

برنامه درسی پنهان

علی خیجی

دانشجو دانشگاه فرهنگیان، واحد گنبد، گروه علوم تربیتی، گنبد، ایران

Khiji_ali@yahoo.com

امیرحسین سعیدی مقدم

دانشجو دانشگاه فرهنگیان، واحد گنبد، گروه علوم تربیتی، گنبد، ایران

rbay47@yahoo.com

حامد سندگل موخر

دانشجو دانشگاه فرهنگیان، واحد گنبد، گروه علوم تربیتی، گنبد، ایران

bayvahed@yahoo.com

هادی سمیعی پافله

دانشجو دانشگاه فرهنگیان، واحد گنبد، گروه علوم تربیتی، گنبد، ایران

a.khiji13@gmail.com

چکیده

برنامه درسی پنهان را باید یکی از سرمایه های مفهومی رشته برنامه درسی به شمار آورد. طرح این مفهوم سبب شده است تا نگاه سطحی نگرانه نسبت به پدیده برنامه درسی کاهش یافته، پدیده مذکور نه صرفاً در بعد طراحی، بلکه در سطح اجرا نیز مد نظر قرار گرفته، پویایی های آن رصد شود. اگر چه این مفهوم نخستین بار در سال ۱۹۶۸ توسط فیلیپ جکسون مورد استفاده قرار گرفت، اما در طی چند دهه گذشته بسیار مورد توجه نظریه پردازان حوزه برنامه درسی قرار گرفته است و هر یک از زاویه خاصی آن را مورد بررسی قرار داده اند، به گونه ای که تا امروز بیش از هزاران مقاله و کتاب در مورد آن به رشته تحریر درآمده است. این تنوع دیدگاه ها و نظریه ها از یک سو باعث غنای تئوریک مفهوم برنامه درسی پنهان شده و از سوی دیگر شناخت و درک آن را برای بسیاری از افراد مشکل نموده است. در این مقاله سعی شده است تا با بررسی پیشینه پژوهشی مربوط به این مفهوم چستی، سطوح گوناگون آن با نگاهی کل نگرانه مورد بررسی قرار گیرد. بدین منظور، آثار و پژوهش های معتبر داخلی و خارجی در حوزه برنامه درسی پنهان مورد بررسی قرار گرفته است.

کلید واژه: برنامه، برنامه درسی، پنهان، برنامه درسی پنهان.

مقدمه:

هم زمان با نهادینه شدن نقش و اهمیت تعلیم و تربیت در توسعه جوامع و بالندگی نسل جوان و نوجوان، تلاش های بسیاری برای قانونمند کردن این فرایند خطیر آغاز شد و تعلیم و تربیت به انشعابات متعددی تقسیم گردید. در این میان برنامه های درسی به عنوان قلب نظام تعلیم و تربیت و ابزاری در جهت تحقق اهداف آموزش و پرورش مورد توجه بیش از پیش قرار گرفت. و بدین ترتیب برنامه ریزی درسی به یکی از حوزه های تخصصی و در عین حال بحث انگیز تعلیم و تربیت مبدل گردید. پژوهش در مورد برنامه درسی به عنوان یک رشته تحصیلی از سال ۱۹۳۸ در کالج تربیت معلم دانشگاه کلمبیا وارد صحنه علمی شد و در سال ۱۹۴۹ تیلر در کتاب خود با عنوان " اصول اساسی برنامه درسی و آموزشی " چهار سؤال بنیادی را مطرح کرد: ۱- مرکز آموزشی چه اهداف تربیتی را باید پیگیری کند؟ ۲- تجربیات یادگیری چگونه باید انتخاب شوند تا ما را در تحقق اهداف تربیتی یاری دهند؟ ۳- چگونه می توان تجربیات یادگیری را به نحو موثری در امر تدریس سازمان داد؟ و ۴- چگونه می توان تحقق تجربیات یادگیری را ارزیابی کرد؟ طرح این سؤال ها از طرف تیلر موجب فراهم آوردن زمینه علمی برای متخصصانی همچون گالن سیلور، ویلیام الکساندر و هیلدا تابا شد. در اوایل ۱۹۸۰، متخصصان برنامه درسی همچون الیوت آیزنر، الیزابت والنس، جان میلر، دکر واکر، دورتی هونیک، ویلیام پاینر، آنتونی پنا و هنری جیرو موفق به طراحی و ارائه نظام متاتئوریک در خصوص برنامه درسی شدند که موجبات ارائه مفاهیم دقیق و فراگیر برنامه درسی در سه مقوله کلی برنامه درسی آشکار (صریح)، برنامه درسی پنهان (مستتر) و برنامه درسی عقیم (پوچ) را فراهم کردند. هدف از مقاله حاضر این است که شناختی نسبت به برنامه درسی پنهان پیدا کند و پس از آن تاثیر آن را بر نظرم آموزشی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان بررسی کند.

انواع برنامه درسی:

آیزنر معتقد است که مدارس به طور همزمان مبادرت به تدریس سه برنامه ی درسی می نمایند. این سه برنامه عبارتند از: برنامه ی درسی صریح، آشکار (رسمی)، برنامه درسی پنهان (ضمنی) و برنامه درسی پوچ . این برخلاف تصور رایج نسبت به برنامه ی درسی مدارس است که آن را پدیده ای تک بعدی می دانند و مدارس را صرفاً بستر اجرای برنامه های درسی صریح می پندارند.

برنامه ی درسی آشکار و رسمی

منظور از برنامه ی درسی رسمی، فعالیت های برنامه های درسی هستند که نظام آموزشی آن ها را به طور رسمی اعلام می کند و در بسیاری از موارد در قالب کتاب های درسی در مدارس و مراکز آموزش عالی تدریس می شود.

برنامه ی درسی پوچ یا تهی

هرگاه نظام برنامه ریزی درسی برخی از مفاهیم و مسائل را عملاً در برنامه های درسی نگنجاند و یا مطالب گنجانیده شده در برنامه های درسی یا کتاب های درسی با سن عقلی دانش آموزان و دانشجویان متناسب و برای آن ها قابل فهم نباشد، برنامه ی درسی را برنامه ی درسی پوچ می نامند. (شورین الاحسینی و فولادی پناه، ۱۳۹۳)

تاریخچه برنامه درسی پنهان

جکسون (1967) از جمله اولین افرادی است که در کتاب خود "زندگی در کلاس درس"، بحث برنامه درسی پنهان را به تفصیل مطرح می‌کند. در بخشی از کتاب وی که در کتاب مطالعات برنامه درسی در سال 2004 به چاپ رسیده، وی شرح فعالیت‌های روزمره در مدرسه را با جزئیات بیان کرده و حتی با مؤسسات دیگر نظیر کلیسا، شرکت، سینما و غیره مورد مقایسه قرار داده است. وی ذکر می‌کند که هر دو جنبه زندگی در مدرسه، چه آن جنبه ای که همه می‌شناسند و چه جنبه ای که بدون توجه از کنار آن رد می‌شویم هر دو برای ما آشناست. اما مورد دوم بیشتر مواقع مورد بی توجهی واقع می‌شود در حالی که مستلزم دریافت توجه بیشتر به ویژه از سوی متخصصین آموزش است جکسون (1968) به توصیف جو اجتماعی مدرسه پرداخته و می‌گوید اگرچه معلم هر سال تلاش می‌کند دکوراسیون کلاس، چیدمان نیمکت‌ها، رنگ دیوار و نوع نیمکت را عوض کند ولی مدرسه همان مدرسه است و تعاملاتی که در آن صورت می‌گیرد، همان تعاملات. دانش آموز در مدرسه علاوه بر انجام تکالیف باید پایبند قواعد مدرسه و کلاس باشد و چه بسا این پایبندی نسبت به پیشرفت علمی دانش آموز، نقش بیشتری در موقعیت وی در مدرسه داشته باشد. دانش آموز در مدرسه باید از استراتژی‌هایی برخوردار باشد که بتواند با تعارضات روزمره بین تمایلات و علائق شخصی خود و انتظارات مدرسه تعادل برقرار نماید و این امر کلاس درس را به یک مکان خاص مبدل می‌سازد. مهرمحمدی (1387) برنامه درسی پنهان و برنامه درسی پوچ را جزء مفاهیم نسبتاً تازه و روشنگرانه ای می‌داند که صاحب نظران برنامه درسی مطرح ساخته اند. وی قرار دادن این دو نوع برنامه درسی در کنار برنامه درسی آشکار را حاکی از ضرورت توجه به تمامیت آنچه یادگیرندگان در اثر حضور در متن نظام رسمی آموزش تجربه می‌کنند و می‌آموزند، می‌داند. بنابراین، از دید وی باید این مفاهیم را به مثابه ابزارهای سودمند ذهنی دانست که در خدمت کلیه کسانی که مایل هستند با نظام آموزشی و پدیده برنامه درسی به صورت همه جانبه و عمیق روبه رو شوند، قرار دارد. بنابراین جا دارد در اینجا قبل از پرداختن به مفهوم برنامه درسی پنهان، به منظور درک بهتر جایگاه برنامه درسی پنهان و ارتباط آن با مفهوم کلی برنامه درسی، به سطوح برنامه درسی از دیدگاه صاحب نظران مختلف پرداخته شود.

سطوح برنامه درسی

برنامه درسی به عنوان یک قلمرو معرفتی دارای پیچیدگی‌ها و ظرافت‌های متعدد و ابعاد ناشناخته و یا کمتر شناخته شده است که سطوح مختلف برنامه درسی یکی از نمادهای آن است. (فتحی، ۱۳۸۶)

متخصصانی چون الیوت آیزنر و الیزابت والنس، جان میلر، دکرواکر، دورثی هوینکی، ویلیام پاینار آنتونی پنا، هنری ژیرو، .. موفق به ترسیم و ارائه نظام متاتئوریک در خصوص برنامه درسی شدند که موجبات ارائه مفاهیم نوین و فراگیر برنامه درسی در سه مقوله کلی برنامه درسی رسمی و صریح، برنامه درسی عقیم و برنامه درسی مستتر و پنهان در واژگان معاصر رشته برنامه درسی را فراهم آورد. در مجموع این سه مقوله قلمرو جدید برنامه درسی را به عنوان یک حوزه تخصصی در جهان امروز تشکیل می‌دهند. (قورچیان، 1373)

سطوح برنامه درسی از دیدگاه آیزنر

آیزنر معتقد است که مدارس به طور همزمان مبادرت به تدریس سه برنامه درسی می‌نمایند. این سه برنامه عبارتند از: برنامه درسی صریح (رسمی)، برنامه درسی پنهان (ضمنی) و برنامه درسی پوچ. برنامه درسی صریح حاوی هدف-ها، محتوا و روش‌های آشکار و منتشر شده مورد حمایت نظام آموزشی یا همان برنامه درسی رسمی است. یا به عبارتی دیگر برنامه درسی آشکار مجموعه ای از فرصت‌های آموزشی است که مدارس ارائه می‌دهند و این مجموعه آنچه را برای مطالعه آماده شده است اعلام می‌کند. مفهوم دیگر، مفهوم برنامه درسی پنهان است که مجموعه

یادگیری های دانش آموز به دلیل قرار گرفتن در معرض فرهنگ یا مجموعه روابط و مناسبات حاکم بر محیط آموزشگاه می باشد. بسیاری از یادگیریها یا آموخته های دانش آموزان که در برنامه درسی صریح، پیش بینی نشده است حاصل تعامل دانش آموزان با همین فرهنگ است. برنامه درسی پنهان از یادگیری های حکایت می کند که در چارچوب اجرای برنامه درسی تصریح شده و به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی، دانش آموزان تجربه می کنند. تجربه های یادگیری که بدین وسیله حاصل می شود عمدتاً در قالب مجموعه ای از انتظارها و ارزشها تبلور می یابد و کمتر معطوف به حوزه دانستنیها یا شناخت، مربوط دانسته شده است. ایجاد یا تقویت روحیه رقابت به جای رفاقت، همکاری و تشریک مساعی در سایه نظام ارزشیابی آموزش حاکم بر مدرسه، ایجاد و تقویت روحیه اطاعت و انقیاد به جای روحیه ابتکار و نوآوری در سایه روشهای به کار گرفته شده تدریس، از مصادیقی است که در منابع تخصصی برنامه درسی به عنوان مؤلفه های برنامه درسی پنهان معرفی شده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). از دید آیزنر برنامه درسی پوچ توجه به آن چیزی دارد که از دستور کار نظام آموزشی و حوزه برنامه درسی صریح حذف شده است. ایده آیزنر این است که آنچه مدارس تدریس نمی کنند ممکن است به اندازه آنچه تدریس می کنند مهم باشد و او این ارزش را به این دلیل مطرح می کند که عدم اطلاع ناشی از این غفلت، مساوی با خلا یا فقدان این آگاهی ها نیست، بلکه تأثیرات مهمی می تواند بر حق انتخاب فرد بگذارد. پس، از دید آیزنر برنامه درسی پوچ چیزی است که مورد غفلت واقع شده و می تواند در سطوح مختلف اتفاق بیفتد. آیزنر ذکر می کند که برای شناسایی برنامه درسی پوچ دو بعد اساسی باید مورد توجه قرار گیرد، یکی فرایندهای عقلانی است که مدارس بر آنها تأکید می کنند یا آنها را نادیده می گیرند. دیگری محتوا یا ابعادی از محتوای موضوعات درسی است که در برنامه های درسی مدارس ارائه می شوند یا حذف می گردند.

سطوح برنامه درسی از دیدگاه پوزنر

پوزنر (به نقل از فتحی، ۱۳۸۶) در کتاب تجزیه و تحلیل برنامه درسی پنج نوع برنامه درسی را معرفی می کند که عبارتند از: برنامه درسی رسمی، برنامه درسی اجرایی، برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ، برنامه درسی فوق برنامه در برنامه درسی رسمی، مکتوب یا مستند، فهرست رئوس مطالب، راهنمای برنامه درسی و فهرست هدف ها به دقت تعریف شده است. هدف فراهم ساختن مبنایی برای معلمان جهت برنامه ریزی طرح درس، ارزشیابی از کار یادگیرندگان و کمک به مدیران برای نظارت بر کار معلمان است. برنامه درسی اجرایی یا عملیاتی، برنامه درسی است که عملاً توسط معلم تدریس می شود و همچنین چگونگی انتقال آن به دانش آموزان را در برمی گیرد. این برنامه درسی، شامل دو جنبه است: محتوایی که توسط معلم تدریس می شود و نتایج یادگیری که یادگیرندگان در قبال آن مسئول هستند. جنبه اول نشان دهنده مدت زمانی است که معلم به موضوعات مختلف اختصاص می دهد و برنامه درسی تدریس شده است و جنبه دوم به واسطه امتحاناتی که از یادگیرندگان به عمل می آید، مشخص می شود (برنامه درسی آزمون شده). برنامه درسی اجرایی ممکن است به شدت با برنامه درسی رسمی متفاوت باشد زیرا معلمان برنامه درسی رسمی را با توجه به دانش، باورها و نگرش های خود تعبیر و تفسیر می کنند. برنامه درسی پنهان، شامل آموزه هایی است درباره نقش های جنسی، رفتار مناسب، تمایز بین کارها، نقش تصمیم گیرندگان، مشروعیت دانش و غیره. این برنامه درسی عمدتاً مورد تأیید نیروهای رسمی مدرسه نیست اما می تواند تأثیر عمیق تر نسبت به برنامه درسی رسمی بر یادگیرندگان داشته باشد و بیشتر به محدوده هنجارها و ارزشها مربوط می - شود (فتحی، ۱۳۸۶). برنامه درسی پوچ، خنثی یا عقیم، شامل آن دسته موضوعاتی است که تدریس نشده است و نیز هر نوع ملاحظه ای در مورد اینکه چرا این موضوعات مورد غفلت قرار گرفته است را در برمی گیرد. برنامه درسی فوق برنامه، شامل کلیه تجربیات برنامه ریزی شده است که از حیطه موضوعات مدرسه خارج است. این نوع برنامه درسی با عنایت به ماهیت داوطلبانه بودن آن و پاسخگو بودن آن در قبال علایق و رغبت های یادگیرندگان، در نقطه مقابل

برنامه درسی رسمی قرار می‌گیرد. اگرچه این برنامه درسی از لحاظ اداری اهمیت کمتری نسبت به برنامه درسی رسمی دارد اما در بسیاری جهات مهم تر و مؤثرتر از آن است. (فتحی، ۱۳۸۶)

مفهوم برنامه درسی پنهان

گفته می‌شود نخستین دانشمندی که برای نخستین بار واژه برنامه درسی پنهان را نام برد فیلیپ جکسون بود که در سال ۱۹۶۸ کتاب (زندگی در کلاس درس) را تدوین نمود. قابل ذکر است که وی در سال ۱۹۹۲ در کتاب شالوده و زیر ساخت برنامه درسی مجدداً آن را باز تدوین و مطرح نمود. جکسون (۱۹۶۸) سه رده در آموزش مدرسه ای را مطرح نمود که عبارتند از قوانین، دستورالعمل‌ها، و مقررات. اورلی (۱۹۷۰) نیز جزو اولین کسانی است که برنامه درسی پنهان را به صورت حاضر مطرح کرده است (طالبزاده نوبریان و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۲). جکسون (۱۹۶۸)، دو برنامه درسی را برای مدرسه قائل است. برنامه درسی آشکار و برنامه درسی پنهان. از دید وی، جمعیت، تشویق و قدرت سه مؤلفه برنامه درسی پنهان هستند که در ترکیب با یکدیگر طعم متمایزی به زندگی در کلاس درس می‌دهند که هر دانش آموز به منظور موفقیت در مدرسه باید تجربه کند و با آنها کنار آید. در واقع دانش آموزان، هنجارهایی را با عنایت به دارا بودن قدرت معلم، از جمعیت کلاس و نظام تشویق می‌آموزند، که این هنجارها همان برنامه درسی پنهان است. جکسون معتقد است که اگرچه این دو برنامه با هم مرتبط هستند اما سؤال همچنان باقی می‌ماند که آیا این دو برنامه همواره در یک راستا هستند یا اینکه در تقابل هم خواهند بود. در واقع این سؤال جواب مشخصی ندارد، همچنین جان دیوئی در کتاب تجربه تعلیم و تربیت به یادگیری حاشیه ای اشاره کرده است. سیلور و همکاران (۱۹۹۰)، برنامه درسی پنهان را به عنوان راهبردهای یادگیرنده در عبور موفقیت آمیز از مانع برنامه درسی رسمی یا طرح ریزی شده می‌دانند. روست (۱۹۶۸) برنامه درسی را به یک کوه یخ تشبیه می‌کند. او اهداف، موضوعات، زمان بندی ها، مواد درسی، استانداردها و تکنولوژی موجود را مانند قسمت قابل دید کوه یخ می‌داند که همان برنامه درسی رسمی است. ولی آن قسمت که قابل دیدن نیست و قسمت بزرگتر و مهم تر می‌باشد برنامه درسی پنهان است که نزد معلمان، دانشجویان، والدین و برنامه ریزان تحت عناوین عقاید، گرایشها، انتظارات و انگیزه ها می‌باشد. او این بخش برنامه درسی را تا حدود زیادی ناشناخته می‌داند که مقدار کمی در مورد آن صحبت شده و اغلب نادیده گرفته شده است.

رویکردها و نظریه‌های برنامه درسی پنهان

آندرسون (۲۰۰۲) معتقد است که برنامه درسی پنهان از ۳ طریق در ادبیات آموزش و علوم اجتماعی کارکرد دارد. اول توسط محققین انتقادی که اشاره به انواعی از اشکال تلقین فکری و تلقین فرهنگی دارند که همراه با برنامه درسی آشکار به یادگیرندگان تحمیل می‌شود. مثالی از این کارکرد عبارتند از بازتولید طبقاتی و سیاسی که ایلیچ در سال ۱۹۷۱ و اپل در سال ۱۹۷۷ نظریه انتقادی خود را به همین شکل مطرح نمودند و همچنین استفاده از برنامه‌های آموزش بزرگسالان برای شرطی‌سازی انتظارات کارگران بیکار و یا تحمیل تکنولوژی به سیستمهای آموزشی که نوبل در سال ۲۰۰۲ و وینر در سال ۱۹۹۷ مطرح نموده‌اند. دومین کارکرد اشاره به تأثیر زمینه‌ای دارد که برنامه درسی آشکار در آن رخ می‌دهد و معمولاً شامل راهها و روش‌هایی است که از طریق آن محیط آموزشی، فعالیتها و یادگیری که در آن محیط رخ می‌دهد را شرطی سازی می‌کنند (گوردون، ۱۹۹۵ به نقل از آندرسون، ۲۰۰۲). سومین کارکرد و در واقع اولین کاربرد برنامه درسی پنهان اشاره به نقش اجتماعی ساختن مدارس دارد که در آن دانش آموزان یاد می‌گیرند که با الزامات نهادینه شده سیستم‌های آموزش رسمی تطابق پیدا کنند. (آندرسون، ۲۰۰۲) همان‌طور که گفته شد برنامه درسی پنهان در طی چند دهه گذشته بسیار مورد توجه نظریه پردازان قرار گرفته است و هر یک از زاویه خاصی آن را

مورد بررسی قرار داده‌اند، به طوری که تا امروز بیش از هزاران مقاله و کتاب در مورد آن به رشته تحریر درآمده است. در ادامه به برخی از این نظریه‌ها و رویکردها اشاره شده است.

۱- نظریه‌های ماهیتی:

تعدادی از نظریه پردازان، چپستی و ماهیت برنامه درسی پنهان را مد نظر قرار داده‌اند. گوردون، (1375) با یک تقسیم بندی جامع، دیدگاه‌های مطرح شده توسط این گروه را در سه دسته عمده طبقه بندی نموده است که عبارتند از:

الف) برنامه درسی پنهان به منزله نتیجه: بیشتر آثار راجع به این که برنامه درسی پنهان به ارزش‌ها، تمایلات، هنجارها، طرز تلقی‌ها و مهارت‌هایی که دانش‌آموزان آنها را مستقل از مواد درسی شناختی می‌آموزند، پرداخته‌اند.

ب) برنامه درسی پنهان به مثابه زمینه: یادگیری رسمی و آموزشگاهی غالباً در موقعیت‌های خاص و دارای مختصات ویژه مانند کلاس درس، مدرسه یا دیگر اماکن آموزشی صورت می‌پذیرد. گتزلز (۱۹۷۴) اعتقاد دارد که هر ساختار، دانش‌آموز را با تصویر متفاوتی از یادگیرنده ایده‌آل روبه‌رو می‌سازد.

ج) برنامه درسی پنهان به عنوان فرآیند: بر اساس این رویکرد، آنچه باعث تمایز برنامه درسی پنهان از برنامه درسی صریح می‌گردد، عمدتاً شیوه‌هایی است که این برنامه از طریق آنها انتقال می‌یابد. نکته بسیار مهم و قابل توجه در این راستا آن است که روش انتقال در این نوع برنامه، ضمنی، ناآگاهانه و غیر عمدی است.

۲- نظریه‌های کارکردی:

تعداد زیادی از نظریه‌ها و دیدگاه‌های مربوط به برنامه درسی پنهان، کارکردهای این پدیده و نوع واکنش فراگیران نسبت به آن را مطرح نموده‌اند. این گروه از دیدگاه‌ها را می‌توان در ۴ دسته عمده قرار داد:

الف) کارکرد گرایی (functionalism): بر اساس این رویکرد، که تمرکز اصلی آن بر شیوه مشارکت مدارس در اجرای نظم اجتماعی است، مدارس باید دانش‌ها، مهارت‌ها، ارزش‌ها و ایده‌هایی را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند که جامعه به آنها نیاز داشته، بدین طریق می‌توانند خود را با نظام موجود در جامعه تطبیق دهند (Yuksel, 2005).

ب) مارکسیسم (Marxism): دیدگاه مارکسیستی، در واکنش به دیدگاه کارکرد گرایی و ناتوانی نظریه آنها در تبیین روابط بین نظام آموزشی و دیگر نظام‌های جامعه شکل گرفت. بر اساس این دیدگاه، مدارس از طریق برنامه‌های درسی رسمی و پنهان خود به بازتولید روابط اجتماعی مورد نیاز برای حفظ و تداوم سرمایه داری می‌پردازند. (Margolis, 2001)

ج) نظریه انتقادی (critical theory): دیدگاه نظریه پردازان انتقادی در ارتباط با نقش و کارکرد برنامه درسی پنهان تا حد زیادی شبیه به نظریات طرفداران نگرش مارکسیستی است، با این تفاوت که نظریه‌پردازان انتقادی محور بحث‌ها را از توجه صرف به نیروی کار به مباحث دیگری نظیر جنسیت، نژاد، تعارض، مقاومت و عملکرد سیاسی تغییر دادند. (اسکندری، ۱۳۸۳).

د) نظریه مقاومت (resistance theory): شاگردان از طریق برنامه درسی پنهان در مدارس مفاهیم کلیدی مرتبط با تجدید نظر در تفکر، تعبیر و تفسیر وقایع و پدیده‌ها، اکتساب قدرت، درک مفاهیم و ارزش‌ها، و خلق و انتقال مفاهیم نوین را می‌آموزند (قورچیان، ۱۳۷۳). پس مدارس را نباید تنها موسسات بازتولید دانست، چرا که آنها دارای پتانسیل باز آفرینی و تحول اجتماعی هستند.

۳ - نظریه‌های ابعادی:

تعدادی از نظریه پردازان حوزه برنامه درسی، ابعاد و سطوح مختلف برنامه درسی پنهان را مورد توجه قرار داده‌اند. ملکی (۱۳۸۵) معتقد است هنگامی که صحبت از برنامه درسی «پنهان» می‌شود، باید ابتدا مشخص نماییم که این برنامه از دید چه کسی پنهان است؟ آیا نظام آموزشی از آنچه قرار است اجرا شود اطلاع دارد و آن را از حوزه آگاهی راگیرندگان و والدین دور نگاه میدارد؟ یا اینکه بالعکس؟ با مروری بر تاریخچه نسبتاً کوتاه کاربرد این مفهوم در ادبیات رشته برنامه درسی در می‌یابیم که اندیشمندان این حوزه آن را در معانی متفاوتی به کار برده‌اند و شاید به همین دلیل است که امروزه نوعی آشفتگی و عدم یقین نسبت به ماهیت این پدیده وجود دارد. (مهر محمدی ۱۳۸۷) در نهایت، اگر برنامه درسی را به مثابه یک کوه یخی (iceberg) تصور نماییم، می‌توانیم سطوح برنامه درسی پنهان را از لحاظ عمق پیچیدگی به شرح زیر تصور کنیم.

در سطح ۱، نظام آموزشی نسبت به آنچه که قصد دستیابی بدان را دارد، آگاه است و البته سعی می‌کند تا برنامه‌های درسی و محیط آموزشی را به گونه‌ای سازماندهی کند که نتایج مدنظر خویش را به طور غیر مستقیم تحقق بخشد.

در سطح ۲، نظام آموزشی از آنچه درون مدرسه می‌گذرد، بی‌اطلاع است. اما فراگیرندگان نسبت به آنچه که قصد فراگیری آن را دارند، آگاهند و برنامه درسی را که برایشان لذت‌بخش بوده است و نیاز آنی ایشان را برآورده می‌سازد، برای خود خلق می‌کنند.

در سطح ۳، نه نظام آموزشی و نه فراگیرندگان نسبت به آنچه که روی می‌دهد آگاهی ندارند. در این حالت نحوه سازماندهی برنامه درسی و اجرای آن در محیط آموزشی سبب می‌گردد که پیامدهای یادگیری حاصل گردد که نه مورد نظر نظام آموزشی بوده است و نه فراگیرندگان با قصد و اختیار بدان دست یافته‌اند.

4 - نظریه‌های عاملی:

تعدادی از دیدگاه‌ها به بررسی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری یک برنامه درسی پنهان پرداخته‌اند. با مروری بر ادبیات رشته برنامه درسی در می‌یابیم که صاحب نظران مختلف دیدگاه‌های متفاوتی درباره عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان ذکر کرده‌اند. برخی، عوامل اجتماعی را مورد تأکید قرار داده‌اند، برخی بر محیط فیزیکی تأکید کرده‌اند و تعدادی نیز کتاب‌ها و متون درسی را مدنظر قرار داده‌اند. نظریه‌پردازان مجموع این عوامل را در ۴ مقوله عمده مدنظر قرار می‌دهند:

الف) محیط شناختی: کتاب‌های درسی، روش‌های تدریس، روش‌های ارزشیابی، جدول زمان بندی دروس، ... از جمله مصادیق محیط شناختی هستند که می‌توانند به ایجاد برنامه درسی پنهان کمک کنند. برای مثال، عدم هم‌خوانی محتوای کتاب‌های درسی با نیازهای واقعی فراگیرندگان و عدم ارتباط افقی و عمودی آنها با دیگر موضوعات مورد تدریس، می‌تواند سبب کاهش علاقه یادگیرندگان به پیگیری و کاوش علمی شود (مهرام و همکاران، ۱۳۸۵).

ب) محیط اجتماعی: منظور از محیط اجتماعی، روابط و مناسبات اجتماعی حاکم بر مدرسه و آن دسته از کنش‌های متقابلی است که دانش‌آموزان به طور مستقیم تحت تأثیر آن قرار می‌گیرند. نحوه کنش‌های متقابل، مهم‌ترین عامل تأثیرگذار در شکل‌گیری یادگیری‌های قصد نشده است (علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۳).

ج) محیط فیزیکی: سبک ساختمان مدرسه و نوع چیدمان کلاس درس نیز می‌تواند حاوی پیام‌های ضمنی باشد (Deutsch, 2004). گتزلز (۱۹۷۴) (به نقل از مهرام و همکاران، ۱۳۸۵) ساختار فیزیکی کلاس درس را در انواع گوناگون مدارس توصیف کرده. وی بر آن است که هر ساختار، تصور خاصی از دانش‌آموز آرمانی به ذهن کودکان القا می‌کند.

د) محیط دیوان سالارانه: دیوان سالاری اداری مدرسه غالباً همراه با مجموعه‌های فشرده قوانین، مقررات، روش‌ها و نظام‌ها مدیریت آن، عاملی مؤثر در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان به شمار می‌روند (فتحی و اجارگاه و واحد چوکده، ۱۳۸۵).

5- نظریه‌های پیامدی:

برخی از پژوهش‌ها، به بررسی پیامدهای برنامه درسی پنهان پرداخته‌اند. البته نوع نگرش ما نسبت به مثبت یا منفی بودن ماهیت برنامه درسی، بر تبیین پیامدهایی که از آن انتظار داریم تأثیر می‌گذارد. کارکرد گرایان، که نگرشی مثبت نسبت به برنامه درسی پنهان دارند و آن را ابزاری برای جامعه پذیر نمودن دانش‌آموزان می‌دانند، معتقدند که برنامه درسی پنهان می‌تواند پیامدهای زیر را به همراه داشته باشد (دوانلو، ۱۳۸۷). عادت‌های بهداشتی، تفریحات سالم، علایق علمی و معنوی، ذوق هنری و زیبای شناسی، اخلاق پسندیده، وظیفه شناسی، احترام به انسانیت، رقابت سالم و صمیمانه، همکاری و نوع دوستی، احترام به قوانین، مقررات، ارزش‌ها و هنجارهای مورد قبول جامعه، بزرگداشت خانواده، آزاد منشی، رعایت حقوق خود و دیگران، خود شکوفایی، میهن پرستی، پایبندی به سنت‌ها، آداب و رسوم قومی، ارج گذاری، قضاوت اقتصادی، ادراک اجتماعی، شهروند جهانی بودن، ایمان به مردم سالاری. از جمله پیامدهای دیگر مثبت برنامه درسی پنهان می‌توان به کنترل پرخاشگری، حضور به موقع در کلاس درس و اظهار علاقه به مواد درسی (علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۳)، اشاره کرد.

مهرمحمدی (۱۳۸۷) موارد زیر را از جمله مهمترین پیامدهای منفی برنامه درسی پنهان می‌داند:

- ارزش گذاری ترجیحی برای مواد و موضوعات درسی مختلف به دلیل جایگاهی که این مواد در برنامه هفتگی اشغال می‌کنند.

- ایجاد یا تقویت روحیه رقابت به جای رفاقت

- ایجاد و تقویت روحیه اطاعت و انقیاد به جای روحیه ابتکار و نوآوری در سایه روش‌های به کار گرفته شده تدریس

- ناسازگاری و انزوا طلبی اجتماعی دانش‌آموزان

- بی‌علاقگی، عدم انعطاف و محروم شدن از تجارب متعدد

- وابستگی فکری به معلم و مدرسه

- کاهش عزت نفس و تکیه بیش از حد بر ارزشیابی‌های مدرسه

- پذیرش اقتدار برنامه‌های درسی رسمی و سرکوب شدن تجارب معلمان و شأن اجتماعی دانش‌آموزان

- اطاعت از خواسته‌های معلم و نظم در انجام تکالیف برای کسب موفقیت بیشتر

- عدم تمایل به همکاری

- کاهش تلاش، توانایی، اعتماد به نفس، و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان

- اطاعت و انقیاد

۶- نظریه‌های سطح محور:

در ادبیات رشته برنامه درسی، برنامه درسی پنهان در دو سطح مورد توجه نظریه پردازان قرار گرفته است: الف) سطح کلان: در این سطح نظریه‌های اجتماعی، برنامه درسی پنهان را اغلب بر پایه آثار زیان آور ایده‌ها، نظریه‌ها و فلسفه‌های آموزشی و تربیتی لیبرال و همچنین با تأکید بر فرایند مدرسه رفتن به منزله مکانیزم اجبار گرای جامعه توصیف می‌کنند (اسکندری، ۱۳۸۳).

ب) سطح خرد: در این سطح برنامه درسی پنهان بر حسب تمایز میان آنچه می‌خواهند اتفاق بیافتد و آنچه واقعاً معلمان و آموزش دهندگان در محیط آموزشی انجام میدهند و تجربه می‌کنند، تبیین می‌شود. برخی صاحب نظران معتقدند که این نگرش فاقد خاستگاه نظری در تبیین روابط مدرسه و نظام کل جامعه است (قورچیان، ۱۳۷۳).

ولنس (1991) دو رویکرد را برای برنامه درسی پنهان مطرح می‌کند در یک رویکرد برنامه درسی پنهان را به عنوان یک فعالیت تربیتی معرفی کرده و در رویکرد دیگر، برنامه درسی پنهان را به عنوان حاصل آموزش و پرورش مطرح کرده است که در واقع رویکرد انتقادی به برنامه درسی پنهان است.

برنامه درسی پنهان به عنوان فعالیت تربیتی

در این رویکرد، تأکید بر نقش فرایندی برنامه درسی پنهان است. محققان، فعالیت‌های قابل مشاهده‌ای را شناسایی می‌کنند که از طریق تدریس اموری به غیر از آنچه در برنامه درسی آشکار به عنوان اهداف آموزشی مطرح است به عنوان برنامه درسی پنهان عمل می‌کنند. این رویکرد در برنامه درسی پنهان به بهترین وجه توسط درین (1968) شکل گرفته است. (به نقل از ولنس، ۱۹۹۱) درین بر ساختار اجتماعی قابل شناسایی کلاس درس تأکید می‌نماید و استدلال می‌کند که ساختار کلاس، یادگیرندگان را با اقتدار آشنا می‌سازد. همچنین، محتوای ضمنی کتاب‌های درسی پیام‌هایی را در مورد تفکرات مرتبط با «کلیشه‌های فرهنگی» منتقل می‌کنند که ممکن است با محتوای آشکار این کتاب‌ها در تعارض باشند. انتقادات شدید از آموزش مدرسه‌ای در آمریکا توسط بعضی مربیان در خلال دهه 1960 متوجه برخی از فعالیت‌ها در کلاس درس بود که به نظر آنها اثرات مخربی بر دانش‌آموزان داشت به طوری که برنامه درسی رسمی قادر نبود به آنها در این مورد کمک چندانی کند. (ولنس، 1991)

برنامه درسی پنهان به عنوان حاصل آموزش و پرورش (رویکرد انتقادی)

ولنس (1991)، رویکرد انتقادی را در رابطه با برنامه درسی پنهان مطرح می‌سازد که طرفداران آن مدارس را کمتر به خاطر فعالیت‌های روزمره‌شان و بیشتر به خاطر حاصل کار آنان مورد انتقاد قرار می‌دهند. در واقع آنان مدرسه را در بافت اجتماعی‌اش قرار داده و انتقادات را متوجه یادگیری‌های اجتماعی سیاسی می‌نمایند که آموزش مدرسه‌ای در کودکان ایجاد می‌کند. مدارس در مورد آنچه ناآگاهانه به نحو احسن انجام می‌دهند، مقصر قلمداد می‌شوند. اغلب کسانی که از این دیدگاه به برنامه درسی پنهان می‌نگرند، مدارس را به خاطر تثبیت یک ساختار اجتماعی غیرعادلانه و نابرابر مورد انتقاد قرار می‌دهند (ولنس، ۱۹۹۱). ایلچ، بولز و جنتیس، مدارس را به خاطر بازتولید اختلافات طبقاتی جامعه سرمایه داری مورد انتقاد قرار می‌دهند (طالبزاده نوبریان و فتحی‌واجارگاه 1382). طرفداران رویکرد انتقادی معتقدند که یادگیرندگان به مراتب بیش از حد انتظار از پیام‌های نهفته مدرسه آگاهند و اغلب به طور آگاهانه در برابر آن مقاومت می‌کنند. (هوسن و پوست لت وایت، 1994)

تعمدی بودن یا غیر تعمدی بودن برنامه درسی پنهان

آندرسون (2002) اشاره میکند که اگرچه واژه برنامه درسی پنهان دلالت ضمنی بر مبهم بودن تعمدی آن دارد، برنامه درسی پنهان بیشتر مانند پنهان شدن در یک عرصه آشکار است و برنامه درسی پنهان چیزی نیست که در اطراف دنبال آن بگردیم، بلکه در بیشتر مواقع در جلوی چشم ماست و در حال عمل کردن بدون هیچ کوشش و تلاشی است. گری برنامه درسی پنهان را به عنوان پیام‌های غیر عمدی اما عملیاتی میدانند که از طریق برنامه

آموزشی و به عنوان حاصل نیروهای زمینهای که شکل دهنده ادراکات، نگرشها و عملکردها هستند، توسط یادگیرندگان یاد گرفته می شود. صرف نظر از تعاریف متعددی که از برنامه درسی پنهان شده است، تحقیقات پیرامون آن و مطالعه در باره آن به طور غیر قابل اجتنابی با هدفی یکسان صورت گرفته است که همانا آشکار ساختن و قابل دیدن کردن آن چیزی است که به صورت غیر آشکار توصیف شده است. محققین بر این باورند که زمانی که برنامه درسی پنهان آشکار شد، در واقع برای همه مشارکت کنندگان شامل معلمان، یادگیرندگان و کل جامعه آشکار می شود و امکان تغییر، چاره سازی، دفاع و بهبود دادن و یا حداقل آگاه سازی در مورد فرایند و ساختار آموزش را فراهم می سازد از دیدگاه مارتین برنامه درسی پنهان به آن دسته از بروندادهای یادگیری اشاره دارد که یا از سوی معلم یا مدرسه در کل (قصد نشده هستند یا قصد شده هستند) اما به صورت آشکار به یادگیرندگان اعلام نشده اند. بنابراین، در صورتی که برنامه ریز، معلم، و یا یادگیرنده از وجود برنامه درسی پنهانی آگاه شوند و آن را آشکار نمایند، این برنامه از حالت پنهان بودن خارج می شود. البته صرف آگاهی از کلیات مؤلفه های برنامه درسی پنهان آن را از مقوله پنهان بودن خارج نمی کند، بلکه هنگامی که این مؤلفه ها آشکار شده و بر آنها تصریح گردد، از حالت پنهان درمی آید (علیخانی، ۱۳۸۳). مهرمحمدی (۱۳۸۷) در میزگرد تخصصی بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان، به منظور حل مناقشه برنامه درسی پنهان و رفع ابهامات که آیا قصد شده بودن از سوی معلم آن را از پنهان بودن خارج می کند یا نه؟ پیشنهاد کرده بین دو مفهوم برنامه درسی ضمنی و پنهان تمایز قائل شویم. وی برنامه درسی پنهان را همان دستاوردهای همراه با عدم آگاهی دانش آموزان و عدم قصد مدرسه می داند، خواه منفی باشد یا مثبت. اما برنامه درسی ضمنی، پیامدهایی است که می توانند یا همراه با اراده مدرسه باشند یا همراه با آگاهی دانش آموز.

عوامل مؤثر در شکل گیری برنامه درسی پنهان

معماری و کیفیت ساختمان دانشکده یا دانشگاه:

با توجه به دست آوردهای مفید «علم ارتباطات» صاحب نظران این رشته معتقدند آموزش های غیر کلامی و رفتار غیر بیانی بیش از سایر عوامل در انتقال پیام به فراگیران نقش دارند. بر همین اساس، هال یکی از صاحب نظران حوزه ارتباطات در نظریه خود به نام زبان «صامت» معتقد است «فضا سخن میگوید» و «زبان حرف میزند» پس عبارت مراکز آموزشی و عناصر تشکیل دهنده آن مانند رنگ، نور، صدا، تجهیزات حیاط دانشکده یا دانشگاه، راهروهای تنگ و طولانی همه و همه اثرات آموزشی و تربیتی دارند. دانشکده زیبا و سرسبز، نشاط و شادابی را به ارمغان آورده، یادگیری را آسان می کند، برعکس مراکز آموزشی تنگ و کوچک و کلاسهای کم نور، تخته فرسوده و صندلیهای شکسته رغبت به درس، بحث و یادگیری را شاید برای همیشه از بین ببرند. (نویس، ۱۳۷۱)

ارتباط متقابل اعضای هیئت علمی و دانشجویان:

طرز تلقی و رفتار اعضای هیئت علمی از عوامل بسیار مهم در تشکیل طرز تلقی های دانشجویان می باشد. اگر اعضای هیئت علمی در کلاس درس، آزاد برخورد کند و فرصت کافی و مؤثر در اختیار دانشجویان قرار دهد تلاش، توانایی و حس اعتماد به نفس را در او تقویت می کند. اگر امیال و خواسته ها و نظرات خود را محور قرار دهد و با رویه سلطه گری برخورد نماید مانع بروز توانایی ها می شود و در دانشجویان گرایش سلطه گری به دیگران را پرورش می دهد. بعلاوه جهت گیری اقتصادی، طبقاتی و فرهنگی اعضای هیئت علمی نیز در طراحی و اجرای تدریس و رابطه با دانشجو مؤثر است. اعضای هیئت علمی که امکانات مادی را ارزش مهم تلقی کند محرومان از امکانات مادی را محرومان از یک ارزش تلقی خواهد کرد و متناسب با آن عمل خواهد نمود. همچنین رفتار دانشجویان در تصمیم گیری اعضای هیئت علمی مؤثر است. دانشجویی که به مشارکت در فعالیتهای

آموزشی تمایل نشان می‌دهد، در ارتباط با دیگران با نظر مثبت عمل می‌کند و رفتارهای ضد اجتماعی مانند پرخاشگری را کنترل می‌کند، علاقه به همکاری دانشجویان و احترام و ارج نهادن به دانشجو را در اعضای هیئت علمی بر می‌انگیزد؛ بعلاوه دانشجویانی که تکالیف خود را به خوبی انجام می‌دهند و از دستورات و توصیه‌های اعضای هیئت علمی اطاعت می‌کنند در عملکرد اعضای هیئت علمی اثر می‌کنند.

مواد متن

مواد متن کتاب، نوع مثالهایی که کتاب درسی دربر دارد زبانی که استفاده کرده است، عکسها، نمودارها، تأکیدها و... همه و همه اثرات آموزشی ضمنی داشته مصداق برنامه درسی پنهان است. (ملکی، ۱۳۸۵)

ساختار اجتماعی و اداری دانشکده یا دانشگاه

سیلور و الکساندر (۱۳۸۴) اظهار می‌دارند، بسیاری از جامعه‌شناسان این جنبه فرآیند مراکز آموزشی، ساختار بوروکراتیک دانشگاه را به عنوان یک عامل اصلی در اجتماعی شدن فراگیران تلقی می‌کنند. عناصری که به سادگی قابل تشخیص است عبارتند از: تمامی نظام طبقه‌بندی که در مرکز آموزشی به خدمت گرفته شده است (کلاسهای دانشگاه، گروه‌بندی، سازماندهی عمودی سطوح دانشگاه، شیوه‌های ارتقاء شایستگی برای فعالیتها) روشهای ارزشیابی (آزمونها، نمره‌گذاری، قوانین انضباطی، محدودیتها، روشهای تنبیه و...).

رابطه تدریس با برنامه درسی پنهان

از آنجا که برنامه درسی پنهان بعد غیرقابل پیش بینی یادگیری است، طراحی آموزشی بدون توجه به این بعد، غفلت از بخش مهم عواملی است که در یادگیری تأثیر فراوانی دارند. معمولاً در طراحی آموزشی به عوامل آشکار توجه شده و از عوامل پنهان غفلت میشود. پس لازم است که عوامل مربوط به برنامه درسی پنهان شناسایی شوند و در طراحی و اجرا تاحدودی تحت کنترل درآیند. مشارکت یادگیرندگان در آموزش میتواند به کم کردن فاصله بین برنامه درسی پنهان و آشکار کمک کند. در صورت وجود چنین مشارکتی، یادگیرندگان با علاقه و آگاهی برای یادگیری و نیل به اهداف آموزشی تلاش خواهند کرد. همچنین در صورت آگاهی مدرس از تأثیر نوع برخورد در هنگام ارزشیابی، تلاش میکند تا رفتار خود را به منظور تقویت ارزشها و گرایشهای مطلوب تنظیم نماید. پس مدرس باید عوامل مؤثر در برنامه، درسی پنهان را شناسایی کند و با در نظر گرفتن آنها در طراحی و اجرای آموزش منطقی‌تر عمل نماید. (ملکی، ۱۳۸۵)

برنامه درسی پنهان و تأثیر آن بر سیستم آموزشی

آهولا (۲۰۰۰) مفهوم برنامه درسی پنهان را در چهار بعد مطرح می‌سازد که عبارتند از یادگیری چگونه یادگرفتن، یادگیری حرفه، یادگیری تخصص و یادگیری قواعد بازی. یادگیری چگونه یادگرفتن به ویژه در ارتباط با یادگیرنده مادام‌العمر بودن مطرح می‌شود. منظور از یادگیری حرفه، کسب شایستگی‌ها و مهارت‌های تکنیکی مرتبط با انجام وظایف در هر حرفه است. بنابراین یک جزء مهم آموزش حرفه‌ای شامل فراهم ساختن موقعیت‌هایی برای تعامل و همچنین کسب نگرشها، هنجارها و فکر کردن مانند یک متخصص است که تعریف کننده یک عملکرد حرفه‌ای است. در مورد یادگرفتن تخصص، این بعد از برنامه درسی پنهان به عنوان کسب مهارت‌ها و دانش تخصصی قلمداد می‌شود که آن را تخصص مبتنی بر رشته تعریف می‌کنند. در یادگیری قواعد بازی، برنامه درسی پنهان در واقع نقش تفسیر برای بقاء مجدد برنامه درسی رسمی را به عهده دارد و دانشجویان و اعضاء هیأت علمی را وادار می‌کند تا آنچه را واقع در مؤسسه لازم و ضروری است، تعیین کنند. به عبارت دیگر برنامه درسی پنهان تا حد بسیار زیادی تعیین کننده چیزی است که اساس عزت نفس یادگیرندگان و یا حتی تمام ذینفعان را تشکیل می‌دهد.

ارتباط تکنولوژی آموزشی با برنامه ی درسی پنهان

با توجه به ماهیت تکنولوژی آموزشی می توان این طور نتیجه گرفت که یکی از اهداف تکنولوژی آموزشی می تواند پیش بینی و کمک به توسعه ی برنامه ی درسی پنهان باشد. اگر تکنولوژی آموزشی را به تعبیری (نه تعبیری تکنیکی و فنی) برابر با خلاقیت و دقت بدانیم در نتیجه می توان از این ابزار مهم در بهره گیری هرچه بهتر از برنامه ی درسی پنهان استفاده نمود. در تکنولوژی آموزشی می آموزیم که شرایطی را فراهم آوریم که منجر به یادگیری موثر در افراد شود. می آموزیم که این یادگیری موثر تحت چه شرایطی، در چه فضایی، در زمانی، با چه رسانه ای و ... حاصل می شود. در تکنولوژی آموزشی مبانی ارتباط انسانی را می آموزیم و به سطحی از تجزیه و تحلیل و تفکر انتقادی دست می یابیم. شرایط ارزشیابی صحیح نظام آموزشی و یادگیری را در می یابیم و ... پس تکنولوژی آموزشی می تواند زمینه ای را فراهم سازد که در آن تفکر انتقادی اوج بگیرد و با دید سیستمی و جزئی نگر بتوان هرچه بهتر از نتایج برنامه ی درسی پنهان بهره گرفت. (حبیبی پور و باتوانی، ۱۳۸۵)

ابعاد برنامه درسی پنهان

برنامه درسی پنهان از نظر جنبه های گوناگون آن در سه مقوله مطرح می گردد. برنامه درسی پنهان به عنوان برون داد، به عنوان زمینه و به عنوان فرایند که در اینجا هر کدام شرح مختصری داده می شود.

برنامه درسی پنهان به عنوان برون داد

بیشتر نوشته های راجع به برنامه درسی پنهان مربوط به ارزش ها، موضع گیری ها، هنجارها، نگرش ها و مهارت هایی است که یادگیرندگان به صورت مستقل از موضوعات شناختی یاد می گیرند. به عنوان مثال جکسون برنامه درسی پنهان را به عنوان یادگیری چگونه زیستن در محیطی از جمعیت ها، تشویق و قدرت می داند. در بین، در مورد تدریس هنجارهایی از استقلال، پیشرفت، عمومیت و اختصاصی بودن که برای زندگی در جامعه صنعتی لازم هستند، می نویسد. اشنايدر (۱۹۷۱) معتقد است که دانشجویان موفق آنهایی هستند که اشارات ضمنی برنامه درسی پنهان در رابطه با انتظاراتی که از آنان می رود را می گیرند نه اینکه تنها به انتظارات رسمی سیستم اکتفا کنند. پیش فرض مشترک همه کسانی که چنین دیدگاهی نسبت به برنامه درسی پنهان دارند این است که برون دادهای برنامه درسی پنهان، یادگیریهای آکادمیک نیستند. (هوسن و پوست لت وایت، ۱۹۹۴)

برنامه درسی به عنوان زمینه

یادگیری مدرسه ای در کل، به عنوان یادگیری شناخته می شود که معمولاً با ساختارهای تعریف شده و مشخص، در زمینه عقلانی خاصی که همان کلاس درس است و احاطه شده توسط فضای فیزیکی و اجتماعی ویژه ای که همان مدرسه است، شکل می گیرد. در بین (۱۹۶۸)، معتقد است که چهار هنجار استقلال، پیشرفت، عمومیت و اختصاصی بودن که در برنامه درسی پنهان آموزش داده می شوند، از ماهیت مدرسه به عنوان یک مؤسسه غیرشخصی و از ویژگی های ساختاری و آرایش مؤسسه ناشی می شوند. گوردون (۱۹۸۳) می گوید: هر دانش آموز روزانه با سه جنبه از محیط مدرسه اش مواجه می شود: محیط شناختی، محیط فیزیکی، و محیط اجتماعی؛ که هر کدام از این سه جنبه محیط مدرسه با یک برنامه درسی پنهان همراه است. مشکل رویکردهای برنامه درسی پنهان به عنوان برون داد و به عنوان زمینه این است که آنها نوع خاصی از یادگیری شناختی را که به نظر می رسد بخشی از برنامه درسی پنهان باشد پوشش نمی دهند.

برنامه درسی به عنوان فرایند

بر اساس این دیدگاه، برنامه درسی پنهان از برنامه درسی آشکار توسط روشی که تدریس آن انتقال پیدا می‌کند، متمایز می‌گردد. به این معنی که سبک انتقال به صورت ضمنی یا ناهوشیارانه است و برنامه‌درسی پنهان بر اساس شیوه انتقال پیام‌ها و تأثیرگذاری و نفوذ آن از برنامه درسی آشکار متمایز می‌شود. گوردون (۱۹۸۱)، بر ماهیت عمل-گرایانه کلاسی گفتمان ارائه شده توسط معلم تأکید می‌کند. وی بحث می‌کند که خارج از محتوای این گفتمان، شکل و فرم آن بر علیه توان مدرسه در توسعه نگرش‌های زیبایی‌شناختی دانش‌آموزان عمل می‌کند، زیرا نگرش زیبایی‌شناختی در ماهیت خود غیر عملگرایانه است. به نظر می‌رسد این رویکرد قادر به توضیح اغلب مثال‌های برنامه درسی پنهان که توسط پژوهشگران مختلف ارائه شده است، می‌باشد. (هوسن و پوست لت وایت، ۱۹۹۴)

نتیجه گیری:

برنامه درسی پنهان یکی از مباحث نسبتاً نو در حیطه برنامه درسی می‌باشد. توجه به این برنامه می‌تواند فاصله بین برنامه درسی برنام‌ریزی شده و نتایج حاصل از آن را بر ما آشکار کند. در این رابطه از سوی دانشمندان مختلف نظریات مختلف و متنوعی ارائه شده است که به روشن شدن زوایای مختلف این پدیده نوظهور کمک شایانی نموده است. تاثیر این برنامه در محیط‌های آموزشی نه در کسب حقایق علمی بلکه در فرهنگ علم آموزی موثر است و اخلاق اجتماعی دانش‌آموزان را شکل می‌دهد. همچنین برنامه درسی پنهان الزاماً به معنای پنهان بودن و نا آگاه بودن کامل ما از آن نیست بلکه به معنای روی دادن آن در بستری آشکار است اینجاست که بحث تفاوت بین برنامه درسی پنهان و ضمنی مطرح می‌شود برنلمه درسی پنهان پیامد های قصد شده ی نا آگاهانه دانش آموز و قصد نشده مدرسه و برنامه درسی ضمنی یا همراه با اراده معلم یا آگاهی دانش آموز همراه است.

منابع

۱. اسکندری، حسین (۱۳۸۳). تربیت پنهان. تهران: انتشارات تزکیه.
۲. برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۱ سال دوم، ص ۶۹-۴۷ جلد اول، تهران: نشر آبیژ.
۳. حبیبی پور، مجید؛ باتوانی، مرتضی، (۱۳۸۵)، تاثیر برنامه ی درسی پنهان در یادگیری، ماهنامه ی رشد، تکنولوژی آموزشی : شماره ی ۱۷۵.
۴. دوانلو، میترا، (۱۳۸۷)، برنامه درسی پنهان. ساری: انتشارات شفلین.
۵. سیلور والکساندر، برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمه غلامرضا خوی نژاد، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۸۴.
۶. شورین الاحسنی، مهناز؛ فولادی پناه، علی اصغر، (۱۳۹۳)، برنامه درسی پنهان، پنهان از دید چه کسی؟
۷. طالبزاده نوبریان، محسن؛ فتحی واجارگاه، کوروش، (۱۳۸۲)، مباحث تخصصی برنامه ریزی درسی. تهران: نشر آبیژ.
۸. علیخانی، محمدحسین، (۱۳۸۳)، بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن. پایان نامه دوره دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس.
۹. علیخانی، محمدحسین؛ مهرمحمدی، محمود، (۱۳۸۳)، بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، شماره های ۲ و ۳، ص ۱۴۶-۱۲۱
۱۰. فتحی واجارگاه، کوروش، (۱۳۸۶)، برنامه درسی به سوی هویت های جدید: شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی.
۱۱. فتحی واجارگاه، کوروش؛ واحد چوکده، سکینه، (۱۳۸۵)، شناسایی آسیب های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن. فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۱۷ سال پنجم، ص ۹۱-۱۳۱
۱۲. قورچیان، نادرقلی، (۱۳۷۳)، تحلیلی از برنامه درسی مستتر: بحثی نو در ابعاد ناشناخته نظام آموزشی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۱ سال دوم، ص ۶۹-۴۷
۱۳. گوردون، رابرت (۱۹۹۴/۱۳۷۵)، برنامه درسی پنهان، ترجمه محمد داودی، فصلنامه حوزه و دانشگاه، ص ۲۷ - ۱۷.
۱۴. ملکی، حسن، (۱۳۸۵)، برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران: انتشارات راه اندیشه.
۱۵. مهران، بهروز؛ ساکتی، پزویز؛ مسعودی، اکبر؛ مهرمحمدی، محمود، (۱۳۸۵)، نقش مؤلفه های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد). فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال اول، شماره ۳.
۱۶. مهرمحمدی، محمود، (۱۳۸۷)، برنامه درسی پنهان در برنامه درسی: نظرگاه ها، رویکردها و چشم اندازها. ویراست دوم، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها.
۱۷. مهرمحمدی، محمود، (۱۳۸۷)، میزگرد تخصصی بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان. دومین نشست ماهیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران در سال ۱۳۸۷، تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
۱۸. نوید، مهدی، پیام مدرسه؛ تهران، نشر سازمان نوسازی و توسعه و تجهیز مدارس کشور، ۱۳۷۳.

19. Ahola, S. (2000). Hidden curriculum in higher education: something to fear for or comply to? Conference title: Innovations in higher education. Helsinki. 30/08/2000
20. Anderson, T. (2002). Revealing the hidden curriculum of E-learning. In C.Vrasidas & G. V. Glass (Eds.), Current perspectives in applied information technologies (1st ed., pp.23). Greenwich: Information Age Publishing
21. Deutsch, Nellie. (2004). Hidden Curriculum Paper.
22. Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (1994). The international encyclopedia of education. (2nd ed.) Oxford: Pergamon.
23. Jackson, P. W. (1968). The daily grind. In D.J.Flinders & S. J. Thornton (Eds.), The curriculum studies reader (pp. 93-102). New York: Routledgefalmer
24. Margolis, E. (2001). The hidden curriculu in higher education. New York: Routledge.
25. Silver, H. K. & Glicken, A. D. (1990). Medical student abuse: incidence, severity and significance. Journal of American Medical Association, 263, 527-432.
26. Vallance, E. (1991). Hidden curriculum. In A.Lewy (Ed.), International encyclopedia of curriculum, Pergamon Press.

Archive of SID