

مجله علوم تربیتی و روانشناسی  
دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۳۸۳  
دوره سوم، سال یازدهم، شماره‌های ۳ و ۴  
ص ص: ۱۴۶-۱۲۱

تاریخ دریافت مقاله: ۸۱/۱۰/۲۴  
تاریخ بررسی مقاله: ۸۲/۴/۳  
تاریخ پذیرش مقاله: ۸۳/۱۲/۲۲

## بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان

محمدحسین علیخانی\*

محمود مهرمحمدی\*\*

### چکیده

یکی از مهم‌ترین برنامه‌هایی که در نظام‌های آموزشی اجرا می‌شود، «برنامه درسی پنهان» است. مطالعات و تحقیقات فراوانی در کشورهای مختلف در این زمینه صورت گرفته است. منابع سازمان یافته و تخصصی حوزه برنامه درسی و نتایج بسیاری از تحقیقات حاکی از آن است که «محیط اجتماعی مدرسه» مهم‌ترین عامل شکل‌گیری برنامه درسی پنهان است. لیکن در کشور ما تاکنون تلاشی برای مستندسازی برنامه درسی پنهان ناشی از محیط اجتماعی مدرسه صورت نگرفته است. تحقیق حاضر در صدد آشکارسازی پیامدها یا آثار قصد نشده ناشی از محیط اجتماعی مدرسه در نگرش‌های دانش‌آموزان مدارس دوره متوسطه و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن است. در این تحقیق ابتدا با استفاده از روش کمی و به وسیله پرسشنامه محقق ساخته، جوّ اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان مورد سنجش و شناسایی قرار گرفت. از میان نواحی آموزش و پرورش، سه ناحیه که از نظر موقعیت اقتصادی- اجتماعی در حدّ پایین، متوسط و بالا بودند، شناسایی و از هر ناحیه ۴ مدرسه پسرانه و دخترانه انتخاب و در هر مدرسه به ۳۰ الی ۳۵ نفر دانش‌آموز که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند، پرسشنامه داده شد. پس از تجزیه و تحلیل نتایج پرسشنامه‌ها با به کارگیری «رویکرد افتراقی» مدارس به دو طیف، «مدارس دارای جوّ باز» و «مدارس دارای جوّ بسته» تقسیم گردید. برای بررسی و تبیین پیامدهای قصد نشده و پاسخ‌گویی به سؤالات و فرضیه‌های تحقیق از روش «تحقیق کیفی» که مؤثرترین روش برای کشف ابعاد مختلف برنامه درسی پنهان است استفاده شد. بدین منظور از هر مدرسه ۵ الی ۶ نفر به صورت گزینشی انتخاب شده، مورد مصاحبه و مشاهده قرار گرفتند. پس از آن اظهار نظرهای دانش‌آموزان و مشاهدات، تجزیه و تحلیل و پیامدهای پنهان ناشی از محیط اجتماعی مدارس باز و بسته مورد شناسایی و مقایسه قرار

\*- دانشگاه تربیت مدرس

\*\* - عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تربیت مدرس

گرفت. سپس با شناسایی عوامل تأثیرگذار در شکل‌گیری پیامدهای پنهان و با استفاده از منابع و نظریه‌های علمی حوزه برنامه درسی و سایر یافته‌های تحقیقاتی، راهکارهایی برای مقابله با پیامدهای منفی ارائه شده است. برای اعتباربخشی و تأیید راهکارها، از نظریات جمعی از متخصصان و صاحب نظران تعلیم و تربیت در سطح کشور نیز استفاده شده است. عمده‌ترین پیامدهای قصد نشده مدارس که از جو اجتماعی بسته‌تری برخوردارند، عبارتند از: ۱) افزایش روحیه اطاعت، تقلید و پیروی محض و کاهش روحیه تفکر انتقادی و برخورد نقادانه با موضوعات و مباحث علمی. ۲) تقویت تمایل دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌های یادگیری به صورت انفرادی و نگرش منفی آنان نسبت به فعالیت‌های گروهی. ۳) کاهش میزان اعتماد و عزت نفس دانش‌آموزان و تقویت احساس خودپنداری منفی در آنان. ۴) روحیه اطاعت و انقیاد و تمایل به انجام فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری به صورت انفرادی در دانش‌آموزان مدارس پسرانه بیش از دانش‌آموزان مدارس دخترانه بوده است. ۵) میزان کاهش عزت نفس در دانش‌آموزان مدارس دخترانه بیش از دانش‌آموزان مدارس پسرانه بوده است. در مدرسی که دارای جو باز بودند میزان کاهش عزت نفس تقریباً مشابه بوده است.

**واژه‌های کلیدی:** پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان)، محیط اجتماعی مدرسه، جو مدرسه، نگرش

## مقدمه

اجرا می‌شود. این سه برنامه عبارتند از: «برنامه درسی آشکار یا رسمی<sup>۱</sup>»، «برنامه درسی پنهان یا ضمنی<sup>۲</sup>» و «برنامه درسی پوچ یا تهی<sup>۳</sup>». آنچه طراحان و برنامه‌ریزان درسی برای رشد و تربیت ابعاد گوناگون شخصیت فراگیران به طور آگاهانه طراحی و برنامه‌ریزی

در نظامهای آموزشی، که از مهم‌ترین و زیربنایی‌ترین نظام هر کشور برای تربیت سرمایه‌های انسانی و توسعه همه جانبه و پایدار محسوب می‌شوند، جامع‌نگری و مواجهه همه جانبه، دقیق و عمیق با پدیده برنامه درسی از اهمیت فوق العاده‌ای برخوردار است. در طول تاریخ برنامه درسی تلاشهای زیادی از سوی صاحب‌نظران این رشته صورت گرفته که موجب غنای هر چه بیشتر آن گردیده است. از جمله مهم‌ترین این تلاشها که از مفاهیم و مباحث نسبتاً تازه و ارزشمند برنامه درسی است، اشاره به سه نوع برنامه‌ای است که در مدارس به طور همزمان

<sup>۱</sup> - explicit or formal curriculum

<sup>۲</sup> - implicit or hidden curriculum

<sup>۳</sup> - برنامه درسی تهی (null curriculum) به مجموعه‌ای از محتواها و فرایندهای ذهنی گفته می‌شود که به طور عمد یا غیر عمد از دستور کار نظام آموزشی حذف شده و دانش‌آموزان از آموختن تجارب آن بی بهره‌اند. فقدان این محتواها و فرایندها، خلأهایی را به وجود می‌آورد که آثار بسیار مهمی بر روی دانش‌آموزان دارد.

ما وجه غالب توجه مسئولان و دست اندرکاران تعلیم و تربیت بر برنامه‌های درسی رسمی یا آشکار بوده 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 کم توجهی یا غفلت قرار گرفته، و جامعیت برنامه درسی نیز زیر سؤال رفته است.

بنابراین، تحقیق حاضر با هدف آشکارسازی بعضی از پیامدهای قصد نشده منفی ناشی از محیط اجتماعی مدرسه و ارائه راهکارهایی برای مقابله با آنها تنظیم گردیده است. کم توجهی و غفلت از آثار منفی این برنامه از جمله: تقویت باورها و نگرشهای غلط، خودپنداری منفی، از بین رفتن اعتماد به نفس و حس مسئولیت‌پذیری، رقابت منفی، اطاعت و پیروی کورکورانه، از بین رفتن حس کنجکاو و تفکر انتقادی، کاهش شوق و انگیزه برای یادگیری، کاهش روحیه همکاری و رفاقت، می‌تواند منجر به خسارات جبران ناپذیری برای دانش‌آموزان، آموزش و پرورش و جامعه گردد.

### بیان مسئله

بسیاری از صاحب‌نظران بر این عقیده‌اند که برنامه درسی آشکار بخش کوچکی از آن

می‌کنند و دارای اهداف آموزشی مدون، محتوای معین و سازمان دهی شده، اصول و روشهای یاددهی-یادگیری متناسب با اهداف و محتوا و شیوه‌های ارزشیابی هماهنگ و پیش بینی شده است، برنامه درسی رسمی یا آشکار است. اما مجموعه یادگیریها و تجاربی که دانش‌آموزان در نظام آموزشی کسب می‌کنند، محدود به برنامه درسی آشکار نیست، و عوامل دیگری به طور اجتناب‌ناپذیری در کنار برنامه‌های درسی رسمی وجود دارد که در بسیاری از جنبه‌ها حتی به طور گسترده‌تر، پایدارتر و نافذتر، در شکل‌گیری تجارب، انتقال افکار، نگرشها، ارزشها و اعمال و رفتار دانش‌آموزان عمل نموده، نفوذ آن کل فرایند تعلیم و تربیت را در بر می‌گیرد. چنین تجاربی را که در طی تحصیل در مدرسه و کلاس درس آموخته و درک می‌شود و جزء برنامه درسی از قبل تعیین شده نمی‌باشد، برنامه درسی پنهان یا پیامدهای قصد نشده گویند که دارای آثار مثبت و منفی فراوان بر روی دانش‌آموزان است.

با وجود آنکه در دهه‌های اخیر مفهوم برنامه درسی پنهان و لزوم توجه به آن نقش محوری و ویژه‌ای را در مطالعات و تحقیقات برنامه درسی ایفاء نموده است و صاحب نظران متعددی به مطالعه، بررسی و پژوهش برای کشف ابعاد ناشناخته این برنامه، در کشورهای مختلف پرداخته‌اند، لیکن در کشور

آشکار را طراحی و اجرا می‌کنند و هم زمینه ایجاد برنامه درسی پنهان را فراهم می‌کنند. از هنگامی که دانش‌آموزان در متن نظام آموزشی قرار می‌گیرند، با سه جنبه از محیط مدرسه یعنی «محیط شناختی»<sup>۲</sup>، «محیط فیزیکی»<sup>۳</sup>، «محیط اجتماعی»<sup>۴</sup> مواجه می‌شوند که هر کدام از این سه جنبه با یک برنامه درسی پنهان همراه می‌باشد. لیکن محیط اجتماعی به عنوان نافذترین و مهم‌ترین جنبه از محیط مدرسه است که منجر به شکل‌گیری پیامدهای قصد نشده مثبت و منفی فراوانی در دانش‌آموزان می‌گردد. منابع سازمان یافته مربوط به برنامه درسی پنهان در ارتباط با پیامدهای محیط اجتماعی پدیدار گردیده است و حتی برخی از نویسندگان برنامه درسی پنهان را فقط یادگیریهای ناشی از محیط اجتماعی مدرسه<sup>۵</sup> (SHC) می‌دانند. با وجود آن که دانش‌آموزان برنامه درسی پنهان را بیشتر از طریق جو اجتماعی مدرسه یعنی «شیوه زندگی اجتماعی و گروهی دانش‌آموزان و تعامل آنان با معلمان» خود می‌آموزند، تاکنون تلاشی برای مستندسازی این جنبه از برنامه و اثر نیرومند آن در شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان در کشور ما صورت نگرفته است و این عنوان یکی از مسائل بسیار

چیزی است که مدارس آموزش می‌دهند. بخش اعظمی از یادگیریهای دانش‌آموزان حاصل تعامل پویای آنان با فرهنگ یا مجموعه روابط و مناسبات، قوانین و مقررات و جو حاکم بر مدرسه است که از سنخ آموخته‌های غیرعمدی، قصد نشده و عمدتاً ارزشی، هنجاری و نگرشی است و جزء برنامه‌های درسی پنهان محسوب می‌شود. این تجارب که بدون آگاهی طراحان، معلمان و دانش‌آموزان حاصل می‌شود، دارای آثار مثبت و منفی متفاوتی بر روی دانش‌آموزان است. عدم توجه به آثار منفی آن می‌تواند تحقق اهداف والای تعلیم و تربیت را دچار اشکال نماید.

گرچه این یادگیریها و تجارب، در برنامه درسی صریح و از پیش طراحی شده پیش بینی نگردیده لیکن، همان طور که رویی آسبروکس<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) اشاره می‌کند، یک برنامه درسی واقعی را تشکیل می‌دهند، زیرا در زمره مهم‌ترین و مؤثرترین محتواهای آموزشی هستند که دانش‌آموزان در مدرسه به طور طبیعی یاد می‌گیرند. این برنامه در مدرسه آموزش داده می‌شود و از تجارب داخل کلاسها، کتابخانه‌ها، جشنها و محیط اجتماعی مدرسه شکل می‌گیرد. بنابراین، برنامه ریزان و مجریان باید متوجه مسئولیت خطیر خود باشند زیرا که به طور همزمان هم برنامه درسی

<sup>2</sup> - the cognitive environment

<sup>3</sup> - the physical environment

<sup>4</sup> - social environment

<sup>5</sup> - social hidden curriculum

<sup>1</sup> - Ruby Ausbrooks

رقابت منفی را برای دانش‌آموزان به همراه داشته است .

در بررسی «محیط اجتماعی» ضمن استفاده از مبانی نظری و نتایج مطالعات و تحقیقات گوناگون، محیط «باز یا مثبت» و «بسته یا نامطلوب» آن مشخص خواهد شد .

نگرش دانش‌آموزان نسبت به چگونگی روابط اجتماعی درون مدرسه به عنوان مهم‌ترین عامل برای تفسیر جوّ مدرسه در نظر گرفته شده است. برای بررسی پیامدهای قصد نشده ناشی از محیط اجتماعی با نگرشی تلفیقی از چهارچوبهای نظری مختلف استفاده شده است زیرا که پیامدها محدود به یک نظریه خاص نیست و در بردارنده ویژگیهای مشترک نظریه‌های متفاوت با عنایت به زندگی در مدرسه و کلاس درس است .

علت انتخاب دوره متوسطه برای پژوهش حساسیت این مرحله از آموزش است، زیرا که پس از این مرحله محصولات نظام آموزشی وارد جامعه شده و تواناییهای آنان در سطح وسیع مورد قضاوت و ارزیابی دیگران قرار می‌گیرد. شناخت تأثیرات جوّ اجتماعی در دوره متوسطه یکی از عوامل بسیار با اهمیت در تعلیم و تربیت جوانان و شکل‌گیری بافت فرهنگی جامعه محسوب می‌شود .

#### مبانی نظری و پیشینه تحقیق

هر چند مطالعات برنامه درسی پنهان تا حد زیادی مرهون نظریات پیشرفت‌گرایان

مهم و دارای اولویت برای پژوهش در نظام آموزشی کشور ما تلقی می‌گردد .

بنابراین، مسأله اصلی تحقیق حاضر شناسایی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) منفی مربوط به محیط اجتماعی مدرسه در نگرشهای دانش‌آموزان مدارس دوره متوسطه و ارائه راهکارهایی برای کاهش آنها می‌باشد .

منظور از محیط اجتماعی در این تحقیق صرفاً روابط و مناسبات اجتماعی حاکم بر مدرسه و آن دسته از کنشهای متقابل است که دانش‌آموزان به طور مستقیم تحت تأثیر آن قرار می‌گیرند. زیرا نحوه کنشهای متقابل خصوصاً تعامل معلم و دانش‌آموزان به عنوان مهم‌ترین عامل تأثیرگذار در شکل‌گیری یادگیریهای قصد نشده محسوب می‌شود .

تحقیقات حاکی از آن است که در مدارس که معلم در کلاس آزاد برخورد کرده، فرصت کافی و مناسبی برای بحث، اظهار نظر و حتی بیان افکار مخالف در اختیار دانش‌آموزان قرار داده است، توانایی، اعتماد به نفس، شوق و انگیزه یادگیری و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان افزایش یافته است. برعکس در مدارس که معلم محوری، سلسله مراتب خشک، کنترل شدید و جوّ نامناسب حاکم بوده است، پیامدهای قصد نشده‌ای از قبیل: اطاعت و پیروی کورکورانه، از بین رفتن حس کنجکاوی، کاهش اعتماد به نفس و رواج

برنامه درسی پنهان به عنوان: الف) پیامها و انتظارات غیررسمی و ضمنی مورد انتظار، ب) پیامها یا نتایج یادگیری قصد نشده، ج) پیامهای غیر صریح و ضمنی ناشی از ساختار مدرسه، و د) برنامه‌ای که توسط دانش‌آموزان ایجاد می‌شود.

پورتلی سپس به انواع مختلف پنهان بودن در برنامه درسی پنهان اشاره می‌کند، و با یک طبقه بندی عمق پنهان بودن برنامه درسی را زمانی می‌داند که این برنامه از سوی معلم و دانش‌آموز کاملاً قصد نشده و ناآگاهانه اجرا می‌شود.

دیوید گوردن (۱۹۸۵) پس از بررسی تحقیقات انجام شده در زمینه برنامه درسی پنهان آنها را به دو دوره تقسیم نموده است. در دوره اول سه روند کلی را مشخص می‌نماید، که عبارتند از: برنامه درسی پنهان به عنوان: الف) نتیجه: یادگیریهای مدرسه به دو گروه یادگیریهای آکادمیک و یادگیریهای غیرآکادمیک تقسیم می‌شود، نقطه اشتراک همه تعاریف در این دیدگاه این است که یادگیریهای غیر آکادمیک شامل: ارزشها، تمایلات، نگرشها و مهارتهای اجتماعی به برنامه درسی پنهان مربوط می‌شود.

ب) فرایند: شیوه‌های انتقال پیام در برنامه درسی آشکار، آگاهانه و از قبل طراحی شده است، و در برنامه درسی پنهان انتقال پیام و

خصوصاً جان دیویی<sup>۱</sup> و برخی از پیروان او همچون کیلپاتریک<sup>۲</sup> می‌باشد، که توجه زیادی بر کارکردهای پنهان و کل تجاری که در مدرسه حاصل می‌شود، داشتند لیکن انتشار کتاب فیلیپ جکسون<sup>۳</sup> (۱۹۶۸) تحت عنوان «زندگی در کلاس درس»<sup>۴</sup> را می‌توان آغاز رسمی مطالعات و تحقیقات گسترده در زمینه برنامه درسی پنهان دانست.

برای توصیف برنامه درسی پنهان الفاظ و عبارات گوناگونی همچون: برنامه درسی غیرمردون<sup>۵</sup>، پنهان<sup>۶</sup>، نامشهود<sup>۷</sup>، نانوشته<sup>۸</sup>، پیش‌بینی نشده<sup>۹</sup>، نامرئی<sup>۱۰</sup>، نتایج غیرعلمی یا غیرآکادمیک<sup>۱۱</sup>، محصولات یا نتایج فرعی<sup>۱۲</sup> و پس مانده نظام آموزش مدرسه‌ای<sup>۱۳</sup> مورد استفاده قرار گرفته است. هر کدام از این عبارات به جنبه‌ای از مفهوم برنامه درسی پنهان اشاره دارند.

پورتلی<sup>۱۴</sup> (۱۹۹۳) جنبه‌های مختلف این برنامه را به چهار دسته تقسیم نموده است:

- 1 - Dewey
- 2 - kilpatrick
- 3 - Philip Jackson
- 4 - life in the classroom
- 5 - unstudied curriculum
- 6 - covert
- 7 - latent
- 8 - unwritten
- 9 - unintended
- 10 - invisible
- 11 - nonacademic outcomes of schooling
- 12 - byproducts of schooling
- 13 - residue of schooling
- 14 - Portelli

است. در این تحقیق با استفاده از دسته بندی لینداین<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) به چهار نظریه در مورد برنامه درسی پنهان اشاره شده است .

الف) نگرش غیر نظری<sup>۲</sup> ب) نظریه کارکردی، ج) نظریه انطباقی و د) نظریه انتقادی یا مقاومت. از میان این چهار نظریه، نظریه مقاومت به عنوان قابل دفاع‌ترین و متقن‌ترین نظریه برای مطالعه برنامه درسی پنهان معرفی شده است. آلان اسکلتون<sup>۳</sup> (۱۹۹۷) نیز به چهار دیدگاه: کارکردگرایی، لیبرال، انتقادی و پست مدرن، اشاره کرده که هر کدام از این دیدگاهها بینشهایی را در مورد برنامه درسی پنهان فراهم می‌کنند. در دیدگاه پست مدرن او ضمن استفاده از نقد فوکو به محدودیتهای دیدگاههای سه‌گانه فوق اشاره کرده و با نفی آنها، تعریف جدیدی از این برنامه ارائه می‌کند .

سکنی<sup>۴</sup> (۲۰۰۱) جو مدرسه را به «جو آکادمیک<sup>۵</sup> یا علمی» و «جو اجتماعی<sup>۶</sup>» تقسیم نموده است و جو اجتماعی را دارای ویژگیهایی می‌داند که به طور غیرمستقیم یادگیریهای دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار داده و از اهمیت بیشتری برخوردار است .

تأثیر و نفوذ آن، ناآگاهانه، قصد نشده و غیر عمدی است .

ج) زمینه یا محیط: در این مبحث به محیط «شناختی»، «فیزیکی» و «اجتماعی» مدرسه اشاره می‌شود که هر کدام با یک برنامه درسی پنهان همراه است .

گوردون یادگیریهای پنهان محیط اجتماعی را در مقایسه با یادگیریهای پنهان محیط شناختی و فیزیکی و همچنین یادگیریهای برنامه درسی آشکار مؤثرتر می‌داند .

در دوره دوم پژوهشگران با دیدی انتقادی به موضوع نگاه کرده و آن را نقد کرده‌اند :

همه منتقدان، علی‌رغم تفاوت‌هایشان، در پذیرش یک اندیشه با یکدیگر مشترکند و آن اینکه برنامه درسی پنهان، یک «متن» اجتماعی است. این متن در صورتی معنی‌دار می‌گردد که آن را بخوانیم و تفسیر کنیم. شاید مهم‌ترین اثر مفهوم برنامه درسی پنهان در این نهفته است که محققان به مشاهده تعلیم و تربیت، تدریس و آموزش مدرسه به شیوه هرمنوتیک (یعنی به منزله متنی که باید تفسیر شود، یا معانی پنهان آن آشکار گردد) ترغیب می‌گردند. تنها با نگاه غیر اثباتی، کیفی و تفسیری به برنامه درسی پنهان، تحقیق و پژوهش درباره رشد، پیشرفت و بهبود آن امکان‌پذیر خواهد بود .

قورچیان (۱۳۷۳) در تحقیق خود با بررسی منابع مربوطه یک چهارچوب نظری برای مطالعه برنامه درسی پنهان ارائه کرده

<sup>1</sup> - Linda Bain

<sup>2</sup> - atheoretical work

<sup>3</sup> - Skelton

<sup>4</sup> - Sackney

<sup>5</sup> - academic climate

<sup>6</sup> - social climate

یافته‌های تحقیقاتی دیگر بیانگر آن است که عوامل زیادی از جمله جو اجتماعی، فرهنگ، آداب و رسوم و ارزشهای<sup>۵</sup> مدرسه (اسمیت و مونتگمری<sup>۶</sup>، ۱۹۹۷)، جنبه‌های غیرعلمی و فضای حاکم بر مدرسه (آهولا<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰)، قوانین و مقررات آموزشی، نظم و انضباط، محیط فیزیکی و ظاهری مدرسه (برندا<sup>۸</sup>، ۱۹۹۷؛ روتر<sup>۹</sup>، ۱۹۸۰؛ گتزلز<sup>۱۰</sup>، ۱۹۷۴)، چگونگی ارتباطات و پیامدهای ضمنی مستتر در آنها، در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان دخالت دارند. تحقیقات دیگر حاکی از آن است که از طریق برنامه درسی پنهان، پیامهای متفاوتی در مورد جنسیت (نورماکورالز<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۸) و همچنین آموزشهای قالبی در مورد نقشهای زنانه و مردانه به وسیله بعضی از کتابهای درسی به دانش‌آموزان منتقل می‌شود (فریزر<sup>۱۲</sup> و ساوکر، ۱۹۷۵). در ایران نیز، رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان و رابطه آن با جو مدرسه (کدیور، ۱۳۷۵) و بارهای ارزشی ناخواسته و نامطلوب درس بینش اسلامی دوره متوسطه، تحت عنوان برنامه درسی پنهان این درس؛ مورد بررسی قرار گرفته است (رضوانی، ۱۳۸۰).

<sup>5</sup> - ethos

<sup>6</sup> - Smith & Montgomery

<sup>7</sup> - Ahola

<sup>8</sup> - Brenda

<sup>9</sup> - Rutter

<sup>10</sup> - Getzelz

<sup>11</sup> - Norma Corrales

<sup>12</sup> - Frazer

می‌یر<sup>۱</sup> (۱۹۶۸) دریافت که دانش‌آموزان در جوهای بسته کمتر به بیان دیدگاههای خود می‌پردازند و در یادگیری نقش منفعل پیدا می‌کنند.

نتایج تحقیقات حاکی از آن است که جو مدرسه با پیشرفت تحصیلی، نگرش دانش‌آموز نسبت به معلم، مدرسه و تحصیل، رشد اخلاقی، اطاعت و انقیاد، اعتماد به نفس، انگیزه، سازگاری اجتماعی، وفاداری و تعهد، نوآوری و ابتکار، و تلاش بیشتر دانش‌آموزان ارتباط دارد.

تحقیق بروک‌اور<sup>۲</sup> و همکاران (۱۹۷۸) نشان داد که هر چه جو مدرسه مثبت‌تر باشد، روابط انسانی و همکاری، احساس عزت نفس، کار و فعالیت کلاسی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر است. در حالی که جو منفی علاقه به علم آموزی، انگیزه موفقیت‌طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد.

مورفی<sup>۳</sup> و همکاران (۱۹۸۵) دریافتند که تمایل به همکاری و مشارکت در مدارس که دارای جو باز هستند بیشتر است. فلاندرز<sup>۴</sup> دریافت که معلمان دانش‌آموز محور، تلاش، اعتماد به نفس و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند.

<sup>1</sup> - Meyer

<sup>2</sup> - Brookover

<sup>3</sup> - Murphy

<sup>4</sup> - Flanders



تلقی نمی‌شود. به عبارت دیگر پنهان بودن یادگیریهای قصد نشده جنبه نسبی دارد نه مطلق .

ه. آثار برنامه درسی پنهان بر روی افراد مختلف متفاوت است. این آثار هم جنبه مثبت و هم جنبه منفی دارد. لیکن آثار منفی آن بیشتر و تأثیرات نامطلوب آن پایدارتر است. (و) بر اساس دیدگاه نظریه پردازان معاصر دانش‌آموزان در مقابل برنامه درسی پنهان نقش فعال دارند و می‌توانند از خود مقاومت نشان دهند. به عبارت دیگر آنها می‌توانند ضمن تعبیر و تفسیر امور و پدیده‌های مختلف، مفاهیم مناسب را بیاموزند و حتی در بعضی از پدیده‌ها و وقایع تغییراتی را به وجود آورده و فرهنگ خاص خود را شکل دهند .

ز) به زعم اکثر صاحب نظران، این برنامه در بسیاری از جنبه‌ها از برنامه درسی آشکار مؤثرتر، آموخته‌های آن پایدارتر، و از گستردگی فراگیرتری برخوردار است .

ک) یادگیریهای ناشی از برنامه درسی پنهان با یادگیریهای ناشی از روشهای آموزشی غیرمستقیم و غیررسمی که با اهداف آگاهانه و از قبل تعیین شده، صورت می‌گیرد، متفاوت است .

ل) پیامدها و نتایجی را که از ناحیه قرار گرفتن دانش‌آموزان در متن نظام آموزشی و برنامه‌های درسی آشکار مدرسه حاصل می‌شود، «برنامه درسی پنهان» می‌نامند، لذا هر

با عنایت به تعاریف، دسته‌بندیها و یافته‌های تحقیقاتی گوناگون، مهم‌ترین ویژگیهای برنامه درسی پنهان را می‌توان به شرح زیر دسته‌بندی کرد .

الف) اکثر تعاریف برنامه درسی پنهان بر یادگیریهای قصد نشده و غیرآکادمیکی که جزء اهداف و برنامه‌های درسی آشکار نظام آموزشی نیست، تأکید دارد .

ب) یادگیریهای پنهان غالباً در حیطه ارزشها، نگرشها، هنجارها، تمایلات و عواطف و مهارتهای اجتماعی است .

ج) گرچه محیط شناختی مانند: دروس و موضوعات مختلف درسی و محیط ظاهری یا فیزیکی مدرسه دارای پیامدهای قصد نشده هستند؛ لیکن این یادگیریها عمدتاً متأثر از محیط اجتماعی حاکم بر مدرسه خصوصاً روابط و مناسبات میان دانش‌آموزان و بین دانش‌آموزان و معلمان در مدرسه و کلاس درس است. محیط اجتماعی مهم‌ترین جنبه از جوّ مدرسه و دارای بیشترین و مؤثرترین یادگیریهای پنهان برای دانش‌آموزان است .

د) عمق پنهان بودن یادگیریهای قصد نشده به زمانی مربوط می‌شود که دانش‌آموز، معلم، برنامه‌ریز و سایر دست اندرکاران نظام آموزشی از آن ناآگاه باشند. بدیهی است برای کسانی که این برنامه را کشف نموده و نسبت به آن شناخت دقیق پیدا کنند، آن بخش از برنامه آشکار شده دیگر برنامه درسی پنهان

نفس به عنوان پیامدهای قصد نشده منفی ناشی از محیط اجتماعی نامطلوب مدرسه در نظر گرفته شده است .

۱. محیط اجتماعی نامطلوب (بسته) مدرسه موجب شکل‌گیری روحیه اطاعت و انقیاد (پیروی کورکورانه) در دانش‌آموزان می‌شود .

۲. محیط اجتماعی نامطلوب مدرسه موجب کاهش روحیه همکاری گروهی در دانش‌آموزان می‌شود .

۳. محیط اجتماعی نامطلوب مدرسه موجب کاهش اعتماد به نفس و عزت نفس در دانش‌آموزان می‌شود .

۴. پیامدهای پنهان ناشی از محیط اجتماعی بر روی دانش‌آموزان پسر و دختر متفاوت است .

۵. از جمله مهم‌ترین راهکارهایی که برای مقابله با عناصر منفی برنامه درسی پنهان باید در نظر گرفت، عبارتند از: الف) افزایش آگاهی معلمان در زمینه مفاهیم و نظریه‌های برنامه درسی خصوصاً برنامه درسی پنهان. ب) آموزش معلمان و تأکید بر به کارگیری روشهای یاددهی- یادگیری متناسب با محیط اجتماعی مطلوب. ج) بازنگری در الگوی طراحی برنامه درسی و تعریف نقش فعال‌تر برای معلمان در فرایند تعلیم و تربیت. د) افزایش اطلاعات و آگاهی مدیران برای اعمال مدیریت و رهبری مشارکتی .

یادگیریهای اتفاقی و بدون برنامه خارج از مدرسه را نمی‌توان برنامه درسی پنهان نامید. همچنین هر اثر جانبی را نمی‌توان برنامه درسی پنهان نامید، جز اینکه با یادگیری غیرعمدی همراه باشد .

### سؤالات پژوهش

تحقیق حاضر در پی پاسخ‌گویی به سؤالات زیر است که متضمن برخی از مهم‌ترین مؤلفه‌های یادگیریهای قصد نشده ناشی از محیط اجتماعی می‌باشد :

۱. تأثیر محیط اجتماعی نامطلوب مدرسه در شکل‌گیری پیامد قصد نشده روحیه اطاعت و انقیاد در دانش‌آموزان چیست؟

۲. تأثیر محیط اجتماعی نامطلوب مدرسه در شکل‌گیری پیامد قصد نشده عدم تمایل به همکاری گروهی در دانش‌آموزان چیست؟

۳. تأثیر محیط اجتماعی نامطلوب مدرسه در شکل‌گیری پیامد قصد نشده کاهش عزت نفس در دانش‌آموزان چیست؟

۴. تأثیر پیامدهای قصد نشده ناشی از محیط اجتماعی بر روی دانش‌آموزان پسر و دختر چگونه است؟

۵. راهکارهای اساسی برای مقابله با عناصر منفی برنامه درسی پنهان چیست؟

فرضیه‌های پژوهش در فرضیه‌های زیر پرورش روحیه اطاعت و انقیاد، عدم تمایل به همکاری گروهی و کاهش میزان اعتماد به نفس و عزت

## روش پژوهش

در این تحقیق برای تبیین و توصیف جو جاری مدارس از روش توصیفی<sup>۱</sup>، نوع پیمایشی<sup>۲</sup> استفاده شده است. اجرای تحقیق توصیفی، هم می‌تواند به شناخت بیشتر شرایط موجود کمک نماید و هم در فرایند تصمیم‌گیری مورد استفاده قرار گیرد. سپس برای پی بردن به پیامدهای قصد نشده ناشی از جو اجتماعی مدرسه و پاسخ به سؤالات و فرضیات تحقیق، روش تحقیق کیفی مورد استفاده قرار گرفته است. به دلیل اینکه ماهیت برنامه‌های درسی پنهان، ملموس و قابل اندازه‌گیری با استفاده از روشهای کمی نیست، صاحب نظران روشهای پژوهش کیفی را به عنوان روش مناسب پیشنهاد می‌کنند. تقریباً تمامی تحقیقات و مطالعات انجام شده در این زمینه به صورت کیفی بوده است.

## جامعه و نمونه مورد بررسی

جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش دانش‌آموزان مدارس دوره متوسطه دولتی و غیرانتفاعی شهر اصفهان در سال ۸۲-۱۳۸۱ بوده است. ابتدا از میان نواحی آموزش و پرورش، سه ناحیه که از نظر موقعیت اقتصادی-اجتماعی در حد پایین، متوسط و بالا بودند شناسایی، و از هر ناحیه ۲ مدرسه

دخترانه و ۲ مدرسه پسرانه (مجموعاً ۱۲ مدرسه) انتخاب و در هر مدرسه به ۳۰ الی ۳۵ نفر (مجموعاً ۴۰۰) دانش‌آموز که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند، پرسش نامه داده شد. سپس برای بررسی و تبیین یادگیریهای قصد نشده و پاسخ‌گویی به سؤالات و فرضیات با به کارگیری رویکرد افتراقی-مدارس به دو دسته مدارس دارای جو باز و مدارس دارای جو بسته تقسیم گردید و ۵ الی ۶ دانش‌آموز از هر مدرسه به صورت گزینشی انتخاب و مورد مصاحبه و مشاهده قرار گرفتند و در پایان پیامدهای قصد نشده مدارس باز و بسته مورد مقایسه و تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

## ابزار جمع‌آوری اطلاعات

در مرحله اول پژوهش، برای سنجش جو و توصیف دقیق نحوه روابط اجتماعی درون مدرسه، از پرسش نامه محقق ساخته استفاده شد. در مرحله دوم به منظور بررسی و تبیین یادگیریهای قصد نشده و پاسخ‌گویی به سؤالات و فرضیات پژوهش از مصاحبه و مشاهده استفاده شد. در تنظیم سؤالات مصاحبه از پرسش نامه‌های معتبر و نظرات جمعی از صاحب نظران تعلیم و تربیت استفاده شده است.

پایایی و روایی پرسش نامه‌ها به شیوه‌های

<sup>1</sup> - descriptive research

<sup>2</sup> - survey research

ابهام در هر مورد از پژوهشگر سؤال نمایند. همچنین در صورتی که دانش آموزی تمایل به پاسخ گویی نداشت، دانش آموز دیگری جایگزین او می شد و به دانش آموزانی که نیاز به زمان بیشتری برای پاسخ گویی داشتند، سه روز فرصت داده شد تا پرسش نامه ها را عودت دهند. علت انتخاب دانش آموزان سال سوم دبیرستان این بود که آنها اطلاعات دقیقی در مورد جو مدرسه و یادگیریهای قصد نشده دارند.

پس از جمع آوری پرسش نامه ها و تجزیه و تحلیل اظهار نظرهای دانش آموزان، نتایج حاصل به عنوان روند ساری و جاری جو اجتماعی حاکم بر مدارس، مشخص گردید، سپس از بین ۱۲ مدرسه مرحله اول، چهار مدرسه که دارای جو نسبتاً بازتر و چهار مدرسه که دارای جو نسبتاً بسته تر بودند، انتخاب و در هر کدام از این مدارس ۵ الی ۶ نفر از دانش آموزان سال سوم مورد مصاحبه قرار گرفتند. برای اعمال روند یکسان در انجام مصاحبه ها و نتیجه گیری دقیق تر، همه مصاحبه ها توسط پژوهشگر انجام شد همچنین به منظور تجزیه و تحلیل دقیق تر نظرات دانش آموزان و استفاده از نظرات سایر متخصصان، مصاحبه با دانش آموزانی که موافق بودند، ضبط گردید.

پاسخهای دانش آموزان در فرضیه چهارم متغیر جنسیت در مدارس دارای جو باز و

معتبر محاسبه شد. ضریب پایایی «آلفای کرونباخ» در مرحله نهایی و پس از اجرای آزمایشی ۰/۸۸ محاسبه گردید. روایی محتوایی پرسش نامه ها نیز به تأیید ۸ نفر از صاحب نظران و اساتید مربوطه رسید. در پژوهشهای کیفی و انجام مصاحبه های نیمه سازمان یافته نیز، روایی و پایایی ابزار و نتایج، متکی به اعتماد به پژوهشگر، توانایی او در ایجاد محیطی مناسب و غیررسمی در انجام مصاحبه ها، تسلط وی به موضوع تحقیق، به خصوص توانایی هدایت مصاحبه ها و طرح هر سؤال بر اساس پاسخ به سؤالات پیشین می باشد. بدیهی است در تحقیقات کیفی این پژوهشگر است که مشخص می کند کدام یک از پاسخ ها دارای روایی هستند و به عنوان پیامد قصد نشده محیط اجتماعی حاکم تلقی می شود.

### مراحل اجرا

در مرحله اول این پژوهش ضمن هماهنگی با مدیران و معاونان مدارس، در یک فرصت مناسب ۳۰ الی ۳۵ نفر از دانش آموزان سال سوم رشته های مختلف که به طور تصادفی انتخاب شده بودند، در سالن اجتماعات یا یکی از کلاسها حضور یافته و پرسش نامه های توصیف جو اجتماعی مدرسه بین آنان توزیع و از آنان خواسته شد تا ضمن دقت در پاسخ گویی به سؤالات، در صورت

در مرحله دوم بررسی پیامدهای قصد نشده به وسیله مصاحبه و تجزیه و تحلیل پاسخهای دانش‌آموزان به صورت کیفی انجام گرفت . مهم‌ترین یافته‌های این مرحله عبارتند از :  
**فرضیه ۱:** روحیه اطاعت و پیروی کورکورانه، در مدرسی که دارای جو بسته‌تر بودند؛ بیش از مدرسی بود که از جو بازتری برخوردار بودند. کیفیت جو اجتماعی در مدارس بسته، به گونه‌ای بود که دانش‌آموزان پیروی و اطاعت بی چون و چرا از هر آنچه معلم می‌گوید را برای موفقیت خود یک عامل مؤثر می‌دانستند و انتقاد، اظهار نظر و پیشنهاد را نه تنها حق خود نمی‌دانستند بلکه موجب تأثیرات سوء و رفتار نامناسب از سوی معلمان، مدیر و سایر دانش‌آموزان قلمداد می‌کردند .

یکی از بهترین دانش‌آموزان یک مدرسه دخترانه غیرانتفاعی اظهار داشت: «مدیر، معاونان و حتی معلمان مدرسه برخوردهای بسیار نامناسبی با دانش‌آموزان دارند، آنان به روشهای مختلف شخصیت دانش‌آموزان را خرد کرده، اجازه اظهار نظر به آنها نمی‌دهند. در نظر آنان دانش‌آموزی خوب است که به معلم، معاون و مدیر احترام زیاد بگذارد، مطیع باشد، به موقع سر کلاس حاضر شود و خوب درس بخواند و ظاهراً خود را منظم نشان دهد».

مدارس دارای جو بسته، به صورت مجزا مورد بررسی قرار گرفت .

پس از تجزیه و تحلیل پاسخها با شناسایی عوامل اصلی تأثیرگذار در شکل‌گیری پیامدهای پنهان ناشی از محیط اجتماعی مدرسه و با استفاده از سایر یافته‌های تحقیقاتی، منابع و نظریات علمی، حوزه برنامه درسی، راهکارهایی برای مقابله با پیامدهای منفی ارائه شد و به منظور اعتباربخشی و تأیید راهکارها از نظرات جمعی از متخصصان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت نیز استفاده گردید.

### یافته‌های پژوهش

در مرحله اول به منظور تعیین جو اجتماعی مدارس از پرسش‌نامه و در تحلیل یافته‌ها از آمار توصیفی استفاده گردید. برای تعیین معناداری پاسخ گروههای مختلف و نمره‌های مربوط به جوهای باز و بسته از آمار استنباطی نیز استفاده شده است .  
بعضی از مهم‌ترین یافته‌های این مرحله عبارتند از :

۱. بین مدارس دارای جو باز و مدارس دارای جو بسته تفاوت معناداری وجود داشت .
۲. جو مدارس پسرانه بسته‌تر از مدارس دخترانه و جو مدارس غیرانتفاعی بسته‌تر از مدارس دولتی بود .

اظهار نظر، پیشنهاد و یا حتی انتقاد می‌کردند و چنین رفتاری را موجب اثر سوء و رفتار نامناسب از سوی معلم یا سایر دانش‌آموزان تلقی نمی‌کردند.

یکی از دانش‌آموزان مدارس دخترانه دولتی می‌گوید: «معلمان ما خیلی به دانش‌آموزان احترام می‌گذارند. آنها از ما می‌خواهند که در مورد نحوه تدریس‌شان نظر بدهیم، مرتب به ما می‌گویند اگر ایرادی هست بگویید، ما خوشحال می‌شویم. این دانش‌آموز خیلی نسبت به معلم و مدرسه‌اش اظهار رضایت می‌کرد».

دانش‌آموزی از یک مدرسه پسرانه غیرانتفاعی می‌گوید: «روابط معلمان، معاون و مدیر با دانش‌آموزان خیلی صمیمی است. عاملین مدرسه بچه‌ها را دوست دارند و به نظرات آنان اهمیت می‌دهند. او ادامه داد: «ما در کلاس اگر نظر یا پیشنهادی داشته باشیم به راحتی می‌توانیم مطرح کنیم و معلمان به خوبی می‌پذیرند. حتی معاون و مدیر ساعات خاصی برای پاسخگویی به مشکلات، نظرات و پیشنهادات دانش‌آموزان قرار داده‌اند».

**فرضیه ۲:** در مدارسی که جو اجتماعی بسته‌تری وجود داشت. دانش‌آموزان نه تنها تمایلی به انجام فعالیتها و تکالیف یادگیری به صورت گروهی نداشتند، بلکه انجام فعالیت‌های گروهی را عملاً غیرممکن و ناموفق، تلقی

دانش‌آموز دیگری از یک مدرسه دخترانه دولتی می‌گوید: «رابطه معلمان، معاونان و مدیر مدرسه با دانش‌آموزان به گونه‌ای است که ما حق اظهار نظر نداریم، چه رسد به اینکه بخواهیم انتقاد کنیم». او اشاره کرد به اینکه: «یکی از دوستانش در مورد نحوه تدریس یکی از معلمان پیشنهادی داد و بعضی از ایرادهای او را مطرح نمود. روز بعد این مسأله توسط مدیر و با عصبانیت، سر صف مطرح شد و مدیر آن دانش‌آموز را به اسم و با لحن بدی محکوم نمود و به سایر دانش‌آموزان هم گوشزد کرد که شما حق ندارید در مورد معلمانی که دارای ۱۵ سال سابقه تدریس هستند، نظری بدهید. باید بدانید که هر آنچه معلم می‌گوید درست است و وظیفه شما اطاعت کردن است». دانش‌آموز یکی از مدارس پسرانه دولتی می‌گوید: «معلمان ما برای دانش‌آموزان ارزش زیادی قائل نمی‌شوند. ارتباط آنان با دانش‌آموزان بسیار سرد است. ما نمی‌توانیم نظرات خود را مطرح کنیم. چون تأثیر منفی دارد و به ضرر خودمان تمام می‌شود. دانش‌آموزان یاد گرفته‌اند هر چه معلم می‌گوید، حتی اگر اشتباه باشد بپذیرند، چرا که در غیر این صورت معلمان عقده‌هایشان را سر دانش‌آموز خالی می‌کنند».

در حالی که در مدارسی که دارای جو اجتماعی بازتری بودند کیفیت روابط اجتماعی حاکم به گونه‌ای بود که دانش‌آموزان راحت‌تر،

دانش‌آموزان موجب شده که نتوانند کارهای گروهی بکنند».

در حالی که در مدارس که جو اجتماعی مثبتی وجود داشت دانش‌آموزان تمایل زیادی به کارهای گروهی داشتند و اظهار می‌نمودند: «که اگر فعالیت‌های یادگیری به صورت گروهی و توأم با همکاری باشد، نظرات و اطلاعات افراد گوناگون باعث رشد و پیشرفت بیشتری می‌شود». همچنین در این مدارس زمینه‌های مناسب‌تری برای کارهای گروهی وجود داشت .

یکی از دانش‌آموزان مدرسه دخترانه می‌گوید: «من به کار گروهی علاقه زیادی دارم، کار گروهی به دلیل اینکه با مشورت و استفاده از عقول مختلف انجام می‌شود، خیلی بهتر است. یادگیری عمقی‌تر می‌شود. او می‌گوید: «در مدرسه، فرصت کارهای گروهی نسبتاً فراهم است و بچه‌ها با علاقه کار می‌کنند. معلمان نیز برای انجام کارهای گروهی امتیازهای خوبی را در نظر می‌گیرند».

دانش‌آموزی از یک مدرسه دخترانه غیر انتفاعی می‌گوید: «ما در درسهایی که به صورت گروهی کار می‌کنیم خیلی با روحیه و نشاط هستیم و کمتر احساس خستگی می‌کنیم. کارهای گروهی باعث می‌شود که دانش‌آموزان ضعیف بهتر یاد بگیرند». او در ادامه می‌گوید: «در یک فعالیت گروهی تعدادی از بچه‌های ضعیف بودند که ما به

می‌کردند. آنان بهترین راه یادگیری، پیشرفت و موفقیت را فعالیت‌های انفرادی می‌دانستند .

دانش‌آموزی از یک مدرسه پسرانه غیرانتفاعی می‌گوید: «در این مدرسه اصلاً از ما کار گروهی نمی‌خواهند. نه تنها معلمان تأکیدشان بر کارهای فردی است بلکه کارهای گروهی را برای بچه‌ها موجب اتلاف وقت می‌دانند». او می‌افزاید: «ارزشیابیها، همه بر روی کارهای فردی تأکید دارد و همه دانش‌آموزان در حال رقابت فردی هستند تا در کنکور موفق شوند».

دانش‌آموز دیگری از یک مدرسه پسرانه دولتی می‌گوید: «اولاً کار گروهی در کشور ما به خوبی جا نیفتاده، ثانیاً، معلمان نمی‌توانند فعالیت‌های گروهی را هدایت کنند و ثالثاً حجم زیاد مطالب و کمبود وقت به ما اجازه کار گروهی را نمی‌دهد». دانش‌آموز دیگری از یک مدرسه دخترانه دولتی می‌گوید: «روحیات دانش‌آموزان به گونه‌ای است که علاقه‌ای به کار گروهی ندارند. در مدرسه معلمان هم روی خوشی به کارهای گروهی نشان نمی‌دهند و فقط هدفشان این است که حجم زیادی از مطالب را انتقال دهند و بروند، معلمان نمی‌خواهند زیاد خودشان را درگیر کارهای پر درد سر بکنند». او می‌افزاید: «کارهای گروهی و ارزشیابی از آنها برای معلمان دردسر دارد». و ادامه می‌دهد: «محتوای مطالب درسی و حجم و زمان محدود

مدرسه غرور ما را بشکنند، تشویق اصلاً وجود ندارد و در مدرسه فقط به تعداد محدودی از دانش‌آموزان توجه می‌شود. سایر دانش‌آموزان هیچ کاره هستند». او می‌گوید:

«معلم‌ان احساسات خوشایندی را در ما تقویت نمی‌کنند. نه تنها استعدادهای ما را شکوفا نمی‌کنند بلکه با ایجاد ترس و سرکوبهای بی‌مورد روحیه پرسش‌گری، کنجکاوی و انتقاد را در ما از بین می‌برند. او ادامه می‌دهد: «من جرأت ندارم سر کلاس حرف بزنم یا پاسخی را که می‌دانم بگویم. همیشه فکر می‌کنم شاید اشتباه باشد و مورد تمسخر معلم و سایر دوستان قرار گیرم».

در مدرسی که دارای جو بازتری بودند، تضعیف عزت نفس و خودپنداری دانش‌آموزان از سوی مدرسه و معلم بسیار کمتر از مدارس بسته بود.

دانش‌آموزی از یک مدرسه پسرانه دولتی می‌گوید: «مدرسه و معلم‌ان به شخصیت دانش‌آموزان احترام می‌گذارند، و هدفشان خوشبختی و موفقیت بچه‌هاست. سعی در بر طرف کردن نقاط ضعف بچه‌ها دارند و تا حد امکان در جهت پیشرفت بچه‌ها تلاش می‌کنند». او در ادامه می‌گوید: «بچه‌ها به مدرسه علاقه‌مند هستند و زمینه خوبی برای مطالعه و پیشرفت فراهم است». دانش‌آموز دیگری از یک مدرسه دخترانه می‌گوید: «معلم‌ان ما، با دانش‌آموزان برخورد خوبی

آنها کمک کردیم و در ارزشیابی نهایی نمره‌های آنان بهتر از ما شد».

**فرضیه ۳:** دانش‌آموزان مدرسی که جو بسته‌تری داشتند میزان اعتماد به نفس‌شان پایین‌تر بود. این دانش‌آموزان احساس نامطلوب‌تری نسبت به خود و مدرسه داشته و به راحتی نمی‌توانستند اندیشه‌هایشان را در جمع بیان کنند. فکر می‌کردند از سوی معلم‌ان و سایر دوستان مورد بی‌توجهی و بی‌مهری قرار می‌گیرند. از وضعیت تحصیلی خود نیز رضایت زیادی نداشته و مدرسه را نه تنها در تقویت اعتماد به نفس مفید و مؤثر نمی‌دانستند، بلکه موجب تضعیف اعتماد به نفس و تخریب استعدادهای دانش‌آموزان تلقی می‌کردند. این دانش‌آموزان داشتن نقش منفعل در کلاس و مدرسه و پیروی از هر آنچه را که معلم می‌گوید بهتر از داشتن نقش فعال و بیان نظرات و دیدگاه‌های خود تلقی می‌کردند.

دانش‌آموزی از یک مدرسه دخترانه غیرانتفاعی می‌گوید: «در این مدرسه باید کاری کنیم که عاملین مدرسه ما را نشانند. آنها اگر هزار ویژگی مثبت داشته باشیم نادیده می‌گیرند، ولی یک ویژگی منفی آدم را مرتب گوشزد کرده و سرکوب می‌کنند. آنها زیاد خوششان نمی‌آید که با ما ارتباط صمیمی داشته باشند».

یکی از دانش‌آموزان مدرسه دخترانه می‌گوید: «ما در دوران جوانی هستیم، نباید در



### بحث و نتیجه گیری

نتایج تحقیق در مورد فرضیه اول حاکی از آن است که دانش‌آموزان، تحت تأثیر جو اجتماعی نامطلوب مدرسه، اطاعت پذیری مطلق و همنوایی با وضع موجود را برای موفقیت بیشتر، آموخته‌اند. در حالی که دانش‌آموزان دوره متوسطه باید از آزادی و استقلال عمل بیشتری برخوردار بوده، به صورت فعال و خودجوش در فرایند یاددهی-یادگیری دخالت داشته باشند. معلم محوری و حاکمیت جو مکانیکی، موجب شده تا دانش‌آموزان روحیه اطاعت محض را فراگیرند، فلاندرز (۱۹۸۹) یکی از نتایج جو بسته و معلم محوری را اطاعت‌پذیری و از بین رفتن حس کنجکاوی دانش‌آموزان می‌داند. در نظامهای آموزشی به ویژه دوره متوسطه، تبعیت و اطاعت دانش‌آموزان باید همراه با نوعی انتخاب آگاهانه و آزادانه، نه بر اساس اجبار و ناخواسته باشد. وابستگی و پیروی محض مانع تربیت صحیح است. در چنین حالتی مدارس به جای آزاد گذاردن دانش‌آموزان برای پیشرفت، آنان را اسیر می‌نمایند، به جای احترام درونی به انضباط اجتماعی، تظاهر به انضباط اجتماعی، به جای کشف و شکوفایی شخصیت خود، تقلید و پیروی از شخصیت دیگران، به جای خودیابی، دیگریابی، به جای خود پیروی و کنترل درونی، دیگر پیروی و کنترل بیرونی و به جای

دارند، و زمینه مناسبی برای اظهار نظر دانش‌آموزان فراهم می‌کنند از همه دانش‌آموزان سؤال می‌شود و اگر کسی درس را بلد نباشد، معلم علت آن را جویا می‌شود و به او سفارش می‌کند که بیشتر کار کند. او همچنین می‌افزاید: «معلمان ما خودشان الگو هستند و سخت‌گیری بی مورد نمی‌کنند. با همه دانش‌آموزان به طور یکسان برخورد می‌کنند. به دانش‌آموزان می‌گویند: شما اگر تلاش کنید می‌توانید جزء نفرات اول کنکور شوید».

**فرضیه ۴:** تأثیر عامل جنسیت در مدارس باز و مدارس بسته به طور مجزا مورد بررسی قرار گرفت. روحیه اطاعت و انقیاد در مدارس پسرانه و دخترانه‌ای که جو باز داشتند، تقریباً مشابه بود و در مدارس که جو بسته داشتند روحیه اطاعت و انقیاد مدارس پسرانه، بیشتر از مدارس دخترانه بود.

تمایل به انجام فعالیتهای انفرادی و نگرش منفی نسبت به فعالیتهای گروهی در جوهای باز و بسته در مدارس پسرانه بیشتر از مدارس دخترانه بود.

میزان کاهش اعتماد و عزت نفس در جوهای باز و بسته در مدارس دخترانه بیشتر از مدارس پسرانه بود.

و حتی مدیران نسبت به دانش آموزانی که برخوردارند با موضوعات و مباحث علمی دارند. ۳. فقدان بستر مناسب برای پرسش، اظهار نظر، پیشنهاد و انتقاد هم از نظر محدودیت زمانی و هم از نظر پیشینه حاکم بر نظامهای آموزشی. ۴. دانش آموزان قدرت معلم را که منشاء آن تخصص است پذیرفته و به آن احترام می گذارند.

نتایج تحقیق در مورد فرضیه دوم حاکی از آن است که در مدارس که جو بسته تری داشتند، تمایل بسیار کمی به مشارکت و همکاری گروهی در دانش آموزان وجود داشت. تحقیقات نشان داده است که در مدارس که از جو مشارکتی و باز برخوردارند، دانش آموزان در آزمونهای نمره های بهتری را کسب نموده یادگیریهای آنها با دوام تر است. در تحقیق حاضر نگرش منفی و عدم تمایل نسبت به انجام فعالیتهای یادگیری به صورت گروهی به عنوان یکی از یادگیریهای ناشی از جو اجتماعی بسته شناخته شد. نکات قابل توجه در این زمینه عبارتند از:

۱. جو اجتماعی حاکم نه تنها بستر و زمینه مناسبی را برای انجام فعالیتهای گروهی و تشریک مساعی دانش آموزان فراهم نمی کند، بلکه به شیوه های گوناگون انجام فعالیتهای انفرادی را ترغیب و تقویت می کند. بنابراین، دانش آموزان نه تنها تمایلی به کارهای گروهی در زمینه یادگیری ندارند، بلکه آن را موجب

خودنظمی، نظم توسط دیگران را می آموزند. چنین افرادی معمولاً دارای استقلال رأی و اعتماد به نفس مطلوبی نیستند و نسبت به شخصیت و هویت خود نظر مثبتی ندارند. نتایج مربوط به فرضیه های اول و سوم، ارتباط بسیار نزدیکی دارند. به عبارت دیگر در جو اجتماعی نامطلوب یکی از پیامدهای منفی، اطاعت کورکورانه است. و این عامل باعث نگرش منفی افراد نسبت به خودشان می شود. نتایج بسیاری از تحقیقات حاکی از آن است که مدارس که جو اجتماعی بسته یا نامطلوب دارند موجب اطاعت پذیری مطلق و کاهش میزان اعتماد به نفس در دانش آموزان می شوند (هوی و میسکل، ۱۹۸۹؛ کدیور، ۱۳۷۵؛ اسمیت و مونتگومری، ۱۹۹۷؛ روبی آسبروگ، ۲۰۰۰). گرچه آغاز شکل گیری روحیه اطاعت پذیری می تواند از ابتدای کودکی و در خانواده باشد، لیکن نتایج این تحقیق حاکی از آن است که جو اجتماعی نامطلوب مدرسه عامل مؤثری در ایجاد و تقویت این ویژگی در دانش آموزان است. زیرا در مدارس که جو بازتری داشتند روحیه اطاعت و پیروی کورکورانه بسیار کمتر بود. بر اساس نتایج این تحقیق برخی از مهم ترین دلایل اطاعت و انقیاد دانش آموزان در این تحقیق عبارتند از:

۱. معلم محوری و حاکمیت روابط خشک.  
۲. ترس از اثرات سوء روحیه انتقادگری و بروز رفتار نامناسب از طرف معلمان، معاونان

ارتباط معلم با دانش‌آموز بسیار کم، غیرصمیمی و یک طرفه است و این از ویژگی‌های جو بسته محسوب می‌شود.

۶. دانش‌آموزان اظهار می‌کنند که حتی شوراهای مدرسه هم جنبه صوری داشته و تصمیم‌گیرنده اصلی در هر کاری مدیر مدرسه است. در کلاسها نیز اکثر کارها و حتی انجام آزمایش در آزمایشگاهها توسط معلم انجام می‌شود. دانش‌آموزان نقش منفعل داشته، حتی فرصت ابراز نظر عقیده ندارند و روشهای یاددهی- یادگیری یک طرفه حاکم است. بدیهی است در چنین شرایطی تمایل دانش‌آموزان به همکاری و فعالیت گروهی کاهش یافته، و این پیامد موجب سرکوب شدن تدریجی روحیه همکاری و همدلی در جامعه می‌شود.

نتایج تحقیق در مورد فرضیه سوم حاکی از آن است که جو اجتماعی بسته مدرسه، اعتماد به نفس، عزت نفس و استقلال رأی دانش‌آموزان را کاهش و بی اعتمادی و باورهای منفی نسبت به تواناییهای خودشان را افزایش داده است. محقق دریافت که دانش‌آموزان، مدرسه و کیفیت روابط و مناسبات حاکم بر آن را به عنوان عامل بسیار مؤثر در این زمینه می‌دانند. نتایج مرحله اول تحقیق نیز نشان دهنده پایین بودن میزان اعتماد و اطمینان مدیر، معاونان و معلمان به دانش‌آموزان و در حد خیلی کم بود، و این امر

اتلاف وقت، سوء استفاده برخی از دانش‌آموزان و ناکارایی یادگیری می‌دانند.

۲. اکثر معلمان به دلیل تسلط بیشتر خودشان بر فرایندهای یاددهی- یادگیری انفرادی، نحوه ارزشیابی راحت‌تر، محدودیت زمانی و زیاد بودن حجم مطالب درسی، عدم اعتقاد به مؤثرتر بودن نتایج یادگیری گروهی، زیاد بودن تعداد دانش‌آموزان و عدم اعتماد به آنان برای انجام کارهای گروهی مطلوب، یادگیریهای انفرادی را تشویق و تقویت می‌کنند و خود را از انداختن در مشکلات مربوط به فرصت سازی برای مشارکت، تقویت فعالیتهای گروهی، هدایت و نظارت دقیق و نهایتاً ارزشیابی و قضاوت کیفی آنها بر حذر می‌دارند.

۳. بسیاری از معلمان به دلیل ماهیت و محتوای دروس، فعالیتهای یادگیری انفرادی را تقویت می‌کنند. یادگیری و مطالعه به شیوه انفرادی را برای موفقیت در کنکور موفقیت آمیزتر می‌دانند.

۴. متأسفانه حتی در کلاس درس هم معلمان به تقویت روحیه پرسش‌گری و کنجکاوی دانش‌آموزان نمی‌پردازند. بعضی از معلمان خصوصاً در دوره متوسطه دو هفته یک بار با دانش‌آموزان کلاس دارند و قرار است حجم زیادی از مطالب را انتقال دهند، تا بتوانند کتاب را تمام کنند. لذا از سؤال کردن زیاد دانش‌آموزان ناراحت می‌شوند. در چنین حالتی

لیکن با مقایسه دو گروه مدارس باز و بسته مشخص گردید که خودپنداره منفی و عدم اعتماد به نفس دانش‌آموزان در مدارس بسته بیشتر از مدارس باز است.

نتایج مربوط به فرضیه چهارم حاکی از آن است که روحیه اطاعت و انقیاد و تمایل به انجام فعالیت‌های یادگیری انفرادی در دانش‌آموزان مدارس پسرانه بیش 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. لذا نتایج مرحله دوم با نتایج مرحله اول هماهنگی دارد. به طور کلی نتایج بسیاری از تحقیقات حاکی از آن است که هر قدر جو مدارس بسته‌تر باشد، تمایل به تفکر انتقادی، پرسش‌گری، کنجکاوی، ابراز نظر، همکاری و مشارکت در دانش‌آموزان کمتر می‌شود.

نکته دیگر این که میزان کاهش عزت نفس هر دو جنس در مدرسی که دارای جو باز بودند، تقریباً مشابه بود. در حالی که در مدرسی که جو بسته داشتند، کاهش اعتماد و عزت نفس در دختران بیشتر از پسران بوده است. نکته دیگر اینکه خصوصیات شخصیتی دختران و میزان انتظارات آنان از مدرسه و جو اجتماعی حاکم به گونه‌ای است که تأثیرات محیط اجتماعی نامطلوب بر کاهش عزت نفس آنان بیشتر است. به عنوان مثال: برخوردهای بسیار خشک و مکانیکی، عدم

منجر به کاهش روحیه، نشاط و نهایتاً اعتماد و عزت نفس در دانش‌آموزان می‌شود. بعضی از دلایل دیگر که در کاهش میزان اعتماد به نفس دانش‌آموزان مؤثر بوده است عبارتند از:

۱. نادیده گرفتن یا کم رنگ جلوه دادن نقاط قوت دانش‌آموزان و برجسته کردن نقاط ضعف آنها به گونه‌ای که حتی بعضی از نقاط ضعف در کل مدرسه مطرح می‌گردد. این امر باعث می‌شود که دانش‌آموزان همیشه به دنبال اجرای یک نقش انفعالی و بدون دردمس باشند. نبود سیستم پاداش و تقویت مناسب برای انجام کارهای خوب، نشانه‌ای از جو بسته و عامل مؤثری در شکل‌گیری روحیه اطاعت و انقیاد و کاهش اعتماد به نفس است.

۲. انتظارات غیرمعقول عاملین مدرسه خصوصاً معلمان، از دانش‌آموزان و تأکید بیش از حد بر یادگیری مطالب علمی بسیار زیاد، پراکنده، پیچیده و غیرکاربردی، بدون در نظر گرفتن شرایط و ویژگیهای دانش‌آموزان و تفاوت‌های فردی آنها و همچنین بدون انجام تلاش و کوشش لازم توسط معلم در ایجاد زمینه مناسب برای یادگیری و انتقال صحیح مطالب، عامل مهم دیگری است که موجب نگرش منفی دانش‌آموزان و سلب اعتماد آنان می‌شود.

در مجموع گرچه عوامل دیگری خارج از مدرسه می‌توانند در تقویت خودپنداری منفی و کاهش عزت نفس دانش‌آموزان مؤثر باشند،

تمرکز در تصمیم‌گیریها و تقویت تفکر مکانیکی در مدارس موجب ایجاد جو نامطلوب در مدارس می‌شود .

۳. از طریق دوره‌های آموزش ضمن خدمت، برگزاری دوره‌های کوتاه مدت و کارگاههای روش تدریس باید آگاهی مدیران و معلمان را در زمینه مفاهیم و نظریه‌های برنامه درسی، خصوصاً برنامه درسی پنهان افزایش داد .

۴. شایسته است در الگوهای طراحی برنامه‌های درسی و تعریف نقش فعال‌تر برای معلمان و دانش‌آموزان در فرایند تعلیم و تربیت بازنگری شود .

۵. معلمان را باید جهت به کارگیری روشهای یاددهی- یادگیری متناسب با محیط اجتماعی مطلوب آموزش داد تا فرصتهای لازم برای مشارکت دانش‌آموزان را فراهم آورده و از نظرات، پیشنهادات و انتقادات آنها استقبال بیشتری به عمل آورند .

۶. 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 .

۷. محققان با همکاری دانش‌آموزان در مقاطع مختلف تحصیلی باید به انجام پژوهشهای کیفی برای شناخت دقیق یادگیریهای قصد نشده مدارس و ارائه راهکارهایی برای مقابله با پیامدهای منفی آن پردازند. این کار باید

برقراری ارتباط صحیح و مناسب، عدم توجه به نظرات، پیشنهادات، عواطف و احساسات، مقایسه‌های نامناسب، انتظارات بیش از حد و غیر واقع بینانه، عدم وجود تشویق مناسب برای دانش‌آموزان خوب و اعمال تنبیه‌های نامناسب برای دانش‌آموزان خاطی، کنترل و نظارت بیش از حد، قضاوت و ارزشیابی نامناسب در مورد شخصیت و آموخته‌های دانش‌آموزان از جمله عوامل مهمی هستند که تأثیرات نامطلوب‌تری بر نگرش دانش‌آموزان دختر و همچنین کاهش عزت نفس آنها داشته است .

### پیشنهادها

۱. جو اجتماعی حاکم بر 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 سوء آن بر رفتار و عملکرد دانش‌آموزان جلوگیری شود .

۲. لازم به نظر می‌رسد که آگاهی و اطلاعات مدیران برای ایجاد جوی مطلوب و اعمال مدیریت و رهبری مشارکتی در مدرسه افزایش یابد. بدیهی است عدم وجود حق انتخاب در برنامه درسی، ارزشیابی نامناسب، نبود رابطه نزدیک و مناسب بین مدیر، معلمان و دانش‌آموزان و قوانین و مقررات خشک،

بازخورد مناسبی برای بهبود فرایند تعلیم و تربیت فراهم گردد .

۱۰. تحقیقات کافی باید به منظور شناخت محتواها با فرایندهایی که برای دانش‌آموزان مفید به نظر می‌رسد، (اما در برنامه‌های درسی رسمی گنجانده نشده و دانش‌آموزان از تجارب مفید و کاربردی آنها در زندگی خود بی بهره‌اند.) به عمل آید، تا این جنبه فراموش شده برنامه نیز مورد توجه طراحان و مجریان برنامه‌های درسی قرار گیرد .

جزء یکی از وظایف مربیان هر مدرسه محسوب شود .

۸. شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان نباید صرفاً محدود به اهداف از قبل تعیین شده و یادگیریهای قابل اندازه‌گیری باشد. بلکه باید به طور مرتب ارزشیابیهای کیفی برای کشف یادگیریهای قصد نشده به عمل آید تا واقعیتهایی که دانش‌آموزان در مدرسه تجربه می‌کنند بهتر درک شده و

## منابع

### فارسی

سیلور، جی.گ؛ الکساندر، ویلیام ام و لوئیس، آرتور (۱۳۷۲). برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه خوی نژاد. مشهد: مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس .  
سرمد، زهره، بازرگان، عباس و حجاری، الهه (۱۳۷۶). روشهای تحقیق در علوم رفتاری. تهران: نشر آگاه .

سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۰). تبیین برنامه درسی پنهان در درس بینش اسلامی دوره متوسطه و ارائه راهبردهایی برای استفاده از این برنامه در آموزش اثربخش دینی. پایان نامه دکترا. دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم، تهران .

علیخانی، محمدحسین (۱۳۷۳). مطالعه و بررسی جوّ سازمانی دانشکده افسری. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان .

بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی ...

- قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۳). تحلیلی از برنامه درسی مستتر: بحثی نو در ابعاد ناشناخته نظام آموزشی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۱-۲ .
- کدیور، پروین (۱۳۷۵). بررسی رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان و رابطه آن با جو سازمانی مدرسه و نحوه تعامل معلم و دانش‌آموزان. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال دوازدهم. شماره ۴. زمستان ۱۳۷۵ .
- کریمی، عبدالعزیز (۱۳۸۰). گفتارهایی پیرامون اثرات پنهان: تربیت آسیب‌زا. انتشارات سازمان انجمن اولیاء و مربیان .
- گودرزی، اکرم؛ گمینیان، وجیهه (۱۳۸۰). اصول مبانی و نظریه‌های جو و فرهنگ سازمانی. اصفهان: انتشارات جهاد دانشگاهی .
- مارشال، گرچن. ب اس من کاترین (۱۳۷۷). روش تحقیق کیفی. ترجمه علی پارسائیان و محمد اعرابی. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی .
- ملکی، حسن (۱۳۷۶). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران: انتشارات مدرسه .
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی .
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۰). برنامه درسی در: علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن. جمعی از نویسندگان زیر نظر علیمحمد کاردان. تهران: سمت .

لاتین