



میرزامصطفی، صدیقه؛ ریاحی، محمداسماعیل و شارع‌پور، محمود (۱۳۹۸).
آموزش‌های پنهان مدرسه و تجارب زیسته‌ی دانش‌آموزان (مطالعه موردی
یکی از مدارس متوسطه فرزنانگان تهران). *جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی*،
۶(۱۴)، ۲۶۰-۲۳۳.

آموزش‌های پنهان مدرسه و تجارب زیسته‌ی دانش‌آموزان (مطالعه موردی یکی از مدارس متوسطه فرزنانگان تهران)

صدیقه میرزامصطفی^۱، محمداسماعیل ریاحی^۲ و محمود شارع‌پور^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۵/۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۱/۲

چکیده

هدف این پژوهش توصیفی ژرف از تجربه‌ی زیسته‌ی دانش‌آموزان از برنامه درسی پنهان مدرسه است. پرسش اصلی در مطالعه حاضر این بوده است که دانش‌آموزان، چه معنایی برای آموزش‌های پنهان مدرسه در ذهن دارند، تجارب روزمره آنان از این پدیده چیست و اثرات آن را بر خود چگونه ارزیابی می‌کنند. روش تحقیق کیفی و مصاحبه بوده است. دانش‌آموزان به این سوال پاسخ داده‌اند که فکر می‌کنند آموزش‌های غیردرسی مدرسه برای آنها چیست و تاثیر این آموزش‌های پنهان را بر خود چگونه درک می‌کنند. پاسخ‌های دانش‌آموزان به این پرسش‌ها را با استفاده از روش تحلیل تماتیک، تحلیل کرده‌ایم که حاصل آن، استخراج مقوله‌های؛ آموزش مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های فردی، شناخت و درک دیگران، شناخت و تحقق خود، رقابت با دیگران و اطاعت از مافوق و بی‌قدرتی بوده است. به نظر می‌رسد بتوان با کمک این مقوله‌ها، درک بهتری از تجربه‌ی دانش‌آموزان متوسطه از آموزش‌های پنهان مدرسه بدست آورد. در نهایت با استفاده از دوگانه‌هایی که در ذهن دانش‌آموزان در اثر این آموزش‌های پنهان ایجاد شده است، نتیجه گرفتیم که این آموزش‌ها تاثیرات منفی چون اضطراب مستمر و پیدایش هویت‌های دوگانه دارند و آنها به اشکال گوناگون در برابر این آموزه‌ها مقاومت نشان می‌دهند.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی پنهان؛ آموزش غیررسمی؛ هویت دوگانه؛ تحلیل تماتیک؛ تجربه‌ی دانش‌آموزی.

۱- دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران (نویسنده مسئول)،

smirzamostafa@gmail.com

۲- دانشیار جامعه‌شناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، m.riahi@umz.ac.ir

۳- استاد جامعه‌شناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، m.sharepour@umz.ac.ir

۱- مقدمه و بیان مسئله

مطالعه‌ی آموزش پنهان در ایران

مطالعات متعددی در ایران انجام شده است که به طور مشخص به برنامه درسی پنهان پرداخته‌اند، اما اغلب این مطالعات در حوزه‌ی علوم تربیتی انجام شده است و تاثیرات برنامه درسی پنهان را بر متغیر آموزشی دیگری سنجیده است. در مطالعات داخلی، با عدم نظریه‌پردازی در این زمینه مواجه هستیم و کارها به مطالعات تجربی محدود شده است. برای مثال؛ شناخت برنامه درسی پنهان برای برنامه‌ریزی (صفایی موحد و با وفا، ۱۳۹۲) اثر برنامه درسی پنهان بر بازده‌های عاطفی یادگیری در دانش‌آموزان (بیان‌فر و دیگران، ۱۳۸۹)، نقش مولفه‌های برنامه درسی پنهان بر یادگیری دانش‌آموزان (فلاح و دیگران، ۱۳۹۱)، نقش برنامه درسی پنهان بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (جانعلیزاده و دیگران، ۱۳۹۱)؛ برومند نسب و همکاران، ۱۳۹۳)، اثر برنامه درسی پنهان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (بیان‌فر و دیگران، ۱۳۹۰)، پیامدهای قصدنشده‌ی برنامه درسی پنهان ناشی از جو مدارس (علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۴)، نقش برنامه درسی پنهان بر رفتار انضباطی دانش‌آموزان (نقی‌پور و غفاری، ۱۳۸۸)، ابعاد برنامه درسی پنهان و روش‌های تدریس معلمان (علیزاده نیری و ادیب، ۱۳۹۲)، عملکرد مدیریت آموزشی به عنوان مولفه‌ای از برنامه درسی پنهان در تربیت ارزشی (کازمی و مهرام، ۱۳۸۹) و مقایسه‌ی برنامه درسی پنهان و برنامه درسی رسمی در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی سوم دبستان (ایران‌نژاد و چیتایی، ۱۳۹۰). در بیشتر این مطالعات، برنامه درسی پنهان در مدارس به عنوان عاملی اثرگذار بر موفقیت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی نگریسته شده است و تحلیل آن محدود به امور آموزشی است.

بخشی از مطالعات نیز، برنامه درسی پنهان را در دانشگاهها و درباره‌ی دانشجویان مورد مطالعه قرار داده‌اند. برای مثال؛ تجارب دانشجویان از برنامه درسی پنهان در دروس معارف اسلامی (ادیب و سرداری، ۱۳۹۳)، نقش استادان در شکل‌گیری ابعاد پنهان برنامه درسی (مصلی نژاد و مرشد، ۱۳۹۲)، تجربه‌ی دانشجویان در زمینه‌ی برنامه درسی پنهان (مصلی نژاد و دیگران، ۱۳۹۲) و برنامه درسی پنهان دانشگاه علوم پزشکی کاشان از دیدگاه دانشجویان (تقوایی یزدلی و دیگران، ۱۳۹۲) و پژوهش‌هایی از این دست، اما بخش کمی از این تحقیقات، به مطالعه‌ی اثرات اجتماعی برنامه درسی پنهان پرداخته‌اند. برای مثال رابطه میان مولفه‌های برنامه درسی پنهان و هویت ملی دانش‌آموزان (علی نوری و دیگران، ۱۳۹۳)، جایگاه قومیت در برنامه درسی پنهان (عراقیه و دیگران، ۱۳۹۰)، نقش برنامه درسی پنهان در ایجاد نگرش به

اقتدار و هویت ملی (شارع پور و ایزدی، ۱۳۸۸)، آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان (فتحی و واحد، ۱۳۸۵). طالبی و شریفی فدیحی نیز (۱۳۹۴) با مطالعه‌ای کیفی به بررسی جایگاه برنامه درسی پنهان در زندگی دانش‌آموزی پرداخته‌اند.

این مطالعات در چند ویژگی اشتراک دارند که ضرورت انجام این مطالعه را آشکار می‌کند. سوژه بودن دانش‌آموز و کمی بودن مطالعات از مهم‌ترین ویژگی‌های مطالعاتی است که تا کنون در این حوزه انجام شده است. خلاء پژوهشی که در این حوزه به چشم می‌آید، شناخت تجربه‌ی زیسته‌ی دانش‌آموز در مدرسه با روش‌های ژرفانگر و کیفی است. علاوه بر این، ضعف روشی در مطالعاتی که تا کنون انجام شده است، می‌تواند به عنوان مانعی برای شناخت عمیق وضعیت دانش‌آموزان در نظر گرفته شود. اگرچه در تمامی مطالعاتی که ذکر شد، دانش‌آموز مورد مطالعه قرار گرفته است، اما به نظر می‌رسد از دانش‌آموز بودن، صرفاً نمونه‌ی در دسترس بودن او مورد ملاحظه قرار گرفته است و این افراد را به سوژه‌ی مناسب و در دسترسی برای اجرای آزمایش‌ها و جمع‌آوری اطلاعات از آن‌ها تبدیل کرده است. آنچه به کل مغفول مانده است همین تجربه‌ی دانش‌آموزی است که خاص دانش‌آموزان ایرانی است و تجربه‌ی مشترک میلیون‌ها کودک و نوجوان ایرانی است.

وجه اشتراک بیشتر این مطالعات در روش و کمی بودن آنهاست. مطالعه‌ی عمیق و کیفی که شامل مشاهده‌ی مشارکتی و یا روش‌های کیفی دیگری باشد به ندرت در این زمینه‌ها انجام شده است به استثنای کار رضایی (۱۳۸۶) که با روش‌های کیفی به مطالعه‌ی زندگی روزمره‌ی دانش‌آموزان پرداخته است و مطالعه‌ی طالبی و دیگران (۱۳۹۴) که از روش‌های کیفی استفاده کرده‌اند، بقیه‌ی مطالعات صرفاً از روش‌های کمی تحقیق بهره برده‌اند.

شرایط خاص دانش‌آموز، موجب می‌شود با احتیاط بیشتری به نتایج چنین پژوهش‌هایی نگریسته شود. مطالعاتی که توسط مسئولان خود مدرسه انجام می‌شود با این خطر مواجه هستند که دانش‌آموزان از ترس قضاوت شدن و یا توبیخ و سرزنش، به خودسانسوری بپردازند و با احتیاط و ترس به سوالات پاسخ دهند. پژوهش‌هایی که توسط محققانی خارج از کادر مدرسه انجام شده است نیز با خطرات اعتبار و روایی گوناگونی مواجه است. محدودیت حضور در مدرسه و گفتگوی مستقیم محقق با دانش‌آموزان و ایجاد ابهام برای دانش‌آموز از مواردی است که ممکن است در این گونه مطالعات دیده شوند.

مسئله‌ی مهم دیگر این است که محققانی که از بیرون فضای مدرسه را مشاهده می‌کنند، به ندرت می‌توانند درک صحیحی از روال‌های حاکم بر مدرسه و نگرش‌ها و عواطف دانش‌آموزان در زندگی روزمره در مدارس داشته باشند و این‌گونه پیمایش‌ها آنها را به شناختی

سطحی از وضعیت مدارس محدود می‌کند. با توجه به سخت‌گیری‌هایی که برای ورود به مدارس وجود دارد، محققان علوم اجتماعی و روان‌شناسی باید شتاب زده وارد مدرسه شوند، فرم‌ها و پرسشنامه‌های خود را تکمیل کنند و خارج شوند. انتظار نمی‌رود که در این شرایط تصویر دقیقی از زندگی دانش‌آموزان درون مدرسه بدست آید.

زندگی دانش‌آموزی در ایران یکی از دشوارترین موضوع‌ها برای مطالعه از دیدگاه جامعه‌شناسی است. فضای بسته‌ی مدارس اجازه‌ی ورود محقق به این فضاها را نمی‌دهد و محققان مجبورند پرسش‌نامه‌هایی را در اختیار اولیای مدرسه قرار دهند و به وسیله‌ی آنها و به شکلی غیرمستقیم با دانش‌آموزان ارتباط برقرار کنند. این در حالی است که دانش‌آموزان نیز تحت شرایط خاصی که در آن قرار دارند و با در نظر گرفتن ملاحظات بسیاری به سوالات پاسخ می‌دهند تا توسط مسئولان مدرسه مورد قضاوت قرار نگیرند و مشکلی برایشان ایجاد نشود. علیرغم اهمیت و ارزشمند بودن چنین مطالعاتی، اما به نظر می‌رسد برای درک بهتر زندگی روزمره‌ی دانش‌آموزان در فضای مدرسه و آموزش‌های پیدا و پنهان محیط‌های آموزشی، حضور محقق در این فضا و زندگی با دانش‌آموزان اهمیت بسیاری دارد. از این رو، نقش محقق - معلم در چنین مطالعاتی اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. دانشجویان علوم اجتماعی که در عین حال به کار معلمی در فضای مدرسه نیز مشغول هستند به واسطه‌ی حضور مستمر در این فضا می‌توانند تصویر واقعی‌تری از زندگی دانش‌آموزی ارائه دهند. در این شرایط، محقق علاوه بر مشاهده‌ی میدانی و آشنایی با روال‌ها و قوانین مدرسه و شناخت محیط فیزیکی و جو حاکم بر مدارس، می‌تواند با دانش‌آموزان درباره‌ی هدف مطالعه‌ی خود صحبت کند و به تدریج این اعتماد را در آنها ایجاد کند که از داده‌های حاصل از این مطالعه علیه آنها استفاده نخواهد شد و به تدریج مطالعه را از وضعیت مطالعه درباره‌ی آنها، به مطالعه با آنها سوق دهد. در چنین شرایطی دانش‌آموزان نه به عنوان سوژه‌ی مطالعه، بلکه به عنوان همکار محقق خواهند بود.

این مطالعه حاصل مشاهده‌ی مشارکتی و تعامل دو ساله‌ی محقق - معلم با دانش‌آموزان پایه‌ی هشتم یکی از مدارس فرزندانگان تهران است و از دانش‌آموزان خواسته شده است تجربیات خود را از آموزش‌های پنهان، غیررسمی، نانوشته و حتی ناخواسته‌ی مدرسه شرح دهند. با تحلیل پاسخ‌های دانش‌آموزان، می‌توانیم محتوای چنین آموزش‌هایی را از نگاه دانش‌آموزان بشناسیم و تاثیر این آموزش‌ها را بر آنها ارزیابی کنیم.

۲- پیشینه پژوهش

۲-۱- مدرسه و اجتماعی شدن دانش‌آموزان

جامعه‌شناسان حوزه‌ی آموزش، سازوکارهایی را نشان داده‌اند که از طریق آن‌ها، آموزش بر شخصیت، افکار و عواطف کودکان و نوجوانان اثر می‌گذارد. این دانشمندان با توجه به مکتب فکری که از آن تغذیه می‌کنند، نگاه متفاوتی نسبت به نقش آموزش و تاثیر آن بر افراد جامعه دارند. کارکردگرایی چون دورکیم و پارسونز نقش آموزش و پرورش را وارد کردن فرد به نظام اجتماعی می‌دانستند و کارکرد آن را توسعه‌ی توانایی‌های فرد برای برطرف کردن نیازهای جامعه می‌دانستند (ساها و زوبرویسکی، ۱۹۹۷). از نگاه کارکردگرایان هدف آموزش و پرورش تقویت و رشد حالت‌های جسمانی و فکری و اخلاقی خاصی در کودک است که هم جامعه سیاسی و هم محیط خاص کودک، از او انتظار دارند. (شارع‌پور، ۱۳۹۴: ۲۱). برخلاف کارکردگرایان، محققان چپ‌گرایی مانند فریره^۱ نسبت به نقش مدارس در اجتماعی کردن افراد خوش‌بین نیستند و معتقدند آموزش و پرورش در نهایت به تولید موجوداتی از خودبیگانه می‌انجامد. از نگاه آنها مدل آموزش رایج و مسلط، به شکلی است که نمی‌تواند منجر به ایجاد آگاهی فردی یا اجتماعی شود.

از نگاه آن‌ها، در نظام آموزشی روایتی، دانش‌آموز نقش یک انبار و مخزن را دارد و یادگیری او محدود به دریافت و حفظ و مصرف داده‌ها است. رابطه‌ی معلم و دانش‌آموز یک‌سویه است و دانش‌آموز برای قضاوت صدق و کذب مطالب و تعیین ارزش هر مطلب، متکی به معلم است. در این نظام، یادگیرنده تبدیل به موجودی منفعل می‌شود که قادر به درک ماهیت تجربه‌ی خویش نیست و به عبارت دیگر از خود بیگانه است (فریره، ۱۹۸۶). علاوه بر این، آموزش رسمی از طریق تولید فرهنگ سکوت که ویژگی خاص طبقه‌ی تحت سلطه است بر آنها اعمال قدرت می‌کند (ژیرو، ۱۹۸۱^۲).

ایلیچ^۳ با انتشار کتابی با عنوان *مدرسه زدایی/ از جامعه* (۱۹۶۹) شکل تفکر جامعه‌ی غربی درباره‌ی آموزش و پرورش رسمی را دچار تغییراتی اساسی کرد. از نگاه ایلیچ (۱۹۷۱) شناختی که کودک پس از دو سال حضور در مدرسه به دست می‌آورد موجب نوعی حس حقارت و بی‌کفایتی نسبت به خود می‌شود. در واقع آموزش و پرورش به کودک می‌فهماند که فاقد خودارزشی است. این موضوع می‌تواند یکی از اولین اشاره‌ها به آموزش‌های پنهان مدارس باشد.

1- Freire
2- Giroux
3- Illich

علاوه بر این، مدرسه به دانش‌آموز وابستگی به معلمان و متخصصان را نیز می‌آموزد. در نهایت، مدرسه به جای افزایش رشد شناختی و عقلانیت، حس استقلال فکری کودک را از بین می‌برد. دانش‌آموزان آموزش‌های مدرسه را خسته‌کننده و بی‌ارتباط با علایق خود می‌یابند. در واقع استقلال فکری را تنها خارج از آموزش رسمی می‌توان یافت.

بولیژ^۱ و جینتیس^۲ محققان دیگری هستند که در همین مکتب به نقد نظام آموزش رسمی پرداخته‌اند. از نگاه آن‌ها در جامعه‌ی جدید، مدرسه در جهت منافع نظام سرمایه‌داری عمل می‌کند و ارزش‌ها و ویژگی‌های شخصیتی لازم برای جامعه‌ی سرمایه‌داری استثمارگر را بازتولید می‌کند. مدرسه با تشویق اطاعت بی‌چون و چرا و سرکوب نوآوری، دانش‌آموزان را در شرایطی جامعه‌پذیر می‌کند که تشابه زیادی با دنیای کار دارد و این جامعه‌پذیری آنها را صرفاً برای همین نظام تولیدی آماده می‌کند (بولیژ و جینتیس، ۲۰۰۲: ۱۴). این اندیشه‌ها به موضوع عمومی اجتماعی شدن دانش‌آموز و به طور خاص، به آموزش‌هایی پنهان می‌پردازند که اگرچه در طرح درس رسمی آورده نشده است، اما به همان میزان و حتی بیشتر از آن بر ذهن دانش‌آموزان اثرگذار است.

۲-۲- برنامه درسی پنهان

مدارس علاوه بر آموزش‌های رسمی، از طریق برنامه درسی پنهان نیز بر دانش‌آموزان اثرگذارند. اصطلاح برنامه درسی پنهان^۳ برای اولین بار توسط جکسون^۴ در کتاب زندگی در کلاس‌های درس مطرح شد. منظور او از این اصطلاح، اشاره به درس‌هایی بود که دانش‌آموز از بودن در کلاس یاد می‌گیرد؛ مثل متانت و دست کشیدن از امیال و آرزوهای شخصی (رابینسون، ۱۹۸۱). برنامه درسی در مدارس به عنوان برنامه‌ای روشن، آگاهانه و رسمی با موارد کاملاً مشخص و پذیرفته شده است. اما علاوه بر آن، دانش‌آموزان برنامه‌ی درسی نانوشته‌ای را نیز تجربه می‌کنند که غیررسمی است و گاهی برای آن برنامه‌ریزی تعمدی و آگاهانه‌ای صورت نگرفته است. این برنامه‌ی پنهان شامل ارزش‌ها، روابط بین‌گروهی و مناسباتی است که فرآیند اجتماعی شدن دانش‌آموزان را ممکن می‌کند (داملاکنتلی^۵، ۲۰۰۹).

1- Bowlis

2- Gintis

3- Hidden Curriculum

4- Jackson

5- Damla Kentli

نظریه‌ی برنامه درسی پنهان یا آموزش پنهان از کار محققانی چون دربین^۱ (۱۹۶۷) جکسون (۱۹۶۸)، والانس^۲ (۱۹۷۴) و در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۷۰ میلادی آغاز شده است. طی سال‌ها، نظریه‌پردازان برنامه درسی پنهان تلاش کرده‌اند بر این مسئله متمرکز شوند که چگونه دانش‌آموزان این برنامه‌ی نانوشته را تجربه می‌کنند و مطالعات متعددی درباره‌ی برنامه درسی پنهان انجام شده است. دربین (۱۹۶۷ و ۱۹۶۸)، لینچ (۱۹۸۹)، مارگولیس^۳ (۲۰۰۲) و ژپرو (۲۰۰۱) از دانشمندان سرشناسی هستند که در پژوهش‌های خود برنامه درسی پنهان را مورد مطالعه قرار داده‌اند.

درباره‌ی آموزش‌های پنهان، جامعه‌شناسان و متخصصان علوم تربیتی نظریات گوناگونی ارائه کرده‌اند و تعاریف آن‌ها از این آموزش‌ها نیز با یکدیگر متفاوت است. در رشته‌ی آموزش، تنها به تاثیر آموزش‌های پنهان در یادگیری دانش‌آموز پرداخته شده است؛ متخصصان علوم تربیتی بر این باورند که درس‌های آموزش پنهان برای مدت‌های طولانی در ذهن دانش‌آموزان باقی می‌ماند، زیرا همه‌جا حاضر است و آموزش‌های همسانی دارد. دانش‌آموزان هر روز درس‌های این برنامه را تجربه می‌کنند و آن را به خوبی یاد می‌گیرند. بخش اعظم نوشته‌های مربوط به برنامه درسی پنهان مبتنی بر مشاهدات کیفی در کلاس درس و مدرسه است (شارع‌پور، ۱۳۸۷: ۲۲۱).

گوردون (۱۹۹۷) مدعی است به اعتقاد بسیاری از متفکران، بعد تحصیلی پنهان، به مراتب مهم‌تر و قدرتمندتر از بعد آشکار آن است. در واقع آموزش پنهان به نتایجی مربوط می‌شود که معلم و مدرسه به طور هدفمند به دنبال آن نیستند یا این که معلم و مدرسه به دنبال تأمین آن هستند، اما به طور آشکار نزد دانش‌آموزان به آن اعتراف نمی‌کنند.

اگر بخواهیم برنامه درسی پنهان را از نگاه اندیشمندان جامعه‌شناسی مطالعه کنیم، باید از نگاه دورکیم^۴ آغاز کنیم. دورکیم در آغاز مشاهده کرده بود که آن‌چه در مدارس به دانش‌آموزان منتقل می‌شود چیزی فراتر از کتاب‌های درسی و شیوه‌های تدریس معلمان است. دورکیم اگرچه به طور مستقیم از عبارت برنامه درسی پنهان استفاده نکرده است، اما در کتاب آموزش و پرورش اخلاقی خود به این مفهوم ارجاع داده است و در این کتاب به مفهوم آموزش‌های پنهانی که درون مدرسه صورت می‌گیرد نیز اشاره کرده است (دورکیم، ۱۹۶۱: ۱۴۸). پس از دورکیم دربین (۱۹۶۷) در مطالعات خود به این مفهوم اشاره کرده است. از نگاه او برنامه درسی

1- Dreeben

2- Vallance

3- Margolis

4- Durkheim

پنهان موجب می‌شود دانش‌آموزان روابط اجتماعی زودگذر داشته باشند، بسیاری از وجوه شخصیتی خود را پنهان کنند و مشروعیت اجبار و رفتار قاطعانه را بپذیرند. در چنین مطالعاتی برنامه‌های پنهان مدارس غالباً به عنوان فرآیند اجتماعی شدن در مدرسه شناخته شده است. دربین (۱۹۶۸) مدعی است که هر دانش‌آموزی با زمینه‌ی خانوادگی متفاوت، وقتی به مدرسه می‌آید با هنجارهای مدرسه مواجه می‌شود که دانش‌آموزان را برای زندگی در فضاهای عمومی آماده می‌کند. هنجارهایی چون مستقل بودن، موفقیت، جهان‌گرایی و هنجارهای دیگری که برای هماهنگ شدن با جهان صنعتی مدرن لازم است.

جکسون (۱۹۶۸) در مطالعه‌ی خود مثال‌هایی از برنامه درسی پنهان آورده است. از نگاه او دانش‌آموز در مدرسه به تدریج یاد می‌گیرد ساکت باشد و منتظر بماند، تلاش می‌کند کارهایش را تمام کند، همیشه مشغول باشد، در کارها مشارکت داشته باشد، از معلم خود اطاعت کند و همیشه با دیگران رفتار مودبانه داشته باشد. او بر ابعاد روان‌شناختی مدرسه تاکید کرده است که به شیوه‌های مقتدرانه‌ای دانش‌آموزان را اجتماعی می‌کند و در مطالعه‌ی خود به سه عنصر اصلی برنامه درسی پنهان اشاره کرده است: (۱) طبیعت شلوغ کلاس درس: دانش‌آموزان باید با انکار امیال خود و به تاخیر انداختن آن کنار بیایند. عواملی که موجب حواس‌پرتی آنها می‌شود را نادیده بگیرند و در فضای شلوغ بر موضوعی متمرکز شوند. (۲) شرایط متناقض برای معلمان و همسالان وجود دارد. (۳) قدرت نابرابری که معلم نسبت به دانش‌آموزان اعمال می‌کند. درواقع برنامه درسی پنهان؛ انتظارات، ارزش‌ها و هنجارهای غیررسمی است که توسط معلمان و مدیران پیگیری می‌شود و در ابتدا برای دانش‌آموزان ناشناخته است (پورتلی^۱، ۱۹۹۳: ۳۴۵).

تحلیل جکسون از برنامه درسی پنهان به عنوان تحلیلی کارکردی شناخته می‌شود زیرا او فرض می‌کند مدارس اهداف و کارکردهای جامعه‌ی بزرگ‌تر را دنبال می‌کنند. در واقع او قصد داشت توضیح دهد چگونه این ساختارها درون مدارس عمل می‌کنند (مارش^۲، ۱۹۹۷: ۳۳). پس از جکسون، الیزابت والانس در مقاله‌ای برنامه درسی پنهان را به این شکل تعریف کرده است: «طرح درس پنهان، مخفی و غیردرسی در واقع خروجی‌های غیر درسی مدرسه رفتن است، یا به سادگی می‌توان گفت تأثیری است که مدرسه بر روی افراد می‌گذارد.» (والانس: ۹، ۱۹۷۳).

پس از والانس، بولیز در کتاب خود مدرسه در آمریکای کاپیتالیست تحلیلی مارکسیستی از برنامه درسی پنهان ارائه داد و این برنامه‌ها را پیام خاموش و قدرتمندی خواند که همواره به

1- Portelli

2- Marsh

دانش‌آموزان منتقل می‌شود و همین امر موجب می‌شود مدارس نه تنها عامل تحرک و پویایی جامعه نشوند، بلکه بازتولیدکننده‌ی ساختار طبقاتی جامعه شوند (بولیز ۱۹۷۶؛ بازنویسی شده ۲۰۰۲).

بولیز و جینتیس (۱۹۷۶) مدعی‌اند که کارکرد مدرسه تثبیت نظام سرمایه‌داری است و به همین منظور به روابط اجتماعی خاصی در مدرسه اشاره می‌کنند. برای مثال تقسیم کار سلسله‌مراتبی بین معلمان و دانش‌آموزان، نقش بیگانه‌کننده‌ی کارهای مربوط به مدرسه، چندپاره شدن کارها در مدرسه و رقابت مخرب در میان دانش‌آموزان. آنها معتقدند که طبقه‌ی اجتماعی، نژاد و جنسیت دانش‌آموزان نقش تعیین‌کننده‌ای در تجربیات آنها از مدرسه دارد. درواقع یک برنامه درسی پنهان وجود ندارد، بلکه «برنامه‌ها» وجود دارد که باید مورد مطالعه قرار بگیرد. جین مارتین^۱ (۱۹۷۶) نیز در مقاله‌ای ابعاد برنامه درسی پنهان را به این شکل تعریف کرده است: برنامه درسی پنهان می‌تواند در ساختار اجتماعی کلاس، قدرت معلم و قوانینی که روابط میان معلم و دانش‌آموز را تعیین می‌کند یافت شود.

ویلیس پاول^۲ (۱۹۷۷) نظریه‌پرداز دیگری بود که به برنامه درسی پنهان پرداخت. نوآوری کار او در این بود که به نظریات قبلی، مقاومت دانش‌آموزان را نیز اضافه کرد. از نگاه او علاوه بر برنامه‌ی پنهان ساختار مدرسه که مهم‌ترین بخش برای تعیین بازتولید روابط طبقه‌ای در مدرسه است، مقاومت دانش‌آموزان در برابر آن نیز باید درک شود تا بتوانیم به این وسیله پویایی اجتماعی و فرهنگی جامعه را توضیح دهیم.

مایکل اپل^۳ نیز در کتاب‌های مهم خود که بیشتر آنها در دهه ۱۹۸۰ منتشر شد (اپل، ۱۹۸۲، ۱۹۷۹ و ۱۹۸۶) استدلال کرده است که مدارس تولیدکننده‌ی فرهنگ هستند و بازتولید آن در مدارس به شکلی است که یا توسط بورژواها مورد قبول واقع می‌شود و یا طبقات پایین جامعه در برابر آن مقاومت نشان می‌دهند. او در کتاب‌های خود توصیف کرده است که چگونه بازتولید فرهنگی از طریق کنترل معلمان و کتابهای درسی در مدارس ایجاد می‌شود. او تأکید کرده است که «برنامه درسی پنهان شامل علایق گوناگون، اشکال فرهنگی، چالش‌ها و تعهدات افراد است.» (اپل، ۱۹۸۶: ۱۷۹).

کرنبلیت^۴ در مطالعه‌ی خود نمونه‌هایی از برنامه درسی پنهان را نشان داده است. «برای مثال وقتی معلم صحبت می‌کند با کسی صحبت نکنید. وقتی معلم دانش‌آموزی را سرزنش می

1- Jane Martin

2- Willis paul

3- Apple

4- Cornbleth

کند از او حمایت نکنید. باید با صدای آرام با معلم خود صحبت کنید. معلم‌ها قوانین متفاوتی برای کلاس‌هایشان دارند و باید به این نکته توجه کنید.» او به عوامل دیگری چون چیدن میز و صندلی‌ها، برنامه‌ریزی درسی، کلمات و متن‌های درسی، نظام ارزشیابی و نمره‌دهی و سیاست‌ها و سنت‌های دیگر مدرسه نیز به عنوان برنامه درسی پنهان اشاره کرده است. (کرنلیت، ۱۶۶: ۱۹۹۱).

لینچ^۱ مدعی است که مدارس وجوه خاص و عامی دارند که فضای نابرابری را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند. اگرچه بعضی از آنها، مثل طرح درس‌ها و زمان مدرسه و فرآیند آزمون‌ها قابل مشاهده‌اند، اما بخشی از آن‌ها پنهان است. مثل فعالیت‌های اجتماعی و نظام پاداش که فقط برای بعضی از دانش‌آموزان میسر است. (لینچ، ۱۹۸۹).

مارگولیس نوشته است: «برنامه درسی پنهان، زندگی در مدرسه و کلاس و بازتولید مدرسه است و به ما کمک می‌کند کارکرد هژمونیک مدرسه را بفهمیم و این فرآیندی است که قدرت دولت را تثبیت می‌کند.» (مارگولیس، ۲۰۰۲).

هنری ژيرو برنامه درسی پنهان را هنجارها، ارزش‌ها و باورهای تعریف کرده است که از طریق قوانین و روال‌ها و ساختارها و روابط اجتماعی در مدرسه و کلاس درس به دانش‌آموزان منتقل می‌شوند. از نگاه او مدارس نهادهایی سیاسی هستند که شدیداً به مسئله‌ی قدرت و کنترل مربوط می‌شوند و مدرسه مهم‌ترین واسطه و مشروعیت بخش بازتولید طبقه و روابط نژادی و جنسیتی در جامعه است (ژيرو، ۲۰۰۱: ۸). ژيرو طرح درس پنهان را به عنوان هر آن چه دانش‌آموز در مدرسه یاد می‌گیرد تعریف کرده است. او نشان داده که مدارس نه تنها مطالب علمی، بلکه چیزهایی مانند هنجارها و اصولی را نیز به دانش‌آموز منتقل می‌کنند که در دوران دانش‌آموزی خود می‌آموزند. (ژيرو، ۲۰۰۱: ۱۲).

مرور مطالعات برنامه درسی پنهان در حوزه‌ی آموزش نشان می‌دهد نظریه‌ی برنامه درسی پنهان از دهه‌ی هفتاد میلادی تا کنون یکی از نظریه‌های مهم و پرطرفدار در حوزه‌ی جامعه‌شناسی آموزش و پرورش بوده است. این نظریه که با استقبال اندیشمندان چپ‌گرا گسترش یافته است، به یکی از نظریه‌های اصلی در این حوزه تبدیل شده است.

نظریه‌پردازان سرشناس این حوزه که شامل هنری ژيرو، مایکل اپل، بولیز و جینتیس می‌شوند، این مفهوم را به شکل گسترده‌ای در مطالعات خود به کار گرفته‌اند و آن را به لحاظ مفهومی بسط داده‌اند. آنها در مطالعات خود بیش از هر چیز تلاش کرده‌اند از طریق برنامه درسی پنهان، ساختار قدرت موجود در مدرسه را مطالعه کنند و آن را به نقد بکشند. از نگاه

آن‌ها مهم‌ترین کارکرد برنامه درسی پنهان، آموزش ساختار قدرت و مفاهیم سلسله‌مراتبی قدرت است که از سنین کم به کودکان اطاعت از مافوق را آموزش می‌دهد و آن‌ها را آماده‌ی ورود به جامعه و پذیرش نقش‌های بعدی می‌کند. از نگاه این متفکران، آنچه دانش‌آموز از سازمان مدرسه و فعالیت‌های درون آن و روابط میان افراد می‌آموزد، از آموزش‌های آشکار و مطالب درسی، اثر عمیق‌تر و پایدارتری بر روی دانش‌آموزان دارد. باید توجه داشت برنامه درسی پنهان مدارس شامل مفاهیم و موضوعات گسترده‌ای است و لزوماً پنهان و یا قصد نشده نیست، بلکه بخش وسیعی از آن برای دانش‌آموزان و معلمان شناخته شده است و شامل همه‌ی شرایط ضمنی‌ای است که آن‌ها می‌دانند برای باقی ماندن در این فضا و موفق شدن، باید آن‌ها را در نظر بگیرند و به آن‌ها پاسخ مناسبی بدهند.

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌هایی که آموزش‌های پنهان را از برنامه‌درسی آشکار متمایز می‌کند، روش‌های آموزش و انتقال پیام‌های آن است. از نگاه نظریه پردازان این حوزه، در چنین برنامه‌هایی از روش‌های انتقال غیرصریح و ضمنی و غیرکلامی نیز استفاده می‌شود و پیامد آن نیز می‌تواند ناخودآگاه باشد. با توجه به شیوه‌های انتقال این پیام‌ها، برای کشف و مطالعه‌ی چنین آموزه‌هایی باید از روش‌هایی متناسب با آن‌ها بهره‌برند تا بتوانند این لایه‌های پنهانی آموزش را نیز آشکار کنند. بنابراین بیشتر منابع مکتوب در حوزه‌ی آموزش‌های پنهان، مبتنی بر مشاهدات کیفی در کلاس و مدارس است.

مطالعه‌ی آموزش‌های پنهان مدارس به عنوان فرآیند، به کشف و آشکارسازی آن محدود نشده است. محققان نئومارکسیست تلاش کرده‌اند به فرآیندهای ذهنی یادگیری و پذیرش چنین آموزه‌هایی نیز توجه کنند و در مرحله‌ی بعدی، دانش‌آموزان و همه‌ی افرادی که در معرض چنین آموزه‌هایی هستند را به عنوان کنشگرانی فعال در نظر بگیرند و عکس‌العمل‌ها، تحلیل‌ها، افکار و مقاومت احتمالی آن‌ها در برابر چنین آموزه‌هایی را در مطالعات خود مدنظر قرار دهند.

۳- روش تحقیق

این پژوهش با استفاده از روش کیفی و به شیوه‌ی مطالعه موردی^۱ انجام شده است. محققانی که در مطالعات اجتماعی خود از روش‌های کیفی استفاده می‌کنند، تلاش می‌کنند از روش‌هایی بهره‌گیرند که بیشتر با تکثر زیست‌جهان‌ها و الگوهای فردی زندگی اجتماعی هماهنگ باشد و بهتر بتواند سبک‌های زندگی و افکار و ایده‌ها و عواطف متکثر را نشان دهد.

یکی از اهداف مشترک مطالعات کیفی، دریافت معانی ذهنی پدیده‌های اجتماعی برای کنشگران است. برای درک معانی ذهنی افرادی که در شرایط گوناگون قرار دارند، باید از شیوه‌هایی بهره برد که با کمترین جهت‌دهی ذهنی به مخاطب، او را تشویق و ترغیب به بیان افکار و احساسات خود نماید. در این مطالعه، مصاحبه‌هایی با دانش‌آموزان انجام شده و روش گفت‌وگوی نیم‌ساخت‌یافته در این مطالعه ضروری بوده است. مصاحبه‌ی نیم‌ساخت‌یافته، گفت‌وگوهایی هستند که ساختار منظمی ندارند و همراه با رهنمودهای کلی ارائه می‌شوند و به پاسخگو مجال بیشتری برای پاسخ دادن براساس اولویت‌های‌شان می‌دهند (استراوس^۱ و کوربین^۲، ۱۹۹۸: ۱۳۱).

در این مطالعه با استفاده از مصاحبه‌های نیم‌ساخت‌یافته تلاش شده است تا جهان دانش‌آموزی از منظر خود دانش‌آموزان توصیف شود و با توجه به ابعاد گوناگون برنامه درسی پنهان، تجربه‌ی دانش‌آموزان از این برنامه‌های پنهان به تصویر کشیده شود. در این راستا، دانش‌آموز بودن به عنوان یک نقش اجتماعی که شامل مجموعه‌ای از حقوق و تکالیف دانش‌آموزی است و مدرسه به عنوان یک هستی اجتماعی که دارای قواعد و قوانین خاص و مستقل است مورد مطالعه قرار گرفته است و دانش‌آموز، صرفاً به عنوان گروه هدف و نمونه مطالعاتی، مد نظر نبوده است. بدین منظور، یکی از مدارس متوسطه فرزنانگان در تهران برای این مطالعه انتخاب شده است و در نهایت با ۵۲ نفر از دانش‌آموزان مصاحبه صورت گرفته است. در این مصاحبه، از همه‌ی دانش‌آموزان پایه دهم مدرسه که ۱۱۸ نفر بوده‌اند خواسته شد که در صورت تمایل با نوشتن متنی، به یک یا چند مورد از سوال‌های زیر پاسخ دهند:

- فکر می‌کنید مدرسه قرار است چه چیزهایی غیر از مطالب درسی به شما یاد بدهد؟
- دانش‌آموزان چه چیزهایی از/در مدرسه می‌آموزند که در برنامه‌ی درسی آورده نشده است؟
- حضور در مدرسه چه تاثیراتی بر شما گذاشته است؟

این سه پرسش، درواقع در جستجوی مفهوم مشترکی است و به اشکال گوناگون مطرح شده است تا روشن کند که دانش‌آموزان چه درکی از آموزش‌های پنهان و غیرعلنی مدرسه دارند و مهم‌ترین آموزش‌های پنهان مدرسه را چه می‌دانند. در نهایت ۵۲ نفر از دانش‌آموزان به این سوال پاسخ داده‌اند. در این مصاحبه ابتدا دانش‌آموز متنی نوشته است و به سوالات پاسخ داده است و پس از آن درباره‌ی متن و تجربیات با آنها مصاحبه صورت گرفته است.

برای تحلیل مصاحبه‌ها از روش تحلیل تماتیک (مفهومی) استفاده کردیم. تحلیل تماتیک روشی است برای تشخیص، تحلیل و بازگویی قالب‌های (درون مایه‌های) درون داده‌ای. کمترین کارآیی این روش، سازماندهی و توصیف داده‌ها با جزئیات کامل است. روش تحلیل تماتیک گاهی از این نیز پیش‌تر می‌رود و جنبه‌های متفاوت موضوع پژوهش را تفسیر می‌کند (بروان و کلارک، ۲۰۰۶: ۷۹).

در مرحله تحلیل، نوشته‌های دانش‌آموزان کدگذاری شده است و با حذف کدهای پراکنده، ۶۹۹ کد در ارتباط با آموزش‌های پنهان مدرسه باقی ماند که آنها را در ۳۸ مفهوم اصلی خلاصه کرده‌ایم. این مفاهیم که شامل مواردی چون: هدف داشتن، برنامه‌ریزی، استقلال، رقابت، دو رویی، کار گروهی و... بوده است در نهایت به ۶ مقوله اصلی تقسیم شده‌اند که در این بخش، هر کدام از آنها شرح داده شده است.

دانش‌آموزانی که با آنها مصاحبه شده است همه در پایه‌ی دهم متوسطه و دختر هستند و از طریق آزمون ورودی هماهنگ در مدرسه فرزندگان پذیرفته شده‌اند و همه ساکن تهران هستند و در رشته‌های علوم تجربی و ریاضی فیزیک تحصیل می‌کنند. همه‌ی دانش‌آموزانی که در این مطالعه با محقق همکاری کرده‌اند دختر و شانزده ساله بوده‌اند و به همین دلیل، قبل از نقل قول‌ها، سن و جنس آن‌ها آورده نشده است.

۴- یافته‌های پژوهش

۴-۱- آموزه‌های غیردرسی مدرسه

دانش‌آموزان به این سوال که مدرسه غیر از مطالب درسی چه آموزش‌ها و تاثیراتی بر شما دارد، پاسخ‌های گوناگونی داده‌اند که همه‌ی این پاسخ‌ها را در عناوین زیر طبقه‌بندی کرده‌ایم:

۴-۱-۱- مهارت‌های اجتماعی

مقوله‌ی مهارت‌های اجتماعی شامل مواردی چون کسب مهارت‌های زندگی، یاد گرفتن روابط اجتماعی، کمک به دیگران و همکاری با بقیه برای رسیدن به هدفی مشترک است. این مقوله، بیشترین تکرار را در پاسخ‌های دانش‌آموزان داشته است. آنها به این مسئله اشاره کرده‌اند که هدف از با هم بودن ما در مدرسه، علاوه بر فراگیری دانش، کسب مهارت‌هایی است که به تنهایی نمی‌توانستیم به دست بیاوریم. برای مثال یکی از دانش‌آموزان نوشته است: «من فکر می‌کنم مدارس می‌خواهند در اجتماع بودن رو به ما یاد بدهند.» و یا: «جنبه‌ی دیگری که

مدرسه دارد این است که به بچه‌ها یاد می‌دهد که همه‌چیز درس نیست بلکه شما برای اینکه یک فرد موفق باشید باید سعی کنید که رفتار خوب داشته باشید.»

بعضی از دانش‌آموزان بر این موضوع تاکید کرده‌اند که چنین آموزشی، از مطالب درسی مهم‌تر است: «مهم‌تر از درسایی که یاد می‌گیریم اینه که یاد بگیریم چه جوری با بقیه تعامل و ارتباط برقرار کنیم و کارای گروهی انجام بدیم.»

تعدادی از دانش‌آموزان نیز تاکید کرده‌اند که هدف آموزش‌های غیردرسی باید این موارد باشد اما لزوماً این نیست و اگر چنین هدفی بوده، مدارس برای رسیدن به آن موفق نبوده‌اند:

«فکر می‌کنم مدرسه قصدش، (نمی‌گم موفق بوده یا نه) این بوده که بچه‌ها توی اجتماع باشن و با همدیگه معاشرت داشته باشن و اینکه بتونن در یک محیطی که آدم‌ها همه یک جور نیستن زندگی کنن.»

«اگه می‌شد که علاوه بر درس بهمون یاد می‌دادن که چه جوری زندگی بهتری داشته باشیم بهتره چون اگه یه آدمی پزشک خوبی باشه ولی زندگی خوبی نداشته باشه بدرد نمی‌خوره.»

«در مدرسه سعی می‌شود که به دانش‌آموزان کار گروهی یاد داده شود، هرچند که اغلب بی نتیجه است چون در گروه n نفری همه‌ی کارها بر عهده یک نفر قرار می‌گیرد و نتیجه نهایی همان کار فردی می‌شود.»

۴-۱-۲- مهارت‌های فردی

دومین مقوله پرتکرار از نگاه دانش‌آموزان، کسب مهارت‌های فردی برای زندگی بهتر است. نظم، برنامه‌ریزی، صبور بودن، تلاش کردن و مستقل بودن از مواردی است که به عنوان یادگیری مهارت‌های فردی در این قسمت آورده شده است. برای مثال یکی از دانش‌آموزان گفته است:

«اینکه چطوری به خواسته‌هامون برسیم و مدیریت کردن چیزایی که داریم رو یاد بگیریم.»

«اینکه کارهامون رو مدیریت کنیم و براشون برنامه‌ریزی کنیم که به همشون برسیم و رفته رفته خودمون از پس کارای خودمون بریایم. مسئولیت‌پذیر باشیم و قدرت تصمیم‌گیری‌های مهم برای زندگی داشته باشیم.»

۴-۱-۳- شناخت و درک دیگران

مواجه شدن با دیگران، شناختن انسان‌های دیگر و درک تفاوت‌های انسانی، مورد دیگری بوده است که دانش‌آموزان آن را به عنوان آموزش‌های غیررسمی مدرسه می‌دانند. مدرسه به عنوان جامعه‌ای بزرگتر از خانواده، آن‌ها را در معرض این تفاوت‌ها قرار می‌دهد که از طریق آشنایی با

آن می‌توانند به درک بهتری از جهان پیرامون خود برسند. دانش‌آموزان با این عبارت‌ها به این تاثیر مدرسه اشاره کرده‌اند:

«یاد بده که هر انسان توی این جهان خصوصیتی داره که اگر ما اون خصوصیاتو تا حالا ندیدیم یا برامون عجیبه دلیل بر بد بودن اون نیست.»

«توی ایران غالبا طرز تفکر خانواده‌ها و ارزش‌های خانوادگی بسیار متفاوتند، و همینطور جامعه بسیار طبقه طبقه است پس دانش‌آموزها توی مدرسه با آدم‌های بسیار متفاوتی رو به رو میشن و یه جورایی طی این دوازده سالی که مدرسه میرن باید یاد بگیرن چه‌جوری رابطشون رو با آدم‌هایی کاملا متفاوت از هم مدیریت کنن.»

این مورد با مقوله‌ی مهارت‌های اجتماعی همپوشانی دارد اما تاکید دانش‌آموز بر شناخت تفاوت‌های انسان‌ها و در نتیجه‌ی این شناخت مدیریت رفتار با آنهاست.

۴-۱-۴- شناخت و تحقق خود

بعضی از دانش‌آموزان بر این باورند که مدرسه باید بتواند در کنار آموزش مطالب درسی به دانش‌آموز کمک کند تا خودش را پیدا کند و در جهت تحقق خود بکوشد:

«مدرسه باید از همون سن‌های بچگی به دانش‌آموزان کمک کنه علایقشون رو بشناسن تا بتونن با توجه به چیزهایی که واقعا دوست دارن زندگیشون رو اداره کنن.»

در این قسمت نیز دانش‌آموزان بین آنچه هست و آنچه باید باشد تمایز قائل شده‌اند و معتقدند آموزش‌های مدرسه باید بتواند به تحقق خود و آنچه برای خود مطلوب می‌دانند منجر شود، اما این‌گونه نیست:

«مدرسه سعی در خود شکوفایی دانش‌آموزان دارد ولی بعضی اوقات این شکوفایی از کنترل مدرسه خارج می‌شود و تنها نتیجه‌ای که روی افراد متفاوت گروه یا کلاس یا ... می‌گذارد سرکوب است.»

«یکی دیگه از اهدافشون اینه که آدم چند بعدی بار بیاد و یاد بگیره چندتا کارو باهم انجام بده و استعدادهاشو شکوفا کنه فقط مشکل اینه که خیلی به این اهداف نرسیدیم.»

۴-۱-۵- رقابت و مقایسه شدن

تعداد زیادی از دانش‌آموزان به این نکته اشاره کرده‌اند که در مدرسه مدام با دیگران مقایسه می‌شوند و در این فضا یاد گرفته‌اند که به جای متمرکز شدن بر رشد و پیشرفت خودشان به نسبت آنچه بوده‌اند، خودشان را با دیگران مقایسه کنند و به جای دوستی و رفاقت، رقابت با همسالان خود را آموخته‌اند. آنها با عبارات گوناگون به این مسئله اشاره کرده‌اند:

« اینجا یاد می‌گیری همه را رقیب خود فرض کنی »

«مهم‌ترین مشکل دانش‌آموزان توی مدرسه اینه که به هم دیگه راست نمیگن، در خیلی از موارد همدیگه رو دوست نمیدونن و تنها رقیبی میدونن که باید توی این چند سال تحملش کنند و بعد از کنکور رهش کنند.»

«اما مدارس در ایران... شیوه‌ی دوست داشتن رو یاد نمیده! شیوه‌ی رقابت رو یاد میده... یاد میده که تو باید بهترین باشی و از فلان کس جلو بزنی... و برای جلو زدن از اون باید هر کاری بکنی...»

علاوه بر رقابت، آنها به فشار روانی که ناشی از مقایسه شدن برایشان به وجود آمده اشاره می‌کنند. مقایسه شدن هم تاثیر منفی روی روابط آنها با همسالان دارد و هم بر اعتماد به نفسشان اثر نامطلوبی گذاشته است:

«مدرسه از همون اولی که شروع شد تا الان به دلایل مختلفی جای مطلوبی برای من نبوده. یکی از این دلایل اینه که من همیشه توی مدرسه احساس کم بودن می‌کردم نسبت به بچه‌ها. این احساس منو ناخودآگاه از آدما دور کرد.»

«توی مدرسه از دوست شدن با کسی می‌ترسیدم چون فکر می‌کردم من همیشه کمتر از اونام».

۴-۱-۶- اطاعت و بی‌قدرتی

دانش‌آموزان زیادی در ارتباط با آموزش‌های پنهان مدرسه، به موضوع اطاعت و بی‌قدرتی خود اشاره کرده‌اند. آنها معتقدند ما در این سال‌ها قرار است اطاعت از قدرت مافوق را یاد بگیریم تا در زندگی آینده نیز قابل کنترل باشیم. برای مثال یکی از دانش‌آموزان نوشته است:

«از نظر من مدرسه قراره ما رو آماده‌ی تحت کنترل بودن بکنه، مثلا ما باید ناخن‌هامونو کوتاه کنیم و لباس‌های زشت بپوشیم و وقتی دلیلش رو بپرسیم میگن "این یه قانونه" که کاملا غیرمنطقیه و چون ما مجبوریم این کارها رو طبق دستور انجام بدیم میشه دیکتاتوری. نمونه‌ی این دستورات خیلی تو کشور ما زیاده ولی ما دیگه برامون عجیب نخواهد بود چون توی مدرسه باهاش کنار اومدیم و کم کم عادی شده برامون.»

مثال‌های دانش‌آموزان در این مورد نشان می‌دهد از نگاه آنها این کار، اطاعت از قانون نیست، بلکه تنها اطاعت از مافوق است و گاهی فکر می‌کنند دستوراتی که اطاعت می‌کنند هیچ معنا و یا فایده‌ای برایشان ندارد. بنابراین نتیجه گرفته‌اند هدف از این نوع ارتباطی که با مافوق در مدرسه وجود دارد، یادگیری اطاعت بی‌چون و چرا است:

«این که چه چیزی قراره به ما درس بدن، اینه که فکر کنم می‌خواهند که به جورایی ما مثل یه ... نمیدونم... یه جوری که همیشه به حرف کسانی که بالاتر از ما هستند گوش بدیم و

حرفشون رو تایید کنیم و بدون هیچ دلیلی و بدون هیچ چون و چرایی که بیاریم، حرفشون رو قبول کنیم.»

آن‌ها طی سال‌هایی که در مدرسه سپری کرده‌اند به این باور رسیده‌اند که در برابر مسئولان مدرسه قدرتی ندارند و نباید حق تصمیم‌گیری مستقلی برای خود قائل باشند. یکی از دانش‌آموزان در این رابطه نوشته است:

«بیشترین آموزش اینه که تو سری خور باشن و نتونن از حقشون دفاع کنن و حتی اگه یکی هم جرئت داشت و تو روی یه معلم یا مسئولی که می‌خواد حرف مسخره و غیر منطقی خودشو به کرسی بشونه بایسته جوری بد می‌بینه که ترجیح میده کلن تو سری خور باشه.»

دانش‌آموز دیگری نوشته است در این سال‌ها یاد گرفته‌ام: «هیچ خبری از دموکراسی نیست و تو حق زیادی در برابر معلم و معاون و اینا نداری.» و یا: «به نظر من اولین چیزی که می‌خوان تو مدرسه ناخودآگاه به دانش‌آموزان القا کنند اینه که هیچ "قدرتی ندارند". هیچ حقی برای تصمیم‌گیری ندارند و باید برای چیزی که می‌خوان بدست بیارن (که تو اکثر مواقع شغل یا موقعیتی که بهشون تحمیل شده) این سختی و مفعول بودن رو بپذیرند.»

۲-۴- تحلیل دانش‌آموزان از اثر آموزش‌های پنهان

دانش‌آموزانی که در این مطالعه شرکت کرده‌اند، در پاسخ به این سوال که فکر می‌کنید مدرسه قرار است چه چیزهایی غیر از مطالب درسی به شما یاد بدهد؟ به مطالبی اشاره کرده‌اند که نشان می‌دهد می‌دانند در مدارس علاوه بر برنامه درسی رسمی و مشخصی که وجود دارد، آموزش‌های پنهان و غیررسمی هم دنبال می‌شود. دانش‌آموزان به تدریج و با حضور در مدرسه در معرض این آموزش‌های غیررسمی و پنهان قرار گرفته‌اند و آن‌ها را تشخیص می‌دهند. اما ارزیابی بیشتر آن‌ها این بوده است که چنین آموزش‌هایی اثرات منفی زیادی بر روی آن‌ها داشته است و در بهترین حالت، فقط بی‌اثر بوده است. بی‌اثری این آموزش‌ها و تاثیرات نامطلوب آن بر دانش‌آموزان از نگاه خودشان، در ادامه آمده است.

۲-۴-۱- بی‌اثری آموزش پنهان

دانش‌آموزان به دو شکل به بی‌اثری اهداف تربیتی مدرسه اشاره کرده‌اند. بخشی از آنان در پاسخ به این که مدرسه به جز آموزش مطالب درسی، چه چیزهایی به شما می‌آموزد، گفته‌اند: هیچ. تنها هدف مدرسه این است که ما مطالب درسی را حفظ کنیم و نمرات خوبی بگیریم و بعد در کنکور موفق شویم. برای مثال یکی از دانش‌آموزان نوشته است:

«نمی‌دونم، واقعا هیچی، شاید تا پارسال حداقل وانمود می‌کردن که چیزای دیگه‌ای هم می‌خوان یاد بدن، اما امسال رسماً فقط می‌گن کنکور و کنکور...»
 عده‌ی دیگری بی‌اثری آموزش‌های پنهان را به این شکل بیان کرده‌اند که مدرسه قرار بوده است چیزهایی به ما بیاموزد اما موفق نبوده است:

« فکر کنم اصلاً هدف ندارن! فقط می‌خوان مدرسه داشته باشن و راهشو بلد نیستن، می‌خوان دکتر-مهندس داشته باشن اما راهشو بلد نیستن و فقط بر این اساس می‌سازن که بیشتر بتونیم یه مشت درس غیرمرتبط رو حفظ کنیم تا کنکور قبول شیم!!!»
 «این که می‌گن زیاد درس بخونید، حفظ کنید تا دانشمندای کشور زیاد بشن غافل از اینکه یه بچه انقدر تو این سیستم آموزشی لبریز می‌شه که فقط دنبال اینه که فرار کنه. بخصوص تو مدارس سمپاد. در حقیقت مدارس ایران مثل یه آبکش عمل می‌کنن که فقط داری روشون همین‌جوری آب می‌ریزی. یا می‌زارن میرن یا اونقدر از درس و این‌جور چیزا بدشون میاد که دیگه سمتشون نمیان.»

بعضی از دانش‌آموزان نیز به تفاوت ادعاهای مطرح شده و آنچه در عمل اتفاق می‌افتد اشاره کرده‌اند. اینکه مدرسه مدعی است می‌خواهد به شما چیزهایی را یاد دهد اما در عمل برعکس آن است و یا هدف واقعی آنها چیز دیگری است:

«خود مدرسه قرار است خیلی چیزها یاد بدهد. مثلاً خلاقیت و اعتماد به نفس و کار گروهی و پژوهش و هنر و انسانیت و تحلیل و... ولی مایه‌ی تعجب است که این‌ها را یاد نمی‌دهد که هیچ، اگر از قبل در تو وجود داشته باشد، از بین هم می‌بردا!» و یا: «مدرسه فکر می‌کنه داره مسئولیت‌پذیری و نوع دوستی و نظم یاد میده ولی به نظر من توهمه چون اگه قرار بود این طوری باشه اقداماتشون باید حداقل رو نصف بچه‌ها جواب می‌داد.»
 « به نظر من هدف اصلی مدرسه رفتن درس زندگی یاد گرفتنه توی اجتماع زندگی کرده‌اند اما اینکه آیا واقعا مدارس ایران توی این هدف موفق بودن یا نه، به نظر من جوابش نه هست.»

۴-۲-۲- تاثیرات نامطلوب آموزش پنهان

در این مطالعه، ارزیابی بیشتر دانش‌آموزان نسبت به آموزش‌های پنهان مدرسه این است که تاثیر منفی این آموزش‌ها بیش از اثر مثبت آنها بوده است. آن‌ها با عبارات گوناگون اثرات منفی آموزش‌های پنهان مدرسه را توصیف کرده‌اند که با محوریت موضوع، در این قسمت طبقه‌بندی شده است.

اضطراب و استرس: پرتکرارترین اثر منفی مدرسه برای دانش‌آموزان اضطراب و استرس بوده است. آنها به روشنی شرح داده‌اند که این اضطراب و استرس وضعیتی است که در مدرسه

آموخته‌اند و هر سال با شدت بیشتری آن را تجربه می‌کنند. برای مثال یکی از دانش‌آموزان نوشته است:

«اکثر همکلاسی‌هایم یاد می‌گرفتند که در هر شرایطی در خود استرس ایجاد کنند. به‌جای اینکه کنترل استرس را یاد بگیرند.» و یا دانش‌آموز دیگری نوشته است: «به نظرم تاثیر ناخودآگاه مدرسه روی بیشتر بچه‌ها اینه که عملاً همیشه استرس داریم. یعنی مثلاً من حتی نمره‌ها و امتحانا اونقد برام مهم نیست، هیچ وقت انگیزه‌ای نداشتم شاگرد اول باشم ولی باز همیشه به استرسی هست این وسط، به چیزی که باعث می‌شه همیشه فکر کنم به کاری دارم که نکردم، حتی اگه کاری نداشته باشم هم باز همیشه فکر می‌کنم به کاری دارم که نکردم. حتی تابستونم همش فکر می‌کردم کلی کار دارم که نکردم و من دارم واسه خودم ول می‌گردم و بعد وقتی می‌رفتم ببینم چیکار دارم می‌دیدم هیچ کاری ندارم، ولی ده دقیقه بعد دوباره استرس می‌گرفتم که خب حتماً به کاری دارم دیگه، مگه می‌شه کاری نداشته باشم؟»

دانش‌آموزان این اضطراب‌ها و فشار روانی را با شدت متفاوتی تجربه کرده‌اند. یکی از آنها نوشته است: «برای مدت زیادی یعنی به چیزی حدود ۴ سال خیلی استرس و اضطراب وحشتناکی بهم می‌داد، کم‌تر یادم میاد به روز رو بدون به حمله اضطرابی و پنیک اتک^۱ گذرونده باشم.»

ادراک دانش‌آموز در ارتباط با تجربه‌ی این حالات روانی این بوده است که در مدرسه ایجاد شده و یا تشدید شده است، به شکلی که او احساس می‌کند از نظر شخصیتی دچار تغییر شده است:

«از تاثیرات ناخودآگاه مدرسه... من خودم تاثیری که خیلی روم گذاشت استرسم بود. یعنی من بچه که بودم، دبستان، پیش مشاورم که می‌رفتم همیشه بهم می‌گفت آدم ریلکسی هستم و می‌گفت تمرکز خوبه. همیشه اینو بهم می‌گفت. و من سال ششم دبستان و هفتم و هشتم مخصوصاً هر دفعه می‌رفتم پیش مشاورم می‌گفت خیلی زمین تا آسمون فرق کردم با قبلم و اینکه فوق‌العاده استرسی‌ام. همین الان خیلی استرسی‌ام و خیلی دارم اذیت می‌شم. حتی مجبور شدم به سری قرص بخورم واسه استرسم واسه اینکه آسیب نزنه بهم. به معدم و اینها..» و یا مثال‌هایی دیگر: «در کل فکر می‌کنم استرس توی همه‌ی بچه‌ها هست. حالا شدت داره این ولی به مقدار بدیش در همه هست.» و یا: «من که الان واقعا تنها موقعی که استرس ندارم توی خوابه. توی خواب هم مامانم می‌گه هذیون می‌گی. نمیدونم اونم به خاطر استرسه یا چی. چون قبلاً اینطوری نبودم» همچنین به امتداد این فشار روانی پس از تعطیلی مدارس نیز به

عنوان الگویی ذهنی اشاره کرده‌اند: «ولی واقعا در حالت عادی من توی تعطیلات هم باشم ده روز تعطیلی هم باشه بازم باید استرس این رو داشته باشم که برم مدرسه یکی منو بازخواست کنه از یه چیزی عقب بمونم. یه چیزی بشه.»

پیدایش دو هویت جداگانه: دومین تاثیر منفی آموزش‌های غیررسمی مدرسه برایشان پیدایش دو هویت متفاوت و گاهی متضاد بوده است. آنها به تدریج در فضای مدرسه و از آموزش‌های پنهان آن آموخته‌اند که نباید خود واقعی‌شان را در مدرسه بروز بدهند و برای اینکه موفق و پذیرفته شده باشند، باید به چیزهایی تظاهر کنند. عبارات زیر نمونه‌هایی از توصیف این وضعیت دوگانه از نگاه دانش‌آموزان است:

«مثلا این که عقایدت را قبل از گفتن برعکس کنی و هر کس که از تو بالاتر است را تایید کنی و چشم‌پسته هر چیزی را بپذیری.» «چیزی که یه مدت طول کشید تا متوجهش شدم این بود که آدمی که من توی مدرسه بودم با آدمی که هستم زمین تا آسمون متفاوته. مدرسه برای من هیچ‌وقت جای جذابی نبوده و نیست. چون من رو مجبور می‌کنه با یه ماسک همیشگی زندگی کنم، حس کنم هیچ استعدادی ندارم و به هیچ دردی نمی‌خورم.» «همه می‌ترسن اونی که هستن رو توی مدرسه از خودشون نشون بدن.» «مهم‌ترین چیزی که توی مدرسه یاد گرفتم اینه که صادق نباشم و هر چقدر راستگوتر باشم و مهربون‌تر باشم سو استفاده از من خیلی بیشتره.»

اثرات منفی دیگر: دانش‌آموزان به تاثیرات منفی حضور در مدرسه اشاره کرده‌اند که شامل تک بعدی شدن، نادیده گرفته شدن، تنها ماندن، تخریب روحیه و عزت نفس و ناامیدی است. این تاثیرات با حضور در فضای مدرسه و تعامل با مسئولان مدرسه و همسالان به وجود می‌آید و طی سالها تثبیت می‌شود:

«هرچقدرم بگن فقط وظیفه‌ات درس خوننده. مگه من وظیفه‌ام چیه غیر از درس خوندن؟ واقعا امسال چندین بار به من گفتن اینو. از شدت اون ناراحتی و تاسفی که آدم داره آدم خنده‌اش می‌گیره چطوری می‌تونن اینطوری درباره‌ی ما فکر کنند؟»

«مدرسه باید یاد می‌داد که به بدن و روح و جسم خودتون احترام بگذارید و زمانی رو هم در اختیار ورزش‌های مختلف یا حتی موسیقی و آموزش زبان دیگر به کار ببرید تا مدرسه باعث شود که یک انسان چند بعدی باشیم و فقط به یک بعد (درس) توجه نکنیم. اما متاسفانه مدارس هنوز در اینجا به اون مرتبه نرسیدند که بتونند بچه‌ها رو تشویق کنند که علاوه بر درس به جنبه‌های دیگری هم توجه کنیم.» «بعد از یه مدت دیگه هیچی برام اهمیتی نداشت و نداره. مدرسه فقط حال منو بدتر می‌کنه. از دیدن این که انقدر توی اون جای شلوغ تنهام واقعا متنفرم.» «یه نمره پایین که میاری یه جوری آدمو تخریب میکنن. قشنگ میگن تو در

آینده هیچی نمیشی پس.» «من مشکلی با امتحان ندارم. مشکلی با درس خوندن ندارم. ولی از مدرسه به‌جز دوستانم متنفرم!»

۵- بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش تلاش کردیم برنامه درسی پنهان را از نگاه دانش‌آموزان مطالعه کنیم و کشف کنیم دانش‌آموز چه درکی از این برنامه‌ها و آموزش‌های غیرعلنی دارد و تاثیر آنها را بر خود چگونه ارزیابی می‌کند.

با تحلیل مصاحبه‌های دانش‌آموزان، به ترتیب تکرار مفاهیم، می‌توان نتیجه گرفت که آن‌ها مهم‌ترین آموزش‌های پنهان مدرسه را آموزش مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های فردی، شناخت و درک دیگران، شناخت و تحقق خود، رقابت با دیگران و اطاعت از مافوق و بی‌قدرتی می‌دانند. باید توجه داشت که این برداشت‌های دانش‌آموزان از برنامه‌های غیردرسی است. نمی‌توان با برنامه آموزش پنهان در این مدرسه همسان دانست. این در مرحله‌ی اول تحلیل است و با مطالعه‌ی عمیق‌تر مصاحبه‌ها می‌توانیم دوگانه‌هایی را کشف کنیم که غالباً متضاد با هم هستند و دانش‌آموز را مدام به چالش می‌کشند. این دوگانه‌ها تعارض‌هایی از نظام آموزش را به تصویر می‌کشند که بیش از همه برای دانش‌آموز آزاردهنده و نامطلوب است و با درک این دوگانه‌ها می‌توانیم تصویر دقیق‌تری از آموزش‌های پنهان مدرسه و تاثیر آنها بر روی دانش‌آموزان بدست آوریم.

ما در برابر آن‌ها

دانش‌آموزان هنگامی که درباره‌ی مدرسه صحبت می‌کنند، مدام به آن‌ها ارجاع می‌دهند که لزوماً نه معلم است و نه مسئول واحد مشخصی. دانش‌آموزان مفهومی با عنوان مدرسه در ذهن دارند و آن را در تقابل با خود و خواسته‌ها و نیازشان می‌بینند. گاهی به خواسته‌های آن تن در می‌دهند و گاهی در برابر آن مقاومت می‌کنند. یکی از نتایج چنین تصویری این است که آنها مدرسه را خود، متعلق به خود و برای خود نمی‌دانند. بنابراین منافع‌شان گاهی با مدرسه در تضاد قرار می‌گیرد و اما به تدریج عادت می‌کنند که برای موفقیت در چنین ساختاری باید هنجارهای آن را بپذیرفت و طبق آن عمل کرد و یا این‌که سکوت کرد. این اولین گام تجربه‌ی اجتماعی شدن و جامعه‌پذیری در گروهی بزرگتر از خانواده است که به آنها می‌آموزد مالک خود، بدن و ذهن خود نیستند و به طور ضمنی اطاعت را نیز به آنها آموزش می‌دهد.

دانش‌آموزان اگرچه نسبت به بسیاری از موضوعات مربوط به مدرسه اظهار نارضایتی می‌کنند اما قدرت مقابله با آن را نیز ندارند و درنهایت آن کار را انجام می‌دهند. برای مثال لباس

های یک شکلی که از مدل و رنگ آن تنفر دارند، اما می‌پوشند و کلاس‌هایی که به نظر آنها بیهوده و ناکارآمد است اما در آن شرکت می‌کنند و تکالیفی که برایشان بی‌معناست اما انجام می‌دهند.

بیهودگی در برابر معنا

یکی از مهم‌ترین آموزش‌های پنهان مدرسه به دانش‌آموز این است که کارهایی انجام دهد که باید انجام دهد، نه کارهایی که برای آن‌ها معنا و یا فایده‌ای قائل است. دانش‌آموزان در موقعیت‌های گوناگون مدرسه بیهودگی را می‌یابند. آنها بسیاری از مطالبی که در کتابهای درسی نوشته شده است را بیهوده توصیف کرده‌اند، صحبت‌هایی که مسئولین مدرسه با آنها داشتند را بیهوده می‌دانند، انجام تکالیف و برگزاری امتحانات را نیز. با این حال، به تدریج و از طریق تجربه در مدرسه می‌آموزند که هر کاری از آنها خواسته می‌شود، حتی اگر بیهوده باشد انجام دهند.

خود واقعی در برابر خود نمایشی

بسیاری از دانش‌آموزان به پیدایش دو خود در مدرسه و بیرون از آن اشاره کرده‌اند و با عبارات گوناگون در مصاحبه‌هایشان گفته‌اند در مدرسه نمی‌توانم و نباید خود واقعی‌ام باشم، یا شخصیتی که در مدرسه دارم بسیار متفاوت با خودم است. آن‌ها مدعی‌اند طی سال‌های حضور در مدرسه آموخته‌اند که نباید کاملاً صادق باشند و خود واقعی‌شان را در مدرسه به نمایش بگذارند تا بتوانند به موفقیت برسند و آسیب نبینند.

تعدادی از دانش‌آموزان به دو رویی و تظاهری که در میان مسئولان مدرسه وجود دارد اشاره کرده‌اند. آنها احساس می‌کنند مسئولان مدرسه علیرغم ادعاهایشان درصد آزار و اذیت دانش‌آموزان هستند. علاوه بر این هدف آنها فراهم کردن شرایط مناسب برای دانش‌آموزان نیست، بلکه آنها می‌خواهند خود را در نظر مقامات بالادست بهتر جلوه دهند. یکی از دانش‌آموزان نوشته است: «روزی که شما برای مشاهده به کلاس ما آمدید، معلم ما خیلی با ما خوش اخلاق شد!»

رفاقت در برابر رقابت

با مطالعه‌ی مصاحبه‌های دانش‌آموزان می‌توانیم نتیجه‌گیری کنیم که یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های ذهنی برای آن‌ها، روابط با دوستان است. آنها ارتباط با دوستان خود را بر هر موردی مقدم می‌دانند. تجربه‌های مثبت و شادی که دانش‌آموزان از فضای مدرسه دارند همه مربوط به گفتگو و ارتباطی است که با دوستان خود دارند. آنها با عناوین مختلف به این اشاره کرده‌اند که

بهترین زمان در مدرسه زمانی است که می‌توانند با دوستانشان صحبت کنند، اما فرهنگ رقابت شدیدی که مدرسه مشوق آن است، می‌تواند دوستی‌ها را مورد تهدید قرار دهد. در این شرایط دانش‌آموزان فشار روانی زیادی را متحمل می‌شوند.

زندگی واقعی در برابر زندگی دانش‌آموزی

بخشی از آموزش‌های پنهان مدرسه که بسیاری از دانش‌آموزان به آن اشاره کرده‌اند، مربوط به آمادگی دانش‌آموز برای زندگی واقعی است. این آموزه به دانش‌آموز القا می‌کند که آن‌چه امروز تجربه می‌کند زندگی نیست و زندگی در آینده اتفاق خواهد افتاد. این مسئله با نادیده گرفتن سهم کودکی و نوجوانی، این فصل‌ها را از عرصه‌ی زندگی واقعی دانش‌آموز حذف می‌کند و به او وعده‌ی زندگی را در آینده می‌دهد. دانش‌آموزان معتقدند مدرسه زندگی امروز را از ما می‌گیرد و در آینده نیز نمی‌تواند چیزی به ما ببخشد. برای مثال یکی از دانش‌آموزان گفته است: «مدرسه را با هر هدفی که میسازن فک می‌کنیم اشتباهه چون ما تو مدرسه کلی چیز تئوری یاد می‌گیریم ولی وقتی وارد بحث عملی می‌شیم هیچ کاری نمیتونیم بکنیم! مثلن چرا وقتی برای بعضی از اطلاعات که با یک دقیقه سرچ کردن در اینترنت پیدا میشه باید این همه وقت و انرژی صرف کنیم؟ بهتر نیست این وقت رو صرف کارهای عملی کنیم؟» و دانش‌آموز دیگری همین مسئله را با این عبارات بیان کرده است: «به نظر من اصلا هدف مدرسه رفتن باید یاد گرفتن زندگی کردن باشه و درس و معادلات سنگین ریاضی و جزوه‌های سخت زیست که باید ریز به ریز حفظشون کنی و فرمولای جورواجور فیزیک و فرمول‌نویسی شیمی و حفظ شعرای قلمبه سلمبه ادبیات و .. نیست و این ضعف سیستم آموزشی ماست که چیزهای فرعی‌ای مثل این‌ها رو جایگزین هدف اصلی می‌کنه.»

درکی که دانش‌آموزان از آموزش‌های پنهان دارند و موضعی که در برابر آن می‌گیرند، نشان دهنده‌ی همان ناکارآمدی است که رضایی (۱۳۸۶) از آن با عنوان ناسازه‌های گفتمان مدرسه نام برده است و شرح داده است که نظام ایدئولوژیکی مانند آموزش و پرورش در ایران، دستگاهی کارآمد از حیث دسترسی به نتایج دلخواه نیستند و به این ترتیب میان تولید پیام‌های ایدئولوژیکی و تاثیرگذاری بر مخاطبان شکافی ایجاد می‌شود. ناکارآمدی نهادی و بوروکراتیک، مقاومت مخاطبان، ابهام و چندگانگی پیامها و وجود ناسازه‌های مختلف در گفتمان ایدئولوژیکی مانع ایجاد رابطه‌ای موفق با مخاطب می‌شود. (رضایی، ۱۳۸۶: ۲۲).

بنابراین از مطالعه‌ی نظرات دانش‌آموزان نسبت به آموزش‌های پنهان مدارس و درکی که از آن دارند می‌توانیم نتیجه بگیریم نگاه متفکرانی که با دیدگاه انتقادی به آموزش‌های پنهان

مدارس نگریسته‌اند تایید می‌شود و شرح دانش‌آموزان از این تاثیرات مدرسه، از خودبیگانگی که فریره به آن اشاره کرده بود و احساس بی‌کفایتی و فقدان خودارزشی و استقلال‌ی که ایلچ در نظریات خود مطرح کرده بود را نشان می‌دهد. اگرچه نسبتی که دانش‌آموز با این آموزش‌ها برقرار می‌کند کاملاً منفعلانه نیست و او نیز مقاومتی در برابر چنین آموزه‌هایی نشان می‌دهد، اما باید توجه داشت که همه‌ی دانش‌آموزان از چنین قدرت و منابعی برای مقابله با تاثیرات منفی آن برخوردار نیستند و جایگاه دانش‌آموزی نیز تا حد زیادی آنها را نسبت به مقاومت خلع سلاح و بی‌قدرت می‌کند. این در حالی است که همکاران مطالعه در این پژوهش دانش‌آموزانی از مدرسه‌ی فرزندگان تهران بوده‌اند که یکی از معتبرترین مدارس پایتخت است و دانش‌آموزان این مدارس به طور میانگین نسبت به دانش‌آموزان دیگر به منابع بیشتری دسترسی دارند و همین مسئله می‌تواند ضرورت مطالعه‌ی مشابهی در مدارس دولتی دیگر را نشان دهد و علاوه بر آن مطالعه‌ی اشکال تاثیرپذیری و یا مقاومت در برابر این آموزه‌ها نیز می‌تواند در مطالعات آتی در نظر گرفته شوند.

از طریق گفتگو با دانش‌آموز و با مطالعه‌ی تجربه‌ی زیسته‌ی آنها در مدارس، به نظر می‌رسد آموزش‌های پنهان مدارس از نگاه دانش‌آموز، موجب ایجاد دوگانه‌های ذهنی برای آنها شده است و آنها این آموزش‌ها را بی‌اثر و حتی مخرب ارزیابی کرده‌اند. این ساحت‌های دوگانه که در ذهن دانش‌آموزان شکل گرفته است، نشان می‌دهند مهم‌ترین آموزش پنهان مدرسه برای دانش‌آموزان، بی‌اعتمادی به مدرسه، تقابل با آن و مقاومت در برابر آموزه‌های آن است. در بیشتر موضوع‌هایی که دانش‌آموزان به عنوان آموزش‌های پنهان مدرسه درک کرده‌اند، به این دوگانگی ادعا در برابر واقعیت اشاره کرده‌اند و این آموزش‌ها را با عباراتی مانند: «اگرچه آنها می‌گویند.. اما در حقیقت..» و «با وجودی که مدرسه مدعی است.. اما این‌طور نیست» توضیح داده‌اند. آنها به این تضاد مستتر در نهاد آموزشی پی‌برده‌اند و طی سال‌ها راه‌های مقابله با آن را می‌آموزند. آنها با منفی دانستن این آموزش‌ها سعی می‌کنند از تاثیر آن بر خود جلوگیری کنند و یا با همدستی گروه‌های دوستی اثر آن را خنثی کنند. این مسئله می‌تواند سرآغاز مطالعه‌ای با موضوع نحوه‌ی کنش‌ها و مقاومت دانش‌آموزان در ارتباط با آموزش‌های پنهان مدرسه باشد.

منابع

- ادیب، یوسف و سرداری، مرضیه (۱۳۹۳). پدیدارشناسی تجارب دانشجویان از برنامه درسی پنهان در دروس معارف اسلامی. *فصلنامه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۲(۳)، ۱۳۰-۱۱۳.
- ایزدی، صمد؛ شارع پور، محمود و قربانی قهرمان، راضیه (۱۳۸۸). بررسی نقش برنامه درسی پنهان در ایجاد نگرش به اقتدار، تقویت هویت ملی و جهانی شدن مورد مطالعه دانش‌آموزان مدارس متوسطه. *مجله مطالعات ملی*، ۱۰، ۱۳۶-۱۰۹.
- ایلچ، ایوان (۱۳۸۹). *مدرسه زدایی از جامعه*. ترجمه داور شیخوندی. تهران: نشر گیسو.
- بیان‌فر، فاطمه؛ ملکی، حسن و سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۹). تبیین اثر پنهان مدارس بریازده‌های عاطفی یادگیری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی به منظور ارائه مدل. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران* ۵(۱۷)، ۸۵-۵۷.
- برومندنسب، مسعود؛ امیدیان فرانک و حسین پور، طیبه (۱۳۹۳). بررسی رابطه برنامه درسی پنهان به عنوان یک نظام آموزشی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدارس راهنمایی دخترانه شهرستان شوشتر در سال تحصیلی ۹۱-۹۰. *فصلنامه توسعه آموزش جندی شاپور*، ۲(۵)، ۱۲۹-۱۲۲.
- تقوایی یزدلی، زهرا؛ یزدخواستی، علی و رحیمی، حمید (۱۳۹۲). ارتباط وضعیت برنامه درسی پنهان با هوش هیجانی؛ دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کاشان و دانشگاه کاشان. *فصلنامه راهبردهای آموزشی در علوم پزشکی*، ۶(۴)، ۲۳۴-۲۲۹.
- تقی‌پور، حسینعلی و غفاری، هاجر (۱۳۸۸). بررسی نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس راهنمایی دخترانه شهرستان خلخال در سال تحصیلی، علوم تربیتی، ۷، ۶۵-۳۳.
- جانعلیزاده، حیدر، شارع‌پور محمود و کاشفی راد، رضا (۱۳۹۱). بررسی نقش برنامه درسی پنهان بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *جامعه‌شناسی مطالعات جوانان* ۳(۸)، ۸۲-۵۹.
- رضایی، محمد (۱۳۸۶). *ناسازده‌های گفتمان مدرسه: تحلیلی از زندگی روزمره دانش‌آموزی*. تهران: انتشارات جامعه و فرهنگ.
- شارع‌پور، محمود (۱۳۸۳). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

- صفایی موحد، سعید و باوفا، داوود (۱۳۹۲). عوامل شکل‌دهنده برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران: یک مردم‌نگاری خودنگاشت. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۴(۷)، ۳۰-۵۳.
- طالبی، ابوتراب و شریفی فدیحی، حسین (۱۳۹۴). برنامه درسی پنهان در زندگی دانش‌آموزی: مقاومت همراه با تابعیت. *جامعه فرهنگ رسانه*، دوره ۴(۱۷)، ۵۷-۷۹.
- عراقیه، علیرضا و دیگران (۱۳۹۰). بررسی جایگاه قومیت در برنامه‌درسی پنهان. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۶(۲۳)، ۵۶-۷۵.
- علی‌نوروزی، رضا؛ جنت فریدونی، طیبه و مشاکلاهی، مهری (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و هویت ملی دانش‌آموزان متوسطه. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*. سال یازدهم. ۱۱(۱۵)، ۱۱۰-۱۲۱.
- علیخانی، محمدحسین، مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان. *فصلنامه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱۲(۴)، ۱۲۱-۱۴۶.
- علیزاده نیری، سحر و ادیب، یوسف (۱۳۹۲). مطالعه ابعاد برنامه درسی پنهان روش های تدریس معلمان سال اول متوسطه شهر اردبیل از نظر دانش‌آموزان دختر. *آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)*، ۶(۲۳)، ۷۶-۵۵.
- فتحی واجارگاه، کوروش، واحد چوکده، سکینه (۱۳۸۵). شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۵(۱۷)، ۹۳-۱۳۳.
- فلاح، وحید و همکاران (۱۳۹۱). بررسی نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر یادگیری دانش‌آموزان در مدارس متوسطه. *فصلنامه مدیریت*، ۹، ویژه نامه بهار، ۴۵-۵۱.
- فلیک، اووه (۱۳۹۱). *درآمدی بر تحقیق کیفی*. ترجمه هادی جلیلی. تهران؛ نشر نی.
- کاظمی، صدیقه و مهram، بهروز (۱۳۸۹). کاوشی در عملکرد مدیریت آموزشی به عنوان مؤلفه‌ای از برنامه درسی پنهان در تربیت ارزشی دانش‌آموزان. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۵(۱۷)، ۱۲۹-۱۵۲.
- مصلی‌نژاد، لیلی و مرشد بهبهانی، بهار (۱۳۹۲). نقش استادان در شکل‌گیری ابعاد پنهان برنامه درسی: یک مطالعه کیفی. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۰(۲)، ۱۱-۲۲.

- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پوچ پنهان، در برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: سمت و به نشر.
- 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*, 75(1), 1-18.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Cornbleth, C. (1995). Controlling curriculum knowledge: Multicultural politics and policymaking. *Journal of Curriculum Studies*, 27(2), 165-185.
- Dreeben, R. (1967). The contribution of schooling to the learning of norms. *Harvard Educational Review*, 37(2), 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*, 7(1), 21-42.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2001). Pedagogy of the depressed: Beyond the new politics of cynicism. *College Literature*, 28(3), 1-32.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Greenwood Publishing Group.
- Gordon, D. (1982). The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 16(2), 187-98.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. Retrieved November 25, 2005 from: <http://www.kdpoorg-/images/Jackson>
- Kentli, F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(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*, 7(2), 117-131.

- Paul, W. (1977). *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. London: Saxon House.
- Portelli, J. P. (1993). Exposing the hidden curriculum. *Journal of curriculum studies*, 25(4), 343-358.
- Robinson, G. L. (1981). *Issues in second language and cross-cultural education: The forest through the trees*. Boston: Heinle & Heinle.
- Robinson, J., & Shallcross, T. (1998). Social change and education for sustainable living. *Curriculum Studies*, 6(1), 69-84
- Saha, L. J., & Zubrzycki, J. (1997). *Classical sociological theories of education. International Encyclopaedia of the Sociology of Education*. Oxford: Pergamon.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Vallance, E. (1974). Hiding the hidden curriculum: An interpretation of the language of justification in nineteenth-century educational reform. *Curriculum Theory Network*, 4(1), 5-22.