

Presenting a perceptual framework to explain the effects and consequences of hidden curriculum in junior high school using grounded theory

Akram Rashedi :PhD student in Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Roodehen Branch, University of Humanities, Roodehen, Iran.

Asghar Sharifi *: Faculty member, Department of Educational Management, Roodehen Branch, Islamic Azad University, Roodehen, Iran.

Afsaneh Saber Garkani :Faculty member, Department of Educational Sciences, Khorasgan Branch, Islamic Azad University, Khorasgan, Iran.

Abstract: The aim of this study was to investigate the effects and consequences of hidden curriculum in junior high school in order to present a model. The study used a mixed methods approach. In the first phase of the study, the dimensions and components of the effects of hidden curriculum were identified based on grounded theory. In the second phase, validation was done using a descriptive survey method. The statistical population in the first phase included teachers and elites, and in the second phase of the study, it involved all principals and teachers of non-governmental junior high schools in Tehran. In the quantitative phase, the number of interviewees was 15, while the quantitative phase involved 384 participants who were selected based on Morgan table and using cluster sampling method. The research tool in the first phase was a semi-structured interview, whereas in the second phase, a researcher-made questionnaire designed based on the dimensions and extracted components from the perspective of various experts was used, and its face and content validity was confirmed by academic experts after the study. The reliability of the questionnaire based on Cronbach's alpha coefficient was 0.90. Qualitative analysis of the findings was done based on a paradigm, while path analysis method was used in the quantitative analysis of the data. According to the results, the effects and consequences of the hidden curriculum included causal conditions, the context or contextual conditions, the intervening or intermediate conditions, the central categories, the strategies, and the consequences.

Keywords: Hidden curriculum, Education, Students.

***Corresponding author:** Faculty member, Department of Educational Management, Roodehen Branch, Islamic Azad University, Roodehen, Iran.

Email: drasharifi@gmail.com

مقدمه

پژوهش حاضر با هدف جستجو و کشف اثرات و پیامدهای برنامه درسی پنهان و ارائه مدلی در جهت بهبود محیط های آموزشی انجام گرفت. در نظام آموزشی، فراگیرندگان طی دوره ای طولانی که تاثیر پذیرترین دوره های رشد فردی است، در معرض آموزش برنامه های آشکار و مدون قرار دارند و ضمن آن تجاربی را کسب می کنند که به شکل غیر مستقیم یا غیر آگاهانه شکل دهنده فرهنگ و ارزش های مورد پذیرش آنان است. اثر بخشی این تجارب به مراتب بیشتر از روش های مستقیم و کوشش های آگاهانه است. صاحب نظران تعلیم و تربیت برای تشریح آموخته ها و نگرش هایی که تحت تاثیر این عوامل ضمنی در فراگیرندگان شکل می گیرند، و هم چنین پیامد آن ها، از مفهوم " برنامه درسی پنهان " بهره گرفته اند (حداد علوی و همکاران ۱۳۸۶).

صفایی موحد و باوفا (۱۳۹۲) نظریه ها و دیدگاه های مطرح شده، برنامه درسی پنهان را در شش دسته مختلف جای داده اند عبارتند از: نظریه های ماهیتی، نظریه های کارکردی، نظریه های ابعادی، نظریه های عاملی، پیامدی و نظریه های سطوحی.

نظریه ماهیتی: گودرون (۱۳۷۴) پس از مروری بر تحقیقات صورت گرفته در حوزه برنامه درسی پنهان، برداشت های صورت گرفته از این مفهوم را در ۳ طبقه جای داده است:

الف) برنامه درسی پنهان به منزله نتیجه: بیش تر آثار راجع به برنامه درسی پنهان به ارزش ها، تمایلات هنجارها، طرز تلقی ها و مهارت هایی که دانش آموزان آن ها را مستقل از مواد درسی شناختی می آموزند پرداخته اند. در همین زمینه دری بین از یادگیری چهار نوع هنجار؛ استقلال، موفقیت، عام گرایی و خاص گرایی یاد می کند، هنجارهایی که وی آنها را برای انسجام موثر فرد در جامعه صنعتی جدید ضروری می داند.

ب) برنامه درسی پنهان به مثابه زمینه: به نظر می رسد که این دسته از پژوهشگران عوامل شکل دهنده برنامه درسی پنهان را معادل خود برنامه درسی پنهان دانسته اند. برنامه درسی پنهان شامل چیزهایی است که بطور ضمنی در اصول و سازماندهی نظام آموزشی (مثلا نظم و ترتیب در کلاس و وضعیت گروهی)، و در الگوی ارتباط و تعامل در مراکز آموزشی (مثلا تکرار دروس، شنیدن، اطاعت کردن،) یافت می شود (برگمن گوستن ۱۹۸۷).
ج) برنامه درسی پنهان به عنوان فرایند: آن چه باعث تمایز برنامه درسی پنهان از برنامه درسی صریح می گردد، عمدتاً شیوه هایی است که این برنامه از طریق آن ها انتقال می یابد. نکته بسیار مهم و قابل توجه در این راستا آن است که روش انتقال در این نوع برنامه، ضمنی، نا آگاهانه و غیر عمدی است. آسبروکس (۲۰۰۰) برنامه درسی پنهان را در قالب پیام های ضمنی موجود در جو اجتماعی مدارس تعریف نموده که اگر چه نانوشته است لیکن توسط همگان دریافت می شود (محمدی و همکاران ۱۳۹۱).

نظریه های کارکردی: تعداد زیادی از نظریه ها و دیدگاه های مربوط به برنامه درسی پنهان، کارکردهای این پدیده و نوع واکنش فراگیران نسبت به آن را مطرح نموده اند. این گروه از دیدگاه ها را می توان در چهار دسته عمده دیدگاه کارکردگرایی، مارکسیسم، انتقادی و مقاومت قرار داد:

الف) دیدگاه کارکردگرایی: نماینده عمده این دیدگاه "رابرت دری بین" است. وی، از معدود صاحب نظرانی است که نگاه مثبتی به برنامه درسی پنهان دارد و خاطر نشان می کند که برنامه درسی پنهان، یک مکانیسم موثر برای آموزش هنجارهای اساسی به دانش آموزان است. ژیرو معتقد است دیدگاه کارکردگرایی به مدل های جامعه شناختی اثبات گرایی متکی است (دهقان ۱۳۹۲).

ب) مارکسیسم: دیدگاه مارکسیستی، در واکنش به دیدگاه کارکردگراییان و ناتوانی نظریه آن ها در تبیین

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 فراگیرندگان و والدین دور نگاه می‌دارد؟ یا اینکه بالعکس، فراگیرندگان در طی حضور خود در محیط آموزشی به خلق یک برنامه درسی برای خود می‌پردازند و این برنامه از نظام آموزشی پنهان است (ملکی ۱۳۸۷).

نظریه های پیامدی: این نظریه ها، به بررسی پیامدهای برنامه درسی پنهان پرداخته اند. نوع نگرش ما نسبت به مثبت یا منفی بودن ماهیت برنامه درسی، بر تبیین پیامدهایی که از آن انتظار داریم تأثیر می‌گذارد. برای مثال کارکردگرایان، نگرشی مثبت نسبت به برنامه درسی پنهان دارند و معتقدند برنامه درسی پنهان می‌تواند پیامدهایی مانند: عادت های بهداشتی، تفریحات سالم، علایق علمی و معنوی، احترام به انسانیت و ارج گذاری، شهروند جهانی بودن و... را به همراه داشته باشد. مروری بر ادبیات مربوط به برنامه درسی پنهان نشان می‌دهد که غالب صاحب نظران، بر پیامدهای منفی این برنامه تأکید نموده اند. برای مثال، در دیدگاه نظریه پردازان مکتب انتقادی، برنامه نهان با تأکیدی که بر رقابت، مصرف گرایی و مالکیت خصوصی می‌کند، موجب افزایش تحکیم وضع موجود اجتماعی و اقتصادی می‌گردد و خوداتکایی، خودباوری یا روحیه اجتماعی را در دانش آموزان از بین می‌برند و روح نظریه های اجتماعی در سطح، تمکین و تسلیم را در آن ها تقویت می‌کنند (صفایی موحد و باوفا ۱۳۹۲).

نظریه های سطح محور: نظریه پردازان این رویکرد برنامه درسی پنهان را در دو سطح مورد توجه قرار داده اند. الف) سطح کلان: نظریه های کلان نگر مربوط به برنامه درسی پنهان سعی دارند تا این برنامه را بر اساس ارتباط بین نظام آموزشی با نظام های اقتصادی و سیاسی جامعه تبیین نمایند. برنامه درسی پنهان بر اساس این دیدگاه، ماهیتی عمومی و هدفمند داشته، در خدمت خواسته

روابط بین نظام آموزشی و دیگر نظام های جامعه شکل گرفت. مارکسیست ها بر این باورند که در شکل، محتوا، سازماندهی کلاس درس و ارزشیابی دانش آموزان، نوعی سیستم پیامی نهفته است که دانش آموزان را برای اکتساب صفاتی چون سر به راه بودن، مطیع بودن، نظافت و همنوایی شرطی می‌سازد (صفایی موحد و باوفا ۱۳۹۲).
ج) دیدگاه انتقادی: نمایندگان عمده این دیدگاه "جیرو" و "اپل" در اواخر دهه هفتاد و اوایل دهه هشتاد هستند. این دیدگاه را می‌توان جدی ترین کار در مورد برنامه درسی پنهان دانست که بر اساس تحلیل نئومارکسیستی، تئوری انطباق بنا شده است. بنابراین، دیدگاه مدارس را نباید به عنوان موسسات بازتولید در نظر گرفت. به همین دلیل، مدارس دارای پتانسیل بازآفرینی و نیز تحول اجتماعی می‌باشند و برای فهم برنامه درسی پنهان، محقق باید فرهنگ زنده مدرسه را مطالعه کند و ارتباط آن را با ساختار جامعه بزرگتر تحلیل نماید (سعیدی رضوانی و کیانی نژاد ۱۳۸۹).

د) نظریه مقاومت: اپل و جیرو نمایندگان این نظریه هستند. بر اساس این دیدگاه، مدارس دارای پتانسیل بازآفرینی و نیز تحول اجتماعی تلقی می‌گردند و هم چنین مدارس صرفاً موسسات آموزشی تلقی نمی‌شوند تا به هر طریقی که می‌خواهند شاگردان را به صورت منفعل شکل داده و برای جامعه نابرابر آماده سازند، بلکه دانش آموزان قادرند مقاومت نشان داده و خود به تعبیر و تفسیر امور پرداخته، فرهنگ خاص خودشان را شکل دهند (بیان فر و ملکی ۱۳۹۲).

نظریه های عاملی: صاحب نظران مختلف دیدگاه های متفاوتی را درباره عوامل شکل دهنده برنامه درسی پنهان ذکر کرده اند. مجموع این عوامل را می‌توان در چهار مقوله عمده در نظر گرفت. الف) محیط شناختی، ب) محیط اجتماعی ج) محیط فیزیکی، د) محیط دیوان سالاری.
نظریه های ابعادی: ملکی (۱۳۸۷) معتقد است هنگامی که صحبت از برنامه درسی "پنهان" می‌شود، باید ابتدا

و متخصصان آموزش و پرورش و در بخش کمی کلیه مدیران و معلمان مدارس غیردولتی متوسطه اول شهر تهران بودند که به تقریب 100 هزار بودن که با استفاده از جدول مورگان تعداد ۳۸۴ نفر برآورد شد که با استفاده از روش نمونه گیری خوشه‌ای انتخاب شدند.

ابزار پژوهش در بخش اول مصاحبه نیمه ساختاریافته بود و روش کار به این شکل بود که، مطالعه با نمونه گیری هدفمند شروع و بانمونه گیری نظری با حداکثر تغییرپذیری ادامه یافت. سوال‌های مصاحبه ابعاد و مولفه های برنامه درسی پنهان در مدارس متوسطه اول را پیرامون شرایط علی برنامه درسی پنهان، راهبردها و استراتژیهای برنامه درسی پنهان، زمینه ها یا محیط برنامه درسی پنهان، شرایط مداخله گر در برنامه درسی پنهان، مقوله محوری و پیامدهای برنامه درسی پنهان در مدارس متوسطه اول را مد نظر داشت. برای بررسی مقبولیت و قابلیت پذیرش دیدگاه مشارکت کنندگان، متن مصاحبه ها به صورت تصادفی به تعدادی از نمونه ها داده شد، تا مشخص شود که تفسیرنتایج، مشابه نظر ایشان است. از روش بررسی قابلیت اطمینان نیز استفاده شد که طی آن متن مصاحبه ها و خلاصه آن به رؤیت همکار پژوهش و یک متخصص روش پژوهش کیفی رسید و اشکالات مربوط به جریان کدگذاری برطرف شد. در بخش دوم پرسشنامه محقق ساخته بسته پاسخ بر اساس مقیاس 5 نقطه ای لیکرت بر اساس نتایج حاصل از مصاحبه های عمیق، در رابطه با ارائه چهارچوب ادراکی برای تبیین اثرات و پیامدهای برنامه درسی پنهان دوره اول متوسطه تنظیم شد. روایی صوری آن توسط نظر صاحب نظران و روایی محتوایی از طریق ضریب توافق کندال بررسی شد. برای برآورد پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد، ضریب آلفای کرونباخ برای عوامل و مولفه های برنامه درسی پنهان از 0/7 بالاتر بود که، دلالت بر پایایی ابزار دارد.

برای تحلیل سوال‌های پژوهش در بخش کیفی از سه نوع کد گذاری، کد گذاری باز (شناسایی مفاهیم)، کد گذاری

های نهادهای قدرتمندتر و گروه های اجتماعی مسلط است. ب) سطح خرد: در این سطح برنامه درسی پنهان بر حسب تمایز میان آن چه می خواهند اتفاق بیافتد و آن چه واقعا معلمان و آموزش دهندگان در محیط آموزشی انجام می دهند و تجربه می کنند، تبیین می شود (قورچیان ۱۳۷۳).

در طول تاریخ برنامه درسی، تلاش های زیادی از سوی صاحب نظران این رشته صورت گرفته است که موجب غنای هر چه بیشتر آن گردیده است. از جمله مهم ترین این تلاش ها که از مفاهیم و مباحث نسبتاً تازه و ارزشمند برنامه درسی است، برنامه درسی پنهان می باشد، که وجودش در کنار برنامه درسی رسمی یا آشکار، از ضرورت توجه به تمامیت آنچه دانش آموزان در اثر حضور در متن نظام رسمی آموزش تجربه کرده و می آموزند، حکایت دارد. با توجه به مطالب بیان شده و خلأ های پژوهشی در رابطه با موضوع، ضرورت و اهمیت پژوهش حاضر مشهود است. لذا پژوهش حاضر با هدف ارائه چهارچوب ادراکی برای تبیین اثرات و پیامدهای برنامه درسی پنهان دوره اول متوسطه با استفاده از نظریه داده بنیاد انجام گرفت.

روش کار

روش پژوهش حاضر از منظر هدف کاربردی به شمار می آید. رویکرد پژوهش نیز به صورت آمیخته است. نحوه گردآوری و تحلیل اطلاعات و داده ها در این پژوهش، مشتمل بر دو بخش اصلی بود. بخش اول، با استفاده از روش تحلیل داده بنیاد، عوامل، مؤلفه ها و شاخص های اثرات و پیامدهای برنامه درسی پنهان دوره اول متوسطه با توجه به نظرات اساتید در رشته برنامه ریزی درسی، صاحب نظران و متخصصان آموزش و پرورش مشخص شد. در بخش دوم که، توصیفی-پیمایشی بود، نظرات مدیران و معلمان پیرامون عوامل، مؤلفه ها و شاخص های برنامه درسی پنهان بدست آمده از بخش کیفی مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش در بخش کیفی شامل اساتید در رشته برنامه ریزی درسی، صاحب نظران

ویپامدهای برنامه درسی پنهان در مدارس متوسطه اول به عنوان عوامل تعیین کننده مشخص شد. هر یک از عوامل به طور جداگانه بررسی می شوند.

1- شرایط علی: چهار مقوله اساسی محیط فیزیکی، محیط شناختی، محیط اداری و محیط اجتماعی به عنوان مقوله های انتخابی برای شرایط علی برنامه درسی پنهان در مدارس متوسطه مشخص شد. محیط فیزیکی دربرگیرنده سه مقوله فرعی محیط کلاس، حیاط مدرسه و راهروها بود و کدهای باز اولیه مانند رنگ، نور، صدا، تجهیزات حیاط، راهروهای تنگ و طولانی همه و همه اثرات آموزشی و تربیتی دارند (مصاحبه شونده های شماره 1، 5، 9 و 12). یک مدرسه زیبا و سرسبز با حیاط بزرگ، نشاط و شادابی به ارمغان آورده، یادگیری را آسان می کند و بالعکس، مراکز آموزشی تنگ و کوچک با کلاسهای کم نور و صندلیهای فلزی پشت سرهم ردیف شده و چسبیده به کف کلاس که، میز و صندلی معلم در جلو کلاس قرار دارد، بیانگر رابطه یکطرفه معلم و دانش آموز است و رغبت به درس و بحث و یادگیری را سخت می کنند (مصاحبه شونده های شماره 6، 7، 11 و 12). تزیینات در و دیوار کلاس و راهرو بروحیه دانش آموزان تأثیر زیاد دارد. سنگفرش کف حیاط و درودیوار آن، گلکاری، حوض آب و فضای سبز حیاط زنگ تفریح دانش آموزان را رقم میزند (مصاحبه شونده های شماره 1، 4، 8 و 14).

محیط اداری با کدهای، مسائل انضباطی حضور و غیاب، نظم و ترتیب در کلاس، روش های تشویق و تنبیه و اینکه دانش آموزان از چه محدوده آزادی برخوردارند و کجاها میتوانند از خط قرمزهای قوانین و مقررات انضباطی عبور کنند می تواند انعطاف پذیری، عزت نفس و خود باوری را در دانش آموزان تبیین کند (مصاحبه شونده های شماره 4، 6، 7 و 15). رفتارهای رقابتی بین دانش آموزان و تعاملهای گروهی اندک نیز منجر به برخورد خصمانه می شود. درسه مقوله فرعی قوانین و مقررات انضباطی، دیوان سالاری اداری و روش های باز خورد دادن به دانش آموزان مشخص شد.

محوری (برای تدوین مقوله ها بر اساس مفاهیم) و کد گذاری گزینشی (تدوین نظریه) استفاده شد. نظریه با توجه به مدل استراس و کوربین (1999) تدوین شد، در مدل استراس و کوربین شرایط علی بر پدیده ی محوری اثر می گذارند، پدیده ی محوری، شرایط زمینه و مداخله گر بر راهبردها اثر می گذارند و راهبردها بر پیامدها اثر می گذارد. در بخش دوم برای بررسی اثرات و پیامدهای برنامه درسی پنهان در مدارس دوره اول متوسطه تحلیل مسیرو شاخص های برازندگی؛ مجذور کای نرم شده (χ^2/df) ، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص نکویی برازش (GFI)، شاخص تعدیل شده برازندگی (AGFI) و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب RMSEA استفاده شد.

در این پژوهش موازین اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد. همچنین زمان تکمیل پرسشنامه ها ضمن تأکید به تکمیل تمامی سؤال ها، شرکت کنندگان در مورد خروج از پژوهش در هر زمان و ارائه اطلاعات فردی مختار بودند و به آنها اطمینان داده شد که اطلاعات محرمانه میماند و این امر نیز کاملاً رعایت شد. پژوهش حاضر با کد اخلاق IR.IAU.TMU.REC.1399.215 ثبت شد.

یافته ها

در بررسی سوال اول «چهارچوب ادراکی برای تبیین اثرات و پیامدهای برنامه درسی پنهان دوره اول متوسطه با استفاده از نظریه داده بنیاد» مشخص شد اثرات و پیامدهای برنامه درسی پنهان محدود به فرایندی واحد نیست و عوامل و عناصر متعددی در اجرای برنامه درسی سهیم اند و در عمل، ترکیب عوامل مؤثر در یکدیگر می تواند اثرات و پیامدهای برنامه درسی پنهان را ایجاد کند. بررسی مصاحبه های انجام شده و مقایسه مداوم کدهای اولیه، در نهایت شرایط علی برنامه درسی پنهان در مدارس متوسطه اول، راهبردها و استراتژیهای برنامه درسی پنهان، زمینه ها یا محیط برنامه درسی پنهان، شرایط مداخله گر در برنامه درسی پنهان، مقوله محوری

اجتماعی شدن آنهاست (مصاحبه‌شونده های شماره 3، 5، 7 و 8 و 11). چگونگی برخورد معلمان با شاگردان در کلاس درس و بیرون کلاس، رفتار دانش آموزان با معلم می تواند بر اساس تفاهم و همدلی و همکاری و احترام متقابل باشد یا برعکس از طرف معلم اقتدار گرایانه و از جانب دانش آموز سرپیچی و بی علاقتی (مصاحبه‌شونده های شماره 7، 8، 9 و 15). روابط دانش آموزان با هم و اینکه هر کدام برآمده از خانواده ایی با فرهنگ و آداب و رسوم متفاوت هستند. تعامل آنها با هم می تواند تمرینی برای دموکراسی باشد. ایجاد گروه های دوستی با هم، میزان مشارکت، واگذار کردن فعالیتها، سهمیم کردن آنها، نقش دادن به نظرات آنان، درگیر ساختن و سپردن مسؤولیتهای متعدد به آنها باعث خودباوری، خودکفایی، عزت نفس، بلد شدن فوت و فن کار شود (مصاحبه‌شونده های شماره 4، 5، 8 و 3 و 12).

2- شرایط زمینه‌ای: در پژوهش حاضر مقوله «بسترهای فرهنگی» به عنوان مقوله اصلی شرایط زمینه‌ای انتخاب شد. پس از بررسی مصاحبه ها، مفاهیم استخراج و کدگذاری باز ثانویه مشخص شد. شرایط زمینه ای در این پژوهش شامل چهار مقوله؛ دیدگاه متولیان و مسئولان نظام آموزش و پرورش، حمایت و پشتیبانی از فرهنگ نقد پذیری و فرهنگ رشد و تعالی، پشتیبانی از فرهنگ کار گروهی بود.

3- شرایط مداخله گر و واسطه ایی: شرایط مداخله گر در این پژوهش شامل چهار مقوله؛ به رسمیت شناخته شدن اختیارات معلمان و مدیران توسط متولیان و مسئولان نظام آموزش و پرورش، سیاستها و قوانین سازمانی، ویژگیهای فردی مدیر و معلمان و حقوق و مزایا بود.

4- مقوله محوری: در پژوهش حاضر مقوله «کیفیت مشارکت ذینفعان در اداره مدرسه» به عنوان مقوله محوری پژوهش حاضر انتخاب شد. در این مرحله پس از بررسی مصاحبه ها، مفاهیم استخراج و کدگذاری باز ثانویه و مقوله اصلی مشخص شد. شرایط محوری در این پژوهش شامل

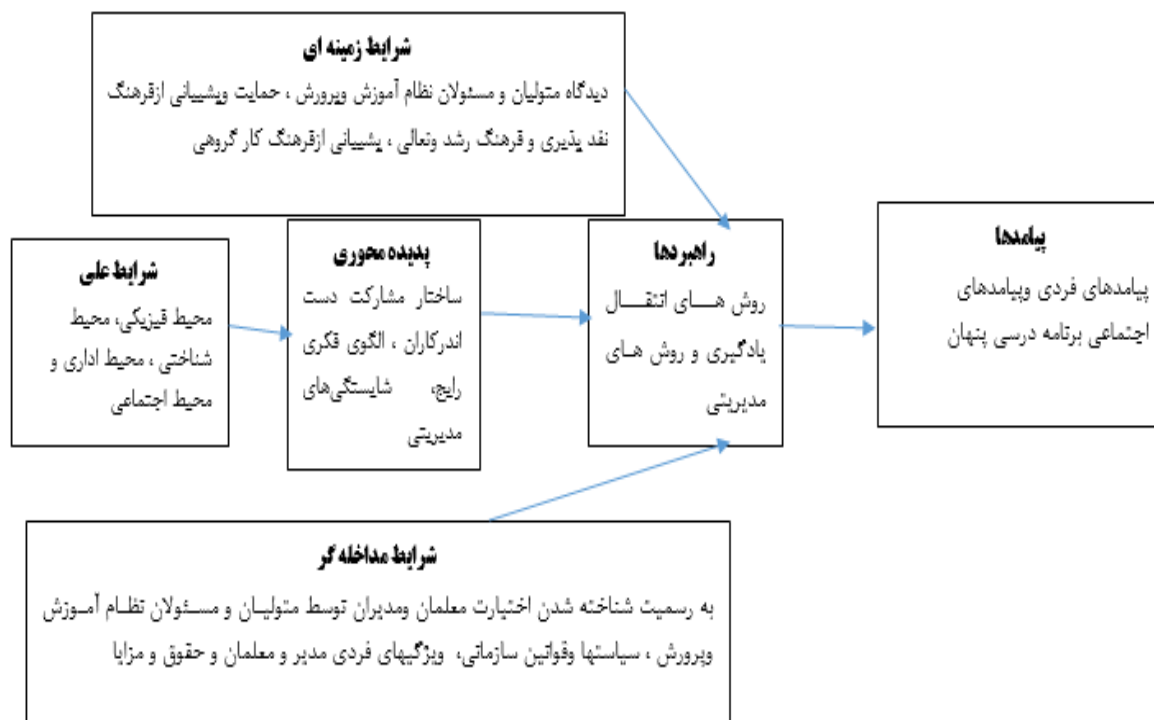
محیط شناختی را می توان در پینج مقوله فرعی یادگیریهای حیطه عاطفی، یادگیری زندگی کردن در محیط اجتماعی، کنترل رفتار، گرفتن پیامهای غیر کلامی و کاربرد فناوری جا داد. اثرات برنامه درسی پنهان بیشتر بر طرز فکر، عواطف و نگرش ها و گرایش ها، هنجارها و ارزش های دانش آموزان موثر است و این مسئله تحت تأثیر معلمان و همکلاسیها، متون کتابهای درسی، عکسها و هر آنچه غیر کلامی و عملگرایانه است صورت می گیرد (مصاحبه‌شونده های شماره 2، 3، 6 و 7 و 13). در مدرسه پنهان دانش آموزان نیازمندی های واقعی خودشان را رفع می کنند و نیازمندی های رسمی نظام آموزشی شاید برای آنها صرفاً رفع مسئولیت باشد (مصاحبه‌شونده های شماره 2، 4 و 7). یادگیری زندگی کردن در محیط اجتماعی که در آن انواع تعامل ها، ستایش، تمجید و قدرت وجود دارد توانایی مدیریت و کنترل رفتار شناختیهای غیر کلامی دانش آموزان هستند. برداشت دانش آموزان از سیستم ارزشیابی نیز بیانگر این است که، نیازی به کنجکاوی، مشاهده، جستجوگری، تفکر و تعقل نیست و مطالب را حفظ کن و ارائه بده. البته پیامهای برنامه ی درسی پنهان غیر کلامی و عملگرایانه و ممکن است متضاد، غیر خطی و قطعه قطعه باشند و هر یادگیرنده این پیام ها را به روش خودش برداشت و یاد می گیرد (مصاحبه‌شونده های شماره 12، 13، 7 و 10).

محیط اجتماعی را می توان در مقوله های فرعی روابط معلمان، مدیر، دانش آموزان و کارکنان، روابط دانش آموزان با هم، روابط کارکنان اداری و آموزشی و دانش آموزان؛ موضع گیری و طرز فکر و نگرش های معلم، مدیر و کادر اداری اگر برداشت های طبقاتی ویژه، نژادی یا سیاسی داشته باشند بر اساس آن عمل خواهند کرد و عده ایی از دانش آموزان نور چشمی میشوند (مصاحبه‌شونده های شماره 1، 2، 7 و 14). رابطه مدیران، معاونان و معلمان با دانش آموزان بیانگر اقتدار و شیوه کنترل مدرسه را به دانش آموزان می آموزد و یک عامل اصلی در

قبول جامعه، پیشرفت علمی مقوله های فرعی پیامدهای اجتماعی استخراج شده از مفاهیم مطرح شده توسط مدیران و معلمان و صاحب نظران بود. به منظور طراحی و اعتبارسنجی مدلی به منظور چارچوب اثرات برنامه درسی پنهان در مدارس از یک پارادایم استفاده شد. که در شکل 1 نمایش داده شد.

سه مقوله؛ ساختار مشارکت دست اندرکاران، الگوی فکری رایج، شایستگی های مدیریتی بود.

5- راهبردها: راهبردها در این پژوهش شامل دومقوله اصلی روش های انتقال یادگیری و روش های مدیریتی بود. راهبردها در مورد روش های انتقال یادگیری بیشتر در مورد تدریس معلمان، نقش فعال دانش آموزان، استفاده از فناوری ارتباطی و آموزشی و روش های ارزشیابی متمرکز بود. راهبردها در مورد روش های مدیریتی تعاملات اجتماعی دانش آموزان، بازنگری قوانین، مدیریت همه جانبه مهارت های دانش آموزان بود. 6- پیامدها: پیامدها در این پژوهش شامل دومقوله اصلی پیامدهای فردی و پیامدهای اجتماعی بود. خودآگاهی، یادگیری مهارت های برقراری ارتباط و یادگیری هنر زیستن در جمع، تمرین دموکراسی از پیامدهای فردی بود. احترام به قوانین، مقررات، ارزش ها و هنجارهای مورد



شکل 1. مدل پارادایمی اثرات برنامه درسی پنهان در مدارس

Figure 1. Paradigm model of the effects of hidden curriculum in schools

درسی پنهان از دیدگاه مدیران و معلمان از 2/76 برای بعد راهبردها تا 4/06 برای شرایط محوری بود. نتیجه آزمون t نشان داد، میانگین راهبردهای برنامه درسی پنهان

بررسی سوال دوم: وضعیت هر یک از مولفه های برنامه درسی پنهان در دوره اول متوسطه چگونه است؟ تحلیل انجام شده بیانگر این بود که، میانگین مولفه های برنامه

از دیدگاه مدیران و معلمان به صورت معناداری کمتر از حد انتظار بود ولی میانگین بقیه و مولفه های برنامه درسی پنهان از دیدگاه مدیران و معلمان بیشتر از حد انتظار بود.

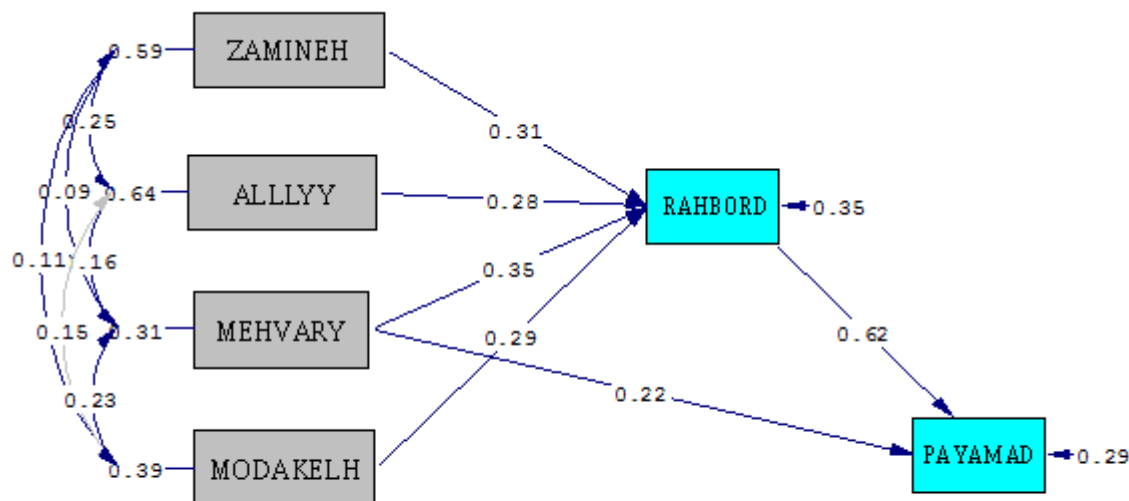
جدول 1. توصیف دیدگاه مدیران و معلمان راجع به مولفه های برنامه درسی پنهان

Table 1. Description of the views of principals and teachers about the components of hidden curriculum

میانگین نظری: 3	انحراف استاندارد	میانگین	مولفه ها
P value	t		
.001	-6.16	.77	راهبردها
.001	15.28	.80	بعد زمینه ای
.001	5.65	.66	شرایط مداخله گر
.001	37.40	.56	شرایط محوری
.001	27.03	.62	پیامدها
.001	20.78	.79	شرایط علی

LISREL استفاده شد. مقادیر بدست آمده برای شاخص ها در جدول زیر نشان داده شده است. شاخص های برازندگی مورد بررسی نشان داد، مجذور کای نرم شده برای مدل اندازه گیری در این پژوهش 2/31 بود که بیان کننده برازندگی قابل قبول مدل با داده است. شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) 0/99 و شاخص نکویی برازش (GFI) برابر 0/97 و شاخص تعدیل شده برازندگی (AGFI) نیز 0/94 و همچنین شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب RMSEA برابر 0/058 بود. که بر اساس مقادیر بدست آمده می توان گفت مدل بدست آمده برازش مناسبی با داده ها دارد.

با توجه به نتایج جدول فوق، میانگین مولفه های برنامه درسی پنهان از دیدگاه مدیران و معلمان از 2/76 برای بعد راهبردها تا 4/06 برای شرایط محوری بود. نتیجه آزمون t نشان داد، میانگین راهبردهای برنامه درسی پنهان از دیدگاه مدیران و معلمان به صورت معناداری کمتر از حد انتظار بود ولی میانگین بقیه و مولفه های برنامه درسی پنهان از دیدگاه مدیران و معلمان بیشتر از حد انتظار بود. همانطور که در جدول 10 مشاهده می شود نتایج آلفای کرونباخ نشان می دهد مولفه های برنامه درسی پنهان از اعتبار قابل قبولی برخوردارند. سوال سوم: اثرات و پیامدهای برنامه درسی پنهان در مدارس دوره اول متوسطه، کدام اند؟ برای ارائه چارچوبی جهت تبیین اثرات برنامه درسی پنهان بر اساس داده های کمی از تحلیل مسیر و نرم افزار



Chi-Square=9.22, df=4, P-value=0.01027, RMSEA=0.058

شکل 2. مدل با ضرایب مسیر استاندارد

Figure 2. Model with standard path coefficients

مسیرها معنادار بودند. مقادیر t برای معناداری ضرایب مسیر در جدول زیر نشان داده شده است.

با توجه به نتایج بدست آمده در مدل، مقدار t برای ضرایب در تمام مسیرها بیشتر از 2 بود در نتیجه ضرایب در تمام

جدول 2. اثرات مستقیم و غیر مستقیم مولفه ها و مقادیر t برای معناداری ضرایب

Table 2. Direct and indirect effects of components and t values on significance of coefficients

اثر کل	اثر غیر مستقیم	متغیر ملاک	متغیر میانجی	معنی داری	ضرایب t	اثر مستقیم	مسیر	مولفه ها
۰.۶۷	۰.۱۷	پیامدها	راهبردها	۰.۰۰۱	۳.۰۷۲	۰.۲۸	→	شرایط علی
۰.۵۰	۰.۱۹			۰.۰۰۱	۳.۵۷۱	۰.۳۱	→	بعد زمینه ایی
۰.۵۷	۰.۲۲			۰.۰۰۱	۴.۵۱۲	۰.۳۵	→	شرایط محوری
۰.۴۷	۰.۱۸			۰.۰۰۱	۳.۹۱۴	۰.۲۹	→	شرایط مداخله گر

3- شرایط علی، بعد زمینه ایی، شرایط محوری و شرایط مداخله گر از طریق راهبردها نیز بر پیامدهای برنامه درسی پنهان اثر غیر مستقیم داشتند.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی اثرات و پیامدهای برنامه درسی پنهان دوره اول متوسطه به منظور ارائه مدل انجام شده است. نتایج نشان داد اثرات و پیامدهای برنامه

با توجه به نتایج در فوق: ضرایب تمام مسیرها معنادار بودند و نتایج زیر از مدل فوق استنباط می شود.

1- شرایط علی با ضریب 0/28، بعد زمینه ایی با ضریب 0/31، شرایط محوری با ضریب 0/35 و شرایط مداخله گر با ضریب 0/29 بر راهبردها اثر مستقیم داشتند.

2- راهبردها با ضریب 0/62 و شرایط علی با ضریب 0/22 بر پیامدها اثر مستقیم داشت.

برپیامدها اثر مستقیم داشت. شرایط علی، بعد زمینه ای، شرایط محوری و شرایط مداخله گر از طریق راهبردها نیز برپیامدهای برنامه درسی پنهان اثر غیر مستقیم داشتند. نتیجه این پژوهش با نتایج گرین و دیگران (2018)، آکران و دیگران (2018)، آندواژو و دیگران (2017)، آهولا (2000)، رومانوسکی (1997)، کاروالو (1995)، علیخانی (1382)، ملکی، سیف، دلاور و بیان-فر (1388) همخوانی داشت. گوردون (1983) ذکر می کند که، هردانش 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. صاحب نظرانی مانند جکسون، 1982؛ بلوم 1968؛ آسبروکس 2000؛ مایلز و آندریون 2001؛ فیروزی 2008؛ ویک 2007؛ چای کینگ 2008؛ داگانی 2009 به بعد اجتماعی این برنامه توجه داشتند، معتقد بودند برنامه درسی پنهان دربرگیرنده آموخته های دانش آموز از روابطش با سایر دانش آموزان، با معلم و سایر اولیای مدرسه و نیز جو کلی مدرسه ناشی می شود. با توجه به نتایج بدست آمده، تصمیم گیرندگان در مورد برنامه درسی پنهان با چالش های زیادی در مواجهه با این محیط پیچیده روبه روهستند و این متولیان و مسئولان نظام آموزش و پرورش هستند که، باید وضعیت را طراحی کنند. اولین گام در طراحی ایده ها و نقطه نظرهای حاکم، مقاصد، آرمان ها و ارزش های بنیادینی که افراد به آن ها باورداشته و با آن ها زندگی خواهند کرد طراحی ساختار سازمان است». علاوه بر موارد فوق، به مواردی از قبیل نداشتن سیاستهای اصولی برای حفظ، نگهداری و ارتقای کیفی و شغلی معلمان در آموزش و پرورش، گزینش و جذب نیروهایی با بنیة علمی و تخصصی ضعیف، ضعف معلمان در مهارتهای حرفه ای و روشهای نوین تدریس، پایین بودن سطح علمی و حرفه ای معلمان در مدیریت و رهبری کلاس درس، برخوردار نبودن معلمان از

درسی پنهان شامل شرایط علی؛ محیط یا شرایط زمینه ای، شرایط مداخله کننده یا شرایط واسطه ای، مقوله های محوری، راهبردها و پیامدها بود. نتایج به دست آمده از این پژوهش دربخش کیفی دلالت بر این داشت که اثرات و پیامدهای برنامه درسی پنهان تحت تأثیر راهبردهای ارائه شده است. راهبردها دربرگیرنده روشهای انتقال یادگیری و روشهای مدیریتی است و تحت تأثیر شرایط علی و زمینه ای و تعاملات و فرایندها، عوامل مدیریتی و خط مشی گذاری و شرایط واسطه بود با توجه به نظرات خبرگان مشخص شد که، شرایط علی یعنی محیط فیزیکی، محیط شناختی، محیط اداری و محیط اجتماعی، روش های انتقال یادگیری و روشهای مدیریتی راتحت تأثیر قرار می دهد.

قابل ذکر است که، عوامل به رسمیت شناخته شدن اختیارات معلمان و مدیران توسط متولیان و مسئولان نظام آموزش و پرورش، سیاستها و قوانین سازمانی، ویژگیهای فردی مدیر و معلمان و حقوق و مزایای آنها نیز بر روشهای انتقال یادگیری و روشهای مدیریتی تأثیر دارد. تدوین خط مشی و اتخاذ راهبردهای مدیریتی از سوی دیگر تحت تأثیر ساختار مشارکت دست اندرکاران، الگوی فکری رایج، شایستگیهای مدیریتی مدیران نیز قرار دارد. شرایط زمینه ای یعنی دیدگاه متولیان و مسئولان نظام آموزش و پرورش، حمایت و پشتیبانی از فرهنگ نقد پذیری و فرهنگ رشد و تعالی، پشتیبانی از فرهنگ کار گروهی پدیده محوری و در نتیجه راهبردها و پیامدها را متأثر می کند. در واقع در این پژوهش شرایط زمینه ای، شرایط علی، شرایط مداخله گر و مقوله محوری همه با هم در تعامل هستند و راهبردها را مشخص می کنند در نتیجه پیامدهای فردی و پیامدهای اجتماعی برنامه درسی پنهان تحت تأثیر یک چرخه همه جانبه تأثیر گذار از این عوامل است.

در تجزیه و تحلیل داده ها در بخش کمی نیز شرایط علی، بعد زمینه ای، شرایط محوری و شرایط مداخله گر بر راهبردها اثر مستقیم داشتند و راهبردها و شرایط علی

از جمله نقاط ضعف پژوهش حاضر محدودیت جغرافیایی آن به شهر تهران بود. و همچنین از نقاط قوت پژوهش می‌توان به جامع، کاربردی و بروز بودن موضوع پژوهش اشاره کرد.

References

- Ahola s. (2000). Hidden curriculum in higher education: something to fear for or comply With Conferenee title: *innovations in highereducation Helsinki*.
- Apple M.W. (2012). Can education change society? In can education change society? (pp. 11-32). Routledge.
- Bowles S, Gintis H. (2002). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of education*, Vol.75, No.1, Pp.1-18.
- Braun V, Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, Vol.3, No.2, Pp.77-101.
- Cornbleth C. (1995). Controlling curriculum knowledge: Multicultural politics and policymaking. *Journal of Curriculum Studies*, Vol.27, No.2, Pp.165-185.
- Dreeben R. (1967). The contribution of schooling to the learning of norms. *Harvard Educational Review*, Vol.37, No.2, Pp.211-237.
- Durkheim E. (2012). Moral education. Courier Corporation.
- Freire P. (1970). Pedagogy of the oppressed (MB Ramos, Trans.). *New York: Continuum*, 2007.
- Giroux H. A, Penna A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, Vol.7, No.1, Pp.21-42.
- Giroux H. A. (2001). Pedagogy of the depressed: Beyond the new politics of cynicism. *College Literature*, Vol.28, No.3, Pp.1-32.
- Giroux H. A. (2001). Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition. *Greenwood Publishing Group*.

آموزش مداوم و نبود زمینه مناسب برای یادگیری مداوم و تبادل اطلاعات و تجربیات با همکاران و مقاومت معلمان در مقابل روشهای نوین آموزشی از جمله اثرات منفی در ارتباط با برنامه درسی پنهان است. انتظارات غیرمعقول عاملین مدرسه خصوصاً معلمان، از دانش آموزان و تأکید بیش از حد بر یادگیری مطالب علمی بسیار زیاد، پراکنده، پیچیده و غیرکاربردی، بدون در نظر گرفتن شرایط و ویژگیهای دانش آموزان و تفاوتهای فردی آنها موجب نگرش منفی دانش آموزان و سلب اعتماد آنان می شود.

در نهایت، باید در نظر داشت که در پژوهش حاضر به دلیل مشکلات و شرایط کرونایی، هماهنگی با اساتید و متخصصان و صاحب نظران جهت انجام مصاحبه با دشواری زیادی همراه بود و پیشنهاد می شود پژوهشهایی به منظور شناخت محتواها و فرایندهایی که، برای دانش آموزان مفید به نظر میرسد (اما در برنامه های درسی رسمی گنجانده نشده و دانش آموزان از تجارب مفید و کاربردی آنها در زندگی خود بی بهره اند) به عمل آید، تا این جنبه فراموش شده برنامه نیز مورد توجه طراحان و مجریان برنامه های درسی قرار گیرد. ماهیت، اهمیت و تأثیر یادگیریهای قصد نشده باید به طور کامل وسیله طراحان، مدیران، معلمان، دانش آموزان، والدین و جامعه شناخته و درک شود. شیوه های ارزشیابی از آموخته های دانش آموزان نباید صرفاً محدود به اهداف از قبل تعیین شده و یادگیریهای قابل اندازه گیری باشد. بلکه باید به طور مرتب ارزشیابی های کیفی برای کشف یادگیریهای قصد نشده به عمل آید تا واقعیتهایی که، دانش آموزان در مدرسه تجربه می کنند بهتر درک شده بازخورد مناسبی برای بهبود فرایند تعلیم تربیت فراهم گردد. مدیران و معلمان مدارس با توجه به اهمیت برنامه درسی پنهان و ابعاد و تأثیرات آن می‌توانند با بهره‌مندی از دستاوردهای برنامه درسی پنهان کارایی مدرسه را افزایش داده و به سطح بالاتری از دستیابی به اهداف آموزشی و تربیتی خویش نائل گردند.

Kyanyzhad A. (2000). According to the Hidden Curriculum: Apparent Need In Achieving the value Goals of Religious Education, *Islamic education magazine*, Vol.3, Pp.38- 61. [In Persian].

Mehr Mohammadi M, (2008), Hidden Curriculum in the Curriculum: Perspectives, Approaches and Perspectives, Second Edition Tehran: *Organization for the Study and Compilation of University Humanities Books*. [In Persian]

Ghorchian N. GH, (1374). Curriculum Development Trend: As a Specialized Field from the Ancient World to the Modern World, Tehran: *Higher Education Research and Planning Institute*. [In Persian]

Gordon D. (1982). The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, Vol.16, No.2, Pp.187-98.

Kentli F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, Vol.1, No.2, 83-88.

Lynch K. (1989). The hidden curriculum: reproduction in education, a reappraisal. *Psychology Press*.

Margolis E. (2002). The hidden curriculum in higher education. *Routledge*.

Marsh J. (1999). Batman and Batwoman go to school: Popular culture in the literacy curriculum. *International Journal of Early Years Education*, Vol.7, No.2, Pp.117-131.

Karimi F. (2012). Hidden curriculum, emphasis on social education, *Journal of teaching strategies*, Vol.5, No.2, Pp.125-130. [In Persian].

Kazemi Sedigheh B. (2010). Exploring the Educational Management as a Component of Hidden Curriculum in the Training of values, *Journal of Curriculum Studies*, Vol.5, pp. 152-129. [In Persian].

مجله‌ی توسعه‌ی آموزش جندی‌شاپور
فصلنامه‌ی مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی
سال دوازدهم، ویژه‌نامه 1400

ارائه چهارچوب ادراکی برای تبیین اثرات و پیامدهای برنامه درسی پنهان دوره اول متوسطه با استفاده از نظریه داده بنیاد

اکرم راشدی: دانشجوی دکترای برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه علوم انسانی، رودهن، ایران.
اصغر شریفی*: عضو هیئت علمی، گروه مدیریت آموزشی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.
افسانه صابزگرگانی: عضو هیئت علمی، گروه علوم تربیتی، واحد خوراسگان، دانشگاه آزاد اسلامی، خوراسگان، ایران.

چکیده: این پژوهش با هدف بررسی اثرات و پیامدهای برنامه درسی پنهان دوره اول متوسطه به منظور ارائه مدل انجام شده است. روش پژوهش روش آمیخته یا ترکیبی بود. بدین صورت که در بخش اول با تحلیل داده بنیاد، ابعاد و مولفه های اثرات برنامه درسی پنهان شناسایی و در بخش دوم با روش توصیفی از نوع پیمایشی به اعتبار سنجی آنها پرداخته شده است. جامعه آماری در بخش اول، اساتید و نخبه گان صاحب نظر و در بخش دوم کلیه مدیران و معلمان مدارس غیردولتی متوسطه اول شهر تهران بود. در بخش کمی تعداد مصاحبه شوندگان 15 نفر و در بخش کمی با استفاده از جدول مورگان تعداد 384 نفر نمونه برای آن برآورد و با استفاده از روش نمونه گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش در بخش اول، مصاحبه نیمه ساختار و در بخش دوم، پرسشنامه محقق ساخته مبتنی بر ابعاد و مولفه های استخراجی از دیدگاه صاحب نظران گوناگون است که روایی صوری و محتوایی آن پس از مطالعه توسط متخصصان دانشگاهی تایید شده است. پایایی پرسشنامه نیز طی محاسبه ضریب آلفای کرانباخ برابر با 0/90 بود. در تحلیل کیفی یافته ها از یک پارادایم و در تحلیل کمی داده ها روش تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج نشان داد اثرات و پیامدهای برنامه درسی پنهان شامل شرایط علی؛ محیط یا شرایط زمینه ای، شرایط مداخله کننده یا شرایط واسطه ای، مقوله های محوری، راهبردها و پیامدها بود.

واژگان کلیدی: برنامه درسی پنهان، آموزش، دانش آموزان.

***نویسنده مسؤول:** عضو هیئت علمی، گروه مدیریت آموزشی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

Email: drasharifi@gmail.com