

برنامه درسی پنهان

صابر شفیعی^۱، محمدرضا پراز^۲، حبیب الله هاشمی^۳

^۱ کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دبیر آموزش و پرورش

^۲ آموزگار آموزش و پرورش

^۳ آموزگار آموزش و پرورش

چکیده

هر نظام آموزشی برای رسیدن به اهداف خود باید داری برنامه درسی جامع و کامل باشد لذا بدون داشتن برنامه‌ای جامع و کامل نمی‌توان به اهداف مورد نظر رسید. برنامه درسی انواعی دارد که هر کدام جای بحث بسیاری دارد که یکی از این برنامه‌ها برنامه درسی پنهان است که اگر چه نوشته نمی‌شود اما تاثیر به مراتب بیشتر از انواع دیگر برنامه‌ها بر یادگیری دارد. مقاله حاضر از نوع مقالات مروری - کتابخانه‌ای می‌باشد که با توجه به نظرات اندیشمندان و صاحب نظران نگاشته شده است. هدف از نوشتن این مقاله آگاهی و حساسیت بیشتر مجریان تعلیم و تربیت نسبت به یادگیری متربیان است همچنین هدف دیگر این است که مربیان دقت بیشتری نسبت به هر آنچه که متربیان را احاطه کرده است، داشته باشند. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که برنامه درسی پنهان تاثیری به مراتب بیشتر نسبت به سایر برنامه‌های درسی بر متربیان دارد و باید مورد توجه مربیان قرار بگیرد.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی پنهان، آموزش، دانش آموز

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

برنامه درسی به عنوان یکی از ستون‌های الزامی علوم تربیتی نقش بی‌بدیلی در عملکردهای تربیتی و حتی پا را از قلمرو رسمی بودن بیرون گذاشته، فرایندهای غیررسمی را در بر گرفته است. برای برنامه درسی ظرفیتی در نظر گرفته شده است که کارکردهای چندگانه پیدا کرده و در صدد برآمده تا همه اتفاق‌های آموزشی آشکار و پنهان و شکل عملی شدن انتظارات و مقاصد آموزشی را در خود جای دهد. برنامه درسی به منزله یک فرایند، می‌خواهد مسیری باشد که آغاز و پایان جریان یادگیری و آموزش را به هم پیوند دهد (ادیب و همکاران، ۱۳۹۵).

کلمه برنامه درسی، معادل واژه "curriculum" است و از نظر لغت از کلمه لاتین (currere) به معنای راهی که باید طی شود گرفته شده است. آیزنر در تعریف برنامه درسی می‌گوید، برنامه درسی عبارت است از یک سلسله وقایع آموزشی طراحی شده که به قصد تحقق نتایج آموزشی برای یک یا چند فراگیر پیش‌بینی شده است. وی برنامه درسی موجود در اماکن آموزشی را به سه دسته صریح، پنهان و پوچ دسته‌بندی نموده است. منظور از برنامه درسی رسمی، فعالیت‌های برنامه درسی هستند که نظام آموزشی آن‌ها را به طور رسمی اعلام می‌کند و در بسیاری از موارد در قالب کتاب‌های درسی در مدارس و مراکز آموزش عالی تدریس می‌شود (محمدی‌مهر و فتحی، ۱۳۹۲).

برنامه‌درسی از مهم‌ترین ابزارها و عناصر تحقق بخشی به اهداف و رسالت‌های آموزشی است از این رو تلاش می‌شود تا از طریق طراحی و تدوین برنامه‌درسی مشخص، انواع مختلف دانش و مهارت‌ها را به فراگیران انتقال داده، آن‌ها را برای بر عهده گرفتن نقش‌ها و مسؤولیت‌هایشان در زندگی آماده سازد. برنامه‌درسی به عنوان یکی از ستون‌های الزامی علوم تربیتی نقش بی‌بدیلی در عملکردهای تربیتی و حتی پا را از قلمرو رسمی بودن بیرون گذاشته، فرایندهای غیررسمی را در بر گرفته است. برای برنامه‌درسی ظرفیتی در نظر گرفته شده است که کارکردهای چندگانه پیدا کرده و در صدد برآمده تا همه اتفاق‌های آموزشی آشکار و پنهان و شکل عملی شدن انتظارات و مقاصد آموزشی را در خود جای دهد. برنامه درسی به منزله یک فرایند، می‌خواهد مسیری باشد که آغاز و پایان جریان یادگیری و آموزش را به هم پیوند دهد (ادیب و همکاران، ۱۳۹۵).

زمانی که سخن از برنامه‌درسی به میان می‌آید، همیشه این تصور ایجاد می‌شود که معلم و دانش‌آموزان در یادگیری‌های طراحی شده سخت کار می‌کنند، با این امید که دانش‌آموزان انسان‌های بهتری خواهند شد. این موضوع به برنامه‌درسی قصد شده یا برنامه‌درسی صریح مربوط می‌شود (نوروزی چگینی، شیخی فینی، عصاره و زارعی، ۱۳۹۵). روزگاری نه چندان دور، چنین تصور می‌شد (و البته هنوز هم تا حدودی چنین است) که آنچه مسئولان ارگان‌ها و نهادهای رسمی، بر اساس روال مرسوم و معمول در قالب برنامه‌هایی مدون، تهیه و برای اجرا به مسئولان و ادارات تابعه خود ابلاغ کنند به نتایجی منجر خواهد شد که مورد نظر این مسئولان و برنامه‌ریزان است. اگر در عمل چنین نمی‌شد عمدتاً دلایل مختلفی برجسته می‌شد جز آنچه امروزه معمولاً تحت عنوان خواست دانش‌آموز و برنامه‌درسی پنهان خوانده می‌شود. این موضوع امروزه مورد توجه جدی محققین این حوزه به عنوان یک عامل و وضعیت بنیادی مؤثر، مورد توجه قرار گرفته است (طالبی و شریفی فدیحی، ۱۳۹۴).

مفهوم و تعریف برنامه درسی پنهان

در مورد مفهوم برنامه درسی پنهان، الفاظ و عبارات گوناگونی همچون برنامه درسی پنهان، غیر مدون، نهان، نامشهود، نانوشته، پیش‌بینی نشده، نامرئی، نتایج غیرعلمی یا غیرآکادمیک نظام آموزشی، محصولات یا نتایج فرعی نظام آموزشی، پس -

مانده نظام آموزشی و آنچه که در محیط آموزشی آموخته می‌شود، مورد استفاده قرار گرفته است. هر کدام از این عبارات به مجموعه‌ای از دلالت‌های ضمنی و جنبه‌ای از مفهوم برنامه درسی پنهان اشاره دارند توجه صاحب‌نظران مختلف بر ابعاد گوناگون موضوع می‌باشد (محمدی‌مهر و فتحی، ۱۳۹۲). سیلور و الکساندر^۱ (۲۰۰۹) معتقدند که برنامه درسی پنهان به آموخته‌های دانش‌آموز از روابطش با سایر دانش‌آموزان، معلم و سایر اولیای مدرسه و نیز جو کلی مدرسه اشاره می‌کند. این صاحب‌نظران نقش تعاملات اجتماعی بین یادگیرندگان و افراد درون مدرسه را به عنوان یکی از ابعاد برنامه درسی پنهان مهم دانسته و معتقدند احساسات، نگرش‌ها، ارزش‌ها، باورها و رفتار یادگیرنده از ویژگی‌هایی است که تحت تأثیر این نوع برنامه قرار می‌گیرند.

برنامه درسی پنهان، سازه‌ای نظری برای ایجاد تربیت اخلاقی، انتقال ارزش‌ها و هنجارها، انتقال ارزش‌ها و انتظارات، انتقال قدرت، تمجید، ستایش و گروه اجتماعی، انتقال اجتماعی، انتقال ارتباطات اجتماعی، بیان کارکردهای آموزش اجتماعی، بیان ارتباط و تعامل معلم و شاگرد و تأکید بر اهمیت محیط آموزشی است (اسکندری، ۱۳۸۷). از دید استرن^۲ واژه برنامه درسی پنهان یا غیرآشکار نشان دهنده این است که برای هر یادگیرنده یک برنامه درسی موازی با برنامه درسی آشکار وجود دارد که انتقال دهنده دانش و مهارت‌های موردنیاز است (جلیلی نیا، ۱۳۸۹).

به عبارتی، برنامه درسی پنهان دربرگیرنده نتایج یادگیری بالقوه‌ای است که از شرایط تحصیل در یک بافت حاصل می‌شود؛ می‌تواند خواسته یا ناخواسته باشد اما به صورت آشکارا به یادگیرندگان بیان نمی‌گردد. این برنامه در قالب روش‌هایی که در محیط مدرسه سازماندهی می‌شود، بر نگرش‌ها، احساسات و حساسیت‌ها؛ بر آنچه که یادگیرندگان در دنیا می‌بینند و اینکه چگونه با آن ارتباط برقرار می‌کنند، تأثیر می‌گذارد (چی^۳ و کین^۴، ۲۰۰۹).

پورتلی (۱۹۹۳؛ به نقل از محمدی‌مهر، ۱۳۹۲) مفاهیم برنامه‌ی درسی پنهان را براساس مطالعات انجام شده در چهار دسته تقسیم‌بندی می‌کند.

- برنامه‌ی درسی پنهان به عنوان انتظارات غیررسمی یا پیام‌های غیرصریح اما مورد انتظار
- برنامه‌ی درسی پنهان به عنوان پیام‌ها یا نتایج قصدشده‌ی یادگیری
- برنامه‌ی درسی پنهان به عنوان پیام‌های غیرصریح ناشی از ساختار آموزشی
- برنامه‌ی درسی پنهان به عنوان آنچه که فراگیر خلق می‌کند.

براساس تعاریف فوق می‌توان این استنباط را کرد که همه‌ی تعاریف از نظر مفهومی به طور مستقیم یا غیرمستقیم، مفهوم برنامه‌ی درسی پنهان را در مقابل مفهوم برنامه‌ی درسی رسمی یا آشکار قرار داده‌اند. همچنین برنامه‌های درسی پنهان را یادگیری چیزهایی غیر از اهداف رسمی و صریح نظام آموزشی می‌دانند که برای دانشجویان در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی حاصل می‌شود (محمدی‌مهر، ۱۳۹۲).

مهم‌ترین اثر مفهوم برنامه درسی پنهان در این نهفته است که پژوهشگران را به مشاهده تعلیم و تربیت، تدریس و آموزش مدرسه به منزله متنی که باید تفسیر یا معانی پنهان آشکار گردد، فرامی‌خواند (تقی‌پور و غفاری، ۱۳۹۵). برنامه درسی پنهان نه

^۱ Silver & Alexander

^۲ . Stern

^۳ . Chee

^۴ . Kin

درجایی نوشته شده و نه هیچ معلمی آن را درس می دهد. بلکه محیط آموزشی مدرسه، باتمام خصوصیاتش، آن را آموزش می دهد. صرفنظر از اینکه معلمان مدرسه تا چه اندازه متبحر و شایسته اند، یا برنامه درسی تا چه حد پیشرفت کرده است، دانش آموزان، اتفاقاً در معرض چیزی قرار می گیرند که هیچ گاه سخنی از آن در میان نبوده است. آنها، به مرور تحت تأثیر برنامه درسی پنهان مدرسه، رویکرد خاصی نسبت به زندگی، و نگرش خاصی نسبت به تحصیل و یادگیری پیدا می کنند (بیجنندی، ۱۳۸۶).

در چند دهه اخیر برنامه ی درسی پنهان نقش محوری ویژه ای در مطالعات مربوط به برنامه ریزی درسی داشته است. برنامه درسی پنهان، به عبور موفقیت آمیز از مانع برنامه درسی رسمی یا طرح ریزی شده است. به عبارت دیگر، برنامه درسی پنهان بحثی از فرایند آموزشی مدرسه است که به سادگی قابل درک نیست، ولی بخشی از آن چه را که فرا گرفته می شود، تشکیل می دهد. این برنامه ها در ابعاد مختلف در محیط های اطراف همانند خانواده، جامعه، بازار، تلویزیون، رادیو، اینترنت، مدرسه، سینما، کلاس درس، ورزشگاه ها و پارک ها بر روی فرایند یادگیری دانش آموزان به ضرورت غیر رسمی تأثیر می گذارند (تقی پورو غفاری، ۱۳۸۸). برنامه درسی پنهان، اصولاً مربوط به ساختار آموزشی است. دانش آموزان از طریق برنامه های درسی و به ویژه برنامه درسی پنهان با انواع دانش علمی، اجتماعی، تاریخی، اقتصادی و سیاسی و مهارت ها و نگرش های مختلفی همچون احترام، صداقت، سعه صدر، همدردی، وطن پرستی، تعهد و مسئولیت پذیری، توجه به نفع عموم، برابری، رعایت قانون و مقررات و غیره آشنا می شوند. آنها همچنین می توانند دانش، مهارت ها، مفاهیم و نگرش هایی را فرا بگیرند که برای پرورش آنها خطر آفرین بوده و تهدید محسوب می گردد (فتحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۸۵).

تحقیقات نشان می دهند که برنامه درسی پنهان بر ابعاد مختلف تحصیلی و عملکردی دانش آموزان تأثیر می گذارند. کولی و همکاران (۲۰۱۵)، چنین عنوان می کنند که برنامه درسی با سرزندگی تحصیلی و احساس کنترل در دانش آموزان در ارتباط است و مارتین (۲۰۱۳)، به این امر اشاره می کند که افراد دارای سرزندگی تحصیلی بالاتر انگیزش تحصیلی بالاتری دارند و به آینده تحصیلی خود، امیدوارترند و خودکارآمدی بالاتری احساس می کنند. نجات و همکاران (۱۳۹۵) نشان داده اند که برنامه درسی پنهان و ابعاد آن تغییرات در وضعیت جامعه پذیری دانش آموزان را تبیین می کند.

با وجود آنکه مهمترین عوامل اثرگذار بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی واقعی دانش آموزان، از سنخ آموخته های غیرمدون، غیرمشهود، غیرعمدی و پیش بینی نشده است، به طوری که اکثر صاحب نظران از جمله (بازیابی، ۲۰۰۸؛ لیوسی و لاوسون، ۲۰۰۸؛ چایکینگ، ۲۰۰۸ و داگانی، ۲۰۰۹؛ به نقل از بیان فر و همکاران، ۱۳۸۹) سردگی، پایداری و نفوذ این آموخته های به ظاهر خاموش و پنهان را در امر یادگیری بیشتر از برنامه ای آشکار می دانند، اما اکثر مطالعات و تحقیقات، در قلمرو برنامه های درسی آشکار یا رسمی انجام شده و کمتر تحقیقی پیرامون آثار برنامه درسی پنهان بر عوامل مربوط به تحصیل دانش آموزان صورت گرفته است.

تاریخچه برنامه درسی پنهان

در دهه های اخیر با رشد رویکردهای کیفی و هرمنوتیکی در علوم انسانی و اجتماعی و ایجاد تشکیک در رویکردهای اثباتی، زمینه برای کشف برنامه درسی پنهان نیز بیشتر مهیا شده و جنبه های مغفول کم کم از حاشیه به متن می آیند. پیش از این، مفاهیم نزدیک به برنامه پنهان، مطرح شده بودند ولی فرصتی برای حضور مؤثر در عرصه مباحث علمی و آکادمیک، پیدا نکرده بودند. گرچه «جکسون»^۵ (۱۹۶۸) برای نخستین بار واژه برنامه درسی پنهان را مطرح کرد، اما می توان

^۵ . P.W.Jackson

سابقه این ایده را حداقل تا زمان کیلیپاتریک^۶ (۱۹۲۵: ۱۰۲) دنبال کرد، کسی که تمایز میان یادگیری ابتدایی، انضمامی و التزامی را مطرح کرد (طالبی و شریفی فدیحی، ۱۳۹۴).

نخستین بار کیلیپاتریک در مقاله‌ای با عنوان "روش پروژه" مفهوم یادگیری ضمنی را به طور تلویحی در قلمروی برنامه درسی پنهان به کاربرد و همچنین جان دیوئی در کتاب تجربه و تعلیم و تربیت به یادگیری حاشیه‌ای اشاره نموده است، معذالک این فیلیپ جکسون بود که تحت عنوان زندگی کلاس درس بار علمی واژه را بیان کرد (کریمی، ۱۳۹۱). دری بین، جکسون، ساراسون و دیگران تحلیل فشرده‌ای از آنچه که به نام برنامه درسی پنهان معروف است ارائه کردند. با این تفاوت که دری بین روی ابعاد جامعه شناختی برنامه درسی پنهان تاکید کرد، در حالی که جکسون و ساراسون عمدتاً به جنبه‌های روان‌شناختی آن تاکید کردند (کریمی، ۱۳۹۱). فیلیپ جکسون، در سال ۱۹۶۰ واژه‌ی برنامه‌ی درسی پنهان را رسماً وارد ادبیات برنامه‌ریزی درسی کرد. ژيرو (۱۹۸۳؛ به نقل از محمدی‌مهر، ۱۳۹۲) نظریه پرداز مشهور برنامه‌ی درسی پنهان در مقدمه کتاب خود تحت عنوان کتاب برنامه‌ی درسی پنهان و تربیت اخلاقی شکل‌گیری اصطلاح علمی برنامه درسی پنهان را همزمان با انتشار کتاب فیلیپ جکسون تحت عنوان زندگی در کلاس درس می‌داند.

عوامل مؤثر در شکل‌گیری برنامه‌ی درسی پنهان

برنامه درسی پنهان تحت تأثیر و به واسطه عوامل مختلفی تحقق عملی پیدا می‌کند. در تحقیقات برنامه درسی پنهان از عوامل مؤثر مختلفی مانند ساختار کلی اقتصادی - اجتماعی، متغیرهای اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، اقتصادی، شخصیتی و فناوریانه، ساختار آموزشی، محیط فیزیکی، شناختی و اجتماعی، برنامه درسی رسمی و آشکار، فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی، روابط قدرت، روابط متقابل افراد درون مدرسه، مدیریت مدرسه، ارتباط والدین و مدرسه نام برده شده است. اینکه از میان این عوامل کلان و احیاناً خارج از محیط مدرسه، یا جزئی و درون چار دیواری مدرسه کدام‌ها مؤثرتر هستند، بستگی به رویکرد محقق و جامعه مورد تحقیق دارد. در اینجا خلاصه‌ای از مهمترین عوامل مؤثر بر شکل‌گیری برنامه درسی پنهان آورده شده است.

جو اجتماعی مرکز آموزشی: جو اجتماعی آموزشگاه اگرچه یک عامل نافذ در محیط آموزشگاه است، ولی کمتر از طریق اعمال آشکار مشخص می‌شود. معلمان در طراحی آموزشی باید به این مجموعه شرایط غیررسمی و طبیعت ارتباطات میان فردی که بین فراگیران و هیات آموزشی وجود دارد کاملاً آگاهی یابند. فرهنگ موجود بین همسالان به خصوص در سال‌های بالای تحصیلی یک عامل پراهمیت در تعلیم و تربیت جوانان محسوب می‌شود. کیم بال در این باره می‌نویسد: مدرسه خود برانگیزنده الگوپردازی‌های متمایز براساس مشابهت‌ها و تفاوت‌های چندجانبه جامعه خویش است. یادگیری در درون این زمینه‌های اجتماعی، ایجاد شده و توسعه یافته و اصلاح می‌شود. لذا به این دلیل نمی‌توانیم فرآیند یادگیری را از فرآیند اجتماعی جدا سازیم. بنابراین یادگیری به عنوان یک بافت اجتماعی و فرهنگی باید در بافت نظام‌های اجتماعی مورد ارزشیابی قرار گیرد. یکی از موضوعات مورد توجه جدی، اثر جو آموزشگاه و فرآیندهای اجتماعی شدن فراگیران در آموزشگاه است. هنگامی که کارهای عملی روزانه مربیان با فراگیران به طور دقیق و از نزدیک مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد روشن است که آموزشگاه و یا به طور دقیق‌تر منش سازمان یافته تعامل در آموزشگاه تفاوت‌هایی را در بازده تربیتی به وجود می‌آورد. به این ترتیب با توجه به این نکات، مطالعات حاکی از آن است که راه و روش -

^۶ . Kilpatrick

های طبقه بندی شده در مدارس، ایجادکننده تدابیر مختلف بوده و ممکن است موجب تفاوت‌هایی در زندگی بعدی فراگیران شود (کریمی، ۱۳۹۱).

پژوهش مهرمحمدی و علیخانی (۱۳۸۷ به نقل از کریمی، ۱۳۹۱) با عنوان بررسی پیامدهای قصدنشده برنامه درسی پنهان ناشی از جو اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان حاکی از آن است که عمده‌ترین پیامدهای قصدنشده مدارس که از جو اجتماعی بسته‌تری برخوردارند شامل: افزایش روحیه اطاعت، تقلید و پیروی محض و کاهش روحیه تفکر انتقادی و برخورد نقادانه با موضوعات و مباحث علمی؛ تقویت تمایل دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌های یادگیری به صورت انفرادی و نگرش منفی آنها نسبت به فعالیت‌های گروهی؛ کاهش میزان اعتماد و عزت نفس دانش‌آموزان و تقویت احساس خودپنداری منفی در آنان؛ روحیه اطاعت و انقیاد و تمایل به انجام فعالیت‌ها تکالیف یادگیری به صورت انفرادی در دانش‌آموزان مدارس پسرانه بیش از دانش‌آموزان مدارس دخترانه بوده است؛ میزان کاهش عزت نفس در دانش‌آموزان مدارس دخترانه بیش از دانش‌آموزان مدارس پسرانه است؛ هستند.

تعاملات معلم با دانش‌آموزان: در زمینه تأثیر تعامل معلم با دانش‌آموزان در شکل‌گیری برنامه درسی مطالعات مختلفی انجام شده است (لیوسی والاسون^۷، ۲۰۰۸؛ اسمیت و مونتگومری^۸، ۲۰۰۸؛ نوروزی چگینی و همکاران، ۱۳۹۵). طرز تلقی و رفتار معلمان از عوامل بسیار مهم در تشکیل طرز تلقی‌های دانش‌آموزان می‌باشد. اگر معلمان در کلاس درس، آزاد برخورد کند و فرصت کافی و مؤثر در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد تلاش، توانایی و حس اعتماد به نفس را در او تقویت می‌کند. اگر امیال و خواسته‌ها و نظرات خود را محور قرار دهد و با رویه سلطه‌گری برخورد نماید مانع بروز توانایی‌ها می‌شود و در دانش‌آموزان گرایش سلطه‌گری به دیگران را پرورش می‌دهد. بعلاوه جهت‌گیری اقتصادی، طبقاتی و فرهنگی معلمان نیز در طراحی و اجرای تدریس و رابطه با دانش‌آموز مؤثر است. معلمانی که مکانات مادی را ارزش مهم تلقی کند محورمان از امکانات مادی را محورمان از یک ارزش تلقی خواهد کرد و متناسب با آن عمل خواهد نمود. همچنین رفتار دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری معلمان مؤثر است. دانش‌آموزی که به مشارکت در فعالیت‌های آموزشی تمایل نشان می‌دهد، در ارتباط با دیگران با نظر مثبت عمل می‌کند و رفتارهای ضد اجتماعی مانند پرخاشگری را کنترل می‌کند، علاقه به همکاری دانش‌آموزان و احترام و ارج نهادن به دانش‌آموزان را در معلمان بر می‌انگیزد (محمدی مهر، ۱۳۹۲).

نوروزی چگینی و همکاران (۱۳۹۵) در مشاهدات خود شاهد دوسویه بودن تعاملات بین معلم و دانش‌آموزان بود. بدین ترتیب که در کلاس‌هایی که معلمین با دانش‌آموزان تعاملات منفی داشتند و از شیوه‌های تنبیه، جریمه، توهین و تحقیر، سرزنش، تمسخر و ترساندن دانش‌آموزان برای کنترل رفتاری آن‌ها استفاده می‌کردند دانش‌آموزان نیز با انجام ندادن تکالیف درسی، تمسخر کردن معلمان، لجبازی کردن، نشان دادن بی‌علاقگی به درس و خود شخص معلم عکس العمل نشان می‌دادند و در مصاحبه‌های خود نیز نسبت به تعلق به مدرسه احساس منفی و ناخوشایندی داشتند. از دیگر مواردی که در ایجاد تعاملات منفی بین معلم و دانش‌آموزان و از طریق فرایند شرطی‌سازی کلاسیک باعث احساس عدم تعلق به مدرسه توسط دانش‌آموزان می‌شد رفتار معلمان با دانش‌آموزان است، از جمله این رفتارها می‌توان موارد زیر را ذکر کرد: استفاده از سبک‌های

^۷ Livessey & Lawson

^۸ Smith & Montgomery

مستبدانه برای اداره کلاس، اعمال محدودیت زیاد برای دانش‌آموزان در کلاس، عدم سلام یا احوالپرسی معلم با دانش‌آموزان و عدم وجود شور و شوق معلم در کلاس.

در همین راستا نیز نظریه‌پردازان رفتارگرا معتقد بودند از طریق فرایند شرطی‌شدن، محرک خنثی می‌تواند به صورت محرک شرطی درآید و این فرایند شرطی‌شدن می‌تواند به سطوح بالاتر نیز کشیده شود، بنابراین نگرش دانش‌آموزان به درس که در ابتدا محرک خنثی است از طریق تداعی با معلم می‌تواند به محرک شرطی تبدیل شده و منجر به بروز نگرش مثبت یا منفی به درس و کلاس و مدرسه شود. احتمال دارد نه تنها معلم بلکه هر کار و فعالیت دیگری که از سوی وی نیز سرچشمه می‌گیرد مورد قضاوت دانش‌آموزان واقع شده و درنهایت منجر به تنفر یا علاقه دانش‌آموزان به مدرسه شود (نوروزی چگینی و همکاران، ۱۳۹۵).

تعاملات کارکنان مدرسه (مدیر، معاونان، مربی پرورشی، مشاور) با دانش‌آموزان: در مدارسی که مدیران، معاونان و دیگر متصدیان مدرسه با دانش‌آموزان مانند انسان‌های نابالغ رفتار می‌کنند و موجبات نارضایتی آن‌ها را فراهم می‌آوردند دانش‌آموزان احساس تعلق کمتری به مدرسه دارند. در چنین مدارسی که عوامل برانگیزاننده موردنظر هرزبرگ و ارضای نیازهای سطح بالا مانند احترام و خودیابی برای دانش‌آموزان فراهم نمی‌شود، دانش‌آموزان نیز احساس تعلق کمتری نسبت به مدرسه دارند. اما در مدارسی که شأن و مقام دانش‌آموزان حفظ شده و روابط متقابل فردی بر مبنای احترام باشد و نیازهای شناختی و عاطفی معلمان و دانش‌آموزان در این مدرسه برآورده شود، به طور کلی دانش‌آموزان و معلمان از جو اجتماعی آن رضایت دارند؛ به طوری که اکثریت آن‌ها از این که در این مدرسه در حال تدریس یا تحصیل بودند ابراز رضایت کرده یا حداقل شکایتی ندارند (نوروزی چگینی و همکاران، ۱۳۹۵).

تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر: در درون محیط‌های آموزشی و مراکز آموزش عالی به صورت رسمی یا غیررسمی روابط انسانی متعدد شکل می‌گیرد و هر کدام آثار تربیتی خاص خود را دارند. یکی از اینگونه روابط، روابط کارکنان و معلمان با دانش‌آموزان می‌باشد. موضع‌گیری و طرز تفکر و نگرش‌های افراد و اداره‌کننده‌ی مراکز آموزش در این زمینه بسیار قابل ملاحظه است. اگر کارکنان برداشت‌های طبقاتی ویژه‌ای داشته باشند نوع زندگی دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های تربیتی تأثیر می‌کند. فرزندان طبقه‌ای که نزد کارکنان مراکز آموزشی اهمیت بالاتری دارند از توجهات ویژه برخوردار خواهند شد و دانش‌آموزان طبقات دیگر از چنین توجهی محروم خواهند ماند (محمدی مهر، ۱۳۹۲).

مقایسه‌های اجتماعی بین همسالان که در تعاملات معلمان با دانش‌آموزان و تعاملات دانش‌آموزان با دانش‌آموزان در اکثر کلاس‌های درس صورت می‌گیرد، خودپنداری و عزت نفس آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. نوروزی چگینی و همکاران (۱۳۹۵) در صحبت‌هایی که با دانش‌آموزان قوی و ضعیف داشتند، دانش‌آموزان ضعیف اظهار می‌داشتند که دانش‌آموزان قوی برخورد تند و بدی با آن‌ها دارند و در صورتی که مطلبی را یاد نگیرند آن‌ها را مورد سرزنش قرار می‌دهند و اعتماد به نفس را از آن‌ها می‌گیرند، دانش‌آموزان قوی نیز اظهار می‌داشتند که دانش‌آموزان ضعیف قادر به یادگیری درس‌ها نبوده و آن‌ها وقتشان را تلف می‌کنند، بنابراین دانش‌آموزان ضعیف احساس می‌کنند که قادر به یادگیری نیستند و دانش‌آموزان قویتر نیز این حس را پیدا کرده‌اند که قادر به آموزش دادن به دانش‌آموزان ضعیف نمی‌باشند بنابراین هر دو گروه دانش‌آموزان از تعامل با یکدیگر راضی نبوده و بر این مبنای اظهار می‌کنند که علاقه‌ای به کلاس و آمدن به مدرسه ندارند. اما در مدارسی که روش‌های تدریس معلمان بر مبنای روش‌های مشارکتی و عدم مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر بود، دانش‌آموزان از تعاملات خوب و مثبتی با

یکدیگر برخوردار بودند، برای یکدیگر ارزش و احترام قائل می‌شده و در یادگیری درس‌ها به هم کمک می‌کردند. آن‌ها تجربه‌ها و یادگیری‌های مثبتی در کنار یکدیگر کسب می‌نمودند و بدین ترتیب نگرش این دانش‌آموزان نسبت به مدرسه مثبت‌تر بود (نوروزی چگینی و همکاران، ۱۳۹۵).

شیوه‌های تدریس و ارزشیابی معلمان:

در رابطه با شیوه‌های تدریس و ارزشیابی معلمان و برنامه درسی پنهان محققانی همچون ردیش (۲۰۰۹) و نوروزی چگینی و همکاران (۱۳۹۵) پژوهش‌هایی انجام داده‌اند. نوروزی چگینی و همکاران (۱۳۹۵) بیان می‌کنند که در اکثر کلاس‌های مورد مشاهده، معلمان روش‌های تدریس و ارزشیابی مطرح شده از جانب نظریه‌پردازان حوزه روانشناسی پرورشی و یادگیری را در موقعیت‌های آموزشی مورداستفاده قرار نمی‌دهند، علاوه بر آن هرچند که با سیستم آموزشی جدید و شش ساله شدن دوره ابتدایی در محتوای کتاب‌ها تغییرات زیادی انجام شده است (خصوصاً در محتوای کتاب‌های ششم که چند سال بیشتر از عمر این پایه در کشور نمی‌گذرد تغییرات اساسی در جهت تقویت مهارت‌های عملی دانش‌آموزان صورت گرفته است)، اما همچنان در انتخاب روش تدریس، معلمان اکثراً از روش‌های تدریس سنتی استفاده می‌کردند. در پژوهش آن‌ها از عوامل دیگری که در روش‌های تدریس و ارزشیابی معلم بر احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان اثرات منفی می‌گذاشت، می‌توان موارد ذیل را نام برد: معلمان اطلاعات و آگاهی کافی نسبت به پایه‌ای که در آن تدریس می‌کردند نداشتند. پایه‌ای که معلمان تدریس آن‌ها بر عهده گرفته بودند با رشته تخصصی و یا علایق آنان همخوانی نداشت. علاوه بر موارد ذکرشده بسیاری از معلمان برخلاف رویکرد نوپیاژه‌ای‌ها، ویگوتسکی و برونر بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان تأکید بر رقابت فردی برای کسب امتیاز بیشتر داشتند. در چنین شرایطی طبق پیش‌بینی نظریه اسناد زمینه‌های شکست دانش‌آموزان ضعیف‌تر فراهم می‌شد که این امر باعث به وجود آمدن تصویر منفی از توانایی‌های این دانش‌آموزان و در نتیجه زمینه بیزاری از محیط کلاس و مدرسه را فراهم می‌آورد.

قوانین و مقررات مدرسه:

صاحب‌نظران مختلف در خصوص تأثیر قوانین و مقررات مدرسه در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان اتفاق نظر دارند. از میان این صاحب‌نظران می‌توان به آرای مایلز و آندریون^۹ (۲۰۰۱)، اسمیت و مونتگومری (۲۰۰۸) و نوروزی چگینی و همکاران (۱۳۹۵) اشاره کرد. موضع‌گیری، طرز فکر و نگرش‌های افراد اداره‌کننده مدرسه در تصمیم‌گیری‌های تربیتی اثر می‌گذارد. فرزندان متعلق به طبقات اجتماعی که نزد کارکنان مدرسه اهمیت بالاتری دارند از توجهات ویژه برخوردار خواهند شد و فرزندان طبقات دیگر از چنین توجهی محروم مانده و تحقیر خواهند شد. گوینگ^{۱۰} (۲۰۰۷) گفته است که اگر دانش‌آموزان یک کلاس مقررات آموزشگاه را زیر پا بگذارند و به خاطر این عمل تنبیه نشوند، ممکن است سایر افراد کلاس به انجام آن رفتار خلاف مقررات تحریک شوند. به طور مثال نوروزی چگینی و همکاران (۱۳۹۵) در طول دوره پژوهش خود مشاهده کردند که دانش‌آموزانی که مقررات مدرسه را رعایت نمی‌کردند و صرفاً با یک تذکر کلامی از طرف مسؤولین مدرسه مواجه می‌شدند،

^۹ Myles, & Andreon

^{۱۰} Geving

قانون شکنی در مدرسه توسط این دانش آموزان خاطی شدت می گرفت که در نهایت باعث به وجود آمدن قانون شکنی هایی از طرف دیگر دانش آموزان و یا به وجود آمدن نگرش منفی در دانش آموزان نسبت به محیط مدرسه می شد.

امکانات فیزیکی مدارس:

برخی از صاحب نظران و محققین حوزه برنامه درسی مانند فریتر (۲۰۰۹)، وبر (۲۰۰۹)، آکساندر (۲۰۰۹) به بعد فیزیکی برنامه درسی پنهان توجه کرده اند. در نظریه انسان گرایی آبراهام مازلو گفته شده که مهمترین و آشکارترین نیازهای انسان نیازهای فیزیولوژیکی یا جسمی هستند. زمانی که کلاس های درس سرد و تاریک است و نیاز افراد به نور و حرارت برآورده نمی شود، دانش آموز را با هیچ تدبیری نمی توان وادار کرد تا به درس و بحث معلم گوش فرا دهد. به همین قیاس، از معلمی که در کلاس سرد و تاریک مشغول تدریس است نمی توان انتظار داشت که وظیفه آموزشی خود را به درستی انجام دهد. با توجه به دست آوردهای مفید «علم ارتباطات» صاحب نظران این رشته معتقدند آموزش های غیر کلامی و رفتار غیربیبانی بیش از سایر عوامل در انتقال پیام به فراگیران نقش دارند. بر همین اساس، هال یکی از صاحب نظران حوزه ارتباطات در نظریه خود به نام زبان «صامت» معتقد است «فضا سخن می گوید» و «زبان حرف می زند» پس عبارت مراکز آموزشی و عناصر تشکیل دهنده آن مانند رنگ، نور، صدا، تجهیزات حیاط دانشکده یا دانشگاه، راهروهای تنگ و طولانی همه و همه اثرات آموزشی و تربیتی دارند. دانشکده زیبا و سرسبز، نشاط و شادابی را به ارمغان آورده، یادگیری را آسان می کند، برعکس مراکز آموزشی تنگ و کوچک و کلاس های کم نور، تخته فرسوده و صندلی های شکسته رغبت به درس، بحث و یادگیری را شاید برای همیشه از بین ببرند (محمدی مهر، ۱۳۹۲).

ساختار مرکز آموزشی:

دیوان سالاری اداری مرکز آموزشی غالباً همراه با مجموعه های فشرده قوانین، مقررات روش ها و نظام های مدیریت آن یک عنصر پراهمیت برای برنامه درسی پنهان محسوب می شود. حفظ این ساختار بوروکراتیک ممکن است به خودی خود یک هدف تلقی شود. بسیاری از جامعه شناسان این جنبه های فرآیند آموزشی را به عنوان یک عامل اولیه در اجتماعی کردن فراگیر تلقی می کنند. عناصری که از این طبیعت به سادگی قابل تشخیص است عبارتند از تمامی نظام طبقه بندی که در مرکز آموزشی به خدمت گرفته می شود (کلاس ها، گروه بندی فراگیران، زمینه های مورد توجه سازماندهی عمودی سطوح مرکز آموزشی)، شیوه های ارتقا و روش های ارزشیابی (آزمون ها، نمره گذاری و پاداش ها و پیشرفت تحصیلی)، قوانین انضباطی (جنب وجوش های فراگیران، حضور و غیاب در کلاس درس، مقررات نشستن در کلاس، بالا و پایین رفتن از پلکان)، محدودیت ها و روش های تنبیه (سرزنش کردن، تمسخر، حبس، تعلیق، اخراج، طرد، بازگیری امتیازات، بیگاری)، محدودیت ها و کنترل فعالیت فردی و گروهی (محیط بسته برنامه ها و سخنرانی ها و اقتدارطلبی کارکنان و کارمندان مرکز آموزشی (کریمی، ۱۳۹۱).

ابعاد برنامه درسی پنهان در فرآیند تعلیم و تربیت به قدری موثر است که حتی اهداف برنامه درسی آشکار (صریح) تحت تاثیر آن قرار می گیرد، چنانکه مطالعات پژوهشی سیلور و الکساندر نشان می دهند که زمینه های ساخت دار محیط تربیتی تعیین کننده تکالیف، فرصت ها و محدودیت های فراگیران است. از جمله هنجارهای اجتماعی و زمینه های ساخت دار محیط تربیتی می توان از قوانین و مقررات آموزشی و روابط بین فردی میان فراگیران با یکدیگر و با سایر عناصر محیط تربیتی مخصوصاً از مربیان نام برد. به طور مثال در خصوص مقررات انضباطی، اگر مربی، فراگیر خاطی را در بین دیگر فراگیران مورد تحقیر قرار دهد، طرز تلقی و نگرش منفی را در او تقویت می کند و موجب می شود که فراگیر اعتماد خود را نسبت به جبران خطای خود

از دست بدهد. در روابط بین فردی نیز موضع گیری و طرز فکر یا نگرش های کارکنان آموزشگاه نیز قابل توجه است. به طور مثال اگر کارکنان آموزشگاهی برداشت های طبقاتی، قومی یا نژادی داشته باشند، در نوع زندگی فراگیران و تصمیم گیری های تربیتی آنان تاثیر خواهد گذاشت (کریمی، ۱۳۹۱).

پیامدهای مثبت برنامه درسی پنهان

برخی از پژوهش ها، به بررسی پیامدهای برنامه درسی پنهان پرداخته اند. البته نوع نگرش ما نسبت به مثبت یا منفی بودن ماهیت برنامه درسی، بر تبیین پیامدهایی که از آن انتظار داریم تاثیر می گذارد. کارکردگرایان، که نگرشی مثبت نسبت به برنامه درسی پنهان دارند و آن را ابزاری برای جامعه پذیر نمودن دانش آموزان می دانند، معتقدند که برنامه درسی پنهان می تواند پیامدهای زیر را به همراه داشته باشد (دوانلو، ۱۳۸۷). عادت های بهداشتی، تفریحات سالم، علایق علمی و معنوی، ذوق هنری و زیبایی شناسی، اخلاق پسندیده، وظیفه شناسی، احترام به انسانیت، رقابت سالم و صمیمانه، همکاری و نوع دوستی، احترام به قوانین، مقررات، ارزش ها و هنجارهای مورد قبول جامعه، بزرگداشت خانواده، آزادمنشی، رعایت حقوق خود و دیگران، خود شکوفایی، میهن پرستی، پایبندی به سنت ها، آداب و رسوم قومی، ارج گذاری، قضاوت اقتصادی، ادراک اجتماعی، شهروند جهانی بودن، ایمان به مردم سالاری. از جمله پیامدهای دیگر مثبت برنامه درسی پنهان می توان به کنترل پرخاشگری، حضور به موقع در کلاس درس و اظهار علاقه به مواد درسی (علیخانی و مهر محمدی، ۱۳۸۳) اشاره کرد.

تاثیر برنامه درسی پنهان بر تجربه های یادگیری شاگردان

تاثیر برنامه درسی پنهان، همانند برنامه درسی رسمی از نوع ایجابی است. برنامه ی درسی پنهان از یادگیری هایی حکایت می کند که دانش آموزان به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی، تجربه می کنند. تجربه های یادگیری که بدین وسیله حاصل می شود و عمدتاً در قالب مجموعه ای از انتظارات و ارزش ها تبلور می یابد، کمتر معطوف به حوزه دانستنی ها یا شناختند (هاشمی، خدابخشی، ۱۳۹۶).

ارزش گذاری ترجیحی برای مواد و موضوع های درسی گوناگون، به دلیل جایگاهی که این مواد در برنامه هفتگی مدارس دارند، به منزله ی یکی از مثال های یادگیری ناشی از برنامه ی درسی پنهان مدارس است. برای مثال دانش آموزان، به مواد درسی مانند هنر و تربیت بدنی در مقایسه با مواد و موضوع هایی مانند ریاضی و علوم تجربی ارزش و مرتبه ی درجه دوم می دهند. ناسازگاری و انزوا طلبی اجتماعی فراگیران، بی علاقه بودن، انعطاف ناپذیری و محروم شدن از تجارب متعدد، وابستگی فکری به معلم و مدرسه، کاهش عزت نفس و تکیه بیش از حد بر ارزشیابی های مدرسه، پذیرش اقتدار برنامه های درسی رسمی و آسیب دیدن تجارب معلمان و شان اجتماعی فراگیران، الگوگیری از سایر دوستان، کنترل پرخاشگری، حضور به موقع در کلاس، اظهار علاقه نشان دادن به مواد درسی، اطاعت از خواسته های معلم و نظم در انجام دادن تکالیف برای کسب موفقیت بیشتر، بی میلی به همکاری، کاهش تلاش، توانایی، اعتماد به نفس و موفقیت تحصیلی فراگیران، تقویت روحیه ی رقابت فردی به جای همکاری، مشارکت در سایه ی نظام ارزشیابی، اطاعت و انتقاد، از خود بیگانگی و نگرش منفی نسبت به مدرسه به منزله ی مهم ترین مولفه های برنامه ی درسی پنهان شناخته شده اند که بیشتر تحت تاثیر جو مدرسه شکل می گیرند (هاشمی، ۱۳۹۴).

نتیجه گیری

برنامه‌درسی از مهم‌ترین ابزارها و عناصر تحقق‌بخشی به اهداف و رسالت‌های آموزشی است از این رو تلاش می‌شود تا از طریق طراحی و تدوین برنامه‌درسی مشخص، انواع مختلف دانش و مهارت‌ها را به فراگیران انتقال داده، آن‌ها را برای بر عهده گرفتن نقش‌ها و مسؤولیت‌هایشان در زندگی آماده سازد. برنامه‌درسی به عنوان یکی از ستون‌های الزامی علوم تربیتی نقش بی‌بدیلی در عملکردهای تربیتی و حتی پارا از قلمرو رسمی بودن بیرون گذاشته، فرایندهای غیررسمی را در بر گرفته است. برای برنامه‌درسی ظرفیتی در نظر گرفته شده است که کارکردهای چندگانه پیدا کرده و در صدد برآمده تا همه اتفاق‌های آموزشی آشکار و پنهان و شکل عملی شدن انتظارات و مقاصد آموزشی را در خود جای دهد. برنامه درسی به منزله یک فرایند، می‌خواهد مسیری باشد که آغاز و پایان جریان یادگیری و آموزش را به هم پیوند دهد. نظام‌های آموزشی از جمله مدارس و مراکز آموزشی علاوه بر برنامه‌های رسمی و صریح خود که دارای اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی مصوب و از قبل تعیین شده می‌باشند واجد انواع دیگری از برنامه‌های درسی و آموزشی هستند که اصطلاحاً برنامه‌درسی پنهان یا ضمنی خوانده می‌شوند و آثار و پیامدهای مختلفی (مثبت یا منفی) را بر روی یادگیری، نگرش‌ها و رشد فردی و شخصیتی یادگیرندگان خود بر جای می‌گذارند.

منابع

- ادیب، یوسف؛ فتحی آذر، اسکندر؛ کریمی، سیدبهاالدین، سلطانی، اکبر (۱۳۹۵). ادراک استادان گروه مشاوره از برنامه درسی پوچ در دانشگاه: مطالعه کیفی. *پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی*، ۱ (۳): ۱-۲۵.
- اسکندری، حسین. (۱۳۸۷). *برنامه درسی پنهان*. تهران: نشر نسیم.
- بیان فر، فاطمه؛ ملکی، حسن؛ دلاور، علی؛ سیف، علی اکبر (۱۳۸۹). تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره راهنمایی به منظور ارائه مدل. *نوآوری‌های آموزشی*، ۳۷ (۹): ۱۰۱-۷۱.
- تقی پور حسینعلی و غفاری هاجر (۱۳۸۸). «بررسی نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس راهنمایی دخترانه شهرستان خلخال در سال تحصیلی ۸۹-۸۸». *مجله آموزش و ارزیابی*، مقاله ۲، دوره ۲، شماره ۷، صفحه ۳۳-۶۵.
- جلیلی نیا، افروز. (۱۳۸۹). *بررسی برنامه های درسی پنهان در پایان نامه های کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی*. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی، دانشگاه شهید بهشتی.
- طالبی، ابوتراب؛ شریفی فدیحی، حسین (۱۳۹۴). *برنامه درسی پنهان در زندگی دانش آموزی: مقاومت همراه با تابعیت*. جامعه، فرهنگ و رسانه، ۵ (۱۷): ۵۷-۷۹.
- علیخانی، محمدحسین و همکاران. (۱۳۸۳). بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان. *مجله روان شناسی و علوم تربیتی*. دانشگاه شهید چمران اهواز. شماره ۳، ص ۱۴۶-۱۲۱.
- فتحی واجارگاه، کورش و واحده چوکده، سکینه (۱۳۸۵). شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهای برای بهبود وضعیت آن. فصلنامه علمی و پژوهشی نوآوری‌های آموزشی: ویژه نامه‌ی نوآوری در تربیت شهروندی، شماره ۱۷، سال پنجم.
- کریمی، فاطمه (۱۳۹۱). *برنامه درسی پنهان؛ تاکید بر تربیت اجتماعی*. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۵ (۲): ۱۳۰-۱۲۵.

- محمدی مهر، مژگان (۱۳۹۲). برنامه درسی پنهان و نقش آن در آموزش عالی، ویژه نامه آموزشی مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ارتش، ۱ (۳): ۱۱-۵
- محمدی مهر، مژگان؛ فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۷). جایگاه برنامه درسی پنهان در آموزش مداوم پزشکی. دومهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی ۱ (۱۱): ۴۸-۵۳.
- نجات، جعفر، خوشرفنار، عبدالرضا، فدایی دولت، عبدالرسول. (۱۳۹۵). نقش برنامه درسی پنهان در جامعه پذیری دانش آموزان (مورد مطالعه دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهر بوشهر). فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی. شماره ۲، ص ۱۷-۲۸.
- نوروزی چگینی، بهزاد؛ شیخی فینی، علی اکبر؛ عصاره، علیرضا؛ زارعی، اقبال (۱۳۹۵). تبیین اثر برنامه درسی پنهان بر احساس تعلق به مدرسه دانش آموزان دوره ابتدایی، فصلنامه علمی پژوهشی تدریس، ۴ (۳): ۴۶-۲۱.
- هاشمی، سیداحمد؛ خدابخشی صادق آبادی، فاطمه (۱۳۹۶). برنامه درسی پنهان و نقش آن در مدارس، پیشرفت های نوین در علوم رفتاری، ۲ (۸): ۴۲-۲۸.

Collie, R. J., Martin, A. J., Malmberg, L. E., Hall, J., & Ginns, P. (۲۰۱۵). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: Across-lagged analysis of high school students. *British Journal of Educational Psychology*, ۸۵(۱), ۱۱۳-۱۳۰

Ferriter, B. (۲۰۰۹). Cell phones art disrupting the learning environment. [http:// teacher leaders . typepad.com](http://teacherleaders.typepad.com).

Geving, A.M. (۲۰۰۷). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress, *Teaching and Teacher Education*.

Martin, A. J. (۲۰۱۳). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, ۳۴(۵), ۴۸۸-۵۰۰.

Silver & Alexander (۲۰۰۹). Curriculum for Teaching and Better Learning, Dr. Khoy Nejad, Gh. Translations, Beh Nashr Astan Qods Razavi Publishing.

Smith, A. and Montgomery, A. (۲۰۰۸). Values and hidden curriculum. <http://Cain web.service>.