($S = ۰/۰۰۰$) می‌باشد. همچنین بالاتر بودن میانگین نمره متغیر محیط اجتماعی در مدارس دخترانه نسبت به مدارس پسرانه، نشان می‌دهد که مدارس دخترانه محیط اجتماعی بازتری دارند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بین محیط‌های اجتماعی مدارس دخترانه- پسرانه تفاوت معنی‌داری وجود دارد و این تفاوت در سطح اطمینان ۹۵٪ قابلیت تعمیم به جامعه آماری را دارد. این فرضیه تأیید می‌گردد. فرضیه پنجم پژوهش میزان اثر گذاری محیط اجتماعی باز بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بررسی می‌کند

به منظور بررسی این مطلب که متغیرهای شاخص محیط اجتماعی باز (به عنوان متغیرهای مستقل یا پیش‌بین) بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (به عنوان متغیر وابسته یا متغیر ملاک) تأثیر دارند و توجه به این نکته که محیط اجتماعی باز دارای ۴ شاخص یا مؤلفه است از روش تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شده است. قابل ذکر است که بهره‌گیری از تحلیل رگرسیون مستلزم رعایت مفروضه‌های^۱ آن می‌باشد. در تحلیل رگرسیون چند متغیری نرمال بودن توزیع داده‌ها، خارج کردن داده‌های پرت^۲، خودهمبستگی^۳ بین متغیرها و همچنین یکسان بودن پراکندگی توزیع‌ها رعایت شده است. بدین ترتیب محقق پیش از انجام تحلیل‌های رگرسیونی وضعیت مفروضه‌ها را به دقت بررسی کرده و سپس اقدام به ارائه محاسبات نموده است. بدین ترتیب محقق از تحلیل رگرسیون چندگانه به منظور آزمون بررسی اثر همزمان متغیرهای پیش بین (مؤلفه‌های محیط اجتماعی باز) بر متغیر ملاک (عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان) استفاده

1-Assumptions

2-Outlier

3-Autocorrelation

4-Homoscedasticity

کرده است. در جدول زیر نتایج کلی معناداری اثر رگرسیون گزارش شده است:

جدول(۱-۹): نتیجه کلی معناداری رگرسیون

| اثر | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | F | سطح معناداری |
|---------|---------------|------------|-----------------|--------|--------------|
| رگرسیون | ۸۵۹/۱۲۶ | ۴ | ۲۱۴/۷۸۱ | ۱۹/۴۸۰ | ۰/۰۰۰ |
| مانده | ۳۱۵۳/۴۲۵ | ۲۸۶ | ۱۱/۰۲۶ | | |
| کل | ۴۰۱۲/۵۵۰ | ۲۹۰ | | | |

نتایج جدول بالا گویای آن است که اثر رگرسیون به طور کلی با مقدار F برابر ۱۹/۴۸۰ در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است. در ادامه، در تحلیل رگرسیون تک متغیری اثر هر یک از متغیرهای پیش‌بین با فرض ثابت بودن اثر سایر متغیرهای دیگر بر متغیر ملاک مورد بررسی قرار گرفته است که نتایج آن در جدول زیر مشاهده می‌شود:

جدول(۱۰-۱): تحلیل رگرسیون چندگانه بین شاخص‌های محیط اجتماعی باز با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

| خط | خط | ضریب | ضریب | F | ضریب تعیین | ضریب | خط |
|-----------|----------|---------|---------|---|------------|---------|--------|
| استاندارد | معناداری | تعیین | تعیین | | تعدیل شده | همبستگی | خط |
| برآورد | | چندگانه | چندگانه | | | چندگانه | برآورد |
| ۳/۳۲۰ | ۰/۰۰۰ | ۱۹/۴۸۰ | ۰/۲۰۳ | | ۰/۲۱۴ | ۰/۴۶۳ | مقدار |

همانطور که در جدول فوق نشان داده شده است، ضریب همبستگی چندگانه بین مؤلفه‌های محیط اجتماعی باز و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان برابر ۰/۴۶۳ است که با توجه به مقدار F و سطح خطای محاسبه شده در سطح اطمینان ۹۹ درصد ($\alpha = 0.01$) معنی‌دار است.

ضریب تبیین چندگانه نیز حدوداً برابر ۰/۲۱۴ است. بدین ترتیب مشخص می‌شود که نزدیک به ۲۱ درصد عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متأثر از محیط اجتماعی باز می‌باشد. بدیهی است سایر درصد تغییرات عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ناشی از خطا و متغیرهایی است که محقق اندازه نگرفته است.

فرضیه ششم پژوهش متغیرهای شاخص محیط اجتماعی بسته را بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار می‌دهد.

به منظور بررسی این مطلب که متغیرهای شاخص محیط اجتماعی بسته (به عنوان متغیرهای مستقل یا پیش‌بین) بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (به عنوان متغیر وابسته یا متغیر ملاک) تأثیر دارند و توجه به این نکته که محیط اجتماعی بسته دارای ۴ شاخص یا مؤلفه است از روش تحلیل رگرسیون چندگانه

استفاده شده است. قابل ذکر است که بهره‌گیری از تحلیل رگرسیون مستلزم رعایت مفروضه‌های^۱ آن می‌باشد. در تحلیل رگرسیون چند متغیری نرمال بودن توزیع داده‌ها، خارج کردن داده‌های پرت^۲، خودهمبستگی^۳ بین متغیرها و همچنین یکسان بودن پراکندگی توزیع‌ها^۴ رعایت شده است. بدین ترتیب محقق پیش از انجام تحلیل‌های رگرسیونی وضعیت مفروضه‌ها را به دقت بررسی کرده و سپس اقدام به ارائه محاسبات نموده است.

بدین ترتیب محقق از تحلیل رگرسیون چندگانه به منظور آزمون بررسی اثر همزمان متغیرهای پیش بین (مؤلفه‌های محیط اجتماعی بسته) بر متغیر ملاک (عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان) استفاده کرده است. در جدول زیر نتایج کلی معناداری اثر رگرسیون گزارش شده است:

جدول (۱-۱۱): نتیجه کلی معناداری رگرسیون

| اثر | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معناداری |
|---------|---------------|------------|-----------------|-------|--------------|
| رگرسیون | ۶۰۸/۰۶۰ | ۴ | ۱۵۲/۰۱۵ | ۱۲/۷۷ | ۰/۰۰۰ |
| مانده | ۳۴۰۴/۴۹۱ | ۲۸۶ | ۱۱/۹۰۴ | | |
| کل | ۴۰۱۲/۵۵۰ | ۲۹۰ | | | |

نتایج جدول بالا گویای آن است که اثر رگرسیون به طور کلی با مقدار F برابر ۱۲/۷۷ در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است. در ادامه، در تحلیل رگرسیون اثر هر یک از متغیرهای پیش‌بین با فرض ثابت بودن اثر سایر متغیرهای دیگر بر متغیر ملاک مورد بررسی قرار گرفته است که نتایج آن در جدول زیر مشاهده می‌شود:

جدول (۱-۱۲): تحلیل رگرسیون چندگانه بین شاخص‌های محیط اجتماعی بسته با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

| ضرب همبستگی چندگانه | ضرب تعیین چندگانه | ضرب تعیین تعدیل شده | F | معناداری | خطای استاندارد برآورد |
|---------------------|-------------------|---------------------|-------|----------|-----------------------|
| ۰/۳۸۹ | ۰/۱۵۲ | ۰/۱۴۰ | ۱۲/۷۷ | ۰/۰۰۰ | ۳/۴۵ |

- 1-Assumptions
- 2-Outlier
- 3-Autocorrelation
- 4-Homoscedasticity

همانطور که در جدول فوق نشان داده شده است، ضریب همبستگی چندگانه بین مؤلفه‌های محیط اجتماعی بسته و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان برابر $0/389$ است که با توجه به مقدار F و سطح خطای محاسبه شده در سطح اطمینان ۹۹ درصد ($F = 0/01$) معنی‌دار است. ضریب تبیین چندگانه نیز حدوداً برابر $0/152$ است. بدین ترتیب مشخص می‌شود که نزدیک به ۱۵ درصد عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متأثر از محیط اجتماعی بسته می‌باشد. بدیهی است سایر درصد تغییرات عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ناشی از خطا و متغیرهایی است که محقق اندازه نگرفته است.

۱۲- بحث و نتیجه‌گیری

محیط‌های علمی و آموزشی از مدارس تا دانشگاه همواره با دو جو همراه و همزاد بوده‌اند یکی جو علمی و دیگری جو اجتماعی؛ این دو پدیده در تعامل با هم جوی باز(مطلوب) یا بسته(نامطلوب) را در این محیط‌ها خلق نموده‌اند. جو باز (مطلوب) معمولاً با شاخص چون، اعتماد، صمیمیت، داشتن روحیه علمی، روحیه انتقاد پذیری، روحیه پرسشگری و مشارکت‌جویانه و در نتیجه عملکرد تحصیلی بالا شناخته می‌شود؛ بالعکس جو بسته (نامطلوب) با شاخص‌هایی چون عدم اعتماد، فاصله‌گیری، روحیه اطاعت و پیروی کورکورانه، گرایش به فعالیت‌های انفرادی، پایین بودن اعتماد به نفس و در نتیجه عملکرد تحصیلی پایین شناخته می‌شوند. با توجه از نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها می‌توانیم قضاوت کنیم که محیط‌های اجتماعی مدارس دخترانه - پسرانه یکسان نیست داده‌های آزمون T در جدول (۱-۳) تأییدکننده این مدعاست که محیط‌های اجتماعی مدارس دخترانه نسبت به پسرانه بازترند به عبارت دیگر در محیط‌های دخترانه میزان اعتماد، صمیمیت، نشاط و مراعات از مدارس پسرانه بیشتر است و بالعکس در مدارس پسرانه میزان عدم اعتماد، سرپرستی نزدیک، مانع و فاصله‌گیری از مدارس دخترانه بیشتر است. اثبات این فرضیه با یافته‌های وارگر و گزارش مرکز خدمات دانش بشر (۲۰۰۴) که اعلام نموده که در مدارس که داری جو مساعد و مطلوبتری هستند پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند، بلکه از نظر سلامت عاطفی - اجتماعی نیز در سطح بالاتری هستند زیرا عزت نفس و خودپنداره‌ی آنها در این محیط‌ها بیشتر می‌شود. این مرکز اعلام کرده است که پژوهشگران در ۱۹ پژوهش به این نتیجه دست یافته‌اند(نقل از طالب زاده و همکاران، ۳۷۸، ۲۶، ۲۵-۱). تحقیق کارجو (۱۳۸۳) نیز نشان داد که استفاده از مشارکت دانش‌آموزان در اداره کلاس و مدرسه، در مدارس دخترانه بیشتر از مدارس پسرانه است. نتایج تحقیقات مذکور مؤید تأثیر مفید و مثبت جو و ساختار اجتماعی مدارس است. از سوی دیگر تأیید این فرضیه سبب تأیید این فرض ما نیز می‌شود که میانگین نمره عملکرد دختران ۱۵/۵ بوده و میانگین نمره مدارس پسرانه

۱۲/۹۴ می‌باشد. پس می‌توان نتیجه گرفت که جنسیت یکی از متغیرهایی است که می‌تواند بر محیط‌های اجتماعی تأثیر گذاشته و موجب رفتارهای خاصی حتی در زمینه‌های آموزشی گردد. داده‌های این تحقیق با تحقیقی که علیخانی و مهر محمدی در سال (۱۳۸۳) مدارس اصفهان انجام دادند همخوانی دارد. آنان در پژوهش خود دریافتند که روحیه اطاعت و انقیاد و تمایل به انجام فعالیت‌های یادگیری انفرادی در دانش‌آموزان پسرانه بیشتر از مدارس دخترانه است. نتایج مرحله اول این تحقیق نیز حاکی از آن بود که جو اجتماعی مدارس پسرانه تا حدودی بسته‌تر از مدارس دخترانه است. ما در این تحقیق دریافتیم که که میانگین متغیر محیط‌های اجتماعی (جو اجتماعی) در بین مدارس مختلف، متفاوت می‌باشد. آزمون تحلیل واریانس یک طرفه حکایت از این دارد که تفاوت میانگین متغیر محیط اجتماعی بین مدارس شاهد، نمونه دولتی و دولتی از لحاظ آماری معنی‌دار است اما این‌که کدامیک از گروه‌های مورد مقایسه با یکدیگر تفاوت دارند آزمون تعقیبی دانت سی نشان داد که فضای اجتماعی مدارس نمونه دولتی در مقایسه با مدارس شاهد و دولتی و همچنین مدارس شاهد در مقایسه با مدارس دولتی از فضای بازتری برخوردار هستند. این یافته‌ها می‌تواند ما را به این نکته رهنمون سازد که هرچه محیط اجتماعی مدارس بازتر باشد عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز بهتر است. به گونه‌ای که در واقعیت ما مشاهده می‌کنیم که عملکرد مدارس نمونه بهتر از شاهد و شاهد بهتر از مدارس دولتی هستند. ضریب تعیین تحلیل رگرسیونی که از جدول (۱-۱۰) بدست آمده حدود ۰/۲۱۴ است که نشان می‌دهد نزدیک به ۲۱ درصد عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متأثر از محیط اجتماعی باز است؛ بدیهی است سایر درصد تغییرات عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ناشی از خطا و متغیرهایی است که محقق اندازه نگرفته است. همچنین جدول (۱-۱۲) نشان می‌دهد که ضریب تعیین حدود ۰/۱۵۲ است و این ضریب نشان می‌دهد که نزدیک به ۱۵ درصد عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متأثر از محیط اجتماعی بسته است. همانطوری که از معادله رگرسیونی استنباط می‌شود با افزایش هر واحد متغیر مانع و فاصله‌گیری ما شاهد کاهش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان هستیم. اثبات این فرضیه در راستای اثبات فرضیه‌های متعددی است که قبلاً چه در خارج و چه در داخل انجام شده است. نتایج بسیاری از تحقیقات انجام شده در این زمینه حاکی از آن است که مدرسی که جو اجتماعی باز دارند میزان مشارکت، اعتماد بین دانش‌آموزان و کارکنان و روحیه نشاط و صمیمیت بالاست عملکرد تحصیلی بهتری دارند و بالعکس مدرسی که محیط اجتماعی بسته یا نامطلوب دارند بالارفتن اطاعت‌پذیری مطلق دانش‌آموزان، کاهش میزان اعتماد به نفس در دانش‌آموزان و در نتیجه کاهش عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود (هوی و میسکل، ۱۹۸۹، اسمیت و مونتگومری، ۱۹۹۷؛ روی آسبروگ، ۲۰۰۰، کدیور، ۱۳۷۵، علیخانی و مهر محمدی، ۱۳۸۳، رودابه حداد علوی، ۱۳۸۶، بیان‌فر فاطمه،

۱۲- ارائه پیشنهادات و راهکارها

مدرسه، این جامعه کوچک و فعال، خط مقدم نظام آموزش و پرورش است که متشکل از اعضاء و عناصری متعلق به جامعه بزرگتر شهری یا کشور است. هر کدام از عناصر این جامعه کوچک از نظر فرهنگی، اجتماعی، روانی و ... با دیگر اعضاء آن متفاوت است و تمام این خصوصیات را همراه خود به مدرسه می‌برد. این تفاوت‌های فردی سبب می‌شود که جوهایی متفاوتی بر مدرسه‌های گوناگون حاکم باشد. از طرفی دیگر، همین تفاوت‌ها باعث بوجود آمدن تعاملات روانی، فکری، اجتماعی و اخلاقی فعالی در کلاس درس می‌شود که خود به نوعی تعیین‌کننده جو روانی - اجتماعی مدرسه است. به طور کلی، امکان دارد انواع متفاوتی از جو روانی - اجتماعی بر کلاس درس و محیط اجتماعی مدرسه حاکم شود که اگر پیامدهای محیط‌ها نادیده گرفته شود مصائب و مشکلات زیادی برای آموزش فراهم می‌آورد.

پیشنهادی که این تحقیق می‌تواند برای بهتر اداره کردن مدارس و ایجاد محیطی سازنده داشته باشد

۱- با شناسایی محیط‌های بسته که بسیاری از آنها معلول تعاملات کارکنان محیط آموزشی با دانش‌آموزان است یا آنان را از طریق کلاس‌های آموزشی آموزش داده یا این‌که از مدیران و کارکنان مجربی استفاده نمایند که کاملاً به تعاملات انسانی و مدیریتی واقفند.

۲- جو اجتماعی مدرسه، عامل بسیار مهمی در شکل‌گیری یادگیری‌های قصد نشده دانش‌آموزان است. این جو باید همواره از سوی دست اندرکاران تعلیم و تربیت مورد شناسایی دقیق قرار گرفته و در بهبود آن اقدام شود، تا از آثار آن بر رفتار و عملکرد دانش‌آموزان جلوگیری شود

۳- افزایش آگاهی معلمان و مدیران برای اعمال مدیریت و رهبری مشارکتی که نبود رابطه نزدیک و مناسب بین مدیر، معلمان و دانش‌آموزان و قوانین و مقررات خشک، تمرکز در تصمیم‌گیری‌ها و تقویت تفکر مکانیکی در مدارس موجب ایجاد جو نامطلوب در مدارس می‌شود.

۴- سیستم مدیریتی نظام آموزش و پرورش سیستمی سنتی است که توانایی درک ساختارهای بوجود آمده در محیط‌های آموزشی را ندارد به همین منظور هر از چند گاهی ما شاهد تغییر در بخشی از ساختارهای آنیم که نه تنها ضروری و لازم به نظر نمی‌رسند بلکه خود این تغییرات می‌تواند بر پیچیدگی متن‌های اجتماعی که خود پیامدهای قصد نشده جدید را بهمراه دارد می‌شود، به همین منظور موجودیت، ماهیت، اهمیت و تأثیر یادگیری‌های قصد نشده باید به طور کامل به وسیله طراحان، مدیران، معلمان، دانش‌آموزان والدین و جامعه شناخته و درک شود .

۵- امروزه نظام آموزش ما با باز تولید محیط‌های متنوع (برنامه درسی پنهان) در مدارس خاص و غیرخاص روبرو است که عدم توجه و نداشتن برنامه خاص سبب‌ساز مشکلات و معضلات متعددی از جمله، افت شدید تحصیلی، فرار از مدرسه، بی‌علاقگی نسبت به امر تحقیق و... شده است. برای چاره‌سازی و گام نهادن در مسیر اصلاحات آموزشی، باید به کل فضای آموزشی توجه نموده و از جزءانگاری اجتناب نمود. چه این‌که به زعم هال (به نقل از نوید ادهم، ۱۳۷۶، ۶) و در نظریه (زبان صامت)، فضا سخن گفته و زمان حرف می‌زند.

فهرست منابع

- ۱- انصاف پور، غلامرضا، ۱۳۷۸، فرهنگ فارسی «ویرایش دوم»، تهران انتشارات زوار.
- ۲- بلاسی، پائولو، ۱۳۸۱؛ «وظیفه موسسه های آموزشی عالی در اروپای جدید»، ترجمه مترجمین: مجموعه مقالات چالش‌های فراروی آموزش عالی در هزاره سوم: تهران؛ دانشگاه امام حسین (ع).
- ۳- رفیع‌پور، فرامرز، ۱۳۸۱، موانع رشد علمی ایران و راحل‌های آن، تهران: شرکت سهامی انتشار، چاپ اول.
- ۴- سیف، علی اکبر، ۱۳۸۲، روانشناسی یادگیری و آموزشی، تهران، انتشارات آگاه.
- ۵- دواس، دی، ای، ۱۳۷۶، پیمایش در تحقیقات اجتماعی، ترجمه هوشنگ نایی، تهران نشر نی
- ۶- طالبان، محمد رضا، ۱۳۸۰، دینداری و بزهکاری در میان جوانان دانش آموز، تهران، موسسه پژوهشی فرهنگ، هنر و ارتباطات، چاپ اول.
- ۷- طالب زاده، محسن، صالح صدق پور، کرانی، انسی، ۱۳۷۸، بررسی تاثیر جو اجتماعی مدارس متوسطه بر پرورش مهارت های اجتماعی دانش‌آموزان، فصلنامه مطالعات درسی.
- ۸- قورچیان، نادر قلی، ۱۳۷۸، تحلیلی از برنامه مستتر، بحثی نو در ابعاد ناشناخته نظام آموزشی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۱. صص ۶۸-۴۸.
- ۹- کیوی، ریمون، کامپنهود، لوک‌وان، ۱۳۸۶، روش تحقیق در علوم اجتماعی (نظری و عملی). ترجمه عبدالحسین نیک‌گهر، تهران. نشر توتیا، چاپ دوم.
- ۱۰- مهرمحمدی، محمود. علیخانی، محمدحسین، ۱۳۸۳، بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. سال یازدهم. شماره‌های ۴، ۳. صص ۱۴۶-۱۲۱.

11- Ahola, s. (2000). Hidden curriculum in higher education: something to fear for or comply to? Research unit for the sociology for education, University Turku.

12- Ausbrooks, r. (2000). what is school,s hidden curriculum teaching your child?. [on

line].<www.parentingteens.com/curriculum.shtm1.[Aug 2001].

- 13- Connelly,M;Clandinin,J(2000).Narrative inquiry:Experience and story in Qualitative..Sanfrancisco:Jossey-Basso.