بررسی تأثیر برنامه‌های درسی پنهان بر میزان جامعه‌پذیری دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان

لیلی فریدونی[1]

چکیده

پژوهش حاضر، به نقش برنامه‌های درسی پنهان در میزان جامعه‌پذیری دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان شهر تهران در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ پرداخته است. هدف آن آشنایی با مؤلفه‌های مؤثر برنامه‌های درسی پنهان در این مدارس و شناسایی آثار مثبت و منفی این نوع برنامه‌ها بر میزان جامعه‌پذیری دانش‌آموزان تیزهوش است. روش تحقیق، از نظر هدف، کاربردی و از نظر نوع، توصیفی-همبستگی است. ابزار گردآوری اطلاعات، پرسشنامه محقق ساخته‌ای با ۷۰ گویه است. برای روایی پرسشنامه از نظرات کارشناسان بهره‌گیری شده و پایایی پرسشنامه با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۷۸ محاسبه شده‌است. جامعه آماری ۴۵۲۸ نفر و حجم نمونه ۳۶۰ نفر بوده است. برای سنجش متغیرها از آزمون آماری مناسب شامل ضریب همبستگی پیرسون، مقایسه میانگینها و تحلیل واریانس یکطرفه استفاده شده است. یافته‌ها نشان می‌دهند که رابطه معناداری میان ارزشها و هنجارهای حاکم بر مدارس تیزهوشان و میزان جامعه‌پذیری دانش‌آموزان تیزهوش وجود دارد. از دیگر نتایج جالب توجه، رابطه معکوس میان میزان روابط دبیران و مسئولان مدرسه با اولیای دانش‌آموزان و میزان جامعه‌پذیری آنهاست. دو خرده مقیاس روابط دبیران با یکدیگر و روابط اولیا در خانواده تأثیر چندانی بر میزان جامعه‌پذیری دانش‌آموزان نداشته؛ اما رابطه میان دانش‌آموزان با یکدیگر و تأثیر این روابط بر میزان جامعه‌پذیری آنها از سطح معناداری مطلوبی برخوردار بوده است. نتایج سنجش رابطه میان نوع نگرش دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان به برچسب تیزهوش بودن و میزان جامعه‌پذیری آنها نیز از سطح معناداری مطلوب برخوردار بوده، اما شدت این رابطه نسبتاً ضعیف ارزیابی شده است.

کلید واژگان: جامعه‌پذیری، برنامه درسی، برنامه درسی پنهان، مدارس استعدادهای درخشان، دانش‌آموزان تیزهوش

تاریخ دریافت: ۹۳/۷/۱۱ تاریخ پذیرش: ۹۵/۳/۹

۱. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز lfereydouni@yahoo.com

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

مقدمه

طراحان و برنامه‌ریزان درسی برای رشد و تربیت فراگیران، به طراحی برنامه‌های درسی می‌پردازند. برنامهٔ درسی رسمی هدفهای آموزشی و یادگیری مدون و آشکار دارد و محتوای معینی برای تحقق بخشیدن به هدفها انتخاب و سازماندهی می‌شود. اصول و روشهای آموزش و یادگیری نیز متناسب با هدفها و محتوا تعیین و پیشنهاد می‌شود و در نهایت در مورد شیوه ارزشیابی تصمیم‌گیری می‌شود. در این میان تجربه‌هایی وجود دارند که در تدوین برنامه درسی به آنها توجه نمی‌شود، اما فراگیران، طی فرآیند آموزش و یادگیری، آنها را یاد می‌گیرند و تجربه می‌کنند. با اینکه این آموخته‌ها و تجربه‌ها، در برنامه درسی رسمی مدارس، پیش‌بینی نشده‌اند، اما درواقع، یک برنامهٔ درسی واقعی را تشکیل می‌دهند زیرا ازجمله مهم‌ترین و مؤثرترین محتواهایی هستند که دانش‌آموزان در مدرسه یاد می‌گیرند.

برنامهٔ درسی پنهان[1] به عملکردها و نتایج آموزشی اطلاق می‌شود که با وجود آشکار نبودن در رهنمودهای برنامه‌های درسی یا سیاستهای آموزش و پرورش، بخش حتمی و مؤثر تجربه تحصیلی هر دانش‌آموز است. بیشتر آثار مربوط به برنامه‌های درسی پنهان به ارزشها، تمایلات، هنجارها، طرز تلقی‌ها و مهارتهایی می‌پردازند که دانش‌آموزان آنها را مستقل از مواد درسی می‌آموزند.

فیلیپ جکسون[2] در سال ۱۹۶۸ اصطلاح برنامهٔ درسی پنهان را رسماً وارد ادبیات برنامه‌ریزی درسی کرد. او این اصطلاح را در کتاب زندگی در کلاس درس مطرح نمود. رونالد دال[3](۱۹۸۳) چنین اظهار می‌نماید: این درست است که برنامه درسی رسمی در مدارس طراحی می‌شود؛ اما نوع دیگری از برنامه در مدارس موجود است که طراحی نشده و دربرگیرندهٔ برنامهٔ درسی ناشی از ارتباطات اجتماعی شاگردان است(مهرمحمدی، ۱۳۸۰).

دانش‌آموزان، تجربیات غیر رسمی خود را از محیطهای خصوصی خانوادگی، گروههای دوستانه، میهمانیها، خرده فرهنگهای جوانی، محله، کوچه وخیابان، فرهنگ فولکلور، تلفنهای همراه، «اس ام اس ها»، «بلوتوث‌ها»، محیطهای چت، توییترها، یوتیوب‌ها، فیس‌بوک‌ها، وبلاگ‌ها، بازیها، سرگرمیها و رسانه‌ها کسب می‌کنند و تا محیط مدرسه و درون کلاسها می‌برند و با برنامه‌های درسی رسمی به شدت و عمیقاً در می‌آمیزند. تجربیات و افکار و برساخته‌ها و آموخته‌های اجتماعی دانش‌آموزان مثلاً از اینترنت وگروههای دوستانه و ماهواره‌ها و.... به مدرسه یا کلاس راه

1. Hidden curriculum
2. Philip Jackson
3. Ronald Dahl

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

می‌یابند و زمینه‌ها و شرایط شخصی و اجتماعی آنها را به طور پنهان وغیررسمی و نانوشته در جریانهای آموزشی رسمی دخالت تمام می‌دهند (فراستخواه، اسفند ۱۳۹۱ و فروردین ۱۳۹۲).

برنامه‌های درسی پنهان، از یک‌سو می‌توانند هنجارهای مدارس را به دانش‌آموزان منتقل کنند و آنها را با انتظارات جامعه همنوا سازند و به سرمایه‌های اجتماعی برای مشارکت فعال در فعالیتهای اجتماعی و ایفای نقشهای شغلی تبدیل کنند، از سوی دیگر، پیامدهای سوئی نیز می‌توانند داشته باشند. افزایش روحیه اطاعت و انقیاد، تقلید و پیروی محض و کاهش روحیه تفکر انتقادی و تقویت تمایل به انجام دادن فعالیتهای یادگیری به صورت انفرادی و نگرش منفی نسبت به فعالیتهای گروهی، ایجاد اعتماد و عزت نفس کاذب و غرورآمیز در دانش‌آموزان و تقویت احساس خودبزرگ‌بینی را می‌توان از آثار و پیامدهای منفی برنامه‌های درسی پنهان تلقی نمود. همین عواقب مثبت و منفی است که لزوم مطالعه و توجه به برنامه درسی پنهان را مورد تأکید قرار می‌دهد.

به منظور تدوین چارچوب نظری مطالعه حاضر در بخش جامعه پذیری از نظریه تحلیل کنش تالکوت پارسونز[1] استفاده شده است. پارسونز چهار شکل کارکردی عام را برای هر نظام اجتماعی در هر سطح مطرح می‌کند: انطباق با محیط، دستیابی به هدف، انسجام و حفظ انگاره‌های فرهنگی. بر همین اساس مدل در نظر گرفته شده شامل متغیرهای اصلی جامعه‌پذیری است که عبارت اند از: ارزشها ، هنجارها و کنش متقابل افراد در شبکه روابط اجتماعی و عناصر زمینه ای درستکاری، همکاری با دیگران، احترام به حقوق دیگران، صداقت، انتقادپذیری، احترام به والدین و احترام به بزرگترها.

در بخش مبانی نظری برنامه‌های درسی پنهان نیز از نظریات مایکل اپل[2] بهره گیری شده است. وی در تعریف برنامه‌های درسی پنهان به چند متغیر اساسی اشاره کرده که عبارت اند از : تدریس غیرآشکار هنجارها و باورها و ارزشها و ایجاد گرایشها و تمایلات خاص در دانش آموزان.

برای تعیین کردن مؤلفه‌های تیزهوشی نیز از نظریه‌های موجود در زمینهٔ هوش شناختی مانند نظریه هوش چندگانه گاردنر به ویژه الگوی سه‌حلقه‌ای رنزولی[3] بهره گرفته شده است.

1. Talcott Parsons
2. Michael Apple
3. Renzulli's Three-Ring Conception of Giftedness

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

نظریه عمومی کنش

مفهوم کنش اجتماعی

سرآغاز نظریه پارسونز که آن را در چارچوبی بسیار وسیع مطرح می‌کند، مفهوم کنش اجتماعی است. از نظر او کنش اجتماعی، همه رفتارهای انسانی است که انگیزه و راهنمای آن معانی است که توجه کنشگر را جلب می‌کند و او آنها را در دنیای خارج کشف و به آنها پاسخ می‌دهد. این کنش با ذهنیت کنشگر تفسیرمی‌شود، یعنی بر مبنای ادراکی که از محیطش دارد، احساساتی که او را برمی‌انگیزد، افکاری که در سر دارد، انگیزه‌هایی که او را به عمل وادار می‌کند و واکنشهایی که در برابر کنشهای خودش دارد.

کنشگری که در اینجا صحبت از اوست، می‌تواند یک فرد باشد یا یک گروه، یک سازمان، یک منطقه، یک جامعه کلی یا یک تمدن. کنشگر پارسونز «موجودی در وضعیت» است، زیرا کنش پیوسته درک معانی مجموعه نشانه‌هایی است که او در محیط می‌یابد و به آنها پاسخ می‌دهد. محیط کنشگر، تحت محیط فیزیکی است که در آنجا کنش از قوه به فعل در می‌آید. این محیط شامل اشیای مادی، شرایط اقلیمی، جغرافیایی و زمین شناختی مکانها و ارگانیسم زیستی است. کنشگر اجتماعی، سنگینی یا فشار این اشیا را حس می کند، آنها را تبیین می‌کند، در قبالشان احساسات به خرج می‌دهد و آنها را در راستای هدفهایی که دارد به کار می‌گیرد. همه این مناسبات با محیط فیزیکی بر مجموعه‌ای از تأویل و تغییر استوار است که کنشگر از گذر آنها واقعیت را ادراک می‌کند و به آن معنا می‌دهد و به تبع آن عمل می‌کند. اما در محیطی که کنشگر را احاطه کرده‌است، شیء ممتاز همانا شیء اجتماعی است، یعنی کنشگران دیگر(توسلی، ۱۳۸۰).

تحلیل ذهنیت کنشگر اکنون دو یا چند بعدی می‌شود، به ذهنیت خود[1] و ذهنیت دیگری پاسخ می‌دهد که ممکن است مفرد یا جمع باشد. پارسونز در تمامی آثارش بر پیچیدگی روابط اجتماعی افراد انسانی تأکید می‌کند. این کنش متقابل میان دو یا چند کنشگر و ذهنیتی که در آن درگیر است یکی از محورهای اصلی نظریه پارسونز را تشکیل می‌دهد (روشه، ۱۳۷۰). کنش اجتماعی که تمامی نظریهٔ پارسونز در محور آن تدوین شده از چهار عنصر زیر تشکیل می شود:

الف) کنشگر: که می‌تواند یک فرد، یک گروه یا یک جامعه باشد.

ب) وضعیت: که شامل اشیای فیزیکی و اجتماعی است که کنشگر با آنها ارتباط برقرار می‌کند.

1. Ego

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

پ) نمادها: که با واسطه آنها کنشگر با عناصر متفاوت ارتباط پیدا می‌کند و برای هر یک معنایی قائل می‌شود.

ت) قواعد، هنجارها و ارزشها: که جهت یابی کنش را هدایت می‌کنند، یعنی روابط را کنشگر با اشیای اجتماعی و غیر اجتماعی محیطش دارد (همان).

نظام کنش اجتماعی

کنش اجتماعی به نظر پارسونز موضوع مطالعهٔ همهٔ علوم انسانی است و از آنجا که در نگاه پارسونز مفهوم نظام برای شناخت علمی بسیار مهم است، او قائل به قابلیت تحلیل سیستمی برای کنش انسانی است. هر کنش در هیأت مجموعه‌ای از واحدهای کنشی یک یا چند کنشگر ظاهر می‌شود، یعنی می‌توان آن را به واحدهای ژستها، گفتار و میمیک تجزیه کرد که مجموع بازسازی شده‌اش یک نقش اجتماعی (مانند نقش پدر خانواده یا رییس اداره) را می‌سازد یا برهه‌ای کم و بیش طولانی از کنش متقابل میان دو یا چند کنشگر را(روشه، ۱۳۷۰).

عناصر ساختاری نظام کنش

در ساده‌ترین تعریف، نظام کنش عبارت است از سازمان روابط کنش متقابل میان کنشگر و وضعیتش که از اشیای فیزیکی، اجتماعی و فرهنگی ساخته شده است. در نگاه پارسونز، بنیاد نظم، در ساخت نظام کنش است، یعنی در الگوها، هنجارها و ارزشهایی که برای کنشگر، فردی یا جمعی معنایی دارد، زیرا در شخصیت فرد درونی شده و در عین حال در جامعه و در فرهنگ نهادینه شده‌اند. کنشی که راهنمایش ارزشها هستند(همان).

پارسونز چهار کارکرد برای نظام کنش تعریف کرده است:

الف)سازگاری[1]: شامل کارکردهایی است که نظام را با محیطش، با مقتضیاتش، با تنگناهایش و با محدودیتهایش سازگار می‌کند و نیز کارکردهایی که نظام کنش از گذر آنها محیط را با نیازهایش سازگار می‌کند و آن را تغییر می‌دهد، بر آن نظارت و از آن بهره برداری می‌کند.

ب)دستیابی به هدفها[2]: مجموعه کارکردهایی که هدفهای نظام را تعیین می‌کنند و برای به این هدفها و گرفتن پاداش مطلوب، منابع و انرژیهایی را بسیج و اداره می‌کنند. همین کارکرد است که نظام کنش را از نظام غیر کنشی (فیزیکی و زیستی) متمایز می‌کند.

1. Adaptation
2. Goal attainment

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

پ)یگانگی[1]: بعد ثبات بخش[2]است، بعدی که کنشهای حمایتگر نظام در برابر تغییرات ناگهانی و اختلالهای بزرگ و کنشهایی که باید یکپارچگی و همبستگی لازم برای ماندگاری نظام را تأمین‌کند، در آن جا دارد.

ت)حفظ الگوهای فرهنگی[3]: این کارکرد، ایجاد انگیزش لازم در کنشگران و گسترش و پخش آن به صورت اطلاعات در نظام کنش را به عهده دارد. این کارکرد، نقطه تماس میان نظام کنش و دنیای نمادی و فرهنگی است. تقسیم نظام کنش به چهار کارکرد متمایز به پارسونز امکان داد که مدل نظری روابط موجود میان ارگانیسم زیستی، شخصیت، نظام اجتماعی و نظام فرهنگی را تهیه‌کند. از نظر او:

۱. ارگانیسم زیستی با کارکرد سازگاری متناظر است، زیرا از راه حواس است که تماس با جهان فیزیکی برقرار می‌شود، خواه برای سازگار شدن با آن، خواه برای دستکاری آن، خواه برای تغییر دادن آن.
۲. شخصیت روانی با کارکرد دستیابی به هدفها متناظر است، زیرا با سیستم روانی است که هدفها تعیین و منابع و انرژیها برای دستیابی به هدفهای مورد نظر بسیج می‌شوند.
۳. نظام اجتماعی با کارکرد یگانگی متناظر است، زیرا این نظام اجتماعی است که همبستگی ایجاد می‌کند، وفاداری به اصول و پیمانها را به وجود می‌آورد و حدود و فرجه آزادی عمل را تعیین می‌کند.
۴. نظام فرهنگی با کارکرد حفظ الگوهای فرهنگی متناظر است، زیرا این نظام فرهنگی است که از گذر هنجارها، ارزشها، آرمانها و ایدئولوژیهایی که به کنشگران اجتماعی پیشنهاد یا تحمیل می‌کند در آنان انگیزه و آمادگی ذهنی برای کنش فراهم می‌کند(ریتزر، ۱۳۹۲).

فرآیندهای نظام کنش

پارسونز برای تبیین فرآیندهای نظام کنش، از مفهوم تعادل استفاده می‌کند. چنانچه در یک نظام کنش هیچ تغییری صورت نگیرد، این نظام به طور نامحدود در حالت پایدار و متعادل باقی می‌ماند ولی از آنجا که وضعیت خارجی پیوسته تغییر می‌کند وجود یک تعادل بعید به نظر می‌رسد. به نظر پارسونز دو فرآیند عمده وجود دارد که مناسبات کنشگر–وضعیت را تغییر می‌دهد. این دو فرآیند عبارت اند از:

1. Integration
2. Stabilizer
3. Latency

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

الف) فعالیت: شامل همه رفتارهایی است که کنشگر با آنها در وضعیت اثر می‌گذارد، چیزی تولید می‌کند و پیامی می‌فرستد و در همان حال، تحت تأثیر تغییراتی قرار می‌گیرد که از فعالیت کنشگران دیگر یا از فعالیت اشیای غیر اجتماعی محیطش (مثلاً تغییر درجه دما) منتج می‌شود.

ب) یادگیری: آنچه آموخته و درونی می‌شود کنشگر را تغییر می‌دهد و در پی آن شرایط و خود کنش را تغییر می‌دهد. کنشگر انسانی پیوسته در حال یادگرفتن و پیوسته در حال درونی سازی شناختهای جدید است. آنچه درباره فعالیت و یادگیری گفته شد، به طور کلی در مورد هر کنشگر صدق می‌کند، یعنی نه فقط دربارهٔ کنشگر فردی، بلکه درباره کنشگران جمعی چون گروهها، انجمنها و جوامع بزرگ نیز صدق می‌کند(روشه، ۱۳۷۰)

در زمینه مبانی نظری برنامه درسی پنهان از نظرات مایکل اپل استفاده شده است. از نظر اپل یکی از دغدغه‌های اصلی مدارس این است که چه چیزی در مدارس آموزش داده شود. اپل معتقد است کارکرد مدارس امروز بازتولید است. منظور او از بازتولید نابرابری اجتماعی است. مؤلفه‌های بازتولید از نظر اپل عبارت اند از:

۱. آموزش و پرورش نابرابری را در جوامع سرمایه داری توجیه می‌کند.

۲. آموزش و پرورش تبعیت ازقدرت، نژاد پرستی، روابط نابرابر و ناعادلانه را در جوامع سرمایه‌داری بازتولید می‌کند.

این امر که ناشی از اقتدارگرایی مجریان و گردانندگان مدارس است با سلطه سیاستمداران و حاکمان تلفیق شده و نظامی را برای تولید، توزیع، مبادله و مصرف دانشی ایجاد کرده‌است که دانش مشروع و رسمی تلقی می‌شود و هر چیزی خارج از آن غیرمشروع و نادرست است.

۳. آموزش و پرورش در وضع موجود نمی‌تواند روابط اجتماعی بازتولید شده را خنثی کند. اپل میان دو شکل نظریه بازتولید تمایز قائل شده و معتقد است که:

۱. شکلی که روی مسائل مرتبط با اقتصاد و ساختار کلان متمرکز است.

۲. شکلی که بر فرهنگ و موضوعات مرتبط با ساختار خرد متمرکز است.

اپل معتقد است که برنامه درسی مدرسه به دسته دوم تعلق دارد. تأکید اصلی اپل این است که آموزش و پرورش اساساً یک عمل سیاسی است؛ یعنی فرآیندی است که یک طبقه یا گروه خاصی از افراد یک سری علائق و سلایق خود را بر گروه وسیعی از افراد سایر طبقات تحمیل می کنند. اپل به نقش برنامه درسی پنهان در اهداف بازتولید تأکید می‌کند و آن‌را به گونه‌ای تعریف می‌کند که معطوف به مفهوم سلطه است. اپل می‌گوید: برنامه درسی پنهان در برگیرنده هنجارها، ارزشها و

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

تمایلاتی است که دانش آموزان از طریق آنها، پاداشها و تنبیه‌های مدرسه را تجربه می‌کنند و از این طریق نوعی بینش فرهنگی در آنها بازتولید می‌شود که به شدت بر رفتار معلم و دانش آموز اثر می‌گذارد. در اینجا اپل برنامه درسی پنهان را مشتمل بر مجموعه‌ای از قواعد و موضوعاتی می‌داند که موجب تحکیم قدرت می‌شوند و مشروعیت را به دانش‌آموزان انتقال می‌دهند و در آنها نهادینه می‌کنند.

تیزهوشی

در سالهای اخیر دیدگاههای متفاوتی دربارۀ هوش پدید آمده است. یکی از این دیدگاهها، نظریه هوش چندگانه است که هاوارد گاردنر[1]، روانشناس دانشگاه هاروارد ارائه کرده است. براساس این نظریه، دیدگاههای روان‌سنجی سنتی نسبت به هوش، بسیار محدود و ضعیف است. گاردنر نظریه‌اش را نخستین بار در کتاب"قابهای ذهنی، نظریه هوش چندگانه" در سال ۱۹۸۳ ارائه کرد. به عقیده او همه انسانها دارای انواع متفاوتی از هوش هستند. او در کتاب خود، هشت نوع متفاوت هوش را معرفی کرده و احتمال داده است که نوع نهمی نیز به عنوان «هوش هستی‌گرا» وجود داشته باشد. طبق نظریه گاردنر، برای به دست آوردن تمام قابلیتها و استعدادهای یک فرد، نباید تنها به بررسی ضریب هوشی پرداخت بلکه انواع هوش‌های دیگر او مثل هوش موسیقیایی، هوش درون- فردی، هوش تصویری-فضایی و هوش کلامی- زبانی نیز باید در نظر گرفته شوند (کالاگر، ۱۳۶۷).

براساس ساختار سه‌حلقه‌ای رنزولی، تیزهوشی ، تعاملی برجسته و پویا از سه شاخه اصلی از خصایص انسانی است: توانایی بالاتر از سطح متوسط، سطوح بالایی از خلاقیت و سطوح بالایی از انجام دادن یک تکلیف یا وظیفه. این ساختار تأکید می‌کند که تیزهوشان افراد توانمند یا باکفایتی برای پرورش و کاربرد این ترکیب از خصایص در یکی از حیطه‌های ارزشمند در عملکرد انسان هستند.

رنزولی سه قلمرو برای تیزهوشی در نظر می‌گیرد. نخست: تیزهوشی اصطلاحاً تحصیلی که به موفقیت گسترده در آزمونهای رسمی و یادگیری درسی توصیف می‌شود. دوم: تیزهوشی خلاق و مولد که به حیطه فعالیت فرد از جنبه‌های ابتکار، اصالت و فرآوری طرحهای نو مربوط می‌شود. رنزولی حیطه نخست را "تعهد" یا "وظیفه" و دومی را "خلاقیت" می‌نامد. سوم: این دو حیطه با یک حلقه تحت عنوان "توانایی بالاتر از متوسط"، متعادل می‌شوند.

1. Howard Gardner

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

قورچیان (۱۳۷۳) چهار نگرش کلی اختیار شده را برای درک برنامه های درسی پنهان در مطالعات مرتبط با این حوزه مطرح می‌کند. در جدول شماره ۱ تقسیم بندی ایشان برای مطالعه برنامه درسی پنهان به تفکیک آمده است:

جدول ۱. چارچوب نظری برنامه درسی پنهان

نظریه پردازان و محققان	نوع نگرش ونظریه	روشهای تحقیق	تبیین ماهیت برنامه درسی مستتر
فیلیپ جکسون	کار غیرنظری	مشاهده و توصیف	عناصر قدرت، جمعیت و تشویق به عنوان مکانیسمهای قدر تمند موجبات انتقال ارزشها و اعتقادات را به شاگردان فراهم می‌سازند.
رابرت در بین	نظریه عملکردی	تجزیه وتحلیل نظری	مدارس شاگردان را برای شرکت فعال در جامعه بزرگسالان آماده می‌کند و به آنان هنجارهای استقلال، موفقیت، عمومی بودن و متمایز از دیگران بودن را می‌آموزد.
ساموئل‌بولس و هنری جنتیس	نظریه انطباق	تجزیه و تحلیل نظری	شاگردان از طریق تجربیات روزآمد در مدارس مفهوم طبقات اجتماعی، نظم و ترتیب در کار، مشروعیت سلسله مراتب و از دست دادن کنترل بر کار خود را یاد می‌گیرند.
مایکل اپل و هنری‌ژیرو	نظریه مقاومت	روش انتقادی	تعبیر مجدد شاگردان از امور، یک امر اساسی تلقی می‌گردد و مدارس از قابلیت ایجاد مقاومت، اکتساب قدرت، درک و خلق و انتقال مفاهیم و ارزشها با عنایت به نظام کل جامعه برخوردارند.

مأخذ: حدادعلوی و همکاران،۱۳۸۶، ص۴۰

پورتلی[1] (۱۹۸۷) معتقد است مفاهیم گوناگونی را در پیشینه برنامهٔ درسی پنهان می‌توان یافت. وی این مفاهیم را به چهار دسته زیر تقسیم کرده است(سعیدی رضوانی، ۱۳۸۰):

الف) پیامها و انتظارات غیر رسمی یا پنهان مورد انتظار،

ب) پیامها یا نتایج یادگیری قصد نشده،

پ) پیامهای غیر صریح و ضمنی ناشی از ساختار مدرسه،

ت) برنامه‌ای که دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند.

ایلیچ[2] (۱۹۷۱) ضمن کندوکاو در خصلتهای مدرسه، برنامه درسی‌پنهان را مورد تأکید قرار داده است. به نظر او در مدرسه، بسیاری چیزها آموخته می‌شوند که با محتوای رسمی دروس، هیچ ربطی ندارند و با خصلت تأدیبی و نظم‌دهی ساختار و مقرراتشان، پذیرش بدون تشخیص درست و چشم بسته، نظم اجتماعی موجود را تلقین می‌کنند. این دروس، آگاهانه تعلیم داده نمی‌شوند، بلکه رویه‌ها و سازمان مدرسه متضمن آنهاست. برنامه درسی پنهان به کودکان می‌آموزد که نقش آنها در زندگی این است که موقعیت خود را تشخیص دهند و با آن بسازند.

1. Portly
2. Illich

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

فریزر[1] و ساوکر[2] (۱۹۷۵) در تحقیق خود به این نتیجه رسیده اند که مدارس پیامهای پنهان متفاوتی را در مورد جنسیت به دانش آموزان منتقل می‌کنند. بسیاری در تحقیقات به این نتیجه رسیده اند که هنجارها، ارزشها، انتظارات و تجارب مدرسه‌ای اعتقادات نادرست جنسیتی را تقویت می‌کنند و برنامه درسی پنهان در جهت تقویت روابط مردسارالانه و محدود کردن تجارب آموزشی زنان عمل می‌کند (علیخانی، ۱۳۸۳).

آرنتزن[3](۱۹۸۱) تحقیقی در زمینهٔ محیط فیزیکی کلاس و تأثیر آن روی مسائل انضباطی انجام داده است . در این تحقیق شیوه‌های گوناگون انضباطی سنتی و تکنیکهای جدید انضباطی دربارهٔ گروه آزمایشی و گواه مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج نشان داده که انضباط خشک و اجباری زیان آور است و مسائل و مشکلات دانش آموزان را تشدید می‌کند. در حالی که دانش‌آموزانی که برقرار کننده نظم در میان خودشان بودند، خود را مسئول کارهایشان می‌دانستند و با ارادهٔ خود انضباط را به وجود آورده بودند، نتیجه معقولانه‌تری داشته‌اند. همچنین نتایج این تحقیق نشان داد که مشخصات داخلی مکان کلاس مانند بلندی سقف، مساحت کلاس و مساحت متعلق به هر فرد در کلاس، بر انضباط دانش‌آموزان اثرگذار است. هر قدر فضای کلاس بزرگ‌تر باشد، مشکلات انضباطی کمتر خواهد بود و رضایت بیشتری از محیط مدرسه حاصل خواهد شد (به نقل ازجباری،۱۳۷۹).

در سال ۱۹۹۰ روبرت مک نامارا[4] و جولی[5] تحقیقی را در زمینه انضباط در دانش آموزان مدارس ابتدایی در آمریکا انجام دادند. در این تحقیق دو گروه پانزده نفری همسان با یکدیگررا که از نظر ویژگیهایی مانند سن، طبقه اجتماعی، میزان سواد و میزان هوش با هم برابر بودند، انتخاب نمودند. گروه آزمایش را معلم در معرض کنترل و انضباط شدید قرار داد، اما گروه گواه خودشان کنترل کلاس را به عهده گرفتند، در پایان دوره آزمایش، تغییر رفتار دو گروه با یکدیگر مقایسه گردید. مطالعه نشان داد که رعایت مسائل انضباطی از سوی گروه گواه نسبت به گروه آزمایشی بیشتر بوده است (به نقل از نوروزی،۱۳۸۶)

پژوهش کاروالو[6](۱۹۹۵) نمونه‌ای از پژوهشهای انجام شده در زمینهٔ برنامه درسی پنهان است. وی با به کارگیری روش کیفی و مطالعهٔ میدانی ارزشهای موجود در برنامه درسی پنهان گروهی از

1. Freezer
2. Savker
3. Ahrentzen
4. Robert McNamara
5. Jolie
6. Karvalo

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

دانش آموزان کلاس هفتم را مورد مطالعه قرار داد . پرسشهای او از دانش‌آموزان عبارت بودند از: ارزشهای بیان نشده موجود در مدرسه کدام اند؟ اولویت‌بندی این ارزشها چگونه است؟ این ارزشها مثبت‌اند یا منفی؟ آیا این ارزشها شکلی از بازتولید فرهنگی را می‌نمایانند؟ اگر چنین است این ارزشها چگونه باز آفرینی می‌شوند؟ یافته‌های این تحقیق نشان داد که یک بازآفرینی ارزشی از طریق برنامه درسی پنهان وجود دارد که گرایش آن به‌سوی ارزشهای منفی یا غیر ارزشی است که نه فقط دانش‌آموزان به آن تداوم می‌بخشند، بلکه به طور ناخودآگاه کادر مدرسه آن را پرورش می‌دهد؛ نابرابریهای اجتماعی بخش جدا نشدنی و ذاتی مدرسه است که معلمان و مدیریت مدرسه آن را تقویت می‌کنند. همچنین جنبه‌های ارزش منفی و قوی دیگری نیز کشف شد که این جنبه‌ها موانع جدی تربیت در حیطهٔ ارزشها هستند (رضوانی، ۱۳۸۰).

نولتی‌مِیر و مک‌لالین[1] (۲۰۱۰) پژوهشی در زمینهٔ بازنمود رفتار نامتناسب دانش‌آموزان مدارس خصوصی در ایالت اهایو انجام داده اند. نتایج به‌دست آمده از تجزیه و تحلیل چند متغیره معیارهای تکراری، تأیید کننده این امر هستند که دانش آموزان آمریکایی آفریقایی بیشترین دریافت کنندگان انضباط بازدارنده هستند.

گلاسر[2] (۱۹۶۹) مطالعه ای در زمینه جو کلاس انجام داده و پیشنهاد کرده است در محیطهایی که دانش آموزان به مثابه افراد توانا پذیرفته می‌شوند و مدارس، محیطهای صمیمی و شخصی برای آنها فراهم می‌کنند، مسائل انضباطی به حداقل خواهد رسید .

کدیور(۱۳۷۵) در پژوهشی به بررسی رشد اخلاقی دانش آموزان و رابطه آن با جو سازمانی مدرسه و نحوه تعامل معلم و دانش آموزان پرداخته است. در این تحقیق که در مقطع راهنمایی انجام گرفته معلوم شده است که مدارس با جوهای باز و خود-گردان زمینه مساعدتری برای رشد قضاوتهای اخلاقی دانش‌آموزان فراهم می‌آورند. همچنین نحوه تعامل دانش‌آموزان در حکم عامل بسیار مؤثر در رشد قضاوتهای اخلاقی دانش‌آموز شناخته شد.

علیخانی در سال ۱۳۸۲پژوهشی با عنوان"بررسی پیامد های قصد نشده برنامه درسی پنهان در محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان" انجام داده که در آن با استفاده از پرسشنامه، جو اجتماعی مدارس را مورد مطالعه قرار داده است. مهم‌ترین یافته‌های پژوهشی علیخانی از بررسی پیامدهای قصد نشده مدارس دارای جو بسته عبارت اند از:۱. افزایش روحیه اطاعت‌پذیری، تقلید و پیروی محض و کاهش روحیه تفکر انتقادی؛۲. تقویت تمایل دانش‌آموزان به انجام دادن

1. Noltemeyer & Mcloughlin
2. Glosser

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

فعالیتهای انفرادی و نگرش منفی نسبت به فعالیتهای گروهی؛ ۳. کاهش میزان اعتماد و عزت نفس دانش‌آموزان و تقویت احساس خودپندارهٔ منفی در آنها. همچنین دارا بودن روحیه اطاعت و انقیاد و تکالیف انفرادی در پسران بیش از دختران و میزان کاهش عزت نفس در دختران بیش از پسران گزارش شده است (به نقل از بیجندی، ۱۳۹۱).

حدادعلوی (۱۳۸۶) طی مطالعه توصیفی ابعاد جامعه‌شناسی برنامه درسی پنهان در مدارس راهنمایی دخترانه شهر تبریز به شناسایی هنجارها و نگرشهای خاصی پرداخته است که از طریق برنامه درسی پنهان به دانش‌آموزان منتقل می‌شود. تأکید اصلی این پژوهش بر مقایسه هنجارها، نگرشها و باورهای برنامه درسی پنهان با هنجارهای شناخته شده روحیه علمی و شیوه های اعمال آن است.

خوجملی (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان چگونگی تربیت شهروندی در مدارس متوسطه شهر قدس از طریق برنامهٔ درسی پنهان، چگونگی و نحوه آموزش و تربیت شهروندی در مدارس مقطع متوسطه را مورد بررسی قرار داده است. وی در پی پاسخگویی به این پرسش اساسی بود که دانش‌آموزان طی زندگی روزمره خود در مدارس از طریق برنامه‌های درسی پنهان چگونه با ارزشها و مهارتها آشنا می‌شوند.

بررسی میزان توجه به تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان شهر بیرجند پژوهش دیگری است که جعفری (۱۳۹۰) انجام داده است و هدف اصلی آن شناسایی میزان توجه به تربیت شهروندی در جو اجتماعی حاکم بر مدارس ابتدایی، ساختار سازمانی و کنش متقابل معلم و دانش آموز است.در این پژوهش میزان توجه به تربیت شهروندی برای هر یک از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر اساس طیف سه درجه ای (ضعیف، متوسط، قوی) سنجیده شده است.

نقش استادان در شکل‌گیری ابعاد پنهان برنامه درسی پژوهشی کیفی است که در زمینه برنامه‌های درسی پنهان انجام شده است(مصلی نژاد، ۱۳۹۲). این تحقیق که با هدف تبیین تجربیات استادان در شکل‌گیری این بعد از برنامه درسی صورت پذیرفته است ضمن توجه به نقش معلم در شکل‌دهی به ابعاد پنهان برنامه درسی به بررسی نقش آن در شکل‌گیری ابعاد مختلف علمی، اجتماعی و اخلاقی – تربیتی دانشجویان پرداخته است.

یادگیریهای ضمنی و ناپیدایی که در محیطهای آموزشی و بر اثر تعاملات اجتماعی رخ می‌دهند و موجب انتقال ارزشها و هنجارهای گوناگون می‌شوند و با عنوان برنامه‌های درسی پنهان از آنها

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

یاد می‌شود، آموزشهایی که در هیچ سند رسمی آموزشی نوشته نشده است و مورد ارزیابی قرار نمی‌گیرند، گاهی چنان در انتقال آموخته‌ها تأثیرگذارند که می‌توانند سرنوشتی جدید را برای فرد رقم بزنند. برنامه‌های درسی پنهان چون شمشیر دولبه، در کنار تأثیرات مثبتی که دارند می‌توانند آثاری مخرب و منفی نیز در پی داشته باشند. حال اگر تأثیرات مثبت و منفی این برنامه‌ها را در مدارس خاص، مدارسی که به دانش آموزان نخبه و استعدادهای برتر اختصاص داده شده است و دانش‌آموزانی را تحت پوشش قرار می‌دهد که مستعدتر برای یادگیری هستند، نادیده گرفته شود، ممکن است روند جامعه‌پذیری و انتقال ارزشها و هنجارها به نخبه‌های یک جامعه به بیراهه کشیده شود و در نتیجه به جای اینکه خروجی آنها افرادی سالم و مفید و سازنده باشند، انسانهایی آسیب‌پذیر و مخرب باشند؛ این تأثیرات به همان اندازه که دامن گیر فرد می شود، برای جامعه نیز آسیب زاست.

حجم زیاد برنامه‌های درسی، تأکید بر عنوان تیزهوش بودن، انتظارات و توقعات بیش از حد دبیران و والدین از دانش‌آموزان تیزهوش، تأکید بر اطاعت‌پذیری، حضور دانش‌آموزان از مناطق غیرهمسطح، نوع تعاملات منابع انسانی، شیوه‌های تشویق و تنبیه، فشرده بودن زمان فعالیتها و فرصتهای محدود استراحت، از مؤلفه‌های منفی تأثیرگذاری هستند که می‌توانند مسیر یادگیری را به سمت و سوی خودخواسته و آسیب‌زا سوق دهند.

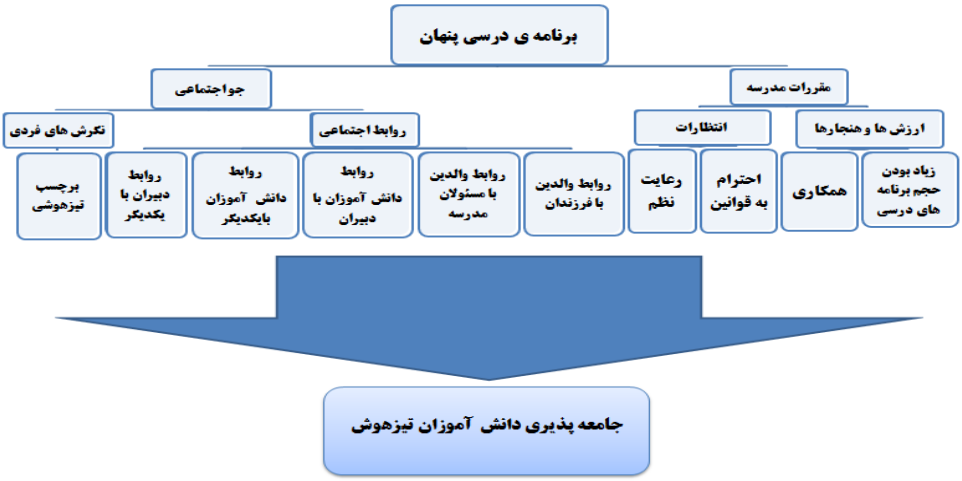
دانش‌آموزانی که در مدارس خاص مانند سمپاد (تیزهوشان) مشغول به تحصیل هستند و معمولاً بیش از دانش‌آموزان مدارس معمولی تحت تأثیر جنبه‌های آشکار و پنهان برنامه‌های درسی و مسائل مربوط به محیط آموزشی قرار می‌گیرند، ممکن است دانشها، مهارتها، مفاهیم و نگرشهایی را فرا بگیرند که برای پرورش آنها خطرآفرین و تهدید آمیز باشد. بنابراین برنامه درسی پنهان می‌تواند برای میزان جامعه‌پذیری و تعلیم و تربیت دانش‌آموزان در حکم شهروندانی که قرار است در آینده مسئولیتهای مهمی را داشته باشند و به ایفای نقش در جامعه بپردازند، هم مزیت و هم آسیب به حساب آید. پرسشهای اساسی که این مقاله درصدد پاسخگویی به آنهاست عبارت اند از: میزان جامعه‌پذیری دانش آموزان تیزهوش تاچه حد تحت تأثیر برنامه‌های درسی پنهان و غیررسمی مدرسه قرار می‌گیرد؟ مؤلفه های برنامه درسی پنهان مدارس مانند ارزشها و هنجارهای حاکم بر مدرسه، تعاملات منابع انسانی و نوع نگرش دانش آموزان به برچسب تیزهوشی چه نقشی در میزان جامعه‌پذیری دانش‌آموزان تیزهوش دارد؟

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

مدارس استعدادهای درخشان با هدف شناسایی، جذب و آموزش دانش‌آموزان مستعد و پرورش نخبه‌ها تأسیس شده و نمونه‌ای است از تلاشهایی بی‌وقفه و پررقابت برای جذب، نگهداری و به‌کارگیری نخبگان در دانشگاهها، آزمایشگاهها و مراکز تولیدی و صنعتی کشور؛ اما نگاه تک‌بعدی به مسأله آموزش، درنظر نگرفتن جنبه‌های دیگر یادگیری ویادگیریهای کنترل نشده و قصد نشده ناشی از قرارگرفتن در محیطهای آموزشی خاص، مانعی است بر سر راه این اهداف مهم و هشداری است برای پژوهشگران و برنامه‌ریزان آموزشی در سالهای اخیر. برنامه‌های درسی پنهان مدارس و تأثیر آنها بر رفتار انضباطی دانش‌آموزان، نوع تربیت آنها و در نهایت شکل‌گیری هویتشان مورد توجه پژوهشگران بسیاری قرارگرفته‌است. این بخش از برنامه‌ها به دلیل پنهان بودن و عدم وضوح، باوجود تأثیر شگرفی که بر هویت، اخلاق، شخصیت و ابعاد مختلف یادگیری دانش‌آموزان دارند، به دلیل عدم کنترل رسمی در بسیاری از موارد می‌توانند آسیب زا نیز باشند؛ این برنامه‌ها چندان مورد بررسی قرار نگرفته است و پژوهشهای اندکی در این زمینه در دست اقدام است.

باوجود آنکه دانش‌آموزان، برنامه‌درسی پنهان را بیشتر از طریق جو اجتماعی مدرسه یعنی شیوه زندگی اجتماعی و گروهی و از طریق تعامل با معلمان خود می‌آموزند، تاکنون تلاشی برای مستندسازی این جنبه از برنامه‌ها و اثر نیرومند آن در شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان در کشور ما، به ویژه در زمینه دانش‌آموزان نخبه و تیزهوش که از تواناییهای برجسته‌تر و حساسیت بیشتری برخوردارند و آثار مخرب و آسیب زای این نوع از برنامه‌ها روی هویت آنها، صورت نگرفته‌است. بنابراین غفلت از برنامه‌های درسی پنهان در مدارس تیزهوشان، غفلت از جنبه‌های بسیار مهمی از یادگیری است و همین امر ضرورت پژوهش دربارهٔ این موضوع را بیش از پیش نمایان می‌سازد.



نمودار شماره ۱. مدل علّی پژوهش

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

روش‌شناسی

روش پژوهش حاضر، کاربردی- توصیفی و از نوع پیمایش است. بخشی از اطلاعات و مبانی نظری به شیوه اسنادی و از طریق مطالعه، منابع کتابخانه‌ای و سایتهای معتبر و بخش اطلاعات کمی به شیوه پیمایش و با تکمیل پرسشنامه محقق ساخته به‌دست آمده است.

جامعه آماری

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان در حال تحصیل در مدارس استعدادهای درخشان دوره متوسطه شهر تهران است. به سبب اهمیت قرار گرفتن فرد در جو مدرسه تیزهوشان و کسب تجربه زیسته در شرایط اجتماعی و فیزیکی این نوع مدارس، از مجموع این مدارس خاص در شهر تهران، واحدهای آموزشی انتخاب شده اند که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ حداقل ۳ سال از تأسیس آنها می‌گذشته است و دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در پایه‌های سوم بوده اند. انتخاب شهر تهران و مدارس استعدادهای درخشان به سبب حضور نگارنده در این شهر و تجربه عملی چندین سال، تدریس در مدارس استعدادهای درخشان است.

مدارس دخترانه استعدادهای درخشان ایران با عنوان فرزانگان و مدارس پسرانه استعدادهای درخشان با عنوان علامه‌حلی شناخته می‌شوند. آمار دانش‌آموزان مدارس مورد مطالعه با مراجعه به مرکز استعدادهای درخشان واقع در اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران، استخراج گردید. بر همین اساس جامعه آماری مورد مطالعه شامل دختران مشغول به تحصیل در پایه‌های دوم و سوم مدارس فرزانگان ۱ تا فرزانگان ۵ شهر تهران بود که (در زمان انجام پژوهش) جمعیتی معادل ۲۴۰۲ نفر داشتند و همچنین پسران مشغول به تحصیل در پایه‌های دوم و سوم مدارس علامه حلی ۱ تا علامه حلی ۵ شهر تهران که جمعیتی معادل ۲۱۲۶ نفر داشتند؛ بنابراین تعداد کل جامعه آماری مورد مطالعه ۴۵۲۸ نفر بوده است .

دلیل عدم انتخاب پایه‌های اول این مدارس به عنوان جامعه‌آماری، فقدان تجربه کافی حضور دانش‌آموزان پایه اول درمدارس استعدادهای درخشان و دلیل عدم انتخاب دانش‌آموزان پایه چهارم، عدم دسترسی کامل محقق به آنها به سبب نزدیک بودن به زمان کنکور و حساسیت بالای مدارس نسبت به زمان درسی آنها بوده است .

حجم نمونه

به سبب محدودیت زمانی وعدم امکان دسترسی به همه افراد جامعه آماری، ناگزیر شماری از دانش‌آموزان مدارس مورد نظر به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. برای به‌دست آوردن حجم

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

نمونه‌ای که معرف جامعه آماری ذکر شده و واجد ویژگیهای مشترک آن جامعه باشد، از فرمول کوکران استفاده شد که یکی از پرکاربردترین روشها برای محاسبه حجم نمونه آماری است. براساس محاسبه صورت گرفته ، حجم نمونه ۳۶۰ نفر تعیین شده است. با توجه به اینکه شمار دانش‌آموزان مدارس مورد نظر متفاوت بود، حجم نمونه از هر مدرسه به نسبت جمعیت کل تعیین شده است. انتخاب پاسخگویان(نمونه‌ها) به شیوه تصادفی ساده صورت گرفته است.

ابزار گردآوری داده ها

ابزار گردآوری اطلاعات در پژوهش حاضر، پرسشنامه محقق ساخته‌ای است که از ۷۰ گویه تشکیل شده است . گویه‌ها مبتنی بر فرضیات پژوهش و طبق مقیاس لیکرت (کاملاً موافقم، موافقم، تاحدی موافقم، تاحدی مخالفم، مخالفم، کاملاً مخالفم) تنظیم شده است. هدف از انتخاب مقیاس ۶ درجه‌ای ممانعت از گرایش پاسخگویان به مرکز است .

فرضیه اول، شامل فرضیه اصلی "بین ارزشها و هنجارهای مدارس تیزهوشان با میزان جامعه‌پذیری دانش‌آموزان تیزهوش رابطه وجود دارد" و دو فرضیه فرعی بوده که با گویه‌های ۴۷ تا ۵۵ سنجیده شده اند.

فرضیه دوم، شامل فرضیه اصلی" بین تعاملات اجتماعی منابع انسانی مدارس تیزهوشان با میزان جامعه‌پذیری دانش آموزان تیزهوش رابطه وجود دارد" و ۵ فرضیه فرعی بوده که با گویه‌های ۱ تا ۴۰ سنجیده شده اند.

فرضیه سوم، شامل فرضیه " بین نوع نگرش دانش آموزان مدارس تیزهوشان به برچسب تیزهوش بودن با میزان جامعه‌پذیری آنها رابطه وجود دارد" بوده که با گویه‌های ۴۱ تا ۴۶ سنجیده شده اند.

گویه‌های ۵۶ تا۷۰ به منظور سنجش میزان جامعه‌پذیری دانش آموزان طرح شده است. به منظور افزایش پایایی پاسخها و روایی عملی پرسشنامه، در طراحی آن برای هر فرضیه از چند گویه (به جای استفاده صرف از یک گویه) استفاده شده‌است؛ همچنین برای کسب نتایج بهتر، از گویه‌های منفی و مثبت به یک میزان بهره گرفته شده است .

پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ سنجیده شد و پس از حذف گویه‌های نامناسب، مجدداً پرسشنامه به صورت آزمایشی اجرا و در سنجش مجدد آلفای کرونباخ، پایایی میان گویه‌ها برای سنجش متغیرهای پژوهش ۷۸/. محاسبه گردید. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای گویه‌های مربوط به متغیر ارزشها و هنجارها ۷/. بود. این ضریب برای گویه‌های مربوط به

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

متغیر تعاملات اجتماعی منابع انسانی ۸۴/. و برای گویه‌های مربوط به متغیر نوع نگرش نسبت به برچسب تیزهوشی، ۸/. محاسبه شد. متغیر وابسته این پژوهش، جامعه پذیری بود که ضریب آلفای کرونباخ گویه‌های مربوط به این متغیر نیز ۸۱/. محاسبه گردید . پرسشنامه نهایی با ۷۰ گویه تنظیم واجرا گردید. این پرسشنامه پیش از اجرای نهایی به تأیید ۱۰ نفر از کارشناسان به ویژه اساتید محترم راهنما و مشاور نیز رسید. تأیید اساتید فن، شاهدی بر تأیید روایی پرسشنامه است.

بحث و نتیجه‌گیری

فرضیه‌ها در دو بخش فرضیه‌های اصلی و فرضیه‌های فرعی مورد سنجش و آزمون قرار گرفتند. در بررسی فرضیه‌های اصلی رابطه ارزشها و هنجارهای مدرسه، تعاملات اجتماعی منابع انسانی و نوع نگرش دانش‌آموزان به برچسب تیزهوش بودن، همچنین میزان جامعه‌پذیری دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. در بخش فرضیه‌های فرعی، رابطه خرده مقیاسهای متغیرهای مستقل با جامعه‌پذیری دانش آموزان ارزیابی شد.

نتایج حاصل از آزمون فرضیه اول نشان می‌دهد که رابطه میان ارزشها و هنجارهای مدرسه وجامعه پذیری دانش‌آموزان از سطح معناداری مطلوبی برخوردار بوده است، این رابطه نسبتاً قوی ارزیابی می‌شود. بر این اساس میان ارزشها و هنجارهای حاکم بر مدرسه با میزان جامعه‌پذیری دانش‌آموزان تیزهوش رابطه وجود دارد.

در بررسی رابطهٔ خرده مقیاسهای فرضیهٔ اول، نتایج زیر حاصل شد:

براساس نتایج حاصل از بررسی رابطه حجم برنامه‌های درسی با میزان جامعه‌پذیری دانش‌آموزان تیزهوش مشخص شد که با افزایش حجم دروس، میزان جامعه‌پذیری دانش‌آموزان نیز کامل‌تر می‌شود. همچنین هرچه میزان احترام به قوانین مدرسه در میان دانش‌آموزان بیشتر باشد، میزان جامعه پذیری آنها کامل‌تر است.

همان‌گونه که در بخش ادبیات نظری بحث شد، پارسونز(۱۹۵۳) در نظریه کنش اجتماعی با تأکید بر ارزشها و هنجارها یکی از چهار عنصر کنش را قواعد، هنجارها و ارزشها تلقی کرده است که می‌توانند جهت‌یابی کنش یعنی روابط کنشگر با اشیای اجتماعی و غیر اجتماعی محیطش را هدایت‌کنند. براساس نتایج پژوهش حاضر نیز هنجارها و قوانین حاکم بر جو مدارس تیزهوشان می‌توانند به کنشهای دانش‌آموزان تیزهوش جهت دهند و و روابط اجتماعی آنها را هدایت کنند.

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

در بخش دیگری اشاره‌شده است که برنامه‌های درسی پنهان مدارس را ارزشها و هنجارهای پنهانی می‌دانند که میان زندگی نوجوانی و بزرگسالی پیوند ایجاد می‌کنند و از طریق نظم، کنترل، اطاعت، ایجاد همنوایی، نقشی مؤثر در جامعه‌پذیر ساختن دانش آموزان ایفا می‌کنند.

در همین زمینه فراستخواه (اسفند ۱۳۹۱ و فروردین ۱۳۹۲) اشاره می‌کند به اینکه امروزه برنامه درسی پنهان از روالها و مقررات و قواعد رسمی بر مدارس ما غلبه دارد که به دانش‌آموزان تصویری منفی از آنها می‌دهد. مثلاً به آنها تلقین می‌کند که باید از بیرون کنترل بشوند و قادر به خود- تنظیمی درونزا نیستند. این امر عزت نفس اخلاقی و معنوی آنها را تضعیف می‌کند. برنامه درسی پنهان حاکم بر آموزش و پرورش، روح پرسشگری و ماجراهای ذهنی و پویشهای طبیعی درونی فرزندانمان را خاموش می‌سازد و شفافیت رفتار را از آنان سلب می‌کند. وی نتیجه برخی از هنجارهای حاکم برجو مدارس را ایجاد انواع بیگانگی، دلزدگی و قهر و انفعال یا احیاناً مقاومت خاموش می‌داند. همچنین اشاره ای صریح به تضاد و بیگانگی محتواهای آموزشی رسمی مدارس دارد و آنها را با فرهنگ عمومی مردم بیگانه می‌داند. در همین اثنا بر نقش برنامه‌های درسی پنهان تاکید می‌کند که در این شکاف عمیق میان آموزه‌های مدرسه و خانواده از لابلای تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان در میهمانیها، حلقه‌های دوستی، روابط اجتماعی، ایمیل‌ها، چت‌ها و فیسبوک‌ها نمایان می‌شود و بر هویت دانش‌آموزان تأثیری عمیق می‌گذارد.

در این زمینه آنیون(۲۰۰۵)، از طرفداران دیدگاه مارکسیستی، معتقد است که ارزشها و هنجارهای ویژه مدارس نخبگان، آنها را قادر به درونی ساختن این ارزشها و هنجارها می‌سازد تا در صورت لزوم آنها را به کار ببرند. پارایم انتقادی نیز هنجارها و قواعد مدرسه را به نفع افراد تیزهوش و نخبه می‌داند زیرا این قواعد فرصتهای بیشتری برای جامعه‌پذیری دانش آموزان نخبه فراهم می‌سازند و موقعیت طبقاتی آنها را در جامعه ارتقا می بخشند(نیک نشان و همکاران، ۱۳۹۱).

اپل(۲۰۰۴) نیز با دیدگاه انتقادی در این زمینه باوری متفاوت با دو رویکرد مذکور دارد و معتقد است که دانش آموزان در برابر هنجارها و ارزشهای مدرسه دست به مقاومت می‌زنند و با تجدید نظردر تفکر و تعبیر و تفسیر وقایع و پدیده‌ها، ارزشها را درک می‌کنند و به خلق و انتقال مفاهیم جدید می‌پردازند. اپل می‌گوید: برنامه درسی پنهان در برگیرنده هنجارها، ارزشها و تمایلاتی است که از طریق آنها دانش آموزان پاداشها و تنبیه‌های مدرسه را تجربه می کنند و از این طریق نوعی بینش فرهنگی در آنها بازتولید می‌شود که به شدت بر رفتار معلم و دانش آموز اثر می‌گذارد.

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

نتایج این پژوهش با سایر پژوهشها مانند مطالعه گلاسر (۱۹۶۹) در زمینه جو اجتماعی مدارس همسوست. گلاسر نیز به این نتیجه دست یافته است که در مدارسی که دانش آموزان را به منزلهٔ افراد توانا پذیرا می‌شوند و برای آنها محیط‌هایی با ارزشهای اخلاقی صمیمی و شخصی فراهم می‌کنند، هنجارها و مقررات به صورتی کامل‌تر رعایت می‌شوند، یعنی جامعه‌پذیری صورتی کامل‌تر به خود می‌گیرد و مسائل انضباطی به حداقل می‌رسد.

برای ارزیابی فرضیه دوم که به رابطه میان تعاملات منابع انسانی با میزان جامعه‌پذیری دانش‌آموزان تیزهوش مربوط می‌شود از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. نتایج، حاکی از آن است که رابطه میان تعاملات اجتماعی منابع انسانی و جامعه‌پذیری دانش‌آموزان تیزهوش از سطح معناداری مطلوب برخوردار بوده است. شدت این رابطه نیز نسبتاً قوی ارزیابی می‌شود. بر اساس این نتیجه، هر چه تعاملات اجتماعی منابع انسانی (که منظور از آن روابط میان دبیران با یکدیگر، روابط والدین با دانش آموزان و همچنین روابط دانش‌آموزان با یکدیگر) بیشتر باشد، دانش‌آموزان جامعه پذیرتر می‌شوند. در بررسی رابطه خرده مقیاسهای فرضیه دوم، نتایج زیر حاصل شد:

به منظور بررسی تأثیر خرده مقیاسهای تعاملات اجتماعی منابع انسانی بر جامعه‌پذیری دانش‌آموزان تیزهوش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. در ارزیابیهای صورت گرفته، رابطه خرده مقیاس روابط دبیران با یکدیگر و همچنین روابط والدین با دانش‌آموزان تیزهوش از سطح معناداری مطلوبی برخوردار نبوده است. در نتیجه این رابطه از لحاظ آماری معنادار نیست. درتحلیل این نتیجه به نظر می‌رسد که امروزه به دلیل تغییر وسیع ارزشهای اجتماعی و گسترش روابط اجتماعی همسالان از طریق فضاهای مجازی، میزان تأثیرپذیری دانش‌آموزان از معلمان و اولیا کاهش یافته است و بیشترین بخش فرآیند جامعه‌پذیری آنها تحت تأثیر همسالان و ارتباطات اجتماعی گسترده آنها در فضاهای اینترنتی است.

در مورد تأثیر روابط میان مسئولان مدرسه با والدین دانش‌آموزان بر میزان جامعه‌پذیری آنان می‌توان گفت که این رابطه از سطح معناداری مطلوبی با شدت نسبتاً ضعیف و جهت منفی برخوردار است. این بدان معناست که با افزایش روابط مسئولان مدرسه با والدین دانش آموزان میزان جامعه پذیری دانش‌آموزان کاسته می شود. دانش‌آموزانی که والدین آنها ارتباط صمیمانه‌تر و نزدیک‌تری با مسئولان مدرسه دارند از جامعه‌پذیری کمتری برخوردار بوده و موارد هنجارشکنی بیشتری نیز داشته‌اند. به احتمال قوی اعتماد آنها به روابط دوستانه والدینشان با اولیای مدرسه،

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

ترس و نگرانی آنها را از توبیخ کاهش داده و احتمال مبادرت به انجام دادن رفتارهای هنجارشکنانه را در آنها افزایش داده است. این نتیجه تاحدی مغایر با تصور و باور پذیرفته شده در فضای تعلیم و تربیت است و می‌تواند موضوع مطالعات گسترده‌تر آتی قرارگیرد.

نتایج ارزیابی روابط میان دبیران و دانش‌آموزان و تأثیر آن بر میزان جامعه‌پذیری آنان نشان می‌دهد که این رابطه از سطح معناداری مطلوب برخوردار بوده است اما شدت رابطه نسبتاً ضعیف و مثبت ارزیابی می‌شود. بدین معنا که با افزایش روابط دبیران با دانش آموزان، میزان جامعه‌پذیری آنان تاحدی افزایش می‌یابد. همچنین در مورد رابطه دانش‌آموزان با یکدیگر و نقش این نوع از روابط بر میزان جامعه‌پذیری آنها، نتایج ارزیابی حاکی از آن است که این رابطه از سطح معناداری مطلوبی برخوردار بوده است و شدت آن بسیار قوی ارزیابی می‌شود. یعنی با افزایش روابط دانش آموزان با یکدیگر میزان جامعه‌پذیری آنان به شدت افزایش می‌یابد. به عبارت دیگر بیشترین تأثیر در جامعه‌پذیری از روابط میان همسالان و دوستان پذیرفته‌می‌شود. با توجه به گرایش جوانان و نوجوانان به گروههای دوستی و همسالان، احتمال تأثیرپذیری از برنامه‌های درسی ناشی از روابط دوستانه افزایش می‌یابد. با درنظرگرفتن این نکته که این گروه از افراد، واجد تجارب و دانش کافی نیستند احتمال آسیبهای ناشی از این تأثیر، افزایش می‌یابد و لزوم پرداختن به این جنبه از برنامه‌های درسی پنهان را در مطالعات بعدی تقویت می‌کند.

نتایج به دست آمده از آزمون فرضیه دوم نیز از جنبه‌های متعددی حائز اهمیت است. سالهای متمادی است که بر افزایش روابط میان والدین و مدرسه تاکید می‌شود اما نتایج این بررسی حکایت از منفی بودن جهت این نوع روابط دارد . بدین معنا که افزایش روابط والدین با مدارس بر جامعه‌پذیری دانش آموزان و پذیرش، درونی کردن و رعایت هنجارها از سوی آنها تأثیر منفی دارد .این دستاوردها با رویکردهای موجود در سطح مدارس در یک راستا نیست و به تدبر و تامل بیشتری نیاز دارد.

در زمینه روابط دبیران با دانش‌آموزان و میزان جامعه پذیری آنان نیز این رابطه از سطح معناداری مطلوب برخوردار بوده است و شدت رابطه نسبتاً ضعیف و در عین حال مثبت ارزیابی می شود. این رابطه نشان دهنده آن است که با افزایش روابط دبیران با دانش آموزان میزان جامعه پذیری آنان افزایش می‌یابد.

در بحث نظری پژوهش به این امر پرداخته شده است که روش ارزشیابی و واکنش معلمان نسبت به نتایج ارزشیابیها عاملی بسیار مهم در جامعه‌پذیری دانش‌آموز است. اگر معلم، دانش آموز

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

ضعیف را تحقیرکند، موجب تقویت طرز تلقی و نگرش منفی در او می‌شود و دانش‌آموز اعتماد خود را نسبت به توانایی جبران شکست از دست می‌دهد .همچنین درصورتی که معلم نگاه طبقاتی یا نژادی داشته و به دانش‌آموزان طبقات برخوردار یا نژاد مطرح توجه بیشتر داشته باشد، دانش‌آموزان طبقات غیر برخوردار از توجه معلم محروم و تحقیر می‌شوند. طرز تلقی و نگرشهای معلمان به آسانی به دانش‌آموزان منتقل می‌شود و در جامعه‌پذیری آنها تأثیر می‌گذارد .

در ادبیات نظری نیز بحث شد که دانش‌آموزان از ویژگیهای فرهنگی و اجتماعی گروههای دوستی به شدت تأثیر می‌پذیرند. دانش‌آموزان دارای فرهنگها و آداب و معاشرتها و امکانات متفاوتی هستند؛ ممکن است بر اثر معاشرت با خانواده‌های برخوردار دچار احساس سرخوردگی و یأس شوند یا در برخورد با دانش‌آموزان غیر برخوردار به موقعیت خود افتخارکنند.

به منظور بررسی رابطه میان متغیرهای فرضیه سوم، نیز از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. نتایج حاکی از آن است که رابطه میان نوع نگرش دانش‌آموزان به برچسب یا عنوان تیزهوشی و جامعه‌پذیری دانش‌آموزان تیزهوش از سطح معناداری مطلوب برخوردار بوده است، ولی شدت این رابطه نسبتاً ضعیف ارزیابی می‌شود. به عبارت دیگر درعین حال که برچسب تیزهوشی برای دانش‌آموزان این مدارس اهمیت بسیار دارد اما این عنوان تأثیر چندان تعیین کننده‌ای در میزان جامعه‌پذیری آنها ندارد.

درادبیات نظری، ویژگیهای افراد تیزهوش مواردی همچون احساس همدردی، تفرد، بی‌آلایشی در روابط، خوش‌بینی، هیجان‌پذیری، آرامش درونی، قوام فردی و ثبات خلق بیان شد. نخبگان غالباً از خودباوری مثبت، موضع درونی نظارت و ارزشیابی و نیز خود- ارج‌دهی برجسته برخوردارند (جدول شماره۲).

جدول ۲ . ضرایب آزمون تحلیل رگرسیون برای عوامل مؤثر بر جامعه پذیری دانش آموزان تیزهوش

مدل	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد	مقدار t	سطح معناداری
	B	اشتباه استاندارد	Beta		
(ثابت)	۳۷/۲۷	۸/۵۱	-	۰/۳۸	۰/۰۰
حجم دروس	-۰/۱۶	۰/۱۶	-۰/۰۵	-۱/۰۰	۰/۳۱
احترام به قوانین مدرسه	۰/۴۹	۰/۱۰	۰/۲۵	۴/۴۸	۰/۰۰
روابط دبیران با یکدیگر	۰/۰۴	۰/۱۲	۰/۰۱	۰/۳۳	۰/۷۴
روابط مسئولان مدرسه با والدین	-۰/۳۷	۰/۱۸	-۰/۱	-۲/۰۸	۰/۰۶
روابط والدین با دانش آموزان	۰/۰۰	۰/۰۸	۰/۰۰	-۰/۰۵	۰/۹۶
روابط دبیران با دانش آموزان	۰/۰۶	۰/۰۶	/۵۱	۰/۹۷	۰/۳۳
روابط دانش آموزان با یکدیگر	۰/۶۲	۰/۰۸	۰/۳۸	۷/۳۶	۰/۰۰
نوع نگرش دانش آموزان	۰/۰۸	۰/۰۹	۰/۰۴	۰/۸۳	۰/۴۰

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

پیشنهادها

محور اصلی پژوهش حاضر متکی بر جو اجتماعی و تعاملات انسانی موجود در فضای مدارس استعدادهای درخشان است، بنابراین بر اساس نتایج حاصل از آزمون فرضیه‌ها و با اتکا به تجربه عملی پژوهشگر در مدارس استعدادهای درخشان و آشنایی نسبتاً کامل با شرایط این مدارس و با تأکید بر تأثیرپذیری بیشتر دانش‌آموزان مستعد و تیزهوش از جو اجتماعی و اهمیت پرداختن به بهسازی ساختار اجتماعی و ارزشها و هنجارهای مدارس استعدادهای درخشان، پیشنهادات زیر ارائه می شود:

- با توجه به میزان دریافت و درک و خلاقیت نسبتاً بالای دانش‌آموزان تیزهوش، ارزشها و هنجارهای مدارس استعدادهای درخشان نباید القا کننده خصلت تأدیبی و نظم‌دهی خشک و بدون انعطاف ساختاری و مقرراتی باشد، زیرا به ندرت می‌توان پذیرش چشم بسته و بی‌چون چرا از چنین دانش آموزانی انتظار داشت و حتی در صورتی که چنین مواردی از سوی آنها پذیرفته شود به تدریج روحیه خلاقیت، خود-باوری و اعتماد به‌نفس آنان کاهش خواهدیافت. همچنین مدارس با جوهای باز و خود-گردان زمینه ای مساعدتر برای رشد قضاوتهای اخلاقی دانش‌آموزان و افزایش رفتارهای مثبت انضباطی فراهم می آورند. در نتیجه این مطالعات و نتایج حاصل از پژوهش پیشنهاد می‌شود مدیران و برنامه‌ریزان نظارت کافی بر ارزشها و هنجارهای حاکم بر مدارس تیزهوشان داشته باشند و ساختاری سالم و عاری از هنجارهای خشک و غیر منعطف ایجاد کنند و بیشتر هنجارهای مدرسه با توجه به ویژگیها و نیازهای این گروه از دانش‌آموزان تنظیم شود.
- در بخشی با عنوان آموزش و پرورش دموکراتیک اشاره شد که در نظام آموزش و پرورش معلم باید به واقعیتهای زندگی روزمره در مدرسه توجه بیشتر داشته باشد و به جزئیات اهمیت بدهد. مدرسه‌ها باید با جامعهٔ محلی مشارکت واقعی داشته باشند و معلمان و جامعهٔ محلی در کنار هم تلاش کنند تا گزینه‌های مناسب را صورت بندی و برنامه‌های درسی را سازماندهی کنند به طوری که پیرامون موضوعاتی مانند عدالت اجتماعی و دموکراسی بچرخند. در چنین شرایطی، برنامه درسی به جای آنکه از بالا دیکته شود از پایین می‌جوشد و به نیازها، تاریخچه و فرهنگ گروه به حاشیه رانده‌شده

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

توجه بیشتر می‌کند. در این نظام همهٔ افراد درگیر در آموزش و پرورش پیرامون اینکه چه نوع دانشی و دانش چه کسی باید آموزش داده شود به مناظره می‌پردازند.

- همچنین پیشنهاد می‌شود برای به حداقل رساندن مسائل انضباطی و هنجاری دانش‌آموزان در مدارس تیزهوشان، به توسعه روابط و تعاملات صحیح میان معلم و دانش آموزان پرداخته شود. برگزاری اردوهای مطالعاتی و تفریحی با حضور معلمان و دانش‌آموزان در کنار هم، برگزاری مسابقات ورزشی میان آنها و ایجاد زمینه‌های گسترش ارتباطهای صمیمانه می‌تواند به تقویت تعاملات انسانی و رفتارهای اخلاقی و بهنجاردانش‌آموزان کمک کند. با شناخت آگاهیها و توانمندیهای دانش‌آموزان، جو مدرسه برای آنها صمیمانه و دلپذیر می‌شود و از این طریق شرایط تکوین استقلال هویتی آنها مهیا می‌گردد.
- آموزش معیارهای دوست‌یابی و دادن آگاهیهای لازم به منظور برقراری روابط صحیح، همچنین فرهنگ سازی دربارهٔ به کارگیری اینترنت و سایر ابزارهای اطلاعاتی، در شرایطی که بیشترین جامعه پذیری در ارتباط میان دوستان و همسالان رخ می‌دهد، می‌تواند به تقویت جامعه‌پذیری دانش‌آموزان تیزهوش و تکوین شخصیتی آنها منجر شود. همچنین نحوه تعامل دانش آموزان به مثابه عاملی بسیار مؤثر در رشد قضاوتهای اخلاقی دانش آموز شناخته شده است. بنابراین پیشنهاد می شود مدارس ضمن فراهم کردن شرایط لازم برای انجام دادن فعالیتهای گروهی، با بهره‌گیری از عامل تشویق و ترغیب، تمایل دانش آموزان را به انجام دادن این نوع فعالیتها تقویت کنند. برای تقویت مدارس تیزهوشان می‌بایست، در مراکز آموزش عالی به تدوین برنامه‌های آموزش مدیران و معلمان مدارس تیزهوشان و افزایش مداوم و مستمر تخصص حرفه‌ای آنها پرداخته‌شود. این امر موجب توسعه برون‌داد موفقیت‌آمیز مدارس تیزهوشان خواهدشد. مشاوران تخصصی قوی در مدارس تیزهوشان، به‌کارگرفته‌شوند و آموزش و تربیت چنین متخصصانی در اولویت برنامه‌های آموزش عالی برای مدارس استعدادهای درخشان قرارگیرد.
- با در نظر گرفتن این نکته که در این پژوهش، از میان متغیرهای سنجش تعاملات منابع انسانی، بیشترین میزان جامعه‌پذیری ناشی از روابط میان دوستان ارزیابی شده است، پیشنهاد می شود که والدین و معلمان از راههای گوناگون مانند نمایش فیلم، مسابقات کتابخوانی، جلسات بحث و گفت و گو و شرکت در جشنواره‌های مرتبط با معیارهای

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

دوست‌یابی، شرایط و معیارهای انتخاب صحیح دوستان را به دانش‌آموزان بیاموزند و نوع برقراری روابط صحیح را در تعاملات اجتماعی برای آنها تبیین کنند.

- بر اساس مطالعات مارلند[1](۱۹۷۲)، کودکان تیزهوش و مستعد، به منزله افرادی واجد ویژگیهای برجسته هستند که برای عملکرد عالی آمادگی دارند. این کودکان نیازمند خدمات و برنامه‌های آموزشی و پرورشی متمایزی هستند که با برنامه عادی و دانش‌آموزان متوسط تفاوت دارد. از سویی هم یکسان بودن محتوای کتاب درسی مدارس عادی و تیزهوشان موجب نوعی برخوردهای تمسخرآمیز و تحقیرگونه از سوی دانش‌آموزان مدارس عادی شده‌است و به‌تدریج چنین تصوری پیش‌می‌آید که تنها تفاوت این نوع مدارس در تابلوی نصب شده بر سردر آنهاست. بنابراین با پذیرش توانایی بالاتر هوشی دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان، محتوای برنامه‌های آموزشی و پرورشی آنها نیز باید متفاوت با دانش‌آموزان مدارس عادی باشد. در این زمینه پیشنهاد می‌شود کتابهایی ویژه برای مدارس تیزهوشان تألیف شود(اژه‌ای،۱۳۸۳). تألیف کتابهای اختصاصی برای تیزهوشان، انگیزه‌های دانش‌آموزان مستعد را افزایش داده، منابع علمی مورد نیاز آنها را در اختیارشان قرارمی‌دهد تا بتوانند از تمایزهای فکری و ذهنیشان بهرهٔ وافر داشته باشند.

1. Marland

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

منابع

اژه ای، جواد. (۱۳۸۳). *ویژگی های شخصیتی تیزهوشان در پژوهش های روانشناختی ایران*. تهران: نشر سمپاد.

ایلیچ ، ایوان. (۱۹۷۱). *مدرسه زدایی از جامعه*، (ترجمه دکتر داور شیخاوندی، ۱۳۸۹). تهران: نشر گیسا.

بیجندی، محمد صادق. (۱۳۹۱). نقش برنامه درسی پنهان در مهندسی فرهنگی. ارائه شده در *نخستین همایش ملی فرهنگ دانشجویی و مهندسی فرهنگی*، تهران.

توسلی، غلامعباس. (۱۳۸۰). *نظریه‌های جامعه‌شناسی*. تهران: انتشارات سمت.

جباری، سیروس. (۱۳۷۹). *علل و نوع بی انضباطی در بین نوجوانان پسر در سنین تقویمی۱۳ تا ۲۰ سال*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

جعفری، مهدی. (۱۳۹۰). بررسی میزان توجه به تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان شهر بیرجند. پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران.

حدادعلوی، رودابه؛ عبداللهی، احمد؛ احمدی، امیدعلی. (۱۳۸۶). برنامه درسی پنهان: پژوهشی در یادگیری های ضمنی مدرسه؛ مورد: روحیه علمی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۳ (۲)، ۳۳-۶۶.

خوجملی، محمد. (۱۳۸۸) *چگونگی تربیت شهروندی در مدارس متوسطه شهر قدس از طریق برنامهٔ درسی پنهان*. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مطالعات فرهنگی، دانشگاه علوم فرهنگ.

روشه، گی. (۱۹۲۴). *تغییرات اجتماعی*، (ترجمه منصور وثوقی، ۱۳۷۰). تهران: نشر نی.

ریتزر، جورج. (۱۳۹۲). *نظریه‌های جامعه‌شناسی در دوران معاصر*، (ترجمه محسن ثلاثی)، چاپ هفدهم. تهران: نشر علمی.

سعیدی رضوانی، محمود. (۱۳۸۰). *تبیین برنامه درسی پنهان در درس بینش اسلامی دوره متوسطه*. رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی، تهران، دانشگاه تربیت معلم.

علیخانی، حسین. (۱۳۸۲). *بررسی پیامدهای قصدنشده برنامه درسی پنهان محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن*. پایان نامه دکتری دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.

علیخانی، علی اکبر. (۱۳۸۳). *مبانی نظری هویت و بحران هویت*. تهران: پژوهشکده علوم انسانی و اجتماعی جهاد دانشگاهی.

فراستخواه، مقصود. (اسفند ۱۳۹۱ و فروردین ۱۳۹۲). آموزش و پرورش و ساخته شدن شهروند/ انتظار جامعه از مدرسه، *دوماهنامه چشم انداز*، (۷۷)، ۲۴-۲۶.

قورچیان، نادرقلی. (۱۳۷۳). تحلیلی از برنامه درسی مستمر، بحثی نو در ابعاد ناشناخته آموزشی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، (۵)، ۴۴-۷۰.

کالاگر، جیمز. (۱۳۶۷). *آموزش کودکان تیزهوش*، (ترجمه مجید مهدی زاده). مشهد: آستان قدس رضوی.

کدیور، پروین. (۱۳۷۵). بررسی رشد قضاوتهای اخلاقی دانش آموزان و رابطه آن با جو سازمانی مدرسه و نحوه تعامل معلم دانش آموزان. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۱۲ (۴)، ۴۳-۵۸.

گلاسر، ویلیام. (۱۹۶۹). *مدارس بدون شکست*، (ترجمه ساده حمزه و مژده حمزه،۱۳۸۸). تهران: نشر رشد.

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]

مصلی نژاد، لیلی. (۱۳۹۲). نقش استادان در شکل‌گیری ابعاد پنهان برنامه درسی. *گام های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۰ (۲)، ۱۱-۲۲.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۰). *برنامه درسی علوم تربیتی ، ماهیت و قلمرو آن*. تهران: انتشارات سمت.

نیک نشان، شقایق؛ لیاقت دار، محمد جواد؛ بختیار نصرآبادی، حسن علی؛ پاک سرشت، محمد جعفر. (۱۳۹۱). ایدئولوژی مبنایی برای عملکرد آموزش و پرورش: مقایسه پیامدهای ایدئولوژی لیبرال دموکراسی و نئولیبرالیسم بر تعلیم و تربیت در کشورهای غربی. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*. ۲ (۱)، ۵-۲۶.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum.* New York: Routledge Falmer.

Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented* (2 Vols). Report to Congress of the United States, Commissioner of Education. Washington, DC: Government Printing office.

Noltemeyer, A. L., & Mcloughlin, C. S. (2010). Changes in exclusionary discipline rates and disciplinary disproportionality over time. *International Journal of Special Education*, 25(1), 59-70.

http://sociometry.blogfa.com/post

[Downloaded from mail.qjfr.ir on 2026-07-27]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1394.12.2.5.4]