

تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس بر بازده‌های عاطفی یادگیری

در دانش‌آموزان دوره راهنمایی به منظور ارائه مدل*

Explanation of the impact of hidden curriculum on emotional component of learning for middle school students

دریافت مقاله: ۱۳۸۸/۶/۲، دریافت نسخه نهایی: ۱۳۸۸/۱۲/۱۲، پذیرش مقاله: ۱۳۸۹/۲/۲۴

F. Bayanfar, H. Maleki (Ph.D)

A. Seyf (Ph.D)- A. Delavar (Ph.D)

فاطمه بیان‌فر^۱ - دکتر حسن ملکی^۲ - دکتر علی اکبر سیف^۳ -

دکتر علی دلاور^۴

Abstract: To develop a model for designing better instructional settings, this study examined hidden curriculum involved in affective learning outcomes of students at middle schools. Mixed methods were used for data collection and analysis. A sample of 9 middle schools in Tehran was approached and observed for 8 months. Different ways of collecting data were used including 1) a questionnaire developed by the researchers; 2) observation forms 3) semi-structured interviews and 4) informal communications. Multiple regression analysis showed that hidden curriculum account for 85.68% of variance of affective learning outcomes. Analysis of qualitative data showed that most schools and classrooms in question were subject to negative and unintended effects of the hidden curriculum. To overcome these effects, development of a model for designing desirable instructional settings was discussed in terms of philosophical foundations, underpinning variables, dimensions, objectives, principles, procedure and evaluation system. Finally, some practical suggestions were made on the basis of educational psychology.

Key Word: hidden curriculum- middle school -emotional component of learning

به منظور کشف آثار برنامه درسی پنهان مدارس بر بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان دوره راهنمایی و ارائه مدلی در جهت طراحی محیط‌های آموزشی بهتر از روش پژوهش آمیخته با ترکیبی بود. جامعه آماری مدارس دوره راهنمایی دخترانه منطقه ۱ آموزش و پرورش شهر تهران، ۹ مدرسه انتخاب و به مدت ۸ ماه مورد مشاهده قرار گرفتند و داده‌های لازم با استفاده از ابزارهای گوناگون جمع‌آوری و با شیوه‌های متناسب آماری تحلیل شدند. نتایج رگرسیون چندگانه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان محیط اجتماعی و فیزیکی مدرسه با بازده‌های عاطفی یادگیری همبستگی چندگانه برابر با ۰/۹۳ را نشان داد، با توجه به ضریب تبیین نشان داده شد که ۸۵/۶۸ درصد بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان متأثر از برنامه درسی پنهان مدارس است. هم‌چنین، در اکثر مدارس و کلاس‌های درس مورد مشاهده، دانش‌آموزان تحت تأثیر آثار منفی و قصد نشده برنامه درسی پنهان قرار داشتند، که این آثار به طور مستقیم و غیرمستقیم بر بازده‌های عاطفی یادگیری آن‌ها اثرات منفی و پایداری می‌گذاشت. به منظور کاهش آثار منفی این برنامه و طراحی محیط‌های آموزشی مطلوب‌تر مدلی طراحی و پیشنهاد شده است که شرح آن ارائه می‌شود.

کلیدواژه‌ها: بازده‌های عاطفی یادگیری، ارائه مدل، برنامه درسی پنهان

۱- نویسنده مسئول: دانشجوی دوره دکترای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبایی

پست الکترونیکی: bayanfar_atu@yahoo.com، شماره تلفن: ۰۹۱۲۱۵۷۳۰۱۰

۲-۳-۴- اعضای هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبایی

* این مقاله بر اساس رساله دکتری با عنوان «تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس در دوره راهنمایی تحصیلی بر بازده‌های عاطفی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و ارائه مدل در خصوص عوامل اثرگذار این برنامه» تدوین شده است.

مقدمه و بیان مسئله

پژوهش حاضر با هدف جستجو و کشف آثار برنامه درسی پنهان مدارس بر بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان دوره راهنمایی و ارائه مدلی در جهت طراحی محیط‌های آموزشی بهتر انجام گرفت.

ضرورت این پژوهش برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، سیاست‌گذاران، مدیران، معلمان و اصلاح‌گران دعوت به ژرف‌اندیشی در جریان تعلیم و تربیت و پرهیز از ساده‌پنداری و سطحی‌نگری است. در این ژرف‌اندیشی، عبور از لایه‌های سطحی اتفاقاتی که در کلاس‌های درس و مدرسه رخ می‌دهد و پی‌بردن به عمق اثرات این اتفاقات بر بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان ضروری است. بازده‌های عاطفی منفی در دانش‌آموزان پیش‌بینی نشده و مطابق با اراده و خواست مسئولان مدارس و سیستم آموزش و پرورش نبوده و تدبیر خاصی برای جلوگیری از آن‌ها در نظر گرفته نشده است. بنابراین ضرورت طراحی مدلی برای پیشگیری از این بازده‌ها احساس می‌شود.

از طرف دیگر اهمیت بررسی آثار برنامه درسی پنهان بر بازده‌های عاطفی یادگیری به دلیل ماندگاری و پایداری یادگیری‌هایی است که تولید می‌کند. اتفاقات طرح‌ریزی و طلب و اراده نشده، چون از طریق حضور دانش‌آموزان در بطن و متن موقعیت‌های تربیتی و دریافت پیام‌های مختلفی که در این موقعیت‌ها وجود دارد، رخ می‌دهند؛ درک، دریافت و درونی می‌شوند و عواطف دانش‌آموزان را درگیر می‌سازند. آثار این برنامه می‌تواند به عنوان میراث دوران تحصیل در تمام عمر به همراه دانش‌آموزان باشد.

سوابق موضوع و چهارچوب نظری پژوهش

به رغم اهمیت فراوانی که آثار برنامه درسی پنهان بر بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان می‌گذارد، کمتر پژوهشی به این موضوع پرداخته است. در ادبیات پژوهشی ابعاد مختلفی از برنامه درسی پنهان مطرح شده، که بیشتر پژوهش‌ها به یکی از ابعاد اجتماعی، شناختی و یا فیزیکی این برنامه توجه داشتند.

صاحب‌نظرانی (هم‌چون جکسون، ۱۹۶۸؛ بلوم، ۱۹۸۲؛ آسبروکس، ۲۰۰۰؛ مایلز و آندریون، ۲۰۰۱؛ فیروزی، ۲۰۰۷؛ ویکی، ۲۰۰۸؛ چای کینگ^۱، ۲۰۰۸ و داگانی^۲، ۲۰۰۹) که به بُعد اجتماعی این برنامه توجه داشتند، معتقد بودند برنامه درسی پنهان به آموخته‌های دانش‌آموز از روابطش با سایر دانش‌آموزان، با معلم و سایر اولیای مدرسه و نیز جو کلی مدرسه اشاره می‌کند، آن‌ها نقش تعاملات اجتماعی و روان‌شناختی مابین یادگیرنده‌ها و افراد درون مدرسه و به ویژه معلمان را به عنوان یکی از ابعاد این نوع برنامه درسی مهم دانسته و معتقد بودند احساسات، نگرش‌ها، ارزش‌ها، باورها و رفتارهای یادگیرنده از ویژگی‌هایی هستند که تحت تأثیر این نوع برنامه قرار می‌گیرند. آن‌ها معتقد بودند گرچه این برنامه به گونه‌ای آشکار در برنامه درسی و خط‌مشی‌های آموزشی قید نشده ولی بخش مؤثر تجارب آموزشی دانش‌آموزان را شکل می‌دهد و منبع مهم یادگیری‌های غیرآکادمیکی و غیرقابل اندازه‌گیری آن‌هاست.

برخی دیگر از پژوهشگران به بعد شناختی این برنامه توجه داشتند و به بررسی آثار برنامه درسی پنهان بر محتوا و تصاویر کتاب‌های درسی پرداختند. آن‌ها معتقد بودند محتوا و تصاویر کتاب‌های درسی حاوی پیام‌های ضمنی و مستتری است که گاهی این پیام‌ها مخالف اهداف نظام آموزشی و برنامه درسی رسمی است مانند برخوردهای کلیشه‌ای، تبعیض نژادی و تبعیض جنسی (مارگولیس و رومرو، ۱۹۸۸؛ اکنار و اسمیت، ۱۹۸۸؛ گیلبرن، ۱۹۹۲؛ مارتینز، ۱۹۹۳؛ تانسند، ۱۹۹۵؛ کاروالد، ۱۹۹۵؛ کورالس، ۱۹۸۸ و مارگولیس، ۲۰۰۰؛ برجن هن گوون^۳، ۲۰۰۹؛ ردیش^۴، ۲۰۰۹؛ استیفن^۵، ۲۰۰۹ و شریف داریا^۶، ۲۰۱۰).

برخی دیگر از صاحب‌نظران هم‌چون اسمیت و مونتگومری، ۲۰۰۸، که به بُعد شناختی این برنامه توجه داشتند، در پژوهش‌های خود نشان دادند که مدارس به درس‌های مختلف به یک اندازه اهمیت نمی‌دهند. از نظر آن‌ها درس‌هایی مانند ریاضیات، علوم تجربی و تکنولوژی اهمیت بیشتری دارند. برنامه زمان‌بندی دروس این موضوعات را در اولویت قرار داده است.

1. chikeung,Ch
2. Doganay,A
3. Bergenhenegouwen,G
4. Redish,E,F
5. Stephenson, A,M
6. Sharifah Thuraiy,S,A

دانش‌آموزان برای این درس‌ها اهمیت ویژه‌ای قائل‌اند و بقیه درس‌ها را غیرمهم می‌دانند. نگرش دانش‌آموزان به این درس‌ها تحت تأثیر ارزش‌گذاری اولیاء مدرسه به دروس مختلف قرار دارد. بالاخره دسته دیگری از صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی مانند گتزلز، ۱۹۷۴ (به نقل گوردون، ۱۹۸۵)، گوردون، ۱۹۸۲ (بازیابی، ۲۰۰۶)؛ آیزنر، ۱۹۹۴ و برنداپل، ۱۹۹۷؛ مارگولیس^۱، ۲۰۰۱؛ دیکسی^۲، ۲۰۰۳؛ وبر^۳، ۲۰۰۹ و فریتزر^۴، ۲۰۰۹ به بعد فیزیکی این برنامه پرداختند. گتزلز و گوردون به انواع ساختارهای فیزیکی مدرسه و کلاس درس، نحوه چیدمان میز و نیمکت‌ها، صدا یا ویژگی‌های صوتی، کیفیت نور و روشنایی بر انگیزش، احساسات و تصورات دانش‌آموزان توجه کردند. برنداپل، مارگولیس، وبر و فریتزر در پژوهش‌های خود به بررسی اثر محیط فیزیکی مدرسه بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پرداختند. آن‌ها نشان دادند کلاس‌های درس کاملاً زیبا، تزئین‌شده، پر نور و با امکانات فیزیکی کافی برای تدریس دروس از عوامل موفقیت تحصیلی است.

در این پژوهش با رویکرد تلفیقی به هر سه بعد پرداخته شد، ولی تأکید بیشتر به بُعد اجتماعی این برنامه بود. برنامه درسی پنهان در این پژوهش عبارت بود از تجربه‌ها و یادگیری‌های منفی و یا مثبتی که در اهداف رسمی نظام آموزش و پرورش قصد نشده بود، ضمن آن‌که برنامه‌ریزان درسی، معلمان و دانش‌آموزان دوره راهنمایی نیز از این برنامه آگاهی نداشتند و بر روی بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان اثر می‌گذاشتند. عواملی که به طور مستقل یا در تعامل با عوامل دیگر به گونه‌ای عمدی یا غیرعمدی در ایجاد این تجربه‌ها و یادگیری‌ها مؤثر بوده و به عنوان شاخص‌های تشخیص برنامه درسی پنهان در این پژوهش مدنظر قرار گرفتند عبارتند از: تعاملات معلمان با دانش‌آموزان، تعاملات اولیاء مدرسه با دانش‌آموزان و با یکدیگر، تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر، شیوه‌های تدریس و ارزشیابی معلم‌ها، محتوای کتاب‌های درسی، قوانین و مقررات مدرسه، قوانین و مقررات لباس پوشیدن و آراستگی ظاهری معلم‌ها و دانش‌آموزان، امکانات فیزیکی مدرسه. بازده‌های عاطفی یادگیری در

1. Margolis
2. Dixie, G
3. Weber
4. Ferriter

این پژوهش نیز شامل سه بخش: عاطفه مربوط به موضوعات درسی، عاطفه مربوط به آموزشگاه و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان بود.

در یک جمع‌بندی کلی، از ادبیات پژوهشی مربوط به برنامه درسی پنهان مشاهده شد که نظرها و تحقیقات گوناگونی درباره این برنامه، عوامل تشکیل‌دهنده و آثار آن ارائه شده است. در این پژوهش‌ها به بررسی آثار این برنامه بر ارزش‌ها، باورها، نگرش‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان پرداخته شده است. در این‌جا این سوال مطرح است که آثار برنامه درسی پنهان بر بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان چیست و چگونه ایجاد می‌شود و آیا می‌توان مدلی را در جهت کاهش آثار منفی این برنامه و طراحی محیط‌های آموزشی با کیفیت مطلوب‌تر ارائه داد؟

روش پژوهش

طرح پژوهش: روش پژوهش آمیخته^۱ یا ترکیبی بود. در بخش کمی، روش پیمایشی (نوع مقطعی)^۲ به منظور گردآوری داده‌ها درباره بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ از طریق نمونه‌گیری از دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی مورد استفاده قرار گرفت.

در بخش کیفی از روش بررسی موردی^۳ (پژوهش پدیدارشناختی^۴ از انواع تجربه زیسته^۵) جهت جمع‌آوری اطلاعات در مورد برنامه‌های درسی پنهان استفاده شد. مورد یا واحد تحلیل در این پژوهش کلاس درس و یا مدرسه بود.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه مدارس دخترانه دوره راهنمایی منطقه ۱ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ بود که شامل ۴۱ آموزشگاه می‌شد. برای انتخاب جامعه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند^۶ از میان مناطق مختلف آموزش و پرورش، منطقه یک انتخاب شد. قصد محقق انتخاب موردی بود که با توجه به هدف تحقیق اطلاعات زیادی داشته باشد. علت انتخاب یک منطقه از میان مناطق، فهم

1. mixed methods research
2. cross sectional
3. case study
4. phenomenology
5. Lived experience
6. purposeful sampling

عمیق‌تر اثرات برنامه درسی پنهان بر بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان بود. چنان‌چه چندین منطقه انتخاب می‌شد، از عمق پژوهش کاسته می‌شد. دلیل انتخاب منطقه یک آن بود که با بررسی‌های انجام شده پژوهشگر به این نتیجه رسید که در این منطقه معلمان و اولیای مدرسه با تجربه و با سابقه بالا مشغول به خدمت هستند. بنابراین با توجه به اهداف تحقیق در رابطه با عوامل مؤثر در ایجاد بازده‌های عاطفی مثبت، مدارس این منطقه می‌توانست اطلاعات زیادتری را در اختیار محقق قرار دهد. برای انتخاب پایه تحصیلی با استفاده از همین روش از میان دانش‌آموزان پایه‌های مختلف تحصیلی دوره راهنمایی، دانش‌آموزان مقطع سوم انتخاب شدند. علت انتخاب دانش‌آموزان مقطع سوم این بود که این دانش‌آموزان از یک سو در مرحله انتخاب رشته تحصیلی و ورود به دوره متوسطه نظری و یا هنرستان‌های فنی‌وحرفه‌ای و کارودانش بودند؛ بنابراین نگرش به دروس مختلف در این دانش‌آموزان به خوبی شکل گرفته بود و از سوی دیگر این دانش‌آموزان در مرحله دوره انتقال بودند و بیشتر تحت تأثیر محیط اجتماعی مدرسه و پیامدهای قصد نشده حاصل از آن قرار گرفته بودند.

برای انتخاب نمونه با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده مدارس دولتی و غیرانتفاعی از میان فهرست انتخاب و پس از آن یکی از کلاس‌های پایه سوم به روش تصادفی به عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند. انتخاب نمونه تا جایی ادامه پیدا می‌کرد که پس از آن اطلاعات جدیدی به دست نمی‌آمد. در پایان پژوهش ۴ مدرسه دولتی و ۵ مدرسه غیرانتفاعی به عنوان نمونه مورد بررسی انتخاب شدند.

ابزار: برای جمع‌آوری اطلاعات، متناسب با ماهیت موضوع پژوهش و روش تحقیق مورد استفاده از ابزارهای زیر استفاده شد: ۱- پرسشنامه تشخیص بازده‌های عاطفی یادگیری محقق ساخته ۲- فرم‌های درجه‌بندی مشاهده‌سنج محقق ساخته و روش واقعه‌نگاری ۳- مصاحبه با روش سؤالات باز استاندارد شده محقق ساخته و روش گفتگوهای غیررسمی.

برای ساختن ابزارها از مبانی نظری و نظر متخصصان روان‌شناسی تربیتی و برنامه‌ریزی درسی استفاده شد و ابزارهای ساخته شده در سه نوبت به صورت مقدماتی اجرا شد، پس از هر نوبت اجرا ضریب روایی و پایایی آن محاسبه شد تا ابزار برای اجرای نهایی آماده شود.

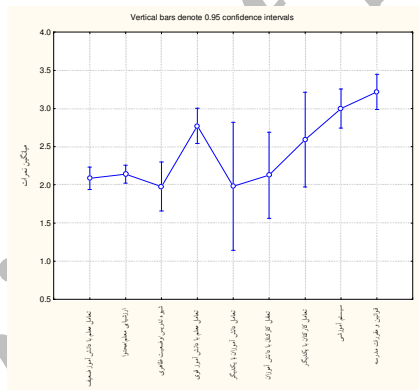
برای تعیین پایایی پرسشنامه ۷۰ سوالی بازده‌های عاطفی یادگیری از روش ضریب آلفای کرونباخ با تأکید بر همسانی درونی استفاده شد و ضریب ۰/۷۴ به دست آمد. برای تعیین روایی محتوایی و صوری پرسشنامه از نظر اساتید رشته روان‌شناسی تربیتی و دانشجویان دکترای این رشته استفاده شد. برای تعیین پایایی ابزار سنجش برنامه درسی پنهان داده‌های کیفی حاصل از مشاهده‌ها و مصاحبه‌ها به داده‌های کمی تبدیل شد و عبارات‌های تکراری حذف شد. از مجموع ۲۹۳ عبارت (۱۷۰ عبارت در فرم‌های مشاهده‌سنج و ۱۲۳ عبارت در فرم‌های مصاحبه با مقیاس درجه‌بندی)، ۱۱۷ عبارت در فرم نهایی باقی ماند. ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ با تأکید بر همسانی درونی ۰/۹۴ به دست آمد.

جهت تعیین روایی سازه ابزار (و تعیین متغیرهای زیربنای مدل) از تحلیل عاملی در سه مرحله استفاده شد: ماتریس همبستگی (بررسی میزان اشتراکات هر کدام از عبارات با کل عبارت‌ها)؛ استخراج عوامل اولیه با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی؛ چرخش با روش واریماکس برای دستیابی به راه حل نهایی. ماتریس پس از هفت چرخش آزمایشی به بهترین شکل خود رسید. برای ارزیابی ماتریس عاملی دو شاخص کفایت نمونه‌برداری و آزمون کرویت بارلت محاسبه شد. شاخص کفایت نمونه‌گیری KMO برابر ۰/۶۹۷ شد و نتیجه آزمون کرویت بارلت نیز مقدار $\chi^2 = 17514/805$ را نشان داد که این مقدار نیز با $df = 6441$ در سطح $P < 0/001$ معنادار بود. جهت تعیین عوامل مناسب برای چرخش ملاک کیسر و آزمون اسکری کتل محاسبه شد. بر پایه ملاک کیسر، ۲۱ عامل دارای ارزش ویژه بیشتر از یک بودند و به عنوان عوامل قابل استخراج تعیین شدند. این ۲۱ عامل به طور کلی ۸۱/۹۸ درصد واریانس کل را تبیین می‌کردند. برای استخراج تعداد عوامل به مقدار واریانس تبیین شده توسط هر عامل نمودار اسکری توجه شد.

با توجه به نمودار اسکری تنها چهار عامل از مجموعه عوامل تشکیل دهنده ابزار سنجش برنامه درسی پنهان کلاس‌های درس بالاتر از شیب خط بودند و بقیه عوامل تقریباً در یک محدوده و نزدیک به هم بودند. این چهار عامل عبارت بودند از: ۱- تعامل معلم با دانش‌آموزان ضعیف ۲- شیوه‌های ارزشیابی معلم / محتوای کتاب‌های درسی ۳- شیوه‌های تدریس / وضعیت ظاهری معلم ۴- تعامل معلم با دانش‌آموزان قوی. بقیه عوامل از محاسبات آتی مربوط به عوامل حذف شدند. در مجموع روایی سازه ۱۱۴ عبارت با روش تحلیل عاملی تأیید شد.

نتایج

برای بررسی وضعیت مؤلفه‌های اجتماعی برنامه درسی پنهان (با استفاده از فرم‌های مشاهده‌سنج و فرم‌های درجه‌بندی شده مصاحبه) در مدارس مورد بررسی، ابتدا واحد تحلیل کلیه مؤلفه‌های محیط اجتماعی کلاس‌های درس به مدرسه تبدیل شد. بدین ترتیب امکان مقایسه میانگین‌های مؤلفه‌های محیط اجتماعی برنامه درسی پنهان مدرسه در کنار یکدیگر فراهم شد. در نمودار ۱ مقایسه میانگین‌های مؤلفه‌های محیط اجتماعی برنامه درسی پنهان مدرسه به خوبی منعکس شده است.



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

با توجه به نمودار ۱ آشکار است که از میان مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، مؤلفه قوانین و مقررات مدرسه از بالاترین میانگین و مؤلفه‌های تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و شیوه‌های تدریس / وضعیت ظاهری معلم‌ها از کمترین میانگین برخوردار بود. در مرحله بعد شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های اجتماعی برنامه درسی پنهان به تفکیک مدارس مورد بررسی قرار گرفت. وضعیت میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌ها نشان داد که تعامل معلم با دانش‌آموزان (ضعیف و قوی) در مدرسه کد ۶ از همه ضعیف‌تر و در مدرسه کد ۱ از همه قوی‌تر بود.

شیوه‌های تدریس / وضعیت ظاهری معلم‌ها، شیوه‌های ارزشیابی / محتوای مواد درسی در مدرسه کد ۴ از همه ضعیف‌تر و در مدرسه کد ۷ از همه قوی‌تر بود. برای تعیین تفاوت معنادار بین مؤلفه‌های اجتماعی برنامه درسی پنهان در مدارس مورد بررسی از تحلیل اندازه‌گیری مکرر طرح یک بین - یک درون استفاده شد که نتایج این تحلیل در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱: نتایج تحلیل اندازه‌گیری مکرر برای تعیین تفاوت معنادار بین مؤلفه‌های اجتماعی

اثر	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	نسبت F	سطح معناداری
مدرسه	۱۰.۹۹	۸	۱.۳۷	۲.۰۶	۰.۰۴۶
خطا	۷۲.۰۸	۱۰۸	۰.۶۷		
مؤلفه‌های اجتماعی	۴۵.۱۰	۳	۱۵.۰۳	۶۸.۶۴	۰.۰۰۰
تعامل مدرسه و مؤلفه‌های اجتماعی	۲۲.۸۰	۲۴	۰.۹۵	۴.۴۳	۰.۰۰۰
خطا	۷۰.۹۶	۳۲۴	۰.۲۲		

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد اثر مدرسه، اثر مؤلفه‌های اجتماعی و اثر تعامل مدرسه و مؤلفه‌های اجتماعی برنامه درسی پنهان نیز معنادار است. این مطلب بدان معناست که وضعیت هر یک از مؤلفه‌های اجتماعی برنامه درسی پنهان در مدارس مختلف به طور معناداری متفاوت است.

پس از بررسی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان به عنوان متغیر مستقل، به بررسی بازده‌های عاطفی یادگیری به عنوان متغیر وابسته پرداخته شد.

برای بررسی وضعیت بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان میانگین، انحراف استاندارد و آزمون آماری t استودنت استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ گزارش شده است. باید توجه داشت که هر قدر میانگین نمره محاسبه شده از ۵۰ (که بیانگر حد متوسط پرسشنامه است) بیشتر بود، نگرش پاسخ‌دهندگان نسبت به موضوع مورد سوال مثبت‌تر و بر عکس، میانگین‌های کمتر از ۵۰ نشان دهنده نگرش منفی‌تر پاسخ‌دهندگان به موضوع مورد سوال بود.

همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده شده، میانگین محاسبه شده خرده‌مقیاس‌های نگرش نسبت به مدرسه و خودپنداره تحصیلی از عدد ۵۰ که بیانگر حد متوسط بود، بزرگتر است و میانگین خرده‌مقیاس نگرش به درس از عدد ۵۰ کوچکتر بود. در عین حال به منظور حصول اطمینان از نتیجه به دست آمده از آزمون آماری t استودنت تک نمونه‌ای استفاده شد. همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌گردد، t های محاسبه شده در خصوص خرده‌مقیاس‌ها و نمره کل بازده‌های عاطفی یادگیری در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار بود. یعنی نگرش دانش‌آموزان به مدرسه، خودپنداره تحصیلی و در کل بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان مثبت و نگرش آن‌ها نسبت به دروس مختلف منفی بود.

جدول ۲: نتایج آزمون آماری t جهت مقایسه میانگین‌های خرده‌مقیاس‌های بازده‌های

عاطفی یادگیری با یک عدد ثابت

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	مقدار ثابت مرجع	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
بازده‌های عاطفی یادگیری	۲۸۴	۵۳.۲۶	۱۲.۳۸	۰.۷۳	۵۰.۰۰	۴.۴۳	۲۸۳	۰.۰۰
خودپنداره تحصیلی	۲۸۴	۵۶.۲۴	۱۷.۷۲	۱.۰۵	۵۰.۰۰	۵.۹۴	۲۸۳	۰.۰۰
نگرش نسبت به مدرسه	۲۸۴	۵۶.۷۹	۱۸.۲۱	۱.۰۸	۵۰.۰۰	۶.۲۹	۲۸۳	۰.۰۰
نگرش نسبت به درس	۲۸۴	۴۶.۵۸	۹.۲۰	۰.۵۵	۵۰.۰۰	-۶.۲۷	۸۳۲	۰.۰۰

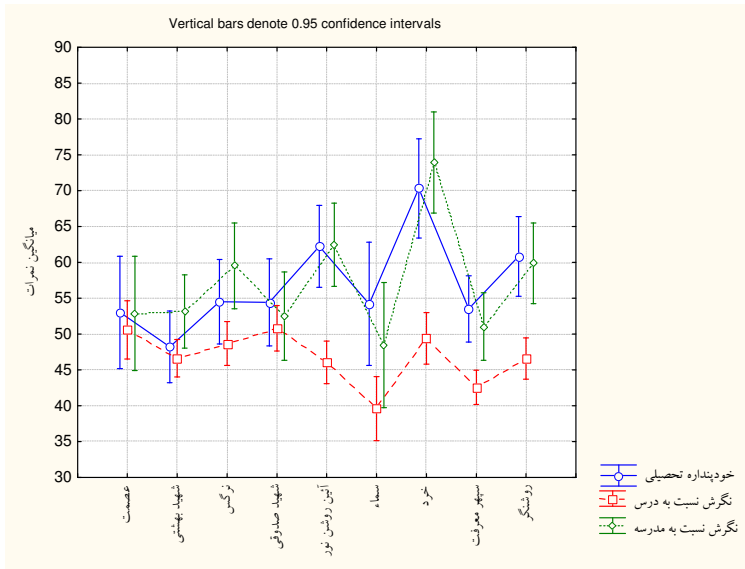
سپس شاخص‌های آماری توصیفی نمره کل بازده‌های عاطفی یادگیری به تفکیک مدارس محاسبه شد. نتایج نشان دادند، میانگین بازده‌های عاطفی یادگیری در مدارس کدهای ۷، ۵، ۴، ۳، ۱ و ۹ بالاتر از حد متوسط (۵۰) و در مدارس کدهای ۲ و ۶ پایین‌تر از حد متوسط (۵۰) بود. در خرده‌مقیاس‌های بازده‌های عاطفی یادگیری، در نگرش نسبت به درس، مدرسه کد ۶ دارای پایین‌ترین میانگین و مدرسه کد ۴ دارای بالاترین میانگین، در نگرش به مدرسه، مدرسه

کد ۶ دارای پایین‌ترین میانگین و مدرسه کد ۷ دارای بالاترین میانگین، در خودپنداره تحصیلی مدرسه کد ۲ دارای پایین‌ترین میانگین و کد ۷ دارای بالاترین میانگین بودند. برای تعیین این‌که آیا خرده‌مقیاس‌های بازده‌های عاطفی یادگیری در مدارس مختلف تفاوت معناداری با یکدیگر دارند یا خیر؟ از تحلیل اندازه‌گیری مکرر طرح یک بین - یک درون استفاده شد. که نتایج این تحلیل در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل اندازه‌گیری مکرر برای تعیین تفاوت معنادار بین خرده‌مقیاس‌های بازده‌های عاطفی یادگیری

اثر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	نسبت F	سطح معناداری
مدرسه	۱۷۳۶۱/۱۰	۸	۲۱۷۰/۱۴	۵/۵۳	۰/۰۰
خطا	۱۱۱۵۸۶/۶۵	۲۷۵	۴۰۵/۷۷		
خرده‌مقیاس‌های بازده‌های عاطفی	۱۷۰۳۶/۸۵	۲	۸۵۱۸/۴۲	۶۷/۳۰	۰/۰۰
تعامل مدرسه و عاطفی	۸۱۴۴/۶۳	۱۶	۵۰۹/۰۸	۴/۰۲	۰/۰۰
خطا	۶۹۶۱۲/۳۷	۵۵۰	۱۲۶/۵۷		

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، اثر مدرسه و اثر خرده‌مقیاس‌های بازده‌های عاطفی و همچنین اثر تعامل مدرسه و خرده‌مقیاس‌های بازده‌های عاطفی در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار بود. در نمودار ۲ تعامل خرده‌مقیاس‌های بازده‌های عاطفی یادگیری و مدارس مختلف منعکس شده است.



نمودار ۲: تعامل خرده‌مقیاس‌های بازده‌های عاطفی یادگیری و مدارس مختلف

نتایج نشان دادند، وضعیت نگارش دانش‌آموزان نسبت به درس تقریباً در تمامی مدارس پایین‌تر از حد متوسط (۵۰) و نسبت به دو مؤلفه دیگر بازده‌های عاطفی یادگیری در وضعیت پایین‌تری قرار داشت.

سپس برای یافتن رابطه بین برنامه درسی پنهان با بازده‌های عاطفی یادگیری همبستگی تک متغیری پیرسون، بین نمره کل بازده‌های عاطفی یادگیری با تمامی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان محاسبه شد و معناداری آن مورد بررسی قرار گرفت که نتایج در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴: محاسبه ضریب همبستگی تک متغیری پیرسون بین نمره کل بازده‌های عاطفی یادگیری با تمامی مؤلفه‌های محیط اجتماعی و فیزیکی برنامه درسی پنهان مدرسه

متغیرهای برنامه درسی پنهان مدرسه	میانگین	انحراف استاندارد	همبستگی (r)	ضریب تبیین (r^2)	مقدار t	سطح معناداری	تعداد	ثابت	شیب
تعامل معلم با دانش‌آموز ضعیف	۲۰۹	۰۱۹	-۰۱۴	۰۰۲	-۰۳۷	۰۷۲	۹	۶۱۴۵	-۳۷۶
ارزشیابی معلم/محتوا	۲۱۴	۰۱۵	۰۷۲	۰۵۱	۲۷۲	۰۰۳	۹	۱۶۵	۲۴۲۷

۹.۶۰	۳۴.۶۱	۹	۰.۰۲	۳.۱۴	۰.۵۸	۰.۷۶	۰.۴۲	۱.۹۸	شیوه تدریس / وضعیت ظاهری
۰.۹۱	۵۱.۰۹	۹	۰.۸۹	۰.۱۴	۰.۰۰	۰.۰۵	۰.۳۰	۲.۷۷	تعامل معلم با دانش‌آموز قوی
۳.۸۷	۴۵.۹۳	۹	۰.۰۱	۳.۶۳	۰.۶۵	۰.۸۱	۱.۰۹	۱.۹۸	تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر
۵.۰۴	۴۲.۸۸	۹	۰.۰۳	۲.۶۶	۰.۵۰	۰.۷۱	۰.۷۳	۲.۱۳	تعامل کارکنان با دانش‌آموزان
۵.۳۵	۳۹.۷۴	۹	۰.۰۱	۳.۸۷	۰.۶۸	۰.۸۳	۰.۸۱	۲.۵۹	تعامل کارکنان با یکدیگر
-۸.۷۳	۷۹.۸۱	۹	۰.۱۲	-۱.۷۷	۰.۳۱	-۰.۵۶	۰.۳۳	۳.۰۰	سیستم آموزشی
۱.۳۲	۴۹.۳۵	۹	۰.۸۵	۰.۲۰	۰.۰۱	۰.۰۸	۰.۳۰	۳.۲۲	قوانین و مقررات مدرسه
۱۴.۵۹	۱۸.۱۱	۹	۰.۰۰	۴.۲۴	۰.۷۲	۰.۸۵	۰.۳۰	۲.۴۳	محیط اجتماعی
۴.۷۳	۴۲.۶۹	۹	۰.۰۰	۴.۵۸	۰.۷۵	۰.۸۷	۰.۹۶	۲.۱۳	محیط فیزیکی
۷.۹۷	۳۴.۷۱	۹	۰.۰۰	۵.۸۲	۰.۸۳	۰.۹۱	۰.۶	۲.۳۷	برنامه درسی پنهان مدرسه

براساس نتایج جدول ۴ ضریب همبستگی بین بازده‌های عاطفی یادگیری با برنامه درسی پنهان مدرسه، محیط اجتماعی و محیط فیزیکی به ترتیب برابر ۰/۹۱، ۰/۸۷ و ۰/۸۵ بود. این ضرایب همبستگی در حد بسیار قوی بود. ضرایب تبیین برنامه درسی پنهان مدرسه، محیط اجتماعی و محیط فیزیکی به ترتیب برابر ۰/۸۳، ۰/۷۵ و ۰/۷۲ بود که ضرایب تبیین بسیار بالایی بود. برای آزمون معناداری میزان همبستگی بین بازده‌های عاطفی یادگیری و هر کدام از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان از آزمون t استفاده شد. نتایج آزمون نشان داد که t محاسبه شده برای برنامه درسی پنهان و دو مؤلفه اصلی آن (محیط اجتماعی و فیزیکی) در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار بود. بدین ترتیب چنین نتیجه گرفته شد که رابطه معناداری بین برنامه درسی پنهان مدارس با بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان وجود دارد. به همین ترتیب نتایج آزمون t برای خرده‌مقیاس‌های برنامه درسی پنهان محیط اجتماعی مدرسه حاکی از آن بود که از بین خرده‌مقیاس‌های مذکور، همبستگی معناداری در سطح اطمینان ۹۵ درصد بین خرده‌مقیاس‌های شیوه‌های ارزشیابی / محتوای مواد درسی، شیوه‌های تدریس / وضعیت ظاهری، تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر، تعامل کارکنان با دانش‌آموزان و تعامل کارکنان با یکدیگر با بازده‌های عاطفی یادگیری وجود داشت و بین بقیه خرده‌مقیاس‌ها با بازده‌های عاطفی یادگیری همبستگی

معناداری مشاهده نگردید. سپس به بررسی میزان همبستگی هر یک از خرده‌مقیاس‌های بازده‌های عاطفی یادگیری با مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان پرداخته شد و معناداری این ضرایب همبستگی مورد آزمون قرار گرفت. نتایج نشان دادند که نگرش نسبت به مدرسه و خودپنداره تحصیلی با برنامه درسی پنهان و مؤلفه‌های محیط اجتماعی و فیزیکی در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار بود. همچنین از بین خرده مؤلفه‌های محیط اجتماعی، مؤلفه‌های شیوه‌های ارزشیابی / محتوا، شیوه‌های تدریس / وضعیت ظاهری، تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر، تعامل کارکنان با دانش‌آموزان و تعامل کارکنان با یکدیگر همبستگی معناداری در سطح اطمینان ۹۵ درصد با خرده‌مقیاس‌های نگرش نسبت به مدرسه و خودپنداره تحصیلی داشت. به همین ترتیب تعامل معلم با دانش‌آموزان قوی با نگرش نسبت به درس رابطه معناداری در سطح اطمینان ۹۵ درصد داشت.

به منظور بررسی اثر همزمان متغیرهای پیش‌بین (یعنی برنامه درسی پنهان) بر متغیر ملاک (یعنی بازده‌های عاطفی یادگیری) از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد.

نتایج رگرسیون چندگانه بین مؤلفه‌های محیط اجتماعی و محیط فیزیکی مدرسه همبستگی چندگانه برابر با $0/93$ را نشان می‌داد که با توجه به مقدار F و سطح خطای محاسبه شده در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار بود. ضریب تبیین نیز برابر $85/68/100$ بود. بدین ترتیب مشخص شد که $85/68$ درصد بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان متأثر از دو مؤلفه محیط اجتماعی و محیط فیزیکی برنامه درسی پنهان مدارس بود.

به منظور بررسی وضعیت برنامه درسی پنهان مدارس و اثر آن بر بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان علاوه بر تحلیل کمی به تحلیل کیفی یافته‌های حاصل از مشاهده‌ها و مصاحبه‌ها با استفاده از رویکردهای برنامه درسی پنهان و نظریه‌های روان‌شناسی یادگیری پرداخته شد. بدین منظور اثر هر مؤلفه تشکیل دهنده برنامه درسی پنهان با توجه به شاخص‌های تشخیص این برنامه در پژوهش حاضر بر بازده‌های عاطفی یادگیری به طور جداگانه مورد بررسی قرار گرفت.

۱- تعاملات معلم با دانش‌آموزان: در زمینه تأثیر تعاملات و روابط موجود در کلاس‌های درس و مدرسه در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان صاحب‌نظران مختلف اتفاق نظر داشتند (از جمله جکسون، ۱۹۶۸؛ بلوم، ۱۹۸۲؛ آسبروکس، ۲۰۰۰؛ لایوسی و لاسون، ۲۰۰۸؛ اسمیت و

مونتگومری، ۲۰۰۸؛ چای کینگ، ۲۰۰۸؛ داگانی، ۲۰۰۹؛ قورچیان، ۱۳۷۳؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۱؛ و ملکی، ۱۳۸۶).

تحلیل کیفی یافته‌های حاصل از تعاملات موجود در محیط مدرسه با استفاده از نظریات این صاحب‌نظران و برخی از نظریه‌پردازان حوزه روان‌شناسی یادگیری انجام شد.

یافته‌ها نشان دادند که در اکثر کلاس‌های درس مورد مشاهده، به ویژه در مدارس دولتی، تعاملات معلم‌ها با دانش‌آموزان منفی بود. به طور نمونه اکثر معلمان در آستانه ورود به کلاس با دانش‌آموزان سلام و احوالپرسی نمی‌کردند و بدون خداحافظی کلاس را ترک می‌کردند. به ندرت، لبخند می‌زدند. گرمی و شوخ‌طبعی، شور و شوق و تحرک نداشتند. از سبک‌های مستبدانه برای اداره کلاس درس استفاده می‌کردند و بر دانش‌آموزان خود کنترل و محدودیت زیادی اعمال می‌کردند. آن‌ها برای مجاب کردن دانش‌آموزان به انجام تکالیف درسی از شیوه‌های تنبیه، جریمه، توهین، تهدید، تحقیر، سرزنش و تمسخر کردن و در نهایت احضار والدین دانش‌آموزان به مدرسه استفاده می‌کردند.

اکثر معلمان با نیازها و ویژگی‌های روحی و روانی دانش‌آموزان آشنا نبودند و توانایی برقراری ارتباط مؤثر با آن‌ها را نداشتند. بدبینی و بی‌اعتمادی به دانش‌آموزان، داشتن انتظارات خارج از حد توان و بی‌توجهی به پیشرفت‌های کم و تدریجی آن‌ها، یادآوری شکست‌های قبلی و مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر از مواردی بود که برخلاف توصیه‌های اکثر روان‌شناسان یادگیری از جمله نظریه‌پردازان رفتارگرا، خبرپردازان و رویکردهای انگیزشی بود.

از دیگر مواردی که در ایجاد تعاملات منفی بین معلم و دانش‌آموزان و از طریق فرآیند شرطی‌سازی کلاسیک در ایجاد نگرش منفی به برخی دروس مانند دینی، قرآن، عربی و پرورشی مؤثر بود، همراه کردن رویدادهای منفی و نامطلوب با تدریس این دروس بود. این رویدادهای منفی، شامل این موارد می‌شد: ذکر صفات انتقام‌جو بودن خداوند، عدم گذشت و بخشش وی، یادآوری آتش دوزخ، پل صراط، عذاب الهی، باطل شدن تمامی اعمال خوب و نیک با یک عمل منفی و پذیرفته نشدن طاعات و عبادات و مرگ سختی که در انتظار خطاکاران است.

گرچه در اکثر کلاس‌های درس مورد مشاهده، تعاملات معلم‌ها با دانش‌آموزان منفی و بر خلاف نظریات روان‌شناسان یادگیری بود، لیکن در برخی کلاس‌ها نیز تعاملات معلم‌ها با تمامی دانش‌آموزان کلاس مثبت و مطابق توصیه‌های روان‌شناسان یادگیری بود. فضای حاکم بر این

کلاس‌ها ساختاری غیر تهدیدآمیز و حمایت‌کننده داشت. ایجاد گروه‌های کوچک یادگیری در این کلاس‌ها که مطابق با نظریه‌های پیازه، ویگوتسکی و رویکردهای یادگیرنده محوری بود، فرصت مناسب و ویژه‌ای برای هر یک از دانش‌آموزان فراهم می‌آورد تا در بحث‌های کلاسی شرکت جویند. معلمان این کلاس‌ها همگام با ثرن‌دایک و اسکینر مقررات روشنی را برای دانش‌آموزان وضع می‌کردند و انتظاراتی را که در مورد تکالیف درسی و نوع رفتار آن‌ها داشتند به صورت روشن و قاطعی به اطلاعشان می‌رساندند. همچنین بر فعالیت‌هایی تأکید می‌کردند که احتمال موفقیت همه دانش‌آموزان در آن تکالیف وجود داشت. این معلمان در دانش‌آموزانشان احساس شایستگی، کفایت، مهارت و احساس تصور مثبت از خود و شوق و اشتیاق یادگیری و دانش‌اندوزی را ایجاد می‌کردند.

۲- تعاملات کارکنان مدارس با دانش‌آموزان و با یکدیگر: در تحلیل کیفی یافته‌های حاصل از تعاملات کارکنان با دانش‌آموزان و با یکدیگر از دیدگاه نظریه‌پردازان حوزه برنامه درسی پنهان که به آن‌ها اشاره شد و نظریه‌پردازان حوزه مدیریت (دیدگاه مدیریتی کنز)، نظریه رشدیافتگی و رشدنیافتگی آرجریس، نهضت روابط انسانی و نظریه دو عاملی انگیزشی هرزبرگ استفاده شد. در مدارس که روابط کارکنان با دانش‌آموزان و با یکدیگر مثبت نبود، مدیران یا فاقد یکی از مهارت‌های ادراکی، انسانی و فنی مورد نظر کنز بودند یا یکی از چهار وظیفه اساسی خود یعنی برنامه‌ریزی، سازماندهی، رهبری و کنترل را به خوبی انجام نمی‌دادند و یا نقش‌های ارتباطی، اطلاعاتی و تصمیم‌گیری را به خوبی بازی نمی‌کردند. در این مدارس مدیران و یا معاونان با همکاران خود و با دانش‌آموزان برخلاف نهضت روابط انسانی و نظریه آرجریس مانند انسان‌های نابالغ و رشدنیافته رفتار می‌کردند و موجبات نارضایتی همکاران و دانش‌آموزان را از جو اجتماعی مدرسه فراهم می‌کردند. در این مدارس نیازهای سطح پایین‌تر یا عوامل بهداشتی مورد نظر هرزبرگ رعایت نمی‌شد. ضمن آن‌که عوامل برانگیزاننده مورد نظر هرزبرگ و ارضای نیازهای سطح بالا مانند احترام و خودیابی برای کارکنان و دانش‌آموزان فراهم نمی‌شد.

۳- تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر: تحلیل کیفی یافته‌ها نشان دادند نحوه گزینش و شرایط ثبت‌نام دانش‌آموزان یکی از عوامل اثرگذار بر نحوه تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر بود. در

مدارسی که دانش‌آموزان مراحل سخت‌گزینش اخلاقی، انضباطی و تحصیلی را طی کرده بودند، روابط دانش‌آموزان با یکدیگر مثبت‌تر از سایر مدارس بود.

یکی دیگر از عوامل اثرگذار بر نحوه تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر روش‌های تدریس و ارزش‌یابی معلم‌ها بود. در کلاس‌های درسی که روش‌های تدریس و ارزش‌یابی به کار گرفته شده توسط معلم‌ها بر مبنای رقابت‌های فردی بود، میزان پرخاشگری کلامی و فیزیکی بین دانش‌آموزان بیشتر بود.

بر عکس در کلاس‌های درسی که روش‌های تدریس معلمان مطابق رویکردهای یادگیرنده‌محوری بود و فرصت‌های یادگیری مشارکتی و بحث گروهی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کرد و نمرات دانش‌آموزان به صورت گروهی داده می‌شد و رقابت‌ها گروهی بود، تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر مثبت‌تر بود. حتی در بسیاری موارد گروه‌های رقیب به یکدیگر یاری می‌رساندند. بدین ترتیب نگرش دانش‌آموزان به مدرسه و خودپنداره تحصیلی آن‌ها مثبت‌تر می‌شد.

۴- **شیوه‌های تدریس و ارزشیابی معلم‌ها:** در زمینه تأثیر شیوه‌های تدریس و ارزشیابی معلمان در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان صاحب‌نظرانی چون جکسون، ۱۹۶۸؛ مک نیل، ۱۹۹۶ و ملکی، ۱۳۸۶ اتفاق نظر داشتند. در تحلیل کیفی یافته‌ها از دیدگاه‌های این نظریه‌پردازان و نظریه‌پردازان حوزه روان‌شناسی یادگیری استفاده شد.

در اکثر کلاس‌های درس مورد مشاهده، معلمان، روش‌ها و فنون تدریس مطرح شده از جانب روان‌شناسان یادگیری را در موقعیت‌های آموزشی مورد استفاده قرار نمی‌دادند. آن‌ها در انتخاب روش تدریس که یکی از مراحل مهم طراحی آموزشی است، تنها از روش‌های تدریس سنتی حفظ و تکرار و سخنرانی بدون رعایت اکثر اصول و فنون آن استفاده می‌کردند.

آن‌ها برخلاف توصیه‌های روان‌شناسان یادگیری از امتحان و ارزشیابی به عنوان ابزار قدرت‌نمایی و حتی وسیله تنبیه دانش‌آموزان استفاده می‌کردند و با ایجاد زمینه‌های نامطلوب آموزشی نوعی نگرانی و وحشت از امتحان را در ذهن شاگردان ایجاد می‌کردند. معلمان نقش خود را که فراهم کردن موقعیت و امکانات مناسب آموزشی و پرورش و هدایت فعالیت‌های آموزشی شاگردان به منظور رشد همه‌جانبه آنان بود، ایفا نکرده و تنها به انتقال حقایق علمی و اندازه‌گیری حقایق ضبط شده توسط فراگیران به منظور عبور آنان از کلاسی به کلاس دیگر

می‌پرداختند. شرایط ارزشیابی تنها بر پیشرفت تحصیلی تأکید داشت و فرآیند یادگیری و تلاش دانش‌آموز در نظر گرفته نمی‌شد. برخلاف رویکردهای پیاژه، نوبیاژه‌ای‌ها، ویگوتسکی، برونر و سایر نظریه‌پردازان تأکید بر رقابت فردی برای کسب نمره بیشتر بود و به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان توجهی نمی‌شد. در چنین شرایطی همان‌گونه که نظریه اسناد و رویکرد انگیزشی پیشرفت پیش‌بینی کرده بودند، زمینه‌های شکست بیشتر دانش‌آموزان ضعیف و در نتیجه خودپنداره تحصیلی منفی فراهم می‌شد.

علاوه بر موارد ذکر شده، بسیاری از معلم‌ها به ویژه معلم‌های دروس دینی، قرآن، هنر، تاریخ، جغرافی، اجتماعی و انشاء اطلاعات و آگاهی کافی نسبت به درسی که تدریس می‌کردند، نداشتند و یا این دروس با رشته تخصصی و علایق آن‌ها همخوانی نداشت، به همین دلیل نمی‌توانستند این مواد درسی را به خوبی تدریس و ارزشیابی کنند.

۵- محتوای کتاب‌های درسی: در زمینه تأثیر محتوای کتاب‌های درسی در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان برخی صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی اتفاق نظر داشته‌اند (از جمله آیزنر، ۱۹۷۹ (به نقل مهرمحمدی، ۱۳۸۱)، اسمیت و مونتگومری، ۲۰۰۸؛ برجن هن گون، ۲۰۰۹؛ ردیش، ۲۰۰۹؛ استیفن سون، ۲۰۰۹؛ و شریف داریا، ۲۰۱۰).

تحلیل کیفی یافته‌های حاصل از محتوای کتاب‌های درسی با توجه به دیدگاه‌های این نظریه‌پردازان و نظریه‌پردازان حوزه علوم تربیتی از جمله شعبانی (۱۳۷۸) و ملکی (۱۳۸۶) انجام شد.

یافته‌ها نشان دادند در محتوای برخی از کتاب‌های درسی از جمله تاریخ، جغرافیا، دینی (به جز بخش احکام)، عربی و قرآن، اصول و ضابطه‌هایی که متخصصان برنامه درسی از جمله شعبانی و ملکی در تهیه و تنظیم محتوای آموزشی مطرح نموده‌اند، رعایت نمی‌شود: به طور نمونه در نظر گرفتن علاقه، رغبت و توانایی شاگردان، تازگی موضوع، ارتباط داشتن با مسائل روز، پایه‌ای بودن برای آموزش‌های مداوم، کاربردی بودن و قابلیت یادگیری. رعایت نکردن این اصول موجب نگرش منفی اکثر دانش‌آموزان به محتوای این کتاب‌ها شده بود.

۶- قوانین و مقررات مدرسه: صاحب‌نظران مختلف حوزه برنامه درسی در خصوص تأثیر قوانین و مقررات مدرسه در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان (مک نیل، ۱۹۹۶؛ ایلوا، ۱۹۹۸؛ آهولا، ۲۰۰۰؛ مایلزو آندریون، ۲۰۰۱؛ اسمیت و مونتگومری، ۲۰۰۸ و ملکی، ۱۳۸۶) اتفاق نظر داشتند.

تحلیل کیفی یافته‌های این مؤلفه با توجه به نظر این صاحب‌نظران و نظریه‌های کارکردی، تداعی‌گرایی و شناختی - اجتماعی انجام شد.

طبق نظر کارکردگرایان، مشکلات رفتاری در آموزشگاه از تنبیه، قوانین و مقررات خشک، تقاضاهای نامعقول از شاگردان، طرح‌ریزی‌های غلط آموزشی و بی‌توجهی به اختلافات فردی دانش‌آموزان ناشی می‌شود. یافته‌ها نشان دادند که در مدارس دولتی، بیشترین میزان نگرش منفی به مدرسه ناشی از موارد ذکر شده توسط کارکردگرایان بود. در این مدارس برخلاف نظریه‌های تداعی‌گرایی شرایط امن و دوستانه‌ای برای دانش‌آموزان فراهم نبود تا در آن‌ها نسبت به محیط آموزشگاه احساس‌های مثبت ایجاد شود.

در مدارس غیرانتفاعی کدهای ۶ و ۸ برخلاف نظریه شناختی - اجتماعی بندورا دانش‌آموزان پیامدهای منطقی زیر پا گذاشتن قوانین و مقررات را دریافت نمی‌کردند. سهل‌گیری بیش از حد، نادیده گرفتن بدرفتاری‌ها، ارفاق‌های اضافی، از بین بردن ریشه رفتارهای نامطلوب و در نتیجه بی‌قانونی و بی‌نظمی از عوامل ایجاد نگرش منفی دانش‌آموزان به مدرسه بود.

۷- قوانین و مقررات لباس پوشیدن و آراستگی ظاهری معلم‌ها و دانش‌آموزان: در زمینه تأثیر قوانین و مقررات لباس پوشیدن در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان برخی از صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی هم‌چون ایلوا، ۱۹۹۸ و مایلزو و آندریون، ۲۰۰۱ اتفاق نظر داشتند. تحیل کیفی یافته‌ها با توجه به نظر این صاحب‌نظران و صاحب‌نظران حوزه روان‌شناسی رشد، نظریه‌های دبس^۱، دکیستامبرگ^۲ والون و پیازه انجام شد.

مطابق پیش‌بینی نظریه‌های تحولی والون و پیازه تصور تماشاگران خیالی در نوجوانان موجب می‌شود که آن‌ها تصور کنند تمام مردم کوچه و خیابان به شیوه لباس پوشیدن و سر و وضع آن‌ها توجه دارند. نوجویی و جستجوی تازگی که دبس و دکیستامبرگ آن را از مظاهر اساسی

1. Debresse
2. Dkestemberg

بحران بلوغ می‌دانستند، سبب می‌شد تا برخی از دانش‌آموزان برخلاف قوانین و مقررات لباس پوشیدن و آراستگی ظاهری عمل کرده و تغییراتی در سبک پوشش و آراستگی ظاهری خود ایجاد کنند. نوجویی و ایجاد تغییرات منجر به کاهش نمره انضباط و در برخی موارد اخراج موقت برخی از دانش‌آموزان قانون‌شکن از مدارس شده بود. نارضایتی از قوانین و مقررات لباس پوشیدن مطابق پیش‌بینی‌های نظریه تحولی والون، پیازه، دبس و دکیستامبرگ یکی از عوامل اثرگذار بر نگرش منفی دانش‌آموزان به مدرسه و ایجاد بازده‌های عاطفی یادگیری منفی در آنها بود. علاوه بر آن نحوه آراستگی ظاهری معلمان (به ویژه معلمان دروس دینی، قرآن، عربی و پرورشی) استفاده از لباس‌هایی با رنگ‌های تیره و نامناسب با روحیات نوجوانان از دیگر عوامل ایجاد نگرش منفی در دانش‌آموزان نسبت به مدرسه بود.

۸- **امکانات فیزیکی مدارس:** در زمینه تأثیر محیط فیزیکی مدارس در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان صاحب‌نظرانی چون مارگولیس (۲۰۰۱)، دیکسی (۲۰۰۶)، ویر (۲۰۰۹) و فریتر (۲۰۰۹) اتفاق نظر داشتند. تحلیل کیفی یافته‌ها با استفاده از نظریات این صاحب‌نظران و نظریه‌های محیط‌گرایی انجام شد.

روانشناسان محیط‌گرا معتقدند رفتاری که در یک محیط معین ظاهر می‌شود، معلول خصوصیات محیط است. تحلیل کیفی یافته‌ها نیز نشان داد در مدارس که امکانات فیزیکی ضعیفی داشتند و وضعیت بهداشتی آن‌ها در سطح پایینی بود، دانش‌آموزان در حفظ و نگهداری امکانات فیزیکی مدرسه و بهداشت محیط تلاشی نمی‌کردند و میزان نارضایتی آن‌ها از مدرسه بیشتر بود. بر عکس در مدارس که امکانات فیزیکی بهتری داشتند و وضعیت بهداشتی آن‌ها در سطح بالاتری بود، میزان نگرش مثبت دانش‌آموزان به مدرسه بالاتر بود.

با توجه به یافته‌های حاصل شده از تجزیه و تحلیل کمی و کیفی داده‌ها، مدلی در جهت کاهش آثار اکتشافی منفی برنامه درسی پنهان و افزایش آثار اکتشافی مثبت آن بر بازده‌های عاطفی یادگیری پیشنهاد شد. مدل پیشنهادی دربرگیرنده هشت مؤلفه اصلی است. این مؤلفه‌ها به ترتیب عبارتند از: ۱- مبانی نظری ۲- فلسفه ۳- متغیرهای زیربنایی ۴- ابعاد ۵- اهداف ۶- اصول و روش‌ها ۷- مراحل اجرایی ۸- نظام ارزشیابی و بازخورد.

مبانی نظری مدل پیشنهادی شامل نظریه‌های یادگیری و برنامه درسی پنهان است که در تجزیه و تحلیل کیفی یافته‌ها به کار گرفته شد.

فلسفه مدل پیشنهادی، کاهش تجربه‌ها و یادگیری‌های منفی و افزایش تجربه‌ها و یادگیری‌های مثبت ناشی از آثار برنامه درسی پنهان بر بازده‌های عاطفی یادگیری است.

متغیرهای زیربنایی مدل پیشنهادی، جهت تعیین این متغیرها پس از مراجعه به مبانی نظری و تدوین ابزار اولیه، از تحلیل عاملی با روش چرخش واریماکس استفاده شد که در قسمت روش به آن اشاره شد. سایر متغیرهای زیربنایی که از مطالعه پیشینه پژوهش و جمع‌بندی آراء صاحب‌نظران مختلف حوزه برنامه درسی پنهان به دست آمدند،^۱ عبارت بودند از: تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر، تعامل کارکنان با دانش‌آموزان و با یکدیگر، سیستم آموزشی، قوانین و مقررات و محیط فیزیکی مدارس.

مدل پیشنهادی در پنج بعد روان‌شناختی، جامعه‌شناختی، علمی، سیاسی و دینی - اخلاقی تدوین شد. ابعاد مدل با توجه به آثار کشف شده برنامه‌های درسی پنهان بر بازده‌های عاطفی یادگیری تدوین شد. در بعد روان‌شناختی، شناخت ویژگی‌های رشد روان‌شناختی نوجوانان و توجه به تفاوت‌های فردی آن‌ها ضروری است. در بعد علمی، هدف ارتقاء علمی و تخصصی کارکنان آموزشی، بهبود روش‌های تدریس و ارزشیابی معلمان، افزایش کیفیت شیوه‌های اداره و کنترل کلاس‌های درس و مدرسه و آگاهی از روش‌های ایجاد انگیزش در دانش‌آموزان است. در بعد سیاسی، توجه به مناسبات قدرت و اقتدار در مدارس می‌تواند نوع اختیارات معلم و شاگردان را تنظیم کند. ایجاد محیط‌های سالم آموزشی و افزایش فرصت‌های یادگیری به کمک توازن قدرت و برقراری انضباط و فراهم آوردن جو مشارکت و صمیمیت در محیط آموزشی می‌تواند در کاهش آثار منفی کشف شده برنامه درسی پنهان بر نگرش به مدرسه و خودپنداره تحصیلی اثرگذار باشد.

در بعد دینی - اخلاقی، توجه به آثار منفی کشف شده برنامه درسی پنهان بر نگرش دانش‌آموزان به دروس دینی، عربی، قرآن و پرورشی و از طریق فرآیند سازی کلاسیک،

۱. از آنجایی که واحد تحلیل چهار عامل اول کلاس‌های درس بود و در مجموع ۱۱۷ کلاس درس مورد بررسی قرار گرفته بود، امکان تحلیل عاملی وجود داشت، ولی در مورد سایر متغیرها که واحد تحلیل مدرسه بود و ۹ مدرسه مورد بررسی قرار گرفته بود، امکان تحلیل عاملی وجود نداشت.

ایجاد تداعی‌های منفی بر نگرش به مسائل دینی و اخلاقی ضروری است. به این آثار در قسمت یافته‌ها اشاره شد.

در اهداف مدل پیشنهادی، افزایش آثار مثبت برنامه درسی پنهان بر بازده‌های عاطفی یادگیری، مدنظر قرار گرفته است. این اهداف در جهت افزایش نگرش مثبت نسبت به دروس آموزشی، نسبت به آموزشگاه و افزایش خودپنداره تحصیلی مثبت است.

اصول و روش‌های مدل، در رابطه مستقیم با اهداف مدل و با توجه به آثار منفی کشف شده برنامه درسی پنهان بر بازده‌های عاطفی یادگیری به صورت کاربردی طراحی شده است.

مراحل اجرایی مدل، با توجه به آثار کشف شده مثبت و منفی برنامه درسی پنهان بر بازده‌های عاطفی یادگیری تدوین شده است. لازم به ذکر است که مدل پیشنهادی پس از انجام پژوهش‌های تکمیلی و اعتباریابی از طریق صاحب‌نظران و کارشناسان حوزه برنامه درسی می‌تواند اجرا شود.

نظام ارزشیابی و بازخورد مدل پیشنهادی، به صورت یک فعالیت نظام‌دار و مستمر برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات به منظور کشف آثار مثبت و منفی ایجاد شده توسط برنامه‌های درسی پنهان بر بازده‌های عاطفی یادگیری و در جهت رسیدن به هدف‌های مدل طرح و اجرا می‌گردد.

بحث درباره نتایج

نتایج پژوهش حاکی از آن بود که آثار برنامه درسی پنهان محیط اجتماعی و فیزیکی در اکثر مدارس مورد مشاهده بر بازده‌های عاطفی یادگیری، منفی و نامطلوب بود. در نظریه یادگیری آموزشی بلوم (۱۹۸۲)، گفته شده که یکی از عوامل مهم و مؤثر بر بازده‌های عاطفی یادگیری، تجربیات و یادگیری‌های حاصل از تعاملات موجود در محیط مدرسه یا همان برنامه درسی پنهان است.

نتایج نشان دادند که در اکثر مدارس مورد بررسی تعاملات معلم‌ها با دانش‌آموزان، تعاملات اولیه مدرسه با دانش‌آموزان و با یکدیگر و تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر منفی بود. این تعاملات از عوامل اثرگذار بر بازده‌های عاطفی یادگیری در دانش‌آموزان بودند. این یافته پژوهش

با یافته‌های به دست آمده از پژوهش‌های ماک و فلاین (۲۰۰۲)، ترنر (۲۰۰۸) ناهرن برگرواستین برگر (۲۰۰۹)، اوسل و همکاران (۲۰۰۹) گاریت و یانگ (۲۰۰۹) و همچنین پژوهش‌های اکرمی (۱۳۷۳) و ساده‌ئی (۱۳۷۶) همسو بود. در واقع پژوهشگران مذکور نیز به این نتیجه دست یافتند که تعاملات موجود در محیط مدرسه یکی از عوامل مهم و مؤثر در نگرش دانش‌آموزان به درس، مدرسه و پرورش خودپنداره آن‌هاست.

نتایج هم‌چنین نشان دادند نحوه تعاملات اکثر اولیاء مدارس با دانش‌آموزان و با یکدیگر برخلاف نظریه‌های مدیریتی کتز، رشدیافتگی و رشدنیافتگی آرجیس، نهضت روابط انسانی و نظریه دو عاملی انگیزشی هرزبرگ بود.

هم‌چنین نتایج نشان دادند که تعاملات معلم با دانش‌آموزان یکی از عوامل مهم و مؤثر در نگرش دانش‌آموزان به درسی بود که معلم تدریس می‌کرد. نحوه تعاملات اکثر معلم‌ها با دانش‌آموزان برخلاف توصیه‌های اکثر نظریه‌های یادگیری از جمله نظریه‌های رفتارگرایی، خبرپرازی و رویکردهای انگیزشی بود.

این یافته پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های چای کینگ (۲۰۰۸)، رو وی و استی وارت (۲۰۰۹) همسو بود. چای کینگ^۱ (۲۰۰۸) در پژوهش خود نشان داد نحوه تعاملات کارکنان با یکدیگر یکی از عوامل مؤثر بر بازده‌های عاطفی است.

یافته‌های پژوهش رویی و استی وارت^۲ (۲۰۰۹) نشان داد که حس تعلق داشتن به محیط مدرسه از طریق انجام دادن فعالیت‌های مشترک و مثبت بین کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان موجب بهزیستی اجتماعی و تضمین پیشرفت نظام تعلیم و تربیت می‌شود.

نتایج نشان دادند که نحوه تعاملات اکثر دانش‌آموزان مدارس مورد بررسی با یکدیگر برخلاف نظریه‌های رشد شناختی ویگوتسکی، نوپیاژه‌ای‌ها و رویکردهای یادگیرنده‌محوری بود. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش براون و دلی^۳ (۲۰۰۴)، کاکس و اری‌هاو^۴ (۲۰۰۷)، ویت هال^۵ (۲۰۰۸)، های سای چانگ و اسمیت^۶ (۲۰۰۸) همخوانی داشت. این

1. ChiKeung, Cheng

2. Rowe, F & Stewart, D

3. Brown, J.C & Daly, A.J

4. Cox, B-E & Orehove, E

5. Waite Hall, P

6. Hsieh Chang, Sh-HU

پژوهشگران نشان دادند افزایش تعاملات مثبت بین دانشجویان و یا دانش‌آموزان موجب نگرش مثبت آن‌ها به مطالب درسی، یادگیری و محیط آموزشگاه می‌شود.

هم‌چنین نتایج نشان دادند شیوه‌های تدریس و ارزشیابی معلمان یکی از عوامل اثرگذار بر بازده عاطفی یادگیری و بر خرده‌مقیاس‌های نگرش به مدرسه و خودپنداره تحصیلی بود. در اکثر کلاس‌های درس مورد مشاهده، معلمان روش‌ها و فنون تدریس و ارزشیابی مطرح شده در نظریه‌های یادگیری را مورد استفاده قرار نمی‌دادند. آن‌ها از روش‌های تدریس و ارزشیابی سنتی بدون رعایت اصول و فنون آن استفاده می‌کردند. در روش‌های ارزشیابی به کار گرفته شده توسط معلمان برخلاف رویکردهای پیازه، نوییازه‌ای‌ها، ویگوتسکی، برونر و سایر روان‌شناسان یادگیری تأکید بر رقابت فردی برای کسب نمرات بالاتر بود و به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان توجهی نمی‌شد.

این یافته پژوهش یعنی مؤثر بودن روش‌های تدریس و ارزشیابی معلم بر بازده‌های عاطفی یادگیری با یافته‌های کسب شده توسط پژوهش‌های پارک و شین^۱ (۱۹۹۹)، ادوارد ردیش^۲ (۲۰۰۹)، آین^۳ (۲۰۰۹) و مامداس و بلسیدا^۴ (۲۰۰۹)، آبنیکی (۱۳۸۲)، خلخالی (۱۳۸۲)، و ایزدی (۱۳۸۳) همسو بود. این پژوهشگران نشان دادند روش‌های تدریس و ارزشیابی معلمان در نگرش دانش‌آموزان به درس و بازده‌های آموزشی مؤثر است.

نتایج نشان دادند نگرش دانش‌آموزان به محتوای کتاب‌های درسی یکی از عوامل مؤثر بر بازده‌های عاطفی یادگیری و بر خرده‌مقیاس‌های نگرش به مدرسه و خودپنداره تحصیلی بود. نتایج هم‌چنین نشان دادند که در محتوای برخی از کتاب‌های درسی از جمله تاریخ، جغرافیا، حرفه‌وفن، دینی (به استثنای بخش احکام)، عربی، قرآن و پرورشی اصول و ضابطه‌هایی که متخصصان برنامه‌ریزی درسی از جمله شعبانی (۱۳۷۸) و ملکی (۱۳۸۶) مطرح نمودند، رعایت نشده است و یکی از علل نگرش منفی دانش‌آموزان به محتوای این کتاب‌ها عدم رعایت اصول و ضوابط است.

1. Park Kee-suck & Shin Suk-Churi

2. Redish, E

3. Ian, A

4. Mumthas, N.S & Blessytha, AN

نتایج یافته‌های این قسمت با نتایج یافته‌های پژوهش کوآن و چی یاها^۱ (۲۰۰۸)، برجن هن گون^۲ (۲۰۰۹)، شین، ونگ و شین^۳ (۲۰۰۹)، مک لانگ هین و پدریج^۴ (۲۰۰۹) هم‌خوانی داشت. این پژوهشگران نشان دادند زمانی که محتوای کتاب‌های درسی کاربردی باشد و دانش‌آموزان بتوانند از محتوا در زندگی روزمره خود و برای حل مسائل و مشکلات استفاده کنند، میزان علاقمندی آن‌ها به محتوا و در نتیجه میزان یادگیری آن‌ها افزایش می‌یابد. این در حالی است که محتوای اکثر کتاب‌های درسی در این جهت طراحی نشده است. نتایج نشان دادند که در اکثر مدارس مورد بررسی وضعیت قوانین و مقررات مدرسه مثبت بود. در ضمن بین قوانین و مقررات مدرسه با بازده‌های عاطفی یادگیری و خرده‌مقیاس‌های آن همبستگی معناداری مشاهده نشد، یافته‌های این بخش از پژوهش با یافته‌های به دست آمده از پژوهش کافمن و لیستبرگر^۵ (۲۰۰۲)، ایورستون و همکاران^۶ (۲۰۰۳)، فتسکو و مک کلور^۷ (۲۰۰۵) و ثرنبرگ^۸ (۲۰۰۸) هم‌خوانی نداشت. یکی از علل همسو نبودن نتایج این پژوهش با پژوهش‌های ذکر شده، استفاده از ابزار پرسشنامه برای سنجش بازده‌های عاطفی یادگیری بود. زمانی که پژوهشگر از ابزار مشاهده و مصاحبه نیز استفاده کرد، به نتایج مشابه نتایج پژوهشگران فوق رسید.

نتایج نشان دادند یکی از عوامل مؤثر بر بازده‌های عاطفی یادگیری و خرده‌مقیاس‌های نگرش به مدرسه و خودپنداره تحصیلی، قوانین و مقررات لپاس پوشیدن و وضعیت آراستگی ظاهری معلم‌ها در اکثر مدارس منفی بود. هم‌چنین یافته‌های این قسمت از تحقیق با نظریات دبس، دوکیستامبرگ، اریکسون، والون و پیازه و یافته‌های پژوهش‌های سی باستین و برای ستو^۹ (۲۰۰۸) و بالی‌کی^{۱۰} (۲۰۰۹) هم‌خوانی داشت.

نتایج نشان دادند یکی از عوامل مهم و مؤثر بر بازده‌های عاطفی یادگیری و بر خرده‌مقیاس‌های نگرش به مدرسه و خودپنداره تحصیلی، امکانات فیزیکی مدارس بود که در اکثر مدارس این امکانات در وضعیت مناسب و مطلوبی نبود و نیازهای اساسی و پایه‌ای مانند نیاز به حرارت و نور مطرح شده در نظریه انسان‌گرایی مازلو را برآورده نمی‌کرد. یافته‌های این

1. Kuo-An,H & Chia-Hao,Y
2. Bergen hene gouwen,G
3. Shen,L; Wang,M & Shen,R
4. Mc Loughin,M & Padraig M,M
5. Kaufman,A.S & Lictenberger,E.O
6. Evertson,C.M; Emmer, E.t & Worsham, M.E
7. Festco,T & Mcclure,J
8. Thornberg,R
9. Sebastian,R,J & Bristow,D
10. Blaikie, F

بخش از پژوهش با نتایج یافته‌های وبر (۲۰۰۹) و فریتر (۲۰۰۹) همخوانی داشت. وبر در تحقیق خود به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان ترجیح می‌دهند در کلاس‌های کاملاً تزئین شده، زیبا و پرنور درس بخوانند. فریتر به این نتیجه رسید که محیط فیزیکی خوب و مناسب کلاس‌های درس و مدرسه می‌تواند سبب ایجاد احساسات مثبت در دانش‌آموزان شود.

در مجموع یافته‌های پژوهش نشان دادند مؤلفه‌های تشکیل دهنده برنامه درسی پنهان از عوامل پیش‌بینی‌کننده و مؤثر در بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان است. با استفاده از یافته‌های به دست آمده می‌توان به سؤالات مطرح شده در زمینه علل احتمالی ایجاد نگرش مثبت و یا منفی نسبت به دروس مختلف، نسبت به مدرسه و خودپنداره تحصیلی مثبت و یا منفی در دانش‌آموزان پاسخ گفت.

منابع

۱. اکرمی، سیدکاظم. (۱۳۷۳): ارائه یک الگوی نظری درباره برنامه درسی درس بینش اسلامی متوسطه، رساله دکترا. دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم.
۲. بلوم، بی، اس. (۱۹۸۲): ویژگی‌های آدمی و یادگیری آموزشی. ترجمه علی‌اکبر سیف (۱۳۶۳). تهران: مرکز نشر و دانشگاهی.
۳. شعبانی، حسن. (۱۳۷۸): مهارت‌های آموزش و پرورش، تهران: سمت.
۴. قورچیان، نادرقلی. (۱۳۷۳): «تحلیلی از برنامه درسی مستتر، بحثی نو در ابعاد ناشناخته نظام آموزشی»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱ و ۲.
۵. ملکی، حسن. (۱۳۸۶): برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)، تهران: پیام اندیشه.
۶. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۱): برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، مشهد: آستان قدس رضوی.

7. Ahola, S. (2000). Hidden Curriculum in higher education: Somethnig to fear for or Comply to? Innovations in higher education. research unit for the Sociology of education University of Turku. www.Soc.utu.Fi/RUSE/PDF-tiedostot/He article.PDF.

8. Ausbrooks, R. (2000). What is Schools hidden Curriculum teaching your child? <http://www.Parentigteens.Com/Curriculum Shtml>.

9. Avci,S,Yuksel,A,Soyer,M, Balikcioglu,S.(2009). The cognitive and affective changes caused by the differentiated classroom environment designed for the subject of poetry. <http://www.eric.ed.gov>.

10. Bergenhenegouwen, G. (2009). Hidden Curriculum in the university. <http://www.sociologyindex.com>
11. Blaikie,F.(2009).Knowing bodies: a visual and poetic inquiry into the professoriate. International Journal of Education & Arts, V10 n8.
12. Brenda Paul, J. (1997) . An investigation of hidden curriculum in dress, décor, and discipline, master's thesis , pacific lutheran University.
13. Brown,JC and Daly,AJ.(2004). Exploring the interactions and attitudes of international and domestic students in a New Zealand tertiary institution in 4 th Annual Hawaii international conference on business,21-24 June. Honolulu, Hawaii.
15. Chikeung, Ch. (2008) . the effect of shared decision-making on the improvement in teacher's Job development. <http://www.eric.ed.gov>
16. Cox, B.E and orehoves,E.(2007). Faculty-student interaction outside the classroom : A typology from a residential college. Review of higher education, V30 n4 p343-362.
17. Dixie, G. (2003). The importance of the physical environment.
18. <http://books.google.com>
19. Doganay,A. (2009), Hidden curriculum on gaining the value of respect for human dignity. A qualitative study in two elementary schools in Adana. <http://www.Educationalsciencetheory&practice.com>
20. Eilva ; (1998) . Implicit and null curriculum. the Educational technology Journal. Vol, 8 , No, 20 october <http://www.tcet.unt.Edu/START/resss68.htm>.
21. Evertson,C.M. Emmer,E.T. and Worsham, M.E.(2003). Classroom management for elementary teachers. Boston: Allyn & Bacon.
22. Ferriter, B. (2009) . Cell phones art disrupting the learning environment. <http://teacherleaders.typepad.com>
23. Festco,T and McClure,J. (2005). Educational psychology : An integrated approach to classroom decisions. New York: Pearson
24. Fizroy community. school.(2007) .<http://www.fcs.vie.edu.au/artides.asp>.
25. Hsieh chang, Sh-Hu and Smith,R.A (2008). Effectiveness of personal interaction in a learner- centered paradigm distance education class based on student satisfaction. Formerly Journal of research on computing in education. V40 N4.
26. Ian,A.(2009). Does practical work really motivate? A study of the affective value of practical work in secondary school..International Jornal of science Education,v31n17p 2335-2353.

27. Jackson, P. (1968). Life in Classrooms. Retrieved november 25 , 2005 from: <http://www.kdpoorg/images/Jackson.jpeg>
28. Kaufman,A.S. and Lichtenberger,E.O.(2002) Assessing adolescent and adult intelligence. Boston: Allyn & Bacon
29. KUO-An,H & chia-Hao, Y(2008). A synchronous distance discussion procedure with
30. reinforcement mechanism: designed for elementary school students to achieve the
 - a. attending and responding stages of the affective domain teaching goals within a class period. Computers & Education, V51 n4 p 1538-1552.
31. Livessey, c and lawson, t (2008). As. sociology for AaA and edition. <http://www.sociology.org.Uk/revtece1.htm>,
32. Margolis, E. (2000) Class pictures: representations of race, gender and ability in a century of school photography .Educational policy analysis archives. Vol. 8(31).
33. Margolis, E. (2001). The hidden curriculum in higher education <http://books.google.com>
34. Mcloughin,M and Padraig,M,M.(2009). Inquiry-based learning : An educational reform based upon content-central teaching.
35. Mc Neil, J. (1996). Curriculum: A Comprehensive Introduction. fifth edition, New York: Harper collins.
36. Mumthas,N.S and Blessytha,A.(2009). Teacher effectiveness of secondary school teachers
37. with high tacit knowledge. Online submission paper presented at the national seminar on perspectives in teacher education.
38. Myles, B.S. and Andreon, D. (2001). Asperger syndrome and adolescence: practical solutions for school success shawnee mission, ks.autism asperger publishing co.
39. Nuhrenborger,M and Steinbring, H.(2009). Forms of mathematical interaction in different social settings; Examples from student's teachers and Teacher mathematics. Journal of Mathematics teacher Education, V12 n2 p111-132.
40. Oconnor , E. and Smith, S. (1988) the hidden curriculum finding mechanism of control and resistance in the preschool. master's thesis. Columbia University . teachers college.
41. Park, Ke-su & Shin, Su-ch (1999). The effects of three step learning according to level for
42. mathematics on the growth of problem-solving ability and affective
43. characteristics. Report of science educational. Vol,30,pp 117-131.

44. Redish, E.F. (2009) . the hidden curriculum: what do we really want our students to learn? <http://www.sociologyindex.com>
45. Rowe,F and Stewart,D.(2009). Promoting connectedness through whole-school approaches: a qualitative study. Health Education, V 109 n5 p396-413.
46. Sebastian, R.J and Bristow,D.(2008). Formal or informal? The impact of style of dress and forms of address on business student's perceptions of professors. Journal of education for business, V83 n4 p 196-201.
47. Shen,L, Wang,M, Shen,R.(2009). Affective e-learning: Using "emotional" data to improve learning in pervasive learning environment. Educational technology & society, V12 n2 p176-189.
48. V12 n2 p176-189.
49. Shurifah Thuraiy, S.A. (2010). The other curriculum in pesantren exploring possible triggers
50. of radic Alisva. <http://www.pytr.org/pdf>
51. StephenSon, A.M. (2009) . Skirmishes on the border: How children experienced, influenced and enacted the boundaries of curriculum in an early childhood education. <http://reseurhive.vum.ac.riz>
52. Smith, A. and Montgomery, A. (2008).Values and hidden curriculum . [http://Cain.web.service.Thornberg,R.\(2008\).](http://Cain.web.service.Thornberg,R.(2008).) It's not fair voicing pupils criticisms of school rules. Children & society. V22 N6 P418-428.
53. Thornberg, R.(2009). The moral construction of the Good pupil Embedded in school rules. Education, citizenship and social Justice, V4 n3 P245-261.
54. Turner,J.C.(2008). Understanding young adolescent's optimal experiences in academic settings The Journal of experimental education, 77 (2). P 125-143.
URL:<http://www.suite101.com/article.cfm/232/12003.November1>.
55. Waite Hall,P (2008). Student interaction experiences in distance learning courses a phenomenological study, online Journal of distance learning administration. Volume XI, number 1
56. administration. Volume XI, number 1
57. Weber, S.(2009) . Curriculum development: A political act.
58. <http://www.k12curriculumdevelopment.com>
59. Wiki answer (2008). school curriculum: Hidden curriculum.
60. <http://www.answers.com/topic/school-curriculum-hidden-curriculum>