



برنامه درسی پنهان درس زبان انگلیسی مدارس عادی و تیزهوشان

اکبر ناصری آذر

استاد یار گروه آموزش شیمی، گروه شیمی، واحد مرند - دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران

naseriazar@marandiau.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف «تبیین برنامه درسی پنهان درس زبان انگلیسی مدارس عادی و تیزهوشان» اجرا شد. روش تحقیق کیفی و در دو مرحله از مصاحبه نیمه سازمان یافته برای جمع آوری یافته ها استفاده گردید. جامعه آماری دانش آموزان مدارس دخترانه عادی و تیزهوشان پایه های هشتم و نهم دبیرستان های دوره اول در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ شهر مرند بودند، که ۸۵ نفر آنان به روش هدفمند به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. تجزیه و تحلیل یافته ها متناسب با فنون روش های کیفی انجام شد. برای اعتباربخشی نتایج از نظر متخصصان تعلیم و تربیت استفاده گردید. یافته ها نشان داد که تلقی «کلیشه ای بودن درس زبان» و «عدم ارتباط آموخته های درس زبان با زندگی واقعی»، در مدارس عادی و «ضعف در سازماندهی محتوا» در مدارس عادی و تیزهوشان عمده ترین بارهای ارزشی و شناختی ناخواسته نامطلوب بوده است.

کلید واژه ها: برنامه درسی پنهان، زبان انگلیسی، مدارس عادی، مدارس تیزهوشان



مقدمه:

جوامع با شتاب فراوان در حال دستیابی به شیوه های نوین علمی و تکنولوژیکی هستند، و هر لحظه نمود جدیدی از اکتشافات و علوم را به بشریت می نمایانند، مدارس نیز به عنوان شاخص نهاد آموزشی و تربیتی می بایست با این تحولات همراه و همگام باشند. اما در کشور ما به دلیل عدم توجه آموزش و پرورش به شرایط و مقتضیات جدید، بین نظام آموزشی و تحولات اجتماعی شکاف ایجاد شده است. لذا، برای تعدیل آثار ناشی از عقب ماندگی آموزشی و فاصله ایجاد شده میان کارکردهای مدرسه و انتظارات جامعه، شناسایی و توجه به برنامه درسی پنهان اهمیت و ضرورت می یابد. چرا که اثربخشی تجارب به ظاهر پنهان به مراتب بیشتر از روش های مستقیم و کوشش های آگاهانه است.

در این پژوهش با توجه به اثرات ضمنی آموزش زبان انگلیسی، منظور از برنامه درسی پنهان، بار ارزشی و شناختی ناخواسته نامطلوب حاصل از مواجهه دانش آموزان با درس زبان انگلیسی است؛ غفلت از پیامدهای شناختی برنامه درسی پنهان تاثیرات مخرب و جبران ناپذیری بر پیکره نظام آموزش و پرورش وارد می سازد و درمقابل، شناسایی پیامدهای مثبت آن به تحقق اهداف والای تعلیم و تربیت کمک می کند. از جمله پیامدهای شناختی منفی شناسایی شده در زمینه درس زبان می توان به کلیشه ای بودن، ضعف در سازماندهی محتوا و غیر کاربردی بودن مطالب این درس در زندگی واقعی اشاره داشت.

بدین ترتیب این پژوهش درصدد تبیین پیامدهای منفی برنامه درسی پنهان زبان انگلیسی است تا مجریان و برنامه ریزان، نسبت به رفع پیامدهای منفی و اصلاح آن اقدامات مقتضی را صورت دهند. دلیل انتخاب دوره اول دبیرستان برای پژوهش حاضر، ناشی از حساسیت این دوران می باشد. زیرا این زمان، جهت تشخیص و کشف استعداد ها، رغبت ها و توانایی های آنها به دلیل گذر از دوران بلوغ (که مرحله رشد و تکامل فرآیندهای شناختی و ذهنی است)، دورانی مهم و پایه ای جهت فراگیری و آموزش زبان انگلیسی به شمار می آید. بعلاوه انتخاب دو مدرسه عادی و تیزهوشان به دلایل تفاوت در شیوه های تدریس و ارزشیابی، استفاده از کتاب های متفاوت به عنوان کتب کمک آموزشی و در نهایت تفاوت در ساعات اختصاص یافته به تدریس این درس در مدارس، صورت گرفته است.

ازسوی دیگر شناسایی ابعاد و زوایای شناختی با تکیه بر دروس و موضوعات مختلف درسی چون درس زبان انگلیسی به دلیل جایگاه و اهمیتش در بین سایر دروس و پیشرفت روزافزون علم و فن آوری و بهره گیری از دانش روز جهانی، بررسی و تحقیق این مساله را ضرورت می بخشد. بدیهی است آگاهی و شناخت دقیق و علمی پیامدهای قصد نشده «منفی» و ارائه راهکارهایی در جهت مقابله با آن پیامدها می تواند موجب پیشگیری از خسارات احتمالی آن گردد و به تحقق اهداف والای تعلیم و تربیت کمک نماید. لذا پژوهش حاضر با هدف کلی تبیین پیامدهای پنهان درس زبان انگلیسی و یافتن پاسخ سوالات زیر اجرا شده است.

۱- تفکر دانش آموزان از درس زبان انگلیسی چیست؟

۲- تفکر دانش آموزان از سازماندهی محتوای درس زبان چیست؟

۳- تفکر دانش آموزان از ارتباط آموخته های درس زبان با زندگی واقعی چیست؟

مبانی نظری و پژوهشی



برنامه درسی ۱ به عنوان یکی از ستون های الزامی سازه علوم تربیتی نقش بی بدیلی در عملکردهای تربیتی داشته که پا را از قلمرو رسمی بیرون گذاشته و فرایندهای غیررسمی را نیز در بر گرفته است. برنامه درسی، به منزله ظرفیتی است که کارکردهای چندگانه پیدا نموده و درصدد برآمده تا همه اتفاق های آموزشی آشکار و پنهان و شکل عملی انتظارات و مقاصد آموزشی را در خود جای دهد. متخصصان برنامه درسی از اواسط دهه ۱۹۷۰ و اوایل ۱۹۸۰ تلاشی در جهت نظام مند کردن تمامی نظریه ها با نگرشی متاتئوریک داشتند که موفق به ترسیم و ارائه نظامی در این خصوص با سه مقوله کلی «برنامه درسی رسمی یا صریح»^۲، «برنامه درسی عقیم یا پوچ»^۳ و «برنامه درسی پنهان یا مستتر»^۴ گردیدند (آیزنر، ۱۹۹۴، ص ۳۲).

آنچه را که طراحان و برنامه ریزان درسی برای رشد و تربیت ابعاد گوناگون شخصیت فراگیران به طور آگاهانه تدوین می کنند که دارای اهداف آموزشی مدون، محتوای معین و سازمان دهی شده، اصول و روش های یاددهی- یادگیری متناسب با اهداف، محتوا و شیوه های ارزشیابی هماهنگ و پیش بینی شده است، را برنامه درسی رسمی یا آشکار می نامند (ملکی، ۱۳۷۶، ص ۶۴)؛ اما تجاربی را که در طی تحصیل در مدرسه آموخته می شود و جزو برنامه درسی از قبل تعیین شده نمی باشد، برنامه درسی پنهان یا پیامدهای قصد نشده گویند (علیخانی، ۱۳۸۴ به نقل از اسمیت و مونتگمری، ۱۹۷۷). به عبارت دیگر، برنامه درسی پنهان بخشی از فرایند آموزشی مدرسه است که به سادگی قابل درک نیست. لذا مفاهیم برنامه درسی پنهان را باید به مثابه ابزار سودمند ذهنی، در خدمت کلیه کسانی دانست که مایل هستند با نظام آموزش و پرورش و پدیده برنامه درسی، به گونه ای عمیق روبرو شوند (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۸۷).

برنامه درسی پنهان، در چند دهه اخیر نقش محوری و ویژه ای را در مطالعات مربوط به برنامه درسی ایفا نموده که تا حد زیادی مرهون نظرات پیشرفت گرایان، خصوصا دیویی و برخی از پیروان او همچون کیلیپاتریک^۷ است (علیخانی، ۱۳۸۲). دیویی یادگیری ناشی از برنامه درسی پنهان را یادگیری متوازی یا جنبی نامید و بعدها کیلیپاتریک این یادگیری را یادگیری هم آیند یا ملازم نام نهاد (هلبوویش^۸، ۱۹۹۴). اما بحث رسمی و نگاه جدید به مفهوم برنامه درسی پنهان با انتشار کتاب جکسون^۹ تحت عنوان «زندگی در کلاس» (۱۹۶۸) آغاز می شود. اما جدیدترین تعریف در این رابطه را میگان^{۱۰} (۱۹۸۱) ارائه می دهد: برنامه درسی پنهان توسط مدرسه تدریس می شود نه توسط هیچکدام از معلمان؛ چیزی که شاگردان با آن مواجه می شوند، هرگز در کلاس درس انگلیسی ذکر یا در مورد آن به صورت گروهی اظهار نظر نمی شود، اما دانش آموزان آن را به عنوان رویکردی برای زندگی و نگرشی برای یادگیری برداشت می کنند. کننتلی^{۱۱}، برنامه های درسی مدارس را به عنوان یک دوره برنامه ریزی شده، شفاف، آگاهانه و رسمی با اهداف خاص تعریف می کند. دانش آموزان علاوه بر این برنامه درسی آشکار، یک نوع «برنامه درسی غیرمکتوب» را نیز تجربه می کنند که به صورت غیررسمی و ناآگاهانه تفسیر می شود. بنابراین

- 1-Curriculum
- 2-Explicit Curriculum
- 3-Null Curriculum
- 4-Hidden Curriculum
- 5- Eisner
- 6-Smith &Montgomery
- 7- Kilpatrick
- 8-Helbowitsh
- 9- Jackson
- 10-Meighan
- 11-Kentli



Psychology and Educational Sciences Law and Social Sciences at the beginning of Third Millennium

برنامه درسی برای توسعه علوم آموزشی، وقتی اهمیت پیدا می کند که با یک برنامه درسی پنهان همراه باشد. برنامه درسی پنهان تاثیر زیادی بر دانش آموزان دارد و حتی با نفوذی بیشتر از برنامه درسی رسمی عمل می کند.

این پژوهش به منظور توضیح و تشریح حوزه برنامه درسی پنهان، برپایه پژوهش های مارگولیس (۲۰۰۱) و جیرو (۲۰۰۱) شکل گرفته است. لینچ (۱۹۸۹) معتقد است مدارس از ویژگی های جهانی سازی و تخصصی برخوردارند که محیط نابرابری را برای دانش آموزان بوجود می آورند. جیرو (۲۰۰۱) معتقد است مدارس نه تنها ارائه کننده آموزش هستند، بلکه هنجارها و اصولی را در کل زمان آموزش، به دانش آموزان تقدیم می کنند. مطابق نظر مارگولیس (۲۰۰۱) مواد و برنامه درسی و همچنین برنامه درسی پنهان، نوع از آموزش مدرسه ای به حساب می آید که در آن کارکردهای برتری جویی مدارس را امکان پذیر ساخته و می تواند قدرت حاکمیت کشور را نیز حفظ نماید. اپل (۲۰۰۴) در پژوهش خود تحت عنوان «ایدئولوژی و برنامه ی درسی» مشخص کرد که برنامه ی درسی پنهان با نیازهای ایدئولوژیکی سرمایه مطابقت می کند. آنیون (۱۹۸۰) در طی انجام تحقیق، متوجه شد کودکان در مدارس فقیر آماده تبدیل شدن به کارگران مطیع و فرمانبر هستند (کنتلی، ۲۰۰۹). جیرو (۲۰۰۱) مدارس را به عنوان مؤسسات سیاسی می داند که با موضوعاتی چون قدرت و کنترل در یک جامعه حاکم در ارتباط هستند. همچنین با ارجاع به تحقیقات جیرو و پنا (۱۹۷۹) معتقد است مدارس به عنوان واسطه عمل می کنند و زبانی فرهنگی و اجتماعی طبقات اجتماعی و روابط قومی و جنسی را در یک جامعه حاکم مشروعیت می بخشند. نتایج تحقیق کنتلی (۲۰۰۹) نیز حاکی از آنست که تقاضای طبقات بالا و متوسط جامعه در تمام دوران مدرسه بالاست و مفهوم برتری و مقاومت در ارزیابی برنامه درسی پنهان از اهمیت خاصی برخوردار است. فریزر و ساوکرا (۱۹۷۵) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که مدارس پیام های پنهان متفاوتی را در مورد جنسیت به دانش آموزان منتقل می کنند.

بنابراین برنامه درسی، یک چارچوب سازمان یافته است که معلمین و دانش آموزان را به سوی یادگیری هدفمند هدایت می کند. این امر در واقع مانند قراردادی بین جامعه، کشور و اساتید آموزشی با توجه به تجارب آموزشی می باشد که در آن یادگیرندگان می بایست مراتب آموزشی را طی مرحله خاصی از زندگیشان عهده دار گردند (براسلاوسکی، ۱۷، ۱۹۹۹). به عبارت روشن تر مدرسه نه تنها باید نسلی تربیت کند که هم به مسائل زندگی خود آگاه شود و هم مهارت های لازم برای مقابله با آن را بیابد، بلکه باید نسلی آینده نگر بار آورد که با پیش بینی مشکلات احتمالی زندگی آینده، خود را به معلومات، مهارت ها و نگرش های ضروری برای زیستن در جهان آتی تجهیز کند. لذا، هر موضوع درسی که در برنامه گنجانده می شود با نیاز تعدد دانش آموزان روبه رو می شود؛ تدریس زبان دوم نیز از این قاعده مستثناء نیست (چستین، ۱۸، ۲۰۰۷). اریتز (۲۰۰۷) برنامه درسی و آموزش مناسب، درگیرکردن دانش آموزان در فرایند آموزشی و یادگیری، ایجاد محیط مناسب یادگیری، سهیم کردن دبیران و مدیران و والدین در تصمیم گیری های مدرسه و کارایی دانش دبیران را از مهمترین عوامل رسیدن به اهداف تعیین شده زبان انگلیسی بر می شمارد.

- 12-Giroux
- 13-Apple
- 14-Anyon
- 15-Penna
- 16-Frazer&Socker
- 17-Braslaveky
- 18-Chastion
- 19-Ortiz



در حالی که در ایران، اکثر دانش آموزان در تکلم به زبان انگلیسی ضعیفند، جمالی پاقلعه (۱۳۸۷) این ضعف عمومی را به دلیل استفاده از روش های نادرست در تدریس، ناتوانی معلمان در تکلم، کمبود وقت، کلاس های پرجمعیت، انگیزه نداشتن دانش آموزان و شیوه برگزاری کنکور نسبت می دهد. عباسی (۱۳۹۰) می افزاید: کتاب های زبان انگلیسی مطابق با انتظارات معلمان و دانش آموزان نمی باشد. علت اصلی این نقیصه نیز، محتوای کتاب های درسی است، در واقع توجه به نیازها و قابلیت های فراگیران در مراحل مختلف رشد و رعایت نیازها و الزامات اجتماعی در تدوین اهداف و گزینش محتوا، در درس زبان کمتر از حد مطلوب مورد توجه قرار گرفته، لذا برنامه درسی در این پایه ها از توان لازم برخوردار نمی باشد.

کریتز (۲۰۰۷) در پژوهش خود عنوان می کند، زبان آموزان مطالبی را بهتر به خاطر می سپارند که بر پایه موقعیت واقعی زندگی باشد (چستین، ۲۰۰۷)؛ درحالیکه مطالعه صادقی (۲۰۰۱) نشان داد، موضوعات رایج در کتاب های آموزش زبان انگلیسی در ایران با موضوعات مرسوم در میان ایرانیان مطابقت ندارد. او مشاهده کرد متداولترین موضوعات مورد بحث در میان نوجوانان ایرانی، در کتاب های موردنظر، در زمره کم اهمیت ترین موضوعات می باشند. نتایج تحقیق اوکانر (۱۹۸۸) نیز حاکی از آن است که کتاب های درسی، دیدگاه ساده انگارانه ای در مورد دنیا به افراد می دهند، مردان بسیار بیشتر از زنان در تمام مقوله ها حاضر هستند و بر عنصر رقابت بسیار کم و عمدتاً بر مشارکت و همکاری تاکید شده است.

نتایج تحقیق شیخ زاده (۱۳۸۱) حاکی از آن است که بین عوامل برنامه درسی پنهان و مسائل انضباطی رابطه وجود دارد. به صورتی که بین روش های تشویقی در مدارس، انجام فعالیت های گروهی کلاس، روش ارزشیابی، مشارکت فراگیران در امور آموزش و پرورش، نگرش های کارکنان و سوگیری های اجتماعی معلمان و مسایل انضباطی فراگیران همبستگی بالایی به چشم می خورد. حاجی (۱۳۸۷) و غفاری طوالش (۱۳۸۹) نیز به یافته مشابهی دست می یابند که مولفه های روابط موجود در مدرسه، ساختار سازمانی، جو اجتماعی، ساختار فیزیکی بر منضبط ساختن دانش آموزان تاثیر دارد. همچنین طوفان (۱۳۸۶) نشان داد: دانش آموزان طی یادگیری های مدرسه ای، برنامه ی درسی پنهان را نیز فرا می گیرند که در جهت مخالف مولفه های روحیه علمی قرار دارد، از جمله ایجاد و تقویت روحیه تقلید و اطاعت در برابر نوآوری، کنجکاوی و خلاقیت، ایجاد و تقویت روحیه ی انفعالی و ترس به جای پرسشگری و نقادی، ایجاد رقابت منفی برای نمره به جای مشارکت و کار گروهی است. دوچ و فرگوسن (۲۰۰۴) معتقد است برنامه درسی پنهان دستورالعمل های تدریس معلم را محدود و مجبور می کند تا به دانش آموزان درس بدهند، چگونه به روش هایی رفتار کنند که می تواند سبب افت یادگیری شود، به جای آنکه وقت بیشتری صرف محتوا و مهارت هایی شود تا یادگیری بلند مدت را تسهیل کند.

روش پژوهش

این پژوهش به روش کیفی متناسب با پژوهش پدیدارشناختی ۲۳ انجام یافته است. این روش، فرایند تعاملی بینابینی است که در آن افراد مطالعه شده، محقق را در مورد دیدگاه هایشان آگاه می سازند و محقق با حضور خود در موقعیت، «تجربه» را به عنوان یک «کل» درک می کند. جامعه آماری شامل ۱۸۶۰ نفر از دانش آموزان پایه های دوم و سوم مدارس راهنمایی دخترانه عادی و تیزهوشان شهر مرنده در سال (۱۳۹۵-۱۳۹۴) بود، که ابتدا به صورت آزمایشی به منظور تاثیر درس زبان بر نگرش دانش آموزان، از ۴ مدرسه مدرسه دولتی، غیردولتی و

- 20-Critz
- 21-O'Connor
- 22-Deutsh&Fergouson
- 23-Phenomenology



تیزهوشان، ۱۰ نفر به شیوه گزینشی انتخاب شدند. سپس برای توصیف و تبیین پیامدهای قصد نشده و پاسخ به سوال های پژوهش، ۶۰ نفر از مدارس عادی (دولتی و غیردولتی) و ۲۵ نفر از مدرسه تیزهوشان، مجموعاً ۸۵ نفر به روش هدفمند گزینش شدند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات، مصاحبه نیمه سازمان یافته بود که اهم محورها و موضوعات آن، برنامه درسی پنهان در زمینه توانایی درک و فهم، توانایی تجزیه و تحلیل، توانایی حل مسئله، نگرش و طرز تلقی دانش‌آموزان بود.

با توجه به موضوع پژوهش و محوریت تأثیر درس زبان انگلیسی، و با بهره‌گیری از مصاحبه با خبرگان راهنما و چند نفر از صاحب‌نظران رشته زبان انگلیسی محورهای ذکر شده انتخاب شده است. محقق پس از اجرای مرحله اول مصاحبه، نظرات صاحب‌نظران و مدرسان رشته زبان در رابطه با مشکلات یادگیری را با پاسخ‌های دانش‌آموزان، مورد مطابقت و مقایسه قرار داد. سپس نکات برجسته ناشی از هماهنگی اظهارات دانش‌آموزان با متخصصان را به عنوان مبنا، برای سوالات مرحله دوم مصاحبه گزینش نمود، بدین ترتیب پاسخ‌ها و یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها رواسازی ۲۴ شدند. علاوه بر آن، انطباق برداشت دانش‌آموزان با محورهای مورد نظر پژوهشگر و دبیران؛ اتکای کامل به نظرات و برداشت‌های دانش‌آموزان به عنوان کشف کننده واقعیت‌ها و درج کامل نظرات آنان، انجام مصاحبه در محیط صمیمانه و واقعی و استفاده از نظرات متخصصان از نشانه‌های «روایی و اعتبار» این پژوهش هستند.

از آنجایی که تجزیه و تحلیل اطلاعات مربوط به تحقیق به روش استقرایی صورت می‌گیرد، لذا همواره مباحث برداشت شده از نظرات دانش‌آموزان، محور جدید هر بحث قرار گرفتند. چراکه پدیدارشناس سعی دارد، موقعیت را از دیدگاه افرادی که آن موقعیت را ایجاد نموده‌اند، مورد پژوهش قرار دهد. بنابراین هرگونه اعمال نظری که زوایای منفی پنهان را در محور مصاحبه مورد توجه قرار می‌داد، مورد شناسایی واقع شدند.

یافته‌های پژوهش

۱- تفکر دانش‌آموزان از درس زبان انگلیسی چیست؟

تجزیه و تحلیل یافته‌ها نشان داد که: نگرش و طرز تفکر دانش‌آموزان نسبت به درس زبان انگلیسی در مدارس عادی حاکی از «کلیشه ای بودن» این درس در نظر آنان است. عواملی همچون استفاده از الگوهای تکراری و خسته کننده در حل تمرینات، هدایت دانش‌آموزان به سمت یادگیری سطحی، استفاده از روش‌های تدریس قدیمی و منسوخ، تأکید صرف بر کسب نمره، عدم استفاده از تمرینات جدید با سبک و سیاق متفاوت در جهت تعالی قدرت تجزیه و تحلیل، عدم سنخیت حجم کتاب با زمان در نظر گرفته شده و کمبود وقت، استفاده از علائم و نشانه‌های کلیشه‌ای و نه کاربردی در محتوای کتاب و در نهایت ارزشیابی دانش‌آموزان مطابق با کلیشه‌های غیرمفید در تقویت این نگرش تأثیر گذار بوده اند.

اما نگرش و طرز تلقی دانش‌آموزان تیزهوش بیان گر «کاربردی بودن» درس زبان انگلیسی بود؛ که این، ناشی از انسجام و سازماندهی بود که در محتوای کتاب تکمیلی وجود داشت، البته بهره‌گیری از شیوه‌های متفاوت تدریس و ارزشیابی معلمان نیز نقش مهمی در ایجاد چنین نگرشی در دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان داشته است. موارد فوق از جمله عوامل مهم جهت رهنمایدن دانش‌آموزان از بند کلیشه‌ها و تلقی کاربردی درس مزبور بوده است. همچنین، محتوای کتاب رسمی، عاملی جهت پذیرش بی قید و شرط کلیشه‌های موجود نبود، زیرا آنها می‌توانستند از شیوه‌های مختلف در برابر کلیشه‌های موجود، مقاومت کنند.

۲- تفکر دانش‌آموزان از سازماندهی محتوای درس زبان چیست؟



از بررسی یافته‌ها می‌توان چنین استنباط کرد که عوامل مختلفی با درجه اهمیت متفاوت نظیر عدم ارتباط آموخته‌های این درس با سایر دروس، بی‌توجهی به جایگاه این درس در مقایسه با سایر دروس، دشواری یادگیری به سبب کلی‌گویی و تکراری بودن مطالب، عدم برخورداری محتوا از جذابیت و انسجام لازم، بیان یک محتوای واحد در قالب تمرینات تکراری و کلیشه‌ای و عدم انطباق محتوا با نیازها و شرایط روز باعث ایجاد نگرش ضعف در سازماندهی محتوای درس زبان انگلیسی در دانش‌آموزان مدارس عادی گردیده است، که این نگرش جزء پیامدهای ناخواسته و نامطلوب شناختی حاصل از مواجهه دانش‌آموزان با درس زبان انگلیسی است، و حاصل آن فقدان درک و فهم صحیح مطالب محتوا، فقدان توانایی تجزیه و تحلیل درست و عدم توانایی حل مسئله از پیامدهای قصد نشده ناشی از مواجهه دانش‌آموزان مدارس عادی با درس زبان بوده است. این مسئله باعث شده تا منابع کسب اطلاعات، محدود به کتاب درس زبان انگلیسی در مدرسه نباشد و معلمان به استفاده از کتاب‌های کمک آموزشی روی آورند. این مسئله هم در مدارس تیزهوشان و هم در مدارس عادی به چشم می‌خورد که ظاهراً با هدف علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به پیگیری این درس به عنوان یک درس کاربردی انجام می‌گیرد، درحالی‌که از نتایج مصاحبه‌ها روشن می‌شود، دانش‌آموزان مدارس عادی حتی استفاده از کتاب‌های کمک آموزشی را موثر ندانسته و آنها را نیز کتاب‌های غیرکاربردی و کلیشه‌ای و اعمال سلیقه از جانب معلمان می‌دانند، درحالی‌که مدارس تیزهوشان با بهره‌گیری از کتاب‌های کمک آموزشی و شیوه‌های اثربخش تدریس، ضعف ناشی از سازماندهی نادرست کتاب زبان رسمی را پوشش دادند.

۳- تفکر دانش‌آموزان از ارتباط آموخته‌های درس زبان با زندگی واقعی چیست؟

یافته‌ها نشان داد که: محتوای ارائه شده در درس زبان انگلیسی تفکر خاصی مبنی بر عدم ارتباط و کاربرد آموخته‌های درس زبان با زندگی واقعی دانش‌آموزان در مدارس عادی بوجود آورده است که این تلقی از بارهای ارزشی و شناختی ناخواسته نامطلوب درس زبان انگلیسی به شمار می‌رود. دانش‌آموزان در مدارس عادی، پیامد ضمنی ناشی از عدم ارتباط آموخته‌های درس زبان با زندگی واقعی را، نداشتن درک صحیح محتوا و قدرت تجزیه و تحلیل درست از زندگی واقعی دانستند و عنوان نمودند به دلیل فراگیری کلیشه‌ای و نه کاربردی، قادر به انتقال آموخته‌های این درس به زندگی واقعی نیستند. بنابر اظهارات دانش‌آموزان، از سویی تنها با تکیه بر یادگیری «مکالمه» است که امکان برقراری ارتباط آموخته‌های درس زبان با زندگی واقعی برقرار می‌شود و از سویی، دانش‌آموزان همان مطالب موجود در محتوای کتاب زبان و مکالمه‌های محدود با تاکید بر گرامر را کلیشه‌ای می‌دانستند. به نظر آنها، محتوای کتاب امکان یادگیری سطحی و طوطی‌وار را برایشان فراهم می‌سازد که بزودی هم فراموش می‌شود. بعلاوه از جانب معلمان نیز تلاشی در جهت تقویت قوای حل مسئله و ارتباط آموخته‌های این درس با زندگی واقعی در دانش‌آموزان صورت نمی‌گیرد. درحالی‌که، در مدارس تیزهوشان، توجه و تاکید بیشتری نسبت به کاربرد مفاهیم این درس با زندگی واقعی وجود داشت که دلایل آن به استفاده از کتاب تکمیلی، میزان تحصیلات والدین و بویژه شیوه تدریس معلم و بکارگیری روش‌های حل مسئله و کاوشگری بر می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

نگرش و طرز تفکر دانش‌آموزان نسبت به درس زبان انگلیسی کلیشه‌ای است، به دلیل اینکه: الف- درس زبان، درسی حفظ‌کردنی است؛ و حفظ طوطی‌وار مطالب یعنی یادگیری در اولین سطوح شناختی، براساس نظریه روان‌شناسانی همچون آزوبل (۱۹۶۸)، روشی ناموثر در یادگیری و روشی غیرکاربردی در زندگی واقعی است. دانش‌آموزان مدارس عادی به موجب محتوای کلیشه‌ای، قادر به تجزیه و تحلیل و درک عمیق مطالب نیستند، زیرا آسانترین راه حل برای تحقق اهداف خود را، حفظ مطالب می‌دانند، بنابراین، این دانش‌آموزان در



Psychology and Educational Sciences Law and Social Sciences at the beginning of Third Millennium

سطوح پایین حیطه شناختی قرار می گیرند، در حالیکه در مدارس تیزهوشان، معلمان با بکارگیری تکنیک ها و بسترسازی مناسب، توانستند تا حد نسبتاً مطلوبی، دانش آموزان را به مراحل بالاتر سطوح حیطه شناختی سوق دهند. این مسئله با مطالعات (جیرو، ۲۰۰۱؛ آهولا، ۲۰۰۰؛ علیخانی، ۱۳۸۲؛ حدادعلوی، ۱۳۸۳؛ طوفان، ۱۳۸۶، دوچ و فرگوسن، ۲۰۰۴) همخوانی دارد. ب- هدف از خواندن درس زبان کسب نمره است که این نگرش کلیشه ای اکثریت دانش آموزان مدارس عادی را شکل می دهد، درحالیکه نگرش دانش آموزان تیزهوش به درس زبان به عنوان درسی کاربردی است، که با یافته آهولا (۲۰۰۰) و پژوهش های برودی (۱۹۸۸) و پالم (۱۹۸۹) همسو است. ج- ارزشیابی بر مبنای کلیشه هاست که محوریت معلم، کتاب های درسی، آزمون ها و اقتدار برنامه های درسی از پیش تعیین شده مانع یادگیری به شیوه مستقل، تفکر انتقادی، خلاقیت و استفاده از منابع گوناگون یادگیری می شود (ایلچ، ۲۸، ۱۹۸۷ و گاتو، ۲۹، ۲۰۰۲). د- عدم تناسب حجم کتاب با زمان در نظر گرفته شده، عملکرد معلمان را محدود می کند. لذا، معلم زمان کافی جهت تدریس محتوا به صورت عمقی را در اختیار ندارد، و به پیروی از ضوابط از پیش تعیین شده کلیشه ای کتاب، اکتفا می کند. این مشکل در مدارس تیزهوشان به جهت افزایش ساعات تدریس نسبت به مدارس عادی تا حدودی برطرف شده که به حجم و محتوای کتاب تکمیلی نیز مربوط می شود. ه- عملکرد دبیران در نگرش دانش آموزان به کلیشه ای بودن درس زبان تأثیر داشته، که این عملکرد در مدارس مختلف به دو شکل نمود یافته است: در مدارس تیزهوشان رهایی بخش از بنیان کلیشه ها و در مدارس عادی زمینه ساز پذیرش کلیشه ها بوده است. این یافته با نظریات ایلچ (۱۹۷۰) در رابطه با اختلاف طبقاتی و بهره گیری از شرایط و امکانات نابرابر در مدارس انطباق دارد. دانش آموزان تیزهوش طی چند مرحله گزینش، در جهت وصول به هدف های از پیش تعیین شده، وارد مکانی می شوند که امکاناتی متفاوت از سایر مدارس در اختیار آنها قرار می گیرد (آنیون، ۱۹۷۶؛ کنتلی، ۲۰۰۹).

از سوی دیگر به وجود آمدن تلقی ضعف در سازماندهی محتوای درس زبان انگلیسی نیز، معلول علت های متعددی از جمله، تکراری بودن و کلی گویی مطالب و عدم رعایت اصل توالی و وحدت می باشد. عباسی (۱۳۹۰) عدم تطابق کتاب های درسی زبان انگلیسی با انتظارات معلمان و دانش آموزان را از محتوای کتاب می داند، که موجب الزام معلمان جهت استفاده از کتب کمک آموزشی در کنار کتاب رسمی می شود. بنابراین پیامدهای ضمنی «نادیده گرفتن اصول توالی و وحدت» بدین صورت طبقه بندی می شود: نخست، موجب بی توجهی به علائق و نیاز دانش آموزان می شود (جکسون، ۱۹۸۶ و عباسی، ۱۳۹۰). دوم، عدم ارتباط محتوای درس زبان با سایر دروس باعث شده تا قدرت تجزیه و تحلیل و حل مسئله در دانش آموزان مدارس عادی به واسطه اکتفا به محتوای کتاب، کاهش یابد و حتی جذابیت خود را از دست دهد. این مشکل در مدارس تیزهوشان به واسطه روش های تدریس متفاوت، کتاب های کمک آموزشی زبان، افزایش ساعات تدریس، ایجاد پیوستگی و ارتباط آنها با محتوای کتاب رسمی تا حدودی برطرف شده است (علیخانی، ۱۳۸۲ و حدادعلوی، ۱۳۸۳). سوم، موجب تلقی تکراری به مفهوم منفی آن یعنی تکرار بی مورد و آوردن همان مطالب در قالب های دیگر شده است. در حالیکه مگنوسن و ایشیدا (۲۰۰۰) شرایط را برای هر تکرار و تمرینی اینگونه تبیین می کنند: «منظم و مرتب باشد، با شرایط واقعی مطابقت داشته و بیش از حد طولانی و خسته کننده نباشد». از سوی دیگر، کلی گویی محتوای کتاب زبان انگلیسی، موجب افزایش قدرت تجزیه و تحلیل و حل

26-Broudia

27-Palum

28-Illich

29-Gatto

30-Magnosen& Ishida



مسئله در دانش آموزان نمی شود، و آنها در حد کتاب باقی می مانند. بعلاوه اینکه روش تدریس زبان در مدارس، روشی قدیمی و بدون بازده است که جز صرف منابع مالی و انسانی فراوان، چیزی عاید دانش آموزان و جامعه نمی کند. قره چی (۱۳۸۹) و جمالی پاقلعه (۱۳۸۷) نیز در پژوهش خود به این مطلب اشاره می کنند. همچنین اسمیت و مونتگمری (۱۹۹۷) نیز مانند این پژوهش به این نتیجه دست می یابند که اولویت بندی دروس مختلف موجب شده تا برخی از آنها مانند ریاضی و فیزیک ارزش بیشتری نسبت به دروس دیگر داشته باشند و در نتیجه مدت زمان بیشتری نیز در طول هفته برای پرداختن به آنها اختصاص داده شود. ضمن اینکه القاء این نگرش توسط مدرسه که درس زبان درسی حفظ کردنی و غیر کاربردی است، موجب تنزل جایگاه این درس در برابر سایر دروس در مدارس عادی می شود.

در رابطه تلقی دانش آموزان از ارتباط آموخته های درس زبان با زندگی واقعی نیز آموخته های این درس نتوانست درک صحیحی از زندگی واقعی به دانش آموزان بدهد، و حتی باعث شد تا آنها در قالب کلیشه مطالبی را به صورت سطحی یاد بگیرند. تدریس زبان انگلیسی از نظر عباسی (۱۳۸۷) بدون در نظر گرفتن طبیعت آن، و به اعتقاد کارشناسان آموزش و پرورش به شیوه فرمولی و دستوری، برای دستیابی به اهداف آموزش و پرورش روش مناسبی نیست، چرا که فرمول ها و دستورهای متداول، در درس های علمی همچون فیزیک و شیمی و ریاضی، در درس زبان کارایی ندارند؛ لذا دانش آموزان نمی توانند از طریق این درس با زندگی واقعی ارتباط منطقی برقرار سازند. این شاید بدین دلیل باشد که در کشور ما هنوز پس مانده ای از نگرش های منفی به زبان انگلیسی وجود دارد و این زبان به عنوان یک زبان بیگانه در سیستم آموزشی، همچنان مغفول مانده است (بیات، ۱۳۹۰). بدین ترتیب، تنها معدودی از دانش آموزان مدارس عادی در مقابل بسیاری از دانش آموزان تیزهوش به ارتباط آموخته های درس زبان با زندگی واقعی اذعان می دارند که این نتیجه با مطالعات صادقی، ۲۰۰۱ و چستین، ۲۰۰۷ همسو است.

منابع

- بیات، عباس، (۱۳۹۰)، بازدهی زبان انگلیسی در مدارس کم است، اداره کل آموزش و پرورش تهران
- جمالی پاقلعه، مهدیه، (۱۳۸۷)، «دانش آموزان و ناتوانی آنها در تکلم به زبان انگلیسی»، مجله رشد آموزش زبان، شماره ۴.
- حاجی، سامرند، (۱۳۸۷)، بررسی نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش آموزان از دیدگاه مدیران ابتدایی شهرستان مهاباد، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- شیخزاده، مصطفی، (۱۳۸۱)، بررسی نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش آموزان ابتدایی استان آذربایجان غربی از دیدگاه مدیران، طرح تحقیقاتی رشت، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- طوفان، محمدعلی، (۱۳۸۶)، مطالعه عوامل محیط اجتماعی موثر بر شکل گیری برنامه درسی پنهان در مدارس متوسطه پسرانه شهر یزد، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور.
- علیخانی، محمدحسین و مهرمحمدی، محمود، (۱۳۸۴)، بررسی پیامدهای قصد نشده ناشی از جوامع اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن، دو ماهنامه دانشور رفتار، شماره ۱۲، ص ۴۸ - ۳۹
- علیخانی، محمدحسین، (۱۳۸۲)، بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن، تهران، پایان نامه دکتری دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.
- غفاری طوالش، هاجر، (۱۳۸۹)، بررسی نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان در مدارس راهنمایی دخترانه شهرستان خلخال در سال تحصیلی ۸۹-۸۸، پایان نامه کارشناسی ارشد.



قره چی، عبدالعزیز، (۱۳۸۹)، نقدی بر آموزش زبان در ایران گروه درسی زبان انگلیسی در بندر ترکمن.

مهرمحمدی، محمود و همکاران، (۱۳۸۷)، برنامه درسی، نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها، تهران، سمت.

واحدچوکده، سکینه و فتاحی واجارگاه، کوروش، (۱۳۸۵)، شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان، فصلنامه

نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۷، صص ۹۳-۱۳۲.

Ahola, S. (2000). Hidden curriculum in higher Education: something to fear for comply to? Research unit for the sociology for education. University of Turku.

Atherton, J. S. (2011). Deco: Hidden curriculum [on-line: UK] retrieved 25 August 2011 from <http://www.deceo.co.uk/tools/hidden.htm>.

Ausubel, David. (1968). Educational psychology. A cognitive view. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Braslavsky, C. (1999). The curriculum. Retrieved November 7, 2004, from <http://w2.edu.hku.hk/Ispace/Pcedft/2003/esc3/ESC3/topic2 Reading. PDF>

Chastain, Kenneth. (2007). Developing second-language skills theory and practice.

Deutsh, Nellie & Ferguson, Elizabeth. (2004). Hidden curriculum. University of Phoenix CUR 558, November 9, 2004.

Eisner, E.W. (1994). The educational Imagination: on the Design and Evaluation of school programs. 3rd edition. New York: Macmillan College Publishing.

Gatto, John Taylor. (2002). Dumping us down :the hidden curriculum of compulsory schooling. <http://www.johntaylorgatto.com>.

Giroux, Henry & Penna, Anthony. (1979). social education in the classroom: the dynamics of the hidden curriculum. The hidden curriculum and moral education. ed. giroux.henry and davidpurpuel. Berkeley. California: mcccuthchan publishing corporation. 1983. 100-121

Giroux, h. a. (2001). Theory & resistance in education. London: Addison/wesly

Helbowitsh, Peters S. (1994). The forgotten Hidden Curriculum. journal of curriculum & supervision. Vol. 9, No, 4.

Illich, I. (1970). Schooling society Harmondsworth. Penguin.

Kentli, D. F. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. European Journal of Educational Studies 1(2), Department of Education Science, University of Homburg, 20146, Homburg, Germany, 2009.

Margolis, E. (Edit). (2007). the hidden curriculum in higher Education. New York & London: Rutledge of the child New York.

Margolis, Eric. (2002). The hidden curriculum in higher education Routledge New York and London.

Marlow, Stacey & Minehira, Norman. (2008). Principle as curriculum leaders: New perspectives for the 21 St Centuries. From <http://www.pre.org> 2008/1/03.

Meighan, R (1981). Hidden curriculum, the learner's forum Data Observatory for learning a society of education. wiki

Ortiz, Alba, A. (2007). English language learning with needs, effective instructional strategies, Journal of learning disabilities, 30, 420-321.

Sadeghi, A. R. (2001). Conformity Between topics at prevailing course books and the ones currently spoken on in Iran. Research week proceeding, Isfahan.

Skelton, Alan. (2005) – Studying Hidden Curriculum : developing a perspective in the light of postmodern insights – Curriculum Studies

Smith, Alan & Montgomery, Alison. (1997). "Value in Education in northern Ireland" Chapter six: "Values and the hidden curriculum" CAIN Web Service.

Snyder, Benson R. (1973). The Hidden Curriculum (MIT Press). Paperback edition, ISBN 0-262-69043-8