

بررسی رابطه برنامه درسی پنهان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر مدارس متوسطه شهرستان آمل

فرشته رجایی

کارشناسی ارشد علوم تربیتی - تکنولوژی آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری

چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی رابطه برنامه درسی پنهان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدارس متوسطه شهرستان آمل می باشد. روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی می باشد. از نوع هدف یک پژوهش کاربردی می باشد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان دختر دبیرستانی شهرستان آمل به تعداد ۶۹۰ تشکیل می دهند. نمونه پژوهش حاضر براساس جدول مورگان و جامعه در دسترس ۱۲۰ نفر از دانش آموزان دختر دبیرستان شهرستان آمل در نظر گرفته شده است که با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. یافته های پژوهش نشان داد که بین برنامه درسی پنهان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان آمل، در سطح معنی داری ۰/۰۵ رابطه معنی دار و به صورت مثبت وجود دارد.

واژه های کلیدی: درسی پنهان، پیشرفت تحصیلی، دانش آموزان

مقدمه

نظام آموزش و پرورش هرجامعه از انتقال آشکار و پنهان هنجارها و نگرش‌های خاص به فراگیرندگان فارغ نیست. درنظام آموزشی، فراگیرندگان طی دوره‌های طولانی که تأثیر پذیرترین دوره‌های رشد فردی است، در معرض آموزش برنامه‌های آشکار و مدون قرار دارند و ضمن آن تجاربی را کسب می‌کنند که به شکل غیر مستقیم یا غیر آگاهانه شکل دهنده فرهنگ و ارزش‌های مورد پذیرش آنان است. اثربخشی این تجارب به مراتب بیشتر از روش‌های مستقیم و کوشش‌های آگاهانه است. صاحب نظران تعلیم و تربیت برای تشریح آموخته‌ها و نگرش‌هایی که تحت تأثیر این عوامل ضمنی در فراگیرندگان شکل می‌گیرند و همچنین پیامد آنها، از مفهوم «برنامه درسی پنهان» بهره گرفته‌اند (حداد علوی و همکاران، ۱۳۸۶).

برنامه درسی پنهان استعاره‌ای مناسب برای توصیف ماهیت سایه‌وار، تصریح نشده و بیشکل فرآیندهای ضمنی و درهم تنیده‌های از تجارب آموزشی و تربیتی است که در نقطه مقابل آموزش‌های رسمی قرار می‌گیرد و خود را در تعاملات تربیتی آشکار می‌سازد. به عبارت دیگر، برنامه درسی پنهان از یادگیری‌هایی حکایت دارد که در چارچوب اجرای برنامه درسی تصریح شده است و فراگیران به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم برنظام آموزشی، تجربه می‌کنند. تجربه‌های یادگیری که بدین وسیله حاصل می‌شود، عمدتاً در قالب مجموعه‌ای از ارزش‌ها و انتظارات تبلور می‌یابد و کمتر معطوف به حوزه دانستنی‌ها یا شناخت، مربوط دانسته شده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۷).

اگرچه برنامه درسی پنهان، یکی از مفاهیم ارجمند مولود رشته برنامه درسی بوده و از جمله سرمایه‌های مفهومی آن به حساب می‌آید (مهرمحمدی، ۱۳۸۷)، اما ماهیت و چیستی آن همواره محل نزاع بوده است. شاید دلیل اصلی این نزاع را بتوان در مبهم بودن خود واژه برنامه درسی و از سوی دیگر در واژه پنهان آن جستجو کرد. برخی (اسکندری، ۱۳۸۷) معتقدند برنامه باید دارای اهداف بیان شده، استراتژی‌های صریح، و شروع و پایانی مشخص باشد، به همین دلیل اطلاق لفظ برنامه به تجربیات کسب شده و از پیش تعیین شده فراگیرندگان امری نادرست است. اما نباید فراموش کرد که واژه برنامه درسی در طول تاریخ این رشته صرفاً به عنوان یک سند مکتوب و هدفمند مطرح نبوده و در چارچوب فلسفه پیشرفت‌گرایی، به هر آن چیزی اطلاق می‌شده است که فراگیرندگان به دلیل حضور در محیط آموزش به کسب آن نائل می‌آیند.

نخستین بار «فیلیپ جکسون» مفهوم برنامه درسی پنهان را در کتاب «زندگی در کلاس درس» مطرح کرد (مارگولیس، ۲۰۰۱). وی معتقد بود که شاگردان برنامه درسی پنهان را از طریق جنبه‌های غیر آکادمیک مدرسه که شامل عناصر قدرت، جمعیت و تشویق است در کلاس درس می‌آموزند. در واقع شاگردان هنجارهایی را با عنایت به دارا بودن قدرت معلم، از جمعیت کلاس و نظام تشویق می‌آموزند. جکسون این هنجارهای آموخته شده را برنامه درسی پنهان می‌خواند. پس از جکسون نیز اندیشمندان زیادی نظیر مایکل اپل، هنری ژيرو، آیزنر، به تبیین ابعاد و ماهیت این مفهوم پرداختند. مارگولیس (۲۰۰۱) معتقد است که نظریات مطرح شده در مورد برنامه درسی پنهان را می‌توان در سه دیدگاه کارکردگرایی، مارکسیستی، و مقاومت انتقادی بررسی نمود.

اهمیت عمده آموزش و پرورش در نقش اجتماعی آن است که در آماده نمودن فرد جهت زندگی در میان انسان‌ها همت می‌گمارد. از جمله مسائل که در آموزش و پرورش هر کشور مورد ارزیابی و بررسی دقیق قرار می‌گیرد مسئله پیشرفت و افت تحصیلی و عوامل شکست و پیروزی دانش آموزان است که با بررسی‌هایی که از زوایای مختلف انجام می‌گیرد علل آن را پیدا کرده و در جهت رفع نقاط ضعف و تقویت نقاط مثبت آن برنامه ریزی می‌نمایند و با شناخت عمیق تر و بیش تر نوجوان و داشتن مسائل و ویژگی‌های خاص هر گروه از کودکان و نوجوانان که آینده سازان مملکت اسلامی و امیدهای آینده جامعه ما

می باشند گام مهمی برداشته تا بتوانیم با داشتن نیروی جوان تحصیلی کرده و با درک و شعور به بالاترین درجات در سطح علم و دانش و تکنولوژی برسیم (حسینی، ۱۳۸۹). توانایی یادگیری در کودکان را میتوان پیشرفت تحصیلی نامید. در واقع داشتن قدرت یادگیری و به خاطر سپردن مطالبی که در برنامه ی آموزشی گنجانده شده است، باعث موفقیت و پیشرفت تحصیلی خواهد شد. پیشرفت تحصیلی تغییرات کمی و کیفی در معلومات و مهارت های دانش آموزان به واسطه ی برخورداری از آموزش و پرورش رسمی اطلاق می شود که با معدل درسی سالانه آنها سنجیده می شود (نریمانی، ۱۳۷۱).

برنامه درسی به عنوان یک راهنما جهت انجام فعالیت های فرآیند آموزش تدوین می شود که شامل مراحل مختلفی می باشد. ابتدا نیاز سنجی صورت می پذیرد و پس از آن اهداف یادگیری با توجه به مبانی تعیین اهداف مشخص شده و سپس محتوا و مجموعه ای از تجارب و فعالیت های یادگیری از پیش تعیین می شوند و به صورت رسمی در کتاب ها و سایر رسانه ها و در مراکز آموزش رسمی از پیش دبستانی تا دوره های آموزش عالی اجرا شده و مورد ارزشیابی قرار می گیرند. در این میان تجاربی وجود دارند که در تدوین برنامه درسی به آنها توجه نمی شود، اما دانش آموزان و دانشجویان در طی فرآیند آموزش و یادگیری، آنها را یاد گرفته و تجربه می کنند (غرخلو، ۱۳۹۲).

معمولاً جامعه شناسان، پژوهشگران آموزش و پرورش و روانشناسان، مفهوم برنامه درسی پنهان را غالباً برای توصیف نظام غیر رسمی مدرسه بکار می برند. برنامه درسی پنهان نه درجایی نوشته شده و نه هیچ معلمی آن را درس می دهد. بلکه محیط آموزشی مدرسه، با تمام خصوصیاتش، آن را آموزش می دهد. صرفنظر از اینکه معلمان مدرسه تا چه اندازه متبحر و شایسته اند، یا برنامه درسی تا چه حد پیشرفت کرده است، دانش آموزان، اتفاقاً، در معرض چیزی قرار می گیرند که هیچ گاه سخنی از آن در میان نبوده است. آنها، به مرور، تحت تأثیر برنامه درسی پنهان مدرسه، رویکرد خاصی نسبت به زندگی، و نگرش خاصی نسبت به تحصیل و یادگیری پیدا می کنند (پورطالبی، ۱۳۸۹).

بولزوگین تیس^۱ (۱۹۷۶) کارکرد اصلی برنامه ریزی درسی کنترل و نظارت اجتماعی می دانند. آنها معتقدند که دانش آموزان در مواجهه با برنامه درسی پنهان، موقعیت خود را تشخیص داده به نحوی با آن سازگار می شوند. به عبارت دیگر، مدرسه از طریق برنامه درسی پنهان، به باز آفرینی^۲ طبقه اجتماعی دانش آموزان پرداخته آنها را، بطور ضمنی، برای پذیرش موقعیت اجتماعی آینده شان، آماده می سازد. به نظر بولزوگین تیس، برنامه درسی پنهان، دستور کار سیاسی - اقتصادی دارد. مسئولیت آن، جداسازی طبقاتی است. نخبگان را آزادی و فرصت پیشرفت، ارزانی می دارد و غیرنخبگان را می آموزد که در آینده، قسمت و سرنوشت خود را به عنوان کارگران منضبط و فرمانبردار پذیرا باشند. حتی، اغلب دانش آموزان می آموزند که بپذیرند نظام سیاسی - اقتصادی آنها، صرفنظر از اینکه خود در آن چه موقعیتی دارند، بهترین است (پورطالبی، ۱۳۸۹).

ایوان ایلچ^۳ (۱۹۷۱) ضمن کندوکاو در خصلتهای مدرسه، برنامه درسی پنهان را مورد تأکید قرار می دهد. به نظر او در مدرسه، بسیاری چیزها آموخته می شوند که با محتوای رسمی دروس، هیچ ربطی ندارند. مدرسه، با خصلت تأدیبی و نظم دهی ساختار و مقرراتش، پذیرش بی تمیز و چشم بسته نظم اجتماعی موجود را تلقین می کند. این درس، آگاهانه تعلیم داده نمی شود، رویه ها و سازمان مدرسه متضمن آن است. برنامه درسی پنهان به کودکان می آموزد که نقش آنها در زندگی، این است که موقعیت خود را تشخیص دهند و با آن بسازند (عظیمی، ۱۳۹۰).

^۱ Blues and gain tees

^۲ Reproduction

^۳ Ivan Ilyich

بسیاری از معلمان به هنگام تدریس فرض می کنند که دانش آموزان مطالب قبلی را یاد گرفته اند چنین فرضی در اغلب دانش آموزان صدق نمی کند. زیرا گروهی از آنها تنها به این دلیل که پیش نیاز های لازم را برای شروع و ادامه درس جدید ندارند آن را یاد نمی گیرند و در نتیجه به خیل عقب ماندگان تحصیلی می پیوندند و باورشان می شود که برای جبران عقب ماندگیهای خود قادر به هیچ کاری نیستند که این به نوع تدریس و روش تدریس معلم بستگی دارد (عظیمی، ۱۳۹۰).

نگرش معلم بر عملکرد دانش آموزان تأثیر دارد پژوهشگران در یک تحقیق یک کلاس عادی را به معلمی واگذار نمودند و به او یادآور شدند که این دانش آموزان از استعداد های خوبی برخوردارند در پایان سال عملکرد آنها نسبت به گروه همسان بهتر شده بود. این بدین معنی است که اگر معلم نگرش مثبتی بر کلاس داشته باشد با برخورد های امید بخش بهتر می تواند در تعلیم و تربیت آنها پیشروی نماید. همچنین مدیریت زمان و نحوه کلاس داری معلم میتواند در یادگیری دانش آموزان تأثیر مثبت داشته باشد (همان منبع).

این پژوهش سعی در شناخت و معرفی این جزء پنهان برنامه درسی یا برنامه درسی پنهان دارد. برنامه درسی پنهان بعد غیرفعال پیش بینی یادگیری است و مواردی فراتر از جنبه های رسمی را در بر می گیرد.

برنامه درسی پنهان را می توان نوعی دعوت به ژرف نگری در تعلیم و تربیت و ابعاد و لایه های گوناگون برنامه درسی دانست. جان دیویی، فیلسوف بزرگ تعلیم و تربیت، می گوید: "بزرگ ترین مغالطه تعلیم و تربیت معاصر این است که نظام های آموزشی گمان می کنند دانش آموزان صرفاً آن چه را که این نظام ها اراده می کنند فرا می گیرند" (دوی، ۱۹۹۷) نگاهی به وضعیت حاضر مدارس در ایران و تحلیل تطبیقی عملکرد فعلی آن با وضعیت ایده آل مورد نظر جامعه، نشان می دهد که شکاف عظیمی بین "آن چه که باید باشد" و "آن چه که هست" وجود دارد. شریعتمداری (۱۳۷۹) معتقد است مدارس و دانشگاه ها به طور ایده آل می باید موجب توسعه روحیات و پیشرفت تحصیلی دانشجویان و دانش آموزان ذیل در شود: بسط روحیه تفکر و تحقیق، انصاف و احترام به حقایق علمی، علاقه به پژوهش و حل مساله، تربیت مغزهایی متفکر و واگرا، احترام به علم به خاطر خود علم و نه هدف های انتفاعی، پرورش انسان هایی خلاق، درک ضرورت یادگیری مداوم، تقویت هویت علمی. این ها ویژگی هایی هستند که شاید بتوان گفت از تمامی تعلیم و تربیت سراسر جهان انتظار می رود آن ها را تحقق بخشند. اما به نظر می رسد که اعتبار این مفروضات با مشاهده کژ رفتاری هایی در میان محققان و معلمان عملاً شکسته شده است (قاضی طباطبایی و دادهیر، ۱۳۷۹).

آن چه که توسط طراحان و برنامه ریزان و در سطح کلان تدوین می شود، برنامه ی درسی رسمی و آشکار است. این برنامه بر اساس عناصر خاصی طراحی شده و در جهت رسیدن به اهداف آموزشی گام برمی دارد. یعنی در مراکز آموزشی اجرا شده و مورد ارزشیابی قرار می گیرد تا میزان دست یابی به اهداف مشخص شود. اما همان طور که اکنون می دانید، عوامل دیگری که جزء برنامه درسی نیست و از دید و مشاهده ی برنامه ریزان و دست اندرکاران تعلیم و تربیت نیز پنهان است، در فکر و عواطف و رفتار فراگیرنده اثر می گذارند و در بیشتر موارد مؤثرتر از برنامه درسی آشکار و پیش بینی شده عمل می کنند. قوانین و مقررات در کلاس و محیط آموزشی، جو اجتماعی مرکز آموزشی و تعامل و رابطه ی فراگیران با مدیران و معلمان از جمله ی این عوامل هستند. برنامه ی درسی پنهان در حد معنی داری تعیین کننده ی آن چیزی است که مبنای احساس ارزش و عزت نفس شرکت کنندگان است و همین برنامه ی درسی پنهان است که بیش از برنامه ی درسی رسمی در سازگاری استادان و شاگردان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیر دارد.

⁴ Devi

هیچ مهد کودک، مدرسه ابتدایی، دبیرستان و یا دانشگاهی را سراغ نداریم که یک برنامه‌ی درسی پنهان بر شاگردان و هیأت آموزشی تحمیل نکرده باشند. اگر چه هر برنامه‌ی درسی ویژگی‌هایی دارد که خاص مؤسسه‌ای معین است، ولی وجود این گونه برنامه‌های درسی پنهان تا حد بسیاری بر کل فرآیند تعلیم و تربیت تأثیر می‌گذارد. همچنین کم توجهی به آثار منفی برنامه‌ی درسی پنهان و غفلت از آن ممکن است.

برقرار کردن روابط عاطفی با دانش‌آموزان و رفتار محبت‌آمیز به جا و به موقع، از دیگر اصول تعلیم و تربیت صحیح است. این نحوه رفتار، به دانش‌آموزان می‌آموزد که بر احساسات خود غلبه کنند و به شیوه صحیح، ابراز عواطف کنند. معلم از طریق درس دادن، رابطه‌ای علمی با شاگردان برقرار می‌کند. اگر این روش تدریس با روحیه‌ای شاد و سرحال باشد، در دانش‌آموزان ایجاد انگیزه می‌کند و آنها نیز با شور و نشاط در کلاس حاضر می‌شوند و از درس خواندن، لذت می‌برند و همین عامل، آنها را به سوی خلاقیت و نوآوری و ظهور استعدادها و بیان اندیشه‌ها و ... سوق می‌دهد. از دیگر وظایف معلم، برقراری روابط اجتماعی صحیح و سالم و آموزش آن به دانش‌آموزان است. یکی از اهداف آموزش و پرورش، همین مسئله است. دانش‌آموز باید از طریق مدرسه و به وسیله معلم، اجتماعی شدن را بیاموزد و با کسب مهارت‌های اجتماعی مورد نیاز جامعه، هم موجب موفقیت و پیشرفت خودش و هم باعث اعتلای جامعه‌اش شود. ناگفته نماند که در این عرصه، چنانچه معلم، دارای تعهد و تخصص باشند، در تمامی سطوح علمی، عاطفی، تربیتی و اجتماعی، روابط موفق تری را می‌توانند برقرار کنند که نتایج درخشنده تری را نیز حتماً در پی خواهد داشت (حسینی، ۱۳۹۲). و آخرین نکته که دانش‌آموزان باید به آن بها بدهند، این است که در تمامی روابط موجود میان گروه (کلاس)، اعضا می‌توانند با همبستگی و اتحاد، نیروی اتکا به نفس و خودباوری را در خود تقویت کنند تا در آینده بتوانند به شکل مؤثرتری نیازهای جامعه را برطرف کنند و زمینه‌سازان استقلال و سرفرازی کشور خود باشند که در این مدارس احترام و انجام قوانین و مقررات می‌تواند در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر گذار باشد. در این پژوهش با توجه به مطالب فوق سعی شده است تا عواملی که باعث شکل‌گیری برنامه‌ی درسی پنهان و رابطه‌ی آن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گیرد (اکرمی، ۱۳۹۲).

پیشینه پژوهشی

با توجه به تعداد زیاد پژوهش‌های انجام شده در سایر کشورها، در ابتدا به مرور اجمالی نتایج این پژوهش پرداخته می‌شود و سپس پژوهش‌های انجام شده در ایران بررسی می‌شود.

- کومار و همکاران (۲۰۱۵). در تحقیقی به بررسی وضعیت ساختار فیزیکی کلاس و مدرسه و رابطه آن با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پرداختند. یافته‌های پژوهش آنها نشان داد: امکانات فیزیکی و ساختاری تأثیر زیادی بر انگیزش دانش‌آموزان در مدرسه دارد.

- فیشر و همکاران (۲۰۱۴) در تحقیقی با هدف بررسی آموزش دانش‌آموزان و دست‌یابی به انگیزه و درک دانش‌آموز در کلاس درس، به این نتیجه رسیدند که مشارکت در امر تدریس در پیشرفت تحصیل، انگیزش و نگرش دانش‌آموزان تأثیر مثبت و بسزایی دارد.

- هاگزو همکاران^۷ (۲۰۱۳). در تحقیقی به بررسی وضعیت تعامل میان معلم و دانش‌آموزان در انگیزش تحصیلی پرداختند. یافته‌های پژوهش آنان نشان داد: که وضعیت تعامل میان معلم و دانش‌آموزان موجب افزایش انگیزش تحصیلی

^۵. Kumar

^۶ Fischer

دانش آموزان می شود و دانش آموزان برای اینکه ارتباط خوب خود را با معلم حفظ کنند با انگیزه بیشتری مباحث کلاسی را دنبال می کنند.

- سویتلند و هوی^۸، لیت وود و جانتزی^۹ (۲۰۰۰)، در تحقیقی به بررسی وضعیت ساختار سازمانی کلاس و مدرسه و رابطه آن با انگیزش تحصیلی دانش آموزان پرداختند. یافته های پژوهش آنها نشان داد هرچه ساختار سازمانی کلاس و مدرسه از نظر دانش آموزان بهتر می شد، انگیزش تحصیلی آنها نیز افزایش می یافت.

- هوی و هانوم^{۱۰} (۱۹۹۷)، در تحقیقی به بررسی رابطه ساختار سازمانی مدرسه با برنامه های درسی پرداختند. یافته های پژوهش آنان نشان داد: ساختار سازمانی مناسب مدرسه باعث می شود که برنامه های درسی مدرسه با نظم و ساختار بهتری به دانش آموزان ارائه شود و ازدانش آموزان نیز با توجه به همان برنامه های ارائه شده، انتظارات خاصی برود. وقتی برنامه های آموزشی مدرسه با یک ساختار مناسبی ارائه شوند، دانش آموزان نیز در برنامه ریزی بهتر عمل کرده و انگیزه بهتری برای امور تحصیلی خود پیدا می کنند.

آن این (۱۹۷۶) (عارفی، ۱۳۷۹)، گری (۱۹۹۱)، استوت (۱۹۹۵) و هیلمن هاسر (۱۹۹۷) به کشف اثرات برنامه درسی پنهان در آماده کردن دانش آموزان برای پذیرش نقش های اجتماعی خاص در جامعه یا توجه به روابط سلسله مراتبی پرداختند. پژوهشگران دیگری همچون کرو توویکس (۱۹۸۶)، مهانتی (۱۹۸۷)، مارگولیس و رومرو (۱۹۸۸)، شولتز (۱۹۸۸)، گری (۱۹۹۱)، مارتینز (۱۹۹۳)، تان سند (۱۹۹۵)، کارلس (۱۹۹۸) و مارگولیس (۲۰۰۰) نیز بر روی اثرات برنامه درسی پنهان در پذیرش نقش های مختلف جنسیتی تحقیق کردند.

این پژوهشگران نشان دادند که هدف برنامه درسی پنهان کنترل رفتار دانش آموزان و القای پذیرش نقش های مختلف جنسی است. این برنامه به تبعیض جنسی و نابرابری زن و مرد در جامعه دامن می زند.

گیلبرن (۱۹۹۲)، تان سند (۱۹۹۵)، مارگولیس (۲۰۰۰) و دی گارویل (۲۰۰۲) نیز بر روی اثر برنامه درسی پنهان در پذیرش نقش های مختلف با توجه به نژاد کار کردند و به اثرات این برنامه در تبعیض نژادی پی بردند.

کاروالو (۱۹۹۵) و هاپر (۱۹۹۵) نیز به اثر برنامه درسی پنهان در پذیرش ارزش ها و اولویت بندی آنها در جامعه دست یافتند. پژوهشگران دیگری همچون ماگاری (۱۹۹۷) و ایکائیدا (۱۹۹۸) به بررسی و کشف برنامه درسی پنهان در الگوهای ارتباطی معلم و دانش آموزان پرداختند. مارک سائول (۱۹۹۸) به کشف اثرات این برنامه از طریق شیوه های تدریس، ارزشیابی و نمره گذاری معلمان بر دانش آموزان پرداختند.

سینا (۱۹۹۶) و آهولا (۲۰۰۰) در پژوهش های خود به اثرات برنامه ریزی درسی پنهان در یادگرفتن قاعده بازی به جای تلاش های علمی و پذیرش موضع انفعالی و تسلیم شدن در مقابل قوانین و مقررات، همنوایی و هم رنگی پی بردند.

برنداپل (۱۹۹۷) برخلاف پژوهشگران قبلی در پژوهش خود به بررسی محیط فیزیکی برنامه درسی پنهان شامل اثرات دکور، تزئین و شیوه لباس پوشیدن معلمان بر دانش آموزان پرداختند و به این نتیجه رسید که دانش آموزان تمایل دارند در کلاس های زیبا، پرنور و تزئین شده درس بخوانند و معلمانشان لباس های زیبا بر تن داشته باشند.

⁷ Hagz Partners

⁸. Sweetland & Hoy

⁹. Leithwood & Jantzi

¹. Hannum

-برومندنسب و همکاران (۱۳۹۳) در تحقیقی به بررسی رابطه برنامه درسی پنهان به عنوان یک نظام آموزشی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان پرداختند. نتایج تحقیق نشان داد که بین جو اجتماعی مدرسه، تعامل میان معلم و دانش آموزان و تعامل میان دانش آموزان و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع راهنمایی شهرستان شوشتر رابطه مثبت معناداری وجود دارد.

- نیری وادیب (۱۳۹۲) در تحقیقی به بررسی موضوع برنامه درسی پنهان ابعاد آشکار و پنهان آن پرداختند. نتایج به دست آمده نشان داد ویژگی هایی همچون عدم انگیزه به مطالعه و فعالیت غیر درسی، بی علاقه‌گی به تحقیق و پژوهش، عدم بروز خلاقیت و نوآوری در مسائل، بی نظمی، تقلب و مهمتر بودن مدرک نسبت به یادگیری، عدم ضرورت یادگیری مداوم و موارد دیگر همگی نشانگر وجود برنامه درسی پنهان متوسط در بعد روحیه‌ی علمی دانش آموزان می باشد.

- جانعلی زاده، کاشفی راد (۱۳۹۲) پژوهشی با هدف بررسی نقش برنامه ریزی پنهان بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان انجام دادند که یافته‌های پژوهش نشان داد که محیط های اجتماعی مدارس خاص (نمونه - شاهد) و دولتی از نظر باز- بسته بودن باهم متفاوتند. محیط های اجتماعی مدارس نمونه از شاهد و شاهد از دولتی بازترند. محیط های اجتماعی مدارس دخترانه نسبت به پسرانه بازترند. محیط های اجتماعی باز ۰/۲۱ از عملکرد تحصیلی (معدل پایانی) دانش آموزان را تبیین می کند. با بسته شدن محیط های اجتماعی مدارس عملکرد تحصیلی (معدل پایانی) دانش آموزان کاهش می یابد.

- فلاح و همکاران (۱۳۹۲) در تحقیقی به بررسی نقش مولفه های برنامه درسی پنهان بر یادگیری دانش آموزان در مدارس متوسطه به این نتیجه رسیدند که قوانین و مقررات مدرسه، روابط میان فردی، روابط متقابل معلم و دانش آموز و آگاهی معلمان از عوامل مؤثر در برنامه درسی پنهان در یادگیری دانش آموزان مؤثر می باشد.

- سیف و همکاران (۱۳۹۰) تحقیقی با هدف بررسی تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره راهنمایی به منظور ارائه مدل نتایج تجزیه و تحلیل کیفی انجام اذند. یافته ها نیز نشان داد که در اکثر مدارس و کلاس های درس مورد مشاهده، دانش آموزان تحت تاثیر آثار منفی و قصد نشده برنامه درسی پنهان قرار داشتند. این آثار، به طور مستقیم و غیرمستقیم بر یادگیری های عمیق و واقعی آنها اثرات منفی و پایداری می گذاشت.

- صالحی و همکاران (۱۳۸۱) در تحقیقی با موضوع تحلیل محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ایران از منظر توجه به ویژگی های شهروندی، در بررسی تجارب دانشجویان از برنامه ریزی درسی پنهان به این نتیجه رسید که این برنامه باعث ایجاد رفتارهای باثبات در دانشجویان می شود.

رضایی (۱۳۷۷) در تحقیقی با هدف بررسی شیوه های مختلف تعامل بین دانش آموز و معلم و ارتباط آنها با پیشرفت تحصیلی فراگیران، به این نتیجه رسید که درک و تصور دانش آموزان از تعاملات حاکم بر کلاس درس آنها، با انگیزش تحصیلی آنها در ارتباط است.

سعیدی زضوانی (۱۳۸۰) در رساله دکتری خود با عنوان تبیین برنامه درسی پنهان درس بینش اسلامی دوره متوسطه دو سؤال را مطرح کرد.

۱- بارهای ارزشی ناخواسته نامطلوب درس بینش اسلامی چیست؟

۲- عوامل ایجادکننده این بارها چه هستند؟

وی در پژوهش خود به چهار مورد به عنوان عمده ترین بارهای ارزشی ناخواسته نامطلوب رسید.

۱- ایجاد تلقی «رسمی بودن» از درس بینش اسلامی (فاقد بار تربیتی بودن)

۲- ایجاد نگرش منفی نسبت به درس بینش اسلامی

۳- ایجاد و یا تقویت عدم ارتباط آموخته‌های دینی با زندگی واقعی

۴- ایجاد و یا تقویت جدایی دین از سیاست

برخی از مهمترین عوامل ایجاد برنامه‌های درسی پنهان در پژوهش سعیدی رضوانی عبارت بودند از:

۱- خط مشی فلسفی - کلامی محتوای درس بینش اسلامی

۲- استفاده از عناوین تکراری در طرح موضوعات در کتاب‌های درس دینی دوره‌های تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و

متوسطه

۳- برداشت دانش‌آموزان در مورد عدم انطباق مباحث بخش حکومت و ولایت با شرایط حاکم در جمهوری اسلامی

۴- عدم جامعیت در معرفی ائمه اطهار (ع) که منجر به برداشت قدسی از مقام ایشان بدون توجه به الگوگیری عملی

دانش‌آموزان از سیره این بزرگواران شده بود.

تسلط پژوهشگر بر موضوع پژوهش یکی از نکات قوت این پژوهش بود. نکته قوت دیگر جدید بودن موضوع در ایران که

زمینه‌ساز انجام پژوهش‌های بعدی به عنوان رساله دکتری شد.

علیخانی (۱۳۸۳) در رساله دکتری خود را با عنوان «بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) محیط اجتماعی

مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان نشان داد که:

۱- بین جو مدارس «باز و بسته»، «دخترانه و پسرانه»، «دولتی و غیر انتفاعی» تفاوت معنادار وجود دارد.

۲- جو مدارس پسرانه بسته‌تر از جو مدارس دخترانه است.

۳- جو مدارس غیر انتفاعی بسته‌تر از جو مدارس دولتی است.

۴- جو مدارس طبقات بالای اقتصادی - اجتماعی، بسته‌تر از سایر طبقات است.

وی عمده‌ترین پیامدهای پنهان مدارس با جو اجتماعی بسته‌تر را موارد زیر می‌داند:

۱- تقویت روحیه اطاعت‌پذیری و هم‌نوايي به جای تفکر انتقادی، ابتکار و خلاقیت در دانش‌آموزان

۲- تقویت رقابت انفرادی و نگرش منفی نسبت به انجام فعالیت‌های گروهی در دانش‌آموزان

۳- تقویت خودپنداره منفی و تضعیف اعتماد به نفس در دانش‌آموزان

ضمناً نتایج پژوهش وی نشان داد که تأثیر پیامدهای قصد نشده بر دانش‌آموزان مدارس پسرانه و دخترانه متفاوت است.

اطاعت‌پذیری و عدم تمایل به همکاری گروهی در دانش‌آموزان مدارس پسرانه بیشتر از دانش‌آموزان مدارس دخترانه است.

علیخانی (۱۳۸۴) در رساله دکتری خود با عنوان «ارزشیابی برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی کشور» با هدف

کشف تغییرات دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد براساس زندگی تحصیلی در محیط دانشگاه و بررسی تأثیر هر یک از

مؤلفه‌های برنامه درسی بر تغییرات به وجود آمده انجام گرفت.

بیان‌فر (۱۳۸۸) در رساله دکتری خود و (۲۰۱۳) در مقاله خود با عنوان «اثر برنامه درسی پنهان بر پیشرفت تحصیلی

دانش‌آموزان دوره دبیرستان» به بررسی آثار برنامه درسی پنهان بر نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و یادگیری‌های عمیق

و واقعی آنها پرداخت. وی در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسید که هدف کادر آموزشی بسیاری از مدارس مورد مشاهده به

ویژه مدارس غیر دولتی افزایش نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. بالا بودن نمرات پیشرفت تحصیلی اهمیت بیشتری

از یادگیری‌های عمیق و واقعی دانش‌آموزان دارد. در نتیجه بسیاری از دانش‌آموزان با محفوظات علمی و بدون یادگیری‌های عمیق، واقعی و کاربردی به مقاطع بالاتر تحصیلی وارد می‌شوند.

روش پژوهش

روش تحقیق وسیله یا طریقه تعیین این امر است که چگونه یک گزاره تحقیق مورد تأیید قرار می‌گیرد یا رد می‌شود. به عبارت دیگر، روش تحقیق هدف پژوهش جهت آزمودن فرضیه یا پاسخ دادن به سؤال‌های تحقیق را فراهم می‌آورد. پژوهش‌گر می‌تواند از روش‌های مختلف تحقیق استفاده کرده و به اکتشاف، برقراری رابطه‌ی همزمانی، توصیف (طبقه‌بندی) و نیز برقراری علت - معلولی بپردازد. (کریک، ۱۹۹۵، به نقل از سرمد و همکاران، ۱۳۹۰) روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. از نوع هدف یک پژوهش کاربردی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهرستان آمل به تعداد ۶۹۰ تشکیل می‌دهند. نمونه پژوهش حاضر براساس جدول مورگان و جامعه در دسترس ۱۲۰ نفر از دانش‌آموزان دختر دبیرستان شهرستان آمل در نظر گرفته شده است که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند.

در این پژوهش به منظور جمع‌آوری اطلاعات، از ۲ پرسشنامه به شرح زیر استفاده به عمل آمد:

الف) برنامه درسی پنهان

این پرسش‌نامه توسط نوروزی و همکاران (۱۳۷۹) برای سنجش متغیر برنامه درسی پنهان ساخته شده است که از ۳۷ گویه تشکیل شده (ابعاد اجتماعی ۹ گویه، ساختار فیزیکی مدرسه ۱۰ گویه، ساختار سازمانی کلاس درس ۸ گویه، تعامل معلم و دانش‌آموز ۱۰ گویه) است. نوروزی و همکاران بر اساس مفاهیم ابعاد برنامه درسی پنهان به طراحی این پرسش‌نامه اقدام نمودند. بدین صورت که در ابتدا ابعاد برنامه درسی پنهان را تعریف عملیاتی کرده و سپس برای هر یک از آنها سوالاتی مطرح نمودند. با توجه به یافته‌های سازندگان و همچنین داوری متخصصان و روان‌شناسان این آزمون از روایی مطلوبی برخوردار می‌باشد. تحقیقات انجام شده در ایران توسط روان‌بخش (۱۳۹۳) - جلالزاده (۱۳۹۰) فلاح (۱۳۸۹) همبستگی این آزمون را در حد نسبتاً بالایی گزارش داده‌اند. نوروزی و همکارانش (۱۳۷۹) آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه را ۰/۸۵ به دست آوردند.

ب) پرسشنامه پیشرفت تحصیلی

پرسشنامه تحصیلی برگرفته از هشت نظریه انگیزش در آموزش و پرورش (نیاز پیشرفت، انتظار-ارزش، هدف‌گرایی، انگیزش توانش، خودارزشی، خودکارآمدی اسنادی و انگیزش درونی - بیرونی) است. این پرسشنامه ۴۹ سوال دارد و بر روی نمونه ۱۱۲۲ نفری از دانش‌آموزان پسر شاغل به تحصیل در مقطع متوسطه دبیرستان‌های دولتی نواحی هفتگانه مشهد اعتباریابی و هنجاریابی شده است. در پژوهش نیکبخت و همکاران (۱۳۹۳) پایایی این پرسشنامه با آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و با استفاده از بازآزمایی ۰/۸۸ به دست آمد. روایی محتوایی با بررسی عبارت‌های مقیاس به وسیله چندین متخصص روانشناسی و روان‌سنجی مورد تأیید قرار گرفت. روایی ملاکی ۰/۳۳ به دست آمد.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش، از روش‌های آماری زیر استفاده شده است. جهت آشنایی با ویژگی‌های گروه نمونه و توصیف متغیرهای مورد بررسی، از آماره‌های توزیع فراوانی، درصد، درصد تراکمی، کمینه (حداقل نمره)،

بیشینه (حداکثر نمره)، میانگین و انحراف معیار استفاده شده است. برای آزمون فرضیه ها از روش ضریب همبستگی پیرسون^{۱۱} و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش ورودی استفاده شده است روش های تحلیل جهت تعیین پایایی آزمون ها مبتنی بر روش آلفای کرانباخ می باشد. در تجزیه و تحلیل داده های جمع آوری شده از نرم افزار رایانه ای SPSS ۱۷ استفاده به عمل آمد. برای آزمون فرضیه ها نیز حداقل سطح معنی داری ۰/۰۵ در نظر گرفته شده است.

یافته های پژوهش

بین برنامه درسی پنهان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان آمل رابطه معنی داری وجود دارد. حال بر اساس محاسبات، از طریق آزمون همبستگی پیرسون، معنی دار بودن رابطه بین برنامه درسی پنهان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان آمل بررسی می گردد.

جدول ۱- آماره های آزمون همبستگی برنامه درسی پنهان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم

متوسطه شهرستان آمل

پیرسون		متغیر
ضریب همبستگی	p مقدار	
۰/۳۴۸	۰/۰۰۰	برنامه درسی پنهان
		پیشرفت تحصیلی

با توجه به جدول ضریب پیرسون مثبت می باشد، لذا با افزایش یک متغیر، متغیر دیگر نیز افزایش می یابد. همچنین p مقدار محاسبه شده در این سوال، برابر با ۰/۰۰۰ می باشد که کمتر از ۰/۰۵ است، لذا بین متغیرها رابطه معنی دار وجود دارد و فرض صفر رد می شود.

بنابراین، می توان نتیجه گرفت که بین برنامه درسی پنهان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان آمل، در سطح معنی داری ۰/۰۵ رابطه معنی دار و به صورت مثبت وجود دارد و فرض تحقیق تایید می شود.

نتیجه گیری

نتایج پژوهش مبنی بر این که بین برنامه درسی پنهان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان آمل، در سطح معنی داری ۰/۰۵ رابطه معنی دار و به صورت مثبت وجود دارد و فرض تحقیق تایید می شود. با نتایج پژوهش های لین و لپر (۱۹۸۷)؛ به نقل از گانتز، (۱۳۸۷)، اندرسون و فورد (۱۹۸۶)، محرابیان و ویکسن (۱۹۸۶)، فلینگ و همکاران (۱۹۹۲)؛ به نقل از همان منبع)، راش بروک، گل شکوه (۱۳۸۹) و نادمی و سعیدی رضوانی (۱۳۸۵) همسو و با نتایج پژوهش های کستن باوم و واین اشتاین (۱۹۸۵) و وینکل، نواک و هاپسون ناهمسو است.

نتایج پژوهش مبنی بر این که بین بعد اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر، در سطح معنی داری ۰/۰۵ رابطه معنی دار و به صورت مثبت وجود دارد و فرض تحقیق تایید می شود. با نتایج پژوهش های کستن باوم و واین اشتاین (۱۹۸۵) و وینکل، نواک و هاپسون (۱۹۸۷) هماهنگی دارد.

¹ - Pearson 1
¹ - Enter 2

نتایج پژوهش مبنی بر این که بین بعد ساختار سازمانی کلاس درس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر، در سطح معنی‌دار و به صورت مثبت وجود دارد و فرض تحقیق تایید می‌شود. با نتایج پژوهش‌های کستن باوم و واین اشتاین (۱۹۸۵)، گیپ و همکاران (۱۹۸۳) و وینکل، نواک و هاپسون (۱۹۸۷) همخوانی، و با نتایج پژوهش گل شکوه (۱۳۸۹) ناهمخوانی دارد.

نتایج پژوهش مبنی بر این که بین بعد تعامل معلم و دانش‌آموز و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر، در سطح معنی‌دار و به صورت مثبت وجود دارد و فرض تحقیق تایید می‌شود. با پژوهش عزیززی (۱۳۹۰) و محمدی (۱۳۸۲) همخوانی دارد و با پژوهش حسینی، ۱۳۹۱ همخوانی ندارد.

نتایج پژوهش مبنی بر این که بین بعد ساختار فیزیکی مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر، در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ رابطه معنی‌دار وجود ندارد و فرض تحقیق تایید نمی‌شود. با پژوهش عزیززی (۱۳۹۰) و محمدی (۱۳۸۲) همخوانی دارد و با پژوهش حسینی، ۱۳۹۱ همخوانی ندارد.

منابع و مأخذ

۱. احدی، حسن و محسنی نیکچههر. (۱۳۷۸). روان‌شناسی رشد (مفاهیم بنیادی در روان‌شناسی نوجوانی و جوانی). تهران: پردیس.
۲. اسکندری، حسین (۱۳۸۶). بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان. میزگرد تخصصی انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.
۳. اکرمی، سید کاظم. (۱۳۷۳). ارائه یک الگوی نظری درباره برنامه درسی درس بینش اسلامی متوسطه. رساله دکتری. دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم
۴. اکرمی، سید کاظم. (۱۳۷۴). راه‌های بهره‌وری مطلوب از برنامه درسی ضمنی در آموزش عمومی. اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران. (همایش علمی - کاربردی بهبود کیفیت آموزش عمومی).
۵. امینی مصلح‌آبادی، رضی‌الله. (۱۳۷۲). بررسی و انطباق محتوای کتاب درسی بینش اسلامی سال اول مقطع متوسطه با نیازها و رغبت‌های دانش‌آموزان همان پایه. شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان مرکزی (اراک).
۶. سعیدی رضوانی، محمود. (۱۳۸۶). بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان. میزگرد تخصصی انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.
۷. سیف، علی اکبر. (۱۳۸۲). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی، ویرایش سوم. تهران: دوران.
۸. فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۸۵). کالبدشکافی برنامه درسی تجربه شده (مدلی برای پژوهش در حوزه برنامه درسی) در انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران (گردآورنده). قلمرو برنامه درسی در ایران (ارزیابی وضع موجود و ترسیم چشم‌انداز مطلوب). تهران: مرکز توسعه علوم انسانی (سمت).
۹. 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
۱۰. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۶). بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان. میزگرد تخصصی انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.
۱۱. نوروززاده، رضا. (۱۳۸۵). برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی. مجله مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، شماره ۲۳

12. Bergenhenegouwen, G. (2009). Hidden Curriculum in the university. <http://www.sociologyindex.com>
13. Beyer, L.E. (1991). Curriculum Deliberation. International Encyclopedia of Curriculum Pergmon Press.
14. Bick Har, L, and Shane, N.P. (2009). What are the affective and social outcomes for low-achieving students within and inclusive school in Hong Kong, Educational Research for policy and practice. V 8 n2 p 135-150.
15. Kretoivics, J,R (1986). Schooling and the hidden curriculum: empowering teachers with strategies for the development of a transformative pedagogy. Doctoral Dissertation. Miami university.
16. Kumar, R. O'Malley, P.M and Johnston, L.D. (2008). Association between physical environment of secondary schools and student problem behavior. Environment and Behavior, V 40 n 4 p 455-486.
17. Schubert, W. (1993). Curriculum reform in Gawelti (ed). Challenges and achievements of American education. Alexandria: ASCD. Pp 80-81.
18. Schultz, S.B. (1988). The hidden curriculum: finding mechanisms of control and resistance in the preschool. Doctoral Dissertation, Columbia university teachers' college.