

## ادراک معلمان از برنامه درسی پنهان آموزش محیط زیست در مدارس متوسطه شهر تهران: یک

### رویکرد پدیدارشناختی

کوروش فتحی و اجارگاه<sup>1</sup>، لیلا پرهیزکار<sup>2\*</sup>

1. استاد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی

2. لیلا پرهیزکار، دانشجوی دکترا، رشته برنامه ریزی درسی، دانشگاه شهید بهشتی

تاریخ دریافت: 1397/03/29 تاریخ پذیرش: 1397/06/22

## Teachers' Perceptions of the Environmental Curriculum in Tehran's Secondary Schools: A Phenomenological Approach

K. Fathi Vajargah<sup>1</sup>, L. Parhizkar<sup>2\*</sup>

1. Professor, Educational Sciences Faculty, University of Shahid Beheshti

2. Ph.D. Student, Curriculum Development, University of Shahid Beheshti

Received: 2018/06/19 Accepted: 2018/09/13

### Abstract

Hidden curriculum is the next unpredictable learning experience, ignoring this aspect, neglecting the critical part of the factors that affect student learning. Therefore, the present research has tried to identify some of the important factors involved in creating the hidden curriculum of environmental education in Tehran's secondary schools by providing teachers with perceptions and provide suitable ground for improving the environmental education of students. The method of qualitative research is of phenomenological type. The participants of this study were Tehran Secondary Teachers who were selected on the basis of purposeful sampling of normal subjects, reaching 32 to reach the saturation stage. Within the framework of the topic, semi-structured interviews were used to collect information and the findings of teachers' perceptions and experiences were analyzed and analyzed using Corbin and Strauss's method. After implementing and analyzing the interviews, seven core codes and 34 initial codes were obtained and according to the observed frequencies, the cognitive dimension category with the sum of the most important coefficients and categories of outsourcing factors, social dimension, school bureaucracy dimension And the physical structure are in the next category, and the emotional dimensional category has the least significant coefficient from the angles of code abundance. Teachers believed that schools were not aware of the impact of these dimensions and that they were weak.

### Keywords

Hidden Curriculum, Environmental Education, Phenomenology.

### چکیده

برنامه‌های درسی پنهان، بعد غیرقابل پیش‌بینی یادگیری است، توجه نکردن به این بعد، غفلت از بخش مهم عواملی است که در یادگیری دانش‌آموز تأثیر فراوان دارند؛ بنابراین پژوهش حاضر کوشیده است تا با استنباط درک معلمان، برخی عوامل مهم را که در ایجاد برنامه درسی پنهان آموزش محیط زیست در مدارس متوسطه تهران دخیل هستند شناسایی کرده و بسترهای مناسبی را برای ارتقا آموزش محیط زیست دانش‌آموزان فراهم کند. روش پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی است. شرکت‌کنندگان این پژوهش معلمان دوره متوسطه دوم تهران بودند که براساس نمونه‌گیری هدفمند از نوع موارد عادی انتخاب شدند که تعداد آنها تا رسیدن به مرحله اشباع درنهایت به 32 نفر رسید. در چارچوب موضوع مورد نظر، برای جمع‌آوری اطلاعات، از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد و یافته‌های به دست آمده از ادراکات و تجربیات معلمان با استفاده از روش کوربین و اشتراوس تجزیه و تحلیل گردید. بعد از پیاده کردن و تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها و 7 کد محوری و 34 کد اولیه به دست آمد و با توجه به فراوانی‌های مشاهده شده مقوله بعد شناختی با مجموع بیشترین ضریب اهمیت و مقوله‌های عوامل برون سازمانی، بُعد اجتماعی، بعد دیوان سالاری مدرسه و ساختار فیزیکی در رده های بعدی قرار داشتند و مقوله بُعد عاطفی از کمترین ضریب اهمیت را از زاویه فراوانی کدها برخوردار بود. معلمان معتقد بودند که مدارس به تأثیر این ابعاد آگاه نبوده و ضعیف عمل کرده‌اند.

### واژگان کلیدی

برنامه درسی پنهان، آموزش محیط زیست، پدیدار شناختی.

\* نویسنده مسئول: لیلا پرهیزکار

ایمیل نویسنده مسئول:

\*Corresponding Author: [l\\_parihizkar@sbu.ac.ir](mailto:l_parihizkar@sbu.ac.ir)

## مقدمه

تغییر در آب و هوا، کاهش تنوع زیستی، تخریب محیط زیست و فجایع به وجود آمده ناشی از آن، کمبود آب و بسیاری دیگر از مشکلات، واقعیت‌هایی هستند که تغییراتی را در الگوهای زندگی نسل حاضر ایجاد کرده‌اند و آینده را نیز تحت تأثیر قرار خواهند داد. شیوهٔ رویارویی با این بحران محیط‌زیستی به طور قطع در کیفیت زندگی نسل حاضر و آتی تعیین کننده است (ایزاک مارکز<sup>1</sup> و همکاران، 2011: 3)؛ بنابراین بحران‌های محیط‌زیستی یکی از مهم‌ترین چالش‌هایی است که بشر در قرن حاضر با آن روبه‌رو است. بسیاری از این مشکلات محیط‌زیستی در فقدان آگاهی و ضعف فرهنگی، در ارتباط بین انسان و طبیعت ریشه دارد (شیرری و همکاران، 2015: ص 22).

هانگرفورد<sup>2</sup> و والک<sup>3</sup> معتقدند که شهروندان باید از مسائل مربوط به محیط زیست آگاه بوده و درباره آنها حساسیت داشته باشند. همچنین باید فهم و درک پایه از محیط‌زیست داشته باشند و برای بهبود محیط زیست انگیزه داشته باشند و مهارت‌های لازم برای حل مسائل محیط‌زیستی را بیاموزند و فعالانه در صدد حل مشکلات برآیند (کروو<sup>4</sup>، 2013: ص 77)؛ بنابراین توجه به آموزش صحیح به منظور بهبود محیط زیست به طور چشمگیری به عنوان یک موضوع مهم در آموزش مدارس، دولت، سطوح ملی و جهانی در سال‌های اخیر افزایش یافته است (واکر، 1997). هانگرفورد و پیتون (1997) برنامه درسی محیط زیست را این گونه تعریف می‌کنند: تمامی تجربیاتی که یادگیرنده تحت نظارت محیط آموزشی اعم از دانش، مهارت، نگرش و رفتارهای انسانی کسب می‌کند تا سبک مناسب زیست محیطی را برای خود فراهم سازد.

آموزش محیط زیست با این هدف که معلمان با توسعه استراتژی‌ها و ابزارها موجب کمک به دانش‌آموزان شوند تا بتوانند آینده خود را تعیین کنند به رسمیت شناخته می‌شود. پس جهت‌گیری آینده به عنوان استراتژی آموزشی که در

برنامه درسی فعلی است، پذیرفته شده است (آهیرن<sup>5</sup>، 1972).

اما با این وجود گرچه قسمت عمده‌ای از جامعه از آموزش محیط زیست و حفاظت زیست محیطی پشتیبانی می‌کنند؛ ولی در حقیقت از نظر زیست محیطی با سواد نیستند و چندان اطلاعات دقیقی از جنبه‌ها و موضوعات آن ندارند. نبود آگاهی‌های اولیه و صحیح درباره موضوعات کلیدی زیست محیطی، اعتقاد افراد جامعه و شهروندان به مطالب و اطلاعات کهنه و قدیمی، استفاده از اطلاعات غلط و افسانه‌های معمولی در موقع تصمیمات زیست محیطی باعث شده است که در کل دیدگاه‌های زیست محیطی نیز در کشورها با واقعیت پیوند نداشته باشد و با وجود این تلاش‌ها آموزش‌های زیست محیطی اغلب به درستی در برنامه درسی مدارس گنجانده نشود (واکر<sup>6</sup>، 1995: فینیس<sup>7</sup>، 1991؛ دپارتمان آموزش مدرسه<sup>8</sup>، 1994).

در سال‌های اخیر بعضی نتایج تحقیقات (کوند و سانچز<sup>9</sup>، 2010)، (هنس<sup>10</sup> و همکاران، 2010)، (هاس<sup>11</sup>، 2009)، (ستین<sup>12</sup> و نیسانسی، 2010)، نشان می‌دهد که آموزش محیط زیست در برنامه درسی مدارس باید اجباری شود. وقتی به این نتایج توجه شود این سؤال اساسی مطرح است که برنامه درسی تا چه حد توجه دانش‌آموزان را به ارزش و اهمیت محیط زیست و به تبع آن آموزش محیط زیست جلب می‌کند. یکی از راه‌های رسیدن به پاسخ این سؤال شناخت نظام برنامه درسی است.

برنامه درسی براساس مشروعیت، رسمیت و قابلیت کنترل به دو دسته‌ی بزرگ تقسیم می‌شود: محتوای درسی پنهان<sup>13</sup> و محتوای درسی آشکار<sup>14</sup> منظور از محتوای درسی پنهان آن دسته از متون، گفتارها یا رفتارهایی است که از سوی گروه‌های غیر رسمی دانش‌آموزان، معلمان،

5. O'Hearn

6. Walker

7. Phipps

8. Department of School Education

9. Conde & Sanchez

10. Hines

11. House

12. Cetin & Nicansi

13. Hidden Curriculum

14. Overt Curriculum

1. Isacc Marquez

2. Hungerford

3. Volk

4. Crowe

دانش‌آموزان می‌شود زیرا اگر برنامه درسی آشکار نمی‌نماید بسیاری از مسائل زیست محیطی را پوشش دهد و در دانش‌آموزان سواد زیست محیطی لازم برای جامعه امروز را ایجاد کند می‌توان این بعد را در امر آموزش پرننگ‌تر کرد تا در آینده تأثیرات مثبت آن را بتوان دید.

همان طور که پالمر (2003) می‌گوید: مدرسه خود نقش مهمی را در آموزش محیط زیست بازی می‌کند و ما نکات بسیار مهمی از برنامه درسی پنهان آموزش محیط زیست، برای کودکانی که برای بیشتر روزهای هفته و حتی نزدیک یک سال با آن هستند، یافتیم. مدرسه تنها یک ساختمان بی‌روح نیست، کلاس، دانش‌آموز و معلم، مربی و ولی، مدیر و برنامه آموزشی و درسی عناصر یک ارگانسیم زنده‌اند که در ارتباط با یکدیگر «عمل تربیتی» را شکل می‌دهند. با این برداشت است که، مدرسه به مثابه یک ارگانسیم زنده می‌تواند رشد کند، حیات بخش باشد و تولیدی، بیش از مجموعه داده‌ها به وجود آورد (غلامی، 2008)؛ بنابراین لازم است در این باره عوامل اساسی موثر در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان شناسایی و آشکار شوند و تا حدودی طراحی و اجرا تحت ضابطه و کنترل در آیند (ملکی، 1386: ص 71).

پس تمام مواردی که ذکر شد ما را وادار به تفکر می‌کند که از خود پرسیم چه کوششی لازم است تا بتوانیم انواع دیگر برنامه درسی را بررسی کنیم و آموزش محیط زیست قابل قبول را در سیستم مدارس به وجود آوریم. از این رو است که مسائل و مشکلات زیست محیطی و نوع آموزش برخورد با این نوع مسائل و مشکلات، نگاهی دیگر را به برنامه درسی می‌طلبد. اگر نگاه ما به برنامه درسی یک نگاه خطی و مکانیکی باشد و توجهی به تجربه زیست شده دست‌اندرکاران نداشته باشیم، به طور یقین می‌توان گفت که در آینده‌ای نزدیک مشکلات محیط زیست به دلیل نبود سواد زیست محیطی نسل آینده افزون می‌شود و این نسل علاوه بر نداشتن محیط زیستی سالم، خود مشکلات بسیاری خواهند داشت؛ بنابراین توجه به انگیزه‌ها، تجارب، نیازها و نگرش‌های معلمان عامل بسیار مهمی در فرایند برنامه درسی آموزش محیط زیست است؛ اما علی‌رغم افزایش علاقه به آموزش و پرورش محیط زیست، دیدگاه‌های گوناگون از دیدگاه موضوعی و فراوانی منابع آموزشی، هنوز مشخص نیست که چگونه آموزش محیط زیست در کلاس‌های آموزشی اجرا می‌شود. تا سال 1996

کارکنان و یا والدین تولید و در مدرسه ارائه و به صورت عمدی یا ناآگاهانه تولید شود. محتوای درسی پنهان تقریباً غیر قابل کنترل است و زمان بروز و ظهور آن قابل پیش‌بینی نیست؛ زیرا مشروعیت رسمی ندارد و غالباً اعتبار آن از طرف گروه‌های غیررسمی تعیین می‌شود. نکته مهم این است که این عوامل جزء برنامه درسی رسمی نیست و از دید و مشاهده برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران پنهان است که بر فکر، عواطف و رفتار دانش‌آموزان اثر می‌کند و در اغلب موارد مؤثرتر از برنامه درسی رسمی عمل کند. اگر نظام برنامه‌ریزی درسی رسمی و صریح به نحوی پیام‌های پنهان را آشکار کند، می‌تواند برنامه‌های درسی پنهان را تحت پوشش بگیرد (مهرمحمدی و علیخانی، 1383). رابرت دری‌بین<sup>1</sup> معتقد است که فراگیران، برنامه درسی پنهان را از طریق مشاهده عملکرد ساخت اجتماعی کلاس درس و شیوه استفاده معلم از اقتدار می‌آموزند (مارتین<sup>2</sup>، 1976).

شاگردان، برنامه درسی پنهان را از طریق جنبه‌های غیر آکادمیک مدرسه (قدرت معلم، جمعیت و نظام تشویق) در کلاس درس آموزش می‌بینند. به نظر جکسون، برنامه درسی پنهان، همه عقایدی را شامل می‌شود که دانش‌آموز به طور منفعل، مستقیماً از محیط و چیزهای زنده و غیر زنده موجود در اطراف خود می‌آموزد (هبرت<sup>3</sup>، 2000). برنامه درسی پنهان دانش، نگرش‌ها، رفتارها و قوانینی را شامل می‌شود که دانش‌آموزان هم به صورت قصد شده و هم به صورت قصد نشده در خود درونی می‌کنند (دکله<sup>4</sup>، 2004). برنامه درسی پنهان را انواعی از یادگیری می‌دانند که کودکان در نتیجه طبیعت واقعی و طراحی سازمانی مدارس دولتی و همچنین نگرش‌ها و رفتارهای معلمان و مدیران اتخاذ می‌کنند (ویلسون<sup>5</sup>، 2003).

حال سؤال اینجاست چرا برنامه‌ریزان درسی، متخصصان و مسئولین، این بعد مهم برنامه درسی را در امر آموزش نادیده می‌گیرند، همان بعدی که موجب ایجاد مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌ها و باورهای قوی و عمیقی در

1. Dreebin
2. Martin
3. Hubert
4. Dekle
5. Wilson

سؤالات مرتبط درباره ماهیت تعاملات زیست محیطی و تجربیات، بشر- محیط زیست، روابط طبیعت و فرهنگ بسیار مهم، همچنین مفهومی و عملی هستند یک آموزش زیست محیطی که مستقل از اکتشافات دیدگاه‌های فرهنگی، زیبایی‌شناختی، شخصی و حتی غیرمنطقی از محیط زیست است، برای نیازهای ما کافی نخواهد بود (پاینه<sup>2</sup>، 2006). پدیدار شناسی، یک تحول نسبتاً جدید در پژوهش فلسفی است که چنین فرصتی را فهم می‌کند که در گفتمان‌های پژوهش آموزش محیط زیست آشکار می‌شود جایی که تحقیقات مربوط به ماهیت تجربیات زیست شده به نظر می‌رسد راهنمایی‌های چشمگیری برای محققان درباره آموزش و پرورش در فضای باز ارائه می‌دهند (چاولا<sup>3</sup>، 1997؛ بالانتین و کلاچرتی<sup>4</sup>، 1990؛ برودی<sup>5</sup>، 1997 و پاینه، 1999).

بنابراین ضرورت دارد این مفاهیم نیز در تحقیقات زیست محیطی گنجانده شود؛ زیرا برنامه‌های درسی پنهان بعد غیرقابل پیش‌بینی یادگیری است. طراحی آموزشی بدون توجه به این بعد، غفلت از بخش مهم عواملی است که در یادگیری دانش‌آموز تأثیر فراوان دارند. پس پژوهش حاضر کوشیده است تا با استناد به نظرات و دیدگاه‌های معلمان برخی از عوامل مهم را که در ایجاد برنامه درسی پنهان آموزش محیط زیست در مدارس متوسطه ایران دخیل هستند شناسایی و آسیب‌شناسی کرده و بسترها و راهکارهای مناسب را برای بالا بردن نحوه آموزش محیط زیست دانش‌آموزان فراهم کند؛ زیرا تفاوت چشمگیری بین باور معلمان و اهداف حمایت شده بسیاری از منابع آموزشی محیط زیست و برنامه درسی وجود دارد. این مسئله خاطر نشان می‌کند در صورتی که برنامه‌ریزان دروس آموزشی اعتقاد معلمان را در طراحی مطالب درسی جدید در نظر نگیرند بعید به نظر می‌رسد که دروس متوسطه در شکل مورد نظر آنها اجرایی شود.

که هارت<sup>1</sup> فقدان موجود را شناسایی کرد و مطالعات تجربی شامل پیگیری دیدگاه معلمان و شیوه‌های آموزشی آموزش و پرورش محیط زیست شد؛ زیرا تعداد زیادی از محققان در سال‌های اخیر اشکال متفاوت آموزش‌های زیست محیطی را تجزیه و تحلیل کرده‌اند و طرفداران رویکردهای خاص، استدلال‌ات قانع‌کننده‌ای را در حمایت از شکل مطلوب خود ارائه داده‌اند و بیشتر تحقیقات گذشته شامل بررسی گسترده در مورد نگرش‌های معلمان و دانش‌آموزان در مورد محیط زیست و تلاش‌های آنها درباره تغییر نگرش دانش‌آموزان بود که با تجزیه و تحلیل داده‌های کمی درباره باورها و نگرش‌های معلمان صورت می‌گرفت؛ بنابراین هدف این مطالعه جایگزین کردن یک روش دیگر است. در این پژوهش اعتقادات، باورها و اهداف معلمان باتجربه و شیوه‌های تدریس آنها درباره مسائل مهم زیست محیطی با در نظر گرفتن واقعیت‌های موجود در کلاس درس، مدرسه، قوانین و مقررات و محدودیت‌های عملی بازگو می‌شود و می‌تواند به عنوان زمینه مناسبی برای شناسایی و بررسی باور معلمان درباره برنامه درسی پنهان آموزش محیط زیست انتخاب شود.

در نتیجه این پژوهش با یک رویکرد پدیدارشناسانه، برداشت‌های معلمان را از این گونه برنامه‌های درسی آموزش محیط زیست کشف می‌کند؛ زیرا تعداد کمی از محققان برنامه درسی در آموزش محیط زیست توانسته‌اند ارتباطی مفهومی و غنی به طور مثال بین جنبه‌های فلسفی پدیدارشناختی و روش‌های برنامه‌های درسی آموزش محیط زیست که ممکن است درک شده و مورد پذیرش باشند، برقرار کنند. بنابراین مخاطراتی برای نظریه‌پردازان برنامه درسی وجود دارد؛ زیرا آنها به طور جدی درباره ماهیت‌های مختلف و مکان‌های واقعی که در آن تجربیات یادگیری زیست محیطی اتفاق می‌افتد، نمی‌اندیشند. حتی برخی سؤالات تحقیقات آموزش محیط زیست به ندرت شامل یک تجربه یادگیری زیست محیطی در، درباره، با یا برای طبیعت چیست؟ یا اشکال مختلف آن چیست؟ چه کسی و چه تجربه‌ای تجربه شده است، یا درباره تجربه یادگیرندگان، معلمان یا نویسنده برنامه درسی یا شاخص‌های سیاست‌گذاری‌های آموزشی، است. در واقع این سؤالات یا

2. Payne

3. Chawla

4. Brody

5. Ballantyne &amp; Clacherty

1. Hart

30 سال در سال تحصیلی 95-96 بودند که براساس نمونه‌گیری هدفمند از نوع موارد عادی انتخاب شدند و سعی شد این نمونه از معلمان از مدارس دولتی، هیأت امناء، غیرانتفاعی (مناطق یک، دو، سه، شش، یازده و چهارده که عناوین مختلف درسی را تدریس می‌کردند، باشد.

در این پژوهش، محقق، از مصاحبه نیمه‌ساختار یافته برای گردآوری اطلاعات استفاده کرده است. داده‌ها از نوع کیفی و مبتنی بر مصاحبه بود تا بتوان به فهم عمیق و غنی تجربیات معلمان از برنامه درسی پنهان آموزش محیط زیست رسید. در این راستا، مصاحبه به صورت چهره به چهره و انفرادی بین محقق و مشارکت‌کنندگان با اطمینان خاطر دادن به محرمانه ماندن اطلاعات فردی و تجربیاتشان در مدت زمان 30 الی 60 دقیقه آغاز شد. جمع‌آوری داده‌ها تا رسیدن به مرحله اشباع (مصاحبه با 32 نفر) یعنی تا هنگامی که موضوع‌های جدیدی از سوی شرکت‌کنندگان مطرح نشد و تا تکراری شدن مطالب ادامه یافت و سعی بر آن شد که بدون سمت و سودادن به شرکت کننده در چارچوب موضوع مورد نظر، مصاحبه در راستای اهداف تحقیق هدایت و تجارب معلمان اخذ شود.

یافته‌های به دست آمده از ادراکات و تجربیات معلمان با استفاده از روش کوربین و اشتراوتوس تجزیه و تحلیل شد، به طور کلی هدف از این تجزیه و تحلیل به نقل از اشتراوس و کوربین<sup>11</sup> (1990) مشخص کردن کدهای اولیه، مقولات و کدهای محوری است؛ بنابراین تجزیه و تحلیل اطلاعات از طریق برچسب معنایی به واحدهای معنادار مصاحبه صورت گرفت.

برای امکان اطمینان یافتن از صحت داده‌ها محقق مفاهیم استخراج شده از دل مصاحبه‌ها را به رویت شرکت‌کنندگان رساند که از سوی آنها برای تایید اینکه مقوله‌ها به منظور واقعی آنها اشاره دارد یا خیر بررسی شد.

#### یافته‌ها

این پژوهش سعی کرده که برنامه درسی پنهان را تنها منوط به مدرسه و آنچه در چهارچوب آن اتفاق می‌افتد، لحاظ نکند و از چهار دیواری مدرسه قدم فراتر نهاده و برنامه درسی پنهان را در خارج از مدرسه نیز لحاظ کرده و ادراکات

#### روش

این پژوهش از نوع کیفی و از نوع پدیدارشناسی است. پدیدارشناسی، یکی از چشم‌اندازهای جدیدی است که در عرصه مطالعات برنامه درسی، مرزهای نوینی را گشوده و زمینه‌های عمیق و تامل‌پذیری برای پژوهش فراهم آورده است. همان طور که پاینار و همکارانش می‌گویند، پدیدارشناسان از واژه برنامه درسی به عنوان متن استفاده نمی‌کنند. از دیدگاه آنان تجربه و مفهوم‌پردازی آن، ویژگی مهمی تلقی می‌شود. در پدیدارشناسی، در مرحله اول تجربه و به دنبال آن زبان و فکر می‌آید (پاینار و دیگران، 1996: ص 427). بنابراین پژوهش پدیدارشناسانه علاقمند به میزان فراوانی و تکرار حوادث و یا همبستگی آنها با سایر حوادث و رویدادها نیست، در عوض درصدد فهم و درک تجربه و معانی حوادث و رویدادها است. به طور خاص، تحقیقات پدیدارشناختی مارتین هایدگرو موریس مرلوپوتنی یک ایده عمیق الهام‌بخش برای مطالعه مکان - جهان (کیسی<sup>1</sup>، 1997) برای فلاسفه ماهیت و زبان (بیت<sup>2</sup>، 1996؛ آبرام<sup>3</sup>، 2000) برای جغرافیادانان که روابط ما با و درمکان بررسی می‌کنند (توان<sup>4</sup>، 1974؛ سیمون و موگیرویر<sup>5</sup>، 1985، موگیرویر، 1977؛ سیمون، 1979، رالف<sup>6</sup>، 1976) فلاسفه زیست محیطی که درباره ماهیت ارتباطات انسان و محیط زیست تحقیق می‌کنند (ماکولی<sup>7</sup>، 1996؛ هی<sup>8</sup>، 2002) و برای مربیانی که به دنبال ماهیت اساسی روابط آموزشی (ون منن<sup>9</sup>، 1996) و پایه زیست محیطی یک برنامه درسی یکپارچه شده فراهم آورد (ژردین<sup>10</sup>، 1998).

ار این رو هدف این پژوهش بررسی چپستی ادراکات تجربیات معلمان درباره برنامه درسی پنهان آموزش محیط زیست در مدارس متوسطه است. شرکت‌کنندگان این پژوهش معلمان دوره متوسطه دوم تهران با سوابق بین 1 تا

1. Casey
2. Bate
3. Abram
4. Tuan
5. Seamon and Mugerauer
6. Relph
7. Macauley
8. Hay
9. Van Manen
10. Jardine

آموزش محیط زیست از نگاه معلمان 34 کد اولیه و 7 مقوله دارد که حول یک کدمحوری به نام برنامه درسی پنهان آموزش محیط زیست تدوین شده است. با توجه به ماتریس کدهای اولیه مصاحبه‌های معلمان و وزن‌دهی شانون در شکل گرافیکی هر چقدر که مربعات بزرگتر باشند یعنی اهمیت آنها (فراوانی) بیشتر است.

معلمان را در این باره جويا شود. با توجه به خلاصه نظریه‌های صاحب‌نظران پیرامون برنامه درسی پنهان، در قسمت یافته‌ها به بررسی پاسخ معلمان به سئوالات مصاحبه درباره ادراکاتشان از برنامه درسی پنهان آموزش محیط زیست در دوره متوسطه می‌پردازیم. از سوی دیگر چون تاکنون پژوهشی در این رابطه انجام نشده است سعی شده

جدول 1. جدول استخراج کدهای اولیه و کدهای محوری

کدهای محوری	کدهای اولیه	کدهای محوری	کدهای اولیه
بعد شناختی	-ضعیف و ناکارآمد بودن محتوا -گردش علمی -پژوهش -فیلم‌های آموزشی -مشارکت دانش‌آموزان -عدم تخصیص زمان -ارزشیابی (نمره محور بودن) -ایجاد کارگروه -آموزش پایهای -استفاده از ابزار	-تناقض رفتاری والدین در گفتار و عمل -ضعف آموزش بچه‌ها در محیط خانواده -شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموز و تغییر نکردن آن -ستارگان و هنرمندان	بعد عاطفی
عوامل برون سازمانی	-جالب کردن مطالب -ایجاد علاقمندی در دانش‌آموزان -ایجاد سئوالات انگیزشی زیست محیطی	-همسالان -معلمان بعد ساختار اجتماعی مدرسه	عوامل برون سازمانی
ساختار دیوان‌سالاری مدرسه	-ضعف رسانه‌ها -شبکه‌های مجازی -ورود دولت و سازمان‌های مردم‌نهاد در کمک‌رسانی در این زمینه -پررنگ کردن نقش آموزش عالی -ایجاد قوانین زیست محیطی در مدارس -ضعف عملکرد آموزش و پرورش -کمبود مهارت‌ها و اطلاعات زیست محیطی دانش‌آموزان -رعایت نکردن قوانین نظافتی در مدارس -مدیریت ناصحیح -نبود سیستم پاداش‌دهی مناسب -نبود مدیریت زمان	-تابلوه‌های اعلانات -تغییر محیط مدرسه -تصاویر -عدم رعایت بهداشت محیط ساختار فیزیکی	ساختار دیوان‌سالاری مدرسه

بنابراین از نظر معلمان بعد شناختی در برنامه درسی پنهان بیشترین اهمیت را در آموزش محیط زیست از دیدگاه آنان دارد.

#### 1. بعد شناختی

کتاب‌های درسی، روش‌های تدریس، روش‌های ارزشیابی، جدول زمان‌بندی دروس، از جمله مصادیق محیط شناختی هستند که می‌توانند به ایجاد برنامه درسی پنهان کمک کنند (صفایی موحد و همکاران، 1392: ص 16).

است برنامه درسی پنهان در ابعادی نظیر شناختی، فیزیکی، اجتماعی، ساختار دیوان‌سالاری مدرسه و نقش آنها را آموزش محیط زیست بررسی شود که ابعاد دیگر این برنامه درسی نیز پس از تحلیل مصاحبه‌ها استخراج شود. تعداد 32 مصاحبه بین معلمین زن و مرد انجام شد.

آنچه از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها به دست آمد نشان داد که برنامه درسی پنهان آموزش محیط زیست در بین معلمان به صورتی متفاوت مقولات مختلفی را ارائه داده است که در جدول زیر کدهای اولیه و کدهای محوری استخراج شده به شرح زیر است:

که آموزش‌های زیست محیطی فقط به چند کتاب مانند جغرافیا و علوم محدود می‌شود؛ در صورتی که یک برنامه درسی مناسب این امکان را در اختیار محتوا و آموزش می‌گذارد تا نگرانی‌های و شرایط زندگی انسان را در این زمین در آن نشان دهد.

به عنوان مثال دانش‌آموز در برخی از کتاب‌های درسی درباره حفاظت محیط زیست آموزش می‌بیند و با محیط زیست آشنا می‌شود؛ اما با وجود دستیابی به این آگاهی‌ها در استفاده و انتقال آن به محیط زندگی عاجز است. چون محتوا به صورت کاربردی نبوده است. به همین دلیل یادگیرنده با مفاهیم محیط زیست در علوم آشنا می‌شود؛ اما در زمان فعالیت‌های اقتصادی، اجتماعی و یا سایر حوزه‌های علمی که در محیط زیست اتفاق می‌افتد به آنها توجهی نمی‌کند و از قوانین آن پیروی نمی‌کند. با جای دادن برخی آموزش‌های زیست محیطی در کتاب‌ها نمی‌توان انتظار داشت که در نگرش‌های زیست محیطی دانش‌آموزان تغییرات عمیقی به وجود آید و اهداف آموزش محیط زیست تحقق پیدا کند؛ از این رو باید به جنبه‌های دیگر توجه نشان داد.

از سوی دیگر، نقش روش‌های تدریس در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان را نیز نباید از نظر دور داشت. در زمینه تاثیر شیوه‌های تدریس معلمان در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان صاحبنظرانی مانند جکسون<sup>6</sup> (1968)، مک نیل<sup>7</sup> (1996) و ملکی (2007) اتفاق نظر داشتند. یکی دیگر از عوامل بسیار مهم در برنامه درسی پنهان، روش تدریس است در کلاس‌هایی که روش تدریس یادگیرنده محور می‌باشد و فرصت‌های یادگیری به صورت مشارکتی و بحث‌های گروهی فراهم می‌شود و تعاملات دانش‌آموزان بر مبنای فعالیت گروهی است و رقابت در بین آنها بسیار کم بوده و همه برای یک هدف مشترک تلاش می‌کنند، یادگیری مسائل زیست محیطی مطلوب است. تحلیل تجربیات معلمان نشان داد تکرار روش‌های سنتی تدریس مانند سخنرانی، حفظ طوطی‌وار مطالب و غیرقابل انعطاف بودن روش تدریس اثرات سوئی روی شکل‌گیری نگرش‌های زیست محیطی دارد که در این راستا چند معلم

برخی از صاحبنظران برنامه درسی مانند مارگولیس<sup>1</sup> (2000)، برگن گوون<sup>2</sup> (2009)، ردیش<sup>3</sup> (2009)، استیفنس<sup>4</sup> (2009) و شریفه ثریا<sup>5</sup> (2010) به بعد شناختی برنامه درسی پنهان توجه داشتند و به بررسی آثار این برنامه درسی در محتوا و تصاویر کتاب‌های درسی پرداختند. آنها معتقد بودند محتوا و تصاویر کتاب‌های درسی حاوی پیام‌های ضمنی و پنهانی است که گاهی این پیام‌ها حتی مخالف اهداف نظام آموزشی و برنامه درسی رسمی است (سبحانی و همکاران، 1391). پس از تحلیل مصاحبه‌ها از نظر معلمان محتوای درسی در ایجاد نگرش‌های زیست محیطی، به سبب کاربردی نبودن و رعایت نکردن اصول اولیه ضعیف عمل کرده است. در همین راستا نظرات برخی از آنان درباره ضعیف و ناکارآمد بودن محتوای کتاب‌های درسی به شرح زیر است:

- فکر می‌کنم در این بخش مهم‌ترین وظیفه به عهده معلمان و کتاب‌های آموزشی است که همان طور که گفته شد بخش آموزشی کتاب‌های درسی به خوبی و منسجم محتوایی را ارائه نداده و در ضمن در اجرا بسیاری از این محتوا در عمل و در ایجاد نگرش به خوبی عمل نکرده و در نهایت می‌توان گفت شاید جز در مواردی ناچیز به اهداف مورد نظر نائل نشویم (مصاحبه شونده شماره 31).

- مطالبی که در کتاب‌ها در مورد محیط زیست آمده در زندگی هیچ کاربردی ندارند و بیشتر مربوط به مسائلی هست که در سطح کلان مطرح است (مصاحبه شونده شماره 28).

- میزان کسب دانش زیستی دانش‌آموزان قطعا با محتوای برنامه درسی بسیار مرتبط است به نظر بنده 80 درصد این دانش با برنامه درسی و مدرسه در ارتباط است و بیست درصد الباقی به تلاش شخصی فرد و خواستن فرد بستگی دارد اما ضعیف عمل کرده است (مصاحبه شونده شماره 29).

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت با وجود با اهمیت بودن برنامه درسی آموزش محیط زیست در ایران می‌توان گفت

1. Margolis  
2. Bergenhenegouwen  
3. Reddish  
4. Stephenson  
5. Shurifah

6. Philip Jackson  
7. McNeill

ملکی (1386) معتقد است یکی از عواملی که در کم کردن فاصله بین برنامه درسی رسمی و پنهان تاثیر دارد مشارکت فراگیرندگان در جریان آموزش است. در صورت مشارکت فراگیرندگان در طراحی و اجرای تدریس، آنها نیز فعالیت‌های یادگیری را با اهمیت تلقی خواهند کرد و با علاقه و آگاهی، برای یادگیری و نائل شدن به اهداف آموزشی تلاش خواهند نمود. سه معلم نیز درباره مشارکت مستقیم دانش‌آموزان چنین گفتند:

به نظر بنده اگر دانش‌آموزان را در یک کاری سهیم کنند؛ مثلاً نظافت مدرسه را هر روز تقسیم‌بندی کنند و به مرور زمان این یک طور عادت برای آنها می‌شود یا جمع‌آوری کاغذها اگر داخل کلاس ما یک دقیقه زمان برای بازیافت و جد کردن کاغذها بگذاریم، باعث می‌شود که بعدها در جامعه خود و زندگی حفظ محیط زیست عادت می‌شود (مصاحبه شونده شماره 13).

تمام عوامل فوق‌الذکر کاملاً موثر هستند ولی آنچه مهم می‌باشد درگیر شدن خود دانش‌آموزان در فعالیت‌های داوطلبانه حفاظت محیط زیست است که این امر را در نهاد بچه‌ها نهادینه کرده و اثرات مادام‌العمر برای آنها به جای خواهد گذاشت (مصاحبه شونده شماره 23).

تا آنجایی که بنده می‌دانم مثلاً بعد از مراسم‌های خاصی که توسط خود دانش‌آموزان برگزار می‌شود؛ مثل بازارچه خیریه تمیز کردن محیط مدرسه به عهده خود دانش‌آموزان می‌باشد (مصاحبه شونده شماره 24).

معلمان تمایل دارند تا نگرش‌های مثبتی را نسب به محیط زیست در تدریس خود تشویق و ارائه دهند؛ اما در ارائه چنین اهدافی به دلیل محدودیتی زمان و منابع با مشکل روبه‌رو هستند. با این حال این باعث می‌شود که تعهد آنها نسبت به ارتقاء نگرش‌های زیست محیطی کمتر مشتقانه‌تر باشد.

معلمان از ایده‌های ساده‌ای که در کتاب‌های درسی به دانش‌آموزان منتقل می‌شوند به ویژه در مدارس متوسطه انتقاد می‌کردند؛ بنابراین سعی می‌کردند خودشان زوایای دیگری را تحت پوشش قرار دهند آنها معتقد بودند که درک فعلی دانش‌آموزان را باید به چالش کشید و دیدگاه‌های خود را به آنها تحمیل نکرد.

آنها فکر می‌کردند اگر این رویکرد را اتخاذ کنند که از زمان و منابع مدرسه درباره آموزش محیط زیست استفاده

به این موضوع اشاره داشته‌اند و اذعان داشتند انتقال صرف دانش موجب رشد نکردن همه جانبه یادگیرندگان می‌شود. در مجموع یافته‌های نشان داد که فعالیت‌های تدریس عملی نظیر گردش‌های علمی، پژوهش، فیلم‌های آموزشی، مشارکت‌های دانش‌آموزان می‌تواند نقش مهمی در ایجاد نگرش‌های مثبت از طریق برنامه درسی پنهان داشته باشد. در ادامه قسمتی از گفته‌های معلمان در این زمینه می‌آید:

بیشتر روش‌های آموزشی باید به صورت علمی و کاربردی باشد تا نوشتاری، تئوری‌ها زیاد بر آنها تاثیر ندارد. به طور مثال دانش‌آموزان در حین کارکردن در آزمایشگاه‌های شیمی بیشتر یاد می‌گیرند چون تجربه مستقیم بیشتر آنها را درگیر می‌کند. همه آنها به صورت عملی یاد می‌گیرند که این درباره محیط زیست هم صدق می‌کند در کلاس‌های عملی مباحثی مثل باران اسیدی که باعث از بین بردن ماهی‌ها و مرجان‌ها می‌شود کمبود غلظت اکسیژن آب و در خانه سوزاندن گاز طبیعی و نوع رنگ آن این آگاهی‌هایی است که شاید در کتاب نباشد؛ اما ما سعی می‌کنیم توضیحاتی دهیم که در ارتباط با زندگی باشد تا برای آنها هم جالب و برانگیزنده باشد (مصاحبه شونده شماره 5).

گردش علمی و شرکت در فعالیت‌های مرتبط با مسائل زیست محیطی مانند ارائه درس محیط زیست و حفاظت در فضای باز بیرون مدرسه و ارائه گزارش توسط دانش‌آموزان و ارزشیابی فعالیت دانش‌آموزان بر رفتار زیست محیطی دانش‌آموزان می‌تواند اثرگذار باشد (مصاحبه شونده شماره 11).

گردش‌های علمی بسیار تاثیر دارد حضور دانش‌آموزان در محیط‌های طبیعی و لمس کردن طبیعت و آگاهی از ارزش‌های موجود در طبیعت سالم موجب می‌شود اهمیت این موضوع در اذهان دانش‌آموزان نقش ببندد و در وجود آنها نهادینه شود (مصاحبه شونده شماره 14).

آگاهی بخشی از طریق روش‌ها و فعالیت‌های عملی که ترجیحاً در بستر طبیعت انجام شوند یا نشأت گرفته از آن باشد. ضمناً فعالیت‌هایی که از دل سئوالات خود دانش‌آموزان دربیاید تاثیر بیشتری خواهد داشت تا یادگیری‌هایی که به اجبار به آنها تحمیل می‌شود (مصاحبه شونده شماره 17).



برنامه درسی پنهان در آموزش محیط زیست استفاده کرد. این تکنولوژی می‌تواند موجب یادگیری پایدار شود. این یادگیری از طریق رسانه‌های مختلف می‌تواند اتفاق بیفتد؛ اما در مجموع یافته‌های پژوهش نشان داد که معلمان معتقدند رسانه‌ها، شبکه‌های اجتماعی، دولت، آموزش عالی و سازمان‌های مردم‌نهاد می‌تواند از عوامل موثر بر برنامه درسی پنهان آموزش محیط زیست در مدارس باشد که این عوامل در مدارس بسیار ضعیف عمل می‌کند و تاثیر آنها نادیده گرفته می‌شود؛ بر این اساس قسمتی از گفته‌های معلمان در این زمینه، در ادامه می‌آید.

قدرت رسانه‌ها را نیز نباید فراموش کرد. اما من به نوبه خود سعی می‌کنم رعایت کنم تا آنها بتوانند الگوبرداری کنند (مصاحبه شونده شماره 10).

دانش‌آموزان بیشتر از طریق رسانه‌های تصویری مانند سینما، تلویزیون و امروزه به خصوص اینترنت و فضاهای مجازی یاد می‌گیرند (مصاحبه شونده شماره 18).

کارکرد رسانه‌های ما بد نیست اما قوی عمل نمی‌کنند (مصاحبه شونده شماره 7).

توجه به تلویزیون به خاطر عدم ارائه برنامه‌های جالب هم کم شده است همین باعث شده است تاثیر صدا و سیما در آموزش خیلی کم شده است و صوری و ساختگی است (مصاحبه شونده شماره 4).

#### شبکه‌های مجازی

ورود دولت و سازمان‌های مردم‌نهاد در کمک‌رسانی در این زمینه

در این زمینه دولت و دولتمردان نیز باید وارد عمل شوند و این مسئله به یک مسئله همگانی تبدیل شود (مصاحبه شونده شماره 31).

#### پررنگ نمودن نقش آموزش عالی

در این راستا از نقش آموزش عالی نیز نباید گذشت چرا که اگر مسئله ای به نام توسعه پایدار در آموزش عالی بسیار پررنگ شود و به درستی دنبال شود و در کارهای آموزشی آن اعمال شود حتما می‌تواند در بخشی به نام نظام آموزشی آموزش و پرورش نیز تاثیر گذار باشد (مصاحبه شونده شماره 31).

#### ورود سازمان‌های مردم‌نهاد به مدارس

من فکر می‌کنم با توجه به ویژگی‌هایی که فعلا در نظام آموزشی ما جاری است بهتر است که NGOهایی که در

کنند با والدین و مسئولین مدرسه دچار مشکل خواهند شد و آنها می‌گویند شما وظیفه ندارید چگونه زندگی کردن را به بچه‌ها یاد بدهید فقط باید ایده‌ها و دانش‌ها را انتقال دهید و هدف اصلی چیز دیگری است؛ همان طور که یکی از معلمان می‌گوید:

به نظرم تمام عوامل محیطی و انسانی و کتاب و همسالان همه تاثیر دارد؛ اما به شرطی که زمان درسی ما اجازه بدهد الان که به پایه دهم رسیدیم مشکل عمده ما این است که وقتمان با مطالب کتاب هم‌خوانی ندارد و مثلا من به عنوان معلم خیلی دوست دارم زمانی که اکولوژی تدریس می‌کنم غیرمطالب کتاب را داشته باشم و بچه‌ها را به چالش بکشم (مصاحبه شونده شماره 8).

از طرفی، نظام ارزشیابی نیز در مدارس می‌تواند عادت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌های خاصی را در دانش‌آموزان ایجاد کند. در مدرسی که بیشترین رقابت روی نمره است به یادگیرنده این را القا می‌کند که خردورزی جایگاه بسیار پایینی دارد و آنها را از تفکر درباره محیط اطرافش باز می‌دارد معلمان در این زمینه معتقد بودند که بیشتر رقابت روی نمره است.

معلمان از نگرانی‌های زیست محیطی آن گونه که در برنامه درسی و بیشتر منابع مربوط به آموزش محیط زیست وجود دارد حمایت نمی‌کردند و سعی بر این داشتند از آموزش‌های ترمیمی استفاده کنند آنها درصد بودند برای دانش‌آموزان یک استقلال اندیشه فراهم کنند نه اینکه برای آنها تعیین و تعریف کنند که نگرش مثبت زیست محیطی چیست؛ بنابراین از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های آنها ایجاد کارگروه، بحث و گفتگو، آموزش پایه‌ای و استفاده از سایر ابزارهای آموزشی را ذکر کرده‌اند که به نمونه‌هایی از آن در زیر اشاره می‌کنیم:

مدرسه باید به برنامه‌ای تدوین کند و از معلم‌های دروس مختلف بخواد بحث‌های زیست محیطی رو توی کارگروه مطرح کنند و به یک انسجامی برسانند و بر طبق آن به دانش‌آموزان آموزش بدهند (مصاحبه شونده شماره 23).

#### 2. بعد عوامل برون سازمانی

تکنولوژی می‌تواند به توسعه برنامه درسی پنهان کمک کند این ابزار مهم را می‌توان در بهره‌مندی هرچه صحیح‌تر از

عملکرد آموزش و پرورش، ضرورت ایجاد قوانین زیست محیطی و کمبود مهارت‌ها و اطلاعات زیست محیطی دانش‌آموزان اشاره کردند. نظر معلمان در این خصوص عبارت است از:

در برنامه صبحگاهی و اردوها اشاره‌ای می‌شود؛ اما به صورت محدود است. اگر حتی ما به کوچک‌ترین جزئیات توجه کنیم تا از لیوان یک بار مصرف استفاده نکنیم بیشتر تنبلی به نظر می‌آید ما در این مورد صحبت کردیم در شورای دبیران و با نمایش یک فیلم... اما باید عملی شود (مصاحبه شونده شماره 7).

از طریق تشریح و اجرای قوانین و مقررات در مدرسه و انعکاس رفتارهای مثبت و منفی و نقد و تحلیل با مشارکت خود دانش‌آموزان یاد می‌گیرند (مصاحبه شونده شماره 16). تمامی موارد ذکر شده می‌تواند موثر باشد؛ ولی متأسفانه با توجه به موارد گفته شده و این که آموزش و پرورش ما در بخش پرورش بسیار ضعیف عمل می‌کند و در بخش امور اداری و اجرایی کارش در حد شوخی است (مصاحبه شونده شماره 31).

بچه‌ها اطلاعات زیادی از موارد زیست محیطی و بسیاری از مهارت‌ها ندارند آنهم به خاطر رفتار والدین و توقع از بچه‌ها نداشتند. مهارت‌های زندگی آنها کم است از نظر اطلاعاتی بچه‌ها خوب هستند آگاهی دارند اما کاربردی برای این آگاهی نمی‌دانند و عملی این کار را نمی‌کنند (مصاحبه شونده شماره 5).

امروز در کلاس بحثی داشتیم بچه‌ها می‌گفتند وقتی ما آب را باز می‌کنیم به چیزهای مختلف فکر می‌کنم حمام باید نیم ساعت طول بکشد. بچه‌ها اطلاعاتشان کم است از ابتدایی شروع نشده است (مصاحبه شونده شماره 9).

همچنین پس از تحلیل بقیه نتایج پژوهش می‌توان دریافت که رعایت نکردن قوانین زیست محیطی در مدارس، مدیریت ناصحیح، نبود سیستم پاداش‌دهی مناسب و کمبود زمان موجب شده است که ساختار مدرسه نتواند به عنوان یکی از مولفه‌های برنامه درسی پنهان تاثیر مثبتی بر آموزش محیط زیست داشته باشد.

#### رعایت نکردن قوانین زیست محیطی در مدارس

در مدرسی که کار کردیم هیچ قوانین و مقرراتی را اجرا نکرده‌اند؛ اما مثلاً تفکیک کاغذ باطله در اتاق مدیر است که معلم‌ها رعایت می‌کنند؛ اما اگر در راهروها ببینید ما هر چند

این زمینه فعالیت می‌کنند وارد مدارس شده و با تلنگری به دانش‌آموزان بتوانند آنها را به این موضوع حساس کرده البته گسترش این موسسات مردم نهاد آن قدر نیست که بتوانند تمام مدارس را پوشش دهند با توجه به حجم زیاد مخاطب و پراکندگی و گستردگی آموزش و پرورش در ایران ولی می‌توانند با فشار آوردن به سازمانی مانند آموزش و پرورش اندکی آنها را به این مسئله آگاه سازند تا آنها نیز مسئله را جدی‌تر بگیرند. (مصاحبه شونده شماره 31).

#### 3. ساختار دیوان‌سالاری مدرسه

دیوان‌سالاری اداری مدرسه غالباً همراه با مجموعه‌های فشرده قوانین، مقررات، روش‌ها و نظام‌های مدیریت آن عامل موثری در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان محسوب می‌شوند (فتحی واجارگاه و واحد چوکده، 1385). به عقیده مارلو و مین هیرا<sup>1</sup> (2008) مدیران مدارس، رهبران و فرهنگ‌سازان مدرسه تاثیر بسزایی در برنامه درسی پنهان دارند.

صاحب‌نظران مختلفی درباره تاثیر قوانین و مقررات مدرسه در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان مانند گوردون (1982)، نوروزی (2010)، نیل<sup>2</sup> (1996)، ایلوا<sup>3</sup> (1998)، آهولا<sup>4</sup> (2000)، مایلز و آندریون<sup>5</sup> (2001)، اسمیت و مونتگومری<sup>6</sup> (2008) و ملکی (1386) تاکید داشته‌اند. پس از تحلیل کیفی مصاحبه‌ها و طبق نظر معلمان بسیاری از مشکلات رفتاری در زمینه محیط زیست از نبود برنامه‌ریزی مقررات و قوانین مناسب در مدارس نشأت می‌گیرد و آموزش و پرورش در این زمینه ضعیف عمل کرده است و یادگیرندگان بازخوردهای منطقی را در مقابل رعایت نکردن مسائل زیست محیطی دریافت نکرده‌اند.

اظهارات معلمان نشان می‌دهد که توجه به برنامه درسی پنهان تنها در فرایند طراحی و تدوین محتوا کافی نیست بلکه در طی فرایند تدریس و برنامه‌های مختلف باید مدنظر قرار گیرد که پس از بررسی مصاحبه‌ها به ضعف

1. Marlow & Minehira
2. Neil
3. Eilva
4. Ahola
5. Myles & Andreon
6. Smith & Montgomery

هم سطل تفکیک زباله گذاشته باشیم بچه‌ها رعایت نمی‌کنند البته برخی از بچه‌ها. مسابقه‌ای و در برنامه صبحگاهی هم چیزی نبوده است با آنکه قضیه کاغذ را خود آموزش و پرورش مورد تاکید قرار داده است. همه اینها موقعی که تکرار دائم مثل کمربند ماشین باشد و این حس را القاء کنیم که خیلی کار خیلی بدی هست موثر است و همه ما به خاطر بحث کمبود وقت و دغدغه کنکور و درس بچه‌ها ما را هم مشغول کرده است و گرنه با یک برنامه‌ریزی صحیح و عالی می‌توان به دانش‌آموزان خیلی چیزها را یاد داد و در آنها نهادینه کرد (مصاحبه شونده شماره 4).

#### مدیریت ناصحیح

در مورد ترافیک و مصرف برق بسیار صحبت شده است ما در مورد محیط زیست پررنگ و جامع نیست و فقط نکات خاصی را انجام می‌دهند محیط زیست در کشور ما مظلوم شناخته شده است. اگر فرهنگ‌سازی صورت نگیرد ما ثروت ملی را کم کم به علت مدیریت ناصحیح از دست می‌دهیم. گونه‌های در خصوص گونه‌های در معرض خطر نفر اول هستیم از نظر مصرف انرژی رتبه 40 هستیم در صورتی که تولیدات هم نداریم و هدر رفت آب و انرژی بسیار زیاد است. با داشتن منابع طبیعی فراوان و محیط زیست خوبی داریم؛ اما مدیریت صحیحی نداریم شناخت بسیار کمی داریم. گونه‌های ما از بین رفته‌اند و باعث افتخار خیلی‌ها هستند. مثل یک نوع آهو. اگر بدانند هیچ چیز بدون دلیل به وجود نیامده است این را مردم ما نمی‌دانند (مصاحبه شونده شماره 7).

#### نبود سیستم پاداش‌دهی مناسب

سیستم پاداش‌دهی مناسب برای این کار نداشتیم تا بتوانیم دانش‌آموزان را تشویق به حفاظت محیط زیست کرد (مصاحبه شونده شماره 4).

#### نبود مدیریت زمان

ما باید سعی کنیم از تمامی زمان‌های خالی که در مراسمات یا زنگ تفریح یا قبل از شروع کلاس و بعد از اتمام آن پیش می‌آید، مسائل زیست محیطی رو موضوع بحثمون با دانش‌آموزان قرار بدیم (مصاحبه شونده شماره 18). همیشه با کمبود وقت مواجه هستیم که این فقط بستگی به کتاب‌ها و روش تدریس و هنر معلم دارد که بتواند از برخی از فرصت‌ها استفاده کنند و به بچه‌ها آموزش دهند (مصاحبه شونده شماره 2).

#### 4. بعد اجتماعی مدرسه

در درون مدرسه روابط مختلفی شکل می‌گیرد که هر کدام از این روابط تاثیر خود را بر روی ایجاد مواضع، نگرش‌ها و رفتار دارد. صاحب‌نظرانی نظیر مایلز و آندریون<sup>1</sup> (2001)، فیزروی<sup>2</sup> (2007)، چای کینگ<sup>3</sup> (2008)، داگانی<sup>4</sup> (2009)، آسبروکس<sup>5</sup> (2000)، ویکی<sup>6</sup> (2008)، سیلور و الکساندر<sup>7</sup> (2008) به بعد اجتماعی این برنامه تاکید داشتند و معتقد بودند برنامه درسی پنهان ناظر بر آموخته‌های دانش‌آموزان از روابطش با سایر دانش‌آموزان، معلمان، اولیای و نیز جو کلی مدرسه است و یکی از ابعاد بسیار مهم برنامه درسی می‌باشد. این آموخته‌ها که تحت تاثیر ارزش‌ها و انتظارات هر معلم و نیز بافت جامعه قرار می‌گیرد در هر دانش‌آموزی مخفی و پوشیده نیست و خود بر کیفیت یادگیری، زمان یادگیری و چگونگی انجام تکالیف تاثیر می‌گذارد (آیزنر، 1979: ص 76).

نقش روابط دانش‌آموزان با همسالان، معلمان و سایر اولیای مدرسه و تعاملات اجتماعی و روان‌شناختی که ما بین آنها صورت می‌گیرد یکی از ابعاد مهم این نوع برنامه درسی است. تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های انجام شده در این باره نشان داد که از نظر معلمان نقش آنها در این زمینه ویژه بوده است و معتقد بودند احساسات، نگرش‌ها، ارزش‌ها، باورها و رفتارهای زیست محیطی یادگیرندگان از طریق رفتار معلمان و تحت تاثیر این برنامه درسی است همچنین در کنار آن نقش همسالان نیز مهم است. اظهار نظرات معلمان در این باره به شرح زیر بود:

همسالان خیلی از هم حرف شنوی دارند و حرف آنها قبول دارند (مصاحبه شونده شماره 9). همسالان رفتارهای همدیگر را تقلید می‌کنند مخصوصا کسانی که رهبر یک گروه هستند و سبک رفتاری را تغییر می‌دهند (مصاحبه شونده شماره 10).

1. Myles & Andreon

2. Fizroy

3. Chikeung

4. Doghany

5. Ausburooks

6. Wiki

7. Silver & Alexander

بچه‌ها، بچه‌ها کاملاً تحت تاثیر ان قرار دارند و معلم با یک مثال خوب یک خاطره یک تجربه می‌تواند روی آنها تاثیر بسیار بگذارد و بچه‌ها تا سال‌های بعد از مدرسه نیز آن را به خاطر داشته باشند نقش معلم بسیار مهم و مفید و تاثیرگذار می‌باشد (مصاحبه شونده شماره 4).

به نظرم بیشتر از رفتار عملی معلمین و همسالان خود می‌آموزند اگر چه تمام موارد فوق مفید هستند خواندن مطالب در کلاس معمولاً آنقدر تاثیرگذار نیست که دیدن رفتار دیگران (مصاحبه شونده شماره 26).

چگونگی حفظ محیط زیست در شرایط مختلف متفاوت است ولی تاثیرگذاری معلم بر روی دانش‌آموز بسیار زیاد است دانش‌آموز از خود معلم بعضی موارد را عیناً کپی‌برداری می‌کند و می‌سجد که اگر معلم به آن قانون عمل می‌کند او نیز به آن پای‌بند است (مصاحبه شونده شماره 27).

#### 5. بعد اجتماعی خارج از مدرسه تعامل با والدین

مفهوم برنامه درسی پنهان به منزله تفسیر کارکرد تربیت پنهان، مشخص می‌کند که تربیت یک جریان و فرایند نظام‌دار و ساخت‌مندی است که در جامعه و خانواده به شکل عام و در مدرسه به نحو خاصی روی می‌دهد (اسکندری، 1387: ص 108). برای حل مشکلات زیست محیطی و ایجاد یک نگرش مثبت در دانش‌آموزان می‌توان گفت والدین می‌توانند از کودکی برنامه‌های آموزشی خوبی در این رابطه برای فرزندان خود داشته باشند که کاستی‌های آموزش در مدارس را ترمیم کند؛ اما از نظر معلمان متأسفانه والدین در این باره نتوانسته‌اند آموزش مناسب ارائه دهند از نظر آنها موارد زیر علت آن است:

#### تناقض رفتاری والدین در گفتار و عمل

چون نگرش‌های زیست محیطی هنوز در افراد جامعه درونی نشده است؛ بر این اساس وقتی بچه‌ای تذکر داده می‌شود؛ اما خانواده عملاً به محیط زیست اهمیتی نمی‌دهند یک تناقض ایجاد می‌شود و فقط حفظ محیط زیست شعارگونه است و اما عملاً یک چیزی دیگری می‌بیند حتی ما زمانی به دانش‌آموزان می‌گوییم مدرسه خانه دوم شماست و باید این مسائل را رعایت کنید اما بچه‌ها توجهی به آن نمی‌کنند به نظر من هنوز فرهنگ‌سازی نشده است (مصاحبه شونده شماره 7).

پیام برنامه درسی پنهان برای معلمان آن است که رفتارها، واکنش‌ها، باورها و نگرش‌های آنان باید هوشیارانه و با توجه به آثار منفی و مثبت آنها اتخاذ شود و معلم هوشمندانه گرفتار آفت سنت و عادت در کار نشود (میرعرب رضی و اکبری، 1396). همچنین لازم است معلمان در زمینه برنامه درسی و اثرات آن شناخت پیدا کنند. بسیاری از معلمان یکی از عوامل موثر بر آموزش محیط زیست را معلمان می‌دانند که به تعدادی از نظرات آنها در زیر اشاره می‌کنیم.

رفتارهای عملی معلم‌ها و همسالان بسیار تاثیر دارد. کتاب زمانی تاثیر دارد که بچه‌ها همه این موارد را در همسالان و معلمان ببینند و الگوبرداری کنند (مصاحبه شونده شماره 10).

مهم مشاهده در رفتارهای دیگران است و به طور خاص در رفتار روزانه معلمین و مربیان، تا از این طریق حساسیت نسبت به موضوع مورد نظر را در رفتار مربیان خود هم ملاحظه کنند، تا حس احساس مسئولیت در درونشان شکل گیرد؛ در غیر این صورت ایجاد سؤال و چالش اولیه از طریق محتوای درسی و... به طور صرف فایده‌ای ندارد (مصاحبه شونده شماره 21).

معلمان به داشتن ارتباط عاطفی با دانش‌آموزان و تاثیر زیاد آن در این باره اشاره کردند:

معلم‌ها باید ارتباط صمیمی با بچه‌ها داشته باشند و برعکس هم صادق هست وقتی این مسائل توسط مدیر و معاون گفته می‌شد حتی اگر حق باشد بچه‌ها گوش نمی‌دهند و متأسفانه وقتی مشکل با کسی دارند همه چی را رد می‌کنند (مصاحبه شونده شماره 4).

بنابراین ارتباط عاطفی بیشتر موثر است و معلم نقش بسیار مهمی دارد یک معلم می‌تواند روی اعتقادات رویکردها و نگرش‌های یک دانش‌آموز اثر بگذارد (مصاحبه شونده شماره 4).

ما سعی می‌کنیم رفتار، پوشش لباس، انضباط فردی، وقت‌شناسی رعایت می‌کنیم چون دانش‌آموزان کاملاً الگوبرداری می‌کنند و رفتارهای نامناسب خودشان را توجیه می‌کنند (مصاحبه شونده شماره 1).

عامل بعدی نوع ارتباطی که با معلم دارند و بسیار مهم است نوجوانان در این سن بسیار متأثر از رفتار یک معلم هنرمند و آگاهی هستند اگر معلم ارتباط خوبی برقرار کند با

عوامل مهم برای دریافت نگرش‌های زیست محیطی می‌باشد. نوع اطلاعیه‌های روی تابلوهای اعلانات، دیوارنوشته‌ها، پوسترها و... تمام این موارد روی شکل‌گیری نگرش‌ها، انگیزش‌ها و باورهای یادگیرندگان درباره محیط زیست تاثیر دارد؛ همان گونه که معلمان در چند مصاحبه شونده به آن اشاره می‌کنند اما معلمان معتقدند که مدارس از امکانات فیزیکی ضعیفی در این زمینه برخوردارند حتی به بهداشت محیط هم توجهی نشان نمی‌دهند. در این چنین شرایطی مطمئناً ایجاد نگرش مثبت زیست محیطی به شکست می‌رسد. در این راستا معلمان می‌گویند:

ما معمولاً یک اطلاعیه می‌زنیم در تابلو اعلانات و چیز خاصی دیگر نداریم. فکر می‌کنم نیاز به یک برنامه منسجم‌تر داره (مصاحبه شونده شماره 3).

عوامل دیگر به نظرم قرار دادن تصویر و... بی‌تاثیر نیست؛ اما تجربه ثابت کرده است که تاثیر آن زیاد نیست؛ مگر اینکه روی این تصویرها صحبت شود و بچه‌ها را مجبور به تفکر کنیم اگر قرار باشد راهرو رو پر از پوستر کنیم برای بچه‌ها عادی است و تکراری است (مصاحبه شونده شماره 4).

#### 7. بعد عاطفی

تمایل درونی برای یادگیری، جزء ویژگی‌های اساسی افراد با انگیزش خودگردان است (دسی و رایان<sup>7</sup>، 2002). اگر هدف از آموزش محیط زیست کمک به کودکان، نوجوانان و جوانان برای درک، ارزش‌گذاری و مراقبت از محیط زیست است بنابراین برنامه‌ریزان باید با انواع تجربیات یادگیری که کمک به شکل‌گیری تفکر و فعالیت‌های عملی در این حوزه می‌کند آشنا باشند. آشنایی برنامه‌ریزان تنها محدود به تجربیات مختلف نمی‌شود؛ بلکه باید نیازهای روحی و روانی، فیزیکی، سن، جنسیت و علایق مخاطبان نیز در نظر بگیرند. تمامی این موارد با دید جهانی و فراملی در کنار ملاحظات کشوری معنی خواهد داشت.

آسبروکس<sup>8</sup> (2002) بهترین شکل برنامه درسی پنهان را در پرورش کنجکاوی عقلانی و رشد عاطفی خلاصه کرده است که فرصت‌هایی را برای کشف علایق و توسعه

#### ضعف آموزش بچه‌ها در محیط خانواده

اطلاعات داده شده در خانواده و در دوره ابتدایی بسیار محدود است. نوع نگرش خانواده‌ها بسیار عوض شده است و باز هم دنبال تنش و اعتراض نیستند و به ندرت دیده می‌شود که در خانه چیزی یاد داده باشند. بچه‌ها حتی بهداشت عادی را رعایت نمی‌کنند و نشان داده می‌شود در خانواده‌ها خیلی کم پرداخته می‌شود با توجه اینکه بسیاری از والدین تحصیل کرده هستند، اما توجهی به این مسائل زیست محیطی نمی‌کنند (مصاحبه شونده شماره 4). حتی بزرگترها هم خیلی مسائل را رعایت نمی‌کنند چطور می‌توان این بزرگسال را تغییر داد (مصاحبه شونده شماره 4).

#### شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموز و تغییر نکردن آن

اطلاعات داده شده در خانواده و در دوره ابتدایی بسیار محدود است. نوع نگرش خانواده‌ها بسیار عوض شده است و باز هم دنبال تنش و اعتراض نیستند و به ندرت دیده می‌شود که درخانه چیزی یاد داده باشند. بچه‌ها حتی بهداشت عادی را رعایت نمی‌کنند و نشان داده می‌شود در خانواده‌ها خیلی کم پرداخته می‌شود با توجه اینکه بسیاری از والدین تحصیل کرده‌اند اما توجهی به این مسائل زیست محیطی نمی‌کنند (مصاحبه شونده شماره 4).

#### و اما ستارگان و هنرمندان

در نهایت هرکس ممکن است تاثیر بگذارد، خواننده، بازیگر و هنرمندان کمپین حفاظت محیط زیست دارند (مصاحبه شونده شماره 6).

#### 6. ساختار فیزیکی

برنداپال<sup>1</sup> (1997)، مارگولیس (2001)، وبر<sup>2</sup> (2009)، فریتتر<sup>3</sup> (2009)، گوردون (1985)، آیزنر<sup>4</sup> (1994)، دیکسی<sup>5</sup> (2003)، دیکل<sup>6</sup> (2004)، احمدیان و سبحان‌نژاد (2013)، نوروزی (2014)، حسینی یزدی (2014) به بعد فیزیکی این برنامه توجه داشته‌اند. ساختار فیزیکی مدرسه می‌تواند یکی از

1. Brenda Paul
2. Weber
3. Ferritter
4. Eisner
5. Dixie
6. Dekle

7. Deci & Ryan

8. Ausbrooks

درسی به منزله ظرف و ظرفیتی در نظر گرفته شده است که کارکردهای چندگانه پیدا کرده و درصدد برآمده تا همه اتفاق‌های آموزشی آشکار و پنهان را در خود جای دهد (تقی‌پور و غفاری، 2009). همان طور که در قسمت یافته‌ها آمد، از نظر معلمان ابعاد عملی و شناختی بیشترین تاثیر را برنامه درسی پنهان در مدارس دارد؛ زیرا برنامه درسی پنهان فرایندی است که شیوه انتقال آن ضمنی و غیرآگاهانه است که می‌تواند در خانواده، محله، مدرسه و اجتماع شکل گیرد و شاید بهترین محل برای رشد آن مدارس و دانشگاه‌ها شد چنین برنامه‌هایی را می‌توان، در محتوا، گردش‌های علمی، به وجود آوردن نمایشگاه‌ها، کلاس‌های فوق برنامه به شرط آنکه از ویژگی‌های برنامه درسی یعنی هدف، محتوی، روش و... پیروی کند منظور کرده و برای رسیدن به آنها پیش‌بینی‌های لازم را انجام داد؛ چرا که این گونه یادگیری انضمامی است نه الزامی (مارگولیس، 2001). توسعه و کاربرد مواد آموزشی در جهت کمک به معلمان، مشارکت دانش‌آموزان را در یک رویکرد مشارکتی و رهایی‌بخش نسبت به محیط زیست تقویت می‌کند که می‌تواند شکاف میان محتوا و کنش و واکنش نسبت به محتوا را پر کند (کاروالو دوسوسا و همکاران<sup>1</sup>، 2012). از طرفی تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های معلمان نشان داد که توجه به وجهی از برنامه درسی پنهان که مربوط به محیط فیزیکی می‌باشد کم بوده است؛ بنابراین لازم است برنامه‌ریزان با توجه به این مفاهیم تعمق تحلیلی بیشتری در امر فضاهای آموزشی به عنوان بعدی تأثیرگذار در برنامه‌های درسی داشته باشند همراه با به خاطر داشتن این نکته که زندگی در محیط‌های آموزشی خیلی عمیق‌تر و ریشه‌دارتر از تصویری است که صرفاً در برنامه درسی رسمی ترسیم می‌شود. همچنین در تعاملات دانش‌آموزان با معلمان و سایر اعضای مدرسه معلمان بایستی نگرش مثبتی را نسبت به محیط زیست از طریق تشویق ق‌دردانی و نگرانی برای محیط زیست استقلال تفکر و احترام برای اعتقادات دیگران ترویج دهند. بران<sup>2</sup> (2006) به ایفای نقش تربیتی مدیران و معلمان در قالب برنامه درسی پنهان اشاره نموده و گزارش می‌کند که مدیر و مجموعه اداری مدرسه می‌توانند از طریق ایفای

قابلیت‌های جدید فراهم می‌آورد. در تحلیل مصاحبه‌ها، معلمان به مواردی نظیر جالب کردن مطالب، ایجاد علاقمندی، ایجاد سؤالات زیست محیطی به عنوان مولفه‌های مهم در برنامه درسی پنهان آموزش محیط زیست اشاره کرده‌اند که اظهارات برخی از آنها به شرح زیر است: دانش‌آموزان اطلاعات ندارند اگر به آنها اطلاعات صحیح و انگیزشی بدهند مطمئناً آنها دوست خواهند داشت من مطمئنم کسی دوست ندارد محیطی که در آن زندگی می‌کنه زشت باشه یا از بین برود (مصاحبه شونده شماره 9). درنهایت آنچه موجب منتقل کردن این مفاهیم است پیوند خوردن این مسائل به علاقه‌های ذاتی کودکان است (مصاحبه شونده شماره 12).

محتوای برنامه درسی و پیام‌های درج شده در قسمت‌های مختلف مدرسه برای ایجاد سؤال و چالش در ذهن دانش‌آموز در ابتدای امر، اقدامی ضروری است؛ اما قطعاً کافی نیست به نظر من پس از ایجاد این سؤال و چالش در ذهن دانش‌آموز نوبت به مرحله بعدی می‌رسد که به موازات هم هستند (مصاحبه شونده شماره 21).

با توجه به فراوانی‌های مشاهده شده مقوله بعد شناختی با مجموع بیشترین ضریب اهمیت و مقوله‌های عوامل برون سازمانی، بُعد اجتماعی، بعد دیوان سالاری مدرسه و ساختار فیزیکی در رده‌های بعدی قرار دارند و مقوله بُعد عاطفی از کمترین ضریب اهمیت از زاویه فراوانی کدها برخوردار است.

### نتیجه‌گیری و بحث

این مطالعه به منظور بررسی بهتر و دقیق‌تر نقش برنامه درسی پنهان در آموزش محیط زیست نیاز به درک دقیق نظرات معلمان درباره عملکرد مدارس، نحوه تصمیم‌گیری آنان، رفتار دانش‌آموزان، تدریس و مشارکت جامعه درباره برنامه درسی آموزش محیط زیست داشت و به این منظور از آنها خواسته شد تا تجربیات خود را بازگو کنند. تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه با معلمان نشان داد که یکی از متغیرهای مهم اثرگذار بر آموزش محیط زیست برنامه درسی پنهان است؛ زیرا به گونه‌ای غیرمستقیم بخشی اعظمی از نگرش‌ها و باورهای دانش‌آموزان را به طور غیرمستقیم به وجود می‌آورد و می‌توان گفت اثربخشی این گونه نگرش‌ها و باورهای ناشی از برنامه درسی پنهان به مراتب بیشتر از برنامه درسی رسمی است. در واقع برنامه

1. Carvalho de Sousa

2. Brown

مطالعه منبع چشمگیر حوزه‌های متفاوت برنامه‌های درسی را حمایت می‌کند که در آنها بیان شده در صورتی که برنامه‌ریزهای درسی اعتقادات معلمان را در طراحی مطالب درسی جدید در نظر نگیرند، احتمال اینکه این مطالب به شیوه مورد نظر آنها اجرا شود، بعید به نظر می‌رسد.

بنابراین باتوجه به یافته‌های پژوهش، از بررسی ادراکات معلمان به عنوان مستندات قابل قبول می‌توان گفت زمینه‌های توجه جدی و علمی به پدیده برنامه درسی پنهان و تمامی ابعاد آن در آموزش محیط زیست باید در مدارس فراهم آید. همچنین در حوزه آموزش محیط زیست محققان بایستی درباره جمع‌آوری و اساس قدرتمند بودن تحقیقات و درک عمیق‌تر مدل‌ها، رویکردها و نتایج جدی‌تر با توانایی بیشتر عمل کنند. این حوزه می‌تواند ابزارهای موثری را فراهم نماید و برنامه‌های خود را با استفاده از پتانسیل‌های قوی موجود در برنامه درسی پنهان برای تغییر نگرش‌ها و انگیزه‌ها توسعه و ارائه دهد تا کمکی مؤثر برای مسئولان و مدرسان، برای بهینه ساختن آموزش محیط زیست فراهم کند؛ اما تا زمانی که آموزش و پرورش ما چه در سطح کلان و چه در سطح خرد به عنوان مهم‌ترین عامل موثر برای کسب سواد زیست محیطی نسبت به تأثیرات برنامه درسی پنهان در این زمینه آگاهی نیابند، نمی‌توان امید داشت که دانش‌آموزان قادر به ساخت سواد زیست محیطی خود باشند.

پایان‌نامه دوره دکتری در رشته برنامه‌ریزی درسی - به راهنمایی دکتر محمود مهرمحمدی - دانشگاه تربیت مدرس فتنی و اجارگاه؛ کوروش، واحد چوکده؛ سکینه (1385). شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان نظام آموزشی متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره 17، پاییز 1385 ص 32.

ملکی، حسن (1386). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران: انتشارات مدرسه.

میرعب رضی، رضا؛ اکبری، مهدی (1396). بررسی آثار برنامه درسی پنهان مدارس و ارائه راهکارهایی به منظور کاهش آثار منفی و افزایش آثار مثبت. فصلنامه پژوهشنامه تربیتی، سال دوازدهم، تابستان 1396، شماره 51 صفحات 156-

نقش خود در قالب برنامه درسی پنهان به کنترل رفتارهای دانش‌آموزان فایق آیند. همچنین تعاملات یک جنبه بسیار مهم در برنامه درسی پنهان می‌باشد و اعضای مدرسه باید به این فرایند تعاملی توجه نشان دهند. از طرفی دیگر نتایج نشان داد بین آموزش محیط زیست آن گونه که مورد حمایت بسیاری از نظریه‌پردازان است و آموزشی که در حال حاضر در مدارس صورت می‌پذیرد به شکل گسترده‌ای شناخته شده و مورد بحث قرار گرفته است. این مطالعه محدودیت‌های را درباره اجرای آموزش محیط زیست در مدارس شناسایی کرده است که از جمله آنها می‌توان به نبود زمان، نبود منابع بی‌طرف و حمایت نکردن مدرسه و نبود تخصص و انگیزه کارکنان اشاره کرد.

بنابراین برنامه‌ریزان با توجه به مفاهیم جدید، باید تعمق تحلیلی بیشتری در امر فضاهای تربیتی و برنامه درسی داشته باشند و بدانند تأثیرات کلاس درس بسیار عمیق‌تر از چیزی است که غالباً در برنامه درسی ترسیم می‌شود. در این میان توجه به حیطه عاطفی و بین شخصی بسیار ضروری است؛ همچنین به تدبیر برای ارزشیابی صحیح هم باید توجه شود.

این فرضیه که هر تلاشی برای یک دستور کار زیست محیطی بنیادی‌تر در مدارس از طریق تغییرات در برنامه درسی موفق نخواهد شد؛ مگر اینکه معلمان قانع شوند که تغییرات مطلوب هستند، به تحقیقات بیشتری نیاز دارد. این

## منابع

اسکندری، حسین (1387). برنامه درسی پنهان. تهران: نشر نسیم.

سبحانی، عبدالرضا؛ احمدی، امینه؛ صفرپور، بهشته (1391). تبیین رابطه بعد فراشناختی برنامه درسی پنهان با مهارت خواندن دانش‌آموزان چهارم ابتدایی دو زبانه. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار. سال ششم، شماره 1، بهار 1391. صفحات 85-71.

صفایی موحّد، سعید؛ حسینی مقدم، سیدابوالفضل، باوقا، داوود (1392). برنامه درسی پنهان. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.

علیخانی، محمد حسین (1382). پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدرسه در نگرش‌های دانش‌آموزان مدارس متوسطه (مطالعه موردی: اصفهان) -

- Abrams, Peter. (2000). The evolution of predator-prey interactions: Theory and evidence. *Annual Review of Ecology and Systematics*. 31. 79-105. 10.1146/annurev.ecolsys.31.1.79.
- 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*, 21(4) [Persian].
- Ahola, S. (2000). Hidden Curriculum in higher education: Somethnig to fear for or Comply to Innovations in higher education. researchunit for the Sociology of education University of Turku.
- Ausbrooks, R. (2000). What is Schools hidden Curriculum teaching your child? <http://www.Parentigteens.Com/CurriculumShtm1>.
- Ballantyne, R. & Clacherty, A. (1990). Understanding student experiences of environmental education programs: The value of a phenomenological approach. *International Journal of Environmental Education and Information*, 9(1), 29-42.
- Bate, S.P. (1996). Toward a strategic framework for changing corporate culture. *Journal of recommendation service*: pages 27-42. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1697\(199601\)5:1<27::AID-JSC198>3.0.CO;2-B](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1697(199601)5:1<27::AID-JSC198>3.0.CO;2-B)
- Beran, T.N. (2006). Preparing Teachers to Manage School ullying: The Hidden Curriculum. *The Journal of Educational Thought*. Calgary: Autumn 2006. Vol40. Iss. 2; 119-129
- Bergenhengouwen, G. (2009). Hidden Curriculum in the university, Context: Results from the 2001 and 2006 progress in International Reading literacy study (PIRLS). National center for Education statistics. U.S.A Depaitement of Education.
- Brenda Paul, J. (1997). An investigation of hidden curriculum in dress, décor, and discipline, master's thesis, pacific lutheran University.
- Brody, M. (1997). Descending the watershed: Rethinking the 'place' of curriculum. *Canadian Journal of Environmental Education*, 2, 114-131.
- Carvalho de souse, A. sevilla-pavon, A. Seiz Ortiz, R. (2012). Autonomy and ICT in environmental education. *Journal of social and behavioral sciences* 46(2012)1343-1347
- Casey, E. (1997). *The fate of place: A philosophical history*. Berkeley: University of California Press
- Bate, J. (2000). *The song of the earth*. London: Picador.
- Cetin, Gulcan. Nisanci, Seda Hilal. (2010). Enhancing students environmental awareness. *Procedia-Social and behavioral Sciences*. Volume 2, Issue 2,2010,pages 1830-1834.
- Chawla, L. (1994). *In the first country of places: Nature, poetry, and childhood memory*. Albany, NY: SUNY Press.
- Chikeung, Ch. (2008) . the effect of shared decision-making on the improvement in teacher's Job development. <http://www.eric.ed.gov>
- Conde, M.C. & Sanchez, J.S. (2010). The school curriculum and environmental education: A school environmental audit experience. *International journal of environmental & Science education*, Vol. 5, No. 4,PP.477-494.\
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective, In E. L. Deci & R. M. Dekle, Dawn. (2004). *The meta curriculum 7Guardingthe golden apples of university culture*. Published in Phi Kappa Forum, 84(4): 15-48.
- Department of School Education. (1994). *A Review of Environmental Education in New South Department of School Education*.
- Dixie, G. (2003). *The importance of the physical environment*. <http://books.google.com>
- Doganay, A. (2009). Hidden curriculum on gaining the value of respect for human dignity. A qualitative study in two elementary schools in Adana.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in schools*. Reading, MA: Addison Wesley.P.1. Eilva; (1998). *Implicit and null curriculum*. *The Educational technology Journal*. Vol, 8, No, 20 october <http://www.tcet.unt.-Edu/STArT-/ress68.htm>
- Eisner, E.W. (1994). *"The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of school Programs 3 rd edition*.New York: Macmillan College Publishing.Electrónica de Investigación Educativa, 13(2). Retrieved month day, year, from: <http://redie.uabc.mx-/vol13no2/contents-isaacmarquezetal.html>
- Ferriter, B. (2009). Cell phones art disrupting the learning environment. [http:// teacherleaders.typepad.com](http://teacherleaders.typepad.com)
- Fizroy community school. (2007). Retrieved from <http://www.fcs.vie.edu.au/artides.asp>
- Gholami, H. (2008). *The view in children at green school*, Madares Magazine



- Gordon, David. (1982). The Concept of The Hidden Curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 16(2).
- Gordon, David. (1985). "Hidden Curriculum in International of Educational". Second Edition.
- Hart, R. (1997). *Childrens participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Hay, P. (2002). *Main currents in western environmental thought*. Sydney, Australia: university of new south wales press.
- Hens, L., Wiedemann, T., Raath, S., Stone, R., Renders, P., Craenhals, E., & Richter, B. (2009). Monitoring environmental management at primary schools in South Africa. *Journal of Cleaner Production*, (in press).
- Hines, G. M; Hungerford, H. R and Toma, A. N. (1987). "Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A meta- analysis ", *Journal of Environmental Education*.
- 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]
- Hubert, Jaqueline. (2000). The Role of the Hidden Curriculum. [Research2.csci.educ.Ubc.ca/-soc100/conceptmap/terms/hiddencurriculum.php](http://www.research2.csci.educ.Ubc.ca/-soc100/conceptmap/terms/hiddencurriculum.php)- 15k.
- Hungerford, H.; Peyton, R. B. & Wilke, R J. (1980). 'Goals for Curriculum Development in Environmental Education', *The Journal of Environmental Education*, 11: 3, 42 -47.
- Hungerford, H. R.; Peyton, R. B. (1997). Environmental action: a paradigm. In: Aldrich, James L. (ed.). *A report on the North American regional seminar on E.E. Columbus, Ohio*, ERIC/SMEAC Info. Reference Centre, The Ohio State University, 1997.
- Isaac-Márquez, R., Salavarría, O., Eastmond, A., Ayala, M., Arteaga, M. (2011). Environmental culture in high school students. Case study of environmental education at the high school level in Campeche. *Revista*
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. Retrieved november 25, 2005 from: <http://www.kdpoorg/images/Jackson.Jpeg>
- Jardine, D. (1998). *To dwell with a boundless heart: Essays in curriculum theory, hermeneutics, and the ecological imagination*. New York: Peter Lang Publishers
- Jody M. Hines, Harold R. Hungerford & Audrey N. Tomera. (2010). Analysis and Synthesis of Research on Responsible Environmental Behavior: A Meta-Analysis, *The Journal of environmental Education*, 18:2, 1-8, DOI: 10.1080/00958964.1987.9943482
- Macauley, D. (Ed.). (1996). *Minding nature: The philosophers of ecology*. New York: The Guilford Press.
- Maleki, H. (2007). *Curriculum Guide to Action*, Payam Andishe Publishing. [Persian].
- Margolis, E [Editor] (2001). *The Hidden Curriculum in Higher Education*; New York: Routledge
- Marlow Stacey, Minehira Norman. (2008). principals as curriculum Leaders: New perspectives for the 21 st century. From <http://www.Pre.org>. 2008/1/03.
- Martin J. (1976). What should we do with a hidden curriculum when we find one curriculum inquiry? *Curriculum Inquiry*. 1976;6(2):135-51.
- Mc Neil, J. (1996). *Curriculum: A Comprehensive Introduction*. Fifth edition, New York: Harper collins.
- Mugerauer, R. (1995). *Interpreting environments: Tradition, deconstruction, hermeneutics*. Austin: University of Texas Press.
- Myles, B.S., Andreon, D. (2001). Asperger syndrome and adolescence: practical solutions for school success shawne mission, 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].
- O'HEARN, GEORGE T. (1972). *Environmental Education: The New Scientific Literacy*, NASSP BULLETIN. January 1972
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum Foundations, principles and issues* (5th). Boston: Allyn and Bacon
- Payne, P. (1999). Postmodern challenges and modern horizons: education 'for being for the environment'. *Environmental Education Research*, 5(1), 5-34.
- Payne, P.G. (2006). Environmental education and curriculum theory, *The Journal of Environmental Education*

- ronmental Education, vol 37, issue 2, Hel-dref Publications, USA, pp. 25-35.
- Phipps, S.L. (1991). Towards excellence in environmental education: An investigation into Pinar, W.F., Reynolds, W. M., Statter, P., & Taubman, P. M. (1996). *Understanding Curriculum*, Peter Lang Publishing, Inc. New York.
- Redish, E.F. (2009). The hidden curriculum: what do we really want our students to learn? <http://www.sociologyindex.com>.
- Relph, E. (1976). Place and Placelessness. London: Pion Limited Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33) New York: University of Rochester Press.
- Seamon, D. (1979). *A geography of the life-world: Movement, rest and encounter*. New York: St. Martin's Press.
- Shobeiri, S.M.; Alihosseini S.H.; Meiboudi H. & Saradipour A. (2015). Preschool educators qualifications for environmental education of children in Iran. *Journal of Educational and Management Studies*, 5 (1), 22-26.
- Shurifah Thuraiy, S.A. (2010). The other curriculum in pesantren exploring possible triggers, 50. of *radic Alisva*. <http://www.pvtr.org/pdf>
- Silver & Alexander. (2009). *Curriculum for Teaching and Better Learning*, Dr. Khoy Nejad, Gh. Translations, Beh Nashr Astan Qods Razavi Publishing.
- Smith, A. & Montgomery, A. (2008). *Values and hiddencurriculum*. <http://Cain.web.service>.
- StephenSon, A.M. (2009). Skirmishes on the border: How children experienced, influenced and enacted the boundaries of curriculum in an early childhood education. <http://researchive.vum.ac.riz>.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, London: Sage.
- Tuan, Y. F. (1974). *Topophilia: A study of environmental perception, attitudes, and values*. New Jersey: Prentice Hall.
- Tuan, Y. F. (1977). *Space and Place*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Van Manen, M. (1996). *Researching lived experience*. Albany, NY: State University of New York Press Wales Government Schools. Sydney: Quality Assurance Directorate, New South Wales.
- Walker, K. (1997). Challenging critical theory in environmental education. *Environmental Education Research*, 3(2), 155-162.
- Walker, K.E. (1995). *Improving the learning and teaching of environmental education in washington, DC: Office of Educational Research and Improvement*. (ERIC)
- Weber, S. (2009). *Curriculum development: A political act*.
- Wiki. (2008). *School curriculum: Hidden curriculum*.
- Wilson, Leslie and Larry Cuban. (2003). *Different Types of Curriculum*. In [www.UWSP.edu/education/lwilso/curricu/curtype.htm-20k](http://www.UWSP.edu/education/lwilso/curricu/curtype.htm-20k).