Journal of Management and Planning in Educational Systems

Vol. 19 (1), 147-176
DOI: 10.48308/mpes.2026.239710.1590
ISSN: 2423-5261
E-ISSN: 2538-6344

Received: 30 April 2025
Revised: 11 July 2025
Accepted: 26 August 2025
Published online: 21 March 2026

Identifying the Components of the Shadow Curriculum in the Primary School of the Iranian Educational System: (Dimensions, Reasons and Consequences)

Mohammad Mahdi Shabani*, Kourosh Fathi Vajargah[1] & Mohammad taghi Roodi[2]

* Corresponding Author: Ph.D. Student in Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. Email: mmsh9013@gmail.com

1. Professor, Department of Curriculum Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University. Tehran, Iran
2. Assistant Professor, Department of Primary Education, Faculty of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

Type of Article: Scientific- Research

Abstract

Objectives: The shadow curriculum functions like a phantom that casts a heavy influence over the formal curriculum of the educational system through the collective and implicit awareness of teachers and students, potentially diverting it from its intended path. Such deviations at the primary level can distance learners from the core objectives of the curriculum, even at higher educational levels. Therefore, the present study aims to identify the components of the shadow (underground) curriculum at the primary level. Specifically, the researcher seeks to identify the components related to its dimensions, causes, and consequences within the formal primary education system.

Materials and Methods: This study adopted a qualitative approach and employed a phenomenological method. The participants were primary school teachers from Saveh who were selected through purposive sampling using the key informant technique. Their lived experiences were explored and collected. Data were gathered through semi-structured interviews. Theoretical saturation was achieved after 11 interviews, and the data were analyzed using inductive qualitative content analysis. To ensure the trustworthiness of the study, the four criteria proposed by Lincoln and Guba (1985)—credibility, dependability, confirmability, and transferability—were employed.

Discussion and Conclusion: Based on the research findings and the analysis of the interview data, a total of 10 core categories and 29 main categories were identified. Regarding the components related to the dimensions of the shadow curriculum, three core categories were identified: teaching methods, assessment methods, and the management of teaching–learning processes. Regarding the causes of the emergence of the shadow curriculum at this educational level, four core categories were identified: curriculum elements, economic factors, educational factors, and supervisory factors. Additionally, the components related to the consequences comprised three core categories: challenges faced by learners, challenges faced by teachers, and challenges related to the general goals of education. The findings

Shabani, M. M., Fathi Vajargah, K. & Roodi, M. T. (2026). Identifying the Components of the Shadow Curriculum in the Primary School of the Iranian Educational System: (Dimensions, Reasons and Consequences). *Journal of Management and Planning In Educational System,* 19(1), 147–176. https://doi.org/10.48308/mpes.2026.239710.1590

Copyright: © 2026 by the authors. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Journal of Management and Planning in Educational Systems

Vol. 19 (1), 147-176
DOI: 10.48308/mpes.2026.239710.1590
ISSN: 2423-5261
E-ISSN: 2538-6344

Received: 30 April 2025
Revised: 11 July 2025
Accepted: 26 August 2025
Published online: 21 March 2026

concerning the dimensions of the shadow curriculum in primary education indicate that the dominant approach to implementing qualitative-descriptive assessment guidelines tends to be quantitative in nature. Furthermore, feedback is not provided in accordance with the official objectives, and the assessment process is not taken seriously by students. Regarding teaching methods, the findings reveal a lack of attention to active teaching methods in classrooms, resistance to their implementation, and even the omission of certain parts of the curriculum content. Another dimension concerns the management of teaching–learning processes, which reflects time and classroom management practices that deviate from officially prescribed curriculum standards. With respect to the causes of the shadow curriculum, the findings suggest that a combination of interrelated factors—including a mismatch between the time allocated and the volume of curriculum content, insufficient salaries and benefits for teachers, limited financial and educational resources, inadequate attention by policymakers to pre-service and in-service teacher training, and insufficient monitoring of curriculum implementation by inspectors—has led to practices that conflict with the formal curriculum. Ultimately, the shadow curriculum can create challenges for learners, such as a lack of engagement with the curriculum, weaknesses that become apparent at higher educational levels, and disruptions in academic and career guidance processes. It may also result in reduced teacher motivation to participate in training programs and educational initiatives, as well as damage to teachers' professional standing in the eyes of families and students. From a broader perspective, the shadow curriculum may push the general education system toward credentialism rather than the transmission and development of knowledge, thereby diminishing learners' research capacity and motivation. Given the findings regarding the impact of the shadow curriculum and the challenges it poses for the education system and its stakeholders—including deviations from formal curriculum objectives, the implementation of practices that conflict with official guidelines, and negative effects on teacher and learner motivation—it is essential to examine this phenomenon and address its underlying causes. These causes include curriculum-related, educational, supervisory, and economic factors. Addressing them in light of the research findings is necessary to enhance the quality of the teaching–learning process at the primary education level.

Keywords: Formal Curriculum, Primary School, Shadow Curriculum, Underground Curriculum.

Shabani, M. M., Fathi Vajargah, K. & Roodi, M. T. (2026). Identifying the Components of the Shadow Curriculum in the Primary School of the Iranian Educational System: (Dimensions, Reasons and Consequences). *Journal of Management and Planning In Educational System,* 19(1), 147–176. https://doi.org/10.48308/mpes.2026.239710.1590

Copyright: © 2026 by the authors. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی
بهار و تابستان ۱۴۰۵
دوره ۱۹، شماره ۱ (پیاپی ۳۶)
صفحات: ۱۴۷-۱۷۶
دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۲/۱۰ بازنگری مقاله: ۱۴۰۴/۰۴/۲۰
پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۰۶/۰۴ چاپ مقاله: ۱۴۰۵/۰۱/۰۱
DOI: 10.48308/mpes.2026.239710.1590
ISSN: 2423-5261
E-ISSN: 2538-6344

شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی سایه در مقطع ابتدایی نظام آموزشی ایران: (ابعاد، دلایل و پیامدها)

محمدمهدی شعبانی*، کورش فتحی واجارگاه[۱] و محمدتقی رودی[۲]

* نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی،تهران، ایران
mmsh9013@gmail.com

۱. استاد گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی. تهران، ایران

۲. استادیارگروه آموزش ابتدایی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

نوع مقاله: علمی- پژوهشی

چکیده

هدف: برنامه درسی سایه همچون شبحی است که از طریق آگاهی‌های جمعی و ضمنی معلمان و دانش‌آموزان بر برنامه درسی رسمی نظام آموزشی سایه‌ای سنگین می‌افکند و می‌تواند آن را از مسیر ترسیم شده خود منحرف نماید؛ چنین انحرافی در دوره ابتدایی می‌تواند، یادگیرنده را تا پایه‌های تحصیلی بالاتر از اهداف اصلی برنامه درسی، دور نماید. بنابراین هدف از پژوهش حاضر شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی سایه (زیرزمینی)، دلایل و پیامدهای آن در مقطع ابتدایی نظام آموزش رسمی بوده است.

مواد و روش‌ها: رویکرد پژوهش حاضر کیفی بوده و با روش پدیدارشناسی صورت گرفته است. مشارکت‌کنندگان پژوهش، شامل معلمان دوره ابتدایی شهرستان ساوه بودند که از طریق نمونه‌گیری هدفمند به روش موارد کلیدی، انتخاب و تجارب آن‌ها گردآوری شد. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. داده‌ها پس از ۱۱ مصاحبه، به اشباع نظری رسید و با روش تحلیل محتوای کیفی استقرایی تحلیل شد. هم‌چنین به‌منظور اطمینان یافتن از روایی و پایایی پژوهش از چهار شاخص مطرح شده توسط لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) یعنی اعتبار، اطمینان، تأییدپذیری و انتقال‌پذیری استفاده شد.

بحث و نتیجه‌گیری: براساس یافته‌های پژوهش و تحلیل اطلاعات به دست آمده از مصاحبه‌ها در مجموع ۱۰ مقوله محوری و ۲۹ مقوله اصلی شناسایی گردید که در مؤلفه‌های مربوط به برنامه درسی سایه، ۳ مقوله محوری، شامل روش تدریس، روش ارزشیابی و مدیریت یاددهی-یادگیری شناسایی شد و در ارتباط با دلایل بروز برنامه درسی سایه در این مقطع، ۴ مقوله محوری عناصر برنامه درسی، عوامل اقتصادی، عوامل آموزشی و عوامل نظارتی مورد شناسایی قرار گرفت؛ هم‌چنین پیامدها ۳ مقوله محوری چالش‌های یادگیرندگان، چالش‌های معلمان و چالش‌های مربوط به اهداف عمومی آموزش را در بر می‌گیرد. یافته‌های پژوهش در ارتباط با ابعاد برنامه درسی سایه در دوره ابتدایی مؤید آن است که رویکرد حاکم در اجرای شیوه‌نامه ارزشیابی کیفی- توصیفی، از نوع کمی است و یا در زمینه بازخوردها، آنچنان که در اهداف رسمی تأکید شده است، بازخورد مناسبی ارائه نمی‌شود و از طرفی فرآیند ارزشیابی از سوی دانش‌آموزان نیز جدی گرفته نمی‌شود. در ارتباط با روش تدریس، یافته‌ها نشان‌دهنده آن است که به روش‌های تدریس فعال در کلاس بی‌توجهی می‌شود یا در مقابل اجرای آن‌ها مقاومت وجود دارد و حتی بخش‌هایی از محتوا تدریس نمی‌شود. بعد دیگر ناظر بر مدیریت یاددهی-یادگیری است. این بعد نشانگر مدیریت زمان و فضای کلاس خارج از ضوابط رسمی تصریح شده در برنامه درسی است. در خصوص دلایل بروز برنامه درسی سایه در

شعبانی، محمد مهدی، فتحی واجارگاه، کورش و رودی، محمد تقی. (۱۴۰۵). شناسایی مولفه‌های برنامه درسی سایه در مقطع ابتدایی نظام آموزشی ایران: (ابعاد، دلایل و پیامد ها). *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۹(۱)، ۱۴۷-۱۷۶. https://doi.org/10.48308/mpes.2026.239710.1590

Copyright: © 2026 by the authors. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی
بهار و تابستان ۱۴۰۵
دوره ۱۹، شماره ۱ (پیاپی ۳۶)
صفحات: ۱۴۷-۱۷۶
DOI: 10.48308/mpes.2026.239710.1590
ISSN: 2423-5261
E-ISSN: 2538-6344
دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۲/۱۰ بازنگری مقاله: ۱۴۰۴/۰۴/۲۰
پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۰۶/۰۴ چاپ مقاله: ۱۴۰۵/۰۱/۰۱

دوره ابتدایی نیز، یافته‌ها نشان‌دهنده آن است که مجموعه‌ای از عوامل مرتبط با یکدیگر شامل متناسب نبودن زمان و حجم محتوای برنامه درسی، حقوق و مزایای ناکافی معلمان در کنار کمبود منابع مالی و آموزشی، کم‌توجهی سیاست‌گذار به آموزش معلمان پیش از خدمت و ضمن خدمت و عدم بررسی دقیق فرآیند اجرای برنامه درسی از سوی بازرسان منجر به شکل‌گیری کنش‌های متعارض با برنامه درسی رسمی شده است. نهایتاً برنامه درسی سایه می‌تواند یادگیرندگان را با چالش‌هایی چون جذابیت نداشتن برنامه درسی، ضعف در مقاطع بالاتر و اخلال در فرآیند هدایت تحصیلی-شغلی مواجه نماید. هم‌چنین بی‌رغبتی معلمان نسبت به دوره‌ها و طرح‌های آموزشی و آسیب به جایگاه آنان از دید خانواده و دانش‌آموز از دیگر چالش‌های احتمالی برای معلمان این دوره است. در نگاهی کلان، برنامه درسی سایه می‌تواند نظام آموزش عمومی را به سمت رواج مدرک‌گرایی به جای انتقال و توسعه دانش سوق دهد و توانمندی و انگیزه پژوهش را از یادگیرندگان سلب نماید. با توجه به یافته‌های پژوهش مبنی بر اثرگذاری و چالش‌هایی که برنامه درسی سایه می‌تواند برای نظام تعلیم و تربیت و ذی‌نفعان آن ایجاد نماید، بررسی این پدیده و کمک به برطرف شدن علل آن متناسب یا یافته‌های پژوهش به‌منظور ارتقای کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری این دوره تحصیلی ضرورت دارد.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی سایه، برنامه درسی رسمی، برنامه درسی زیرزمینی، مقطع ابتدایی.

شعبانی، محمد مهدی، فتحی واجارگاه، کورش و رودی، محمد تقی. (۱۴۰۵). شناسایی مولفه‌های برنامه درسی سایه در مقطع ابتدایی نظام آموزشی ایران: (ابعاد، دلایل و پیامد ها). *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۹(۱)، ۱۴۷–۱۷۶. https://doi.org/10.48308/mpes.2026.239710.1590

Copyright: © 2026 by the authors. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

مقدمه

آموزش و پرورش گذرگاه توسعه بشری است. چنین گذرگاهی، دارای ابعاد و بعضا پدیده‌های نوظهور و پیچیده‌ای است که در صورت توجه به آن‌ها، می‌توان به رشد یک جامعه در حوزه‌های متعدد امیدوار بود و در صورت عدم توجه ممکن است عدم توسعه آن جامعه و حتی عقب گرد آن را به دنبال داشته باشد؛ چرا که آموزش و پرورش می‌تواند مسیر رشد فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و به ویژه اقتصادی را که مبنایی اساسی در طبقه‌بندی جوامع توسعه یافته و درحال توسعه است (ابوالفول[1] و همکاران، ۲۰۲۴) تعیین نماید. در ارتباط با این مهم، برنامه درسی قلب نظام تعلیم و تربیت است که شناسایی ماهیت آن به‌منظور پایه‌گذاری نظام تربیتی و بهره‌مندی صحیح از آن، امری ضروری تلقی می‌شود. با این حال بایستی در ابتدای سفر شناخت برنامه درسی، توجه داشت که با پدیده‌ای پیچیده مواجهیم که به گفته‌ی صاحب‌نظران هستی آن امری قطعی است ولی دارای بحران هویتی است. این بحران هویتی به‌زعم اندیشمندان رشته، به سبب دامنه و عمق گسترده دستاوردهای مفهومی است که متخصصان در ارتباط با دیدگاه‌ها، چشم‌اندازها و جهت‌گیری‌های برنامه درسی مطرح کرده‌اند (فتحی واجارگاه،۱۴۰۲؛ فتحی واجارگاه،۱۴۰۰؛ مهرمحمدی و همکاران،۱۴۰۲)؛ به‌منظور نیل به شناخت نسبی از برنامه درسی، آگاهی از انواع برنامه درسی امری ضروری است. پوزنر (۱۹۹۵) پنج نوع برنامه درسی شامل برنامه درسی رسمی، اجرایی، پنهان، پوچ و فوق برنامه را معرفی می‌نماید. در این راستا فتحی واجارگاه و بازدار (۱۴۰۰) انواع برنامه درسی را با جمع‌بندی ادبیات موجود در رشته شامل برنامه درسی صریح، ضمنی، خنثی، فوق برنامه، زائد و سایه (یا زیرزمینی) بر شمرده‌اند که در پژوهش حاضر به سبب اهمیت مسئله و نو بودن آن، به برنامه درسی سایه[2] پرداخته می‌شود. برنامه درسی سایه (زیرزمینی)، مفهومی است که نخستین بار فتحی واجارگاه (۱۳۹۴) آن را در یک نشست علمی در دانشگاه شهید بهشتی تهران در ارتباط با قومیت طرح نمود، بدین معنا که در ایران در نمونه بارز تنش‌های قومی–ملی به سبب نادیده گرفتن چارچوب‌های فرهنگ محلی از سوی فرهنگ ملی همچون غلبه‌ی زبان فارسی در برنامه درسی و عدم پرداختن به زبان محلی اقوام و یا حداقل ارائه آموزش‌های لازم جهت بهره‌مندی از زبان ملی از یک سو و انعکاس آداب، رسوم و ارزش‌های قومی سرکوب شده در مدارس از طریق رسانه‌های اجتماعی، و اشغال فرهنگی فضای برنامه درسی در مدارس جوامع محلی، منجر به یادگیری‌هایی می‌شود که عملاً در فضای آموزشی وجود دارند و همگان نیز نسبت به چنین آموخته‌هایی آگاهی دارند، اما به رسمیت شناخته نمی‌شود که نهایتاً به نوعی مقاومت در مقابل برنامه درسی رسمی تبدیل می‌شود که خود از فقدان یک حرکت منسجم برای توسعه و تعمیق هویت ملی حکایت دارد، به عبارتی دیگر زمانی که در جوامع دارای تنوع فرهنگی و نژادی، انسداد فرهنگی به وجود می‌آید و در همین حین جدایی طلبی ترویج می‌شود، از لحاظ تربیتی وضعیتی حاکم می‌شود که از آن می‌توان تحت عنوان برنامه درسی سایه یا زیرزمینی در حوزه قومیت نام برد و در این ارتباط یکی از اساسی‌ترین نقدهای وارد بر نظام تعلیم و تربیت در جوامع چند فرهنگی، طرح این مسئله است که ممکن است مدارس ابزاری برای تسلط گروهی با فرهنگ خاص باشند و به همین واسطه آداب و رسوم، زبان و ارزش‌های گروه‌های اقلیت نادیده گرفته شود (فتحی واجارگاه، ۱۳۹۶؛ فتحی واجارگاه، ۱۳۹۷؛ صادقی، ۱۳۹۱؛ عراقیه و فتحی واجارگاه، ۱۳۹۱؛ کملیکا[3]، ۲۰۱۴؛ فیلیپس[4]، ۲۰۰۷). برنامه درسی سایه یا زیرزمینی همان‌طور که از نامش پیداست، مشابهت‌هایی با اقتصاد زیرزمینی، هنر زیرزمینی و حتی

1. Abu Alfoul
2. Shadow/Underground Curriculum
3. Kymlicka
4. Phillips

فعالیت‌های سیاسی زیرزمینی دارد چرا که اقتصاد زیرزمینی[1] نیز به تمام فعالیت‌های اقتصادی که از دید نظارتی، مالیاتی، و قانونی پنهان می‌مانند اطلاق می‌شود (فایگه[2]، ۱۹۸۹؛ ونکاتش[3]، ۲۰۰۹)، هم‌چنین هنر زیرزمینی[4] به‌عنوان هنری که به صورت آگاهانه از ارزش‌های غالب جامعه فاصله می‌گیرد و خود را به‌عنوان جایگزینی در برابر جریان اصلی معرفی می‌کند، تعریف شده است (هبدایگ[5]، ۱۹۷۹؛ شیپلی و موریوچی[6]، ۲۰۲۲) و جنبش‌های سیاسی زیرزمینی[7] به‌عنوان فعالیت‌هایی که در پاسخ به سرکوب یا بی‌عدالتی‌های ساختاری که از دید حکومت پنهان نگه داشته می‌شوند توصیف شده‌اند (پترسن[8]، ۲۰۰۱). بنابر این برنامه درسی سایه مشتمل بر شبحی از آگاهی‌های ضمنی و جمعی دانش‌آموزان و معلمان است که بر رفتار آن‌ها اثر می‌گذارد و برنامه درسی رسمی را منحرف می‌کند (بازدار قمچی و همکاران، ۱۳۹۸) به بیانی روشن‌تر، برنامه درسی سایه به آن دسته از اقدامات و فعالیت‌های ذی‌نفعان یک برنامه درسی رسمی باز می‌گردد که کاملاً متضاد با برنامه درسی رسمی ابلاغ شده به آن‌هاست و این مخالفت آشکارا صورت می‌پذیرد هر چند که مسئولین و مدیران وجود آن‌ها را ممکن است انکار کنند (بازدار قمچی و همکاران، ۱۳۹۹). بنابراین برنامه درسی سایه علنی اما از نظر نظام رسمی نامشروع است (فتحی واجارگاه و بازدار، ۱۴۰۰) و از آنجا که دوره ابتدایی هم جزئی از نظام تربیت رسمی و عمومی است ممکن است بستری برای بروز مصادیقی از این نوع برنامه درسی باشد.

دوره ابتدایی، دوره‌ای است که در آن کودک از طریق تعامل با همسالان و معلم به کشف دنیای خود مشغول می‌شود (صافی، ۱۳۸۹)؛ و پایه‌های هیجانی و عاطفی وی شکل می‌گیرد (عباسی و همکاران، ۱۳۹۴). به عبارت دیگر دوره ابتدایی به پایه‌ریزی سلامت روانی و عاطفی کودک می‌پردازد چرا که کودک با نخستین تجربه‌های تعامل خارج از خانواده مواجه می‌شود و به‌طور طبیعی چالش‌های عاطفی را پشت سر می‌گذارند که اگر با فضای حمایتی و تشویقی مدرسه مواجه شود می‌تواند زمینه‌ی حس خود ارزشمندی و اعتماد به نفس در کودک را فراهم نماید و با تقویت مهارت‌های عاطفی و اجتماعی، به سلامت روان کودک در طولانی مدت کمک نماید (فاستر و زیمرمن[9]، ۲۰۲۳)؛ در این راستا برنامه درسی سایه می‌تواند در شکل‌گیری پایه‌های تربیتی و ابعاد مختلف وجودی کودک اثر بگذارد و کودک را از اهداف شناختی و عاطفی در نظر گرفته شده در برنامه درسی رسمی منحرف نماید که به سبب ارتباط و انسجام میان برنامه درسی دوره ابتدایی و سایر دوره‌های تحصیلی، می‌تواند زمینه بروز پیامدهایی در پایه‌های بالاتر تحصیلی برای یادگیرندگان شود. لذا هدف از پژوهش حاضر شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی سایه در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران است و سؤالات پژوهش به شرح زیر است:

۱. مؤلفه‌های مرتبط با ابعاد برنامه درسی سایه در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران کدامند؟
۲. دلایل بروز برنامه درسی سایه در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران کدامند؟
۳. پیامدهای برنامه درسی سایه در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران کدامند؟

1.Underground Economy
2. Feige
3. Venkatesh
4. Underground Art
5. Hebdige
6. Shipley & Moriuchi
7. Underground politics
8. Petersen
9. Foster & Zimmerman

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

فتحی واجارگاه (۱۳۹۷) در مقاله‌ای با عنوان «تأملی بر مفهوم اشغال فرهنگی و برنامه درسی سایه یا زیرزمینی» به بحث پیرامون نقش و جایگاه تعلیم و تربیت و برنامه‌های درسی به‌عنوان فرصتی برای یادگیری و زیست در کشور چندفرهنگی پرداخته و مفهوم اشغال فرهنگی را به معنای احترام نگذاشتن به خرده فرهنگ‌ها و اشاعه بسیار گسترده فرهنگ ملی به‌گونه‌ای که به خرده فرهنگ‌ها اجازه عرض اندام داده نشود، تبیین کرده است و از جمله نشانه‌های آن را به حاشیه راندن فرهنگ قومی در رسانه‌های آموزشی، بیان ناکافی و غیرمنصفانه رخدادهای تاریخی، به رسمیت نشناختن مظاهر فرهنگی همچون سبک پوشش در محیط‌های آموزشی و عدم پذیرش زبان قومی در کنار زبان ملی بیان نموده است و در نهایت برنامه درسی سایه یا زیرزمینی را از جمله تبعات آن دانسته و مبنای آن را نظریه مقاومت بر می‌شمارد؛ در همین راستا اپل[1] (۲۰۱۹) در کتاب خود با عنوان «برنامه درسی و ایدئولوژی» به بررسی عمیق‌تری از چگونگی تأثیر ایدئولوژی‌ها بر برنامه‌های درسی می‌پردازد و نقش آموزش را در بازتولید یا مقاومت در برابر ساختارهای قدرت موجود تحلیل می‌کند. او با تأکید بر نظریه مقاومت که یکی از خاستگاه‌های اصلی برنامه درسی سایه است، نشان می‌دهد که چگونه دانش‌آموزان و معلمان می‌توانند در برابر نابرابری‌های ساختاری و فرهنگی مقاومت کنند. در ارتباط با مفهوم مقاومت و انجام اعمالی در مخالفت با برنامه درسی رسمی از سوی یادگیرندگان و معلمان، دیویس[2] (۲۰۱۹) در پژوهش خود با استفاده از مفاهیم ژیژک در زمینه برنامه درسی، به بررسی چگونگی بازنمایی ایدئولوژی در برنامه درسی و پتانسیل‌های مقاومت در مقابل ایدئولوژی‌های حاکم که مبانی مفهومی برنامه درسی سایه را شکل می‌دهند پرداخته، و بر معنای غیررسمی بودن فعالیت‌ها، زیرزمینی بودن و شکل‌گیری فعالیت‌های متضاد با آنچه در برنامه درسی رسمی آمده است در قالب مفهوم مقاومت، تأکید می‌نماید؛ به دنبال بحث‌هایی که پیرامون برنامه درسی سایه در نشست‌ها و محافل تخصصی رشته شکل گرفت، بازدار قمچی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود با هدف تبیین مفهوم برنامه درسی سایه و شناسایی آن در دوره متوسطه اول نظام آموزشی با رویکردی کیفی، به بررسی خاستگاه‌های برنامه درسی سایه و وجوه مشترک آن با سایر حوزه‌های زیرزمینی و شناسایی مصادیق برنامه درسی سایه در دوره متوسطه پرداختند که نتایج آن نشان داد مفهوم سایه در حوزه‌های مختلف دارای ویژگی‌های مشترکی از قبیل زیرزمینی بودن، غیررسمی بودن، تضاد با مرجع و قوانین رسمی است و عوامل سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی، فعالیت‌ها، سندسازی، مهندسی نتایج امتحانات، باورها و ذهنیت معلمان و بی‌توجهی به نقش مدرسه از مهم‌ترین مضامین اصلی این پژوهش بوده‌اند؛ اما در بررسی ادبیات برنامه درسی سایه پژوهش‌هایی نیز مشاهده شد که در آن‌ها مفهوم سایه به معنای آموزش خصوصی و مکمل برنامه درسی رسمی و البته خارج از ساعات آموزش مصوب در نظر گرفته شده است، در همین راستا بری[3] (۲۰۱۳) در اثر خود با عنوان «آموزش سایه: آموزش خصوصی مکمل و پیامدهای آن برای سیاست‌گذاران در آسیا» به بررسی پدیده‌ی گسترده‌ی آموزش خصوصی مکمل (آموزش سایه) در کشورهای آسیایی می‌پردازد و نشان می‌دهد که چگونه دانش‌آموزان و خانواده‌ها برای موفقیت در آزمون‌ها و ارتقاء تحصیلی، به آموزش‌های خارج از مدرسه روی می‌آورند و چگونه این روند باعث گسترش نابرابری آموزشی، فشار روانی بر دانش‌آموزان، و تأثیر منفی بر عدالت آموزشی می‌شود. هم‌چنین در پژوهش‌های داخلی، غلامی و همکاران (۱۴۰۰) در مقاله‌ای با عنوان «شناسایی آثار برنامه درسی سایه در دوره دوم متوسطه» با رویکردی کیفی و به شیوه پدیدارشناسی به بررسی آثاری که برنامه درسی سایه (به معنای تجارب یادگیری کسب شده در نتیجه شرکت در برنامه‌های درسی خصوصی) در اجرا، برای معلمان و یادگیرندگان، محیط مدرسه، محیط اجتماعی و محیط خانواده دارد پرداخته‌اند که تضعیف آموزش رسمی،

1. Apple
2. Davis
3. Bray

اثرگذاری بر انگیزه معلمان، انگیزه دانش‌آموزان، افت سواد دانش‌آموزان، تأثیر بر محیط کلاس، عملکرد مدرسه، نحوه برخورد دانش‌آموزان و نابرابری اجتماعی به‌عنوان مضامین اصلی شناسایی شده است و در همین ارتباط، رحمتی آرانی و میرشمشیری (۱۴۰۱) به بررسی جایگاه و وضعیت برنامه درسی سایه در فضای آموزش مجازی در دوره دوم متوسطه با روش توصیفی-پیمایشی پرداخته‌اند که در این پژوهش نیز منظور از برنامه درسی سایه، برنامه درسی مکملی که خارج از ساعات آموزش رسمی توسط کارگزاران کسب و کار آموزش و با هدف توفیق تحصیلی دانش‌آموز صورت می‌گیرد، بوده است و نتایج آن نشان از جایگاه مطلوب برنامه درسی سایه در فضای آموزش مجازی متوسطه دوم دارد.

همان‌طور که ملاحظه شد برخی از پژوهش‌های یاد شده به بررسی مبانی و خاستگاه‌های برنامه درسی سایه و تعاریف آن پرداخته‌اند و این مفهوم در ادبیات رشته برنامه درسی در دو معنای فعالیت‌های متضاد با برنامه درسی رسمی و تجارب یادگیری خارج از زمان برنامه درسی رسمی، آن‌طور که بری (۲۰۱۷) تعریف کرده است، در نظر گرفته شده است؛ و برخی دیگر از پژوهش‌ها ناظر بر شناسایی مصادیق و آثار برنامه درسی سایه در دوره متوسطه تحصیلی می‌باشند و پژوهشی که به صورت مستقل به بررسی برنامه درسی سایه به معنای فعالیت‌های متضاد با برنامه درسی رسمی در دوره ابتدایی پرداخته باشد، یافت نشد؛ حال آنکه در دوره ابتدایی نیز می‌توان مصادیقی از شکل‌گیری مقاومت از سوی شرکای برنامه درسی در مقابل برنامه درسی ابلاغ شده را ملاحظه کرد و چه بسا نهادینه شدن فعالیت‌های خلاف برنامه درسی رسمی از این دوره تحصیلی که شکل‌دهنده مبانی شخصیتی و آموزشی دانش‌آموزان است آغاز شود، از این رو وجه تمایز پژوهش حاضر با سایر آثار مرتبط، در بررسی و شناسایی مصادیق، دلایل و پیامدهای برنامه درسی سایه (زیرزمینی) در دوره ابتدایی است.

روش‌شناسی پژوهش

رویکرد پژوهش از نوع کیفی بوده و از روش پدیدارشناسی استفاده شده است. ون منن[1] (۲۰۲۳) پدیدارشناسی را بررسی و تأمل درباره‌ی تجربه‌های زیسته می‌داند. بدین‌صورت که محقق ابتدا پدیده‌ای را که از جهاتی مورد توجه وی بوده شناسایی نموده و سپس داده‌های لازم را از افرادی که پدیده مورد نظر را به شکلی تجربه کرده‌اند جمع‌آوری می‌نماید و در نهایت به ارائه‌ی توصیفی جامع از تجارب افراد می‌پردازد (صفایی موحد، ۱۴۰۳). ابزار جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش حاضر شامل مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بود و سؤالاتی به شرح زیر پرسیده شد: «چه تجربیاتی از برنامه درسی سایه داشته‌اید؟ مصادیق آن را بیان نمایید»، «به نظر شما چه دلایلی منجر به شکل‌گیری چنین تجاربی در فرآیند یاددهی-یادگیری شما شده است؟ »، «فکر می‌کنید تجارب مرتبط با برنامه درسی سایه در دوره ابتدایی، چه پیامدهایی را برای نظام آموزشی به دنبال داشته باشد؟». هم‌چنین به‌منظور انجام مصاحبه‌ها از نمونه‌گیری هدفمند به روش موارد کلیدی استفاده گردید. مشارکت‌کنندگان شامل آموزگارانی بودند که ویژگی‌هایی خاص و مرتبط با پدیده مورد مطالعه داشتند. نخست آنکه، حداقل نیمی از سنوات خدمت خود را در مناطق کم‌برخوردار اعم از روستاها یا حاشیه شهرها گذرانده بودند و از این رو، تجربه زیسته‌ی آن‌ها در محیط‌هایی با بافت اجتماعی-فرهنگی خاص، موجب مواجهه مستقیم با برنامه درسی سایه شده بود. دوم آنکه، حداقل یک دوره تحصیلی دانشگاهی را در نظام تربیت معلم (شامل دانشسراهای تربیت معلم یا دانشگاه فرهنگیان) گذرانده بودند، که این امر آن‌ها را با مفاهیم رسمی برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزشی ایران آشنا کرده بود. این دو ویژگی در کنار یکدیگر، امکان دسترسی به مشارکت‌کنندگانی را فراهم ساخت که تجارب معنادار و تحلیل‌پذیری از پدیده برنامه درسی سایه در دوره ابتدایی داشتند. در رابطه با تعداد مصاحبه‌ها نیز اشباع نظری پژوهشگر

1. Van Manen

مورد توجه بوده است، بدین معنا که مصاحبه‌ها تا بدان جا پیش رفت که در مصاحبه‌های بعدی، اطلاعات تازه‌ای به دست نیاید. بر این اساس تعداد ۱۱ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با مشارکت‌کنندگان انجام شد که مشخصات آن‌ها در جدول شماره (۱) آمده است.

جدول ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

شماره	نوع مدرسه	میزان سابقه	جنسیت
۱	دولتی	۶ سال	مرد
۲	دولتی	۶سال	مرد
۳	دولتی	۶ سال	مرد
۴	دولتی	۱۵ سال	مرد
۵	دولتی	۱۵ سال	مرد
۶	دولتی	۳۲ سال	زن
۷	دولتی	۳۴ سال	زن
۸	دولتی	۱۶ سال	مرد
۹	دولتی	۱۲ سال	مرد
۱۰	دولتی	۲۱ سال	مرد
۱۱	دولتی	۷ سال	زن

داده‌های جمع‌آوری شده از طریق تحلیل محتوای کیفی از نوع استقرایی، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت؛ تحلیل محتوای کیفی استقرایی یکی از روش‌های کیفی برای تحلیل داده‌ها است که در آن کدها، مقوله‌ها و تم‌ها به‌طور مستقیم و بدون پیش‌فرض از داده‌ها استخراج می‌شوند. این روش به ویژه زمانی مناسب است که پژوهشگر اطلاعات کمی درباره پدیده مورد مطالعه دارد یا هدف، کشف مفاهیم جدید است (کریپندورف[1]، ۲۰۱۸). هم‌چنین به‌منظور اطمینان یافتن از روایی و پایایی پژوهش از چهار شاخص مطرح شده توسط لینکلن[2] و گوبا[3] (۱۹۸۵) یعنی اعتبار[4]، اطمینان[5]، تأییدپذیری[6] و انتقال‌پذیری[7]، استفاده شد. در ارتباط با شاخص اعتبار، مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی برای شرکت‌کنندگان در پژوهش ارسال شد تا آن‌ها به بررسی و تأیید آن بپردازند و در ارتباط با شاخص اطمینان، در مراحل مختلف اجرای پژوهش، از یادداشت‌برداری بهره برده شد و تلاش گردید تا جزئیات پژوهش با دقت، ثبت و ضبط شود. هم‌چنین در ارتباط با شاخص تأییدپذیری، تمامی مستندات مربوط به پژوهش اعم از فایل‌های متنی مصاحبه‌ها، فایل‌های صوتی ضبط شده و یادداشت‌های حاصل از تجزیه و تحلیل نگهداری شده است و در ارتباط با انتقال‌پذیری از یکی از صاحب‌نظران خارج از فرآیند پژوهش، خواسته شد تا یافته‌های پژوهش را مورد بررسی قرار دهند.

1. Krippendorff
2. Lincoln
3. Guba
4. Credibility
5. Dependability
6. Confirmability
7. Transferability

یافته‌های پژوهش

براساس تحلیل‌های انجام شده از متن مصاحبه‌ها، در مجموع ۱۰ مقوله محوری، ۲۹ مقوله اصلی و ۱۰۰ زیر مقوله شناسایی شد، که در بخش مؤلفه‌های مربوط به برنامه درسی سایه، ۳ مقوله محوری، ۱۲ مقوله اصلی و ۴۵ زیر مقوله و در بخش دلایل، ۴ مقوله محوری، ۸ مقوله اصلی و ۲۸ زیر مقوله؛ و هم‌چنین در بخش پیامدهای برنامه درسی سایه، ۳ مقوله محوری، ۹ مقوله اصلی و ۲۷ زیر مقوله استخراج شد.

مؤلفه‌های مرتبط با برنامه درسی سایه در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران کدامند؟

خلاصه یافته‌های پژوهش در ارتباط با ابعاد برنامه درسی سایه در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران، با تأکید بر وجه اشتراک مقولات به دست آمده از متن روایت‌های مشارکت‌کنندگان در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. ابعاد برنامه درسی سایه در مقطع ابتدایی

مقوله محوری	مقوله اصلی	زیر مقوله
روش ارزشیابی	نگاه کمی به ارزشیابی کیفی- توصیفی از سوی معلم	قرار دادن میانگین سطوح عملکرد در ارزشیابی کیفی دروس و بی توجهی به فرایند پیشرفت تحصیلی- نمره‌دهی عددی و تبدیل آن به شاخص‌های کیفی
	عدم ارائه بازخورد مناسب مطابق استانداردهای ارزشیابی کیفی–توصیفی	عدم ارائه‌ی بازخورد توصیفی به دانش‌آموز و بی‌توجهی به آن- استفاده از توصیفات آماده برای شرح وضعیت دانش‌آموز
	کم‌توجهی دانش‌آموز به فرآیند و نتایج ارزشیابی	ندیدن فاصله‌ی بین مقیاس‌های ارزشیابی توصیفی و غفلت از مفاهیم یادگرفته نشده- خودارزیابی نادرست توسط دانش‌آموزان
	مداخلات غیرتخصصی در نتیجه ارزشیابی دانش‌آموز	دخالت مدیر مدرسه در نتیجه ارزشیابی دانش‌آموزان- دخالت اداره منطقه در نتیجه ارزشیابی دانش‌آموزان- تغییر نتایج ارزشیابی تحت فشار والدین دانش‌آموزان
	مهندسی اوراق ارزشیابی یادگیرندگان	سندسازی معلمان برای خودارزیابی دانش‌آموزان جهت ارائه به بازرس-تکمیل برگه‌های والدسنجی از سوی نماینده اولیای کلاس-ارائه پاسخ آزمون‌های عملکردی به دانش‌آموزان همزمان با برگزاری آزمون جهت ثبت در پوشه کار
روش تدریس	بی‌توجهی به روش‌های تدریس فعال در کلاس	عدم بهره‌گیری از روش تدریس بحث گروهی در درس مطالعات- جایگزین شدن روش تدریس آزمایشگاهی در درس علوم با نمایش صرف چگونگی آزمایش- استفاده صرف از روش تدریس سخنرانی و بی‌توجهی به روش‌های نو
	مغفول ماندن بخش‌هایی از محتوا در فرآیند تدریس	تدریس نکردن صندلی صمیمیت در درس فارسی- تدریس نکردن بخش فرهنگ نوشتن و معما و سرگرمی درس ریاضی- تدریس نکردن درس آزاد و واگذار کردن آن به دانش‌آموز- عدم تدریس کتاب کار و فناوری و تفکر و پژوهش پایه ششم در روستا- تدریس نکردن مواد آموزشی در نظر گرفته شده در درس ورزش

	نداشتن طرح درس مناسب از سوی معلم	استفاده از طرح درس‌های تکراری سایر همکاران- عدم ایجاد انگیزه قبل از تدریس برنامه درسی- استفاده از محتوای آموزشی معلمان دیگر در شاد بدون نظارت مدیر
	مقاومت معلم در برابر روش تدریس‌های جدید	صداکشی گفتاری (روش قدیمی) در تدریس فارسی کلاس اول- تدریس جمع و تفریق با همان شیوه‌ی قدیمی- تدریس فارسی پایه اول به شیوه جزء به کل (به جای کل به جزء)
مدیریت یاددهی- یادگیری	دخالت غیرضروری والدین در فرآیند یاددهی- یادگیری	دخالت بدون تخصص اولیا در امر تدریس معلمان- عدم اطلاع والدین از محتوای برنامه درسی و انجام تکالیف به جای دانش‌آموز- دخالت اولیا در نحوه چینش دانش‌آموزان در کلاس درس
	تغییر زمان کلاس درس از سوی معلم در مناطق کم برخوردار	عدم حضور ۲۴ ساعت در هفته در مدارس روستا- تغییر ساعت شروع کلاس به علت دیر رسیدن به مدرسه‌ی روستایی
	مدیریت کلاس از سوی افراد غیررسمی	حضور معلم در کلاس با ابلاغ معلم دیگر-استفاده از نیروی غیررسمی و غیرمتخصص در آموزش آمادگی دبستان

مقوله محوری ۱. روش ارزشیابی

همان‌طور که در جدول (۲) نشان داده شده است یکی از مقولات محوری که از تحلیل داده‌های پژوهش در ارتباط با ابعاد برنامه درسی سایه در تعاملات با معلمان به دست آمد، «روش ارزشیابی» بود. به عبارتی با تحلیل داده‌های پژوهش در این قسمت مشخص شد که در ارتباط با فرآیند ارزشیابی در برنامه درسی دوره ابتدایی، فعالیت‌هایی صورت می‌پذیرد که بر خلاف برنامه درسی رسمی بوده و سیاست‌گذاران نیز از وقوع آن‌ها اطلاع دارند. در ادامه به تشریح مقولات اصلی مرتبط پرداخته می‌شود:

۱-۰) گاه کمی به ارزشیابی کیفی- توصیفی از سوی معلم

معلمان مشارکت‌کننده در مصاحبه‌ها معتقد بودند که برخلاف اهداف و شیوه‌نامه رسمی ابلاغ شده برای ارزشیابی کیفی-توصیفی برنامه درسی دوره ابتدایی، معلمان با همان شیوه قدیمی و نگرش کمی به ارزشیابی دانش‌آموزان می‌پردازند. به‌عنوان نمونه یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌کند: «الان بازخوردی که دارن میدن مثل زمان نمره‌ایه یعنی به‌طور میانگین نمره میدن قبلاً سه تا نمره رو جمع می‌کرد میانگین می‌داد الانم اینطوریه مثلاً نیاز به تلاش قابل قبول خوب و نگاه میکنه و تعداد هر کدوم از سطوح که بیشتر باشه در کارنامه اثرش بیشتره» (شماره ۱)؛ هم‌چنین مشارکت‌کننده دیگری عنوان می‌کند: «همکاران قدیم که حالا باهاشون صحبت می‌کنیم می‌بینیم بعضاً هنوز از اون شیوه نمره‌دهی استفاده می‌کنند و حالت تبدیلی برای خودشون گذاشتن هر کسی مثلاً ۱۸ تا ۲۰ شد خیلی خوب بهش میدن هر کسی باز مثلاً ۱۵ تا ۱۸ شد بهش خوب میدن» (شماره ۳)؛ که نشان از نگاه عدد محور در بازخوردهای مربوط به ارزشیابی دارد و می‌تواند به نوبه خود اهداف برنامه رسمی را منحرف نماید.

۲-۱) عدم ارائه بازخورد مناسب مطابق استانداردهای ارزشیابی کیفی-توصیفی

بررسی دیدگاه‌های معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش نشان داد که طیف قابل توجهی از آموزگاران در مقاطع مختلف، اهتمام چندانی نسبت به ارائه بازخوردهای حاوی کلمات و عبارات استاندارد را ندارند و با نگارش عبارات و شبه جملاتی از جمله «آفرین؛ خوب است؛ عالی بود» از فرآیند بازخورددهی عبور می‌کنند، در حالی که مطابق شیوه‌نامه‌های ابلاغ شده بایستی آموزگار در ارائه بازخورد حتماً به نقاط ضعف

و قوت یادگیرنده اشاره نماید، تا وی به حدی از تسلط بر فرآیند یادگیری خویش برسد. هم‌چنین در کارنامه پایانی نیز عمدتاً از توصیفات آماده و ثابت برای همه دانش‌آموزان استفاده می‌شود که ادارات کل و مناطق نیز کاملاً از آن مطلعند. در همین راستا یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: «به خاطر آمار بالای دانش‌آموزان در کلاس‌های درس که پرجمعیت هستند معلم مجبور به استفاده و کپی کردن مؤلفه‌های توصیفی آماده و یکنواخت برای تمام دانش‌آموزان میشه» (شماره ۶).

۳-۱) کم‌توجهی دانش‌آموز به فرآیند و نتایج ارزشیابی

از جمله دیگر مصادیق مرتبط با روش ارزشیابی، می‌توان به غفلت دانش‌آموزان از نتایج ارزشیابی اشاره کرد بدین‌صورت که یکی از مشارکت‌کننده‌ها نقل می‌کند: «دانش‌آموزی که ۵-۶ سوال تو یه دونه آزمون غلط می‌نوشت نمرش میشد خوب اینو میرفت خونه به پدر و مادر میگفت من خوب شدم و تمام. در حالی که تا اون حد مطلوب یادگیری فاصله قابل توجهی از مفاهیمو یاد نگرفته بود و مثلاً فکر می‌کرد که بلده» (شماره ۲)، هم‌چنین شرکت‌کننده دیگری بیان می‌نماید: «به بچه‌ها میگیم که اگر به نظرتون این امتحان خوب نوشتید همه درست بود اون شکلکی که میخنده رو باید رنگ کنی اگه چند تا غلط به نظرتون دارید اون شکلکی که ناراحته رو رنگ کنید ولی خب باز میگم دانش‌آموزان همون که می‌خنده رو رنگ میکنن» (شماره ۳).

۴-۱) مداخلات غیرتخصصی در نتیجه ارزشیابی دانش‌آموز

یکی دیگر از مصادیق برنامه درسی سایه، ذیل مقوله محوری ارزشیابی، دخالت مدیر مدرسه، مسئولین اداره آموزش و پرورش و والدین در فرآیند ارزشیابی دانش‌آموزان است. در حالی که تصمیم گیرنده نهایی در جمع‌بندی و ثبت نمرات دانش‌آموز در کارنامه، آموزگار مربوطه می‌باشد که بایستی براساس شواهد متنوع جمع‌آوری شده از عملکرد فراگیر حول برنامه درسی اجرا شده، به ثبت کارنامه بپردازد؛ در این راستا یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌دارد: «یک سال یک نفر را مردود کردم و اولیای دانش‌آموز مرا تهدید کردند که با اسلحه میزنند، در نهایت کار به مدیر اداره منطقه رسید و از آنجا که مدیر نمی‌خواست کار به اداره کل بکشد، دسترسی نمرات را برای راهبر آموزشی باز کرد و دانش‌آموز را با دسترسی سیستم خودشان، بدون اطلاع من قبول کردند» (شماره ۴). مشارکت‌کننده دیگری نیز، این‌گونه تجربه خود را بیان می‌دارد: «به یاد دارم در یکی از سال‌هایی که در مدرسه حاشیه شهر بودیم کلاس‌های مدرسه در نداشت و پدر دانش‌آموز بی‌ادب و ضعیفی که نجار بود و فرزندش علاقه‌ای به درس نداشت برای دفتر مدرسه در ساخت، در ازای آن مدیر هم علی‌رغم نارضایتی‌های معلم و معاونین از موارد آموزشی و انضباطی درخواست کرد تا دانش‌آموز با نمرات عالی پذیرفته شود» (شماره ۸).

۵-۱) مهندسی اوراق ارزشیابی یادگیرندگان

مقوله اصلی دیگر ارزشیابی مربوط به مهندسی اوراق ارزشیابی یادگیرندگان بوده است. از جمله اسناد ضروری پوشه کار دانش‌آموزان، خود ارزیابی، برگه والدسنجی و آزمون‌های عملکردی است که تقریباً برای همه سفیران آموزشی (بازرسان آموزشی) از اهمیت برخوردار است. حال تجارب معلمان از خود و سایر همکاران‌شان نشان می‌دهد که خیل قابل توجهی از معلمان ابتدایی، به مهندسی اوراق مذکور مبادرت می‌نمایند و در واقع اسناد ارزشیابی ساختگی را داخل پوشه کار قرار می‌دهند که برخلاف اصول اساسی ارزشیابی کیفی-توصیفی در برنامه درسی رسمی است. به‌عنوان مثال یکی از مشارکت‌کنندگان عنوان می‌کند: «برای تکمیل سند خودسنجی یادگیرندگان، از آن‌ها میخواستم که برگه را جلوی خودشون بگذارند و دیکته میکردم که در بخش‌های مختلف چه چیزی بنویسند، مثلاً بنویسند در درس ریاضی در فلان موارد پیشرفت داشته‌ام یا در فلان موارد نیاز به تمرین بیشتر دارم» (شماره ۳). یا مشارکت‌کننده

دیگری بیان می‌کند: «در مناطقی که والدین سواد نداشتن، یا سواد کمی داشتن و حتی در مدارسی که اولیا پیگیر نبودن، از یکی دو نفر از اولیا به‌عنوان نماینده کلاس، می‌خواستم تا فرم‌های والد سنجی را تکمیل و در پوشه کار بچه‌ها قرار بدن و بقیه اولیا هم اعتراضی نداشتن» (شماره ۹). که موارد مذکور نشان از وجود رویدادهای نامشروعی دارد که یقیناً می‌تواند برنامه درسی رسمی را منحرف نماید و فرآیند یاددهی-یادگیری را متأثر نماید.

مقوله محوری ۲. روش تدریس

همان‌طور که در جدول ۲ قابل ملاحظه است، مقوله محوری دیگری که پیرامون ابعاد برنامه درسی زیرزمینی در دوره ابتدایی، از تحلیل روایات معلمان مشارکت‌کننده به دست آمد، روش تدریس است که در ذیل به تشریح مقولات اصلی مرتبط، پرداخته می‌شود:

۲-۰) بی‌توجهی به روش‌های تدریس فعال در کلاس

از جمله موارد ابلاغ شده در برنامه درسی دوره ابتدایی و کتب راهنمای معلم دروس مختلف، تأکید بر استفاده از روش‌های فعال در تدریس از جمله بحث گروهی، بدیعه‌پردازی، ایفای نقش و روش آزمایشگاهی است (اکبری شلدره و همکاران، ۱۳۹۳)؛ در حالی‌که طبق تجارب جمع‌آوری شده به دلایل متعدد، در بسیاری از کلاس‌های درس جای این روش‌ها خالی و روش تدریس غالب، روش سخنرانی است، که امری خلاف برنامه رسمی می‌باشد و راهبران آموزشی نیز از نزدیک از این موضوع آگاهند. یکی از شرکت‌کننده‌ها می‌گوید: «خب چون که ما فرصتشو نداریم حالا وقتشو نداریم وسیله‌های لازمو نداریم. معلم فعالیت‌ها و آزمایشات علوم رو خودش مستقیم جواب میده یا مثلاً مجبور میشیم که مثلاً یه فیلم آموزشی بزاریم برای پایه ششمی‌ها که همه اینا رو توش حل کرده بگیم برید اون طرف بشینید فیلمو ببینید جواب این درس رو بنویسید» (شماره ۲)؛ هم‌چنین مشارکت‌کننده دیگری بیان می‌کند: «توی کتاب علوم یه سری بخش‌ها وجود داره مثلاً گفته که بیاید دانش‌آموزان رو گروه‌بندی کنید بعد هر گروه بره تحقیق کنه راجع به این موضوع مثلاً راجع به بهداشت بیاد توی کلاس اون چیزایی که جمع‌آوری کردن رو به بقیه بچه‌ها ارائه بدن و من خودم این کارو انجام نمیدم.» (شماره ۳).

۲-۲) مغفول ماندن بخش‌هایی از محتوا در فرآیند تدریس

محتوای ابلاغ شده برنامه درسی دوره ابتدایی، بایستی عیناً اجرا و تدریس شود و هیچ‌گونه استثنای قانونی هم پیرامون انواع مختلف مدارس در تدریس محتویات کتب درسی وجود ندارد. با این حال مشاهده می‌شود که در اقداماتی بر خلاف برنامه درسی رسمی، بخش‌هایی از محتوا تدریس نشده و حذف می‌گردد. به‌عنوان مثال شرکت‌کننده‌ها از عدم تدریس برخی کتب در مناطق کم برخوردار خبر می‌دهند (شماره ۴، ۶، ۱۱) و فرد شماره ۴ بیان می‌کند: «کار و فناوری و درس تفکر و پژوهش را اصلاً در روستا تدریس نمی‌کردم چرا که کلاً دو دانش‌آموز پایه ششم داشتم و سیستم هم نبود»، هم‌چنین برخی مشارکت‌کنندگان اعلام می‌دارند که بخش‌هایی از کتاب فارسی از جمله ببین و بگو، گوش کن و بگو و صندلی صمیمیت را در کلاس اجرا نمی‌نمایند (شماره ۱ و ۳). هم‌چنین عدم پیاده‌سازی تمارین و فعالیت‌های مختلف درس تربیت بدنی که در کتاب راهنمای معلم تصریح شده است از جمله مصادیق مربوط است (شماره ۲ و ۱۱) که معلم شماره ۲ در ارتباط با آن می‌گوید: «مثلاً الان زنگ ورزش ما فقط به فوتبال بازی اختصاص پیدا می‌کنه و به بازی با توپ در شهرم همین بود و به ندرت ممکنه آموزگاری فعالیت‌های دیگر رو انجام بده».

۲-۳) نداشتن طرح درس مناسب از سوی معلم

از جمله ضرورت‌های تدریس اصولی، توجه به نکاتی پیش، حین و پس از تدریس است که از آن معمولاً با

عنوان نوشته‌ای منسجم با نام طرح درس یاد می‌شود. صاحب‌نظران مختلف بر ضرورت داشتن طرحی منظم پیش از حضور در کلاس درس و آغاز آموزش علی‌رغم عدم امکان پیش‌بینی همه موارد، تأکید کرده‌اند (شعبانی، ۱۳۹۸). از سوی دیگر در کتب راهنمای معلم دوره ابتدایی نیز به کرات برآن تأکید شده است. با این حال یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: «خبِ انگیزه معلم بیاد پایین به صورت غیرمستقیم خیلی تأثیر داره بالاخره ممکنه که برای شروع درس مثلاً ایجاد انگیزه را فراموش کنیم یا مثلاً کلا دیگه شما حساب کن یکی دیگه خسته است روحیش کمتره چه کارهایی ممکنه انجام بده» (شماره ۲). از سوی دیگر یکی از کارکردهای طرح درس، پیش‌بینی فعالیت‌های یاددهی-یادگیری و چگونگی پیاده‌سازی روش‌های انتخاب شده متناسب با وضعیت دانش‌آموزان است که متأسفانه در موارد متعددی معلمان به استفاده از روش‌های تولید محتوا و طرح درس‌های تکراری سایرین بسنده می‌نمایند که در این راستا یکی از معلمان بیان می‌کند: «اما عیب ماجرا این بود که کسی دیگه به خودش زحمت نمی‌داد که بیان بشینن اونا هم وقت بذارن، طرح درس‌نویسی یاد بگیرن، آموزش ببینن و محتوا جدید و خلاقانه با ایده‌گیری از محتواهای قبل تولید کنن و تکرار رو انتخاب میکنن» (شماره ۷).

۴-۲) مقاومت معلم در برابر روش تدریس‌های جدید

تغییرات محتوای کتب درسی، با رویکرد یادگیری فعال و روش‌های تدریس جدید صورت پذیرفته و به‌طور طبیعی، تدریس محتوای برنامه درسی، روش متناسب با آن را می‌طلبد و نمی‌توان با استفاده از یک روش غیرمتناسب با محتوای طرح شده، به اهداف برنامه نائل شد؛ لذا در راهنمای کتب درسی دوره ابتدایی بر این مسئله تأکید و روش‌های جدید پیشنهادی آورده شده است. با این حال یکی از مصادیق استخراج شده از تجارب معلمان نشانگر آن است که با وجود این مطلب، برخی همکارانِ همچنان بر روش‌های تدریس قدیمی پافشاری کرده و از استفاده روش‌های جدید امتناع می‌نمایند و عملاً انحراف و تقابل با برنامه رسمی را ایجاد می‌نمایند. یکی از معلمان می‌گوید: «من توی کلاس کارورزی دیده بودم صداکشی کردن کلمات در فارسی اول، به صورت گفتاری انجام میشه، در حالی که چیزی که ما هم توی دانشگاه یاد گرفته بودیم هم حالا توی کلاس‌های مختلف شرکت کرده بودیم دیده بودیم میگن به صورت گفتاری دیگه منسوخ شده» (شماره ۳). هم‌چنین مشارکت‌کننده دیگری بیان می‌کند: «در تدریس جمع و تفریق فرآیندی، همان روش قدیمی تدریس ضرب و تقسیم را استفاده کردم و دانش‌آموزان هم از همان روش استقبال نمودند؛ هم‌چنین درس فارسی را به شیوه جزء به کل تدریس کردم در حالی که رویکرد کتاب فارسی اول برعکس است» (شماره ۴).

مقوله محوری ۳. مدیریت یاددهی-یادگیری

مقوله محوری سوم در ارتباط با شناسایی ابعاد برنامه درسی سایه در دوره ابتدایی، مدیریت یاددهی یادگیری است که بر مبنای داده‌های جمع‌آوری شده از مشارکت‌کنندگان در پژوهش به بررسی مقولات اصلی آن پرداخته می‌شود:

۳-۰) دخالت غیرضروری والدین در فرآیند یاددهی-یادگیری

مشارکت دادن اولیا در برنامه درسی از جمله موارد تأکید شده در برنامه درسی ملی است، اما زمانی که این مشارکت از راه درست خود خارج شود و به انحراف برنامه درسی ابلاغ شده در جهت اجرا منجر شود به دخالتی ناصواب تبدیل می‌گردد. به‌عنوان مثال دخالت اولیا در امور فنی تدریس بدون داشتن تخصص و سواد پایه‌ی کافی و مجبور کردن معلم به استفاده از روش‌های نامناسب آموزش از جمله درخواست ارائه تکالیف سنگین و رونویسی از کتب مختلف و حتی درخواست تنبیه بدنی دانش‌آموزان در کلاس یا دخالت

در چینش کلاسی فراگیران که بر حسب صلاحدید معلم صورت پذیرفته است می‌تواند از جمله مصادیقی از برنامه درسی سایه باشد که کاملاً نامشروع بوده و نهادهای مرتبط با آموزش و پرورش نیز از آن‌ها اطلاع دارند. یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: «البته یه نکته‌ای هم بگم با توجه به اینکه بازم روستاست و غالبا والدین بی سوادن، تو مسائل آموزشی بیش از حد دخالت می‌کنند این مشکل در شهر خیلی بیشتر هست و اصلا رغبت اولیای مدرسه رو به مشارکت دادن والدین کم می‌کنن» (شماره ۱)، هم‌چنین وی در ارتباط با نظرات والدین در انجمن اولیا و مربیان بیان می‌کند: «گاهی اوقات جلساتی تشکیل میشه بعضاً نظرم میدن ولی نظرشون غیرکارشناسی غیرعلمی و براساس دانش‌آموز خودش (بچه خودش) میاد میگه، در واقع نظراتشون جنبه شخصی داره تا جنبه علمی»؛ هم‌چنین مشارکت‌کننده دیگری در ارتباط با انجام تکالیف از سوی والدین به جای دانش‌آموز، بیان می‌کند: «عمدتاً در تکالیف با ماهیت تحقیقی و پروژه‌ای مشخص هست که والدین یا خودشون یه سری مطلب رو آماده میکنن و به دانش‌آموز میگن یا مراجعه می‌کنن به کافی‌نت و از اونجا دریافت می‌کنن و تحویل بچه میدن که بیاره به کلاس» (شماره ۳).

۳-۲) تغییر زمان کلاس درس از سوی معلم در مناطق کم برخوردار

مطابق زمان در نظر گرفته شده در برنامه درسی رسمی مقطع ابتدایی، بایستی هر کلاس درس، ۲۴ ساعت در هفته معلم داشته باشد و زمان کلاس در نوبت صبح از ۸ الی ۱۲: ۳۰ می‌باشد؛ با این حال در برخی مناطق عمدتاً روستایی مشاهده می‌شود که برخلاف زمان‌بندی مقرر در اجرای برنامه درسی رسمی، بعضی مدارس دو یا سه روز در هفته شاهد حضور معلم در کلاس هستند و در مواردی ساعت شروع کلاس نیز دیر از موعد می‌باشد. در این خصوص یکی از معلمان اذعان می‌نماید: «اداره منطقه به‌طور غیرقانونی، مرا به دو مدرسه روستایی نزدیک به هم فرستاد که دو روز در یک مدرسه و سه روز در مدرسه دیگر ابلاغ داشتم که مجموعاً ۲۴ ساعت میشد» (شماره ۱). هم‌چنین مشارکت‌کننده دیگری ضمن داشتن تجربه‌ای مشابه در روزهای حضور در هفته در دو مدرسه روستایی، می‌گوید: «روزهای بسیاری به دلایل مختلف مثل سرمای زیاد، دیر می‌رسیدم و به همین دلیل با بچه‌ها هماهنگ کردم که ساعت ۹ بیان مدرسه» (شماره ۴).

۳-۳) مدیریت کلاس از سوی افراد غیررسمی

یکی از اصول اساسی مدیریت یاددهی-یادگیری در برنامه درسی رسمی، اداره کلاس از سوی معلم رسمی، آموزش دیده و دارای ابلاغ قانونی برای همان مدرسه است. با این حال بررسی تجارب مشارکت‌کنندگان در پژوهش نشان می‌دهد در مواردی با اطلاع تصمیم‌گیران، بر خلاف قواعد مصرح در برنامه درسی، از افراد غیررسمی در امر کلاس‌داری استفاده می‌شود و یا یک معلم، با ابلاغ غیرموظف معلم دیگری در کلاس درس وی حاضر می‌شود؛ در این ارتباط یکی از مشارکت‌کنندگان، می‌گوید: «ما بعضاً در روستا از نیروی غیررسمی استفاده می‌کنیم و این کار هم غیرقانونی هست و این اداره هم در جریان هستش که ما در اون منطقه که هستیم این کارو می‌کنیم یعنی ما میایم به یک خانمی که دیپلم داره میگیم شما بیا به این بچه‌های آمادگی درس بده یا گاهی مثلاً برای یه روز کلاسی رو میسپاریم بهش» (شماره ۵).

دلایل بروز برنامه درسی سایه در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران کدامند؟

خلاصه یافته‌های پژوهش در ارتباط با دلایل بروز برنامه درسی سایه در **دوره** ابتدایی نظام آموزشی ایران، با تأکید بر وجه اشتراک مقولات به دست آمده از متن روایت‌های مشارکت‌کنندگان در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. دلایل بروز برنامه درسی سایه در دوره ابتدایی

مقوله محوری	مقوله اصلی	زیر مقوله
عناصر برنامه درسی	متناسب نبودن زمان و حجم محتوای برنامه درسی	در نظر نگرفتن زمانی کافی برای تدریس شعرهای کتاب درسی-نبود زمان کافی برای ارائه‌ی بازخوردهای توصیفی در مدارس روستایی-کمبود زمان در انجام آزمایشات درس علوم در کلاس چندپایه- اشعار سنگین و متعدد در فارسی پایه ششم-حجم زیاد کتاب ریاضی پایه چهارم
عوامل اقتصادی	حقوق و مزایای ناکافی معلمان	اثرگذاری حقوق ناکافی، شغل دوم و مشکل اقتصادی در انگیزه معلمان-کار در اسنپ و دو شیفت تدریس برای گذراندن زندگی-عدم وضعیت مناسب معیشتی برای معلم به‌عنوان الگوی دانش‌آموز
	کمبود امکانات و ابزارهای آموزشی	نبود امکانات لازم برای انجام آزمایشات درس علوم-آوردن ابزار از سوی معلم و شاگرد-عدم وجود امکاناتی نظیر ویدیو پرژکتور، چینه، چوب خط ولوحه‌های فارسی در مدرسه -نداشتن رایانه در کلاس‌های روستا-بی‌توجهی مدیر نسبت به تهیه ابزار آموزشی
	کمبود منابع مالی و انسانی در مدارس	مشکلات مالی و کمبود اعتبارات مدرسه و دریافت کمک از اولیا و مدیر-نداشتن قدرت خرید تجهیزات-کمبود معلم به ویژه در روستا ها-عدم اختصاص مستخدم به مدرسه و بکارگیری دانش‌آموزان
عوامل آموزشی	مسئله آموزش ناکافی دانشجو معلمان	دریافت نکردن آموزش‌های لازم در ارتباط با محتوای برنامه درسی و شیوه‌های بازخوردنویسی در دانشگاه فرهنگیان
	ناکافی بودن آموزش‌های بدو استخدام معلمان ماده۲۸	کم بودن دوره‌های آموزشی معلمان جدیدالاستخدام-عدم آگاهی معلم از اهمیت اهداف برنامه درسی و ارتباط آن با محتوا-عدم دانش تخصصی کافی معلمان جذب شده از طریق آزمون استخدامی و امریه
	کم توجهی سیاست‌گذار به آموزش معلمان	ندادن اهمیت کافی سیاست‌گذار به بحث آموزش معلمان-نبود عامل تشویقی برای جذب معلمان به آموزش‌های ضمن خدمت-نبود آموزش‌ها و دوره‌های مرتبط با نیازهای معلمان-ناکافی بودن آموزش تخصصی به معلمان با تجربه
عوامل نظارتی	عدم بررسی دقیق فرآیند اجرای برنامه درسی از سوی بازرسان	عدم توجه راهبر آموزشی به چگونگی تدریس برنامه درسی در روستا-عدم توجه راهبر آموزشی روستا به محتوای پوشه کار دانش‌آموزان
	بروز نبودن اطلاعات راهبران آموزشی پیرامون روش‌های تدریس	عدم بروزبودن راهبر آموزشی در ارتباط با شیوه صداکشی صحیح در برنامه درسی پایه اول-عدم راهنمایی معلم پیرامون مشکل در تدریس نشانه «ی» پایه اول از سوی راهبر

مقوله محوری ۱. عناصر برنامه درسی

همان‌طور که در جدول (۳) نشان داده شده است یکی از مقولات محوری که از تحلیل داده‌های پژوهش در ارتباط با دلایل بروز برنامه درسی سایه در تعاملات با معلمان به دست آمد، دلایل مربوط به «عناصر برنامه درسی» بود. به عبارتی با تحلیل داده‌های پژوهش در این قسمت مشخص شد که بخشی از دلایل تحقق برنامه درسی سایه به عناصر موجود در برنامه درسی باز می‌گردد. در ادامه به تشریح مقولات اصلی مرتبط پرداخته می‌شود:

۱-۱) متناسب نبودن زمان و حجم محتوای برنامه درسی

از جمله عناصر اساسی برنامه درسی رسمی که از منظر مشارکت‌کنندگان به‌عنوان دلیلی بر بروز تجارب خارج از چارچوب برنامه درسی است، زمان است، به شیوه‌ای که مشارکت‌کنندگان معتقدند زمان در نظر گرفته شده با حجم محتوا و شرایط واقعی کلاس درس در دوره ابتدایی تناسب کافی ندارد (مشارکت‌کنندگان ۱، ۲، ۳، ۴، ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱). یکی از مشارکت‌کنندگان در این ارتباط می‌گوید: «خب من الان توی درس هفت خان رستم پایه ششم بخوام بیام توی اون درس شاهنامه رو معرفی کنم رستمو معرفی کنم نمیدونم شعرشو بگم معنیشو بگم، از جنبه اساطیری اهمیت‌اش رو بگم، این زمان کافی نیست زمان کافی به ما نمیدن» (شماره ۱). هم‌چنین مشارکت‌کنندگان بر این نکته تأکید کردند که محتوای طراحی شده بعضاً از حجم زیادی برخوردار است و همین امر در ارتباط با عامل زمان، سبب عدم تدریس برخی محتوا یا نپرداختن کافی به محتوای بعضی دروس شده است و یا به اشغال زمان زنگ هنر و ورزش و حتی ساعات تفریح برای تدریس منجر شده است (شماره ۶، ۷ و۱۱).

مقوله محوری ۲. عوامل اقتصادی

از جمله دلایلی که همه مشارکت‌کنندگان در پژوهش از آن به‌عنوان عاملی در جهت تحقق رفتارها، یادگیری‌ها و تجارب خارج از چارچوب برنامه درسی رسمی (مصادیق برنامه درسی زیرزمینی) یاد کردند، عوامل اقتصادی است که در ذیل به مقولات اصلی آن پرداخته می‌شود:

۱-۲) حقوق و مزایای ناکافی معلمان

از جمله عواملی که منجر به بروز رفتارها یا نقص‌هایی در اجرای برنامه درسی رسمی و در تعارض با آن می‌شود و مشارکت‌کنندگان از آن به‌عنوان عاملی در جهت کاهش انگیزه معلم در تدریس، و هم‌چنین زیر سوال رفتن شأنیت معلمان و بی‌اهمیتی دانش‌آموز به درس و مدرسه و حتی نتایج ارزشیابی، یاد می‌کنند؛ حقوق و مزایای ناکافی معلم است. یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌کند: «با توجه به اینکه وضعیت اقتصادی کشور روز به روز داره بدتر میشه بعد و حقوق معلم متناسب با تورم رشد نمی‌کنه معلم مجبوره برای رفع نیاز مادی خودش و خانوادش رو به شغل‌های دیگه بیاره و به همین دلیل زمان لازم و انگیزه لازم نداره» (شماره ۱)؛ و مشارکت‌کننده دیگری می‌گوید: «چون معلم خسته می‌شه با شغل دوم، توان لازم برای اینکه بخواد بازخورد متناسب بده و جزئیات رو رعایت کنه، از قبل بره محتوا آماده کنه، طرح درس بنویسه، اینا رو نداره» (شماره ۲).

۲-۲) کمبود امکانات و ابزارهای آموزشی

مشارکت‌کنندگان در پژوهش بر مبنای تجارب خود، دلایل بروز مصادیقی همچون عدم تدریس بخش‌هایی از محتوا و عدم استفاده از روش تدریس‌های فعال را، کمبود امکانات و ابزارهای آموزشی دانستند، به‌عنوان مثال مشارکت‌کنندگان ۱، ۲، ۳، ۴، ۶، ۷، ۹ به مواردی چون عدم وجود امکانات آزمایشگاهی مناسب در مدرسه، نداشتن ابزارهای آموزش ریاضی از جمله چینه و چوب خط، نداشتن لوحه‌های آموزشی قرآن و فارسی پایه اول اشاره کرده‌اند و مشارکت‌کننده شماره۶، بی‌توجهی برخی مدیران مدارس نسبت به تهیه

ابزارها را نیز در این ارتباط عنوان کرده است.

۳-۲) کمبود منابع مالی و انسانی در مدارس

از جمله دیگر علل بروز مصادیق برنامه درسی سایه از جمله علت استفاده از نیروهای غیررسمی در مدیریت کلاس‌ها، عدم استفاده از روش‌های تدریس نیازمند ابزارهای فناورانه و آزمایشگاهی و استفاده از دانش‌آموزان در نظافت مدرسه در ساعات آموزشی، به کمبود منابع مالی از جمله اعتبارات مدرسه، کمبود معلم و عدم اختصاص مستخدم به مدارس بر می‌گردد که یکی از مشارکت‌کنندگان در این راستا عنوان می‌کند: «مثلاً ممکنه که زنگ هنرشون یا ورزشون سر این موضوع از بین بره گاهی اوقات و جای اینکه نقاشی بکشه دانش‌آموز باید تو تمیزکاری مدرسه کمک کنه» (شماره ۲).

مقوله محوری ۳. عوامل آموزشی

مشارکت‌کنندگان عوامل دیگری را به‌عنوان دلایل بروز تجارب مرتبط با مصادیق برنامه درسی سایه، بیان نموده‌اند که، مقوله‌های اصلی زیر را در خود جای داده است:

۳-۱) مسئله آموزش ناکافی دانشجو معلمان

برخی مشارکت‌کنندگان در تجاربی مشترک به ضعف آموزش‌های تخصصی لازم در دوران تربیت معلم اشاره کرده‌اند و معتقدند آموزش‌هایی که پیرامون روش‌های تدریس تخصصی و شیوه‌های ارائه بازخورد و چگونگی ارزشیابی کیفی-توصیفی دریافت کرده‌اند، جنبه عملی کافی نداشته است و آن‌ها را در مواجهه با فضای واقعی کلاس، به اندازه لازم آماده نکرده است (شماره ۱، ۲، ۳، ۴، ۱۱).

۳-۲) ناکافی بودن آموزش‌های بدو استخدام معلمان ماده ۲۸

معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش معتقدند که معلمانی که از طریق آزمون استخدامی وارد کلاس‌های درس می‌شوند، آموزش‌های لازم و کافی را پیرامون شیوه‌های مدیریت کلاس، روش‌های تدریس و شیوه طراحی آموزشی نمی‌بینند و حتی از اهداف کلی و جزئی برنامه درسی رسمی نیز اطلاع کافی ندارند و همین امر سبب انجام اعمال و یاددهی-یادگیری‌هایی در کلاس می‌شود که مغایر با اهداف برنامه درسی ابلاغ شده می‌باشد؛ یکی از معلمان چنین بیان می‌کند: «عزیزانی که خرید خدمات میان یا عزیزانی که ماده ۲۸ میان اینا که دوره‌شون خیلی کمتر از ما بچه‌های فرهنگیانه جسارت نشه آدمای باسوادی هستند اما برای این محتوایی که ابلاغ شده دوره خاصی نمی‌گذرانند.» (شماره ۱) و مشارکت‌کننده دیگری عنوان می‌کند: «خود معلم که نمی‌دونه محتوا چیه و بلد نیست پیادش کنه، اینه که به اهمیت اون محتوایی که به ما ابلاغ شدن پی نمی‌بره، اهمیت اون اهداف رو نمی‌دونه، و تو اگه اهمیت چیزی رو ندونی اینکه دنبالش این محتوا بر چه اساسی پیاده شده رو هم متوجه نمیشی بنابراین خلاف اون عمل میکنی» (شماره ۶).

۳-۳) کم توجهی سیاست‌گذار به آموزش معلمان

مطابق آنچه که مشارکت‌کنندگان ۱، ۳، ۶، ۷، ۱۰ بیان نموده‌اند عدم اهمیت سیاست‌گذاران به بحث آموزش معلمان از جمله دلایلی است که به بروز برنامه درسی سایه در مقطع ابتدایی دامن می‌زند. به‌گونه‌ای که معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش بیان داشته‌اند که آموزش‌های متناسب با نیازهای معلمان به ندرت در مناطق برنامه‌ریزی می‌شود و آموزش‌های ضمن خدمت موجود نیز عمدتاً در راستای نیازهای ضروری موجود در کلاس درس نیست. از طرفی نبود عامل تشویقی از سوی مدیران جهت جلب مشارکت معلمان به آموزش‌های ضمن خدمت از جمله موارد بیان شده در این ارتباط است. هم‌چنین سیاست‌های سخت‌گیرانه پیرامون ادامه تحصیل فرهنگیان از دیگر موارد مرتبط با این مقوله بیان شده است؛ یکی از شرکت‌کنندگان

بیان می‌کند: «وقتی یادم می‌آید که چقدر برای دریافت مجوز ادامه تحصیل در مقطع ارشد از اداره دوندگی کردم، حس بدی پیدا می‌کنم طوری‌که انگیزه ادامه مقطع دکتری را ندارم چون باید تعهدات سنگین بدهم و مجدد کلی دوندگی کنم» (شماره ۳).

مقوله محوری ۴. عوامل نظارتی

مشارکت‌کنندگان در بخش از مصاحبه اشاره به عوامل نظارتی همچون امور مربوط به راهبران (سفیران) آموزشی، به‌عنوان عواملی که سبب بروز برخی مصادیق برنامه درسی سایه می‌باشند اشاره داشته‌اند که در ذیل به آن‌ها پرداخته می‌شود:

۴-۱) عدم بررسی دقیق فرآیند اجرای برنامه درسی از سوی بازرسان

مشارکت‌کنندگان در پژوهش عنوان کرده‌اند که در روستا راهبران آموزشی به جزئیات اجرای برنامه درسی توجهی نمی‌کنند و صرفاً به اینکه دانش‌آموز بتواند بخواند و بنویسد یا به برخی سؤالات راهبر پاسخ دهد بسنده می‌نمایند؛ یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: «در مدارس تک پایه شهری راهبر آموزش میاد پوشه کارا رو بررسی می‌کنه مثلاً جایی که درس دادیم و اینا رو بررسی می‌کنه ولی خب در مدارس چند پایه راهبر پوشه کار رو خیلی ترتیب اثر نمیده یعنی فقط همین که اون پوشه کار وجود فیزیکی داشته باشه کافیه» (شماره ۲). لذا همین امر میتواند بستری برای انجام فعالیت‌هایی مخالف برنامه درسی رسمی ایجاد نماید.

۴-۲) بروز نبودن اطلاعات راهبران آموزشی پیرامون روش‌های تدریس

یکی از مصادیق برنامه درسی سایه استفاده از روش‌های غیراصولی و مغایر با روش‌های پیش‌بینی شده در کتب راهنمای معلم عنوان شده است که مشارکت‌کنندگان یکی از دلایل مربوطه را عدم دانش پداگوژی کافی بازرسان بیان نموده‌اند. یکی از مشارکت‌کنندگان درباره تجربه خویش در روش صداکشی در پایه اول می‌گوید: «بازرسی که اومده بود سر کلاسم به شکل همین گفتاری از بچه‌ها سوال کرده بود بازرسم سابقش بالا بود بعد یه سری دیگه یه بازرس اومده بود جوون‌تر بود که ازشم سوال کردم معتقد بود این روش اصلاً نباید اجرا بشه!» (شماره ۳)، هم‌چنین مشارکت‌کننده دیگری بیان می‌کند: «اصلاً روش تدریس‌های اصطلاحاً جدید اهمیتی ندارد چون برای خود آموزش و پرورش هم بی‌اهمیت است و راهبر آموزشی در پاسخ به سوال من برای روشی بهتر برای تدریس الگوهای ریاضی پایه اول، گفت همان روش خوب است به تلاشت ادامه بده!» (شماره ۴).

پیامدهای برنامه درسی سایه در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران کدامند؟

خلاصه یافته‌های پژوهش در ارتباط با مؤلفه‌های مرتبط با پیامد برنامه درسی سایه در دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران، با تأکید بر وجه اشتراک مقولات به دست آمده از متن روایت‌های مشارکت‌کنندگان در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. پیامدهای برنامه درسی سایه در دوره ابتدایی

مقوله محوری	مقوله اصلی	زیر مقوله
چالش‌های یادگیرندگان	جذابیت نداشتن برنامه درسی برای یادگیرنده	جذاب نبودن محتوای کتاب درسی برای دانش‌آموز-عدم رغبت دانش‌آموز به حضور در فضای آموزش رسمی-نداشتن انگیزه علم‌آموزی و ارتقای دانش از سوی دانش‌آموز

	ضعف دانش‌آموز در مقاطع بالاتر	عدم توفیق دانش‌آموز در مقطع متوسطه به دلیل پایه ضعیف در ابتدایی- افت معدل در مقاطع بالاتر به سبب انحراف از برنامه درسی رسمی دوره ابتدایی- ضعف در خواندن و نوشتن در دوره متوسطه
	اخلال در فرآیند هدایت تحصیلی –شغلی	ایجاد مشکل در انتخاب رشته در دوره‌ی متوسطه به سبب پایه ضعیف-عدم شناسایی صحیح استعدادها و علایق یادگیرندگان-چالش پیدا کردن شغل مناسب با تحصیلات پس از خروج از نظام آموزشی
چالش‌های مربوط به معلمان	بی رغبتی معلم نسبت به دوره‌ها و طرح‌های آموزشی	عدم اجرای طرح‌های آتی آموزش و پرورش-عدم شرکت در دوره‌های ضمن خدمت- کاهش انگیزه برای یادگیری روش‌های نوین تدریس و آموزش
	پرهیز از ارائه بازخورد رسمی پیرامون برنامه درسی	عدم ارائه نظرات و دیدگاه‌ها از سوی معلم در ارتباط با محتوای طراحی شده- بی‌توجهی معلم به مشکلات و ناسازگاری‌های اهداف برنامه درسی و محتوا
	آسیب به جایگاه معلم از دید خانواده و دانش‌آموز	نگاه خانواده‌ها به معلم به‌عنوان فردی غیرمتخصص-عدم توجه دانش‌آموز به راهنمایی‌های معلم به سبب بی‌انگیزه بودن وی- قضاوت معلم به‌عنوان فردی بدون وجدان کاری از سوی اولیا
چالش‌های مربوط به اهداف عمومی آموزش	رواج مدرک‌گرایی به جای انتقال و توسعه دانش	رواج مدرک‌گرایی و تحویل افراد در ظاهر با سواد اما فاقد قدرت تحلیل به جامعه-عدم تناسب مدرک دریافت شده از نظام آموزشی با علم فراگیر-ارتقا پایه و مقطع دانش‌آموزان فاقد صلاحیت علمی لازم
	تحقق نیافتن اهداف ملی برنامه درسی	عدم پرورش افراد متعهد و مسئول در قبال جامعه-درونی نشدن اعتقادات ملی و مذهبی به سبب عدم اجرای صحیح برنامه درسی- نهادینه نشدن روحیه عرق ملی و مفاهیم مرتبط با آن به سبب نپرداختن کافی در برنامه
	نبود توانمندی و انگیزه پژوهش	عدم شکل‌گیری روحیه‌ی پژوهشگری در فراگیران-تولید نوشته‌ها و آثار غیرعلمی در مقاطع مختلف تحصیل -عدم مشارکت در درس‌پژوهی و اقدام‌پژوهی از سوی دبیران

مقوله محوری ۱. چالش‌های یادگیرندگان

از منظر مشارکت‌کنندگان در پژوهش، برخی پیامدهای برنامه درسی سایه در دوره ابتدایی برای نظام آموزشی، متوجه چالش‌هایی است که برای یادگیرندگان به وجود می‌آید که در ادامه به مقوله‌های اصلی مربوطه پرداخته می‌شود:

۱-۱) جذابیت نداشتن برنامه درسی برای یادگیرنده

مشارکت‌کنندگان در پژوهش معتقدند، بروز مصادیق ذکر شده در برنامه درسی سایه، کاهش انگیزه علم‌آموزی دانش‌آموزان چه در دوره ابتدایی و چه در مقاطع بالاتر را به دنبال دارد. در این راستا یکی از مشارکت‌کنندگان عنوان می‌کند: «وقتی که معلم بدون رغبت سر کلاس حاضر میشه و نه ایجاد انگیزه‌ای میکنه و نه طرح درس مشخصی داره و سرسری میخواد فقط روز رو بگذرونه، دانش‌آموز هم متوجه بی‌اهمیتی موضوع میشه و ارزشی دیگه براش نداره کلاس اومدن» (شماره ۵). هم‌چنین برخی دیگر از مشارکت‌کنندگان معتقدند محتوای برنامه درسی به سبب اجرای ناصحیح دیگر جذابیتی برای دانش‌آموزان نخواهد داشت. (شماره ۲ و ۱۱)

۲-۱) ضعف دانش‌آموز در مقاطع بالاتر

گروهی از مشارکت‌کنندگان معتقدند، برنامه درسی سایه در مقطع ابتدایی باعث افزایش موارد افت تحصیلی، ترک تحصیل و کاهش کیفیت یادگیری‌های پایه فراگیران در مقاطع بالاتر نظام آموزشی می‌گردد (۱، ۲، ۳، ۶، ۷). یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: «من خودم این رو در منطقه خرقان شاهد بودم که رفته بودم با سرپرست و مدیر متوسطه اول و دوم در مدارس روستایی که از روستاهای اطراف میومدن اونجا به‌عنوان مثلاً مرکز اونجا باهاشون صحبت می‌کردم گله‌ای می‌کردند که دانش‌آموزانی که نمی‌تونن تو متوسطه اول و دوم موفق باشن پایه‌شون ضعیفه در مقطع ابتدایی» (شماره ۱).

۳-۱) اخلال در فرآیند هدایت تحصیلی –شغلی

مشارکت‌کنندگان معتقدند، برنامه درسی سایه در دوره ابتدایی می‌تواند منجر به اخلال در شناسایی استعدادهای دانش‌آموزان گردد و در نهایت فرآیند هدایت تحصیلی آن‌ها را منحرف کند چرا که استعدادهای پایه یادگیرندگان، در دوره ابتدایی قابل شناسایی است که از جمله آن استعدادهای ورزشی، هنری، زبانی و منطقی است و عدم اجرای صحیح برنامه درسی ابلاغ شده می‌تواند به عدم شناسایی استعدادهای تحصیلی–شغلی یادگیرندگان انجامیده و آن‌ها را با مشکلاتی همچون تحصیل بدون علاقه در رشته‌های علمی و عدم پیدا کردن شغل مناسب با تحصیلات یا مشاغل غیرمرتبط درگیر نماید.

مقوله محوری ۲. چالش‌های مربوط به معلمان

برخی دیگر از پیامدها، به چالش‌هایی بر می‌گردد که مرتبط با معلمان است و آن‌ها را درگیر می‌کند، که مقوله‌های اصلی آن به شرح زیر است:

۱-۲) بی‌رغبتی معلم نسبت به دوره‌ها و طرح‌های آموزشی

مشارکت‌کنندگان معتقدند، برنامه درسی سایه نهایتاً می‌تواند رغبت معلم برای ارتقای دانش تخصصی خویش را کاهش دهد و در نتیجه این امر، معلم در زمینه روش‌های تدریس و جوانب پیرامون آن بروز نباشد. در این راستا یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: «وقتی من معلم می‌بینم که هیچ تفاوت به خصوصی میان خودم و سایر همکارانی که به درستی برنامه درسی رو اَجرا نمی‌کنن وجود نداره یا وقتی که هیچ عامل تشویقی و تفاوتی میان من و فردی که در هیچ دوره آموزشی آموزش و پرورش شرکت نمیکنه وجود نداره، طبیعیه که دیگه فکر هم نمی‌کنم به این موارد» (شماره ۷). یا مشارکت‌کننده دیگری عنوان می‌کند: «وقتی راهبر و سرگروه آموزشی، اشرافی به روش تدریس‌ها نداره و اصلاً متوجه نمیشه که من درست تدریس می‌کنم یا غلط، خب یاد گرفتن روش تدریس جدید چه اهمیتی داره!» (شماره ۴).

۲-۲) پرهیز از ارائه بازخورد رسمی پیرامون برنامه درسی

مشارکت‌کنندگان بیان نمودند که از جمله پیامدهای برنامه درسی سایه که با ماهیت این برنامه نیز در ارتباط است، عدم تمایل معلمان به مشارکت در اصلاح و بهبود برنامه درسی رسمی است چرا که آن‌ها معتقد به بی‌اهمیتی نظرات‌شان برای سیاست‌گذاران هستند و به همین منظور، رغبتی برای اظهار نظر پیرامون مشکلات مختلف محتوای برنامه درسی نخواهند داشت (مشارکت‌کنندگان شماره ۱، ۸، ۱۰) و همین امر می‌تواند به تکرار چرخه معیوب در برنامه درسی بینجامد.

۳-۲) آسیب به جایگاه معلم از دید خانواده و دانش‌آموز

فارغ از دلایل بروز برنامه درسی سایه در **دوره** ابتدایی، از جمله پیامدهای این نوع از برنامه درسی از نظر مشارکت‌کنندگان، آسیب به جایگاه معلم است، به‌گونه‌ای که یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: «وقتی

معلم بخش‌هایی از محتوا رو درس نمیده، یا فعالیت‌هایی مثل آزمایش‌ها رو انجام نمیده، بالاخره والدین و دانش‌آموزان متوجه میشن و قضاوتشون این خواهد بود که معلم ما تخصص لازم رو نداره یا اصلا وجدان کاری نداره» (شماره ۱).

مقوله محوری ۳. چالش‌های مربوط به اهداف عمومی آموزش

برخی از پیامدهای برنامه درسی سایه در دوره ابتدایی، از نظر مشارکت‌کنندگان ناظر بر چالش‌هایی است که در مسیر تحقق برخی اهداف عمومی آموزش و پرورش ایجاد می‌گردد، که در ادامه به شرح مقولات اصلی آن پرداخته می‌شود:

۳-۱) رواج مدرک‌گرایی به جای انتقال و توسعه دانش

مشارکت‌کنندگان در پژوهش معتقدند، مصادیق برنامه درسی سایه می‌تواند به توسعه مدرک‌گرایی به جای توسعه دانش در جامعه کمک نماید چرا که یادگیرنده بدون انگیزه و اهمیت به برنامه درسی رسمی، صرفاً برای رسیدن به مدرک یا گواهی نظام آموزشی، به طی کردن مقاطع تحصیلی می‌پردازد و در نهایت خروجی نظام آموزشی دانش‌آموختگانی است که سطح علمی و مهارتی آن‌ها تناسبی با مدرک دریافت شده ندارد (شماره ۱، ۲، ۳، ۵).

۳-۲) تحقق نیافتن اهداف ملی برنامه درسی

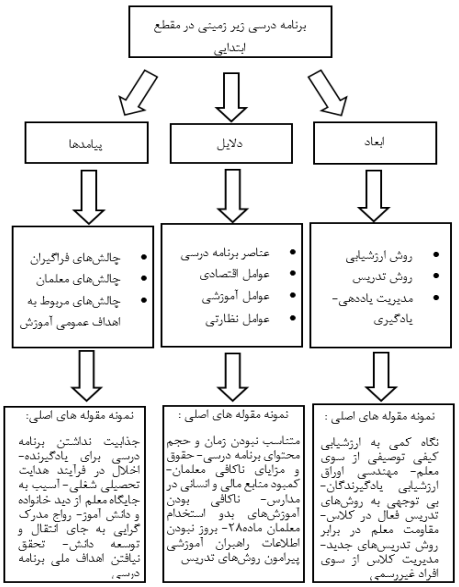
مشارکت‌کنندگان اظهار نمودند که اهداف اساسی برنامه درسی ملی که از جمله آن‌ها، تقویت تعهد و عرق ملی، و مسئولیت در قبال جامعه است، ممکن است در یادگیرندگان پرورش نیابد یا به عبارتی دیگر اهداف ملی برنامه، محقق نشود. در این ارتباط یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید: «شما ببینید آینده‌سازان این مملکت همین دانش‌آموز است هرچه این دانش‌آموزا کمتر آموزش ببینند در خصوص مثلاً چی عرق ملی منافع ملی براشون مهم نباشه یا مثلاً اخلاقیات به اینا آموزش داده نشه خب چه انتظاری میشه در آینده داشت» (شماره ۲).

۳-۳) نبود توانمندی و انگیزه پژوهش

یکی دیگر از اهداف عمومی آموزش چه در مقاطع قبل از آموزش عالی و چه در آموزش عالی، پرورش توانمندی و روحیه پژوهشگری در یادگیرندگان است که به اذعان مشارکت‌کنندگان در صورتی‌که در قالب برنامه درسی رسمی مقطع ابتدایی به آن پرداخته نشود، افراد در مقاطع بالاتر تحصیلی نیز ممکن است با امر تحقیق و پژوهش علمی بیگانه باشند و همین امر به رواج و گسترش تولیدات بی‌ارزش از نظر علمی و پژوهش‌های خارج از چارچوب‌های معتبر، منجر می‌شود (شماره ۱، ۲، ۳، ۷).

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی سایه در دوره ابتدایی، شامل ابعاد، دلایل و پیامدها تدوین شد. برنامه درسی سایه مشتمل بر بسیاری از فعالیت‌های خارج از چارچوب برنامه درسی رسمی است که معمولاً فراگیر بوده و اهداف آن در تناقض با اهداف برنامه درسی رسمی است. به‌منظور پاسخ به سوالات پژوهش، داده‌های حاصل از مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان که مبتنی بر واکاوی تجارب آنان بود گردآوری و تحلیل شد که خلاصه آن در شکل (۱) آمده است.



شکل ۱. خلاصه یافته‌های پژوهش

همان‌طور که در شکل (۱) نیز نشان داده شده است، مهمترین ابعاد برنامه درسی سایه در دوره ابتدایی در ۳ مقوله محوری روش ارزشیابی، روش تدریس و مدیریت یاددهی-یادگیری شناسایی شد که در مقوله اول ناظر بر فعالیت‌های زیرزمینی در حوزه ارزشیابی کیفی- توصیفی، همچون نگاه کمی معلم به ارزشیابی کیفی، عدم ارائه بازخورد مناسب مطابق استانداردهای این نوع ارزشیابی و کم توجهی دانش‌آموز به نتایج ارزشیابی توصیفی بود که همسو با پژوهش‌های رضوی (۱۳۹۵)، گوران و جوادی‌پور (۱۳۹۸) و پلکویی و صالحی (۱۳۹۶) مبنی بر بازخوردهای نامتناسب معلمان، بی‌توجهی دانش‌آموز به ارزشیابی و افت استرس مولد تحصیلی ناشی از اجرای ارزشیابی کیفی می‌باشد. در ارتباط با مقوله محوری روش تدریس، نیز مصادیقی چون بی‌توجهی به روش‌های تدریس فعال در کلاس، نداشتن طرح درس مناسب و مقاومت در برابر روش‌های نوین تدریس شناسایی گردید که همگی مغایر با روش‌های پیشنهادی و تصریح شده در کتب راهنمای معلم و برنامه درسی ملی، مبنی بر استفاده از روش‌های اکتشافی و فعال است (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۹؛ شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱) و به‌طور آگاهانه در کلاس‌های درس جریان دارد و از این وجه هم سو با نظر کوروماز، کیلیچ و کوجوباش (۲۰۲۰)، مبنی بر مقاومت معلم به‌عنوان مانعی در مسیر مدیریت تغییر برنامه‌های درسی رسمی است. مقوله محوری دیگر، به مصادیق برنامه درسی سایه در مدیریت یاددهی-یادگیری اشاره دارد که شامل دخالت غیرضروری والدین در کلاس درس، تغییر ساعت آموزشی کلاس‌ها و حضور افراد غیررسمی در کلاس است که بر خلاف اصول تصریح شده در سند برنامه درسی ملی و سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش مبنی بر مشارکت سازنده اولیا و مربیان و حضور افراد متخصص در مدارس نظام تربیت رسمی است (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱) و به گفته‌ی محمدی فارسانی و همکاران (۱۳۹۶) حضور افراد غیرمتخصص به‌عنوان جایگزین معلمان رسمی کلاس، می‌تواند بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر منفی داشته باشد.

در ارتباط با سوال دوم پژوهش مبنی بر شناسایی دلایل بروز برنامه درسی سایه در مقطع ابتدایی،

۴ مقوله محوری شامل «عناصر برنامه درسی»، «عوامل اقتصادی»، «عوامل آموزشی» و «عوامل نظارتی» استخراج شد. دلایلی که ذیل عناصر برنامه درسی جای می‌گیرد عمدتاً حول محور زمان و حجم محتوای برنامه درسی ابلاغ شده می‌باشد و مشارکت‌کنندگان عدم تناسب زمانی و محتوایی را عاملی در جهت بروز برخی مصادیق برنامه درسی سایه بر شمرده‌اند. در این ارتباط مسئولان پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش نیز معتقدند حجم کتاب‌های درسی بالاست و محتوای کتاب‌های بررسی‌شده در بیشتر موارد با توان ذهنی دانش‌آموزان متناسب نیست (خبرنگار اجتماعی تسنیم، ۱۴۰۱)، هم‌چنین برناخواجه و همکاران (۱۴۰۱) نیز، مشکلات و نواقص طراحی و تدوین برنامه درسی و محتوای آن را، عاملی در جهت افزایش مقاومت معلمان برشمرده‌اند. در ارتباط با عوامل اقتصادی نیز، نتایج تحقیق نشان‌دهنده این بود که حقوق و مزایای ناکافی، کمبود ابزارها و تجهیزات آموزشی و کمبود منابع انسانی و مالی می‌توانند مصادیقی از برنامه درسی زیرزمینی را رقم بزنند که هم سو با پژوهش امیری و همکاران (۱۳۹۳) مبنی بر مانع شدن عوامل اقتصادی در مسیر به کارگیری مواد و وسایل کمک آموزشی در تدریس معلمان ابتدایی است. هم‌چنین مطابق پژوهش بیگام و همکاران (۲۰۲۱)، فرسودگی شغلی ناشی از نارضایتی‌های اقتصادی آموزگاران می‌تواند بر میزان استرس آموزگاران اثر گذاشته و از کیفیت آموزش بکاهد. عامل دیگری که از تحلیل داده‌ها شناسایی گردید عوامل آموزشی است بدین معنا که مشارکت‌کنندگان معتقد بودند آموزش‌های ناکافی به دانشجو معلمان و معلمان جذب شده در آزمون استخدامی و کم توجهی سیاست‌گذار به امر آموزش معلمان از جمله علل بروز مصادیق برنامه درسی سایه هستند؛ چرا که وقتی معلم با شیوه‌های تدریس مناسب، اهداف برنامه درسی رسمی و شیوه‌های بازخوردنویسی در ارزشیابی کیفی به‌طور تخصصی آشنایی نداشته باشد یا در ارتباط با آن به‌طور مناسب توجیه نگردد، درگیر با برنامه درسی سایه در تعاملات کلاسی خواهد شد. در همین راستا نتایج یافت شده با پژوهش سلیمی و همکاران (۱۳۹۷) که طی آن آسیب‌پذیری دانشگاه فرهنگیان در حوزه برنامه درسی و سرفصل‌ها شامل آسیب‌ها در حوزه پداگوژیکی، محتوایی و پداگوژیکی-تکنولوژیکی برمبنای تجارب زیسته دانشجو معلمان، شناسایی گردیده است، هم سو می‌باشد و دانشجو معلمان از عدم یادگیری روش‌های تدریس و امور مربوط به مدیریت کلاس و شیوه‌های ارزشیابی با کاربرد عملی سخن گفته‌اند. مقوله محوری دیگر، عامل نظارتی است؛ بدین‌معنا که از منظر مصاحبه‌شونده‌ها، عدم بررسی جزئی امور یاددهی–یادگیری از سوی سفیران آموزشی، خود بستری برای گسترش برنامه درسی زیرزمینی است چرا که وقتی سفیر آموزشی (راهبران آموزشی، معاون آموزشی) تنها با بررسی اوراق موجود در پوشه کار و فضای فیزیکی کلاس، آن هم به صورتی کلی بسنده کند، طبیعتاً جلوی تجارب یادگیری خارج از چارچوب گرفته نخواهد شد؛ از سویی دیگر عوامل نظارتی بایستی خود از دانش محتوایی، پداگوژیکی و تجربه کافی برخوردار باشند و زمانی‌که چنین صلاحیت‌هایی در آن‌ها احراز نشود، بی‌اهمیتی مسائل آموزشی در نظر سیاست‌گذاران در مراتب مختلف را به ذی‌نفعان برنامه درسی القا می‌نماید؛ لذا پیشنهاد می‌شود دستورالعمل‌های لازم جهت انتخاب و آموزش سفیران آموزشی که وظیفه بررسی فعالیت‌های یاددهی-یادگیری را دارند، تدوین و به مناطق ابلاغ گردد تا نظارت دقیق‌تری بر فرآیند اجرای برنامه درسی رسمی صورت پذیرد.

در پاسخ به سوال سوم پژوهش در ارتباط با پیامدهای برنامه درسی سایه، ۳ مقوله محوری چالش‌های فراگیران، چالش‌های معلمان و چالش‌های مربوط به اهداف عمومی آموزش شناسایی شد. در ارتباط با فراگیران، یافته‌های پژوهش نشانگر این است که دانش‌آموزان در اثر تجارب مصادیق برنامه درسی سایه از جمله عدم تدریس برخی از محتوا و حتی برخی کتب درسی و استفاده اندک از روش‌های تدریس فعال و اجرای ناصواب ارزشیابی کیفی، به تدریج دچار ضعف ارتباط با محتوای برنامه درسی رسمی شده و درس و مدرسه برایشان از جذابیت خواهد افتاد و در کنار این مهم، به دلیل عدم فراگیری صحیح سواد پایه پیش‌بینی شده در برنامه درسی رسمی، در مقاطع بالاتر با افت تحصیلی، ممکن است مواجه گردند

و در نهایت به سبب عدم شناسایی صحیح استعدادها در مقطع ابتدایی، در یکی از مهم‌ترین بزنگاه‌های زندگی، یعنی انتخاب رشته تحصیلی، با چالش‌های جدی مواجه خواهند شد؛ در همین خصوص، پیامدهای عنوان شده، هم سو با پژوهش خصالی و همکاران (۱۳۹۴) دال بر کاهش سواد دانش‌آموزان بر اثر اجرای غیراستاندارد ارزشیابی کیفی است. مقوله محوری دیگر ناظر بر چالش‌هایی است که معلمان با آن مواجه می‌شوند؛ طبیعی است که وقتی معلم با برنامه درسی سایه بنا به دلایل عنوان شده درگیر می‌شود اساساً به تقابل با برنامه درسی رسمی پرداخته، و هم سو با اهداف و آیین نامه‌های پیرامون آن عمل نمی‌کند لذا از حضور در دوره‌های آموزشی مرتبط با ارتقای دانش تخصصی خود امتناع می‌ورزد و همین امر او را از فهم بایسته‌های اجرای برنامه درسی رسمی، دور می‌نماید و علاوه بر آن، سبب می‌شود تا از ارائه بازخوردهای مربوط به بهبود اجزای برنامه درسی نیز سر باز زند چرا که معتقد به بی‌اهمیتی و صوری بودن آن دارد که خود مانعی در جهت بهبود کیفیت یاددهی-یادگیری از طریق بازنگری برنامه‌های درسی است؛ پیامد دیگر تخریب جایگاه معلم در نظر خانواده‌ها و دانش‌آموزان است چرا که وقتی معلم به تدریس بخش‌هایی از کتاب نمی‌پردازد، ارزشیابی را به صورت اصولی انجام نمی‌دهد و بازخوردهای لازم را به والدین و فراگیران ارائه نمی‌کند و یا به جای خود افرادی غیرمتخصص را به کلاس درس می‌فرستد یا در ساعات کاری مقرر، به فعالیت نمی‌پردازد این نگرش را در خانواده‌ها ایجاد می‌نماید که فردی غیرمتخصص و فاقد وجدان کاری است و از این مسیر، اعتماد عمومی جامعه به معلمان و نقش الگویی آنان کاهش می‌یابد؛ پیامد دیگر چالش‌های مربوط به اهداف عمومی آموزش و پرورش است بدین معنا که مصادیق برنامه درسی سایه از نظر مصاحبه‌شوندگان می‌تواند منجر به توسعه مدرک‌گرایی در میان فراگیران شود چرا که فراگیری که به این نتیجه رسیده است که نظام آموزشی برایش جذابیتی ندارد و مطابق با علایق او نیست و دیدگاه نامناسبی نیز نسبت به معلم به‌عنوان رکنی اساسی در آموزش، پیدا کرده است تنها با این انگیزه در نظام آموزشی مقاطع را پشت سر می‌گذارد که مدرک یا گواهی مربوطه را دریافت نماید. هم‌چنین دانش‌آموزان زمانی که به‌طور صحیحی ارزیابی نشوند، بدون دانش و صلاحیت‌های کافی که در برنامه درسی رسمی پیش‌بینی شده است وارد مقاطع بعدی می‌شوند و در نهایت با دانش‌آموختگانی مواجه خواهیم شد که مدارک تحصیلی‌شان تناسب لازم با سطح دانشی آن‌ها ندارد. از طرفی دیگر برنامه درسی رسمی اهدافی را دنبال می‌کند که جنبه ملی داشته و در راستای تقویت ملی‌گرایی و وحدت آحاد جامعه است و زمانی که محتوای مربوط به آن‌ها از جنبه‌های شناختی و نگرشی بر مبنای دستورالعمل‌های ابلاغ شده تدریس نشود، طبیعتاً تحقق این اهداف با مشکلاتی مواجه می‌شود و افرادی از نظام آموزشی خارج می‌شوند که تعهد لازم به حل مسائل جامعه و حس مسئولیت نسبت به آن را نخواهند داشت که با تبعات شناسایی شده برنامه درسی سایه در مقطع متوسطه در پژوهش بازدارقمچی و همکاران (۱۳۹۸) هم سو می‌باشد. پیامد دیگر در خصوص اهداف عمومی آموزش، نبود توانمندی و انگیزه پژوهش است که حاصل مصادیق برنامه درسی سایه در مقطع ابتدایی است؛ به بیانی شفاف‌تر، عدم استفاده از رویکردهای اکتشافی و پژوهش‌محور در یادگیری و تدریس، فراگیران را از درونی‌سازی روحیه‌ی تحقیق و پژوهش باز می‌دارد که در تمامی مقاطع آموزشی حتی تحصیلات تکمیلی آثار آن قابل مشاهده است و از جهتی دیگر، معلمان نیز به سبب انجام فعالیت‌های مخالف برنامه درسی رسمی، نسبت به امر پژوهش بی‌رغبت شده و در پژوهش‌های مرتبط با تدریس و آموزش شرکت نخواهند کرد و یا به تولید آثار غیرعلمی می‌پردازند. در نهایت می‌توان گفت برنامه درسی سایه در دوره ابتدایی، عناصری از برنامه درسی رسمی از جمله روش ارزشیابی، روش تدریس و مدیریت یاددهی-یادگیری را تحت تأثیر قرار داده است که خود به دلیل عوامل مرتبط با عناصر برنامه درسی رسمی، عوامل اقتصادی، عوامل آموزشی و عوامل نظارتی است، این نوع برنامه درسی در دوره ابتدایی می‌تواند پیامدهایی را برای ذی‌نفعان برنامه درسی رسمی به دنبال داشته باشد که از جمله آن چالش‌های مربوط به معلمان همچون خودداری از ارائه بازخورد به سیاست‌گذاران و نهادهای آموزشی

پیرامون برنامه درسی به‌عنوان مجری برنامه و هم‌چنین چالش‌هایی چون افت تحصیلی است که ممکن است برای فراگیران در مقاطع تحصیلی بالاتر ایجاد شود و در نتیجه شاهد انحراف برنامه درسی رسمی از اهداف آن خواهیم بود.

پیشنهادات پژوهشی

۱-پیشنهاد می‌شود تا در پژوهش‌های بعدی، نظرات یا تجارب سایر شرکای برنامه درسی دوره ابتدایی نیز مورد بررسی قرار گیرد.

۲-می‌توان پژوهش‌های آتی را با تمرکز بر شناسایی ابعاد مشترک برنامه درسی زیرزمینی (سایه) در دوره‌های ابتدایی و متوسطه پیش‌برد.

۳-توصیه می‌شود تا در پژوهش‌های بعدی، از سایر روش‌های پژوهش (کیفی یا آمیخته) نیز به‌منظور تبیین بهتر مفهوم برنامه درسی زیرزمینی (سایه) استفاده شود.

۴- پیشنهاد می‌شود تا ابعاد برنامه درسی زیرزمینی (سایه) در نظام آموزش عالی نیز مورد واکاوی قرار گیرد.

پیشنهادات کاربردی

۱-پیشنهاد می‌گردد مؤلفان کتب درسی و طراحان برنامه درسی مقطع ابتدایی نسبت به ایجاد بستری جهت دریافت نظرات و دیدگاه‌های معلمان (که می‌تواند در قالب جلسات منظم در مناطق یا پلتفرم‌های غیرحضوری صورت پذیرد) اقدام نمایند.

۲-سیاست‌گذاران نسبت به امر معیشت و جوانب اقتصادی اجرای برنامه درسی از جمله حقوق و مزایای معلمان و سرانه مدارس دولتی تمهیداتی جدی اندیشیده، و با دیدگاهی علمی و واقع‌نگرانه، و با دید سرمایه‌گذاری به محاسبه هزینه‌ها پرداخته شود تا از این طریق بخش قابل توجهی از علل برنامه درسی زیرزمینی بر طرف گردد.

۳- با عنایت به یافته‌های پژوهش حاضر در ارتباط با نظرات مشارکت‌کنندگان که همگی تجربه حضور در نظام تربیت معلم را داشته‌اند، توصیه می‌شود نسبت به برنامه‌های درسی تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان)، در راستای کاربردی‌تر شدن در کلاس‌های درس و با توجه به آسیب‌های شناسایی شده آموزش‌های دانشجو معلمان براساس پژوهش‌های معتبر، بازنگری‌های لازم صورت پذیرد.

۴-پیشنهاد می‌شود در ارتباط با آموزش‌های بدو خدمت، آموزش و پرورش نسبت به برگزاری دوره‌های لازم برای معلمان جذب شده از طریق آزمون استخدامی اقدام نماید و حتی‌الامکان آزمون‌ها طوری برنامه‌ریزی شود که تا قبل از آغاز سال تحصیلی، افراد پذیرفته شده آموزش‌های ضروری را دریافت نمایند.

۵-در خصوص آموزش‌های ضمن خدمت توصیه می‌شود سیاست‌گذاران آموزشی، نسبت به برنامه‌ریزی، برگزاری و ارزیابی دوره‌های آموزشی، متناسب با نیازهای معلمان اقدام نمایند و با تدوین سیاست‌های تشویقی، همچون اثربخشی مشارکت در دوره‌ها در فرآیند رتبه‌بندی معلمان، آنان را ترغیب به مشارکت نمایند.

محدودیت‌ها

۱-محدود بودن مبانی نظری و نبودن پژوهش‌های کافی در داخل و خارج از کشور پیرامون مفهوم برنامه درسی زیرزمینی (سایه)

۲-تعیین نمونه‌ها در محدوده جغرافیایی محل سکونت پژوهشگر به‌منظور سهولت در دسترسی

۳-آشنایی بسیار کم معلمان با موضوع و چالش در جمع‌آوری اطلاعات مناسب

منابع

Araghiyeh, A., Fathi Vajargah, K. (2012). Position of Multiculturalism in School Education and Higher Education. *Strategy for Culture*, 5(Issue 17-18), 187-204.

Abu Alfoul, M. N., Bazhair, A. H., Khatatbeh, I. N., Arian, A. G. (2024). The effect of education on economic growth in Sub-Saharan African countries: Do institutions matter. *Economies*, 12(11), Article 300. https: //doi. org/10. 3390/economies12110300.

Apple, M. W. (1982). Curriculum and Reproduction. *Curriculum inquiry*, Vol 9, No 3.

Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum (4th ed.)*. Routledge.

Amiri, S., Safaei, T., Farajollahi, M. (2014). *Investigating the use of and barriers to the use of educational materials and aids from the perspectives of teachers and principals in boys' elementary schools in District 1 of Khorramabad city in the academic year 2019-2020*. Master's thesis, Curriculum Planning, Payam Noor University, South Tehran.

Akbari, F., Najafi, M., Mohammadi, R. (2014). *Persian Teacher's Book for the Fourth Grade of Elementary School*. Tehran: General Directorate for Supervision of Publication and Distribution of Educational Materials.

Abbasi, Z., Amiri, S., Talebi, H. (2015). The effectiveness of cognitive-behavioral therapy focused on the processing unit (MCBT) on reducing symptoms of separation anxiety in 6 and 7-year-old children. *Clinical Psychology and Personality*, Vol. 13, 51-64.

Bray, M. (2013). *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Asian Development Bank.

Bray, M. (2017). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners* (2nd ed.). UNESCO International Institute for Educational Planning. Available at: Hub HKU

Beegum, B., & T V, B. (2021). Job Satisfaction and Job Stress of Primary School Teachers in Kerala. *Strad Research*, 8(7), 29-34. https: //doi. org/10. 37896/sr8. 7/004

Bazdarghamchi, M., Fathi Vajargah, K., Arefi, M., Farastkhah, M. (2019). *Explaining the concept of shadow curriculum and its identification in the lower secondary level of the Iranian education system*. PhD thesis, curriculum planning, Shahid Beheshti University of Tehran.

Bazdarghamchi, M., Fathi Vajargah, K., Arefi, M., Farastkhah, M. (2020). Intellectual and theoretical origins of the shadow curriculum and recognition of its examples in the Iranian educational system. *Research in Curriculum Planning,* 17(37), 1-17.

Bornakhaje, M., Mahmoudi, F., Adib, Y & Habibi, H. (2022). Investigating the resistance of primary school teachers against the official curriculum: A grounded theory study. *Theory and practice in curriculum*, 19, 373-408.

Davis, A. (2019). The sublime object of curriculum: Žižek and the pedagogical turn**.** *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 367–380.

Feige, E. L. (1989). *The Underground Economy*. Cambridge University Press.

Fathi Vajargah, K. (2018). A Reflection on Cultural Occupation and Shadow/Underground curriculum. *Journal of higher education curriculum studies*, 9(17), 1-5.

Fathi Vajargah, K. (2017). Keynote speech, Ethnicity-Nationality Tension in Iran: The Place of Citizenship Education in Maintaining National Integrity. *15th Annual Conference of the Iranian Curriculum Studies Association, on the topic of Citizenship Education, What, Why and How*. Zanjan, Iran.

Fathi Vajargah, K. (2021). *Curriculum Identities*. Tehran: Aeizh Publications.

Fathi Vajargah, K., Bazdarghamchi, M. (2021). *What is the curriculum*. Tehran: Mehraban Publishing.

Fathi Vajargah, K. (2015). Specialized Scientific Meeting on Curriculum, Faculty of Educational

Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran.

Fathi Vajargah, K. (2023). *Basic Principles and Concepts of Curriculum Planning*. Tehran: Elme Ostadan Publications.

Gholami, M., Abbasi, E., Niknam, Z. (2021). *Identifying the effects of the shadow curriculum in the second year of secondary school*. Master's thesis, curriculum planning, Kharazmi University.

Goran, S., Salehi, K., Javadipour, M. (2019). A phenomenological approach to teachers' reactions to changes in the elementary school academic achievement evaluation system. *Research in Curriculum Planning*, Vol. 63, 1-20.

Hebdige, D. (1979). *Subculture: The Meaning of Style*. Routledge.

Hassanzadeh Pelkoei, S., Salehi, K. (2017). Phenomenological analysis of challenges resulting from the decrease in educational stress in the descriptive-qualitative evaluation system. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, Vol. 20, 155-188.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.

Kymlicka, W. (2014). *The Essentialist Critique of Multiculturalism: Theories, Policies, Ethos*. EUI Working Paper RSCAS 59.

Korumaz, M., Kiliç, G. N., & Kocabas, I. (2020). The Lived Experience of Principals for Managing Change in Their Schools: A Phenomenological Research. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 1038-1062.

Khasali, A., Salehi, K., and Bahrami, Masoud. (2015). Analysis of the perceptions and lived experiences of elementary school teachers regarding the reasons for the ineffectiveness of the descriptive-qualitative evaluation program: A phenomenological study. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 5(12), 121-152.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Mehrmohammadi, M., Javadipour, M., Ghaderi, M. (2021). *Curriculum: Beyond Existence*. Tehran: Aeizh Publications.

Mohammadi Farsani, F., Hakimzadeh, R., Dehghani, M. (2017). Elementary school students' experiences with substitute teachers (case study). *Curriculum Studies*, 12(47), 145-166.

Petersen, R. (2001). *Resistance and Rebellion: Lessons from Eastern Europe*. Cambridge University.

Phillips, A. (2007). *Multiculturalism without Culture*.Princeton University Press.

Rahmati Arani, F., Mirshamshiri, M. (2022). *Investigating the status and status of the shadow curriculum in the virtual education space in the second year of secondary school and providing solutions for its improvement* Master's thesis, Payam Noor University of Isfahan Province.

Razavi, A. (2016). The three components of descriptive evaluation: feedback, self-assessment and peer assessment. *Journal of Education and Evaluation*, No. 36, 49-74.

Sadeghi, A. (2012). Characteristics and Necessities of Developing a Multicultural Curriculum in Iran; Review of Challenges, Presentation of Strategies. *Strategy for Culture*, 5(Issue 17-18), 93-121.

Shipley, L., & Moriuchi, M. -Y. (Eds.). (2022). *The Routledge companion to art and activism in the twenty-first century*. Routledge.

Salimi, J., Saedmochshi, L & Abdi, A. (2018). Analyzing the Status of Farhangian University in Terms of Student-Teacher Lived Experiences; A Mixed Study. *Curriculum Research*, No. 2, 98-144.

Shabani, H. (1403). *Educational and training skills (teaching methods and techniques)*. Tehran: Samt.

Supreme Council of Cultural Revolution, Ministry of Education. (2011). Theoretical foundations of fundamental change in the formal public education system of the Islamic Republic of Iran.

Safaei Movahed, S. (2024). *Qualitative Research*. Tehran: Elme Ostadan.

Safi, A. (2010). *My Child's Teacher: A Good Teacher from the Students' Perspective*. Peywand Journal, 366, 22-26.

Tasnim News Agency Social reporter. (2022). Research confirms that Iranian textbooks are bulky and difficult/Science, mathematics and religion are not in line with students' comprehension ability. Tasnim News Agency. https: //tn.ai/2731501.

The Supreme Council of Education in cooperation with the Educational Research and Planning Organization. (2012). National Curriculum of the Islamic Republic of Iran. Resolution 2012.

van Manen, M. (2023). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing (2nd ed.)*. Routledge.

Žižek, S. (1989). *The sublime object of ideology*. London: Verso.