

برنامه درسی پنهان؛ تاکید بر تربیت اجتماعی

فاطمه کریمی* *PhD*

*گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

مروری

چکیده

مقدمه: بیشتر مطالبی که نظام‌های آموزشی می‌آموزند، برنامه‌ریزی شده و آشکارند، اما مطالبی نیز وجود دارند که آشکار و صریح نبوده و پنهان و غیربرنامه‌ریزی شده هستند. شواهد این دوگانگی را می‌توان در برنامه درسی پنهان یافت که جعبه سیاه آموزشی نامیده می‌شود. اهداف مقاله حاضر، بررسی ماهیت جنبه‌های مختلف برنامه درسی پنهان در بُعد تربیت اجتماعی که از ساختار محیط آموزشی، جو اجتماعی آن و تعامل بین الگوهای مربی و فراگیر استخراج می‌شود و آشکارسازی جنبه‌های بازدارنده تربیتی برنامه درسی پنهان بودند.

نتیجه‌گیری: از آنجا که برنامه درسی پنهان جنبه‌های برجسته و گسترده نظام آموزشی را تشکیل می‌دهد، آنچه آموزش می‌دهد، می‌تواند تأثیرگذارترین مطالبی باشد که فراگیر در دوره تحصیل فرامی‌گیرد. از این رو، شناسایی جنبه‌های بازدارنده برنامه درسی پنهان با تاکید بر تربیت اجتماعی فراگیران می‌تواند به تحقق اهداف برنامه‌ریزی شده و آشکار تربیت اجتماعی محیط آموزشی کمک کند.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی صریح، برنامه درسی پنهان، جعبه سیاه آموزشی، تربیت اجتماعی

Hidden curriculum; emphasis on social education

Karimi F.* *PhD*

*Department of Humanities, Faculty of Literature & Humanities, University of Gilan, Rasht, Iran

Abstract

Introduction: Much of which the educational systems teach are planned and explicit, but there are others, are not explicit, but unplanned and hidden. The evidence of this duality could be found in a hidden curriculum, which is called educational black box. This study's goals were to declare the nature of hidden curriculum aspects in social educational dimensions which result from educational setting structure, social context of educational system and interaction between teacher and learner, and to reveal the inhibitive aspects of hidden curriculum.

Conclusion: As the hidden curriculum forms the dominant and pervasive aspects of educational systems, so what they teach, could be the most effective issues that a student learns in his/her educational period. So, the identification of deterrent aspects of hidden curriculum in social education of students can help to fulfill the planned and explicit aims of social education in educational systems.

Keywords: Explicit Curriculum, Hidden Curriculum, Educational Black Box, Social Education

نژادی داشته باشند، در نوع زندگی فراگیران و تصمیم‌گیری‌های تربیتی آنان تاثیر خواهد گذاشت. نظر به تاثیر محیط‌های تربیتی ساخت‌دار بر تربیت اجتماعی فراگیران و لزوم تعامل مربیان با فراگیران، از این رو نویسنده مقاله از بین سه نوع برنامه درسی به بررسی عملکرد ابعاد برنامه درسی پنهان (مستتر) که به جعبه سیاه آموزشی معروف است بر تربیت اجتماعی فراگیران می‌پردازد.

عملکرد برنامه درسی پنهان

برنامه درسی معادل واژه "Curriculum" و از ریشه واژه لاتینی *currere* به معنای "راهی که باید طی شود" است. این تصور بر یک مسیر یا برخی موانع و یا وظایفی دلالت می‌کند که هر فرد باید بر آنها غلبه کند [۶]. شریعت‌ماری برنامه درسی را به عنوان کلیه تجارب، مطالعات، بحث‌ها و فعالیت‌های گروهی و فردی می‌داند که شاگرد تحت سرپرستی و راهنمایی آموزشگاه انجام می‌دهد [۶]. یکی از مهم‌ترین حقایق درباره مراکز آموزشی آن است که این مراکز در اغلب اوقات، مطالب خیلی بیشتر یا خیلی کمتر از آنچه که قصد آموزش آن را دارند به فراگیران می‌آموزند. فراگیران در نظام آموزش حضوری بخش عمده‌ای از ایام‌شان را در مراکز آموزشی می‌گذرانند تا وقتی که فراگیری از آموزشگاه فارغ‌التحصیل شود، تقریباً ۴۸۰ هفته یا ۱۲۰۰۰ ساعت را در مدرسه صرف می‌کند [۷]. در طول این مدت فراگیر در اهداف فرهنگی غوطه‌ور است که تقریباً به عنوان بخشی از راه زندگی طبیعی‌اش در نظر گرفته می‌شود و در اصطلاح نظام آموزشگاهی، می‌توان از آن به نام اهداف صریح و آشکار برنامه درسی نام برد که شامل خواندن، نوشتن و حساب‌کردن و فراگیری بعضی چیزها درباره تاریخ کشورها است [۸]. البته اهداف دیگری نیز وجود دارد که بسیاری از آنها با برنامه درسی صریح که مرکز آموزشی برای فراگیر ارایه می‌کند همراه است که عمدتاً عبارتند از اهداف آرمانی و اهداف آموزشی که در دروس علوم، هنر، تربیت بدنی، تعلیمات اجتماعی، آموزش زبان خارجی وجود دارد [۹]. بنابر دیدگاه وولانس، برنامه درسی عبارت است از یک برنامه کلی و عام در ارتباط با محتوای آموزش که توسط مراکز آموزشی به فراگیران عرضه می‌شود تا با دستیابی به آن قادر شوند شایستگی‌های لازم را برای ورود به زمینه‌ها و رشته‌های خاص نظری، تجربی و فنی و حرفه‌ای کسب کنند [۱۰]. آیا این تمام آن چیزی است که مراکز آموزشی ارایه می‌کنند؟ و آیا این فهرست اعلام‌شده آنچه را که این مراکز می‌آموزند بیان می‌کند؟ مشخص است که پاسخ این پرسش‌ها منفی است [۸]. صاحب‌نظران تعلیم و تربیت برای تشریح دقیق جنبه‌های مختلف آموخته‌ها و نگرش‌هایی که فراگیران تحت تاثیر آنها قرار می‌گیرند و همچنین پیامدهای آنها به عنوان برنامه درسی پنهان نام می‌برند که دارای اثرات مثبت و منفی فراوان بر روی فراگیران است. این برنامه به این دلیل موثر است که فراگیران و مربیان می‌آموزند که هنجارهای اجتماعی یا اصول رفتاری نانوشته و قصدشده‌ای را که از عملکرد ارکان آموزشی و

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" ۴ سؤال بنیادی 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 می‌توان تجربیات یادگیری را به نحو موثری در امر تدریس سازمان داد؟ و ۴- چگونه می‌توان تحقق تجربیات یادگیری را ارزیابی کرد؟ را مطرح کرد. طرح این سؤال‌ها از طرف تیلر موجب فراهم آوردن زمینه علمی برای متخصصانی همچون گالن سیلور، ویلیام الکساندر و هیلدا تابا شد [۱]. در اوایل ۱۹۸۰، متخصصان برنامه درسی همچون الیوت آیزنر، الیزابت والنس، جان میلر، دکر واکر، دورتی هونیک، ویلیام یاینر، آنتونی بنا و هنری جیرو موفق به طراحی و ارایه نظام متاتئوریک در خصوص برنامه درسی شدند که موجبات ارایه 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 [۲]. برنامه درسی صریح (آشکار) در قلمرو تربیتی به کلیه جریان‌ها و فعالیت‌های منسجم یاددهی و یادگیری که نظام آموزش رسمی اعلام می‌دارد و اجرا می‌کند اطلاق می‌شود [۳].

برنامه درسی پنهان (مستتر) شامل تدریس ضمنی غیررسمی نظام ارزش‌ها، هنجارها و طرز تلقی‌های تدوین‌نشده به فراگیران است و برنامه درسی عقیم (پوچ) آن نوع برنامه درسی است که در آن نظام آموزشی عمداً مطالبی را در برنامه درسی عرضه ننماید و تدریس نکند و گزینه‌هایی را در مورد محتوی خاصی پیشنهاد نکند و یا این که محتوی و مطالب ارایه‌شده مطابق سن عقلی فراگیران نباشد و یا احساسات و تمایلات شخصی نویسندگان کتب درسی در عدم ارایه محتوای خاصی موثر بوده باشد [۴].

ابعاد برنامه درسی پنهان در فرآیند تعلیم و تربیت به قدری موثر است که حتی اهداف برنامه درسی آشکار (صریح) تحت تاثیر آن قرار می‌گیرد، چنان که مطالعات پژوهشی سیلور و الکساندر نشان می‌دهند که زمینه‌های ساخت‌دار محیط تربیتی تعیین‌کننده تکالیف، فرصت‌ها و محدودیت‌های فراگیران است. از جمله هنجارهای اجتماعی و زمینه‌های ساخت‌دار محیط تربیتی می‌توان از قوانین و مقررات آموزشگاهی و روابط بین فردی میان فراگیران با یکدیگر و با سایر عناصر محیط تربیتی مخصوصاً از مربیان نام برد [۵]. به طور مثال در خصوص مقررات انضباطی، اگر مربی، فراگیر خاطی را در بین دیگر فراگیران مورد تحقیر قرار دهد، طرز تلقی و نگرش منفی را در او تقویت می‌کند و موجب می‌شود که فراگیر اعتماد خود را نسبت به جبران خطای خود از دست بدهد. در روابط بین فردی نیز موضع‌گیری و طرز فکر یا نگرش‌های کارکنان آموزشگاه نیز قابل توجه است. به طور مثال اگر کارکنان آموزشگاهی برداشت‌های طبقاتی، قومی یا

اعتماد به نفس، بی‌انضباطی، عدم حضور به‌موقع در کلاس درس، بی‌انصافی و فقدان مهارت‌های اجتماعی سالم را به بار می‌آورد، می‌پردازیم. کم‌توجهی و غفلت از آثار منفی چنین برنامه‌ای می‌تواند تحقق اهداف والای تعلیم و تربیت را بخصوص در وجه تربیت اجتماعی با چالش مواجه کند، زیرا محیط‌های آموزشی به‌طور همزمان هم برنامه درسی پنهان را فراهم می‌سازند. وظیفه مهم برنامه‌ریزان درسی تجزیه و تحلیل به نحوی که بتواند در کارآمدی کل یک موسسه تربیتی موثر واقع شود [۲۲]. این نوع برنامه درسی و در نتیجه قراردادن آن به عنوان بخشی از برنامه درسی رسمی است، به نحوی که بتواند در کارآمدی یک موسسه تربیتی موثر واقع شود.

ساختار مرکز آموزشی

دیوان سالاری اداری مرکز آموزشی غالباً همراه با مجموعه‌های فشرده قوانین، مقررات روش‌ها و نظام‌های مدیریت آن یک عنصر پراهمیت برای برنامه درسی پنهان محسوب می‌شود. حفظ این ساختار بوروکراتیک ممکن است به خودی خود یک هدف تلقی شود. بسیاری از جامعه‌شناسان این جنبه‌های فرآیند آموزشی را به عنوان یک عامل اولیه در اجتماعی کردن فراگیر تلقی می‌کنند. عناصری که از این طبیعت به سادگی قابل تشخیص است عبارتند از تمامی نظام طبقه‌بندی که در مرکز آموزشی به خدمت گرفته می‌شود (کلاس‌ها، گروه‌بندی فراگیران، زمینه‌های مورد توجه سازماندهی عمودی سطوح مرکز آموزشی)، شیوه‌های ارتقا و روش‌های ارزشیابی (آزمون‌ها، نمره‌گذاری و پاداش‌ها و پیشرفت تحصیلی)، قوانین انضباطی (جنب‌وجوش‌های فراگیران، حضور و غیاب در کلاس درس، مقررات نشستن در کلاس، بالا و پایین رفتن از پلکان)، محدودیت‌ها و روش‌های تنبیه (سرزنش کردن، تمسخر، حبس، تعلیق، اخراج، طرد، بازگیری امتیازات، بیگاری)، محدودیت‌ها و کنترل فعالیت فردی و گروهی (محیط بسته برنامه‌ها و سخنرانی‌ها و اقتدارطلبی کارکنان و کارمندان مرکز آموزشی) [۱۹].

برای مثال یک شکل از رفتار آدمی که رفتار ابتکاری نامیده می‌شود را در نظر بگیرید، امکان دارد محیط آموزشی را به وجود آوریم که در آن محیط فراگیران همان‌طور که رشد می‌کنند، ابتکار یک انتظار مهم و فزاینده‌ای باشد. در چنین محیطی همان‌طور که فراگیران رشد می‌کنند، از آنها انتظار می‌رود مسئولیت مهم‌تری را برای برنامه‌ریزی‌شان به عهده بگیرند. از آنان انتظار می‌رود، به‌طور روزافزونی اهدافشان را تعریف کنند و انواع منابعی را که برای تنظیم اهدافی که نیاز دارند مشخص کنند [۲۰]. هدف کلی چنین موسسه‌ای قادر کردن فراگیران به این امر است که آنها برنامه‌ریز مسیر آموزشی‌شان شوند تا این‌که وقتی مرکز آموزشی را ترک کردند، در موقعیتی باشند که بتوانند اهداف و علایقی را که برایشان مهمند دنبال کنند. اگر این امر آرمان مهمی برای آموزشگاه یعنی از اهداف صریح

تربیتی محیط اجتماعی آموزشگاه دریافت داشته‌اند را پذیرفته و براساس آن عمل کنند [۱۲].

اگرچه نخستین بار کلیاتریک در مقاله‌ای با عنوان "روش پروژه" مفهوم یادگیری ضمنی را به‌طور تلویحی در قلمروی برنامه درسی پنهان به کاربرد و همچنین جان دیوئی در کتاب تجربه و تعلیم و تربیت به یادگیری حاشیه‌ای اشاره نموده است، معذالک این فیلیپ جکسون بود که تحت عنوان زندگی کلاس درس بار علمی واژه را بیان کرد [۸]. دری بین، جکسون، ساراسون و دیگران تحلیل فشرده‌ای از آنچه که به نام برنامه درسی پنهان معروف است ارائه کردند. با این تفاوت که دری بین روی ابعاد جامعه‌شناختی برنامه درسی پنهان تاکید کرد، در حالی که جکسون و ساراسون عمدتاً به جنبه‌های روان‌شناختی آن تاکید کردند [۱۳].

رابرت دری‌بین معتقد است که فراگیران برنامه درسی پنهان را از طریق مشاهده عملکرد ساخت اجتماعی کلاس درس و شیوه استفاده معلم از اقتدار می‌آموزند [۱۵]. ساخت مرکز آموزشی و کلاس درس به شبکه روابط نسبتاً پایدار میان عناصر مختلف آن اشاره می‌کند که ممکن است متمرکز یا غیرمتمرکز باشد. در واقع شیوه ساخت اجتماعی کلاس درس و نحوه استفاده مربی از قدرت، موجد یادگیری مفاهیمی غیر از مفاهیم علمی در فراگیران می‌شود [۱۴]. فیلیپ جکسون اعتقاد دارد فراگیران برنامه درسی پنهان را از طریق جنبه‌های غیرعلمی مرکز آموزشی می‌آموزند. در واقع آنها هنجارهایی را با عنایت به قدرتمندبودن معلم، متجانس و نامتجانس بودن کلاس درس و نظام تشویق معلم می‌آموزند [۱۵]. جان دیوئی نیز اهمیت برنامه درسی پنهان را یادآور شده است و آن را عموماً تحت عنوان یادگیری متوازی نام می‌برد [۱۹]. شاید بزرگ‌ترین سفسطه تربیتی این تصور باشد که یک فرد منحصراً مواد ویژه‌ای را که مشغول مطالعه آن است فرا می‌گیرد. در حالی که یادگیری متوازی از طریق تشکیل گرایش‌های دیرپا، خواستن‌ها و نخواستن‌ها، غالباً مهم‌تر از املائی کلمات یا درس جغرافیا و تاریخی است که یاد گرفته می‌شود و همین گرایش‌ها است که به‌طور بنیادی در آینده فرد موثر است [۱۶].

برنامه درسی پنهانی که فراگیران برای خودشان تدوین می‌کنند، هم از برنامه درسی طرح‌ریزی شده یعنی برنامه درسی صریح و هم از برنامه درسی غیرمدون یعنی برنامه درسی پنهان نتیجه می‌شود. در این زمینه می‌توان سه مجموعه موقعیت‌های یادگیری غیررسمی که برنامه درسی پنهان را تشکیل می‌دهد تشخیص داد که عبارتند از: الف- ساختار مرکز آموزشی یعنی دستگاه‌های مدیریتی و سازمانی و مقرراتی مرکز آموزشی؛ ب- جو اجتماعی آن، یعنی فرآیندهای زندگی گروهی و جامعه‌شناختی مرکز آموزشی؛ ج- کشش‌های متقابل میان اعضای مرکز آموزشی و تصورات و زمینه‌های موقعیتی فراگیران نسبت به معلمان و معلمان نسبت به فراگیران [۲۱]. در بحث از برنامه درسی پنهان به بررسی کارکردهای این مجموعه‌های سه‌گانه که کارکرد ساختار نهایی مرکز آموزشی را در بعد تربیت اجتماعی از جمله کاهش

آن باشد، مراکز آموزشی این امکان را به وجود خواهند آورد که راه‌های بسیار زیادی را برای این منظور خلق کنند و این کاربرخشی از فرهنگ آموزش شود [۲۱].

با این همه، منتقدان نظام آموزشی خاطرنشان می‌کنند مدارس بیشتر از آن‌که ابتکار را پرورش دهند، رفتار اطاعت‌آمیز را در قالب برنامه درسی پنهان پرورش می‌دهند. به عنوان نمونه یکی از اولین چیزهایی که فراگیر در قالب برنامه درسی پنهان می‌آموزد، آشناسدن با آن چیزی است که مربی می‌خواهد و انتظار دارد. مهم‌ترین وسیله برای این منظور، مطالعه و بررسی نظر معلم است تا بیاموزد دقیقاً اکنون برای گرفتن نمره الف، ب، ج چه میزان کوشش لازم است یا چه مدتی باید پروژه تحقیقاتی طول ترم طول بکشد. اینها سئوالاتی است که نه تنها در سطح دبیرستان، بلکه در سطح دانشگاه نیز مطرح می‌شود [۲۳].

البته این سئوالات برای کسب اطلاعات کاملاً غیرمعمول نیست، بلکه ضروری است که فرد بتواند اطلاعی از انتظارات عمومی داشته باشد، ولی اغلب مساله نگران‌کننده، مساله انتظار و نیاز به اجرای آن در سریع‌ترین طریق ممکن است. تمایل به پرورش فراگیران به انواع رفتارهای اطاعت‌آمیز اغلب با به‌کارگیری برنامه تکنیک‌های اصلاح رفتار و خیم‌تر می‌شود [۲۴]. در این راستا یک دسته مسایل تربیتی پشت‌سر نظام پاداش‌دهی وجود دارد که می‌توان شناسایی کرد و مورد بحث قرار داد. چنین نظام پاداشی فراگیران را وادار به کاری می‌کند که مسئولین مرکز آموزشی آن را می‌خواهند و تمایل به انجام آن را پرورش می‌دهند. یعنی مراکز آموزشی برای اصلاح رفتار فراگیران درصدد پیروی از اهدافی هستند که آنها در تنظیم آن هیچ نقشی نداشته‌اند و بنابراین نمی‌تواند دارای هیچ هدف ذاتی باشد [۲۳]. مساله آن نیست که آیا یک موسسه فرهنگی باید و یا می‌تواند نظام پاداش را به‌کار بگیرد، بلکه مساله عمده در ارتباط با گستردگی چنین شرایط و نامتناسب‌بودنشان با پیام آشکار مرکز آموزشی که ابتکار است می‌باشد. در چنین شرایطی، رقابت‌جویی نه تنها از طریق نظام نمره‌گذاری ترویج می‌شود، بلکه متمایز کردن کلاس‌ها به گروه‌هایی براساس توانایی‌های مختلف نیز ترویج می‌شود که با خود عوامل برنامه پنهان را به همراه دارد. برای مثال در اکثر مدارس متوسطه و حتی تعداد زیادی از مدارس ابتدایی، دانش‌آموزان به سه گروه توانایی یا بیشتر در درس ریاضیات یا انگلیسی تفکیک می‌شوند. دانش‌آموزانی که برای نمره رقابت می‌کنند، نه تنها با نمره پاداش داده می‌شوند، بلکه همچنین با پذیرفته‌شدن در کلاس‌هایی با مدرک ممتاز نیز پاداش داده می‌شوند. این تخصیص دانش‌آموزان در کلاس‌های متمایز که در آن فرد با قرارگرفتن در کلاس‌های با مدرک ممتاز نیز مفتخر می‌شود، اغلب از نظر والدین دانش‌آموزان چیز ارزشمندی است. این امر به رقابت‌های فردی میان فراگیران منجر می‌شود و صمیمیت بین آنها را کاهش می‌دهد [۲۵]. جانسون و جانسون متذکر می‌شود که ساختار مراکز آموزشی بر رقابت و تلاش‌های فردی تاکید می‌کند. طی مدت چهل

سال، رقابت میان فراگیران در بسیاری از آموزشگاه‌ها بیشتر شده و در ده سال گذشته تلاش افراد در رسیدن به اهداف یادگیری به‌طور فزاینده‌ای مورد تشویق قرار گرفته است. همه این اعمال به رغم این واقعیت انجام شده است که تحقیقات نشان داده‌اند که ساختار همکاری جمعی در حصول به هدف، دارای بازده بیشتری نسبت به نوع رقابتی یا انفرادی آن است [۲۶]. باز هم یک مثال دیگر از برنامه درسی پنهان که از ساختار مرکز آموزشی منبعث می‌شود، زمان تنظیم یک درس در برنامه درسی و تاثیر آن بر درک فراگیران است. یکی از تصمیماتی که باید گرفته شود آن است که مطالب درسی چه وقتی باید آموخته شوند و چه مقدار وقت باید به آنها اختصاص داده شود. فراگیران در آموزشگاه‌ها از اصول ارزشی که برای آنها موثر باشد مطلب می‌آموزند. یکی از این کیفیات اصولی، استفاده از جایگاه زمان است. به عنوان یک مثال خاص، جایگاه و مقدار زمانی که به درس خاصی در برنامه‌های مدرسه اختصاص داده می‌شود، نشان‌دهنده اهمیت آن درس خواهد بود [۲۴].

جدول هفتگی و برنامه کلاس‌های کامپیوتری که تکالیف را منظم می‌کنند، می‌توانند به وجود آورنده برنامه درسی پنهان باشند. در این موقع چنین رویه‌هایی نوعی سخت‌گیری را از نظر دوره زمانی اعمال می‌کنند که معلم و شاگردان بدون توجه به این که چه کاری انجام می‌دهند و بدون توجه به این که کار چگونه انجام می‌گیرد، بایستی دست از کار بکشند و به کلاس دیگر انتقال یابند. کلاس دیگر منتظر معلم است. خلاصه این که ساختار زمان‌بندی کلاس‌های آموزشگاه خودش دارای نتایج تربیتی هم برای دانش‌آموز و هم برای معلم است [۲۶].

برنامه درسی پنهان به جهت داشتن تاثیر منفی تا حدی که تربیت نگران آن باشد کاملاً منفی تلقی شود. اما این امر ضرورتاً یک جنبه نیست. برنامه درسی پنهان نظام آموزشی با داشتن مجموعه‌ای از فضایل فکری و اجتماعی از جمله وقت‌شناسی، تمایل به انجام وظایف سخت که به‌طور بی‌واسطه لذت‌بخش نیستند و نیز توانایی برای به تعویق انداختن رضایتمندی فوری به خاطر اهداف درازمدت می‌تواند به عنوان ویژگی‌های مثبت برنامه درسی پنهان نظام آموزشگاهی تلقی شود [۲۷].

جو اجتماعی مرکز آموزشی

زمینه دیگری که موجب به‌وجود آمدن برنامه درسی پنهان می‌شود، جو اجتماعی است. جو اجتماعی آموزشگاه اگرچه یک عامل نافذ در محیط آموزشگاه است، ولی کمتر از طریق اعمال آشکار مشخص می‌شود. معلمان در طراحی آموزشی باید به این مجموعه شرایط غیررسمی و طبیعت ارتباطات میان فردی که بین فراگیران و هیات آموزشی وجود دارد کاملاً آگاهی یابند. فرهنگ موجود بین همسالان به خصوص در سال‌های بالای تحصیلی یک عامل پراهمیت در تعلیم و تربیت جوانان محسوب می‌شود. کیم بال در این باره می‌نویسد: مدرسه خود

جهت‌گیری‌شان با وظیفه ایجاد و هدایت توجه فراگیران به سوی یک مساله و راهنمایی آنان به راه‌هایی جهت مقابله با آن مواجهند. مک درموت معتقد است که چنین تحمیلی باید مبتنی بر توافق‌های عملی باشد که براساس آن فراگیران تحمیل معلم را به عنوان بهترین علایقشان مورد اعتماد قرار دهند. ایجاد چنین ارتباط مطمئنی ممکن است برای کودکان گروه‌های اقلیت دشوار باشد. رفتار فراگیران در کلاس درس، شیوه‌های مریبان را نسبت به دانش‌آموزان تحت تاثیر قرار می‌دهد. کارتلج و میل‌برن گزارش داده‌اند که اثر رفتار فراگیر در پاسخ‌های مربی در تعدادی از مطالعات و از طریق تغییر سیستماتیک رفتار فراگیر نشان داده شده است. آنها دو طبقه کلی رفتارهای اجتماعی فراگیر را که برای موفقیت آموزشی مورد نیاز است، شناسایی کرده‌اند: ۱- مهارت‌های کنش متقابل شخصی مثل کمک کردن، مشارکت، تبریک‌گفتن به دیگران، صحبت مثبت با دیگران و کنترل پرخاشگری؛ ۲- مهارت‌های مرتبط با تکالیف، مثل حضور در کلاس درس، صحبت مثبت درباره مواد آموزشی علمی، اطاعت از خواست‌های معلم و پایداری در انجام تکالیف [۳۲].

مهارت‌های فوق نشانگر هدف‌های کلی مهم در برنامه درسی پنهان است. دانش‌آموزانی که این مهارت‌ها را به‌عنوان برنامه درسی مستتر خویش مورد اقتباس قرار داده و در آنها تسلط می‌یابند، برای تلاش‌هایشان تقویت شده و از زمره دانش‌آموزان موفق محسوب می‌شوند.

پیشنهادات

- موجودیت، طبیعت و اثر این جنبه غیررسمی و غیرمدون تمامی برنامه آموزشی (برنامه درسی پنهان) باید به‌طور کامل به‌وسیله مدیران، معلمان، فراگیران، والدین و شهروندان شناخته شده و درک شود.

- تحقیقات معتبر و نوشته‌های علمی در این زمینه باید توسط مریبان در مطالعات فارغ‌التحصیلی موسسات، کارگاه‌ها و جلسه‌های کارکنان آموزشگاه مورد ارزشیابی قرار گیرد. والدین و دانش‌آموزان باید در این گونه مطالعات مشارکت داشته باشند.

- ارتباطات انسانی یک جنبه پراهمیت برنامه درسی غیرمدون است و کارکنان مرکز آموزشی همراه با فراگیران و والدین باید طبیعت و ویژگی این فرآیند تعاملی را مورد ارزیابی قرار دهند.

نتیجه‌گیری

از عملکرد برنامه درسی پی می‌بریم که بین برنامه درسی طرح‌ریزی‌شده و برنامه درسی تجربه‌شده توسط فراگیران مغایرت قابل ملاحظه‌ای وجود دارد. شواهد چنین دوگانگی را در وجود برنامه درسی پنهان می‌توان جستجو کرد. ما با درک کامل این‌که مراکز آموزشی در روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی فراگیران با یکدیگر متفاوتند،

برانگیزنده الگوبرداری‌های متمایز براساس مشابهنه‌ها و تفاوت‌های چندجانبه جامعه خویش است. یادگیری در درون این زمینه‌های اجتماعی، ایجادشده و توسعه‌یافته و اصلاح می‌شود. لذا به این دلیل نمی‌توانیم فرآیند یادگیری را از فرآیند اجتماعی جدا سازیم. بنابراین یادگیری به‌عنوان یک بافت اجتماعی و فرهنگی باید در بافت نظام‌های اجتماعی مورد ارزشیابی قرار گیرد [۲۸]. یکی از موضوعات مورد توجه جدی، اثر جو آموزشگاه و فرآیندهای اجتماعی‌شدن فراگیران در آموزشگاه است. هنگامی که کارهای عملی روزانه مریبان با فراگیران به‌طور دقیق و از نزدیک مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد روشن است که آموزشگاه و یا به‌طور دقیق‌تر منش سازمان‌یافته تعامل در آموزشگاه تفاوت‌هایی را در بازده تربیتی به وجود می‌آورد. به این ترتیب با توجه به این نکات، مطالعات حاکی از آن است که راه و روش‌های طبقه‌بندی‌شده در مدارس، ایجادکننده تدابیر مختلف بوده و ممکن است موجب تفاوت‌هایی در زندگی بعدی فراگیران شود [۲۹]. پژوهش مهرمحمدی و علی‌خانی با عنوان بررسی پیامدهای قصدنشده برنامه درسی پنهان ناشی از جو اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان حاکی از آن است که عمده‌ترین پیامدهای قصدنشده مدرسی که از جو اجتماعی بسته‌تری برخوردارند، ۱- افزایش روحیه اطاعت، تقلید و پیروی محض و کاهش روحیه تفکر انتقادی و برخورد نقادانه با موضوعات و مباحث علمی؛ ۲- تقویت تمایل دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌های یادگیری به صورت انفرادی و نگرش منفی آنها نسبت به فعالیت‌های گروهی؛ ۳- کاهش میزان اعتماد و عزت نفس دانش‌آموزان و تقویت احساس خودپنداری منفی در آنان؛ ۴- روحیه اطاعت و انقیاد و تمایل به انجام فعالیت‌ها تکالیف یادگیری به صورت انفرادی در دانش‌آموزان مدارس پسرانه بیش از دانش‌آموزان مدارس دخترانه بوده است؛ ۵- میزان کاهش عزت نفس در دانش‌آموزان مدارس دخترانه بیش از دانش‌آموزان مدارس پسرانه است؛ هستند [۳۰].

تعامل معلم و فراگیر

در سال ۱۹۱۸ شخصی به نام فرانکلین بوبیت یک برنامه آموزشی درسی را شامل کلیه فعالیت‌هایی دانست که کودکان و نوجوانان باید در مدرسه انجام دهند تا دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم را برای زندگی موفق بزرگسالی در آن جامعه خاص به‌دست آورند و بدین ترتیب برای اولین بار مفهوم برنامه‌ریزی آموزشی و درسی را در قالب فعالیت‌های یادگیرنده و یاددهنده بیان نمود [۳۱]. فعالیت‌های یادگیرنده و یاددهنده را می‌توان در قالب تعامل بین دو شرکت‌کننده در فرآیند تدریس معنا کرد. تعامل معلمان و شاگردان در کلاس درس به وسیله ساختار مدرسه و سازمان اجتماعی غالب بر آن تحت تاثیر قرار می‌گیرد. این گونه ارتباطات به نوبه خود تاثیر مستقیم بر بافت سازمانی و نحوه ارایه تکالیف یادگیری دارد. مک درموت، تدریس را به عنوان شکلی از تحمیل در نظر گرفته است. همه معلمان بدون توجه به

- 2006;(6)4:341-58.
- 8- Klein F. Curriculum design: International encyclopedia of education. London: McMillan Publishing; 1999.
- 9- Arneshtain A. The principles of philosophical, psychological and sociological aspects of curriculum. Kgalili S, translator. Theran: Yadvareh Publication; 2009. [Persian]
- 10- Vallance EA. Second look at conflicting conceptions of curriculum. *Theory Pract.* 2000;25(1):24-30.
- 11- Taba H. Curriculum development: Theory and practice. New York: Harcourt, Brace and World; 1992.
- 12- Aminfar M. The theory of curriculum as a problem in educational area. Mashhad: Behnashr Publication; 2004. [Persian]
- 13- Connelly F. The functions of curriculum development. *Interchange.* 1972;3(2-3):161-77.
- 14- Henchy N. Curriculum theory and its relevance to teachers' education. Canada: McGill University; 2002.
- 15- Martin J. What should we do with a hidden curriculum when we find one curriculum inquiry? *Curricul Inquir.* 1976;6(2):135-51.
- 16- Dewey J. The child and the curriculum. Chicago: University of Chicago Press; 1902.
- 17- Malaki M. Curriculum development: Practical guide. Tehran: Payam-e-Andisheh Publication; 2001. [Persian]
- 18- Apple M. The hidden curriculum and the nature of conflict: Curriculum theorizing. London: McMillan Publishing Company; 1975.
- 19- Mehrmohammadi M. Educational curriculum. *Res J Educ.* 2008;1(3-4):11-5. [Persian]
- 20- Jackson P. Life in classroom. Holt: Rine Publication; 2002.
- 21- Ben-Peretz M. The concept of curriculum potential. *Curricul Theory Net.* 1975;5(2):151-9.
- 22- Ronald D. Curriculum improvement: Designing and its process. 9th ed. Boston: Allyn and Bacon; 1995.
- 23- Hamilton D. Curriculum evaluation. London: Open Books Publication; 2001.
- 24- Willis G. Democratization of curriculum evaluation. California: Berkeley; 1999.
- 25- Mclean D. Making a difference at school: The R and D challenge. Toronto: Working Paper Publication; 2003.
- 26- Tanner D. Curriculum theory, knowledge and content. *Rev Educ Res.* 1966;36(3):362-72.
- 27- Eisner E. Conflicting conceptions of curriculum. McCutchan: Berkeley; 1997.
- 28- Sabar N. School based curriculum development. *Int Encycl Educ.* 1989;7(6):12-8.
- 29- Connelly F. The functions of curriculum development. London: Routledge and Kegan Pall; 2003.
- 30- Mehrmohammadi M, Alikhani D. A survey of unintended consequences of hidden curriculum in high schools of Isfahan [dissertation]. Isfahan: University of Isfahan; 2009. [Persian]
- 31- Khoiynejad GH. A history of curriculum. Mashhad: Astan-e-Ghod Publication; 2002.
- 32- Mccutcheon G. Educational criticism: Methods and application. *J Curriculum Theory.* 2004;1(2):5-25.

می‌توانیم بگوییم که فراگیران به‌طور کلی در فعالیت‌های اولیه تحصیلی‌شان تقریباً یاد می‌گیرند که به نظام نمره‌گذاری، ارتقای گواهی‌نامه و گزارش‌های تحصیلی اهمیت قابل شونند. این‌گونه موارد ممکن است در دبیرستان‌ها و دانشکده‌ها مورد توجه کامل دانش‌آموزان و دانشجویان قرار گیرد که قطعاً به ایجاد یک برنامه درسی پنهان در مورد ارتباطات، وسایل و راهبردها جهت موفقیت در برنامه درسی طرح‌ریزی شده منجر شود که می‌تواند به تربیت اجتماعی فراگیران آسیب وارد کند. برنامه درسی پنهان از یادگیری‌هایی حکایت می‌کند که در چارچوب اجرای برنامه درسی آشکار و به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم آموزشی، فراگیران آن را تجربه می‌کنند. تجربه‌های یادگیری که بدین وسیله حاصل می‌شود عمدتاً در قالب مجموعه‌ای از انتظارات و ارزش‌های اجتماعی تبلور می‌یابد. ایجاد و تقویت روحیه رقابت به جای رفاقت و همکاری و تشریک مساعی در سایه نظام ارزشیابی حاکم بر آموزشگاه، ایجاد و تقویت روحیه اطاعت و انقیاد به جای روحیه ابتکار و نوآوری در سایه روش‌های به‌کار گرفته‌شده در تدریس از مصادیق دیگری است که تربیت اجتماعی مطلوب را به تاخیر می‌اندازد.

بنابراین وسیله‌هایی نظیر احراز شرایط، موفقیت در مثبت امتحانات و به‌دست‌آوردن نظر معلم، ممکن است جایگزین هدف‌های مورد نظر معلمان، هدف‌های برنامه درسی شونند. در چنین موقعیت‌هایی یک تغییر بنیادی که موجب افزایش نقش فراگیر در تدوین هدف‌ها و طرح‌ریزی برنامه درسی شود، می‌تواند اساسی تلقی شود.

منابع

- 1- Johnson M. Definitions and modals in curriculum educational theory. New York: Hot, Rinehart and Winston Inc; 2006.
- 2- Portlilij JP. On defining curriculum. *J Curricul Supervis.* 1997;2(4):354-67.
- 3- Dreeben R. On what is learned in school. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company; 1968.
- 4- Eisner W. The educational Imagination: On the design and evaluation of school program. 3rd ed. London: McMillan Publishing; 1979.
- 5- Mehrmohammadi M. Curriculum: Theories, approaches and perspectives. Mashad: Behnashr Publication; 2004. [Persian]
- 6- Shariatmadari A. Society and education. Tehran: Amirkabir Publication; 2000. [Persian]
- 7- Apple W. What do schools teach? *Curricul Inquir.*