

Explanation of the impact of hidden curriculum on discipline of primary school students

Behzad Noruzi Chegini, Ali Akbar Sheikh Fini, Eghbal Zareye, Alireza Assare

¹ Ph.D Student of University of Hormozgan, Curriculum Studies, Hormozgan, Iran.

² University of Hormozgan Associate Professor, Hormozgan, Iran.

³ University of Hormozgan Associate Professor, Hormozgan, Iran.

⁴ Shahid Rajaei University Associate Professor, Tehran, Iran.

Abstract

The purpose of this survey is the influence of hidden curriculum on primary school student discipline. Quantitative (cross sectional survey) and qualitative (case study method based on phenomenological investigation of the lived experience) research methods were used. Statistical population was all 39 elementary school in district 3 in Shiraz. The number of sample using random sampling were 8 school and the period of observation was from the beginning to the end of the school year 94-95. To collect appropriate information the following tools have been used: 1-Self-designed discipline questionnaire. 2- Self-designed forms by Likert rating scale. 3- Interviews and informal conversations with standardized questions. Quantitative data analysis was base on pearson correlation and multiple regression. Multiple regression results between hidden curriculum and discipline show solidarity 0.527 that in confidence level 95% is meaningful. Also qualitative analysis based on experts' opinions in hidden curriculum and educational psychology shows that in most schools and classrooms, students were affected by the effects of hidden curriculum. Results showed that these effects directly and indirectly left a deep and lasting impact on their school connectedness.

Keywords: discipline, hidden curriculum, primary students

تبیین اثر برنامه درسی پنهان بر انضباط دانش آموزان دوره ابتدایی

بهزاد نوروزی چگینی، علی اکبر شیخی فینی*، اقبال زارعی، علیرضا عصاره

^۱ دانشجوی دوره دکتری تخصصی برنامه‌ریزی درسی دانشگاه هرمزگان، هرمزگان، ایران.

^۲ عضو هیئت علمی دانشگاه هرمزگان، هرمزگان، ایران.

^۳ عضو هیئت علمی دانشگاه هرمزگان، هرمزگان، ایران.

^۴ عضو هیئت علمی دانشگاه شهید رجایی، تهران، ایران.

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی چگونگی اثرگذاری برنامه درسی پنهان بر انضباط دانش آموزان دوره ابتدایی است. به این منظور از روش آمیخته یا ترکیبی در این پژوهش استفاده گردید که در بخش کمی، روش تحقیق مورد استفاده روش پیمایشی از نوع مقطعی و در بخش کیفی از روش بررسی موردی (پژوهش پدیدار شناختی از نوع تجربه زیست شده) استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش کلیه ۳۹ مدرسه ابتدایی پسرانه ناحیه ۳ آموزش و پرورش شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ است. تعداد نمونه مورد پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ۸ مدرسه و طول مدت مشاهده از ابتدا تا انتهای سال تحصیلی ۹۵-۹۴ بوده است. برای جمع‌آوری اطلاعات متناسب ابزارهای زیر استفاده شده است: ۱- پرسشنامه انضباط محقق ساخته. ۲- برگه‌های مشاهده سنج محقق ساخته با مقیاس درجه‌بندی لیکرت با روش واقعه‌نگاری. ۳- مصاحبه با روش سؤالات استاندارد شده و روش گفتگوهای غیررسمی. به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات در بخش کمی از همبستگی پیرسون و تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شده است. نتایج رگرسیون چندگانه بین برنامه درسی پنهان با انضباط دانش آموزان همبستگی چندگانه ۰/۵۲۷ را نشان می‌دهد که در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار است. همچنین به منظور تجزیه و تحلیل اطلاعات در بخش کیفی از نظرات صاحب نظران برنامه درسی پنهان و روانشناسی پرورشی استفاده شد که نتایج نشان داد که در اکثر مدارس و کلاس‌های درس مورد مشاهده دانش آموزان تحت تأثیر آثار برنامه درسی پنهان قرار داشتند که این آثار به طور مستقیم و غیرمستقیم بر احساس تعلق به مدرسه آن‌ها تأثیر عمیق و پایداری می‌گذاشت.

واژه‌های کلیدی: انضباط، برنامه درسی پنهان، دانش آموزان ابتدایی.

مقدمه

برنامه درسی (Curriculum) از دیدگاه (Maleki) به محتوای رسمی و غیررسمی، فرایند، محتوا، آموزش‌های آشکار و پنهانی اطلاق می‌گردد که به‌وسیله آن‌ها فراگیرنده تحت هدایت مدرسه، دانش لازم را به دست می‌آورد و مهارت‌ها را کسب می‌کند و گرایش‌ها، قدرشناسی‌ها و ارزش‌ها را در خود تغییر می‌دهد (Noruzi, 2011). از این‌رو به اعتقاد (Alikhani, Mehrmohamadi, 2005) تلاش می‌شود تا از طریق طراحی و تدوین برنامه درسی مشخص، انواع مختلف دانش و مهارت‌ها را به فراگیران انتقال داده، آن‌ها را برای بر عهده گرفتن نقش‌ها و مسئولیت‌هایشان در زندگی آماده سازد (Hosseini Yazdi, 2014). همچنین (Alikhani, Mehrmohamadi, 2005) معتقدند که عوامل دیگری به‌طور اجتناب‌ناپذیر در کنار برنامه درسی رسمی وجود دارند که در بسیاری از جنبه‌ها به‌طور گسترده پایدارتر و نافذتر در شکل‌گیری تجارب انتقال افکار نگرش‌ها ارزش‌ها و اعمال رفتار بر دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد و نفوذ آن‌ها کل فرایند تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار می‌دهند. چنین تجاربی را که در طی تحصیل در مدرسه و کلاس درس آموخته و درک می‌شوند و جز برنامه درسی از قبل تعیین شده نیست اصطلاحاً برنامه درسی پنهان (Hidden Curriculum) یا ضمنی (Implicit) گویند که دارای آثار منفی و مثبت فراوان بر دانش‌آموزان است. کم‌توجهی و غفلت از آثار منفی می‌تواند تحقق اهداف والای تعلیم و تربیت را دچار مشکل سازد (Noruzi, 2011).

یکی از موارد تأثیرگذار برنامه درسی پنهان، موضوع مسائل انضباطی دانش‌آموزان است. طبق گزارش‌های تحقیقاتی، بیش از ۵۰ درصد از زمان کلاس توسط معلمان مدارس صرفاً دارای کلاس و حل مسائل انضباطی می‌شود (Loizou, 2009). از آنجایی که برقراری انضباط وسیله‌ای است برای هموار کردن راه، به‌منظور تحقق اهداف عالی تعلیم و تربیت، باوجود این امروزه در

مدارس مشاهده می‌شود که اوقات زیادی از وقت مدیران و معلمان که باید صرف تعلیم و تربیت و شکوفایی استعدادهای دانش‌آموزان شود، صرف برخورد و درگیری با مسائل انضباطی دانش‌آموزان می‌شود و طبیعتاً در این برخورد، انرژی‌های زیادی نیز صرف می‌گردد و باعث خستگی و ملالت اولیاء مدرسه و همچنین دانش‌آموزان می‌شود. در پژوهش تابر (۱۳۸۷) ۰/۴۳ از معلمان علت ترک شغل خود را مشکلات انضباطی دانش‌آموزان عنوان کرده‌اند. گاهی عدم آگاهی از چگونگی برخورد با مسائل انضباطی از طرف مدیران و معلمان به تنفر جوانان از مدرسه و ترک تحصیل آن‌ها می‌انجامد. برقراری انضباط و فراهم کردن محیط مساعد برای یادگیری اصولاً یکی از مشکل‌ترین قسمت‌های آموزش و پرورش است و رسیدن به هدف‌های آن نیازمند حوصله، اطلاعات کافی و تحقیقات زیادی است. از طرف دیگر، تربیت انضباطی، به‌عنوان یکی از پایه‌های تربیت فرهنگی و تربیت اخلاقی تلقی می‌گردد و زمانی می‌توان انتظار شکوفایی فرهنگی و رشد و توسعه اخلاقی را داشت که فرزندان یک کشور ملزم به تبعیت از یک سری اصول انضباطی باشند بنابراین، می‌توان گفت: شناسایی، پیش‌بینی و کنترل رفتار انضباطی از همه اصول دیگر تربیتی مهم‌تر و اساسی‌تر تلقی می‌گردد و همچنین با توجه به جوان بودن جمعیت کشور و نیز این‌که احساس آزادی از ویژگی‌های نسل جوان است، کنترل و اعمال روش‌های انضباطی مهم و اساسی است (Noruzi, 2010). نگاهی به منابع سازمان‌یافته و تخصصی حوزه برنامه درسی حاکی از آن است که در کشور ما تاکنون تلاشی برای مستندسازی تبیین اثر برنامه درسی پنهان بر انضباط دانش‌آموزان صورت نگرفته و مسائل زیادی از جمله آثار برنامه درسی پنهان بر انضباط دانش‌آموزان، چگونگی ایجاد این آثار و ارائه پیشنهادهایی در جهت کاهش بار منفی این آثار و افزایش بار مثبت آن بر انضباط دانش‌آموزان، حل‌نشده باقی‌مانده است؛ (نوآوری این پژوهش) بنابراین مسئله

سبحانی‌نژاد (Ahmadian & Sobhani Nejad, 2013)، نوروزی (Noruzi, 2014)، وبر (Weber, 2009) و فری‌تر (Ferriter, 2009)، حسینی یزدی (Hosseini Yazdi, 2014) و شریف جعفری (Sharif Jafari, 2016) به بعد فیزیکی این برنامه توجه کرده‌اند. گوردن (Gordon) به انواع ساختارهای فیزیکی مدرسه و کلاس درس، نحوه چیدمان میز و نیمکت‌ها، صدا یا ویژگی‌های صوتی، کیفیت نور و روشنایی بر انگیزش و احساسات و تصورات دانش‌آموزان پرداخته است. پژوهشگرانی نیز مانند مارگولیس (Margolis, 2001)، دیکسی (Dixie, 2003)، وبر (Weber, 2009) و فری‌تر (Ferriter, 2009) در پژوهش‌های خود به بررسی اثر محیط مدرسه بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته‌اند. برخی دیگر از پژوهشگران به بعد اجتماعی برنامه درسی پنهان توجه کرده‌اند. آسبروکس (Ausbrooks, 2000)، مایلز و آندریون (Myles & Andreon, 2001)، ویکی (Wiki, 2008)، چای کینگ (Chikeung, 2008)، داگانی (Doganay, 2009) سیلور و الکساندر (Silver & Alexandar, 2009)، نوروزی (Noruzi, 2011)، حسینی یزدی (Hosseini Yazdi, 2014)، یعقوبی (Yaghubi, 2014) همچنین کاظم‌پور (Kazem pour, 2015) از جمله این صاحب‌نظران و محققین هستند. آن‌ها معتقد بودند، برنامه درسی پنهان به آموخته‌های دانش‌آموز از روابط با سایر دانش‌آموزان، معلم و سایر اولیای مدرسه و نیز جو کلی مدرسه اشاره می‌کند. این صاحب‌نظران نقش تعاملات اجتماعی بین یادگیرندگان و افراد درون مدرسه را به‌عنوان یکی از ابعاد برنامه درسی پنهان مهم دانسته و معتقدند احساسات، نگرش‌ها، ارزش‌ها، باورها و رفتار یادگیرنده از ویژگی‌هایی است که تحت تأثیر این نوع برنامه قرار می‌گیرند.

در این پژوهش با رویکرد تلفیقی به هر دو بعد برنامه درسی پنهان پرداخته ولی بر بعد اجتماعی تأکید بیشتری داشته‌ایم. مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در این پژوهش عبارت بودند از ۱. تعاملات معلم با دانش‌آموزان

اصلی این پژوهش تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس بر انضباط دانش‌آموزان دوره ابتدایی، به‌منظور ارائه پیشنهادهایی در جهت کاهش آثار منفی این برنامه و طراحی محیط‌های آموزشی بهتر است.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

هرچند مطالعات برنامه درسی پنهان تا حد زیادی مرهون نظریات پیشرفت‌گرایان خصوصاً جان دیویی (Dewey) و برخی از پیروان او همچون کیلپاتریک (Kilpatrick) است که توجه زیادی بر کارکردهای پنهان و کل تجاربی که در مدرسه حاصل می‌شود داشتند، لیکن انتشار کتاب فیلیپ جکسون (Jackson, 1968) تحت عنوان (زندگی در کلاس) را می‌توان آغاز رسمی مطالعات و تحقیقات گسترده در زمینه برنامه درسی پنهان دانست (Margolis, 2001). در مورد مفهوم برنامه درسی پنهان، الفاظ و عبارات گوناگونی همچون؛ برنامه درسی پنهان غیر مدون، نهان، نامشهود، نانوشته، پیش‌بینی‌نشده، نامرئی، نتایج غیرعلمی یا غیر آکادمیک نظام آموزشی، محصولات یا نتایج فرعی نظام آموزشی، پس‌مانده نظام آموزشی و آنچه در مدرسه آموخته می‌شود، مورد استفاده قرار گرفته است. هرکدام از این عبارات به مجموعه‌ای از دلالت‌های ضمنی و جنبه‌ای از مفهوم برنامه درسی پنهان اشاره دارند. ژيرو (Giroux, 1983). به‌طور کلی یادگیری‌های مدرسه، معمولاً در متن فکری ویژه‌ای (کلاس درس)، زمینه فیزیکی و اجتماعی خاصی (مدرسه) و ویژگی‌های ساختاری معین شکل می‌گیرد. برنامه درسی پنهان را اغلب یادگیری‌هایی تلقی می‌کنند که در این زمینه فکری، فیزیکی و اجتماعی به‌طور ناخواسته و مستقل از یادگیری‌های آشکار کلاس درس آموخته می‌شود (Noruzi, 2010). برخی از صاحب‌نظران و محققین حوزه برنامه درسی مانند گوردن (Gordon, 1985)، آیزنر (Eisner, 1994)، مایلز (Myles, 2001)، مارگولیس (Margolis, 2001)، دیکسی (Dixie, 2003)، دیکل (Dekle, 2004)، احمدیان و

۲. ظاهر دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان مدرسه
 ۳. تعاملات دانش‌آموزان با دانش‌آموزان ۴. قوانین و مقررات مدرسه
 ۵. تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان
 ۶. تعاملات کارکنان مدرسه با یکدیگر
 ۷. شیوه تدریس و ارزشیابی
 ۸. محیط فیزیکی مدرسه.

در یک جمع‌بندی اجمالی از ادبیات پژوهشی مربوط به برنامه درسی پنهان مشاهده شد که نظرها و تحقیقات گوناگونی درباره این برنامه، عوامل تشکیل‌دهنده و آثار این برنامه ارائه گردیده است. در این پژوهش‌ها به بررسی آثار این برنامه به ارزش‌ها، باورها و نگرش‌ها پرداخته شده است. در اینجا این سؤال مطرح می‌شود که آثار برنامه درسی پنهان بر انضباط به مدرسه چیست و چگونه ایجاد می‌شود؟ و چه پیشنهادهایی می‌توان در جهت کاهش آثار منفی برنامه درسی پنهان و افزایش آثار مثبت این برنامه در جهت منضبط ساختن دانش‌آموزان ارائه داد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، روش پژوهش آمیخته یا ترکیبی است. در بخش کمی، روش تحقیق مورد استفاده روش پیمایشی از نوع مقطعی بوده است. در روش مقطعی گردآوری داده‌ها در خصوص انضباط دانش‌آموزان از طریق نمونه‌گیری تصادفی از دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ انجام شد. در بخش کیفی روش بررسی موردی (پژوهش پدیدارشناختی از نوع تجربه زیست شده) مصاحبه، بازرگان (Bazargan, 2011) استفاده شد.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر، تمامی مدارس پسرانه دوره ابتدایی ناحیه ۳ آموزش و پرورش شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ بوده که شامل ۳۹ مدرسه هست. برای انتخاب جامعه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر

شیراز ناحیه ۳ انتخاب شد. در این پژوهش هدف انتخاب نمونه‌ای که دقیقاً معرف جامعه باشد نبود بلکه قصد آن بود که نمونه‌ای انتخاب شود که درک عمیقی از مورد مطالعه حاصل گردد. علت انتخاب یک ناحیه از میان نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شیراز فهم عمیق‌تر اثرات برنامه درسی بر انضباط دانش‌آموزان ابتدایی بود. چنانچه چندین منطقه انتخاب می‌شد از عمق پژوهش کاسته می‌شد. دلیل انتخاب ناحیه ۳ آن بود که خود پژوهشگر شاغل در اداره کل آموزش و پرورش استان فارس بوده و با شناختی که محقق از نواحی آموزش و پرورش داشت به این نتیجه رسید که در این منطقه معلمان و اولیای مدرسه با تجربه و با سابقه بالا مشغول به خدمت هستند؛ بنابراین با توجه به اهداف تحقیق در رابطه با انضباط دانش‌آموزان، مدارس این منطقه می‌توانست اطلاعات کامل‌تری را در اختیار پژوهشگر قرار دهد. علت انتخاب دوره دوم مقطع ابتدایی برای پژوهش از یکسو آن بود که برنامه درسی پنهان تأثیرات خود را در طول سال‌های تحصیلی بر انضباط دانش‌آموزان می‌گذارد، از سوی دیگر دانش‌آموزان این مقطع که در مرحله شکل‌گیری هویت قرار دارند، بیشتر تحت تأثیر محیط اجتماعی مدارس قرار می‌گیرند. برای انتخاب پایه تحصیلی با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از میان پایه‌های مختلف دوره دوم مقطع ابتدایی (شامل پایه‌های چهارم و پنجم، ششم) پایه ششم انتخاب شد. علت انتخاب پایه ششم به‌عنوان مهم‌ترین منبع اطلاعات این بود که بعد از آن دانش‌آموزان وارد مقطع متوسطه اول می‌شوند، بنابراین تأثیر برنامه درسی پنهان بر انضباط دانش‌آموزان شکل گرفته است. از طرفی با توجه به اینکه در پژوهش حاضر روش به‌کاررفته روش آمیخته بود بنابراین دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی می‌توانستند در مصاحبه و جواب دادن سؤالات پرسش‌نامه موفق‌تر از دانش‌آموزان دیگر پایه‌ها باشند. برای انتخاب نمونه، با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، مدارس دولتی و

۱- پرسشنامه انضباط محقق ساخته ۲- فرم‌های درجه‌بندی شده مشاهده سنج با مقیاس لیکرت و روش واقعه‌نگاری ۳- مصاحبه با روش سؤالات استاندارد شده و روش گفتگوهای غیررسمی.

برای ساختن و روایی مقیاس سنج برنامه درسی پنهان با طیف لیکرت از مبانی نظری و نظر متخصصان برنامه‌ریزی درسی و روانشناسان تربیتی استفاده شد و سپس ابزار ساخته شده در چهار نوبت به صورت مقدماتی اجرا شد. پس از آن روش ضریب آلفای کرونباخ برای تعیین پایایی مقیاس سنج برنامه درسی پنهان استفاده شد که ضریب آلفای کرونباخ آن ۰,۷۸ بود سپس ابزار برای اجرای نهایی آماده شد.

- روش گردآوری اطلاعات و داده‌ها (ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات در بخش کمی پژوهش): در بخش کمی این تحقیق از یک پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است که بر اساس طیف لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم) طراحی گردیده است. برای تعیین روایی پرسشنامه محقق ساخته انضباط از نظرات متخصصین و اساتید علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه‌های علامه طباطبایی و دانشگاه شیراز و هرمزگان استفاده شده است. به منظور بررسی پایایی پرسشنامه محقق ساخته انضباط از ضریب آلفای کرونباخ که در برآورد همسانی درونی پرسشنامه به کار می‌رود استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۷۶ به دست آمد. در بخش نتایج کمی به طور مفصل به تجزیه و تحلیل اطلاعات پرداخته شده است.

- روش گردآوری اطلاعات و داده‌ها (ابزارهای پژوهش در بخش کیفی پژوهش): برای جمع‌آوری اطلاعات متناسب با ماهیت موضوع پژوهش در بخش کیفی از ابزارهای زیر استفاده شد:

۱- برگه‌های درجه‌بندی شده مشاهده سنج و روش واقعه‌نگاری ۲- مصاحبه با روش سؤالات استاندارد شده و روش گفتگوهای غیررسمی

غیرانتفاعی از میان فهرست مدارس انتخاب شد. پس از انتخاب هر مدرسه یکی از کلاس‌های پایه ششم به صورت تصادفی به عنوان نمونه نهایی انتخاب می‌شد. انتخاب نمونه تا جایی که پس از آن اطلاعات جدیدی به دست نمی‌آمد، ادامه پیدا می‌کرد. در پایان پژوهش ۵ مدرسه دولتی و ۳ مدرسه غیردولتی به عنوان نمونه مورد بررسی انتخاب شده بودند. با توجه به اینکه روش تحقیق اصلی این پژوهش، روش تحقیقی کیفی بود، مشخص نمودن نمونه رابطه مستقیم با تصمیم‌گیری و قضاوت محقق داشت و قواعد از قبل تدوین شده‌ای وجود نداشت. پاتون معتقد است که شیوه ایده‌آل نمونه‌گیری در تحقیق کیفی این است که تا رسیدن به مورد زائد (موردی که پس از آن اطلاعات جدیدی به دست نمی‌آید و به نوعی اطلاعات اشباع شده است)، به انتخاب موارد ادامه دهیم (Bazargan, 2011). حجم نمونه برای مصاحبه از نوع گفتگوهای غیررسمی، تعداد از پیش تعیین شده‌ای نبود. در هر مدرسه تلاش می‌شد تقریباً با همه معلمان و معاونان و مدیر مدرسه گفتگو صورت گیرد. تعداد دانش‌آموزان مورد مصاحبه نیز بستگی به نیاز پژوهشگر به دریافت اطلاعات اضافی متفاوت بود و تعداد از پیش تعیین شده‌ای نبود که در نهایت حجم نمونه نهایی برای مصاحبه ۴۸ دانش‌آموز از ۸ مدرسه تا اشباع کامل داده‌ها بود. تعداد نمونه مورد پژوهش برای مشاهده نیز ۸ مدرسه و طول مدت مشاهده از ابتدا تا انتهای سال تحصیلی ۹۵-۹۴ بوده است و در بخش کمی نیز از بین ۸ مدرسه که مورد مشاهده قرار گرفته بودند به صورت تصادفی ۱۷۱ دانش‌آموز انتخاب شده و پرسشنامه محقق ساخته انضباط را تکمیل نمودند.

روش گردآوری اطلاعات و داده‌ها (ابزارهای پژوهش)
برای جمع‌آوری اطلاعات متناسب با ماهیت موضوع پژوهش و روش تحقیق مورد استفاده از ابزارهای زیر استفاده شد:

مشاهده

در پژوهش حاضر مهم‌ترین و اصلی‌ترین ابزار جمع‌آوری اطلاعات مشاهده مستقیم کلاس‌های درس و مدرسه بود. طول مدت مشاهده از اواسط آبان ۱۳۹۴ تا اواخر اردیبهشت سال ۱۳۹۵ بود در مرحله اول مشاهده، یعنی مرحله توصیفی مشاهده‌گر بر روی نیمکتی در آخر کلاس می‌نشست و یادداشت‌برداری مفصلی از تعاملات کلاس انجام می‌داد. یادداشت‌ها اساساً حاوی چگونگی برخورد و تعامل معلم با دانش‌آموزان، صحبت‌های معلم شیوه‌های کلاس داری و مدیریت معلم در کلاس بود. در این مرحله مشاهدات غیرمتمرکز و قلمرو آن‌ها کلی بود و مشاهده‌گر در جهات مختلف به مشاهده کلاس‌های درس و مدرسه می‌پرداخت. پس از مرور یادداشت‌های میدانی ویژگی‌های پدیده مورد پژوهش با توجه به اهداف و سؤال‌های تحقیق و با توجه به مطالعات مقدماتی، مشخص‌تر شد و توجه پژوهشگر به جمع‌آوری اطلاعات عمیق‌تری درباره دامنه محدودتری از ویژگی‌ها معطوف شد. در مرحله بعد یا انتخاب، تمرکز مشاهده‌گر به پالایش و تعمیق درک خود از اجزای خاصی که به لحاظ نظری یا تجربی اساسی‌ترند معطوف شد. داده‌های مشاهده‌شده در هر کلاس درس و هر مدرسه تا رسیدن پژوهشگر به اشباع نظری همچنان جمع‌آوری می‌شد یعنی تا زمانی که یافته‌های تازه جمع‌آوری شده، اساساً تکرار یافته‌های قبل بود. برای منظم کردن مشاهدات پس از مشخص شدن متغیرهای مشاهده‌ای مربوط و شاخص‌های رفتاری، فرم‌های مشاهده سنج با مقیاس درجه‌بندی لیکرت ساخته شد. در مشاهدات اولیه با استفاده از روش ثبت پیوسته، پژوهشگر تمام رفتارهای معلم و دانش‌آموزان را در کلاس درس ثبت می‌کرد و یک کارنامه زمانی می‌نوشت که در آن هر چیزی که در یک موقعیت خاص مانند کلاس درس رخ می‌داد، ثبت می‌شد. سپس این کارنامه‌ها را مطالعه کرده و یک نظام تحلیل محتوای مناسب داده‌ها با توجه به تعریف

مفهومی برنامه درسی پنهان به‌عنوان متغیر مستقل به وجود آورد و رفتارهای ثبت شده در این نظام را طبقه‌بندی کرده پس از آنکه متغیرهای مشاهده‌ای مربوط و شاخص‌های رفتاری آن‌ها مشخص شدند پژوهشگر یک فرم مشاهده سنج ساخت. ضمناً یک مقیاس درجه‌بندی لیکرت نیز برای آن در نظر گرفت. با نظر اساتید راهنما و مشاور فرم ساخته شده را در مشاهدات بعدی به کار گرفته شد.

تعیین روانی و پایانی مشاهده به روش واقع‌نگاری و مقیاس درجه‌بندی

پژوهشگر برای افزایش روانی مشاهدات، اقدامات زیر را صورت داد. ابتدا تعریف مفهومی برنامه درسی پنهان را در نظر گرفت. با توجه به این تعریف هدف مشاهدات خود را مشخص کرد. مفهوم انتزاعی برنامه درسی پنهان را به‌صورت عینی و دقیق درآورد و شاخص‌های تشخیص این برنامه را در پژوهش تعیین کرد تا مشخص شود که چه نوع رفتارها و یا خصایصی باید مورد مشاهده قرار گیرد. در بخش واقع‌نگاری، توصیفی واقعی از آنچه اتفاق افتاده بود ثبت شد. در روش واقع‌نگاری برای بررسی نقش برنامه درسی پنهان بر انضباط دانش‌آموزان شیوه‌های تعامل معلم و واکنش‌های او نسبت به عملکرد دانش‌آموزان، شیوه‌های مدیریت کلاس توسط معلم، شیوه‌های تعامل مدیر، معاونان و سایر کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان، تعاملات کارکنان مدرسه با یکدیگر، تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان، تعاملات دانش‌آموزان با دانش‌آموزان و محیط فیزیکی مدرسه مورد مشاهده قرار گرفت. در این مشاهدات، مشاهده‌گر به ثبت مواردی پرداخت که از نظر وی تأثیر مستقیم و غیرمستقیم بر انضباط دانش‌آموزان نسبت به مدرسه داشت. برای افزایش روانی فرم‌های مشاهده سنج هر یک از ویژگی‌های مورد مطالعه به‌طور روشن و به‌صورت رفتارهایی که مستقیماً قابل مشاهده باشند مشخص شد. ابعاد مختلف رفتارها

مشاهده‌گر شرکت‌کننده در موقعیت پژوهش حاضر بود در برخی مواقع استفاده از روش گفتگوهای غیررسمی می‌توانست برای شرکت‌کنندگان در مصاحبه کمتر مخاطره‌آمیز جلوه کند و جریان مصاحبه را آسان‌تر سازد. پس از آماده شدن سؤالات و تأیید روایی آن از طرف نظر صاحب‌نظران مصاحبه‌های مقدماتی انجام شد. زمان انجام مصاحبه‌های مقدماتی ۱۷ آبان تا ۵ آذر ۱۳۹۴ بود. نحوه انجام مصاحبه (گروهی) بدین صورت بود که پس از انتخاب تصادفی مدرسه از مدیر و معاون آموزشی هر مدرسه خواسته می‌شد ۳ نفر از دانش‌آموزان منضبط و ۳ نفر از دانش‌آموزان بی‌انضباط آن مدرسه را که در پایه ششم تحصیل می‌کردند به‌طور جداگانه در دو گروه برای مصاحبه احضار کنند. علت انتخاب مصاحبه به شیوه گروهی آن بود که در این‌گونه مصاحبه‌ها تعامل میان دانش‌آموزان آن‌ها را به بیان احساسات دیدگاه‌ها و عقایدی ترغیب می‌کرد که ممکن بود در صورت انجام مصاحبه فردی آن‌ها را اظهار نمایند. ضمناً مصاحبه‌گر در طول انجام مصاحبه‌های مقدماتی به این واقعیت دست‌یافت که بدون حضور پژوهشگر در کلاس‌های درس و مدرسه و بدون انجام مشاهدات دقیق نمی‌توان به یافته‌های مصاحبه‌ها اکتفا کرد.

مصاحبه‌های اصلی با دو روش صورت گرفت. الف- گفتگوهای غیررسمی ب- سؤالات باز استاندارد شده. مصاحبه‌ها از طریق گفتگوهای غیررسمی بر مبنای طرح سؤالات خودجوش در یک تعامل طبیعی انجام پذیرفت که به‌عنوان جزئی از یک مشاهده مداوم دانش‌آموزان و معلمان صورت می‌گرفت. به دلیل انجام مصاحبه‌ها پس از طرح دوستی مصاحبه‌گر با معلمان و دانش‌آموزان، آن‌ها دیدگاه‌های واقعی خود را ابراز می‌داشتند. در مصاحبه با روش گفتگوهای غیررسمی به دلیل آنکه مصاحبه‌گر خود مشاهده‌گر هم بود، متن سؤالات با توجه به مشاهدات شکل گرفته بود. گاهی نیز مصاحبه‌ها با روش سؤالات باز استاندارد شده انجام

به‌صورت عینی و قابل مشاهده تعریف شد. تنها ویژگی‌هایی انتخاب شد که جزء اهداف و سؤالات پژوهشی بود. سپس درجه‌های رفتار مورد بررسی به‌صورت زیر تعریف شد.

در محیط اجتماعی مدرسه افراد مورد بررسی: همیشه = ۵ یعنی در تمام جلسات مشاهده. اکثر اوقات = ۴ یعنی در بیشتر جلسات مشاهده. معمولاً = ۳ یعنی حداقل در نیمی از جلسات مشاهده. بعضی وقت‌ها = ۲ یعنی یک یا دو بار این رفتار را نشان دادند. به‌ندرت = ۱ یعنی در طول جلسات مشاهده این رفتار را نشان نداده‌اند.

در محیط فیزیکی: عالی = ۵ یعنی کیفیت مورد بررسی در سطح بسیار خوب. بالای متوسط = ۴ یعنی در سطح بالاتر از متوسط، متوسط = ۳ یعنی در سطح متوسط، زیر متوسط = ۲ یعنی در سطح زیر متوسط، ضعیف = ۱ یعنی در پایین‌ترین وضعیت نسبت به مدارس مورد بررسی قرار داشت.

پس از تهیه و تنظیم فرم‌های مشاهده سنج، فرم‌ها را استاد راهنما و چند نفر از متخصصان و دانشجویان دکتری برنامه‌ریزی درسی و روانشناسی پرورشی بررسی نموده و روایی آن‌ها را تأیید کردند. با نظر ایشان برخی از عبارات حذف و یا اضافه شد و اصلاحاتی در فرم‌ها صورت گرفت. با توجه به هدف تحقیق به‌منظور بررسی اثر برنامه درسی پنهان بر انضباط دانش‌آموزان و پاسخگویی به سؤالات پژوهش علاوه بر مشاهده، از مصاحبه با دو روش سؤالات باز استاندارد شده و روش گفتگوهای غیررسمی استفاده شد؛ و مصاحبه‌ها در کلاس‌های درسی که مورد مشاهده پژوهشگر قرار گرفته بود انجام پذیرفت. ضمناً مصاحبه‌ها حداقل یک هفته پس از ورود پژوهشگر به محیط مدرسه صورت می‌گرفت. با توجه به تعریف مفهومی و عملیاتی برنامه درسی پنهان و با توجه به پیشینه تحقیق بهترین روش برای مصاحبه استفاده از روش سؤالات باز استاندارد شده بود. از آنجا که پژوهشگر خود به‌عنوان فرد

حرفه‌ای پژوهشگر در انجام مصاحبه‌ها و توانایی وی در ایجاد رابطه مطلوب با مصاحبه‌شوندگان و حضور در کلاس‌های درس و مدرسه و مشاهده رفتارها و تعاملات افراد با یکدیگر در محیط از دلایل تأیید روانی و پایانی مصاحبه‌ها بود.

یافته‌های کمی

پیش‌بینی انضباط دانش‌آموزان در ارتباط با ابعاد برنامه درسی پنهان چگونه است یا به عبارتی بین ابعاد برنامه درسی پنهان با انضباط دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد؟

برای بررسی فرضیه فوق ابتدا به بررسی معنادار بودن مدل رگرسیونی و نوشتن مدل مناسب و مورد تأیید بر اساس ضرایب رگرسیونی معنی‌دار می‌پردازیم.

آزمون معنادار بودن رگرسیون:

برای بررسی معنادار بودن رگرسیون از آزمون (تحلیل واریانس) ANOVA با توجه به آماره فیشر پرداخته می‌شود که فرض معنی‌دار بودن رگرسیون چندگانه با ۸ متغیر مستقل با متغیر وابسته با توجه مدل رگرسیونی به صورت زیر است. قبل از بررسی معنی‌دار بودن رگرسیون به بررسی جدول مقدار R چندگانه برای رگرسیون چندگانه پرداخته می‌شود.

$$\begin{cases} H_0: \text{مدل رگرسیون برازش شده معنی‌دار نیست.} \\ H_1: \text{مدل رگرسیون برازش شده معنی‌دار است.} \end{cases}$$

مدل رگرسیونی پیش‌بینی‌شده:

انضباط دانش‌آموزان $(\beta_0 + \beta_1) =$ تعاملات معلم با دانش‌آموزان $(\beta_2) +$ ظاهر دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان $(\beta_3) +$ تعاملات دانش‌آموزان با دانش‌آموزان $(\beta_4) +$ قوانین و مقررات مدرسه $(\beta_5) +$ تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان $(\beta_6) +$ تعاملات کارکنان مدرسه با یکدیگر $(\beta_7) +$ شیوه تدریس و ارزشیابی $(\beta_8) +$ ساختار فیزیکی

می‌گرفت در این روش فرمت کلی سؤالات از قبل تعیین می‌شد. با توجه به اینکه مهم‌ترین ابزار پژوهشگر مشاهده از کلاس‌های درس و مدرسه بود بسیاری از سؤالاتی که با روش سؤالات باز استاندارد شده تدوین شده بود ضمن مشاهده پاسخ داده می‌شد؛ بنابراین هدف از مصاحبه تأیید یا رد یافته‌هایی بود که در مشاهدات ثبت می‌شد. در مصاحبه‌ها هم از سؤال‌های باز پاسخ و هم از سؤال‌های بسته پاسخ استفاده شد. مصاحبه‌گر در طول مصاحبه‌ها از فنونی که معمولاً در مصاحبه‌های مشاوره متداول است استفاده می‌کرد.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه به روش کیفی از تحلیل تفسیری داده‌ها استفاده شد. پژوهشگر کلیه داده‌ها مورد پژوهش را تلفیق و یک پایگاه اطلاعاتی تشکیل داد سپس هر سؤال و پاسخ‌های آن را در یک بخش قرار داد. در مرحله بعد پژوهشگر مقوله‌هایی را تدوین نمود که سؤال‌ها و پاسخ‌ها در درون آن‌ها قرار گرفتند. مقوله‌های تدوین شده در داخل بخش‌ها نشانه‌گذاری شد. پژوهشگر پس از نشانه‌گذاری کلیه بخش‌ها تمام بخش‌هایی را که تحت یک مقوله نشانه‌گذاری شده بودند در کنار هم قرار داده سپس به مقایسه و اصلاح مقوله‌ها پرداخت و این عمل آن قدر تکرار شد تا سرانجام مقوله‌بندی به یک نتیجه رضایت بخشی منتهی شد. در مرحله آخر نتایج استخراج شد و نتیجه‌گیری از متن مصاحبه‌ها صورت گرفت. پژوهشگر برای تعیین روایی و پایانی مصاحبه پس از مطالعه منابع مختلف (کتاب، رساله‌ها، مقالات و سایت‌های اینترنتی معتبر) سؤال‌های مصاحبه را با توجه به تعریف مفهومی و عملیاتی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، در نظر گرفتن اهداف پژوهش تهیه و تنظیم نمود. پس از تهیه فهرست سؤالات با متخصصان رشته‌های برنامه‌ریزی درسی به صورت حضوری مشورت شد و اصلاحاتی صورت پذیرفت. برای اطمینان از صحت انجام مصاحبه‌ها و اعمال روند یکسان و نتیجه‌گیری مطمئن‌تر همه مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر صورت گرفت. صلاحیت

جدول ۱. R چندگانه

ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل یافته	خطای استاندارد برآورد شده
۰/۵۲۷	۰/۲۷۷	۰/۲۰۴	۰/۲۸

در جدول شماره ۱ برای رگرسیون برازش شده، مقدار ضریب همبستگی چندگانه برابر با ۰/۵۲۷ است که نشان‌دهنده همبستگی متوسطی بین مجموعه متغیرهای مستقل با متغیر وابسته است در ادامه مقدار ضریب تعیین شده (۰/۲۷۷) است که نشان‌دهنده این است که ۲۸ درصد از کل تغییرات واریانس متغیر انضباط دانش‌آموزان وابسته به متغیرهای مستقل است.

جدول ۲. تحلیل واریانس (ANOVA)

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار F	سطح معنی داری
رگرسیون	۰/۸۴۰	۸	۰/۱۲۸		
باقیمانده‌ها	۱۳/۸۸۱	۱۶۲	۰/۰۸۰	۱/۶۱۱	۰/۰۰۱
کل	۱۳/۹۰۶	۱۷۰			

در جدول شماره ۲ با توجه به مقدار آماره F یا فیشر و مقدار سطح معنی‌داری این آزمون به بررسی معنادار بودن رگرسیون چندگانه پرداخته می‌شود، با توجه به اینکه مقدار سطح معنی‌داری این آزمون کمتر از ۵ درصد است در نتیجه فرض معنادار بودن مدل رگرسیون برازش شده رد نمی‌شود یعنی مدل رگرسیون خطی چندگانه مناسب است.

ب- ۲) آزمون معنادار بودن ضرایب رگرسیون:

جدول ۳. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد برای متغیرهای مستقل در مدل رگرسیون

سطح معنی داری	مقدار t	ضرایب استاندارد نشده		مدل
		خطای استاندارد	ضرایب استاندارد شده	
۰/۰۰۱	۵/۲۲۶	۰/۶۷۰	۳/۵۰۳	مقدار ثابت
۰/۰۰۱	۱/۱۶۶	۰/۰۷۸	۰/۱۹۸	تعاملات معلم با دانش‌آموزان
۰/۳۰۹	-۱/۰۲۰	۰/۰۵۴	-۰/۰۵۵	ظاهر دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان مدرسه
۰/۰۰۱	۱/۲۹۳	۰/۰۴۴	۰/۱۵۸	تعاملات دانش‌آموزان با دانش‌آموزان
۰/۰۰۱	۱/۶۱۱	۰/۰۶۴	۰/۲۳۹	قوانین و مقررات مدرسه
۰/۰۰۱	۱/۶۴۳	۰/۰۷۷	۰/۱۲۶	تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان
۰/۶۰۲	-۰/۵۲۳	۰/۰۶۲	-۰/۰۳۳	تعاملات کارکنان مدرسه با یکدیگر
۰/۰۰۱	۱/۵۲۷	۰/۰۸۷	۰/۱۵۰	شیوه تدریس و ارزشیابی
۰/۰۰۱	۱/۳۶۲	۰/۱۱۰	۰/۱۴۹	ساختار فیزیکی

با توجه به جدول فوق می‌توان مدل رگرسیونی استاندارد را به صورت زیر نوشت:

انضباط دانش‌آموزان $(۳/۵۰۳) = (۰/۱۹۸)$ تعاملات معلم با دانش‌آموزان، $(+۱/۵۸)$ تعاملات دانش‌آموزان با دانش‌آموزان، $(+۲۳۹)$ قوانین و مقررات مدرسه $(+۱۲۶)$ ، تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان $(+۱۵۰)$ ، شیوه تدریس و ارزشیابی و $(+۱۴۹)$ ساختار فیزیکی

فرضیه فرعی ۱: بین انضباط دانش‌آموزان و ابعاد برنامه درسی (به صورت دوجه دو) رابطه معناداری وجود دارد؟

*در این مورد می‌خواهیم بررسی کنیم رابطه معناداری انضباط دانش‌آموزان و ابعاد برنامه درسی (به صورت دوجه دو) وجود دارد. یا به اصطلاح دیگر بر روی هم تأثیرگذار هستند یا نه. برای این منظور، تأثیر انضباط دانش‌آموزان بر ابعاد برنامه درسی را بررسی می‌کنیم که برای بررسی از مقدار ضریب همبستگی پیرسون استفاده می‌کنیم.

ضریب همبستگی واقعی پیرسون بین انضباط دانش‌آموزان و ابعاد برنامه درسی در جامعه آماری مورد بحث ρ با توجه به آنکه متغیرهای مورد مطالعه کمی است لذا بایستی فرض‌های زیر را از طریق آزمون همبستگی پیرسون مورد آزمون قرار دهیم. فرض‌های آزمون به شرح زیر است:

$$\begin{cases} H_0 : \rho = 0 \\ H_1 : \rho \neq 0 \end{cases}$$

فرض صفر به معنای عدم رابطه بین دو متغیر X و Y بوده و فرض یک به معنای وجود رابطه معنی‌دار بین دو متغیر است. قاعده آزمون فرض صفر در مقابل فرض یک به شرح زیر است:

اگر سطح معنی‌داری آزمون کمتر $۰/۰۵$ باشد فرض صفر را رد و فرض یک را می‌پذیریم.

جدول شماره ۳ مقادیر ضرایب رگرسیونی متغیرهای تأثیرگذار بر متغیر وابسته را نشان می‌دهد که با توجه به آماره t و سطح معنی‌داری این آزمون مشخص است متغیرهایی که سطح معنی‌داری آن‌ها کمتر از $۰/۰۵$ است در مدل رگرسیونی قرار می‌گیرند (تعاملات معلم با دانش‌آموزان - تعاملات دانش‌آموزان با دانش‌آموزان - قوانین و مقررات مدرسه - تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان - شیوه تدریس و ارزشیابی - ساختار فیزیکی)

مدل رگرسیونی نشان می‌دهد که در یک مدل رگرسیونی چندگانه انضباط دانش‌آموزان بدون تأثیر متغیرهای مستقل $۳/۵۰۳$ است دیگر اینکه تغییر یک انحراف استاندارد تعاملات معلم با دانش‌آموزان باعث تغییر $۰/۱۹۸$ انحراف استاندارد در متغیر انضباط دانش‌آموزان می‌شود، همچنین تغییر یک انحراف استاندارد در تعاملات دانش‌آموزان با دانش‌آموزان باعث تغییر $۰/۱۵۸$ انحراف استاندارد در انضباط دانش‌آموزان می‌شود. همچنین تغییر یک انحراف استاندارد در قوانین و مقررات مدرسه باعث تغییر $۰/۳۳۵$ انحراف استاندارد در انضباط دانش‌آموزان می‌شود و نیز تغییر یک انحراف استاندارد در تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان باعث تغییر $۰/۲۳۹$ انحراف استاندارد در انضباط دانش‌آموزان می‌شود. نیز تغییر یک انحراف استاندارد در ارزشیابی باعث تغییر $۰/۱۲۶$ انحراف استاندارد در انضباط دانش‌آموزان می‌شود. نیز تغییر یک انحراف استاندارد در ساختار فیزیکی باعث تغییر $۰/۱۴۹$ انحراف استاندارد در انضباط دانش‌آموزان می‌شود.

در ادامه متغیر قوانین و مقررات مدرسه با ضریب استاندارد $(۰/۲۵۸)$ بیشترین تأثیر (مثبت) را بر متغیر وابسته داشته است و در ادامه متغیر تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان با ضریب استاندارد $(۰/۱۳۲)$ کمترین تأثیر مثبت بر متغیر انضباط دانش‌آموزان را دارد.

جدول ۴. آزمون همبستگی پیرسون بین انضباط دانش‌آموزان و ابعاد برنامه درسی (به صورت دوجه دو)

مقدار	انضباط دانش‌آموزان	متغیر
۰/۲۴۹	ضریب همبستگی	تعاملات معلم با دانش‌آموزان
۰/۰۰۱	سطح معنی‌داری	
-۰/۰۰۷	ضریب همبستگی	ظاهر دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان مدرسه
۰/۹۲۸	سطح معنی‌داری	
۰/۳۱۳	ضریب همبستگی	تعاملات دانش‌آموزان با دانش‌آموزان
۰/۰۰۱	سطح معنی‌داری	
۰/۴۱۵	ضریب همبستگی	قوانین و مقررات مدرسه
۰/۰۰۱	سطح معنی‌داری	
۰/۱۶۷	ضریب همبستگی	تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان
۰/۰۰۵	سطح معنی‌داری	
-۰/۰۲۷	ضریب همبستگی	تعاملات کارکنان مدرسه با یکدیگر
۰/۷۲۷	سطح معنی‌داری	
۰/۲۲۲	ضریب همبستگی	شیوه تدریس و ارزشیابی
۰/۰۰۵	سطح معنی‌داری	
۰/۲۳۳	ضریب همبستگی	ساختار فیزیکی
۰/۰۰۵	سطح معنی‌داری	

کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان و ساختار فیزیکی دارای کمترین ارتباط با انضباط دانش‌آموزان می‌باشند.

یافته‌های کیفی

۱- تعاملات معلم با دانش‌آموزان: در زمینه تأثیر تعامل معلم با دانش‌آموزان در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان صاحب‌نظرانی چون والانس (valance, 1991)، آسپروکس (Ausbrooks, 2000)، لیوسی و لاسون (Livessey & Lawson, 2008)، اسمیت و مونتگومری (Smith & Montgomery, 2008)، مهرمحمدی (Mehr, 2002)، (Mohammadi, 2002)، ملکی (Maleki, 2007) و نوروزی (Noruzi, 2010) و حسینی (Hosseini, 2013) همچنین یعقوبی (Yaghubi, 2014) استفاده شده است. تحلیل کیفی تعاملات معلم با دانش‌آموزان نشان داد در کلاس‌های مدارس کد ۱، ۳، ۴، ۵ و ۶ که معلمان

همان‌طور که از جدول شماره ۴ ملاحظه می‌گردد مقدار سطح معنی‌داری دو مؤلفه ظاهر دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان مدرسه، تعاملات کارکنان مدرسه با یکدیگر در ارتباط با انضباط دانش‌آموزان بیشتر از ۰/۰۵ هست، لذا مطابق قاعده آزمون همبستگی پیرسون فرض صفر را رد نمی‌کنیم و فرضیه یک را نمی‌پذیریم، یعنی رابطه معناداری (همبستگی معناداری) بین دو مؤلفه فوق و انضباط دانش‌آموزان وجود ندارد. ولی مقدار سطح معنی‌داری مؤلفه‌های دیگر با انضباط دانش‌آموزان کمتر از ۰/۰۵ است، لذا مطابق قاعده آزمون همبستگی پیرسون فرض صفر را رد می‌کنیم و فرضیه یک را می‌پذیریم، یعنی رابطه معناداری (همبستگی معناداری) بین مؤلفه‌های دیگر با انضباط دانش‌آموزان وجود دارد که در بین رابطه‌ها قوانین و مقررات مدرسه دارای بیشترین ارتباط با انضباط دانش‌آموزان، تعاملات

دانش‌آموزان می‌شد رفتار معلمان با دانش‌آموزان است، به‌طور نمونه در مدرسه کد ۶ دانش‌آموزی می‌گوید: من از درس هنر بدم می‌آید زیرا معلم ما خیلی سخت‌گیر است نه تنها من که خیلی از دانش‌آموزان دیگر او را دوست ندارند معلم هنر ما مدام از ما می‌خواهد که نقاشی بکشیم و با همدیگر صحبت نکنیم حتی یک‌بار وقتی که من می‌خواستم مداد رنگی دوستم را بگیرم با من دعوا کرد و دادوبیداد راه انداخت که چرا من مدام صحبت می‌کنم.

گفته‌های این دانش‌آموزان و مشاهده پژوهشگر مطابق پیش‌بینی‌های نظریه‌پردازان رفتارگرا و تداعی‌گرا بود. این نظریه‌پردازان معتقد بودند از طریق فرایند شرطی شدن، محرک خنثی می‌تواند به‌صورت محرک شرطی درآید و این فرایند شرطی شدن می‌تواند به سطوح بالاتر نیز کشیده شود بنابراین نگرش دانش‌آموزان به درس که در ابتدا محرک خنثی است از طریق تداعی با رفتارهای بد و پرخاشگرانه معلم می‌تواند به محرک شرطی تبدیل‌شده و منجر به بروز نگرش منفی به درس و کلاس و مدرسه شود. احتمال دارد نه تنها معلم بلکه هر کار و فعالیت دیگری که از سوی وی نیز سرچشمه می‌گیرد مورد نفرت دانش‌آموزان واقع‌شده و درنهایت منجر به تنفر دانش‌آموزان از مدرسه و بی‌اعتنایی به قوانین مدرسه شود.

۲- تعاملات کارکنان مدرسه (مدیر، معاونان، مربی پرورشی، مشاور) با دانش‌آموزان: طبق دیدگاه کارکردگرایان، تقویت‌کننده‌های بیرونی در انضباط دانش‌آموزان نقش عمده‌ای را ایفا می‌کنند. کارکردگرایان اعتقاد دارند مشکلات انضباطی و رفتاری در مدارس از طرح‌ریزی غلط آموزشی مانند عدم تقویت رفتار مناسب، قوانین و مقررات خشک یا انتظارات نامعقول و بی‌توجهی به اختلافات فردی ناشی می‌گردد. مشاهدات پژوهشگر در مدارس ۱ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶ نشان داد که تعاملات کارکنان مدرسه (مدیر، معاونان، مربی) با دانش‌آموزان برخلاف نظریه‌های تداعی‌گرایان و

برخلاف دیدگاه‌های نظریه‌پردازان تداعی‌گرایی و نیز نظریه‌های اسکینر و ثراندایک با دانش‌آموزان برخورد محترمانه و رفتار دوستانه نداشتند دانش‌آموزان نیز قوانین و مقررات کلاس را رعایت نمی‌کردند، از آنجایی که معلم به‌عنوان الگو در هر مدرسه برای شاگردان است، رفتار و تعامل معلم با دانش‌آموزان بر روی رفتار آن‌ها تأثیر می‌گذاشت پژوهشگر بارها مشاهده کرد که در مدرسی که معلمین به تمسخر یا تحقیر شاگردان می‌پردازند، شاگردان از طریق یادگیری مشاهده‌ای رفتارهای معلم را به‌عنوان الگو قرار می‌دهند و بی‌انضباطی‌ها و نادیده گرفتن قوانین و مقررات مدرسه به‌صورت مکرر توسط دانش‌آموزان این معلمین تکرار می‌گردید؛ اما در مدارس کد ۲، ۷ و ۸ که معلمین سبک مدیریتشان در کلاس‌ها دموکراسی قانون‌مدار بود و شرح وظایف دانش‌آموزان به‌صورت روشن بیان شده بود، از طرفی معلم‌ها هنگام ورود و خروج از کلاس لبخند بر لب داشتند و در کلاس درس خوش‌رو بودند و استرسی به دانش‌آموزان وارد نمی‌کردند و با دانش‌آموزان رابطه خوبی داشتند و جو کلاس‌ها اضطراب‌آور و دلهره‌آور نبود دانش‌آموزان به ضوابط تعیین‌شده و مقررات وضع‌شده بهتر گردن می‌نهادند. پژوهشگر در مشاهدات خود همان‌گونه که ملکی اشاره کرده است، شاهد دوسویه بودن تعاملات بین معلم و دانش‌آموزان بود. بدین ترتیب که در کلاس‌هایی که معلمین با دانش‌آموزان تعاملات منفی داشتند و از شیوه‌های تنبیه، جریمه، توهین و تحقیر، سرزنش، تمسخر و ترساندن دانش‌آموزان برای کنترل رفتاری آن‌ها استفاده می‌کردند دانش‌آموزان نیز با انجام ندادن تکالیف درسی، تمسخر کردن معلمان، لجبازی کردن، نشان دادن بی‌علاقگی به درس و خود شخص معلم و رفتارهای قانون‌شکن و بی‌انضباطی‌های مکرر عکس‌العمل نشان می‌دادند. از دیگر مواردی که در ایجاد تعاملات منفی بین معلم و دانش‌آموزان و از طریق فرایند شرطی‌سازی کلاسیک باعث بی‌انضباطی توسط

۳- تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر: درزمینه تأثیر تعامل معلم با دانش‌آموزان در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان صاحب‌نظرانی چون آسپروکس (Livessey & Ausbrooks, 2000)، لیوسی و لاسون (Lawson, 2008)، اسمیت و مونتگومری (Smith & Montgomery, 2008)، مهرمحمدی (Mehr, 2002)، ملک‌ی (Maleki, 2007)، حسینی (Hosseini, 2013)، یعقوبی (Yaghubi, 2014) همچنین کاظم‌پور (Kazempour, 2015) استفاده شده است. تحلیل کیفی یافته‌های حاصل از تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر نشان داد که در مدارس کد ۳ و ۴ و ۶ که روش‌های تدریس و ارزشیابی از شاگردان بر مبنای رقابت‌های فردی و برخلاف نظریات ویگوتسکی و پیازه (که معتقد به ایجاد گروه‌های کوچک یادگیری در کلاس‌ها بودند) انجام می‌شد. در این مدارس که دانش‌آموزان کمترین تعاملات مثبت با یکدیگر را داشتند رفتار دوستانه کمتری نیز با یکدیگر داشتند، آن‌ها برای یکدیگر احترام و ارزش قائل نبودند و یکدیگر را مورد توهین و تحقیر قرار می‌دادند. در مدارس کدهای ۲ و ۷ که از روش یادگیری مشارکتی در کلاس بیشتر استفاده می‌گردید و موفقیت گروه مبنای قضاوت مطمئن قرار می‌گرفت رفتار صمیمانه‌تر بین اعضای گروه برقرار بود به نظر سانتراک (Santrock, 2006) وقتی شرایط پاداش گروهی مسئولیت‌پذیری فردی تأمین می‌شود و همچنین وقتی گروه برای کسب موفقیت تقویت می‌شود و تمام اعضای آن برای کمک به پیشرفت گروه تلاش می‌کنند رفتارهای مبتنی بر نظم و انضباط در دانش‌آموزان بیشتر دیده می‌شود. مشاهدات پژوهشگر نیز نشان داد که در مدارس کد ۱ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶ که با شیوه‌های استبدادی اداره می‌شد و روش تدریس و ارزشیابی بر مبنای رقابت فردی بود دانش‌آموزان قوی نمرات بهتری کسب می‌کردند و دانش‌آموزان ضعیف نمرات کمتری به دست می‌آوردند

رویکردهای انگیزشی و نظریه‌های انسان‌گرایانه بود. در این مدارس رفتارهای کارکردگرایان برخلاف نظریه‌های رفتارگرایان پاداش‌ها و تشویق‌کننده‌های بیرون بود. به‌طور مثال در یکی از روزهای حضور پژوهشگر یکی از دانش‌آموزان در زنگ تفریح در حیاط مدرسه شروع به تعقیب‌وگریز و بازی با دوست خود کرد معاون مدرسه که از دور این صحنه را مشاهده نمود با صدای سوت آن‌ها را متوقف کرد و جلوی دیگر دانش‌آموزان با لحن تندی به آن‌ها تذکر داد. معاون اعتقاد داشت که اگر آن‌ها زمین بخورند و آسیب ببینند جواب پدر و مادر آن‌ها را چه کسی خواهد داد. این دو دانش‌آموز که از رفتار معاون خود بسیار ناراحت بودند در مصاحبه با پژوهشگر عنوان کردند که بعد از زنگ پایان مدرسه و قبل از خروج از مدرسه سطل آشغال کلاس را وسط کلاس خالی خواهند کرد حتی یکی از آن‌ها در مصاحبه خود عنوان کرد که آقا من امسال سال آخری است که در این مدرسه حضور دارم آخر سال که درسم تمام شد و از این مدرسه خواستم بروم به خاطر رفتارهای بد معاون با من و دوستم بر روی ماشین او خط خواهیم انداخت. در چنین مدرسی که عوامل برانگیزاننده مورد نظر هرزبرگ و ارضای نیازهای سطح بالا مانند احترام و خودیابی برای دانش‌آموزان فراهم نمی‌شد دانش‌آموزان نیز به قوانین مدرسه احترام کمتری می‌گذاشتند؛ اما در مدرسی مانند مدرسه کد ۷ تعاملات کارکنان با دانش‌آموزان مثبت بود. در این مدرسه مطابق نظر انسان‌گراها شأن و مقام دانش‌آموزان حفظ شده و روابط متقابل فردی بر مبنای احترام بود. نیازهای شناختی و عاطفی معلمان و دانش‌آموزان در این مدرسه برآورده می‌شد. به‌طورکلی دانش‌آموزان و معلمان از جو اجتماعی آن رضایت داشتند به طوری که اکثریت آن‌ها از اینکه در این مدرسه در حال تدریس یا تحصیل بودند ابراز رضایت یا حداقل شکایتی نداشتند و احترام به قوانین مدرسه دانش‌آموزان این مدارس بیشتر بود.

می‌گردید؛ اما در مدارس کدهای ۲ و ۷ و ۸ که روش‌های تدریس معلمان بر مبنای روش‌های مشارکتی و عدم مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر بود، دانش‌آموزان از تعاملات خوب و مثبتی با یکدیگر برخوردار بودند، برای یکدیگر ارزش و احترام قائل می‌شده و در یادگیری درس‌ها به هم کمک می‌کردند. آن‌ها تجربه‌ها و یادگیری‌های مثبتی در کنار یکدیگر کسب می‌نمودند و بدین ترتیب تعاملات این دانش‌آموزان نسبت به یکدیگر مثبت‌تر بود.

۴- شیوه‌های تدریس و ارزشیابی معلمان: در تحلیل یافته‌های حاصل از شیوه‌های تدریس و ارزشیابی معلمان و تأثیر آن بر انضباط دانش‌آموزان از نظرات صاحب‌نظرانی چون ردیش (Redish, 2009)، مهرمحمدی (Mehrmohammadi, 2002)، حسینی‌یزدی (Hosseini Yazdi, 2014)، یعقوبی (Yaghubi, 2014) همچنان کماظم‌پور (Kazempour, 2015) و نظریه‌پردازان حوزه روانشناسی پرورشی استفاده شده است. با وجود سیستم آموزشی جدید و شش‌ساله شدن دوره ابتدایی در کشور و تغییرات انجام‌شده زیاد در محتوای کتاب‌ها (خصوصاً در محتوای کتاب‌های ششم که چند سال بیشتر از عمر این پایه در کشور نمی‌گذرد تغییرات اساسی در جهت تقویت مهارت‌های عملی دانش‌آموزان داده شده است) اما همچنان مشاهدات ثبت شده توسط محقق در مدارس ابتدایی نشان داد که در انتخاب روش تدریس، معلمان اکثراً از روش‌های تدریس سنتی استفاده می‌کنند. از عوامل دیگری که در روش‌های تدریس و ارزشیابی معلم بر انضباط دانش‌آموزان اثرات منفی می‌گذشت، موارد زیر بودند. معلمان اطلاعات و آگاهی کافی نسبت به پایه‌ای که تدریس می‌کرد نداشتند. پایه که تدریس آن برعهده گرفته بود با رشته تخصصی معلمان و یا علایق آن‌ها همخوانی نداشت و هنگامی که از آن‌ها پرسیده می‌شد که چرا به جای تدریس در دوره ابتدایی در دوره متوسطه تدریس نمی‌کنید اظهار

سازگاری بین دانش‌آموزان کمتر مشاهده می‌گردید و اختلاف و رفتارهای برخلاف قوانین مدرسه بیشتر مشاهده می‌گردید اما در مدارس کد ۲ و ۷ و ۸ که مشارکت گروهی با رویکردهای بندورا، پیازه و ویگوتسکی بیشتر مدنظر معلمان قرار داشت همکاری بین دانش‌آموزان بیشتر مشاهده می‌گردید، در این مدارس دانش‌آموزان به کار با یکدیگر و رقابت‌های گروهی سوق داده می‌شدند و تجربیات مثبت‌تری بین دانش‌آموزان اتفاق می‌افتاد و روابط آن‌ها بیشتر بر مبنای احترام متقابل به عقاید یکدیگر و رفتار سازگارانه بهتر در کلاس درس بیشتر دیده می‌شد. به طور مثال در مدرسه کد ۱ استفاده از روش آموزش خصوصی همسالان مطابق نظریه ویگوستکی و راضی کردن دانش‌آموزان قوی به آموزش دانش‌آموزان ضعیف شده بود که در صورت عدم موفقیت دانش‌آموزان ضعیف به کسب امتیاز بالاتر، دانش‌آموزان ضعیف از طرف دانش‌آموزان قوی مورد تحقیر و توهین قرار گیرند و برچسب نفهمی، کودنی، کندذهنی و حماقت می‌گرفتند. به طور مثال پژوهشگر در صحبت‌هایی که با دانش‌آموزان قوی و ضعیف داشت دانش‌آموزان ضعیف اظهار می‌داشتند که دانش‌آموزان قوی برخورد تند و بدی با آن‌ها دارند و در صورتی که مطلبی را یاد نگیرند آن‌ها را مورد سرزنش قرار می‌دهند و اعتمادبه‌نفس را از آن‌ها می‌گیرند، دانش‌آموزان قوی نیز اظهار می‌داشتند که دانش‌آموزان ضعیف قادر به یادگیری درس‌ها نبوده و آن‌ها وقتشان را تلف می‌کنند، بنابراین پژوهشگر دریافت که در مدارس کدهای ۱، ۴، ۵، ۶، ۳ دانش‌آموزان ضعیف احساس می‌کنند که قادر به یادگیری نیستند و دانش‌آموزان قوی‌تر نیز این حس را پیدا کرده‌اند که قادر به آموزش دادن به دانش‌آموزان ضعیف نمی‌باشند بنابراین هر دو گروه دانش‌آموزان از تعامل با یکدیگر راضی نبوده و بر این مبنا اظهار می‌کردند که علاقه‌ای به کلاس و آمدن به مدرسه ندارند که این امر باعث افزایش رفتار قانون‌شکنانه دانش‌آموزان در مدارس

دانش‌آموزان مقطع ابتدایی و رفتار درست با این دانش‌آموزان و ناتوانی در تدریس کتب جدید باعث به وجود آمدن بی‌انضباطی‌های مکرر در کلاس‌های درس این معلمان می‌گردد.

۵- قوانین و مقررات مدرسه: صاحب‌نظران مختلف در خصوص تأثیر قوانین و مقررات مدرسه در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان اتفاق نظر دارند. از میان این صاحب‌نظران می‌توان به آرای گوردون (Gordon, 1985)، آهولا (Ahola, 2000)، مایلز و آندریون (Myles & Andreon, 2001)، اسمیت و مونتگومری (Smith & Montgomery, 2008) ملکی (Maleki, 2007) و شریف‌جعفری (SharifJafari, 2016) اشاره کرد. در تحلیل کیفی یافته‌های این مؤلفه از نظرات صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی که در بالا به آن‌ها اشاره شد و صاحب‌نظران حوزه روان‌شناسی تربیتی و یادگیری، نظریه‌های کارکردگرایی، نظریه‌های تداعی‌گرایی، نظریه یادگیری شناختی-اجتماعی بندورا استفاده شده است. در یکی از مدارس غیردولتی مورد مشاهده تأکید عمده مدیر مدرسه بر رضایت دانش‌آموزان والدین به منظور بالا بردن آمار ثبت‌نام دانش‌آموز و افزایش درآمد مدرسه بود. در این مدرسه از آنجائی که با رفتار مغایر با قوانین مدرسه شاگردان (به منظور کسب رضایت اولیاء و دانش‌آموزان) برخورد جدی صورت نمی‌گرفت مشاهده‌گر شاهد قانون‌شکنی بیشتر از طرف دانش‌آموزان بود. وولفک (Woolfolk, 2000) معتقد است که اگر دانش‌آموزان یک کلاس مقررات مدرسه را رعایت نکنند و نتیجه این عدم رعایت مقررات را نبینند ممکن است سایر دانش‌آموزان به انجام آن رفتار خلاف مقررات تشویق گردند: پژوهشگر بارها مشاهده نموده که دانش‌آموزانی که مقررات مدرسه (غیرانتفاعی) را رعایت نمی‌کنند صرفاً به خاطر رضایت دانش‌آموزان از مدرسه مدیر با لبخند به یک تذکر با لحن ملایم اکتفا می‌نمود. همچنین مدیر از دیگر متصدیان مدرسه می‌خواست با

می‌داشتند که به خاطر اجرای سیستم ۳-۳-۶ و کمبود معلم ابتدایی و ما را در دوره متوسطه به خاطر کاهش یک‌پایه مازاد اعلام کردند و به دوره ابتدایی منتقل نمودند. پژوهشگر در مصاحبه‌های خود با معلمان پایه ششم بعضی از معلمان اظهار داشتند که آن‌ها در شهرستان‌های استان در حال تدریس بودند و تنها شرط انتقال به شهر شیراز تدریس در مقطع ابتدایی بود و آن‌ها به خاطر منتقل شدن به شیراز بالاجبار تعهد داده‌اند که در دوره ابتدایی تدریس نمایند به همین دلیل نه قادر بودند آن پایه تحصیلی را به‌خوبی تدریس کند و نه ارزشیابی و نمره‌گذاری صحیحی از دانش‌آموزان داشته باشند. مثلاً یکی از معلمان پایه ششم مدرسه کد ۱ که سابقه ۱۷ سال تدریس در دوره راهنمایی و متوسطه (سابق) را داشت در مصاحبه خود به پژوهشگر عنوان کرد که من سال‌های زیادی را در دوره راهنمایی و متوسطه (سابق) به تدریس عربی گذرانده‌ام، اما با توجه به اضافه شدن یک‌پایه به مقطع ابتدایی و کم شدن یک‌پایه از دوره راهنمایی و متوسطه اکنون به خاطر مازاد اعلام شدن به‌عنوان دبیر عربی برای جلوگیری از کم شدن حقوق و داشتن ابلاغ تنها راه باقی‌مانده که تدریس در دوره ابتدایی است را برای حل کردن این مشکل انتخاب کرده‌ام؛ اما واقعاً کار کردن با این بچه‌ها خصوصاً در درس ریاضی برای من که هیچ سابقه و آشنایی با این درس و دانش‌آموزان این مقطع را ندارم بسیار سخت است به‌طوری‌که هر روز با سردرد از مدرسه خارج می‌شوم و هر چه دانش‌آموزان را تهدید می‌کنم آن‌ها روزبه‌روز نسبت به این تهدیدات بی‌تفاوت‌تر می‌شوند و کنترل کلاس برای من مشکل‌تر می‌گردد. این یک نمونه از مصاحبه پژوهشگر با معلمان ابتدایی پایه ششم بود که برای انتقال از مناطق استان فارس به شیراز یا مازاد اعلام شدن در مدارس متوسطه شیراز علی‌رغم میل باطنی خود مجبور به تدریس در ابتدایی گردیده بودند. همچنین پژوهشگر در مشاهدات خود بارها مشاهده کرد که عدم شناخت

ملایمت با بچه‌ها و والدین آن‌ها برخورد کنند؛ که این امر باعث تشویق بچه‌های دیگر به قانون‌شکنی می‌گردد؛ اما در مدرسه کد ۸ که قوانین شفاف و به کمک بچه‌ها تدوین گردیده بود احترام به قوانین و رعایت انضباط بیشتر در بچه‌ها مشاهده می‌گردد.

۶- امکانات فیزیکی مدارس: برخی از صاحب‌نظران و محققین حوزه برنامه درسی مانند آیزنر (Eisner, 1994)، مارگولیس (Margolis, 2001)، دیکسی (Dixie, 2003)، دیکل (Dikle, 2004)، مه‌رام (Mahram, 2006)، احمدیان و سبحانی‌نژاد (Ahmadian & Sobhaninejad, 2013)، نوروزی (Noruzi, 2014)، وبر (Weber, 2009) و فری‌تر (Ferriter, 2009)، سیلور و الکساندر (Silver & Alexandar, 2009)، حسینی‌بزدی (Hosseini Yazdi, 2014)، به بُعد فیزیکی برنامه درسی پنهان توجه کرده‌اند. تحلیل کیفی یافته‌ها با استفاده از نظرات این صاحب‌نظران و برخی از نظریه‌پردازان حوزه روانشناسی یادگیری انجام شد. در مدرسه کد ۱ که امکانات فیزیکی کمی در مدرسه وجود داشت هنگام بارندگی دانش‌آموزان به گفته خودشان در کلاس درس حبس می‌شدند و مجبور بودند که زنگ ورزش را در کلاس درس بگذرانند که موجب ناراحتی و بی‌انضباطی دانش‌آموزان می‌گردید اما در کلاس کد ۲ که از امکانات بهتری برخوردار بود دانش‌آموزان در روزهای بارانی ساعت ورزش خود را به تماشای فیلم می‌گذراندند. در نظریه انسان‌گرایی آبراهام مازلو گفته شده که مهم‌ترین و آشکارترین نیازهای انسان نیازهای فیزیولوژیکی یا جسمی هستند. زمانی که کلاس‌های درس سرد و تاریک است و نیاز به نور و حرارت برآورده نمی‌شود، دانش‌آموز را با هیچ تدبیری نمی‌توان وادار کرد تا به درس و بحث معلم گوش فرا دهد. در مدرسه کد ۴ دانش‌آموزان در مصاحبه‌های خود به پژوهشگر می‌گفتند هوای در کلاس خیلی سرد است هنگامی که معلم دارد درس را توضیح می‌دهد ما مجبوریم برای این که یخ نزنیم تکان بخوریم و یا برای استفاده از

دستشویی که مدام در این هوای سرد به آن نیاز داریم از معلم کسب اجازه نمایم، معلم ما فکر می‌کند که ما به درس او توجهی نداریم و یا برای بازی در حیاط مدرسه اجازه می‌گیریم و به بیرون از کلاس می‌رویم؛ اما در مدرسه کد ۷ که وسایل گرمایشی کافی در کلاس وجود داشت پژوهشگر مشاهده کرد که دانش‌آموزان لباس‌های گرم خود را از تن خارج نموده و با آرامش و نظم بهتری به سخنان معلم گوش فرا می‌دادند.

۷- ظاهر دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان مدرسه و تعاملات کارکنان مدرسه با یکدیگر: صاحب‌نظران مختلف در خصوص ظاهر دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان مدرسه در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان اتفاق نظر داشتند که در مؤلفه‌های بالا به آن‌ها اشاره گردید؛ اما در این پژوهش و در تحلیل کمی رابطه معناداری بین ظاهر دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان مدرسه با انضباط دانش‌آموزان وجود نداشت؛ و پژوهشگر نیز در مشاهدات خود با توجه به قوانین حاکم بر مدارس پسرانه در مورد لباس فرم، ظاهر و اصلاح موی سر دانش‌آموزان و همچنین پوشش رسمی معلمان این مدارس و عدم تعاملات کارکنان مدرسه با یکدیگر در انتظار دانش‌آموزان مورد خاصی برای ثبت در چک‌لیست مشاهده نکرد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاکی از آن بود که در اکثر مدارس (مدارس کد ۱، ۴، ۵، ۶، ۳) مورد بررسی، تعاملات معلمان با دانش‌آموزان، تعاملات کارکنان مدرسه (مدیر و معاون) با دانش‌آموزان و همچنین تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر منفی بود. این تعاملات از عوامل اثرگذار بر انضباط دانش‌آموزان بود. این یافته پژوهش با یافته‌های به‌دست‌آمده از پژوهش‌های نوروزی (Noruzi, 2010) و مصرآبادی (Mesr Abadi, 2015) همسو بود. نتایج این پژوهش‌ها بیانگر این نکته بودند که رفتارهای معلم در ایجاد و حفظ شرایط مطلوب و یا نامطلوب کلاس

روش‌های تدریس و ارزشیابی سنتی حتی با وجود تغییر محتوا کتاب‌های جدیدالتألیف برای دوره ابتدایی استفاده می‌کردند. همچنین برخلاف رویکردهای نو پیازه‌ای‌ها، ویگوتسکی، برونر و سایر روانشناسان پرورشی در ارزشیابی به کار گرفته‌شده تأکید بر رقابت فردی برای کسب امتیازات بالاتر بدون توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، باعث به وجود آمدن نگرش منفی نسبت به درس، کلاس و مدرسه می‌گردید. این یافته پژوهش با یافته‌های کسب‌شده توسط پژوهش‌های ادوارد ردیش (Redish, 2009)، آین (Ian, 2009) همسو بود. همچنین تحقیق جواد مصرآبادی (Mesr Abadi, 2015) که سبک تدریس را از عوامل مهم بی‌انضباطی دانش‌آموزان محسوب می‌داند با این پژوهش همسو بود. همچنین مه‌رام (Mahram, 2007) و حدادعلوی (Hadadalavi, 2005) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که روش رایج در نظام آموزشی عمدتاً سخنرانی یا مستقیم است که منجر به خصوصیات نامطلوبی از جمله تسلیم و عدم اهتمام به یادگیری می‌شود. روش تدریس می‌تواند انفعال، سطحی‌نگری، بی‌انضباطی، تقلب و تلاش برای حفظ طوطی‌وار را در مقابل شوق برای یادگیری، خلاقیت و نوآوری به همراه داشته باشد.

مؤثر بودن قوانین و مقررات مدرسه بر انضباط دانش‌آموزان از دیگر یافته‌های این پژوهش است. بر اساس نظریه‌های تداعی‌گرایی در آموزشگاه‌های با شرایط امن و دوستانه، در دانش‌آموزان نسبت به محیط آموزشگاه احساس مثبت بیشتری ایجاد می‌شود. بر همین اساس پژوهشگر نیز در مدت حضور در مدارس مشاهده کرد که در مدارس که دانش‌آموزان و کارکنان آموزشی از قوانین و مقررات رضایت داشتند، دانش‌آموزان در این نوع مدارس خود را ملزم به رعایت قوانین و مقررات می‌دانستند؛ اما در مدارس که برخلاف نظریه شناختی-اجتماعی بندورا، دانش‌آموزان پیامدهای نادیده گرفتن قوانین و مقررات مدرسه را

اصلی‌ترین نقش را دارد. همچنین نتایج نشان دادند که تعاملات معلم با دانش‌آموزان یکی از عوامل مؤثر در نگرش دانش‌آموزان به مدرسه بود. نحوه تعاملات اکثر معلمان با دانش‌آموزان برخلاف توصیه‌های نظریه‌های رفتارگرایی، خبرپردازی و رویکردهای انگیزشی بود.

نتایج همچنین نشان دادند نحوه تعاملات اکثر کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان برخلاف نظریه دوعاملی انگیزشی هرزبرگ و نظریه‌های رشد یافتگی و رشدنیافتگی هرزبرگ و نظریه مدیریتی کتز بود.

این یافته پژوهش با یافته رووی و استی وارت (Rowe & Stewart, 2009) همسو بود. یافته‌های پژوهش رووی و استی وارت (Rowe & Stewart, 2009) نشان داد که حس تعلق داشتن به مدرسه از طریق انجام دادن فعالیت‌های مشترک و مثبت بین کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان موجب بهزیستی اجتماعی و تضمین پیشرفت نظام تعلیم و تربیت می‌شود. همسو با نتایج فوق یافته‌های (Yamani, 2012) حاکی از آن است که در مدارس که معلم در کلاس درس تعامل مثبت با فراگیران داشته و فرصت کافی برای بحث و اظهارنظر در اختیار فراگیران قرار داده اعتمادبه‌نفس، شوق و انگیزه حضور در کلاس افزایش یافته است.

نتایج نشان دادند که نحوه تعاملات اکثر دانش‌آموزان مدارس موردبررسی با یکدیگر برخلاف نظریه‌های رشد ویگوتسکی و نوپیازه‌ای‌ها بود. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش گوینگ (Geving, 2007) که در پژوهش خود به این نتیجه رسید حرف بی‌ربط زدن و شوخی، تمسخر و درگیری لفظی و پرخاشگری جسمانی از عوامل بی‌انضباطی در بین دانش‌آموزان است همسو بود.

مؤثر بودن روش‌های تدریس و ارزشیابی معلمان بر انضباط دانش‌آموزان از دیگر یافته‌های این پژوهش بود. در اکثر کلاس‌های درس مورد مشاهده، معلمان روش‌ها و فنون تدریس و ارزشیابی مطرح شده در نظریه‌های یادگیری را مورد استفاده قرار نمی‌دادند. آن‌ها از

دریافت نمی‌کردند، بی‌قانونی و بی‌نظمی در مدرسه موجب ایجاد نگرش منفی نسبت به مدرسه در بین دانش‌آموزان می‌گردید. یافته‌های این بخش از پژوهش با یافته‌های به‌دست‌آمده از ویکی که در پژوهش خود به این نتیجه رسید که تدوین قوانین و روال‌ها در اولین روزهای کلاس، مشارکت دانش‌آموزان در تعیین قوانین و پیامدهای تخلفی، ثبات معلم در اجرای قوانین دیروزهای نخست از عوامل جلوگیری از بی‌انضباطی معلم است، ویکی (Wiki,2008) و شریف‌جعفری (Sharif Jafari,2016) همسو بود.

همچنین نتایج نشان دادند که یکی از عوامل مؤثر بر انضباط دانش‌آموزان امکانات فیزیکی مدرسه بود. در مدارس که از نظر نور و حرارت و زیبایی در وضعیت مناسب و مطلوبی قرار داشتند و نیازهای اساسی و پایه‌ای مانند نیاز به حرارت و نور مطرح‌شده در نظریه انسان‌گرایی مازلو در کلاس درس برآورده می‌گردید دانش‌آموزان کمتر قانون‌شکنی می‌کردند؛ اما در مدارس که از نظر فیزیکی وضعیت مساعد و نامطلوبی داشتند نگرش منفی نسبت به دانش‌آموزان در مدارس بیشتر مشاهده می‌گردید. یافته‌های این بخش از پژوهش با نتایج یافته‌های وبر (Weber,2009) و فری‌تر (Ferriter,2009) و نوروزی (Noruzi,2010) همخوانی داشت. وبر در پژوهش خود به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان نگرش مثبتی نسبت به کلاس‌های زیبا و پر نور که از امکانات فیزیکی مناسبی برخوردار هستند دارند. فری‌تر نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسید که محیط فیزیکی مناسب کلاس‌های درس و مدرسه از عوامل ایجاد احساسات مثبت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه می‌باشند. همچنین نوروزی در پژوهش خود به این نتیجه رسید که از دیدگاه مدیران و معلمان امکانات فیزیکی از عوامل ایجاد نظم در مدرسه است. همچنین حاجی (Hagi,2008) در پژوهش خود نشان داد که ساختار فیزیکی مدرسه بر انضباط دانش‌آموزان تأثیر دارد.

در مجموع یافته‌های پژوهش نشان دادند که از مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده برنامه درسی پنهان مؤلفه‌های تعاملات معلم با دانش‌آموزان، تعاملات دانش‌آموزان با دانش‌آموزان، قوانین و مقررات مدرسه، تعاملات کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان، شیوه تدریس و ارزشیابی و محیط فیزیکی مدرسه از عوامل پیش‌بینی‌کننده و مؤثر بر انضباط دانش‌آموزان است و بین مؤلفه‌های ظاهر دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان مدرسه و تعاملات کارکنان مدرسه با یکدیگر رابطه‌ی معنا داری با انضباط دانش‌آموزان وجود نداشت. با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده می‌توان به سؤالات مطرح‌شده در زمینه علل احتمالی بی‌انضباطی در بین دانش‌آموزان پاسخ داد. بدین منظور پیشنهاد می‌گردد متصدیان آموزش و پرورش کشور مؤلفه‌های تأثیرگذار شناسایی شده برنامه درسی پنهان در این پژوهش را با کمک برنامه ریزان آموزشی و درسی مدنظر قرار داده تا از تأثیر منفی این مؤلفه‌ها بر انضباط دانش‌آموزان جلوگیری شود. همچنین پیشنهاد می‌شود تا متولیان تعلیم و تربیت کشور اعم از مسئولین تا مدیران و کارکنان مدارس با برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت با مفهوم برنامه درسی پنهان آشنا شده و رشد حرفه‌ای خود را ارتقا بخشیده و زمینه را برای تحول در محیط‌های آموزشی به‌منظور شکل‌گیری تعامل رفتاری مناسب فراهم آورند. همچنین مدیران و معاونین مدرسه با شناسایی جو اجتماعی مدرسه در جهت غنی‌سازی فرهنگ و ایجاد جو باز و پدیدآوردن تعاملات انسانی مثبت بین معلمان و دانش‌آموزان و متصدیان مدرسه تلاش نمایند تا از آثار منفی برنامه درسی پنهان بر انضباط دانش‌آموزان جلوگیری نمایند. همچنین با توجه به تأثیر ساختار فیزیکی مدرسه در انضباط دانش‌آموزان با فراهم آوردن محیط فیزیکی غنی از جمله نور و حرارت کافی در کلاس‌های درس و ایجاد فضای سبز در محیط مدرسه نسبت به کاهش آثار منفی این برنامه در انضباط دانش‌آموزان اقدام نمایند.

- with teacher stress, *Teaching and Teacher Education*.
- Giroux, Henry (1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Mccutchan Publishing Corporation.
- Gordon, David (1985). "Hidden Curriculum in International of Educational". Second Edition.
- Gordon, David (1982) "The Concept of The Hidden Curriculum." *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 16, No. 2.
- Hadad Alavi. (2005). Hidden Curriculum: a case study of the implicit school impact on the development of scientific attitude. *Journal of education summer*. v 23. pp 33-66. [Persian].
- Haji, Samrand. (2008). Investigate the role of hidden curriculum on students' disciplinary behavior of elementary school principals view of the city of Mahabad. Thesis MS, unpublished curriculum planning martyr Beheshti University. [Persian].
- Hosseini, S., & et al (2013), Review of correlation relationships and explanatory contribution of components of hidden curriculum with dimensions of research comprehensive approach of educational sciences students of Tehran public universities, *Journal of Research in Curriculum Planning*, Volume 11, Number 14. [Persian].
- Hosseini Yazdi, A., (2014); The Correlation Studies and Share Explained of Hidden Curriculum with Comprehensive Research Aspects of Educational Science Students in Tehran Universities, *Journal of Research in Curriculum*, Vol. 2, No. 14. [Persian].
- Ian, A. (2009). Does practical work really motivate? A study of the affective value of practical work in secondary school. *International Journal of science Education*, v31n17p- 2335-2353.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. Retrieved november 25, 2005 from: <http://www.kdpoorg/images/Jackson.jpeg>
- Kazempour, P., & et al (2015), The relationship between hidden curriculum and gender inequalities between university students, *Journal of Research in Curriculum Planning*, Year (2015), Volume 12, Number 20. [Persian].
- Livesey, c and lawson, t (2008). *As. sociology for AaA and edition*. 111 <http://www.sociology.org.Uk/revtece1.htm>
- Ahmadian, M. Sobhani Nejad, M. (2014); Study the Relationship Between Component of Hidden Curriculum with Dimensions of Student's Critical Thinking. *Journal of Shahed University*, Vol. 21, No. 4. [Persian].
- Ahola, S. (2000). Hidden Curriculum in higher education: Somethnig to fear for or Comply to Innovations in higher education. research unit for the Sociology of education University of Turku
- Alikhani, Mohammad Hussain and Mehr Mohammadi, Mahmoud. (2005). Evaluation of Unintended Consequences "hidden curriculum" of the social atmosphere of high school city and provide solutions to mitigate their negative effects. *Scientific Journal – Journal Behavior Research*, University Control, No. 12, pp. 39-46. [Persian].
- Ausbrooks, R. (2000). *What is Schools hidden Curriculum teaching your child* 11 <http://www.Parentigteens.Com/Curriculum Shtml>
- Bazargan, A. (2011); Introduction to Qualitative and Mixed Methods Research, Agah Publishing. [Persian].
- Chikeung, Ch. (2008). The effect of shared decision-making on the improvement in teacher's Job development. <http://www.eric.ed.gov>
- Dekle, Dawn. The metacurriculum, Guarding the golden apples of university culture. Published in Phi Kappa Forum. 2004 15-48 (4) 84.
- Dixie, G. (2003). The importance of the physical environment
- Dixie, J. (2011); *Classroom Management*, Mohammad Zade, N. Translations, Tehran, Dibagaran.
- Doganay, A. (2009), Hidden curriculum on gaining the value of respect for human dignity. A qualitative study in two elementary schools in Adana. Error! Hyperlink reference not valid.
- Eisner, E. W. (1994) *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of school Programs* " 3rd edition. New York: Macmillan College Publishing.
- Ferriter, B. (2009). *Cell phones art disrupting the learning nvironment*. <http://teacherleaders.typepad.com>
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated

- Loizou, E. (2009). In-service early childhood teachers reflect on their teacher training program: reconceptualizing the case of Cyprus.
- Mahram, B. Saketi, P. Masuodi, A. Mehrmohammadi.M. (2007). The role of the hidden curriculum on science identity of student (Case Study: Ferdowsi University of Mashhad.). *Curriculum Studies*.v3.p3-29. [Persian].
- Maleki, H., (2007); *Curriculum Guide to Action*, Payam Andishe Publishing. [Persian].
- Margolis, E. (2001).*The hidden curriculum in higher education*<http://books.google.com>
- Mehrmohammadi, M., (2002); *Curriculum: Theories, Approaches and Perspectives*, Astan Qods Razavi Publishing. [Persian].
- Mesr Abadi, J., (2015); The Role of Teaching Styles on Indiscipline of Students, *Journal Rahyafno in Management Education*, Vol.6, No.2. [Persian].
- Myles, B.S.and Andreon, D. (2001).Asperger syndrome and adolescence: practical solutions for school successshawneemission, ks.autism asperger publishing co.
- Noruzi, A., (2014); The Relationship between Hidden Curriculum and National Identity of High School Students, *Journal Research in Curriculum*. [Persian].
- Noruzi, B., (2010); The Effect of Hidden Curriculum on Disciplinary Behaviour of Students from the Perspective of Managers & Teachers of Primary Schools in Shiraz, M.A. Thesis, Allame Tabatabaee University. [Persian].
- Noruzi, F., & et al (2011), The relationship between the components of national identity hidden curriculum high school students, *Journal of Research on Curriculum*, Year (2014), Volume II, Number 15. [Persian].
- Redish, E,F. (2009).*the hidden curriculum: what do we really want our students to learn?*<http://www.sociologyindex.com>
- Rowe,Fand Stewart,D. (2009). Promoting connectedness through wholeschool approaches: a qualitative study.*Health Education*, V 109 n5 p396-413
- Santrock, J. W. (2006). *Educational Psychology*. McGraw-Hill, Higher Education.
- Sharif Jafari, M., (2016); View of Students in Bushehr Medical University about Role of Hidden Curriculum in transferring Professional Features, *Journal of Yazd Medical Educational Development Center*, Vol. 11, No. 1. [Persian].
- Silver & Alexander (2009); *Curriculum for Teaching and Better Learning*, Dr. Khoy Nejad, Gh. Translations, Beh Nashr Astan Qods Razavi Publishing.
- Smith, A.and Montgomery, A. (2008).*Values and hiddencurriculum*.<http://Cainweb.service.Thornberg,R> (2008). It's not fair voicingpupils criticisms of school rules.*Children&society*.V22 N6 P418-428.
- Tabber, T., Robert. (2006); *The Alphabet of Classroom Management, Strategies for Effective Education*, Translating Sarkarani, M.R., Tehran.
- Taghi Pour Zahir, A., (2008); *Curriculum for Primary Schools in Third Millenium*, Tehran, Agah Publishing. [Persian].
- Weber, S. (2009).Curriculum development: A political act.
- Wiki answer (2008).schoolcurriculum: Hidden curriculum.
- Yaghobi, I., & et al (2014), The relationship between hidden curriculum and students' instructional burnout, *Journal of Research in Curriculum Planning*, Year (2015), Volume 12, Number 18. [Persian].
- Yamani, N. Changiz, T. Adibi, P. (2012).Professionalism and hidden curriculum in medical education. Centre for Research in Medical Education.Isfahan. [Persian].