

رابطه برون داده‌های غیر آکادمیک آموزش مدرسه‌ای با مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان

آی سونا هیوه چی^۱

معصومه باقرپور^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه برون داده‌های غیر آکادمیک آموزش مدرسه‌ای با مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان متوسطه شهرستان گمیشان است. روش تحقیق از لحاظ هدف کاربردی از لحاظ اجرا توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری در پژوهش حاضر ۵۰۱۷ نفر از دانش‌آموزان متوسطه شهرستان گمیشان بودند که حجم نمونه مطابق جدول کرجسی و مورگان برابر ۳۵۷ نفر به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه‌های برون داده‌های غیر آکادمیک آموزش مدرسه‌ای (شیخی، ۱۳۸۸)، مهارت‌های اجتماعی ایندربیتزن و فوستر (۱۹۹۲) (TISS) و مسئولیت‌پذیری گاف (۱۹۸۷) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره استفاده شد و داده‌ها با نرم افزار spss تحلیل شدند. نتایج نشان داد: بین برون داده‌های غیر آکادمیک آموزش مدرسه‌ای (برنامه درسی پنهان) با مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان متوسطه در سطح ۰/۰۵ رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. نتایج آزمون فرضیات فرعی نشان داد: بین

۱ گروه علوم تربیتی، واحد بندرگز، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرگز، ایران

۲ استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد بندرگز، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرگز، ایران (نویسنده مسئول)

bagherpour@bandargaziau.ac.ir

مولفه‌های جو اجتماعی و ارتباطات متقابل انسانی، و ساختار مدارس با مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه شهرستان گمیشان در سطح ۰/۰۵ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. ولی بین مولفه ساختار فیزیکی با مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه رابطه‌ای وجود ندارد. همچنین بین مولفه‌های جو اجتماعی و ارتباطات متقابل انسانی، و ساختار مدارس و ساختار فیزیکی با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان متوسطه در سطح ۰/۰۵ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. مولفه جو اجتماعی و ارتباطات متقابل انسانی با بالاترین بتا، قدرت بالاتری در پیش‌بینی مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان متوسطه دارد.

کلید واژه‌ها: برون دادهای غیر آکادمیک آموزش مدرسه‌ای، مهارت‌های اجتماعی، مسئولیت‌پذیری

مقدمه

آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد خدماتی که وظیفه آن آموزش افراد بعنوان سرمایه‌های یک کشور است، وظیفه‌ای مهم و بنیادی بر عهده دارد که باید آن را منطبق بر چهار چوبی از قبل مشخص و برنامه ریزی شده انجام دهد تا بتواند هر آنچه را که نیاز افراد در راستای بروز رسانی آگاهی‌هایشان است، به نحو احسن انجام دهد، فعالیتها را انتظام بخشد، در جهت مطلوب هدایت کند، از اتلاف وقت و نیرو و سرمایه جلوگیری و بر روند پیشرفت امور نظارت کند. در راستای رسیدن به این اهداف راه‌های مختلفی وجود دارد که از جمله آن می‌توان به «برنامه درسی» به عنوان یکی از ستون‌های الزامی علوم تربیتی که نقش بی‌بدیلی در عملکردهای تربیتی دارد، اشاره کرد. در بحث برنامه درسی شاید مهم‌ترین اثر مفهوم برون دادهای غیر آکادمیک آموزش مدرسه‌ای (برنامه درسی پنهان) در این نهفته است که پژوهشگران را به مشاهده تعلیم و تربیت، تدریس و آموزش مدرسه به منزله متنی که باید تفسیر یا معانی پنهان آشکار گردد، فراموشی خواند. برنامه درسی پنهان نه

درجایی نوشته شده و نه هیچ معلمی آن را درس می‌دهد. بلکه محیط آموزشی مدرسه، با تمام خصوصیاتش، آن را آموزش می‌دهد. صرف نظر از اینکه معلمان مدرسه تا چه اندازه متبحر و شایسته‌اند، یا برنامه درسی تا چه حد پیشرفت کرده است، دانش‌آموزان، اتفاقاً در معرض چیزی قرار می‌گیرند که هیچ‌گاه سخنی از آن در میان نبوده است. آنها، به مرور تحت تأثیر برنامه درسی پنهان مدرسه، رویکرد خاصی نسبت به زندگی، و نگرش خاصی نسبت به تحصیل و یادگیری پیدا می‌کنند (بهرامی، ۱۳۹۷). برنامه درسی پنهان به یادگیری‌هایی اطلاق می‌شود که مورد نظر معلمان به طور کلی مدرسه نیست و اگر هم مورد نظر است، فراگیرندگان رسماً و عیناً از آن شناختی ندارند. برنامه درسی پنهان از یادگیری‌هایی حکایت می‌کند که در چارچوب اجرای برنامه درسی تصریح شده و به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی، فراگیرندگان تجربه می‌کنند و شامل ارزش‌ها و توقعاتی است که معمولاً در برنامه درسی رسمی پیش‌بینی نشده است. با این وجود فراگیرندگان این مفاهیم را در طی تجربیات آموزشی در مدارس فرا می‌گیرند (صفای موحد و باوفا، ۱۳۹۲). کارکرد گرایان که نگرشی مثبت نسبت به برنامه درسی پنهان دارند و آن را ابزاری برای جامعه‌پذیر نمودن دانش‌آموزان می‌دانند، معتقدند که برنامه درسی پنهان می‌تواند پیامدهای زیر را به همراه داشته باشد: عادت بهداشتی، تفریحات سالم، علایق علمی و معنوی، ذوق هنری و زیبایی‌شناسی، اخلاق پسندیده، وظیفه‌شناسی، احترام به انسانیت، رقابت سالم و صمیمانه، همکاری و نوع دوستی، احترام به قوانین و مقررات، بزرگداشت خانواده، آزاد منشی، رعایت حقوق خود و دیگران، خودشکوفایی، میهن‌پرستی، پابندی به سنت‌ها، رعایت آداب و رسوم قومی، ارج‌گذاری، قضاوت اقتصادی، شهروند جهانی بودن و... (مهرمحمدی، ۱۳۸۶؛ به نقل از بیگ ویردی، ۱۳۹۷). مهارت‌های اجتماعی و رفتارهای عینی، قابل تعریف و مشخص هستند که در موقعیت‌های اجتماعی پیامدهای اجتماعی مثبتی را به دنبال دارند. نارسایی‌های مربوط به پیامدهای اجتماعی شامل فقدان حساسیت نسبت به سایرین و ادراک ضعیف از

موقعیت‌های اجتماعی است که نهایتاً منجر به الگوهای رفتاری غیر قابل قبولی گردیده و پذیرش اجتماعی را دشوار می‌سازد (پارسی، بیان مرادی، بدخش و ویسی، ۱۳۹۷). موضوع مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان بخشی از مساله اجتماعی شدن آنان است و اجتماعی شدن جریانی است که در آن هنجارها، مهارت‌ها، انگیزه‌ها و طرز تلقی‌ها و رفتار فرد شکل می‌گیرد. مهارت‌های اجتماعی می‌تواند به عنوان مهارت‌های لازم برای تطبیق با نیازهای اجتماعی و نیز حفظ روابط بین فردی رضایت بخش تعریف شود. که فرد را قادر می‌سازد با دیگران رابطه مطلوبی داشته و از واکنش‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند (نظری و وصال، ۱۳۹۴). رهنمودهای یونسکو برای آموزش و پرورش در هزاره سوم نیز مبنایی برای مهارت‌های اجتماعی به شمار می‌رود: یونسکو چهار هدف اصلی برای آموزش و پرورش به شرح ذیل ارائه داده است: ۱- آموختن برای یاد گرفتن، ۲- آموختن برای بکار بردن، ۳- آموختن برای زیستن، ۴- آموختن برای با هم زیستن. که در دو هدف آخر، پایه‌های مهارت‌های اجتماعی را تشکیل می‌دهند (رضایی ملاجق و واحدی کوچنق، ۱۳۹۷).

مسئولیت یک ویژگی شخصیتی است که معمولاً به صورت یک نگرش در ساختار روانی و رفتاری فرد شکل می‌گیرد و یک متغیر عمده و اساسی در رفتارهای اجتماعی محسوب می‌شود و لذا در آموزش رفتارهای اجتماعی جایگاه جالب توجهی دارد (هاشم نیا، علیپور و طاهری، ۱۳۹۷). مسئولیت‌پذیری در بین تمامی سازمان‌ها و نظام‌های اجتماعی به امری بدیهی و قابل قبول تبدیل شده است. گرچه این مفهوم (مسئولیت‌پذیری) از مفاهیم جدید عصر حاضر شناخته می‌شود (کرمی، قلاونیدی و غلعه‌ای، ۱۳۹۶). بر اساس نظریه گاف^۱ (۱۹۶۸) وظیفه‌شناسی، مسئولیت‌پذیری، قابلیت اعتماد، عمل کردن بر اساس نظم و مقررات و اعتقاد بر این که عقل و دلیل باید بر زندگی مسلط باشد از ویژگی‌های شخصیتی

1 Gaff

نسبتاً پایدار میان فردی و درون فردی افراد است. گاف معتقد است که گرچه مسئولیت تا اندازه‌ای با مردم آمیزی و خویشتن داری همبسته است اما باید بر ارزش‌ها و کنترل‌ها که عوامل مشخص و مهمی در زندگی افراد است تأکید نمود. فردی که دارای احساس مسئولیت بالایی است نیازهای خود را در راه نیازهای جمع فدا می‌کند. این قبیل افراد پیامدهای رفتارهای خود را می‌پذیرند و قابل اعتماد و اطمینان هستند. نسبت به ساختار اجتماعی بزرگ‌تر احساس تعهد کرده و اگرچه لزوماً رهبر نیستند اما درستکار بوده و به عهد خود وفا می‌کنند (خزاعی، سعادت جو، نوروزی، مغنی، صدقانی و علمدار، ۱۳۹۲). به نظر شارف^۱ مسئولیت‌پذیری به معنی متعلق بودن انتخاب‌ها به خودمان و برخورد صادقانه با آزادی است که در آن فرد آگاه از ماهیت کاری، با اینکه می‌داند در انتها به خود یا کسانی که او را مسئول آن وظیفه قرار داده‌اند (در مورد چگونگی، کمیت و کیفیت آنچه انجام داده باید پاسخگو باشد). آن مسئولیت را با اراده و اختیار خویش پذیرفته و سعی دارد آن را به درستی به هدف برساند، عنصر اصلی در مسئولیت‌پذیری، تعهد است. تعهد به کسانی که ما خود را در برابر آنها مکلف می‌دانیم یا به آنها علاقمندیم (صوفی و دولتی، ۱۳۹۷). مسئولیت‌پذیری به معنای ضمانت و تعهد است یا پاسخگو بودن در برابر نیازهای خود و دیگران و انجام وظایف فردی و اجتماعی به بهترین شکل است (موسی زاده، کاظمی و تیزرو، ۱۳۹۷). با توجه به اهمیت و نقش موضوع پاره‌ای از پژوهش‌ها در این زمینه صورت گرفته که به آنها اشاره می‌شود: بهرامی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان بررسی جایگاه برنامه درسی پنهان در یادگیری دانش‌آموزان بیان کرد که مسئله برنامه‌ریزی درسی پنهان عاملی بسیار مهم و یکی از شروط اساسی یادگیری است که باید در یادگیری مورد توجه باشد. این بعد غیر قابل پیش‌بینی در یادگیری جایگاه اساسی دارد که بدون توجه به آن یادگیری ثمربخش نخواهد بود. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد، یادگیری در

1 Sharf

مدارس بصورت تک بعدی نمی باشد. در کنار آموزش های رسمی بعد دیگری به نام آموزش های پنهان می باشد که ارزشی برابری در یادگیری و تربیت دارد. یافته ها خود بیانگر این امر می باشد که برنامه آموزشی پنهان گاهی بر آموزش رسمی نقشی مثبت و گاهی نقش منفی دارد. نتیجه ای که گرفته می شود، طراحی آموزشی بدون توجه به این بعد، غفلت از بخش مهمی است که در یادگیری دانش آموزان تاثیر فراوان دارد. برنامه درسی پنهان را باید یکی از سرمایه های مفهومی رشته برنامه درسی به شمار آورد. طرح این مفهوم سبب شده است تا نگاه سطحی نگرانه نسبت به پدیده برنامه درسی کاهش یافته و به صورت اجرایی در برنامه های آموزشی مدارس مدنظر قرار گیرد. اسماعیل زاده و دهیادگاری (۱۳۹۷) در پژوهشی اثر بخشی آموزش غیر رسمی مدرسه بر میزان مهارت های اجتماعی کودکان دبستانی شهر سیرجان را بررسی کردند. آموزش دبستان بر سازگاری و رشد عاطفی و اجتماعی کودکان به طور چشمگیری موثر است. نتایج تحقیق نشان داد میزان مهارت های اجتماعی بعد از آموزش غیر رسمی مدرسه افزایش یافت. پارسی و همکاران (۱۳۹۷) پژوهشی با عنوان بررسی تاثیر استفاده از سبک های یادگیری مشارکتی و آموزش غیر آکادمیک مدرسه ای بر رشد مهارت های اجتماعی دانش آموزان ابتدایی شهرستان مریوان انجام دادند. هدف تحقیق حاضر بررسی بررسی تاثیر استفاده از سبک های یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت های اجتماعی دانش آموزان بود. نتایج نشان داد: بین یادگیری مشارکتی با مهارت های اجتماعی دانش آموزان با اطمینان لازم رابطه معناداری وجود دارد. بین مهارت های اجتماعی با آموزش غیر آکادمیک مدرسه ای دانش آموزان با اطمینان لازم رابطه معناداری وجود دارد. صوفی و دولتی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان بررسی میزان مسئولیت پذیری بین دانش آموزان با استفاده از برنامه های غیر رسمی درسی نشان دادند که برای رفع نیازهای مختلف افراد جامعه، سازمان ها و موسسات متعددی بوجود آمده اند، با توجه به اینکه خانواده نمی تواند همه نیازهای دانش آموزان را برطرف کند، این سازمان ها در زندگی اجتماعی اهمیت ویژه ای دارند. یکی از آنها مدرسه ای است

که برای رفع نیازهای آموزشی بوجود آمده است. از آنجا که فعالیت و تلاش انرژی زاید دوران دانش‌آموزی از ویژگی‌های این دوره زندگی انسان است باید برای دانش‌آموزان به تناسب مقطع تحصیلی و سن، برنامه‌های جذاب و مورد علاقه تدارک دیده شود و زمینه را برای مسئولیت‌پذیری، بروز خلاقیت‌ها، ابتکارات، اصلاح رفتار و در نتیجه بالا بردن عزت نفس در آنان فراهم ساخت. مسئولیت‌پذیر کردن فرد، کاری کماندویی نیست و نیازمند اصلاح نگرش و دانش فرد و کمک به وی برای خود آگاهی و انتخاب صحیح است. خودشناسی مقدمه شناخت دیگران است و داشتن هویت و عزت نفس مقدمه احساس تعلق و عشق به میهن است و اینها همه مقدمه مسئولیت‌پذیری خواهند بود، کوتاه سخن، مسئولیت‌پذیری، در روند صحیح رشد انسان‌ها پدید می‌آیند. محقق ضمن توجه دادن فرد و جامعه به نیازهای هم‌راهکارهایی چون استفاده از رسانه‌های عمومی جهت جاذبه بخشی به موضوع مسئولیت‌پذیری، بهره‌گیری از هنر قصه‌گویی با اصل قرار دادن برنامه قرآن برای کمک به خودشناسی و زمینه‌پردازی برای تفکر مستقل در قالب درس انشا، و پرورش عشق به میهن با بهره‌گیری از اسطوره‌هایی میهنی در قالب نمایش را در یک محیط الهی - انسانی به عنوان تعدادی از راهکارهای تربیت فرد مسئولیت‌پذیر پیشنهاد می‌کند. هاشم‌نیا و همکاران (۱۳۹۷) پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسئله بر تفکر انتقادی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره دوم شهر چهارباغ انجام دادند. نتایج تحقیق نشان داد آموزش مهارت حل مسئله در تفکر انتقادی دانش‌آموزان تاثیر دارد و نیز آموزش مهارت حل مسئله در مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تاثیر دارد. دلیل این امر می‌تواند این باشد که دانش‌آموزانی که با روش حل مسئله آموزش دیده‌اند گرایش و آمادگی کسب‌کنند که باعث شود بتوانند با بررسی و مطالعه یک مسئله از دیدگاه‌های متفاوت پیردازند و دیدگاه انتقادی داشته باشند و از طرفی به دانش‌آموزان جنبه‌های شناختی و روابطی و عزت نفس را می‌آموزد که این امر موجب ایجاد حس مسئولیت‌پذیری در آنها می‌شود. به دلیل عوامل گفته شده پیشنهاد محقق بعد

از اجرای این پژوهش به سازمان آموزش و پرورش این است که هر چه بیشتر آموزش حل مسئله را در مدارس و در سطوح مختلف به کار گیرد. موسی زاده و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با موضوع مقایسه تاثیر آموزش هوش معنوی و هوش شخصی بر سازگاری، مسئولیت پذیری، قانونمندی در دانش آموزان ۱۶ - ۱۴ ساله پسر دبیرستان های روزانه دولتی شهرستان تالش نشان دادند که آموزش هوش معنوی و هوش شخصی می تواند درک مبدا و مقصد حیات بشری و بلکه جهان خلقت را برای افراد آسان کند. طبیعتا انتظار آن است که چنین درکی افراد را به سوی انتخاب اهداف والا سوق داده و جهت گیری کلی زندگی آنها را سازمان دهد آموزش مولفه های هوش معنوی و هوش شخصی به دانش آموزان برای حل مشکلات سازگاری، مسئولیت پذیری و قانونمندی یکی از نیازهای ضروری و اساسی جامعه امروزه ما می باشد. آموزش هوش معنوی و هوش شخصی برای حل مشکلات ناسازگاری، عدم مسئولیت پذیری و قانونمندی دانش آموزان مدارس یکی از مهم ترین مسئله است. یافته های این پژوهش نشان می دهد که آموزش هوش معنوی و هوش شخصی بر سازگاری، مسئولیت پذیری و قانونمندی دانش آموزان تاثیر مثبت دارند و با توجه به نتایج بدست آمده از فرضیه ها در این پژوهش می توان اینطور ارزیابی کرد که در مجموع هوش معنوی و هوش شخصی در ایجاد سازگاری و مسئولیت پذیری و قانونمندی دانش آموزان در طول زندگی ایشان موثر بوده و باعث توانمندی های آنها در حل مشکلات زندگی ایشان می باشد، بنابراین ما می توانیم این یافته یا نتایج بدست آمده را از تحلیل داده های آماری فرضیه ها به کل جامعه مورد مطالعه تعمیم دهیم. اوزدمیر^۱ (۲۰۱۸) پژوهشی با عنوان رابطه بین برنامه درسی پنهان و کیفیت زندگی دانشگاهی با مهارت های اجتماعی در بین دانشجویان علوم ورزشی انجام داد. نتایج نشان داد که بین برنامه درسی پنهان، نوع ادراک و کیفیت زندگی دانشجویان و مهارت های اجتماعی رابطه معناداری

1 Ozdemir

وجود دارد. زینگ کیانگ^۱ و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان نقش برنامه درسی پنهان بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان چینی پرداختند. یافته‌ها نشان می‌دهد که برنامه درسی پنهان به طور قابل توجهی منجر به رشد عاطفی و ایجاد فرصتهایی برای تعاملات و ایجاد تعهدات اجتماعی می‌شود و با مسئولیت‌پذیری مرتبط است و این نشان می‌دهد که برنامه درسی پنهان نقش مهمی در مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان دارد. بایات و همکاران^۲ (۲۰۱۸) در پژوهشی مهارت‌های اجتماعی در رابطه با راهبردهای یادگیری و برنامه درسی پنهان استفاده شده را در دانشجویان دانشکده تربیت بدنی / دانشگاه اردن مورد مطالعه قرار دادند. این مطالعه به بررسی مهارت‌های اجتماعی که توسط دانشجویان در سطوح مختلف دوره‌های شنا استفاده می‌شود و بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری و برنامه درسی پنهان استفاده شده توسط معلمان و سطح مهارت‌های اجتماعی به دست آمده می‌پردازد. نتایج نشان داد که مهارت‌های اجتماعی را از طریق زمینه ورزش در مقیاس بالا به دست آورد. دانشجویان اعتقاد داشتند که مهارت‌های اجتماعی مانند ارتباطات و اعتماد به نفس / عزت نفس (۸۶٪) و سپس کار گروهی (۸۵٪)، تصمیم‌گیری / مسئولیت (۸۴٪) و حل مسئله (۸۰٪) در شیوه یادگیری موثر هستند. بین مهارت‌های زندگی به دست آمده و روش‌های آموزش و یادگیری استفاده شده از جمله طوفان مغزی، تظاهرات و تمرین هدایت شده، گروه‌های کوچک، بازی‌ها و تجزیه و تحلیل وضعیت، با برنامه درسی پنهان ارتباط معنی‌داری وجود دارد. بنابراین یادگیری ورزش با استفاده از روش‌های آموزش پنهان مشارکتی و مهارت‌های اجتماعی اثربخشی مثبتی دارد. واگنر و راج^۳ (۲۰۱۸) به بررسی مقایسه کیفیت زندگی و مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان کم‌بینا و سالم زوریخ سوئیس پرداختند. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای، ۴۰ نفر

1 Xingqiang

2 Bayyat and et al

3 Wagner and Ruch

از هر گروه انتخاب شدند. پرسشنامه کیفیت زندگی SF-36 و پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی فراستی و اندربتزن به عنوان ابزار تحقیقاتی مورد استفاده قرار گرفت. داده‌ها با استفاده از تجزیه و تحلیل واریانس (ANOVA) و ضریب همبستگی پیرسون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که افراد عادی کیفیت زندگی بهتر نسبت به کسانی که کم بینا هستند، دارند. بنابراین دانش‌آموزان عادی رفتار اجتماعی بهتر نسبت به افراد کم بینا داشتند. از لحاظ عوامل دیگر، بین رفتار مثبت اجتماعی افراد کم بینا و نابینا تفاوت معنی‌داری وجود نداشت. با این حال، افراد عادی رفتاری اجتماعی منفی ضعیف‌تر از افراد کم بینا و نابینا داشتند. رفتار اجتماعی منفی افراد کم بینا ضعیف‌تر از افراد نابینا بود. جایا و همکاران^۱ (۲۰۱۷) در تحقیقی تأثیر برنامه درسی پنهان در مدرسه بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان اندونزی را بررسی کردند. برنامه درسی پنهان در مدرسه بسیار با مهارت‌های اجتماعی مرتبط است. هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی برنامه درسی پنهان در مدرسه بر مهارت‌های اجتماعی است. نتایج تحلیل واریانس نشان داد که برنامه درسی پنهان در مدرسه بر مهارت‌های اجتماعی و خرده‌مقیاس‌ها (همدلی، خودارضایی و خودکارآمدی) در گروه آزمایش تأثیر معنی‌داری داشت و در گروه کنترل هیچ تغییری مشاهده نشد. برنامه درسی پنهان در مدرسه می‌تواند مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان بهبود بخشد. لذا برنامه درسی پنهان در مدرسه نقش مهمی در بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارد و باید مورد توجه قرار گیرد. زینگ کیانگ^۲ و همکاران (۲۰۱۸) در مقاله‌ای با عنوان نقش برنامه درسی پنهان بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان چینی پرداختند. یافته‌ها نشان می‌دهد که برنامه درسی پنهان به طور قابل توجهی منجر به رشد عاطفی و ایجاد فرصتهایی برای تعاملات و ایجاد تعهدات اجتماعی می‌شود و با مسئولیت‌پذیری

1 Jaya and et al

2 Xingqiang

مرتبط است و این نشان می‌دهد که برنامه درسی پنهان نقش مهمی در مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان دارد. حال این فرض مطرح می‌شود:

فرضیه اصلی

بین برون‌دادهای غیر آکادمیک آموزش مدرسه‌ای (برنامه درسی پنهان) با مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان متوسطه رابطه وجود دارد

فرضیه فرعی

بین مولفه‌های برون‌دادهای غیر آکادمیک آموزش مدرسه‌ای (جو اجتماعی و ارتباطات متقابل انسانی، ساختار فیزیکی، ساختار مدارس) با مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه رابطه وجود دارد.

بین مولفه‌های برون‌دادهای غیر آکادمیک آموزش مدرسه‌ای (جو اجتماعی و ارتباطات متقابل انسانی، ساختار فیزیکی، ساختار مدارس) با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان متوسطه رابطه وجود دارد.

مولفه‌های برون‌دادهای غیر آکادمیک آموزش مدرسه‌ای می‌توانند مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان متوسطه را پیش‌بینی کنند.

روش

پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ روش، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه شهرستان گمیشان می‌باشد. بر اساس آمار رسمی امور اداری اداره آموزش پرورش گمیشان، تعداد کل دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان گمیشان برابر با ۵۰۱۷ (۲۶۶۳ پسر و ۲۳۵۴ دختر) نفر می‌باشد. بر اساس جدول مورگان، ۳۵۷ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند که به تفکیک جنسیت شامل ۱۸۹ پسر و ۱۶۸ دختر هستند. روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای بود. ابزار جمع‌آوری داده‌ها شامل ۳ پرسشنامه است.

سنجش برون دادهای غیر آکادمیک آموزش مدرسه‌ای

از پرسشنامه برنامه درسی پنهان پرسشنامه‌ای که توسط شیخی در سال (۱۳۸۸) طراحی شده است، استفاده می‌شود. این پرسشنامه دارای ۲۹ سوال و شامل سه مولفه جو اجتماعی و ارتباطات متقابل انسانی (۲۳، ۲۲، ۲۱، ۲۰، ۱۹، ۱۸، ۱۷، ۱۶، ۱۵، ۱۴)، ساختار فیزیکی (۱۲، ۱۱، ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۶، ۵، ۴، ۳، ۲، ۱، ۱۳) و ساختار سازمانی (۲۹، ۲۸، ۲۷، ۲۶، ۲۵، ۲۴) می‌باشد و نمره گذاری پرسشنامه بصورت طیف لیکرت ۵ نقطه‌ای می‌باشد؛ با سوالاتی مانند (نحوه ارتباط رسمی بین کارکنان چگونه است) به سنجش برنامه درسی پنهان می‌پردازد. روایی پرسشنامه در پژوهش (شیخی، ۱۳۸۸) سنجیده شده است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش (شیخی، ۱۳۸۸) برای این پرسشنامه بالای ۰/۷ برآورد شد.

پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی (TISS)

توسط ایندربیتزن و فوستر (۱۹۹۲) ساخته شده است که از ۳۹ گویه و ۲ خرده مقیاس رفتارهای اجتماعی مطلوب (۲۰ سوال) و رفتارهای غیر اجتماعی (۱۹ سوال) تشکیل شده است که به منظور بررسی میزان مهارت‌های اجتماعی بکار می‌رود. نسخه اصلی این سیاهه دارای ۴۰ عبارت است که یک عبارت به دلیل عدم انطباق با فرهنگ ایران حذف شد (عبارت شماره ۲۲). نمره گذاری پرسشنامه بصورت طیف لیکرت ۶ نقطه‌ای می‌باشد که برای گزینه‌های «اصلاً درست نیست»، «خیلی کم درست است»، «کمی درست است»، «تاحدی درست است»، «بیشتر اوقات درست است»، «همیشه درست است» به ترتیب امتیازات ۰، ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ در نظر گرفته می‌شود. خرده مقیاس پرسشنامه شامل رفتارهای اجتماعی مطلوب (۳، ۶، ۷، ۹، ۱۱، ۱۵، ۱۷، ۱۸، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۷، ۳۸، ۳۹) و رفتارهای غیر اجتماعی (۱، ۲، ۴، ۵، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۷، ۳۱، ۳۲، ۳۶) است. نحوه ارزیابی مهارت‌های اجتماعی هر فرد توسط این پرسشنامه بدین صورت است که اگر فردی نمره اش بالاتر از میانگین باشد، دارای مهارت‌های اجتماعی بالا است و اگر پایین تر از میانگین باشد، مهارت‌های اجتماعی پایین

دارد. لازم به ذکر است که نمره ۹۸ بر اساس استاندارد تست به عنوان میانگین در نظر گرفته شده است. اعتبار این سیاهه توسط ایندربیتزن و فوستر (۱۹۹۲) ۰/۹۰ گزارش شده است. پایایی این پرسشنامه که توسط ایندربیتزن و فوستر طراحی شده است برای سنجش بخش منفی ۰/۷۲ بوده و ثبات درونی ۰/۸۸ گزارش شده است

پرسشنامه استاندارد مسئولیت‌پذیری گاف (۱۹۸۷)

مقیاس سنجش مسئولیت‌پذیری: برای سنجش مسئولیت‌پذیری از خرده‌مقیاس سنجش مسئولیت‌پذیری پرسشنامه روانشناختی کالیفرنیا (۱۹۸۷) استفاده شده که ۴۲ سوال دارد این پرسشنامه نخستین بار توسط هاریسون گاف در سال (۱۹۵۱) با ۶۴۸ سوال و ۱۵ مقیاس برای سنجش ۱۵ ویژگی شخصیتی انتشار یافت و سپس در سال (۱۹۵۷) مقیاس‌های آن به ۱۸ و مجدداً در سال (۱۹۸۷) توسط وی مورد تجدیدنظر قرار گرفت و تعداد سوال‌های آن به ۱۶۲ و تعداد خرده‌مقیاس‌های آن به ۲۰ خرده‌مقیاس افزایش یافت. مقیاس سنجش مسئولیت‌پذیری ۴۲ سئوالی به منظور سنجش ویژگی‌هایی از قبیل وظیفه‌شناسی، احساس تعهد، سخت‌کوشی، جدیت، قابلیت اعتماد، رفتار مبتنی بر نظم و مقررات و منطبق بر احساس مسئولیت مورد استفاده قرار می‌گیرد. پرسشنامه تک‌عاملی است. در پژوهش (آقایی، ۱۳۹۴) روایی محتوایی و صوری این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده ۰/۷۵ برآورد شد.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش‌های آمار توصیفی و برای روش‌های آمار استنباطی، از آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای نرمال بودن توزیع داده‌ها استفاده شد. بنابراین از ضریب همبستگی پیرسون و مدل رگرسیون استفاده گردید.

یافته‌ها

پیش از آنکه روابط بین متغیرها را بیازماییم، لازم است تا نرمال بودن متغیرها را بررسی کنیم. یکی از روش‌های بررسی ادعای نرمال بودن توزیع متغیرها، استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف است.

جدول ۱. آزمون نرمال بودن داده‌ها

مسئولیت پذیری	مهارت‌های اجتماعی	برون داده‌های غیر آکادمیک	
۰/۱۴۱	۰/۱۳۰	۰/۱۱۲	آزمون نرمال بودن
۰/۱۱۲	۰/۰۸۸	۰/۱۰۱	سطح معنی داری

با توجه به جدول، سطح معنی داری داده‌ها بیشتر از ۰/۰۵ است، به همین منظور برای آزمون فرضیه‌ها از آمار پارامتریک استفاده می‌شود.

جدول ۲. ضریب همبستگی پیرسون جهت آزمون رابطه برون داده‌های غیر آکادمیک آموزش مدرسه ای (برنامه

درسی پنهان) با مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت پذیری

متغیرها	۱	۲	۳
برون داده‌های غیر آکادمیک	۱		
مهارت‌های اجتماعی	۰/۴۳۳**	۱	
مسئولیت پذیری	۰/۴۸۱**	۰/۳۵۴**	۱

** P<0/01 P<0/05 *

با توجه به میزان همبستگی (۰/۴۳۳) در جدول ۲ بین برون داده‌های غیر آکادمیک آموزش مدرسه‌ای با مهارت‌های اجتماعی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. همچنین با توجه به میزان همبستگی (۰/۴۸۱) بین برون داده‌های غیر آکادمیک آموزش مدرسه‌ای با مسئولیت‌پذیری نیز رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. نتیجه می‌گیریم بین برون داده‌های غیر آکادمیک آموزش مدرسه‌ای با مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان متوسطه در سطح ۰/۰۵ رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد.

جدول ۳. آزمون همبستگی میان مولفه‌های برون داده‌های غیر آکادمیک با مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری

مسئولیت‌پذیری		مهارت‌های اجتماعی		مولفه‌های برون داده‌های غیر آکادمیک
sig	ضریب همبستگی پیرسون	sig	ضریب همبستگی پیرسون	
۰/۰۰۰	**۰/۴۱۰	۰/۰۰۰	**۰/۴۱۲	جو اجتماعی و ارتباطات متقابل انسانی
۰/۰۲۴	*۰/۳۲۱	۰/۰۹۸	۰/۱۳۲	ساختار فیزیکی
۰/۰۰۰	**۰/۳۹۲	۰/۰۰۰	**۰/۳۵۰	ساختار مدارس

با توجه به ضرایب همبستگی، بین مولفه‌های جو اجتماعی و ارتباطات متقابل انسانی، و ساختار مدارس با مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. ولی با توجه به سطح معنی‌داری بالای ۰/۰۵ در مولفه ساختار فیزیکی، نتیجه می‌گیریم که بین مولفه ساختار فیزیکی با مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه رابطه‌ای وجود ندارد. با توجه به ضرایب همبستگی، بین مولفه‌های جو اجتماعی و ارتباطات متقابل انسانی، و ساختار مدارس و ساختار فیزیکی با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان متوسطه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

جدول ۴. ضریب تعیین مولفه‌های برون داده‌های غیر آکادمیک

مدل	ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد
۱	۰/۴۳۳	۰/۳۱۶	۰/۲۹۶	۵/۸۱۴۹
۲	۰/۴۸۱	۰/۳۵۱	۰/۳۲۸	۶/۴۴۳۵

ضریب تعیین ۰/۳۱۶ و ۰/۳۲۸ می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت ۳۱ درصد تغییرات مهارت‌های اجتماعی و ۳۲ درصد تغییرات مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان متوسطه به مولفه‌های برون داده‌های غیر آکادمیک آموزش مدرسه‌ای، بطور متوسط وابسته است.

جدول ۵. مدل پیش‌بینی مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری بر اساس مولفه‌های برون‌دادهای

غیر آکادمیک

معناداری	f	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	مدل	
۰/۰۰۰	۱۷/۷۵۶	۳۷۶۹/۱۵۴۹	۳	۱۱۳۰۷/۴۶۴	رگرسیون	۱
		۲۱۲/۲۷۵	۳۵۳	۷۴۹۳۳/۰۷۵	باقی مانده	
			۳۵۶	۸۶۲۴۰/۵۳۹	کل	
۰/۰۰۰	۲۱/۵۳۴	۵۳۵۱/۲۴۲	۳	۱۶۰۵۳/۷۲۶	رگرسیون	۲
		۲۴۸/۵۰۲	۳۵۳	۸۷۷۲۱/۲۰۶	باقی مانده	
			۳۵۶	۱۰۳۷۷۴/۹۳۲	کل	

مقدار f ۱۷/۷۵۶ و ۲۱/۵۳۴ با سطح معناداری کوچکتر از ۰/۰۱ می‌باشد. پس می‌توان نتیجه گرفت که اعتبار تحلیل رگرسیون در پیش‌بینی مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری توسط مولفه‌های برون‌دادهای غیر آکادمیک آموزش مدرسه‌ای مورد تایید است.

جدول ۶. خروجی تحلیل رگرسیون پیش‌بینی مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری بر پایه مولفه‌های

برون‌دادهای غیر آکادمیک

معناداری	مقدار t	ضریب استاندارد شده	ضریب استاندارد نشده		مدل	
		Beta	خطای استاندارد	B		
۰/۰۰۰	۶/۶۵۸	-	۸/۲۴۲	۵/۵۲۵	مدل	۱
۰/۰۰۰	۲/۹۱۳	۰/۲۵۵	۰/۴۱۲	۱/۱۳۰	جو اجتماعی و ارتباطات متقابل انسانی	
۰/۰۸۲	۰/۹۲۵	۰/۰۸۱	۰/۳۳۵	۱/۴۱۷	ساختار فیزیکی	
۰/۰۰۰	۲/۴۶۴	۰/۲۱۶	۰/۴۳۴	۱/۰۴۱	ساختار مدارس	
۰/۰۰۰	۶/۶۵۸	-	۷/۲۲۳	۶/۵۱۵	مدل	۲
۰/۰۰۰	۲/۸۸۶	۰/۲۵۳	۰/۳۱۲	۱/۹۳۲	جو اجتماعی و ارتباطات	

					متقابل انسانی
۰/۰۳	۲/۲۵۸	۰/۱۹۸	۰/۵۶۵	۱/۱۵۶	ساختار فیزیکی
۰/۰۰۰	۲/۷۴۸	۰/۲۴۱	۰/۷۳۱	۱/۴۵۱	ساختار مدارس

با توجه به جدول ۶ مشاهده می‌شود که مولفه ساختار فیزیکی با سطح معناداری بالای ۰/۰۵ از مدل رگرسیون حذف و هیچ سهمی در پیش‌بینی مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان متوسطه ندارد. مولفه‌های جو اجتماعی و ارتباطات متقابل انسانی (بتا = ۰/۲۵۵)، و ساختار مدارس (بتا = ۰/۲۱۶) توان پیش‌بینی معناداری برای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه دارند. مولفه جو اجتماعی و ارتباطات متقابل انسانی (بتا = ۰/۲۵۳) و ساختار مدارس (بتا = ۰/۲۴۱) با بالاترین بتا، قدرت بالاتری در پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان متوسطه دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

در مطالعه حاضر با تاکید بر رابطه بین برون‌دادهای غیر آکادمیک آموزش مدرسه‌ای (برنامه درسی پنهان) با مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان متوسطه آزمون شد. در مطالعه حاضر، نتایج آماری ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که سطح معناداری آزمون کمتر از مقدار (۰/۰۵) است. با توجه به سطح معناداری برآورده شده بنابراین برون‌دادهای غیر آکادمیک آموزش مدرسه‌ای باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان متوسطه شهرستان گمیشان گردید.

نتایج حاصل از این فرضیه با نتایج حاصل از پژوهش‌های اسماعیل زاده و دهیادگاری (۱۳۹۷)، کیان (۱۳۹۴)، هاشمی (۱۳۹۱) و اوزدمیر (۲۰۱۸) و جایا و همکاران (۲۰۱۷) و دوبینز و همکاران (۲۰۱۶) مطابقت دارد. همچنین در بخش مسئولیت‌پذیری نتایج تحقیق با پژوهش‌های صوفی و دولتی (۱۳۹۷)، محمدی (۱۳۹۵) و اسدزاده و عصاره

(۱۳۹۴) و با پژوهش‌های زینگ کیانگ و همکاران (۲۰۱۸) و برامر و همکاران (۲۰۱۷) و آنتونی و همکاران (۲۰۱۴) همسو و تطابق دارد.

برون داده‌های غیر آکادمیک آموزش مدرسه‌ای به عنوان برنامه‌های درسی غیر رسمی، نقش موثری در نظام تعلیم و تربیت ایفا می‌کند. این برنامه به عنوان سرمایه‌ای مفهومی، تدریس و آموزش مدرسه را از حالت یک بعدی خارج می‌کند و با عملکردها و معانی ناآشکار و پنهان خود محیط آموزشی را به فضایی تبدیل می‌کند که دانش‌آموزان می‌توانند رویکرد جدیدی به ارزشها و رفتارهای انسانی و تحصیلی پیدا کنند. این رویکردها موجب پرورش علایق معنوی مانند نگرشهای رفتاری و عاطفی مطلوب در فراگیران می‌شود و فرصت طلایی است تا دانش‌آموزان با تعامل موثر با دیگران در موقعیت‌های اجتماعی و انطباق با موقعیت‌های پیرامونی به تقویت مهارت‌های اجتماعی خود پردازند و در عین حال قابلیت پاسخ‌گویی و تعهد به وظایف و مسئولیت‌های تحصیلی و غیر تحصیلی را در خود افزایش دهند.

علاوه بر این بین مولفه‌های جو اجتماعی و ارتباطات متقابل انسانی، و ساختار مدارس با مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. ولی بین مولفه ساختار فیزیکی با مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه رابطه‌ای وجود ندارد. از طرفی با توجه به نتایج تحلیل رگرسیون، مولفه جو اجتماعی و ارتباطات متقابل انسانی با بالاترین بتا، قدرت بالاتری در پیش‌بینی مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان متوسطه شهرستان گمیشان دارد. نتایج حاصل از این فرضیه با نتایج حاصل از پژوهش‌های پارسا و همکاران (۱۳۹۷) و کیان (۱۳۹۴) و هاشمی (۱۳۹۱) و بایات و همکاران (۲۰۱۸) و جایا و همکاران (۲۰۱۷) و آهولا (۲۰۱۳) مطابقت دارد.

برنامه درسی پنهان در مدارس می‌تواند برون دادی تاثیرگذار بر جامعه پذیری دانش‌آموزان تلقی گردد؛ چرا که این برنامه به شکل غیرملموس حوزه‌ها و افق‌هایی را پیش روی فراگیران قرار می‌دهد تا آنان بتوانند در موقعیت‌های اجتماعی به واکنش‌های

مثبت و مطلوب دست یابند. از آنجا که یادگیری در برنامه درسی پنهان از حالت صریح خارج می‌شود و به سمت تعامل اجتماعی و ارتباطات متقابل با معلمان با تکیه بر ساختار ارزشمند مدارس حرکت می‌کند، بنابراین دانش‌آموزان با تجربه الگوهای اجتماعی و فرهنگی موجود در دل برون‌دادهای غیر آکادمیک، حساسیت خود را در تعاملات نسبت به سایرین بالا می‌برند و به الگوهای رفتاری سالم و نیرومندی دست می‌یابند و به فرایند اجتماعی شدن خود شتابی دوچندان می‌دهند. بدیهی است که ساختار فیزیکی مدرسه به دلیل ماهیت شی‌گرایی خود نمی‌تواند تاثیری موثری بر جنبه‌های رفتاری و معنوی دانش‌آموزان داشته باشد.

بین مولفه‌های جو اجتماعی و ارتباطات متقابل انسانی، و ساختار مدارس و ساختار فیزیکی با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان متوسطه شهرستان گمیشان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. مولفه جو اجتماعی و ارتباطات متقابل انسانی با بالاترین بتا، قدرت بالاتری در پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان متوسطه شهرستان گمیشان دارد. نتایج حاصل از این فرضیه با نتایج حاصل از پژوهش‌های هاشم‌نیا و همکاران (۱۳۹۷)، محمدی (۱۳۹۵) و اسدزاده و عصاره (۱۳۹۴) و برامر و همکاران (۲۰۱۷) و آنتونی و همکاران (۲۰۱۴) مطابقت دارد.

برون‌دادهای غیر رسمی آموزش در مدارس شامل مجموعه غنی از هنجارها و ارزش‌های مطلوب انسانی است که دانش‌آموزان در حین تحصیل به شکلی ضمنی آنها را تجربه می‌کنند، بدون آنکه به طور آشکار آنها را حس کنند. این پیامدهای مثبت آموزش غیر رسمی در مدارس در واقع از بطن فرهنگ موجود در ساختارهای مدارس و جو اجتماعی و ارتباطات متقابل انسانی می‌جوشد و دانش‌آموزان با پیروی از این الگوها و ارزشها، می‌آموزند که با حفظ آداب در محیط مدرسه، وظایف محول شده را به خوبی انجام دهند و با احترام به قوانین و تقویت حس مسئولیت‌پذیری، به سمت اهداف تحصیلی خود پیش روند و یاد می‌گیرند تا همواره خود را جزئی از مجموعه‌ای بزرگتر در نظر گیرند و پیامدهای رفتاری خود را حاصل انتخاب‌های خود ببینند.

پیشنهاد می شود معلمان با تکیه بر الگوی غنی غیرآکادمیک آموزش مدرسه ای، دانش آموزان خود را تشویق کنند که با خویشتنداری در مواجهه با مسائل و تضادها در فرایند یاددهی و یادگیری، ظرفیت تعاملی خود را افزایش دهند تا مهارت انطباق با چالش های اجتماعی را بدست آورند. تصمیم گیری های لازم توسط سیاستگذاران عالی نظام آموزشی به گونه ای انجام شود که در طراحی، اجرا، و ارزیابی مدارس، بر ابعاد پنهان برنامه های درسی تاکید و سرمایه گذاری بیشتری شود تا دانش آموزان با قرار گرفتن در بطن این برنامه ها، تعهد بیشتری نسبت به ساختار اجتماعی خود داشته باشند و همواره خود را مسئول نتایج اقدامات خود در حوزه تحصیل و زندگی در نظر بگیرند. ساختار کلاس های درس به گونه ای باشد که معلمان در کمک کردن به دانش آموزان در پیشرفت تحصیلی، از تعاملات مطلوب و ارتباطی فعال و دوطرفه بهره گیرند تا دانش آموزان به شکل ضمنی به توسعه مهارت های اجتماعی و دریافت پاسخ های مثبت در مواجهه با نیازهای اجتماعی خود بپردازند. نهادینه کردن ویژگی ها و الگوهای مفهومی و معنوی در کنار الگوهای علمی در مدارس و کلاس درس، از جمله حمایت مدیران و معلمان از ساختار برانگیزاننده مدارس و ایجاد جوی مطلوب و انسانی در مدارس به همراه تعهد حرفه ای در معلمان و مدیران، می تواند سیستمی انگیزه بخش برای دانش آموزان باشد تا آنان ظرفیت های پذیرش و به عهده گرفتن تعهدات تحصیلی و غیر آکادمیک را در خود بالاتر ببرند و با در نظر گرفتن نیازهای دیگران، درستکاری و حس مسئولیت پذیری را در خود بالاتر ببرند.

منابع

- اسدزاده، سمیه، عصاره، علیرضا. (۱۳۹۴). بررسی نقش مولفه‌های برنامه درسی پنهان در توسعه خودکارآمدی کارآفرینی از دیدگاه دانشجویان مراکز آموزش عالی، مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ملکان. *اولین کنفرانس بین‌المللی مدیریت، اقتصاد، حسابداری و علوم تربیتی، ساری، شرکت علمی پژوهشی و مشاوره‌ای آینده ساز، دانشگاه پیام نور نکا، اسلامی واحد تهران جنوب*.
- آقایی، کورش. (۱۳۹۴). رابطه فرهنگ سازمانی و جو سازمانی با مسئولیت‌پذیری کارکنان مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای شیراز، پایان‌نامه برای دریافت درجه کارشناسی ارشد در رشته مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرودشت.
- بهرامی، ابراهیم. (۱۳۹۷). بررسی جایگاه برنامه درسی پنهان در یادگیری دانش‌آموزان. *چهارمین همایش علمی پژوهشی استانی از نگاه معلم، میناب، آموزش و پرورش شهرستان میناب*.
- بیگ ویردی، راضیه. (۱۳۹۷). برنامه درسی پنهان، عوامل موثر در شکل‌گیری آن و پیامدها. *ششمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران، انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین*.
- پارسی، حدیقه، بیان مرادی، مستوره، بدخش و ویسی، فریبا. (۱۳۹۷). بررسی تاثیر استفاده از سبک‌های یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان. *یازدهمین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران، شرکت همایشگران مهر اشراق*.
- خزاعی، طیبه؛ سعادت جو، علی رضا؛ نوروزی، سمانه؛ مغنی، فاطمه؛ صدقانی، فهیمه؛ علمدار، فهیمه. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش بر مسئولیت‌پذیری و کنترل متابولیک افراد مبتلا به دیابت تیپ یک و والدین. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند*، ۲۰(۴): ۳۷۴-۳۸۲.
- رضایی ملاجق، رسول؛ حسین واحدی، کوجنق. (۱۳۹۷). پیش‌بینی سبک‌های یادگیری، براساس مهارت‌های اجتماعی و تیپ‌های شخصیتی، در دانش‌آموزان متوسطه دوم هشتگرد،

- ششمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار - موسسه آموزش عالی مهر اروند.
- شیخی، مرداس. (۱۳۸۸). بررسی تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان نظام آموزش متوسطه نظری از معلمان مرد شهر اهواز، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران.
 - صوفی، اله نظرعلی؛ دولتی، اسماعیل. (۱۳۹۷). بررسی میزان مسیولیت پذیری بین دانش آموزان، دومین کنفرانس بین المللی نوآوری و تحقیق در علوم تربیتی، مدیریت و روانشناسی، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی.
 - کیان، مریم. (۱۳۹۴). تحلیل برنامه درسی پنهان بازی های رایانه ای و اثرات آن بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان. اولین کنفرانس ملی بازی های رایانه ای؛ فرصت ها و چالش ها، اصفهان، دانشگاه اصفهان با همکاری بنیاد ملی بازی های رایانه ای، دانشگاه اصفهان.
 - محمدی، هاله. (۱۳۹۵). بررسی تقویت انطباط مثبت دانش آموزان در افزایش مسیولیت پذیری در جهت حفظ اموال مدرسه، هفتمین کنفرانس بین المللی اقتصاد و مدیریت، سوئد - دالارنا، مرکز ارتباطات دانشگاهی ICOAC، دانشگاه دولتی دالارنا.
 - موسی زاده، توکل؛ کاظمی، رضا؛ تیزرو، فیروز. (۱۳۹۷). مقایسه تاثیر آموزش هوش معنوی و هوش شخصی بر سازگاری، مسیولیت پذیری، قانونمندی در دانش آموزان ۱۶ - ۱۴ سال. ششمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران، انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.
 - مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۶). میزگرد تخصصی بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان. دومین نشست ماهیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
 - نظری، سعیده؛ صال، منصور. (۱۳۹۴). بررسی مهارت های شناختی و فراشناختی شاگردان درخواندن و درک مطلب کتاب های درسی فیزیک، شانزدهمین کنفرانس آموزش فیزیک و آزمایشگاه، شماره ۸-۱۱.
 - هاشم نیا، شهرام؛ علیپور، وحیده؛ طاهری، سیده معصومه. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت های حل مسئله بر تفکر انتقادی و مسیولیت پذیری دانش آموزان مقطع متوسطه دوره دوم شهر

چهارباغ. ششمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران، انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.

● هاشمی، عالیہ سادات. (۱۳۹۱). نقش برنامه درسی پنهان در تربیت اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه نظری شهر بندرعباس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرو دشت.

- Bayyat, M., and et al. (2018). *Social Skills Acquired in Relation to learning strategies and Hidden Curriculum used through Swimming Context*. *Asian Social Science*, 12(6): 223.
- Bergenhenegouwen, G. (1987). Hidden curriculum in the university. *Journal of Higher Education*, 16(5), 535-543.
- Brammer, S., Williams, G. and Zinkin, J. (2017). Examining the instructive and intangible experiences of hidden curriculum with regard to the responsibility of French students. *Journal of Business Ethics*, 71(3): 229-243.
- Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system*, MN: American Guidance Service.
- Inderbitzen, H.M., & foster, S.L. (1992). The teenage inventory of social skills: development, reliability. *Behavior therapy*, 13: 150.
- Jaya, H., and et al. (2017). Effect of Hidden Curriculum on Social Skills of Students. *2nd International Conference on Statistics, Mathematics, Teaching, and Research*, 4(5): PP 28-34.
- Kleinke, C. L. (1998). *Coping with life challenges* (2nded). *Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole*.
- Ozdemir, N. (2018). The relationship between hidden curriculum perception and university life quality with social skills in sport education. *Universial journal of educational research*, 6(4): 742-750.
- Vallance, E. (1991). Hidden Curriculum. *The International Encyclopedia of Curriculum*. New York: Elsevier Science Pub Co.
- Wagner, L.; Ruch, W. (2018). Comparison of Quality of Life and Social Skills between Partially Blind Students and Normal Students. *US National Library of Medicine National Institutes of Health Search database Search term Clear input*, *Front Psychol*, 6: 610.

- Xingqiang, D., Du., Quan, Zeng. and Hongmei, P.C. (2018). Role of hidden curriculum on the responsibility of Chinese students: *Evidence from China*, *Asia Pacific Journal of Management*, Vol 33: 229-265.