

بررسی پیامدهای قصد نشده «برنامه درسی پنهان» ناشی از جو اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن

نویسندگان: دکتر محمدحسین علیخانی* و دکتر محمود مهرمحمدی**

* استادیار دانشگاه امام حسین (ع)

** دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

چکیده

یکی از مهم‌ترین برنامه‌هایی که در نظام آموزشی انجام می‌شود، «برنامه درسی پنهان» است. منابع تخصصی و یافته‌های تحقیقاتی حوزه برنامه درسی نشان می‌دهد که «محیط اجتماعی مدرسه» مهم‌ترین عامل شکل‌گیری برنامه درسی پنهان است، اما در کشور ما تاکنون تلاشی در این زمینه صورت نگرفته است. پژوهش حاضر با هدف «آشکارسازی تأثیر پیامدهای قصد نشده ناشی از محیط اجتماعی مدرسه بر نگرش‌های دانش‌آموزان مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن» در دو مرحله اجرا شد. در مرحله اول ۴۰۰ آزمودنی به شیوه تصادفی از میان جامعه دانش‌آموزان دبیرستان‌های دولتی و غیرانتفاعی شهر اصفهان انتخاب شدند و با به‌کارگیری «روش توصیفی» و استفاده از پرسشنامه، محقق ساخته، جو اجتماعی مدارس شناسایی و مدارس به دو گروه «باز و بسته» تقسیم گردید. اعتبار پرسشنامه به روش آلفای کرانباخ ۰/۸۸ بود و روایی محتوای آن به تأیید ۸ نفر از متخصصان رسید. از شاخص‌های آمار توصیفی، آماره آزمون «تی» مستقل و تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. در مرحله دوم برای تبیین پیامدهای پنهان و پاسخ به سؤال‌های تحقیق از «روش کیفی» مصاحبه نیمه سازمان یافته (با ۴۵ دانش‌آموز از مدارس باز و بسته) و مشاهده استفاده شده. تحلیل داده‌ها و روایی و اعتبار ابزار در این مرحله متناسب با روش‌های کیفی انجام شد. برای اعتبار بخشی و نتایج و راهکارها از نظر جمعی از متخصصان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت در سطح کشور نیز استفاده گردید. نتایج پژوهش نشان داد که بین جو مدارس «باز و بسته» «دخترانه و پسرانه» تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین تأثیر پیامدهای پنهان بر دانش‌آموزان مدارس «باز و بسته»، «دخترانه و پسرانه» به‌طور قابل ملاحظه متفاوت است.

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

دوماهنامه علمی - پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال دوازدهم - دوره جدید

شماره ۱۲

شهریور ۱۳۸۴

مقدمه

برنامه درسی به عنوان یک حوزه تخصصی، محدود به مجموعه‌ای از تجارب و یادگیری‌های از پیش تعیین شده یا برنامه درسی رسمی نیست [۱]. عوامل دیگری به طور اجتناب ناپذیر در کنار برنامه‌های درسی رسمی وجود دارند که در بسیاری از جنبه‌ها به طور گسترده، پایدارتر و نافذتر، در شکل‌گیری تجارب، انتقال افکار، نگرش‌ها، ارزش‌ها و اعمال و رفتار دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند [۲] و نفوذ آن‌ها کل فرایند تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار می‌دهند [۳]. چنین تجاربی را که در طی تحصیل در مدرسه و کلاس درس آموخته و درک می‌شود و جزء برنامه درسی از قبیل تعیین شده نیست، برنامه درسی پنهان یا پیامدهای قصد نشده گویند [۴] که دارای آثار مثبت و منفی فراوان بر دانش‌آموزان است. کم توجهی و غفلت از آثار منفی می‌تواند تحقق اهداف والای تعلیم و تربیت را دچار مشکل سازد. گرچه این یادگیری‌ها و تجارب، در برنامه درسی صریح و از پیش طراحی شده پیش بینی نگردیده، اما آن‌ها یک برنامه درسی واقعی را تشکیل می‌دهند، زیرا در زمره مهم‌ترین و مؤثرترین محتواهای آموزشی هستند که دانش‌آموزان در مدرسه به طور طبیعی یاد می‌گیرند. این برنامه درسی در مدرسه آموزش داده می‌شود و از تجارب داخل کلاس‌ها، کتابخانه‌ها، جشن‌ها و محیط اجتماعی مدرسه شکل می‌گیرد [۵]. در تقسیم‌بندی انواع برنامه‌ها درسی، اکثر صاحب‌نظران، بسیاری از تجارب و یادگیری‌های دانش‌آموزان را که حاصل تعامل پویای آنان با محیط آموزشی و اجتماعی مدرسه است از سنخ آموخته‌های غیرتعمدی، قصد نشده و جزء برنامه درسی پنهان قلمداد کرده‌اند [۶، ۷، ۸، ۹]. بنابراین برنامه‌ریزان و مجریان باید متوجه مسئولیت حساس خود باشند، چرا که به طور همزمان هم برنامه درسی آشکار را طراحی و اجرا می‌کنند و هم زمینه ایجاد برنامه درسی پنهان را فراهم می‌سازند.

آغاز رسمی مطالعات و تحقیقات گسترده در زمینه برنامه درسی پنهان را می‌توان انتشار کتاب جکسون در

۱۹۶۸ تحت عنوان «زندگی در کلاس درس» دانست [۱۰]. از آن زمان، بحث در میان نظریه‌پردازان برنامه درسی و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت درباره برنامه درسی پنهان شدت یافت [۱۱] و تعاریف، تحلیل‌ها، دیدگاه‌ها و نظریه‌های گوناگونی در این زمینه ارائه شد. پورتلی ضمن تحلیل مفاهیم و جنبه‌های مختلف برنامه درسی پنهان، معانی مختلف پنهان بودن را طبقه‌بندی کرد و عمق پنهان بودن برنامه درسی را هنگامی دانست که این برنامه از سوی معلم و دانش‌آموز کاملاً قصد نشده و ناآگاهانه صورت گیرد [۱۲]. با توجه به تعدد و تنوع معانی برنامه درسی پنهان، اکثر صاحب‌نظران برنامه درسی، قصد نشده بودن و ناآگاهانه حاصل شدن این برنامه را از ضروریات تعریف آن دانسته، آن را متفاوت از آموزش‌های غیرمستقیم ارزش‌ها - که با قصد و تعمد از سوی معلم و ناآگاهی دانش‌آموز صورت می‌گیرد - می‌دانند [۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶]. گوردون با تحلیل تحقیقات انجام شده در زمینه برنامه درسی پنهان، تحت عنوان «نتیجه، فرایند و محیط» یادگیری‌های برنامه درسی پنهان را عمدتاً نتایج غیرآکادمیک، قصد نشده یا ناآگاهانه و متأثر از محیط مدرسه می‌داند. او با تقسیم محیط مدرسه به محیط شناختی، فیزیکی و اجتماعی، برنامه درسی پنهان، محیط اجتماعی ر در مقایسه با برنامه درسی پنهان محیط شناختی و فیزیکی و برنامه درسی آشکار، مهم‌تر و مؤثرتر می‌داند [۱۶]. قورچیان در تحقیق خود با استفاده از دسته‌بندی بین [۱۷] به چهار نظریه (غیرنظری، کارکردی، انطباقی، انتقادی یا مقاومت) در مورد برنامه درسی پنهان اشاره کرده و نظریه مقاومت را به عنوان قابل دفاع‌ترین و متقن‌ترین نظریه برای مطالعه برنامه درسی پنهان معرفی کرده است [۱۸]. اسکلتون نیز به چهار دیدگاه کارکرد - گرای، لیبرال، انتقادی و پست مدرن اشاره کرده است. هر کدام از این دیدگاه‌ها بصیرت‌هایی را در مورد معنا و مفهوم برنامه درسی پنهان فراهم می‌کنند. در دیدگاه پست مدرن، او ضمن استفاده از نقد فوکو،

درسی پنهان شناخته شدند که عمدتاً تحت تأثیر جوّ مدرسه شکل گرفته‌اند. در تحقیقی دیگر، بارهای ارزشی ناخواسته و نامطلوب درس بینش اسلامی دوره متوسطه، تحت عنوان برنامه درسی پنهان این درس مورد بررسی قرار گرفته است [۲۴].

با عنایت به پیشینه نظری و تحقیقاتی، برخی از مهم‌ترین ویژگی برنامه درسی پنهان را می‌توان به شرح زیر دانست:

الف) این برنامه بر یادگیری‌های قصد نشده و غیرآکادمیک که جز اهداف برنامه‌های درسی آشکار نظام آموزشی نیست، تأکید دارد.

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

ج) گرچه محیط‌شناختی، مانند دروس و موضوعات مختلف درسی و محیط فیزیکی مدرسه دارای پیامدهای قصد نشده هستند، لکن این یادگیری‌ها عمدتاً متأثر از محیط اجتماعی مدرسه‌اند. محیط اجتماعی مهم‌ترین جنبه از جوّ مدرسه است که بیش‌ترین و مؤثرترین پیامدهای پنهان را با خود دارد.

د) آثار مثبت و منفی این برنامه در بسیاری از جنبه‌ها از برنامه درسی آشکار مؤثرتر، آموخته‌های آن پایدارتر، و از تنوع و گستردگی بیش‌تری برخوردار است.

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

و) پیامدهای قصد نشده‌ای را که از ناحیه قرار گرفتن دانش‌آموزان در متن نظام آموزشی و برنامه‌های درسی آشکار مدرسه حاصل می‌شود «برنامه درسی پنهان» می‌نامند. یادگیری‌های اتفاقی خارج از مدرسه را نمی‌توان برنامه درسی پنهان نامید. همچنین هر اثر جانبی را نمی‌توان برنامه درسی پنهان قلمداد کرد، مگر این که با یادگیری غیرتعمدی همراه باشد.

و تحلیل دیدگاه‌های سه‌گانه فوق، تعریف جدیدی با تأکید بر فردی، غیرخطی، متنوع و متضاد بودن این برنامه ارائه می‌کنند [۱۹]. به‌طور خلاصه تا اواخر دهه هفتاد میلادی رویکردهای کارکردی، انطباقی یا انتقادی از نوع انطباقی، دانش‌آموزان را افرادی منفعل در برابر برنامه درسی پنهان محسوب می‌کردند که مورد انتقاد فراوان قرار گرفتند. بعد از آن، نظریه‌پردازان جدید، دانش‌آموزان را به‌عنوان عاملان فعال در نظر گرفتند که قادرند در مقابل برنامه درسی پنهان مقاومت کنند [۱۹ و ۱۱].

یافته‌های تحقیقاتی نشان می‌دهد که عوامل گوناگونی همچون، قوانین و مقررات آموزشی، نظم و انضباط و محیط فیزیکی مدرسه [۲۰ و ۱]، جنبه‌های غیرعلمی و فضای حاکم بر مدرسه [۲۱]، محیط‌شناختی و محتوای دروس مختلف [۳۰-۲۱].

در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان دخالت دارند بر اساس یافته‌های تحقیقات فوق، ارزش‌گذاری متفاوت برای موضوعات مختلف درسی به دلیل زمانی که به هر درس در برنامه هفتگی مدارس اختصاص داده شده، ناسازگاری و انزوای اجتماعی دانش‌آموزان، بی‌علاقگی، عدم انعطاف و محروم شدن از تجارب متعدد، وابستگی فکری به معلم و مدرسه، کاهش عزت‌نفس و تکیه بیش از حد بر ارزشیابی‌های مدرسه، پذیرش اقتدار برنامه‌های درسی رسمی و سرکوب شدن تجارب معلمان و شأن اجتماعی دانش‌آموزان، الگوگیری از سایر دوستان و کادر آموزشی مدرسه در نحوه پوشش ظاهری، رفتار مناسب با سایر دوستان، کنترل پرخاشگری، حضور به موقع در کلاس درس، اظهار علاقه به مواد درسی، اطاعت از خواسته‌های معلم و نظم در انجام تکالیف برای کسب موفقیت بیش‌تر، عدم تمایل به همکاری، کاهش تلاش و توانایی و اعتماد به نفس و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، تقویت روحیه رقابت فردی به جای همکاری و مشارکت در سایه نظام ارزشیابی اطاعت و انقیاد از خود بیگانگی و نگرش منفی نسبت به مدرسه مهم‌ترین مؤلفه‌های برنامه

بسته دارند، میزان عدم تعهد، عوامل بازدارنده، سرپرستی نزدیک و فاصله‌گیری زیاد و میزان نشاط، صمیمیت، مراعات و نفوذ یا اعتماد کم است.

۲. بین جوّ مدارس پسرانه و دخترانه در همه ابعاد تفاوت معنادار در سطح ($p \leq 0/01$) وجود دارد. مقایسه مجموع میانگین‌ها نشان داد که جوّ مدارس پسرانه بسته‌تر از جوّ مدارس دخترانه است.

مرحله دوم: یافته‌های کیفی

سؤال اول: اطاعت‌پذیری و پیروی کورکورانه در مدرسی که جوّ بسته‌تری داشتند، بیش از مدرسی بود که از جوّ بازتر برخوردار بودند. در مدارس بسته، دانش‌آموزان پیروی و اطاعت بی‌چون و چرا از هر آنچه معلم می‌گوید را برای موفقیت خود یک عامل مؤثر می‌دانستند و کنجکاو، اظهارنظر، پیشنهاد و انتقاد را نه تنها حق خود نمی‌شمردند، بلکه موجب تأثیرات سوء و رفتار نامناسب از سوی معلمان، معاونان و مدرسه قلمداد می‌کردند. جوّ بسته مدرسه برای دانش‌آموزان محدودیت‌هایی را ایجاد می‌کند که گاهی منجر به تحقیر، سلب آزادی و نارضایتی آنان می‌شود. این نکته از سوی بسیاری از دانش‌آموزان مطرح گردید. در مدرسی که جوّ بازتری داشتند، روابط اجتماعی حاکم به‌گونه‌ای بود که دانش‌آموزان راحت‌تر اظهار نظر، پیشنهاد و حتی انتقاد می‌کردند و چنین رفتاری را موجب اثر سوء و رفتارهای نامناسب از سوی معلم یا سایر اعضای کادر آموزشی تلقی نمی‌کردند. جوّ این مدارس موجب خوشنودی آزادی عمل بیش‌تر برای دانش‌آموزان شده بود و اظهار می‌کردند که معلمانشان شرایط مناسبی را برای بیان نظر و پیشنهاد آنان فراهم می‌کنند.

سؤال دوم: در مدرسی که جوّ اجتماعی بسته‌تری حاکم بود دانش‌آموزان علاقه و تمایلی به انجام تکالیف یادگیری به صورت گروهی نداشتند و این‌گونه فعالیت‌ها را عملاً غیرممکن و ناموفق می‌دانستند. آنان بهترین راه یادگیری، پیشرفت و موفقیت را فعالیت‌های

سپس برای تبیین پیامدهای قصد نشده و پاسخ به سؤالات پژوهش با به‌کارگیری «رویکرد افتراقی» ۴ مدرسه باز و ۴ مدرسه بسته شناسایی و از هر مدرسه ۵ تا ۶ دانش‌آموز ($n=45$) انتخاب شد و نظر آنان در مورد پیامدهای قصد نشده مدارس باز و بسته مورد مقایسه و بررسی قرار گرفت.

ابزار و مراحل اجرا

مرحله اول: برای توصیف جوّ اجتماعی مدارس از پرسشنامه استفاده شد. این ابزار با بهره‌گیری از پرسشنامه‌های معتبر سنجش جوّ مدارس تهیه گردید. ضریب اعتبار به روش آلفای کرانباخ ۸۸ درصد به‌دست آمد و روایی محتوایی با تأیید ۸ نفر از صاحب‌نظران و متخصصان تعلیم و تربیت و مدیریت انجام شد. داده‌های این مرحله با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS و با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی، آماره آزمون «t» مستقل و تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) تجزیه و تحلیل شد.

مرحله دوم: برای بررسی پیامدهای قصد نشده و پاسخ به سؤالات پژوهش از مصاحبه‌های نیمه سازمان یافته و مشاهده استفاده شد. برای اعمال روند یکسان در انجام مصاحبه‌ها و نتیجه‌گیری بهتر، همه مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر انجام شد.

مرحله سوم: در این مرحله برای تأیید روایی و اعتبار ابزار و نتایج، علاوه بر همخوانی داده‌های مصاحبه، شاهده و پرسشنامه، از نظر جمعی از متخصصان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت در سطح کشور برای تنظیم سؤالات مصاحبه، تفسیر یافته و تأیید راهکارها استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

مرحله اول: یافته‌های کمی

بین دو گروه مدارس «باز و بسته» در ابعاد مختلف جوّ مدرسه تفاوت معنادار در سطح ($p \leq 0/01$) وجود دارد. مقایسه مجموع میانگین‌ها نشان داد در مدرسی که جوّ

به انجام فعالیت‌های انفرادی و نگرش منفی نسبت به فعالیت‌های گروهی در جو باز و بسته در مدارس پسرانه بیش‌تر از مدارس دخترانه ملاحظه می‌شد و اعتماد به نفس در جوهای باز و بسته در مدارس دخترانه پایین‌تر از مدارس پسرانه بود.

بحث و نتیجه‌گیری

سؤال اول: دانش‌آموزان تحت تأثیر جو بسته مدرسه، اطاعت پذیری مطلق و هم‌نوایی با وضع موجود را برای موفقیت بیش‌تر آموختند، در حالی که در جو باز، دانش‌آموزان از آزادی و استقلال عمل بیش‌تری برخوردار بودند. نتایج این پژوهش نشان داد که معلم محوری و حاکمیت جو مکانیکی، عامل مؤثری در شکل‌گیری و تقویت پیامد پنهان اطاعت‌پذیری در دانش‌آموزان بوده است. نتایج داده‌های کیفی در مورد این سؤال با نتایج داده‌های کمی مربوط به ابعاد مختلف جو مدرسه خصوصاً سؤال‌های ۱، ۲، ۸، ۱۲، ۲۵، ۳۵، ۴۰ و با نتایج برخی مطالعات [۴، ۱۰، ۲۳ و ۲۷] همخوانی دارد. در نظام‌های آموزشی به ویژه دوره متوسطه، تبعیت و اطاعت دانش‌آموزان باید همراه با انتخاب آگاهانه و آزادانه باشد، نه براساس اجبار، ناخواسته و کورکورانه. برخی از مهم‌ترین دلایل اطاعت و انقیاد دانش‌آموزان در این پژوهش عبارت بودند از: ۱) معلم محوری و حاکمیت روابط خشک، ۲) ترس از آثار سوء انتقادگری و بروز رفتار نامناسب از طرف معلمان، معاونان و حتی مدیران نسبت به دانش‌آموزانی که برخورد نقادانه با موضوعات و مباحث علمی دارند؟ (یکی از آثار سوء انتقادگری از نظر دانش‌آموزان کاهش نمره‌های ارزشیابی آنان از سوی معلم است. لذا آنان با اطاعت‌پذیری به دنبال جلب رضایت معلم و موفقیت در ارزشیابی‌ها هستند)، ۳) فقدان بستر مناسب برای اظهار نظر، پیشنهاد و انتقاد، هم از نظر محدودیت زمانی و هم از نظر پیشینه حاکم بر نظام‌های آموزشی، ۴) پذیرش اقتدار معلم که منشأ آن تخصص است و چشم‌پوشی از تمایلات، رغبت‌ها و توانایی‌های

انفرادی می‌دانستند. اما در مدرسی که جو بازتری داشتند تمایل دانش‌آموزان به کارهای گروهی بیش‌تر بود و اظهار می‌کردند اگر فعالیت‌های یادگیری به صورت گروهی و توأم با همکاری باشد، مبادله افکار و نظر افراد باعث پیشرفت، یادگیری عمیق‌تر، روحیه و نشاط بیش‌تر می‌شود. در این مدارس، زمینه‌های مناسب‌تری برای کارهای گروهی و مشارکت دانش‌آموزان وجود داشت با آن که میزان علاقه به کارهای گروهی در این مدارس بیش‌تر بود. تعداد قابل توجهی از دانش‌آموزان مخالف ارزشیابی گروهی بودند و این نوع ارزشیابی‌ها را ناعادلانه تلقی می‌کردند.

سؤال سوم: در مدرسی که جو بسته‌تری داشتند، میزان اعتماد به نفس دانش‌آموزان پایین‌تر بود. برخوردهای نامناسب و تبعیض‌آمیز، عدم توجه به احساسات، عواطف و شخصیت دانش‌آموزان، اعمال قدرت، تحقیر و سرزنش‌های بی‌مورد، نارضایتی دانش‌آموزان را نسبت به مدرسه و وضعیت تحصیلی خودشان افزایش داده بود. براساس اظهارات بسیاری از دانش‌آموزان، مدرسه نه تنها اعتماد به نفس و باورهای مثبت را در دانش‌آموزان تقویت نمی‌کند، بلکه به شیوه‌های مختلف موجب تضعیف اعتماد به نفس و تخریب استعدادهای آنان می‌شود. این دانش‌آموزان داشتن نقش منفعل در کلاس، مدرسه و پیروی از هر آنچه معلم می‌گوید را بهتر از داشتن نقش فعال و بیان نظر و دیدگاه‌های خود می‌دانستند. در مدرسی که جو بازتری داشتند، زمینه‌های مناسب‌تری برای تقویت اعتماد به نفس و باورهای مثبت در دانش‌آموزان فراهم می‌شد. احترام به شخصیت دانش‌آموزان، تأکید بر نقاط قوت آنان و ایجاد بستر مناسب برای اظهار نظر، مشارکت و تلاش بیش‌تر، احساس رضایت و موفقیت دانش‌آموزان را افزایش داده بود.

سؤال چهارم: روحیه اطاعت و انقیاد در مدارس پسرانه و دخترانه‌ای که جو باز داشتند، تقریباً مشابه بود، اما در جو بسته، روحیه اطاعت و انقیاد مدارس پسرانه بیش‌تر از مدارس دخترانه وجود داشت. تمایل

سؤال سوم: مدارسی که جوّ بسته‌تر داشتند در مقایسه با مدارسی که جوّ بازتر داشتند به میزان بیش‌تری اعتماد به نفس و استقلال رأی دانش‌آموزان را کاهش و باورهای منفی را افزایش داده بودند. نتایج یافته‌های کمیّ مرحله اول تحقیق نیز نشان‌دهنده پایین بودن میزان اعتماد و اطمینان کادر آموزشی به دانش‌آموزان در جوّ بسته و حول‌گزینه خیلی کم بود؛ و این امر منجر به کاهش روحیه و نشاط و نهایتاً کاهش اعتماد به نفس دانش‌آموزان می‌شود. نتایج داده‌های کیفی این مرحله با نتایج داده‌های کمی مربوط به اکثر ابعاد جوّ و نتایج داده‌های کیفی مربوط به سؤال اول همخوانی و ارتباط زیادی داشت. به عبارت دیگر، جوّ بسته مدرسه، روحیه اطاعت‌پذیری دانش‌آموزان را افزایش و استقلال، اعتماد به نفس و حس کنجکاوی آنان را کاهش داده است. نتایج این پژوهش با نتایج دیگر پژوهش‌ها [۲۶، ۲۴، ۷، ۴، ۵] همخوانی داشت. در پژوهش‌های فوق یکی از پیامدهای قصد نشده منفی جوّ بسته، کاهش میزان اعتماد به نفس دانش‌آموزان بوده است. برخی از عوامل مؤثر در کاهش میزان اعتماد به نفس عبارت بودند از:

(۱) نادیده گرفتن یا کم رنگ جلوه دادن نقاط قوت دانش‌آموزان و برجسته کردن نقاط ضعف و تحقیر و سرزنش آنان در جمع، (۲) بی‌توجهی به علایق و نیازهای دانش‌آموزان، (۳) فقدان سیستم پاداش و تشویق مناسب برای انجام کارهای خوب، (۴) حاکمیت معلم محوری، روابط خشک، سخت‌گیری‌های بی‌مورد و فقدان زمینه مناسب برای ابراز نظر و طرح دیدگاه‌های دانش‌آموزان، (۵) طرح مسائل و مشکلات شغلی و اقتصادی توسط معلم در کلاس و ترسیم آینده‌ای نامطلوب برای تحصیل و علم‌آموزی، (۶) انتظارات بیش از حد و غیرمعقول از دانش‌آموزان و تأکید زیاد بر یادگیری مطالب علمی پراکنده، پیچیده و غیرکاربردی، بدون در نظر گرفتن شرایط و ویژگی‌های دانش‌آموزان و (۷) فقدان تلاش و کوشش لازم توسط معلم در ایجاد زمینه مناسب برای یادگیری.

خود به نفع معلم. پذیرش اقتدار و جلب رضایت معلم از جمله پیامدهای پنهانی است که با نتایج مطالعات جکسون در ۱۹۶۸ [۱۰] همخوانی دارد.

سؤال دوم: جوّ بسته مدرسه، عدم تمایل به مشارکت و همکاری گروهی را در دانش‌آموزان تقویت کرده بود. نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که جوّ اجتماعی بسته مدرسه، روحیه رقابت انفرادی را به جای همکاری گروهی تقویت می‌کند و دانش‌آموزان نقش انفعالی پیدا می‌کنند. برخی بر این باورند که جوّ مدارس و دانشگاه‌ها موجب انزوای دانش‌آموزان و دانشجویان است. نتایج داده‌های کیفی در مورد این سؤال با نتایج داده‌های کمی پرسشنامه خصوصاً سؤال‌های ۱۶، ۱۷، ۱۸ و ۳۱ هم‌خوانی داشت. در این پژوهش، نگرش منفی و عدم تمایل به انجام فعالیت‌های یادگیری گروهی به‌عنوان یکی از پیامدهای قصد نشده ناشی از جوّ اجتماعی بسته شناخته شد. برخی از مهم‌ترین دلایل در این زمینه عبارت بودند از:

در جوّ بسته، بستر مناسبی برای انجام فعالیت‌های گروهی و تشریک مساعی دانش‌آموزان فراهم نیست و به شیوه‌های گوناگون، انجام فعالیت‌های انفرادی ترغیب و تقویت می‌شود، (۲) دانش‌آموزان تمایلی به کارهای گروهی ندارند و آن را موجب اتلاف وقت و سوء استفاده برخی از دوستان خود می‌دانند. همچنین فعالیت‌های انفرادی برای موفقیت در امتحانات و آزمون ورودی دانشگاه بهتر می‌دانند، (۳) اکثر معلمان به‌دلیل تسلط بیش‌تر خودشان بر فرایندهای یاددهی - یادگیری انفرادی، ارزشیابی راحت‌تر آن‌ها، محدودیت زمانی، حجم زیاد مطالب درسی، عدم توجه به اهمیت یادگیری گروهی، و عدم اعتماد به دانش‌آموزان برای انجام کارهای گروهی مطلوب، یادگیری‌های انفرادی را تشویق و تقویت می‌کند و (۴) تمرکز باعث شده که حتی شوراهای مدرسه هم جنبه صوری داشته، تصمیم‌گیرنده اصلی در هر کار مدیر مدرسه باشد در کلاس‌ها و آزمایشگاه‌ها نیز اکثر کارها توسط معلمان انجام می‌شود و دانش‌آموزان نقش منفعل و تماشاگر دارند.

پیشنهادها

۱. جو اجتماعی حاکم بر مدرسه عامل مهمی در شکل‌گیری یادگیری‌های قصد نشده دانش‌آموزان است. لازم است این جو همواره از سوی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت مورد شناسایی دقیق قرار گرفته، برای بهبود آن اقدام شود تا از آثار سوء آن بر رفتار و عملکرد دانش‌آموزان جلوگیری گردد.
۲. افزایش آگاهی مدیران برای ایجاد جوّی باز و اعمال مدیریت و رهبری مشارکتی در مدرسه ضروری است.
۳. از طریق دوره‌های آموزشی ضمن خدمت، و برگزاری دوره‌های کوتاه مدت و کارگاه‌های روش تدریس باید آگاهی مدیران و معلمان را در زمینه مفاهیم و نظریه‌های برنامه درسی، خصوصاً برنامه درسی پنهان افزایش داد.
۴. بازنگری الگوهای طراحی برنامه درسی و تعریف نقش فعال‌تر برای معلمان و دانش‌آموزان در فرایند تعلیم و تربیت ضروری است.
۵. برگزاری دوره‌های آموزش معلمان مبنی بر به‌کارگیری روش‌های یاددهی - یادگیری متناسب با محیط اجتماعی آثار مطلوبی خواهد داشت معلمان باید با ایجاد فرصت برای مشارکت، حمایت از نظرها و پیشنهادها و انتقادات، ارتباط صحیح، دادن استقلال و آزادی عمل، و تقویت اعتماد به نفس دانش‌آموزان، زمینه را برای حاکمیت دانش‌آموز محوری و همکاری گروهی فراهم سازند.
۶. موجودیت، ماهیت، اهمیت و تأثیر پیامدهای قصد نشده باید به‌طور کامل به‌وسیله طراحان، مدیران، معلمان، دانش‌آموزان، والدین و جامعه شناخته و درک شود.
۷. طراحان برنامه‌های درسی باید با شناخت برنامه‌های درسی پنهان مقاطع مختلف تحصیلی، فرصت‌های یادگیری را به‌گونه‌ای طراحی کنند که دارای پیامدهای قصد نشده مثبت برای دانش‌آموزان باشند.

سؤال چهارم: روحیه اطاعت و انقیاد و تمایل به انجام فعالیت‌های یادگیری انفرادی در دانش‌آموزان مدارس پسرانه بیش از مدارس دخترانه است. این نتایج با نتایج مرحله اول این پژوهش که نشان‌دهنده بسته‌تر بودن جوّ اجتماعی مدارس پسرانه نسبت به مدارس دخترانه بود، هماهنگی داشت. به‌طور کلی، نتایج بسیاری از تحقیقات نشان می‌دهد که هر چقدر جوّ مدارس بسته‌تر باشد، تمایل به تفکر انتقادی، پرسشگری، کنجکاوی، ابراز نظر، همکاری و مشارکت در دانش‌آموزان کم‌تر می‌شود.

نکته دیگر این که میزان کاهش عزت‌نفس هر دو جنس در مدرسی که دارای جوّ باز بودند، تقریباً مشابه بود، در حالی که در جوّ بسته، کاهش عزت‌نفس در دختران بیش‌تر از پسران ملاحظه شد. اگرچه اختلاف بسیار کمی در این زمینه وجود داشت، اما با توجه به یافته‌های سایر تحقیقات، مدارس، معلمان و حتی محتوای بعضی از دروس، پیام‌های ناصحیحی در مورد جنسیت و نقش‌های زنانه و مردانه به دانش‌آموزان می‌دهند. نکته دیگر این که با توجه به خصوصیات شخصیتی دختران و میزان انتظارات آنان از مدرسه، تأثیرات جوّ بسته بر کاهش عزت‌نفس آنان بیش‌تر بوده است. برخوردهای بسیار خشک و مکانیکی، عدم برقراری ارتباط صحیح و مناسب، عدم توجه به نظرها، پیشنهادها، عواطف و احساسات، مقایسه‌های نامناسب و تبعیض‌آمیز، انتظارات بیش از حد و غیرمعقول، فقدان تشویق مناسب برای دانش‌آموزان خوب و اعمال تنبیه‌های نامناسب، کنترل و نظارت بیش از حد خصوصاً در مورد پوشش ظاهری و رفتارهای خارج از مدرسه و قضاوت و ارزشیابی نامناسب در مورد شخصیت و آموخته‌های دانش‌آموزان، از جمله عوامل مهمی بودند که تأثیرات نامطلوب‌تری بر نگرش دانش‌آموزان دختر و کاهش عزت‌نفس آن‌ها داشته‌اند.

10. Portelli, Tohnp (1993) «Exposing The Hidden Curriculum.»Curriculum studeis, Vol 25. No 4. P 346.
11. Giroux, Henry and David Purpel (1983) «The Hidden Curriculum And Moral Education.»Mccutchan publishing Corporation. P9.
۱۲. منبع شماره ۱۱، ص ۳۵۴.
13. Martin, Jane (1983) «What Should We Do With a Hidden Curriculum When Find One?» In Henry Giroux & David Purpel«The Hidden Curriculum and Moral Education» Mccutchan publishing Corporation.P 125.
14. Gorden, David (1985) «Hidden Curriculum.»in international of educational.Second Edition.
۱۵. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). «برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها». انتشارات آستان قدس رضوی. ص ۶۳۸.
16. Gorden, David (1983) «Rules and the Effectiveness of the Hidden Curriculum» Jornal of philosopy of education.Vol 17. No. 2. pp 207,208
17. Bain, Linda (1985) «The Hidden Curriculum Re-examined.» quest.Vol, 37.p. 145.
۱۸. قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۳) «تحلیلی از برنامه درسی مستتر. بحثی نو در ابعاد ناشناخته نظام آموزشی». فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، تهران شماره ۱-۲، ص ۵۳.
19. Skelton, Alan (1997) «Studyng Hidden Curriculum:developing in the light of postmodern in sights.»Curriculum studies. Vol,5.No2. p 178.
20. Brenda Paul,Janine(1997) «Investigation of Hidden Curriculum in dress , Décor and discipline»AMA dissertation abstract pacific Lutheran university
21. Ahola ,Sakari(2000) «Hidden Curriculum in Higher Education:something to fear for or comply to ?»Innovations in Higher Education. Research unit for the sociology of education university of turku.
۲۲. سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۰) «تبیین برنامه درسی پنهان در درس بینش اسلامی دوره متوسطه و ارائه راهبردهایی برای استفاده از این برنامه در آموزش اثر بخش دینی». پایان‌نامه دکترا. دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران. ص ۷۳.
23. Gatto, John Taylor(2002) «Dumbing us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling» <http://www.gohn.taylor.gatto.com>.
24. Anderson Terry(2002)«Revealing The Hidden Curriculum of E-Learning» [http://www. Terry Anderson Com.](http://www.TerryAnderson.Com)

۸. محققان با همکاری معلمان و دانش‌آموزان در مقاطع مختلف تحصیلی باید با انجام پژوهش‌های کیفی برای شناخت پیامدهای قصد نشده مدارس، راهکارهایی برای مقابله با پیامدهای منفی آن ارائه کنند. این کار باید جزء وظایف مربیان هر مدرسه محسوب شود.

۹. شیوه‌های ارزشیابی نباید صرفاً محدود به اهداف از قبل تعیین شده و یادگیری‌های قابل اندازه‌گیری باشند، بلکه باید با استفاده از ارزشیابی‌های کیفی در مورد بسیاری از تجارب و یادگیری‌های دانش‌آموزان قضاوت کرد تا واقعیت‌ها و تجارب کیفی که دانش‌آموزان در مدرسه کسب می‌کنند بهتر درک شده، باز برخورد مناسبی برای بهبود فرایند تعلیم و تربیت فراهم گردد.

منابع

1. Beyer; L.E (1991) «Curriculum Deliberation» International Encyclopdria of Curriculum Pergmon Press.
۲. ملکی حسن، (۱۳۷۶) «برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)». تهران، انتشارات مدرسه، ص ۶۴.
۳. جی گالن سیلور، ویلیام ام الکساندر، آرتور لوئیس (۱۳۷۲). «برنامه درسی برای تدریس و یادگیری بهتر». ترجمه دکتر خوی نژاد. مشهد، مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس. ۶۵
4. Smith, Alan and Montgomery, Alson (1997) «Values in Education In Northern Irland» chapter six: «Values and the hidden Curriculum.» CAIN web service.
5. Ausbrooks, ruby (2000) «Wath Is Schools Hidden Curriculum Teaching Your Child?» <http://www.parentigteens.com/curriculum shtml>.
6. Eisner, E.W(1994). «The Educational Imagination: on the Design and Evaluation of School Programs» 3 red. New York: macmillan college publishing. P 96.
7. Gordon, David (1982). «The Concept of the Hidden Curriculum.» journal of philosophy of education, Col. 16. No,2. P.188.
8. Atherton,J,S (2002) «Learning and Teaching:Tacti Knowledge and Implicit Learning» <http://www.Atherton.com/au/kam.htm>.
9. Mariani, Luciano (2001) «Documenting The Curriculum: process and competence in a learning profollo.»paper given at the british council 20th national conference for teachers of english. P.2.

29. Sachney, Larry. (2001) «Enhancing School Learning Climate: Theory Research and practice». (Report). Department. web://www.ssta.sk.ca/research/school-improvement/180 htm.
30. Hlebowitsh, peters S. (1994) «The Forgotten Hidden Curriculum». Journal of curriculum and supervision. Vol. 9, No. 4. P339.
۳۱. مارشال، گرچن. ب اس من کاترین (۱۳۷۷) «روش تحقیق کیفی». ترجمه پارسائیان و اعرابی. تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی، ص ۶۲.
۲۵. گودرزی، اکرم. گمینان، وجیهه (۱۳۸۰) اصول، مبانی و نظریه‌های جو و فرهنگ سازمانی. اصفهان. انتشارات جهاد دانشگاهی. ص ۸۰.
26. Hoy, wayen. K. and Miskall G. (1989) New Educational Administration Theory, Research and practice. I. york: random house edition. and Halpin, Andrew (1970) by «Organizational Climate». Adopted from, «Organizational Behavior in school» edited Robert, G. Owens. englewood cliffes. N. J. prentic – Hall INC.
27. Flanders , Ned (1970) «Analyzing Behavior» Bostom: addison wesley. P 34.
28. Paredes Vicente and Linda Frazer (1993) «School Climate» in AISD Austin Independent School District Tex. Office Research and Education. Vol. 28. No. 6.