

## کاوشی در عملکرد مدیریت آموزشی به عنوان مؤلفه‌ای از برنامه درسی پنهان

در تربیت ارزشی دانش‌آموزان

### An investigation of the performance of administrators as a component of hidden curriculum in values education

دریافت مقاله: ۱۳۸۸/۷/۱۹؛ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۸۹/۱/۲۸؛ پذیرش مقاله: ۱۳۸۹/۲/۱۴

S. Kazemi- B. Mahram (Ph.D)

صدیقه کاظمی<sup>۱</sup> - دکتر بهروز مهram<sup>۲</sup>

**Abstract:** Performance of educational administrators will affect development of emotions and values of students. This could be considered as one factor with regard to hidden curriculum. This research study aimed to examine the role of principals on the value system of students based on the Graves' model. Using a qualitative approach, this case study was conducted in a girl's high school in Mashhad, Iran. Data were collected through semi-structured interviews and observation of physical arrangement, social and interpersonal interactions between principal, vice-principals, and students, as well as narratives and student portfolios. Accreditation was carried out using triangulation, re-evaluation, and recoding. Results indicated that involvement of principals in planning would result in substantiating value system of students at levels one to four according to the Graves model whereas participants failed to reach levels of spirituality, congruence, rationality, concern for society.

**Key Word:** hidden curriculum-values system- student

چکیده: عملکرد مدیران آموزشی که بر تحول عواطف و ارزش‌های دانش‌آموزان اثرگذار است، می‌تواند به عنوان مؤلفه‌ای از برنامه درسی پنهان مورد توجه قرار گیرد. در این تحقیق که با هدف بررسی نقش برنامه‌ریزی مدیران آموزشی بر تحول نظام ارزشی دانش‌آموزان انجام شده، نظریه گریوز مبتنی مطالعه تحول نظام ارزشی قرار گرفته است. رویکرد این مطالعه، کیفی بوده که از طریق بررسی موردی و با حضوری سه ماهه در محیط دبیرستانی دخترانه در شهر مشهد انجام شده است. جمع‌آوری داده‌ها از طریق مشاهده فضای فیزیکی مدرسه و کلاس‌های درس، تعاملات اجتماعی و بین فردی میان مدیر، معاونین و دانش‌آموزان، مصاحبه نیمه سازمان‌یافته با مدیر و معاونین و دانش‌آموزان، بررسی گزارش‌های مکتوب از فعالیت‌های قبلی و مصاحبه روایتی با دانش‌آموزان مشارکت‌کننده انجام شده است. برای تضمین اعتبار داده‌ها، از روش‌های سه سویه‌سازی و انسجام‌ساختاری، بررسی مجدد توسط مشارکت‌کننده‌ها، کدگذاری مجدد توسط داور دوم و فنون شبه آماری استفاده شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که عملکرد برنامه‌ریزی مدیران آموزشی، منجر به تثبیت نظام ارزشی دانش‌آموزان در سطوح اول تا چهارم نظریه گریوز شده و پرورش مخاطبان برای ورود به سطوحی از نظام ارزشی مبتنی بر معنویت، یکپارچگی، جامعه‌محوری و تدبیرمحوری عقیم مانده است.

**کلیدواژه‌ها:** نظام ارزشی، برنامه درسی پنهان، برنامه‌ریزی، مدیر آموزشی، نظام ارزشی گریوز.

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دوره دکترای رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد

پست الکترونیکی: kazemisahar@yahoo.com تلفن: ۰۹۱۵۵۱۸۷۴۰۸۱

۲. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد

## مقدمه و بیان مسئله

رسالت اصلی برنامه درسی در نظام‌های آموزشی، دستیابی مخاطبان به اهداف غایی آن نظام و تربیت انسان مطلوب است. بر این اساس است که در نظام آموزش و پرورش ایران و در ذیل اهداف اخلاقی دوره متوسطه آموزش و پرورش، انتقال ارزش‌ها و تعالی بخشی و پاسداری از آن‌ها مورد تصریح واقع شده است (موسی‌پور، ۱۳۸۲). انتقال و پرورش ارزش‌ها از جمله اهداف مشترکی است که به زعم ملکی (۱۳۸۲: ۳۸) قابلیت گنجایش در یک ماده درسی خاص را نداشته و باید در کلیت برنامه درسی مورد توجه قرار گیرد. شریعتمداری (۱۳۷۴) تربیت معنوی و اخلاقی را پایه و اساس حیات آدمی دانسته و شکوهی (۱۳۶۳) هدف اصلی تعلیم و تربیت را تسهیل سیر صعودی و تکاملی انسان به سوی کمالی می‌داند که در خلقتش مقدر شده است. با این وصف، بسیاری از نظام‌های آموزشی از نیل به آرمان‌های نظام آموزشی غفلت ورزیده و با حبس شدن در پیله‌هایی مهجور از روشنایی اهداف، در مسیری غیر، حرکت می‌نمایند. چنانچه به زعم کانلی و کلاندینین<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) سازمان‌های آموزشی از پاسخ‌دهی به نیازهای واقعی دانش‌آموزان غفلت ورزیده و توجه خود را به گونه‌ای افراطی معطوف به آمار و ارقام و نظام نمره‌دهی نموده‌اند. در این راستاست که عدم همسویی برنامه درسی اجرا شده با برنامه درسی قصد شده می‌تواند تعبیر به شکافی شود که نیل به انتظارات از پیش تعیین‌شده را ناممکن ساخته و بر این اساس است که توجه به برنامه درسی پنهان و مؤلفه‌های آن ضرورت می‌یابد. برنامه درسی پنهان، اشاره به جوی عاطفی و شرایطی نانوشته دارد که دارای بیشترین اثر بر ارزش‌ها و عواطف مخاطبان یادگیری است (آوسبروک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰ و اسکلتون<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷) و بر تمامی فرایندها و تعاملاتی که بر مخاطب یادگیری اثرگذار است، دلالت دارد (والانس<sup>۴</sup>، ۱۹۹۱). بر اساس این تعریف، تمامی

- 
1. Connelly & Clandinin
  2. Ausbrooks
  3. Skelton
  4. Vallance

مؤلفه‌های موجود در یک نظام آموزشی که می‌توانند جو عاطفی پیرامونی یادگیرنده‌ها را تحت تأثیر قرار دهند، در شمول برنامه درسی پنهان قرار می‌گیرند. این در حالی است که مدیران آموزشی به دلیل ایفای نقش‌های چندگانه و مهم و تأثیری که به خاطر عملکردشان بر جو عاطفی مدارس می‌گذارند، از جایگاه ویژه‌ای برخوردارند. بران<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) به ایفای نقش تربیتی مدیران و معلمان در قالب برنامه درسی پنهان اشاره نموده و گزارش می‌نماید که مدیر و مجموعه اداری مدرسه می‌توانند از طریق ایفای نقش خود در قالب برنامه درسی پنهان به کنترل رفتارهای قلدرمآبانه<sup>۲</sup> (مبتنی بر پرخاشگری) دانش‌آموزان فائق آیند.

در حالی که صاحب‌نظران مدیریت آموزشی، رسالت مدیران آموزشی را در ابعاد مختلفی نظیر برنامه‌ریزی، سازماندهی، هدایت، ارتباط و کنترل برشمرده‌اند، توجه به وظیفه برنامه‌ریزی مدیران در این میان جایگاه ممتازی دارد و این وظیفه از اهمیت ویژه‌ای برای نیل مخاطبان به غایت‌ها و آرمان‌ها برخوردار است (مشبکی و روحانی، ۱۳۸۵؛ شریعتمداری، ۱۳۸۴ و ایران‌نژاد پاریزی، ۱۳۸۵). گودبلیر<sup>۳</sup> (۱۹۹۱: ۱۰۵) برنامه‌ریزی را عنصری حیاتی در مدیریت مدارس به شمار آورده و علاقه‌بند (۱۳۸۳) آن را فراگرد تعیین و تعریف هدف‌های سازمان دانسته که پیش‌بینی و تدارک دقیق اقدامات و وسایل تحقق آن اهداف را به دنبال دارد. به زعم اسپچافر و ویلاور<sup>۴</sup> (۲۰۰۳: ۸۷) برنامه‌ریزی عمدتاً به عنوان تفکری مرتبط با آینده است که اعمال پیش‌رو در زمان آینده را پیش‌بینی نموده و مدیران را قادر می‌سازد تا به این سؤالات اساسی که قصد دارند به کجا (کدام غایت مطلوب) رسیده و چگونه و با چه روشی این کار را می‌خواهند به انجام برسانند، پاسخ دهند. در شرایطی که در نظام آموزش و پرورش اسلامی ایران، حیات طیبه و نیل به عبودیت به عنوان غایی‌ترین هدف نظام پرورشی

---

1. Beran

2. Bullying

3. Goode Blair

4. Schaffer & Willauer

قلمداد شده (سند تحول راهبردی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۹) و تحول نظام ارزشی دانش‌آموزان در مسیری که رسیدن به یکپارچگی و معنویت را به ارمغان آورد، از جایگاهی رفیع در هدف‌های مقطع متوسطه قلمداد شده است، ضرورت دارد که کارکرد برنامه‌ریزی مدیران آموزشی در این خصوص مورد مذاقه قرار گیرد.

### سوابق موضوع و چهارچوب نظری پژوهش

در راستای مطالعه نظام ارزشی، اگر چه نظریه‌هایی جامع در خصوص نظام ارزشی وجود دارد (برای مثال نظریه روکیچ<sup>۱</sup>، نظریه آپورت<sup>۲</sup> و نظریه گریوز<sup>۳</sup>)، نظریه گریوز به عنوان نظریه مبنایی این مطالعه انتخاب شد. چرا که نظریه نظام ارزشی گریوز از حیث اتکاء بر پویایی و تحول‌ماریپیچی (فنری)، دارای انطباقی قابل توجه با اشارات شهید مطهری به نظام ارزشی است. این در حالی است که نتایج جستجو نشان داد که نظریه نظام ارزشی فنری شهید مطهری تنها در یک کتاب داخلی مورد معرفی قرار گرفته<sup>۴</sup> و از سوی دیگر، نظریه نظام پویایی‌های ماریپیچی گریوز نیز در منابع پژوهشی و کتب تربیتی داخل کشور مورد غفلت پژوهشگران قرار گرفته است. نظریه گریوز که تحت عنوان «پویایی‌های ماریپیچی»<sup>۵</sup> نیز شناخته می‌شود، فرایندی پیش‌رونده و تکوینی است که به مثابه یک پاندول از سطوح پایین به سطوح جدید حرکت نموده و نظام‌هایی بالاتر از ارزش‌ها را به ارمغان می‌آورد (روزادو<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴: ۱۰).

---

1. Rokeach

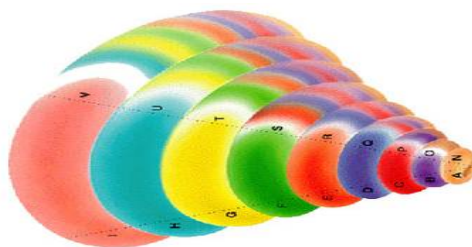
2. Allport

3. Graves

۴. اشاره به کتاب مبانی تربیت اسلامی و برنامه‌ریزی درسی بر اساس فلسفه صدر، تألیف جمیله علم‌الهدی، انتشارات دانشگاه امام صادق (ع) است.

5. Spiral Dynamics

6. Rosado



شکل (۱) - پویایی‌های مبتنی بر نظریه مارپیچی گریوز

این نظام پویا دارای سطوحی هشتگانه است که گذر از یک سطح، متحمل تغییر در الگوی فکری و تفاوت در جهان‌بینی شده و تغییری بنیادی را در نظام ارزشی سبب می‌شود. نظام ارزشی، نظامی مسلط بر رفتار فرد و برانگیزاننده تصمیم‌گیری است. اگرچه گریوز در ابتدا از حروف انگلیسی برای مشخص نمودن سطوح نظام ارزشی خود استفاده کرد، اما بک و کاون<sup>۱</sup> - دانشجویان او - به منظور وضوح و تسهیل درک بیشتر نظام‌های ارزشی، آن‌ها را با هشت رنگ کلدگذاری نمودند. جدول (۱) سطوح هشت‌گانه نظام ارزشی گریوز را بر اساس طبقه‌بندی رنگ‌ها نشان می‌دهد.

جدول (۱) - توصیف سطوح هشتگانه در طبقه‌بندی نظام ارزشی گریوز

| سطوح  | رنگ       | دیدگاه                   | مبنای نظام ارزشی | نمودهای نظام ارزشی  | هدف زندگی          |
|-------|-----------|--------------------------|------------------|---|--------------------|
| سطح ۸ | فیروزه‌ای | نگاه کلی <sup>۲</sup>    | کل‌نگری          | همسازی - کل‌گرایی - معنویت                                    | زندگی برای نخر     |
| سطح ۷ | زرد       | جریان منعطف <sup>۳</sup> | یکپارچگی         | فرایندهای طبیعی - روابط متقابل                                | زندگی برای تعامل   |
| سطح ۶ | سبز       | پیمان بشری <sup>۱</sup>  | جامعه‌محوری      | تساوی‌نگری - توجه به دیگران - قابل اعتماد بودن - ایجاد اشتراک | زندگی برای سازگاری |

1. Beck & Cowan
2. Whole View
3. Flex flow

| سطوح  | رنگ    | دیدگاه                          | مبنای<br>نظام ارزشی | نمودهای نظام<br>ارزشی                                     | هدف زندگی                    |
|-------|--------|---------------------------------|---------------------|---|------------------------------|
| سطح ۵ | نارنجی | انگیزه<br>تلاش <sup>۲</sup>     | تدبیر محوری         | موفقیت‌مداری- ماده‌پرستی-<br>حالت مصرف‌گرایی- کامیابی     | زندگی به<br>منظور کسب<br>سود |
| سطح ۴ | آبی    | زور اتکابی <sup>۳</sup>         | طرفدار استبداد      | اختیار- هدف- معنی-<br>روحیه‌گرایی- قوانین                 | زندگی برای<br>بعد            |
| سطح ۳ | قرمز   | خداایمان<br>قدرت <sup>۴</sup>   | خودمحوری            | قدرت- افتخار- خودنمایی-<br>لذت- انتفاع بدون محدودیت       | زندگی برای<br>حال            |
| سطح ۲ | بنفش   | روحیه<br>قوم‌گرایی <sup>۵</sup> | قبیله‌گرایی         | سنت‌ها- آیین‌ها- مراسم‌ها-<br>تحریم‌های قومی‌ها (مردم ما) | زندگی برای<br>تعلق به گروه   |
| سطح ۱ | بز     | حس بقا <sup>۶</sup>             | غریزه محوری         | زنده ماندن- نیازهای<br>فیزیولوژیکی- امنیتی و<br>محافظتی   | زندگی برای<br>بقا            |

به زعم روزادو (۲۰۰۴)، پژوهش‌گريوز نشان داد که پهنه‌های مربوط به نظام ارزشی شبیه بخش‌ها و یا قطعات یک سمفونی هستند که از ساده‌ترین حالت شروع و در ادامه بر پیچیدگی آن‌ها افزوده می‌شود. همان‌طور که افراد در این مسیر ماریپیچی از یک سطح به سطح بعدی در حال حرکت تدریجی هستند، جهان و تفکرشان نیز بیش از پیش پیچیده می‌شود. در این فرایند که کن ویلبر<sup>۷</sup> آن را متعالی شدن می‌نامد، بخش‌های سطح بالاتر، سطح قبل را فرا می‌گیرد و ارزش‌های سطح بالاتر از ارزش‌های سطح قبلی به همراه ارزش‌های سطح جدید و شیوه‌های نوین نگرش به جهان ساخته می‌شوند. این مسئله شبیه هسته اتم است که در سطح بالاتر در اتمی جای گرفته است و اتم در دل مولکولی و مولکول نیز در یک سلول و سلول نیز در مراحل رشد و تکامل خود، درون

1. Human Bond
2. Strive Drive
3. Truth Force
4. Power gods
- 5- Kin Spirits
6. Survival Sense
7. Ken Wilber

یک ارگانیزم جای می‌گیرد. دلالت ضمنی این نظریه در آموزش و پرورش این است که نظام آموزشی می‌تواند به رشد و توسعه این نظام‌ها توجه نموده و تلاش نماید تا انسان‌ها هر چه بیشتر به غایت‌های همسو با طبقات بالاتر این نظام نائل شوند.

در بررسی مطالعات پژوهشی انجام شده داخل و خارج از کشور در خصوص نقش نظام‌های آموزشی در تحول ارزش‌های مخاطبان یادگیری، خلأ سوابق غنی پژوهشی در خصوص عملکرد مدیران آموزشی در قالب برنامه درسی پنهان به طور روشنی مشهود است. با این وصف در پژوهشی که لئونارد<sup>۱</sup> در سال ۱۹۹۹ در خصوص موانع همکاری توسعه ارزش‌ها انجام داد، به بررسی تعاملات میان معلمان و مدیران پرداخت. در این پژوهش که با رویکردی کیفی و در مدرسه‌ای چندفرهنگی در کانادا انجام شد، پژوهشگر از طریق مشاهده مشارکتی، مصاحبه نیمه ساختاریافته و بررسی اسناد و مدارک موجود در مدرسه دریافت که ارزش‌ها دارای نقشی مهم در فرایند همکاری درون مدرسه‌ای ایفا نموده و آن را عاملی جهت ارتقاء کارکنان معرفی نمود. در این مطالعه، مدیران مدرسه دارای نقش محوری در ایجاد و توسعه فرهنگ همکاری از طریق گسترش مجموعه ارزش‌ها و تعهدات مشترک معرفی شده‌اند. دافی و سدلاک<sup>۲</sup> نیز در سال ۲۰۰۶ با هدف پاسخ‌دهی به این سؤال که «چه نوع رویکردی به نظام ارزشی می‌تواند به توسعه و رشد دانشجویان کمک نماید؟» نمونه‌ای شامل ۳۴۸۴ نفر از دانشجویان ورودی سال اول در یک دانشگاه آمریکا را از طریق زمینه‌یابی مورد بررسی قرار داده و گزارش نمودند که نظام ارزشی باز می‌تواند سرمایه‌گذاری بیشتر دانشجویان در مسائل اجتماعی، سعه صدر بالاتر در گروه‌ها و دیدگاه‌های مطلوب‌تر نسبت به فرهنگ‌های مختلف را به دنبال داشته باشد. عیسی و حنوره (به نقل از خلیفه، ۱۳۷۸) نیز در خلال مطالعه تطبیقی خود در مورد ارزش‌های دو گروه از جوانان دانشگاه‌های کویت و مصر گزارش نمودند که نظام ارزش‌های هر جامعه متمایز از جامعه‌ای دیگر بوده و کسب ارزش‌های جوانان و تحول آن از طریق تعامل و تأثیرپذیری آنان از عوامل

---

1. Leonard

2. Duffy & Sedlocek

اجتماعی و مؤسسات تربیتی و تبلیغی شکل می‌یابد. مهram (۱۳۸۴) نیز در قالب مطالعه‌ای که با عنوان ارزشیابی برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی کشور انجام داد، سیر تحول دانشجویان را از طریق مقایسه آنان در سه مقطع زمانی ترم اول، ترم چهارم و ترم آخر مورد مقایسه قرار داد و گزارش نمود که ویژگی‌های هویت دینی، هویت ملی، هویت علمی و مسئولیت‌پذیری در میان دانشجویان کاهش و ویژگی‌های تقلب، اعتیادپذیری و بی‌پروایی در مواجهه با جنس مخالف افزایش یافته است. در این مطالعه، نقش مؤلفه‌های برنامه درسی در این تغییرات از طریق مدل ارزشیابی مبتنی بر خبرگی و نقادی آیزنر مورد بررسی قرار گرفته است. هم‌چنین در پژوهشی که منشی (۱۳۸۴) با عنوان «تأثیرپذیری نظام ارزشی دانش‌آموزان در خانواده و مدرسه» انجام داد، ۸۹۴ دانش‌آموز و ۴۲۰ نفر از والدین همان دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار داد و ضمن گزارش رابطه‌ای مثبت میان خرده‌نظام‌ها و نظام ارزشی والدین با نظام ارزشی دانش‌آموزان، عدم وجود رابطه میان نظام ارزشی مربیان مدرسه با دانش‌آموزان را گزارش نمود. در مطالعه‌ای دیگر که توسط شمسیان (۱۳۷۱) و با عنوان بررسی سلسله مراتب ارزش‌های نوجوانان دختر و پسر شهر تهران انجام شده است، ۲۲۵ نفر از دانش‌آموزان مقطع متوسطه متعلق به طبقات اقتصادی - اجتماعی بالا، متوسط و پایین، انتخاب و پرسشنامه ارزش‌های آلپورت بر روی آنان اجرا شد. بر اساس یافته‌های این مطالعه، میان سلسله مراتب ارزش‌ها در دختران طبقات مختلف تفاوت معناداری مشاهده نشده است.

با عنایت به آنچه که گذشت، نقش برنامه‌ریزی مدیران آموزشی به عنوان عاملی اثرگذار در برنامه درسی است که می‌تواند در جهت نیل به غایات و اهداف برنامه، نقشی همسو و یا غیر همسو را ایفا نماید. بنابراین ضرورت دارد که نقش مدیران آموزشی به عنوان مؤلفه‌ای از برنامه درسی پنهان مورد کاوش قرار گرفته تا مشخص شود که آیا ایفای نقش برنامه‌ریزی آنان باعث هدایت دانش‌آموزان به طبقات بالاتر از نظام ارزشی شده و یا این‌که آنان را در طبقاتی خاص تثبیت می‌نماید.



## روش پژوهش

**طرح پژوهش:** رویکرد به این پژوهش، کیفی و ملهم از نظریه تفسیری و روش مطالعه از نوع موردی با پوشش روایی<sup>۱</sup> است. به زعم دانایی، الوانی و عادل آذر (۱۳۸۳) ویژگی کلیدی مطالعه موردی، تأکید بر درک فرایندها و به گونه‌ای است که در بستر خود رخ می‌دهد. هم‌چنین با عنایت به این‌که مطالعه مدرسه‌ای معین از طریق بررسی کلیه عناصر و تجارب مرتبط با موضوع و بررسی رفتار، گفتار و حالات افراد سازمان و به ویژه دانش‌آموزان، مدیر، معاونان و دبیران مورد بررسی واقع شده، بنابراین پوشش روایی مورد بهره‌گیری واقع شده است. به زعم پینار و دنیز<sup>۲</sup> (به نقل از کرسول، ۲۰۰۷: ۵۴): «روایت می‌تواند هم به عنوان یک روش و هم به عنوان پدیده مورد مطالعه در نظر گرفته شود. روایت همانند یک روش با تجاربی آغاز می‌شود که دلالت بر زندگی داشته و داستان‌هایی را در مورد اشخاص بازگو می‌کند.»

در این مطالعه، پوشش روایی به عنوان شیوه‌ای برای بررسی تجارب دانش‌آموزان در ابعاد ارزشی مرتبط با مؤلفه برنامه‌ریزی به عنوان یکی از نقش‌های مدیریتی مدیران بوده است. به زعم کلایندینین و کانلی (۲۰۰۰: ۱۲۸) پژوهش روایتی، روشی مؤثر برای بازیابی و فهم پدیده‌ای است که از طریق تجارب حاصل شده است. مورد مطالعه، دبیرستانی دخترانه در شهر مشهد و قلمرو زمانی پژوهش، سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ بوده است.

**ابزار:** منابع جمع‌آوری داده‌ها را مشاهده مشارکتی و مشاهده نامنظم از تعاملات بین فردی و مصاحبه نیمه سازمان یافته با مدیر و معاونین مدرسه، معلمان، اولیا و دانش‌آموزان و بررسی اسناد مکتوب تشکیل داده است. در جمع‌آوری روایت‌های دانش‌آموزان، سیزده نفر از دانش‌آموزان دبیرستان مورد مطالعه به شیوه هدفمند و بر اساس احتمال مشارکت بیشتر با فرایند پژوهش انتخاب و در هفده جلسه به بیان

---

1. Narrative Inquiry

2. Pinnegar & Daynes

تجارب خود مبادرت نمودند. برای اعتباربخشی به داده‌ها و همسوی با نظر جانسون (به نقل از مینگ، ۲۰۰۵) که سه معیار اعتبار توصیفی<sup>۱</sup>، اعتبار تفسیری<sup>۲</sup> و اعتبار نظری<sup>۳</sup> را برای مطالعات روایی مهم بر می‌شمارد، از شیوه‌های سه‌گانه فوق برای اعتباربخشی داده‌ها استفاده شد. در این راستا، برای تضمین اعتبار توصیفی که ناظر بر صحت و دقت عملی پژوهشگر در ضبط و ثبت داده‌ها و اطلاعات گزارش شده است، از روش سه سویه‌سازی در جمع‌آوری اطلاعات، ضبط صدا به منظور افزایش دقت در بازخوانی و پیاده‌سازی داده‌ها، یادداشت برداری روزانه از کلیه وقایع مشاهده شده، عکس‌برداری و فیلم‌برداری از اسناد و دست نوشته‌ها استفاده شد. برای اعتبار تفسیری که به میزان فهم پژوهشگر از نقطه‌نظر افراد مشارکت‌کننده و تجارب آن‌ها اشاره دارد، از روش بررسی به وسیله اعضا<sup>۴</sup> بهره‌گیری شد. بر این اساس، مطالب استنباط شده از سخنان و روایت افراد برای آنان بازگویی شد و در صورت عدم تطابق با منظور فرد، اصلاح و بازنگری صورت گرفت. روایت کلی نیز به چند تن از دانش‌آموزان ارائه و نظر آن‌ها در مورد کلیات روایت اخذ گردید. هم‌چنین برای افزایش اعتبار نظری که به انتخاب نظریه مناسب با موضوع اشاره داشته و در واقع تجهیز پژوهشگر به لنزهای نظری شایسته است، سعی شده تا با غور در پیشینه نظری، کاوشی دقیق در نظریه‌های مربوط به شکل‌گیری و تحول نظام ارزش‌ها، رویکردهای مرتبط با برنامه درسی پنهان و نظریه‌های مرتبط با کارکردها و ایفای نقش مدیران انجام شود.

**شیوه تحلیل داده‌ها:** مطابق با نظر کرسول (۲۰۰۷) و مکسول<sup>۵</sup> (۲۰۰۵)، فرایند تحلیل هم‌زمان با مراحل جمع‌آوری داده‌ها انجام شده است. کرسول (همان) برای تحلیل داده‌ها مدلی ماریچی و قابل انعطاف را بر رویکردی خطی و ثابت مرجح می‌داند. بر

- 
1. Descriptive Validity
  2. Interpretive Validity
  3. Theoretical Validity
  4. Member checking
  5. Maxwell

اساس الگوی پیشنهادی، این مراحل دنبال شده است: ۱) یادداشت کلیه مطالب حاصل از مشاهده، مصاحبه نیمه سازمان‌یافته و پویش روایی، ۲) بازنویسی دوباره یادداشت‌ها (۳) ویرایش مطالب بازنویسی شده، ۴) کدگذاری داده‌ها بر اساس منبع داده، ابزار گردآوری اطلاعات و سطوح نظام ارزشی هشتگانه گریوز، ۵) ورود به جدول ثبت داده‌ها، ۶) بازیابی مجدد اطلاعات، ۷) تحلیل محتوای داده‌ها بر حسب مضمون و فراوانی آن‌ها، ۸) نتیجه‌گیری، و ۹) نگارش گزارش نهایی.

برای کدگذاری داده‌ها و به دلیل استفاده از روش مثلث‌سازی<sup>۱</sup> در گردآوری داده‌ها، به ترتیب به روایت و مشاهده‌های پژوهشگر، دانش‌آموزان، مدیر و معاونین، دبیران، سایر کارکنان مدرسه و والدین، اعداد ۶-۱ تعلق گرفت. لازم به ذکر است این نحوه کدگذاری با فنون کدگذاری داده‌های پژوهش‌های کیفی تهمینا<sup>۲</sup> (۲۰۰۳: ۱۴۵-۱۵۲) منطبق است. تهمینا معتقد است که کدگذاری در پژوهش‌های کیفی حاصل کوشش پژوهشگر است و نرم‌افزارها در راستای کدگذاری پژوهشگر به دسته‌بندی داده‌ها می‌پردازند. در جهت اطمینان از دقت در فرایند کدگذاری، قریب به نیمی از مقوله‌های کدگذاری شده توسط پژوهشگر دوم کدگذاری شد که میزان توافق میان دو کدگذار برابر با ۰/۸۱ مشاهده شد.

## نتایج

مقصود تمامی نظام‌های آموزشی، نیل به غایات و آرمان‌های برنامه درسی است. بر این اساس است که تمامی متخصصان برنامه درسی تلاش می‌نمایند تا همسویی میان مؤلفه‌های یک برنامه را ایجاد نموده و با ارزیابی مداوم از شیوه عملکرد مؤلفه‌های برنامه، دستیابی به اهداف و تضمین کیفیت را دنبال نمایند. در این مطالعه که با هدف بررسی چگونگی ایفای نقش برنامه‌ریزی مدیران آموزشی انجام شد، شیوه تکوین و

---

1. Triangulation

2. Tehmina

تحول نظام ارزشی دانش‌آموزان دختر یک دبیرستان در مواجهه با عملکرد برنامه‌ریزی مدیران آموزشی مورد مطالعه قرار گرفت. در این راستا، نقش برنامه‌ریزی مدیران آموزشی در هر دو بعد آموزش‌های رسمی و غیر رسمی مورد توجه قرار گرفت. و ضمن توجه به برنامه هفتگی کلاسی و امتحانات، برنامه‌ریزی در خصوص برنامه‌های صبحگاهی، برگزاری جلسات، اردوها، گرامی‌داشت مناسبت‌ها، راهپیمایی‌ها، نمایشگاه‌ها، جشنواره‌ها، مراسم دعا، جشن‌ها و اعیاد نیز مورد توجه قرار گرفتند. هم‌چنین با عنایت به این‌که هرگونه برنامه‌ریزی هم در مقام طراحی و هم در مقام اجرا، به غایت‌ها و اهداف آموزش و پرورش نظر دارد، ابتدا از مدیر و معاونین مدرسه در خصوص اهداف دوره دبیرستان و تفاوت آن با سایر دوره‌ها پرسش شد که موارد زیر به نمونه‌هایی از پاسخ‌های ارائه شده توسط این گروه از مشارکت‌کننده‌ها اشاره دارد: «تفاوتی با اهداف سایر دوره‌ها ندارد. بلکه بالا بردن سطح علمی و پرورشی دانش‌آموزان و بالا بردن درصد قبولی در پایه سوم و اول که دارای امتحانات هماهنگ هستند. افزایش درصد قبولی در مراکز علمی معتبر و کاهش میزان رعایت مسائل اخلاقی دانش‌آموزان» (مدیر).

«اهداف آموزش و پرورش دوره متوسطه، آمادگی دانش‌آموزان برای تحصیلات عالی است» (معاون ۱).

«همه اهداف آموزش و پرورش مناسب هر دوره خاص خودش می‌باشد و برای سازندگی جامعه در نظر گرفته شده است» (معاون ۲).

مدیر دبیرستان در توضیح «کاهش میزان مسائل اخلاقی دانش‌آموزان» که به عنوان هدف اشاره کرد، عنوان نمود: «دانش‌آموزان در سال‌های اخیر با دانش‌آموزان سال‌های گذشته از نظر ارزش‌های حاکم بر رفتار و اخلاق و برخورد با اولیاء و معلمین افت کرده‌اند. در مورد مسائلی که مورد علاقه آن‌هاست و در جامعه اسلامی قابل پذیرش نیست، بی‌تفاوت شده‌اند از جمله اطاعت از بزرگترها به علت مخالفت با خواسته‌های آنان که نمی‌توانند از آن بگذرند، خواسته‌هایی مانند رقص و موسیقی، حجاب، استفاده از پوشش‌های نامناسب، استفاده از لوازم آرایش در محافل عمومی...، به همین دلیل باید

در مدرسه کمک کنیم تا بچه‌ها عادت کنند این موارد را در نظر بگیرند و به ارزش‌ها عمل کنند و چنانچه خلاف آن عمل کردند با آنان برخورد شود».

هم‌چنین در پاسخ به این سؤال که «مایل هستید تا در مدرسه شما چه ارزش‌هایی حاکم باشد؟» پاسخ‌های مدیر و یک معاون این گونه است: «من علاقمندم در مدرسه‌ام روحیه بسیجی حاکم باشد و تا جایی که امکان داشته باشد رفتارهای اسلامی رواج پیدا کند» (مدیر)؛ «برقراری نظم و انضباط و رعایت مقررات» (معاون ۱).

در همین رابطه، دانش‌آموزان به این سؤال که: «مهم‌ترین ارزش‌های مورد تأکید مجموعه مدیریتی دبیرستان چیست؟»، مهم‌ترین موارد را به ترتیب عبارت از: رعایت حجاب، نظم و انضباط، نماز و عبادات، درس خواندن، رعایت مقررات، احترام به اولیای مدرسه، ارزش‌های بسیج، پاکیزگی و سکوت دانستند. این موارد بر حسب فراوانی پاسخ دانش‌آموزان مرتب شده است.

### جدول (۳) - ارزش‌های مورد تأکید مجموعه مدیریتی مدرسه به روایت دانش‌آموزان

| اولویت در بیان کلمات  | تعداد فراوانی |                             |                                      |
|---|---------------|-----------------------------|--------------------------------------|
| ۱۱ مورد اولویت اول<br>۱ مورد اولویت دوم                       | ۱۲ مورد       | حجاب                        | ارزش‌های<br>اشاره شده در<br>روایت‌ها |
| هر ۳ مورد اولویت دوم  | ۳ مورد        | درس خواندن                  |                                      |
| ۲ مورد اولویت دوم<br>۲ مورد اولویت سوم                        | ۴ مورد        | نماز- عبادات                |                                      |
| ۱ مورد اولویت اول<br>۱ مورد اولویت سوم                        | ۲ مورد        | رعایت مقررات - رعایت قوانین |                                      |
| ۱ مورد اولویت دوم<br>۱ مورد اولویت پنجم                       | ۲ مورد        | احترام به اولیای مدرسه      |                                      |
| ۲ مورد اولویت دوم<br>۱ مورد اولویت سوم<br>۱ مورد اولویت چهارم | ۴ مورد        | نظم- انضباط                 |                                      |

|            |        |               |
|------------|--------|---------------|
| اولویت دوم | ۱ مورد | ارزش‌های بسیج |
| اولویت سوم | ۱ مورد | پاکیزگی       |
| اولویت سوم | ۱ مورد | سکوت          |

اگرچه مدیر مدرسه در خلال بیان اهداف نظام آموزش و پرورش، رسالت سازمان مدرسه را منطبق بر اهداف مصوب نظام آموزش و پرورش (۱۳۶۸) دانسته و رواج و تشویق ارزش‌های اسلامی و روحیه بسیجی را از مهم‌ترین این رسالت‌ها بر می‌شمارد، اما معاونین مدرسه بیشترین توجه خود را معطوف به نظم و انضباط می‌نمایند.

#### جدول (۴) - تحلیل روایت مدیر و معاونین در مورد ارزش‌ها و اهداف ارزشی برای

##### برنامه‌ریزی

| روایت در مورد اهداف ارزشی و فعالیت‌های مربوطه برای تقویت ارزش‌ها   | گزاره‌های باقی‌مانده پس از حذف گزاره‌های کم اهمیت   |
|--|---|
| <p>دانش‌آموزان قبول دارند که رعایت موازین اسلامی بهتر است اما در عمل به آن ضعف نشان می‌دهند چون ارزش‌ها را درونی نکرده‌اند. پا گذاشتن روی خواسته‌های نفس سخت است چون به طور صحیح تربیت نشده‌اند.</p> <p>من به عنوان یک مدیر مایل هستم ارزش‌های اسلامی بر مدرسه ام حاکم باشد. سعی بر آن است الگوهای برتر مشخص و معرفی شوند. اطلاعات دینی دانش‌آموزان را افزایش دهیم. همکاران به رعایت موازین اسلامی ملزم شوند. همکاران به رعایت موازین اسلامی ملزم شوند.</p> <p>به نظر من صد درصد منطقی است که در هر اجتماعی قوانین حاکم باشند. البته در بین افراد ناراضی هم وجود دارد ولی کسانی که موافق مقرراتند خیلی بیشتر از افراد ناراضی هستند. هر چند بعضی‌ها در مقابل قانون مقاومت می‌کنند ولی وقتی مجبورند، عادت می‌کنند که تابع قانون باشند. رعایت مفاد آیین‌نامه به برقراری نظم کمک مؤثری می‌کند. مثلاً دانش‌آموزی برای لجبازی با خانواده صبح دیر از خواب بیدار می‌شود، بنابراین دیر به مدرسه</p> | <p>قبول دارند ولی در عمل به آن ضعف نشان می‌دهند، به طور صحیح تربیت نشده‌اند، مایل هستم ارزش‌های اسلامی بر مدرسه ام حاکم باشد، [باید] اطلاعات دینی دانش‌آموزان را افزایش دهیم، همکاران [باید] به رعایت موازین اسلامی ملزم شوند، الگوهای برتر، مشخص و معرفی شوند، منطقی است که در هر اجتماعی قوانین حاکم باشند، وقتی مجبورند عادت می‌کنند که تابع قانون باشند، سخت‌گیری خانواده مؤثر نمی‌افتد.</p> <p>دانش‌آموز از حضور در کلاس درس محروم شد و هشدار به او داده شد در صورت تکرار از مدرسه اخراج</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p>خواهد شد، دبیر مربوطه اجازه نشستن در کلاس را نداد و دفتر نیز از دادن مجوز حضور در کلاس خودداری کرد، دانش‌آموز مجبور شد که به دبیر التماس کند. این اتفاق نه تنها برای این دانش‌آموز بلکه برای دیگر دانش‌آموزان نیز درس عبرت شد.</p> <p>دعوت از کارشناسانی که در زمینه شناخت ویژگی‌های شخصیتی و روان‌شناسی نوجوانان اطلاعات دارند، برای سخنرانی یا جلسات پرسش و پاسخ روی قوانین و مقررات مدرسه تأکید می‌شود.</p> | <p>می‌رسد و سخت‌گیری خانواده مؤثر نمی‌افتد. دوبار موضوع تکرار شد و خانواده به مدرسه فرا خوانده شدند و دانش‌آموز از حضور در کلاس درس محروم شد و هشدار به او داده شد که در صورت تکرار از مدرسه اخراج خواهد شد و این برخوردها باعث اصلاح رفتار دیر آمدن دانش‌آموز شد.</p> <p>دانش‌آموزی که بعد از دبیر به کلاس وارد شده بود از طرف دبیر مربوطه اجازه نشستن در کلاس را نیافت و او را به دفتر مدرسه برگرداند. دفتر نیز از دادن مجوز حضور در کلاس خودداری کرد. دانش‌آموز مجبور شد که به دبیر التماس کند که او را به کلاس بپذیرد. این اتفاق نه تنها برای این دانش‌آموز بلکه برای دیگر دانش‌آموزان نیز درس عبرت شد که همیشه قبل از دبیر به کلاس بروند.</p> <p>ما سعی می‌کنیم با دعوت از کارشناسانی که در زمینه شناخت ویژگی‌های شخصیتی و روان‌شناسی نوجوانان اطلاعات دارند جهت سخنرانی یا جلسات پرسش و پاسخ به دانش‌آموزان در شناخت ارزش‌های درست کمک کنیم و روی قوانین و مقررات مدرسه تأکید کنیم.</p> |
|---|---|

عدم همسویی و فقدان توجه کافی به تحوّل ارزش‌ها در سخنان معاونان مدرسه، از نکات برجسته مصاحبه با آن‌ها قلمداد می‌شود. این در حالی است که ضمن آن‌که تمرکز مدیر مدرسه به هدف‌های ارزشی نیز در موارد معدودی خلاصه شده است، تحقق این اهداف را با روش‌های عادت‌آموزی و عادت‌پروری، تحمیل، زور و ... قابل انجام می‌داند. تلخیص پاسخ‌های نظام مدیریتی مدرسه (مدیر و معاونین) را بر اساس چهار قاعده کلان تقلیلی وان دایک<sup>۱</sup> می‌توان به صورت زیر خلاصه نمود<sup>۲</sup>.

#### 1. Van Dijk

۲. دایک برای رخنه کردن در ساختار کلان یک روایت و توصیف و تحلیل آن قواعدی تحلیلی ارائه داده است که در آن پژوهشگر با حذف گزاره‌هایی از متن که برای تفسیر دیگر گزاره‌های گفتمان مهم نیستند بر حقایق دلالت ندارند و جان‌نشین ساختن گزاره‌های باقی‌مانده در یک توالی مشترک به ساخت حقیقت کلی نهفته در روایت اصلی پی می‌برد (نقل از ذکابی، ۱۳۸۷، ۷۶).

از کنار هم قرار دادن گزاره‌های باقی مانده می‌توان دریافت که مدیریت مدرسه مایل است تا ارزش‌های اسلامی بر مدرسه‌اش حاکم باشد. مدیر راه حل این مسئله را در انجام چند فعالیت می‌داند: شناسایی و معرفی الگوهای برتر؛ افزایش اطلاعات دینی دانش‌آموزان؛ التزام همکاران به رعایت موازین اسلامی؛ برقراری قوانین و مقرراتی در این رابطه که همه مجبور به رعایت آن باشند؛ عادت‌آموزی برای تبعیت از قوانین و تأکید بر قوانین؛ سخت‌گیری در مدرسه بیشتر از خانواده؛ و دعوت از کارشناسان و برگزاری جلسات سخنرانی و پرسش و پاسخ.

این اقدامات با به کارگرفتن واژه‌های اجبار، تابع، عادت، منطبق، الزام، سخت‌گیری، خودداری، عبرت، التماس، اخراج، تأکید و قانون توصیف شده است و در هیچ موردی به برقراری ارتباط درست و توجه به ارزش‌های دانش‌آموزان اشاره‌ای نشده است. این در حالی است که گریوز (۱۹۷۰)، واژه‌های قدرت، خطر، دستور و... را نشانه‌های حاکمیت دو سطح آبی و نارنجی نظام ارزشی خود دانسته است. از این حیث است که می‌توان نظام ارزشی حاکم بر مدیر مدرسه را نظام ارزشی مبتنی بر زور و طرفدار استبداد دانست که منجر می‌شود تا جو مدرسه به صورت بسته و سخت‌گیرانه اداره شده و دانش‌آموزان آن را به زندان یا پادگانی نظامی تعبیر کنند که ارزش‌هایشان در تقابل با مجموعه مدیریتی مدرسه و ارزش‌های ارائه شده از سوی آن‌ها است. این در حالی است که کریمی (۱۳۸۵: ۱۷۲) از یادگیری ارزش‌ها به عنوان «هنر» یاد می‌نماید. وی با انتقاد از نظام آموزش و پرورش معاصر و غالب روش‌های حاکم در مدارس امروز که تربیت درونی را مورد غفلت قرار می‌دهند؛ تربیت تحمیلی و بیرونی را نقاب و حجابی برای خاموش کردن تربیت درونی و درون‌مایه‌های فطری و خودانگیخته دانش‌آموزان قلمداد می‌نماید. خلیفه (۱۳۷۸) نیز ارزش‌ها را عبارت از احکام و داوری‌هایی می‌داند که فرد در ترجیح دادن موضوعات و یا اشیاء صادر نموده و این داوری در پرتو ارزیابی او و از خلال تعامل میان دانش و تجارب فردی و در مواجهه با الگوهای موجود در فرهنگی که در آن زیست می‌کند، به دست می‌آید و از طریق تحمیل حاصل نمی‌شود.



کریمی (۱۳۸۵) و مایرز و مایرز (۱۳۸۳) نیز ارتباطات و کیفیت ارتباطی و موقعیت‌های انگیزشی پنهان و یا آشکار بین مربیان و متریبان را در انتقال ارزش‌ها مؤثر می‌دانند. به زعم شکوهی (۱۳۶۳، ۲۰۲-۲۰۰) تربیت مبتنی بر ارزش‌شناسی و ادراک ارزش‌های عالی معنوی، مستلزم وجود شرایطی است که باید به دقت پیش‌بینی و برنامه‌ریزی شود. در این برنامه‌ریزی باید توجه داشت که همه جوانان نباید لزوماً به مرحله ادراک کامل همه ارزش‌ها برسند؛ به خصوص که بعضی افراد طبعاً نسبت به بعضی ارزش‌ها، مثلاً ارزش‌های هنری بی‌تفاوتند. بنابراین آموزش متوسطه باید نماینده تمام عیار و مدافع بی‌قید و شرط انواع ارزش‌ها باشد و همه آن‌ها را به بهترین وجه ارائه دهد. این در حالی است که عدم توجه به نقطه عزیمت آموزش ارزش‌ها با توجه به ویژگی‌های دانش‌آموزان از یافته‌های بارز این مطالعه بوده و در مواردی نیز یک‌تازی مدیر در میدان برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری، از نکات برجسته و مشترک روایت‌های دانش‌آموزان بوده است.

در حالی که رعایت حجاب به عنوان ارزشی که از سوی نظام مدیریتی مدرسه دارای بیشترین تأکید به زعم دانش‌آموزان است (جدول ۳)، توجه به سایر ارزش‌ها و رفتارهای اسلامی به صورت کم‌رنگ‌تری مورد تعقیب نظام مدیریتی مدرسه قرار گرفته است. این در حالی است که بر اساس مشاهدات پژوهشگران، تأکید بر حجاب نیز به دلیل نوع برخورد و برنامه‌ریزی نادرست، از تأثیرگذاری مناسب در دانش‌آموزان برخوردار نبوده است. چنانچه مشاهدات حکایت از آن داشت که قریب به هفتاد درصد از دانش‌آموزان به نحوی هر چند جزئی به آرایش صورت خود مبادرت نموده‌اند. تعداد زیادی از دانش‌آموزان به طور عامدانه به نشان دادن قسمتی از موهای خود از زیر مقنعه اقدام نموده و برخی هم با استفاده از ژل و مواد حالت دهنده به آرایش موها مبادرت نموده و به نمایش آن می‌پرداختند. این در حالی است که تعدادی از دانش‌آموزان در خلال روایت‌های خود اعتراف نمودند که تعدادی از کوک‌های درز مقنعه را از زیر گلو باز نموده و فرم مدرسه را نیز که احساس می‌کردند بلند است، کوتاه نموده‌اند. این در حالی است که نظام مدیریتی مدرسه به جای تعامل مناسب و تلاش در جهت نزدیک

نمودن افق‌های دید و خواسته‌های نظام آموزشی با مخاطبان یادگیری و هدایت آن‌ها از گزینه‌محوری (سطح ۱ نظام ارزشی) و خودنمایی (سطح ۳ نظام ارزشی) به روابط متقابل (سطح ۷ نظام ارزشی) و معنویت (سطح ۸ نظام ارزشی)، با رفتارهایی نابخردانه همانند توقیف دانش‌آموزان در بدو ورود به مدرسه و کشیدن پنبه به چشمان آن‌ها با هدف مشخص شدن آرایش چشم‌ها، آن‌ها را در سطوح اول (نیازهای امنیتی و محافظتی) و دوم (تحریم‌های قومی) تثبیت می‌نمودند.

بی‌توجهی به خواست دانش‌آموزان و عدم مشارکت آنان در برنامه‌ریزی‌های مربوط به سرنوشت خود، از جمله مواردی است که قابلیت تثبیت مخاطبان یادگیری در سطوح اول تا چهارم را داشته و آن‌ها را برای زندگی در جامعه‌ای متکی بر زور انکایی (استبداد) آماده نموده و آن‌ها را از نیل به طبقاتی بالاتر مثل سطح ششم (ایجاد اشتراک مبتنی بر جامعه‌محوری) و یا سطح هفتم (مبتنی بر جریان منعطف) بازداري نماید. این در حالی است که تعالی‌بخشی به مخاطبان یادگیری و توسعه کرامت آدمی و آماده نمودن دانش‌آموزان برای زندگی در جامعه‌ای مبتنی بر مردم‌سالاری (دموکراسی) از جمله اهداف غایی نظام آموزش و پرورش قلمداد شده است.

اگرچه ایجاد اشتراک و روابط متقابل فرد با دیگران از جمله شاخصه‌های سطوح ۶ و ۷ نظام ارزشی گریوز تعریف شده‌اند که می‌توانند زمینه‌های جامعه‌محوری، یکپارچگی و زندگی برای تعامل را برای مخاطبان یادگیری به ارمغان آورند، روایت‌های دانش‌آموزان مورد مصاحبه از عدم مشارکت در سرنوشت و برنامه‌ریزی برای زندگی در مدرسه حکایت داشت. چنانچه وجود برنامه‌های بدون انعطاف هفتگی، نمونه‌ای از ابراز گلایه آن‌ها بوده است (عدم تمایل به برگزاری دو جلسه پیاپی از درسی که آن را دشوار می‌پنداشتند). با این وصف، مدیر دبیرستان بدون توجه به جلب مشارکت دانش‌آموزان در فرایند برنامه‌ریزی، محدودیت‌های خود را در برنامه‌ریزی چنین عنوان می‌دارد: «وظایف عمده من در پست مدیریت مدرسه، رسیدن به اهداف اصلی برنامه مدیریتی یعنی رشد در زمینه آموزش و پرورش دانش‌آموزان است. در مسیر انجام این وظایف، محدودیت‌هایی وجود دارد که برخی از آن‌ها عبارتند از: کمبود فرصت،

نداشتن نیروی متخصص کافی در مدرسه، عدم امکان تنظیم برنامه درسی قابل قبول به علت محدودیت وقت دبیران و حضور آنان در دو یا سه آموزشگاه، گرفتاری بیش از حد خانواده‌ها و عدم ارتباط با مدرسه، گاهی سرگرم کردن مدیران به مسائل غیر آموزشی و اداری صرف از قبیل تنظیم فرم‌های ارتقا همکاران، ثبت نام تلفن همراه، اطلاعات فرم ۵۰۲ و سهام عدالت و ... که نیاز دارد مدت زمان زیادی روی جمع‌آوری مدارک و تنظیم فرم‌های مربوطه وقت صرف شود.

این در حالی است که مهم‌ترین هدف شکل‌گیری شوراهای دانش‌آموزی در مدارس، جلب مشارکت دانش‌آموزان در فرایند برنامه‌ریزی مدرسه و آماده نمودن آن‌ها برای مشارکت در جامعه و زندگی آتی بوده است.

دانش‌آموزان مقطع متوسطه که به اقتضای دوره سنی و نوجوانی، در مرحله «خودنمایی» قرار دارند، هنوز در تثبیت ارزش‌های تشکیل دهنده شخصیت به پایداری نهایی نرسیده و بنابراین لازم است که مدرسه در تنظیم تجارب دانش‌آموزان (و بدون در هم ریختن شخصیت آنان)، در مسیر انسجام‌بخشی به ارزش‌ها و کمک در دستیابی مخاطبان به ارزش‌های با کیفیت انسانی گام بردارد چرا که در این دوره از زندگی است که باید ساز و برگ لازم زندگی برای خود راهبری فرد فراهم شود. بدین منظور ایجاد فرصت‌های مناسب برای نوجوان از اهم وظایف اولیاء مدرسه است (عسکریان، ۱۳۷۶: ۱۹-۲۰). در این راستاست که برگزاری اردوها، گرامی‌داشت مناسبت‌ها، راهپیمایی‌ها، برپایی نمایشگاه، جشنواره، مراسم دعا، جشن و اعیاد در مدرسه می‌تواند فرصت‌های خوبی را برای جلب مشارکت دانش‌آموزان فراهم آورد منوط بر آن‌که شیوه برنامه‌ریزی، سازماندهی و جلب مشارکت دانش‌آموزان به گونه‌ای باشد که آن‌ها احساس همسویی برنامه‌ها را با نیازهای خود به دست آورده و این برنامه‌ها بتوانند با مشارکت خود دانش‌آموزان، زمینه سیر آن‌ها را از سطوح اولیه به سطوح بالاتر نظام ارزشی به دنبال داشته باشند. این در حالی است که برخی از برنامه‌های اردویی و راهپیمایی‌ها به دلیل برنامه‌ریزی ضعیف و در نظر نگرفتن نیازهای مخاطبان یادگیری، با انتقاد از سوی دانش‌آموزان مواجه می‌شد. چنانچه مجوز اردوهای خارج از مدرسه تنها برای تعداد

معینی از سوی ناحیه مربوطه صادر شده و به همین علت معاون پرورشی مجبور شده تا از میان خیل علاقمندان به اردو دست به انتخاب بزند. در دو برنامه اردویی برگزار شده که تقریباً یک سوم از دانش‌آموزان مدرسه به اردو رفته بودند، سایر دانش‌آموزان در مدرسه باقی مانده و دبیران به خاطر عدم حضور تمامی دانش‌آموزان فرایند رسمی تدریس در کلاس را تعطیل نموده بودند. در نتیجه دانش‌آموزانی که در مدرسه بودند تا هنگام تعطیلی دبیرستان دور هم جمع شده و با هم گفت و گو می‌کردند. مشاهدات پژوهشگران حاکی از آن است که برنامه‌ای خاص از سوی مدیریت مدرسه برای این ساعات پیش‌بینی نشده بود. درونی نشدن ارزش‌ها در دانش‌آموزان و رضایت‌کادر مدیریتی مدرسه از تبعیت بی‌چون و چرای قوانین و اهداف ثابت (سطح چهارم: زور اتکایی)، از دیگر نکاتی است که باعث تثبیت مخاطبان [دانش‌آموزان] در سطح اول تا چهارم شده است. چنانچه معاون پرورشی دبیرستان اظهار می‌دارد: «بچه‌ها یاد گرفته‌اند در اردو، ظاهراً طوری رفتار کنند که مطلوب ما باشد اما در واقع کار خودشان را انجام می‌دهند. مثلاً از دور صدای آواز و بزن بکوب آن‌ها به گوش می‌رسد ولی تا ما به آن‌ها نزدیک می‌شویم و ما را می‌بینند، آهنگ موسیقی و شعر آن را عوض می‌کنند و چیز دیگری را می‌خوانند. آن‌ها این تظاهر و ریاکاری را از روی لج انجام می‌دهند».

با عنایت به آنچه گذشت و توجه به غایت‌های نظام آموزش و پرورش که جهت‌گیری تمام برنامه‌ها را در راستای تقویت ارزش‌های الهی و معنوی در دانش‌آموزان معرفی می‌نماید (سعیدی رضوانی، ۱۳۸۴)، چهل و شش داده جمع‌آوری شده حاصل از مصاحبه و مشاهده نشان می‌دهند که ایفای نقش مدیر در مؤلفه برنامه‌ریزی، باعث تثبیت دانش‌آموزان در سطوح چهارگانه نخست نظام ارزشی گریوز و مانع هدایت آن‌ها به سطوح بالاتر شده است، چنانچه جدول (۵) نشان دهنده توزیع داده‌های جمع‌آوری شده در قالب سطوح نظام ارزشی است.

جدول (۵) - توصیف داده‌های جمع‌آوری شده از منابع مختلف در قالب سطوح نظام

ارزشی گریوز

| مجموع | هشتم | هفتم | ششم | پنجم | چهارم | سوم | دوم | اول | سطوح           |               |
|-------|------|------|-----|------|-------|-----|-----|-----|----------------|---------------|
|       |      |      |     |      |       |     |     |     | دانش‌آموزان    | منابع داده‌ها |
| ۲۱    | --   | --   | --  | --   | ۷     | ۴   | ۸   | ۲   | دانش‌آموزان    | منابع داده‌ها |
| ۱۳    | --   | --   | --  | --   | ۳     | ۴   | ۳   | ۳   | مدیر و معاونین | منابع داده‌ها |
| ۱۲    | --   | --   | --  | --   | ۳     | ۳   | ۴   | ۲   | مشاهده         | منابع داده‌ها |
| ۴۶    | --   | --   | --  | --   | ۱۳    | ۱۱  | ۱۵  | ۷   | مجموع          |               |

منابع

۱. ایران نژاد پاریزی، مهدی. (۱۳۸۵): اصول و مبانی مدیریت (در جهان معاصر)، تهران: مدیران.
۲. خلیفه، عبداللطیف محمد. بررسی روان‌شناختی تحول ارزش‌ها. ترجمه سید حسن سیدی (۱۳۷۸). مشهد: به نشر.
۳. دانایی فرد، حسن؛ الوانی، مهدی؛ عادل، آذر. (۱۳۸۳): روش‌شناسی پژوهش کیفی در مدیریت: رویکردی جامع، تهران: صفار اشراقی.
۴. ذکائی، محمد سعید. (۱۳۸۷): «روایت، روایت‌گری و تحلیل‌های شرح نگارانه»، پژوهشنامه علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه مازندران، شماره اول: صص ۹۸-۶۹.
۵. سعیدی رضوانی، محمود. (۱۳۸۴): تبیین برنامه درسی پنهان در درس بینش اسلامی دوره متوسطه و ارائه راهبردهایی برای استفاده از این برنامه در آموزش اثربخش دینی، پایان‌نامه دکترا در رشته برنامه‌ریزی درسی. دانشگاه تربیت معلم.
۶. شریعتمداری، علی. (۱۳۷۴): «مبانی آموزشی متوسطه در ایران». فصلنامه علمی و پژوهشی پژوهش‌های تربیتی، تهران: مؤسسه تحقیقات تربیتی دانشگاه تربیت معلم، دوره جدید، ج سوم. ش ۳ و ۴: صص ۱۶-۹.
۷. شریعتمداری، مهدی. (۱۳۸۴): اصول و مبانی مدیریت. تهران: کوهسار.

۸. شکوهی، غلامحسین. (۱۳۶۳): **تعلیم و تربیت و مراحل آن**. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
۹. شمسیان، داوود. (۱۳۷۱): «**بررسی سلسله مراتب ارزش‌های نوجوانان پسر و دختر شهر تهران**»، خلاصه مقالات سومین سمپوزیوم جایگاه تربیت نوجوان و جوان در آموزش و پرورش، تهران: دبیرخانه سمپوزیوم جایگاه تربیت.
۱۰. عسکریان، مصطفی. (۱۳۷۶): **سازمان و مدیریت آموزش و پرورش، تهران: امیر کبیر**.
۱۱. علاقبند، علی. (۱۳۸۳): **مدیریت عمومی، تهران: روان**.
۱۲. کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۵): **الگوهای نمادین و غیرکلامی در تربیت نامرئی، تهران: عابد**.
۱۳. مایرز، گیل و مایرز، میشل. **پویایی ارتباطات انسانی**. ترجمه حوا صابری آملی (۱۳۸۳)، تهران: دانشکده صدا و سیمای جمهوری اسلامی.
۱۴. مشبکی، اصغر و روحانی، محمد حسین. (۱۳۸۵): **مدیریت رفتار سازمانی، تهران: اقبال**.
۱۵. ملکی، حسن. (۱۳۸۲): **رویکرد تلفیقی به برنامه درسی، تهران: اولیاء و مربیان**.
۱۶. منشی، فائزه. (۱۳۸۴): «**تأثیرپذیری نظام ارزشی دانش‌آموزان از خانواده و مدرسه**»، فصلنامه *خانواده و پژوهش*. سال دوم، شماره ۱: صص ۱۶۵-۱۳۶.
۱۷. موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۸۲): **مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه، مشهد: به نشر**.
۱۸. مهram، بهروز. (۱۳۸۴): **ارزشیابی برنامه درسی پنهان در نظام آموزشی عالی کشور (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد)**. پایان‌نامه دکترای رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شیراز.
۱۹. وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۸۹): **سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران در افق چشم‌انداز، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش**.
۲۰. هترینگتون، ایلین میویس؛ پارک، راس دی. **روان‌شناسی کودک از دیدگاه معاصر (ج ۲)**. ترجمه جواد ظهوریان و دیگران (۱۳۷۳). مشهد: آستان قدس رضوی.

21. Ausbrooks, R. (2000). What is School's Hidden Curriculum Teaching Your Child?

[Online].www.Parentingteens.com/Curriculum.shtm!>. [8Aug2001]

22. Beran, T.N. (2006). Preparing Teachers to Manage School Bullying: The Hidden Curriculum. *The Journal of Educational Thought*. Calgary: Autumn2006. Vol40. Iss. 2; 119-129.
23. Connelly, M; Clandinin, J (2000). Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative. San Francisco: Jossey-Bass.
24. Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among five approaches*, London: Sage.
25. Duffy, R.D & Sedlocek, W.E. (2006). Correlates of Open and closed value systems among University students. *NASPA Journal*. Vol.43, No.4, 1-12.
26. Goode Blair, B.(1991). Does supervise mean slanderize? Planning for effective supervision, *Theory into practice*, Vol. 30. No.2. pp. 102-109
27. Graves, C. W. (1970). The Levels of Human Existence and their Relation to Welfare Problems; - paper delivered at the Annual Conference of Virginia State Department of Welfare and Distribution- . [Available at [www.clarewgraves.com/home.html](http://www.clarewgraves.com/home.html)] [8 may 2009]
28. Leonard, P.E. (1999). Inhibitors to Collaboration in Begly & Leonard (Editors) *The values of Educational Administration*. London: Flower.
29. Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative Research Designs: An Interactive Approach*. London: Sage.
30. Ming, Y.W.(2005). *An Experiential Study on the Application of Narrative in Teacher Development in Hong Kong*. A Thesis in Conformity With the requirements for the degree of Doctor of Education Department of Curriculum Teaching and learning .Toronto University.
31. Rosado, C. (2004). Building your team: Value systems, memetics and education. A Spiral Dynamics Approach. Edchange and the multicultural pavilion [www.Edchange](http://www.Edchange).
32. Schaffer, U & Willauer, B. (2003). Strategic planning as a learning process. *Schmalenbach Business Review*. Vol. 55 . pp. 86-107.
33. Skelton, A. (1997). Studying Hidden Curriculum: Developing a Perspective in the Light of Postmodern Insights. *Curriculum Studies*. Vol. 5(2), pp 177-193.
34. Tehmina, N. B. (2003). Manual or electronic? The role of coding in Qualitative data analysis. *Educational Research*, Vol. 45, No. 2, pp. 145-154.

35. Vallance, E. (1991). Hidden Curriculum. The International Encyclopedia of Curriculum. New York: Elsevier Science Pub Co.

Archive of SID