

دانشگاه فرهنگیان

دوفصلنامه علمی - ترویجی

راهبردهای نوین تربیت معلمان

سال چهارم، شماره ۶، پاییز و زمستان ۱۳۹۷

نقش برنامه درسی پنهان در دینداری از دیدگاه معلمان ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۷/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۲۵

خسرو نظری^۱

پروانه صالحی^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش برنامه درسی پنهان در دینداری از دیدگاه معلمان ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ انجام شده است. پژوهش از نوع کاربردی و ازلحاظ روش توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری به تعداد ۳۷۲ و ۲۱۵ نفر برای نمونه آماری به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله ای انتخاب شد. پرسشنامه‌های استاندارد برنامه درسی پنهان تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸) و دینداری خدایاری فرد و همکاران (۱۳۸۸) با ضریب پایایی ۰/۹۱ و ۰/۹۵ به ترتیب برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. درخصوص روایی پرسشنامه‌ها از نظر متخصصان و برای تحلیل داده‌ها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان (ساختار فیزیکی مدرسه، جو اجتماعی مدرسه، روابط موجود در مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات و سازکار تشویق و تنبیه) با دینداری رابطه مثبت و معنادار دارند. نتایج همچنین نشان می‌دهد ۳۵/۷ درصد از تغییرات دینداری ناشی از تأثیر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان است.

واژگان کلیدی: برنامه درسی پنهان، دینداری، ساختار فیزیکی، جو اجتماعی، روابط موجود در مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات و سازکار تشویق و تنبیه.

^۱ استادیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

^۲ کارشناسی ارشد علوم تربیتی، مسجدسلیمان، ایران.

برنامه درسی^۳، یک حوزه مطالعاتی^۴ (بوشامپ^۵؛ ۱۹۸۱) بوده که برخوردار از ماهیت میان‌رشته‌ای^۶ و داشتن نقش منحصر به فرد در عملکردهای تربیتی درصدد است همهٔ اتفاق‌های آموزشی آشکار و پنهان جریان یادگیری را از آغاز تا پایان به هم پیوند دهد (اسکندری، ۱۳۹۰). با این حال، گودلد^۷ (۱۹۸۵) می‌گوید حوزه برنامه درسی به اندازه کافی ساختارمند نیست و آنچه با عنوان نظریه‌های برنامه درسی مطرح می‌شود، بیانگر واقعیت‌های عملی کلاس درس نیست، درحالی‌که کلاین^۸ (۱۹۹۲) اظهار می‌کند که برنامه درسی اساساً یک قلمرو عملی است و مهرمحمدی (۱۳۸۱)، به نقل از هامی بر^۹ (۱۹۹۴) معتقد است درگیر شدن در این‌گونه مباحث موجب سلب هویت از رشته برنامه درسی و متخصصان آن می‌شود. با وجود این دیدگاه‌های متفاوت، راگا و لیویتش^{۱۰} (۲۰۰۳)، به نقل از مهرمحمدی و امین خندقی، (۱۳۸۸) از وقوع رنسانس در نظریه‌پردازی برنامه درسی و قالب‌شکنی در فهم مبانی نظری و تکثر آن خبر می‌دهند و از میلر و آیزنر^{۱۱} دو دگراندیش نوظهور در دنیای معاصر نام می‌برند که سهم عمده‌ای در این زمینه ایفاء کرده‌اند. میلر (۱۹۸۳) معتقد است که جهت‌گیری‌های برنامه درسی دربرگیرنده هم ابعاد عملی و هم نظری است و در قالب طیف هفت‌گانه دیدگاه تربیتی رفتاری، موضوعی/دیسپلینی، اجتماعی، رشدگرا، فرایندشناختی، انسان‌گرایانه و ماورای فردی متجلی می‌شوند و بیانگر دو بعد درونی (افکار، احساسات و انگاره‌ها) و بیرونی (رفتار دانش‌آموزان) هستند (مهرمحمدی، ۱۳۹۶). مهرمحمدی و امین خندقی (۱۳۸۸) علاوه بر این، می‌گویند میلر (۱۹۸۳) در معرفی دیدگاه‌های تربیتی خود تلاش کرده است تا در قالب برنامه درسی معنوی^{۱۲} به معنوی کردن آموزش و پرورش بپردازد که نویدبخش

³-Curriculum

⁴-Curriculum as Field of Study

⁵-Beauchamp

⁶-Interdisciplinary

⁷-Goodlad

⁸-Klein

⁹-Hameyer

¹-Wraga and Hlebowitsh

¹-Miller & Eisner

¹-Spiritual Curriculum

احیای ارزش‌های معنوی است.

آیزنر^۳ (۱۹۹۴) در برداشت خود از برنامه‌دستی به‌منزله تجربه کمال و تعالی^۴، نگرش جدیدی را مطرح می‌کند که حاوی دیدگاه ماورای فردی است. او در نقش یک اندیشمند پست‌مدرن غربی در حوزه برنامه‌دستی، در نظریه کثرت‌گرایی شناختی^۵ با تأکید بر تفاوت در استعداد‌های کودکان، مدارس را ملزم به ایجاد برنامه‌های درسی متنوع و متناسب با ظرفیت‌های هوشی و استعداد‌های گوناگون آنان می‌داند. مهرمحمدی و امین خندقی (۱۳۸۸) معتقدند آنچه تا به امروز در تفاوت نگاه میلر و آیزنر مهجور و مغفول مانده‌است، مشروعیت‌بخشی به معرفت و اندیشه دینی و وحیانی در عرصه تعلیم و تربیت و برنامه‌دستی، با تأکید بر مراقبت از رفتارنشدن در دام ایدئولوژی‌های غربی و لزوم تدوین برنامه‌های درسی متناسب با آموزه‌های دینی و باورهای فرهنگی است که این امر می‌تواند راهنما و راهگشای تدوین برنامه‌های درسی با توجه به الزامات فرهنگی، دینی و اجتماعی کشور باشد. در این زمینه، محسن‌پور (۱۳۸۳) با اذعان به فقر منابع و پژوهش‌های برنامه‌دستی، تلاش در دستیابی به ایدئولوژی برنامه‌دستی ملهم از آموزه‌های فلسفی، دینی، فرهنگی و تاریخی را برای نظام آموزش و پرورش ایران یک ضرورت بنیادین و حیاتی می‌داند.

از اواسط دهه ۱۹۷۰ و اوایل ۱۹۸۰، متخصصان برنامه‌دستی تلاش کردند تا تمام نظریه‌های برنامه‌دستی را در سه مقوله کلی برنامه‌دستی رسمی یا صریح^۶، برنامه‌دستی عقیم یا پوچ^۷ و برنامه‌دستی پنهان یا مستتر^۸ ارائه دهند. برنامه‌دستی صریح یا رسمی حاوی هدف‌ها، محتوا، روش‌های آشکار و منتشرشده مورد حمایت نظام آموزشی است که در قالب ارائه مجموعه‌ای از فرصت‌های آموزشی از طریق مدارس انجام می‌گیرد (خجیجی و همکاران، ۱۳۹۶). برنامه‌دستی پنهان را فیلیپ جکسون^۹ نخستین بار در سال ۱۹۶۸ به‌کار بردند.

^۱ -Eisner ^۳

^۱ -Curriculum as Constitutive Experience

^۱ -Cognitive Pluralism^۵

^۱ -Explicit Curriculum^۶

^۱ -Null Curriculum ^۷

^۱ -Hidden Curriculum^۸

^۱ -Hidden Curriculum^۹

^۲ -Phillip Jackson ^۰

(مارگولیس،^{۲۱} ۲۰۰۱) و پس از او اندیشمندان دیگری چون مایکل اپل،^{۲۲} هنری ژيرو و آیزنر به تبیین ابعاد و ماهیت این مفهوم پرداختند (صفایی موحد و باوفا ۱۳۹۲). والانس^{۲۴} (۱۹۹۱)، برنامه درسی پنهان را مجموعه‌ای از عملکردها و نتایج آموزشی می‌داند که با وجود آشکارنبودن در رهنمودهای برنامه درسی یا سیاست‌های آموزش و پرورش، بخش حتمی و مؤثر تجربه تحصیلی است و به ارزش‌ها، تمایلات، هنجارها، طرز تلقی‌ها و مهارت‌هایی می‌پردازد که دانش‌آموزان مستقل از مواد آموزشی می‌آموزند (قورچیان، ۱۳۷۴) و تجربه‌های یادگیری حاصل از آن در قالب تبلور مجموعه‌ای از انتظارات و ارزش‌ها متجلی می‌شود و کمتر معطوف به حوزه دانستنی‌ها یا شناخت است (مهرمحمدی، ۱۳۹۳). از پیامدهای مثبت برنامه درسی پنهان می‌توان به عادت‌های بهداشتی، علایق علمی و معنوی، ذوق هنری و زیبایی‌شناسی، اخلاق پسندیده، وظیفه‌شناسی، احترام به انسانیت، رقابت سالم و صمیمانه، همکاری و نوع دوستی، مقررات، ارزش‌ها و هنجارهای پسندیده در جامعه، پابندی به سنت‌ها، آداب و رسوم قومی، ارج‌گذاری، ایمان به مردم‌سالاری، کنترل پرخاشگری، حضور به‌موقع در کلاس درس و اظهار علاقه به مواد درسی اشاره کرد (علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۳؛ به نقل از هاشمی و خدابخشی صادق‌آبادی، ۱۳۹۶). اما با وجود تأثیرگذاری عمیق نسبت به برنامه‌های درسی رسمی در حیطه ارزش‌ها و هنجارها بر یادگیرندگان، عمدتاً مورد تأیید نیروهای رسمی مدرسه نیست (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵؛ نقشینه ارجمند، ۱۳۹۰) و در مدارس ایران مورد غفلت قرار گرفته است (عبادی، ۱۳۹۶). پژوهشگران در حوزه‌های جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و آموزش و پرورش معمولاً برنامه درسی پنهان را برای توصیف سیستم غیررسمی مدرسه به‌کار می‌برند که می‌تواند نسبت به برنامه رسمی یا اجرایی، تأثیری به‌مراتب عمیق‌تر بر دانش‌آموزان داشته باشد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۴؛ نقشینه ارجمند، ۱۳۹۰). برنامه‌ای که به میزان زیادی فرایند تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار می‌دهد (ملکی، ۱۳۸۷)، مورد توجه جدی محققین این حوزه است (طالبی و شریفی فدیحی، ۱۳۹۴) و بیش از برنامه‌های درسی رسمی در ایجاد احساس ارزش، عزت نفس و سازگاری دانش‌آموزان تأثیر دارد (ملکی، ۱۳۸۷؛ علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۴؛ طالبی و شریفی فدیحی، ۱۳۹۴). ماریانی^{۲۵} (۲۰۰۰) برنامه درسی پنهان را ناظر بر کیفیت‌ها و چگونگی

² -Margolis 1

² -Michael Apple 2

² -Henry Giroux 3

² -Vallance 4

² - Mariani 5

فرایندهای یادگیری می‌داند که بر کلّ جریان آموزشی و محصول نظام آموزشی تأثیرگذار است (علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۴). برنامه درسی پنهان، از دیدگاه ردیش^۲ (۲۰۰۹) ارزش‌های ضمنی، رفتارها و هنجارهایی است که در نظام آموزشی وجود دارد، اما به‌صراحت در اسناد رسمی مکتوب بیان نشده‌است. اسکلتون^۳ (۲۰۰۵) معتقد است برنامه درسی پنهان مجموعه‌ای از پیام‌های مربوط به دانش، ارزش‌ها، هنجارهای رفتاری و نگرش‌هایی است که یادگیرنده در طول فرایندهای آموزشی به‌طور ضمنی تجربه می‌کند. این پیام‌ها ممکن است ضد و نقیض و غیرتأکیدی باشد و هر یادگیرنده‌ای آنها را به شیوه‌ای خاص کسب کند. در همین زمینه برخی از پژوهشگران و صاحب‌نظران درباره نسبت و رابطه میان برنامه درسی پنهان و محتوای کتب درسی و تصاویر را بررسی کرده‌اند. استفن سن^۴ (۲۰۰۹) در این زمینه معتقد است که محتوا و تصاویر کتب درسی همواره شامل پیام‌های ضمنی و پنهان است که گاه حتی با اهداف نظام آموزشی هم در تعارض است.

الیزابت و والانس^۵ به سه بعد مهم از مفهوم برنامه درسی پنهان زیر عنوان بافت و زمینه آموزش مدرسه ای (تعامل معلم و شاگرد، ساختار کلاس درس، الگوی کلی سازماندهی برنامه آموزشی به‌منزله مدل کوچک‌شده نظام ارزشی اجتماعی)، فرایندهای عمل (فرایند اکتساب ارزش‌ها، اجتماعی‌شدن، حفظ و نگهداری ساختار و طبقه اجتماعی و اقتصادی) و درجات متفاوتی از سمت و سوی پنهان بودن و عمق که برخاسته از کنش تاریخی و اجتماعی تعلیم و تربیت است، اشاره می‌کنند (تقی‌پور و غفاری، ۱۳۸۸؛ پورتلی به نقل از سعیدی رضوانی، ۱۳۸۰). ملکی (۱۳۸۶) با الهام از سیلور^۶ و الکساندر^۷، عوامل مؤثر در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان را الف: قوانین و مقررات مدرسه، ب: روابط میان فردی، ج: ارتباط محدود که در برنامه درسی و الزامات قانونی یک مؤسسه آموزشی گنجانده شده‌است و د: تدریس می‌داند. صفایی موحد و باوفا (۱۳۹۲) اظهار می‌کنند بسیار ساده‌لوحانه است تصور کنیم آموخته‌های فراگیران به موارد شناختی (روش‌های تدریس، پیام‌های ضمنی کتاب‌های درسی، روش‌های ارزشیابی)، محیط اجتماعی (روابط مدرسان، کارکنان، فراگیرندگان)، محیط فیزیکی (ساختمان مؤسسه، نوع

² -Reddish 6
² -Skelton 7
² -Stephen Son 8
² -Elizabeth & Wallace 9
³ -Saylor 0
³ -Alexander 1

چیدمان صندلی‌ها) و محیط دیوان‌سالارانه (قوانین و مقررات و نحوه اجرای آنها) تقسیم شوند.

تقی‌پور و دیگران (۱۳۸۸)، در پژوهش خود به پنج بعد: ساختار فیزیکی مدرسه، جو اجتماعی مدرسه، روابط موجود در مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات و سازکار تشویق و تنبیه برنامه درسی پنهان اشاره کرده‌اند. ساختار فیزیکی مدرسه، به بعد فیزیکی کلاس درس و فضای آموزشی اشاره دارد که شامل: محوطه، فضای سبز و ساختمان‌های آموزشی که برای محیط آموزش و یادگیری در نظر گرفته شده‌است (زمانی و نصراصفهان، ۱۳۸۶). گتزلد^{۳۲} (۱۹۷۴)، به نقل از فرخی و دیگران، (۱۳۹۴)، معتقد است ساختار فیزیکی مدرسه و کلاس درس می‌تواند تصورات خاصی را به ذهن دانش‌آموزان القاء کند. سبک ساختمان مدرسه و نوع چیدمان کلاس درس نیز می‌تواند حاوی پیام‌های ضمنی باشد. به همین ترتیب، جان گر^{۳۳} بیان می‌کند که برنامه درسی ضمنی و پنهان به آموزش‌هایی اطلاق می‌شود که از طریق برنامه آشکار و همچنین پیام‌هایی که از مجموعه فیزیکی یادگیری و نوع روابط انسانی، سیاسی، تاریخی و اجتماعی به محیط آموزشی ارسال می‌شود (اسکندری، ۱۳۹۰). دیوتش^۴ (۲۰۰۴) اظهار می‌کند که صاحب‌نظران علم ارتباطات معتقدند آموزش‌های غیرکلامی و غیربیانی بیش از سایر عوامل در انتقال پیام به فراگیرندگان نقش دارند. مراکز آموزشی و عناصر تشکیل‌دهنده آنها نظیر رنگ، نور، صدا، تجهیزات حیاط، راهروهای تنگ و طولانی همه‌وهمه اثرات آموزشی و تربیتی دارند. یک مدرسه زیبا و سرسبز، یادگیری را آسان می‌کند و بالعکس، مراکز آموزشی تنگ و کوچک با کلاس‌های کم‌نور، تخته فرسوده و صندلی‌های شکسته، رغبت به درس و بحث و یادگیری را شاید برای همیشه از بین ببرند (فتحی و اجارگاه و بزرگ، ۱۳۹۱؛ محمدی، ۱۳۹۲؛ صمدی و حیدری، ۱۳۹۶). صفایی موحد و باوفا (۱۳۹۲) و گوردون^۵ (۱۹۸۵) گفته‌اند بحث تأثیر مؤلفه مکان بر مشارکت فراگیران تنها به‌شیوه چیدمان ختم نمی‌شود، زیرا تعداد صندلی‌ها و ظرفیت کلاس‌ها نیز در تبدیل کلاس به مکان سخنرانی و انفعال متعاقب یادگیرنده نیز بی‌تأثیر نخواهد بود.

جو اجتماعی مدرسه نیز یک عامل مؤثر در مدرسه که کمتر به‌صورت آشکار درک می‌شود، به شرایط غیررسمی، ارتباطات میان‌فردی یادگیرندگان و هیأت آموزشی، روابط بین کارکنان مؤسسه و یادگیرنده، بین یادگیرنده و مدیر و گروه‌های دوستی که از ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی یکدیگر تأثیر می

³ -Gotlez 2

³ - John Gare 3

³ -Deutsch 4

³ -Gordon 5

پذیرند، اشاره دارد (محمدی، ۱۳۹۲؛ ملکی، ۱۳۸۷؛ صمدی و حیدری، ۱۳۹۶؛ تقی‌پورظهیر، ۱۳۸۷؛ سیلور، الکساندر و لوئیس، ۱۹۸۱^۳؛ داگانی، ۲۰۰۲^۳).

ملکی (۱۳۸۹)، معتقد است از عوامل کم‌کردن فاصله میان برنامه درسی رسمی و پنهان، مشارکت فراگیرندگان در جریان آموزش است. همچنین روابط و مناسبات اجتماعی حاکم بر مدرسه و آن دسته از کنش‌های متقابلی که دانش‌آموزان به‌طور مستقیم تحت تأثیر آن قرار می‌گیرند، مهم‌ترین عامل تأثیرگذار در شکل‌گیری یادگیری‌های قصدنشده است (علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۳؛ محمدی، ۱۳۹۲؛ هاشمی، ۱۳۹۱؛ صفایی موحد و باوفا، ۱۳۹۲). علاوه بر این، تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان در مدرسه با معلمان و همکلاسان خود عامل مهمی در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان است؛ به‌طوری که در کیفیت زندگی و تجربه دانش‌آموزان تأثیر مهمی می‌گذارد (صفایی موحد و باوفا، ۱۳۹۲؛ عبادی، ۱۳۹۶، هاشمی، ۱۳۹۱؛ صمدی و حیدری، ۱۳۹۶). ناسازگاری، انزوایی اجتماعی فراگیران، بی‌علاقه بودن، انعطاف‌ناپذیری و محروم‌شدن از تجارب متعدد، وابستگی فکری به معلم و مدرسه، الگوگیری از سایر دوستان، حضور به‌موقع در کلاس، اظهار علاقه‌کردن به مواد درسی، اطاعت از خواسته‌های معلم و نظم در انجام دادن تکالیف برای کسب موفقیت بیشتر، توانایی، اعتماد به نفس و موفقیت تحصیلی فراگیران؛ به‌منزله مهم‌ترین مولفه‌های برنامه درسی پنهان شناخته شده‌اند که بیشتر تحت تأثیر جو مدرسه شکل می‌گیرند (هاشمی، ۱۳۹۴). کدیور (۱۳۷۵)، نیز در بررسی رشد اخلاقی دانش‌آموزان و رابطه آن با جو سازمانی در مدرسه راهنمایی، اظهار کرد که مدارس با جوهای باز و خودگردان زمینه مساعدتری برای رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان فراهم می‌آورند.

روابط موجود در مدرسه، تعامل معلمان و یادگیرندگان در کلاس درس، ساختار مؤسسه و سازمان اجتماعی غالب می‌تواند اثر مستقیمی بر یادگیری داشته باشد (سیلور و همکاران، ۱۳۸۰؛ به نقل از خبیجی و همکاران، ۱۳۹۶؛ عبادی، ۱۳۹۶؛ محمدی، ۱۳۹۲؛ هاشمی، ۱۳۹۱). معلم با رفتار و طرز برخورد خود در کلاس درس می‌تواند تأثیرات متفاوتی داشته باشد. اگر معلم آزاد برخورد کند و فرصت کافی در اختیار یادگیرندگان قرار دهد، حس اعتماد به نفس و تلاش آنان را افزایش می‌دهد؛ ولی اگر نظرات خود را محور قرار دهد و با روحیه سلطه‌گری برخورد کند، مانع بروز توانایی‌های یادگیرندگان می‌شود

³ -Saylor, Alexander & Louis

³ -Doganay

(ملکی، ۱۳۸۷). فناوری اطلاعات و ارتباطات فراتر از ماهیت تکنیکی و فنی آن، زمینه‌ای فراهم می‌سازد تا با دیدی سیستمی و جزئی‌نگر بتوان هرچه بهتر از نتایج برنامه درسی پنهان بهره برد، مبانی ارتباط انسانی را شناخت و به سطحی از تجزیه و تحلیل، تفکر انتقادی و ارزشیابی صحیح از نظام آموزشی اهتمام ورزید (حبیبی‌پور و باتوانی، ۱۳۸۵؛ به نقل از هاشمی و خدابخشی صادق آبادی، ۱۳۹۵). عظیم پور (۱۳۹۵) نشان داد که یادگیری‌های پنهان ناشی از چت‌روم از دیدگاه کارکردی بر زندگی تحصیلی و غیرتحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است و این تأثیر بر زندگی غیرتحصیلی آنان بیشتر است که این خود ناشی از ماهیت یادگیری‌های پنهان است. د زمینه غیرتحصیلی، یادگیری‌های پنهان ناشی از محیط چت‌روم بر تمامی مؤلفه‌های زندگی دانش‌آموزان اعم از نحوه تعاملات انسانی، تعامل با همجنس و غیرهمجنس، کسب بینش در زمینه‌های سیاست، امور مذهبی، ادبیات، علوم پزشکی و بهداشت، امور ورزشی، اجتماعی و فرهنگی، تعاملات قومیتی، تعاملات بین‌المللی، زیبایی‌شناسی، کسب مهارت‌های فنی و هنری تأثیرگذار است.

محیط دیوان‌سالاری اداری مدرسه غالباً همراه با مجموعه‌های فشرده قوانین، مقررات، روش‌ها و نظام‌های مدیریت آن، عاملی مؤثر در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان به‌شمار می‌رود (فتحی و اجارگاه و واحد چوکده، ۱۳۸۵؛ عبادی، ۱۳۹۶). همچنین اسکندری (۱۳۹۰)، اشاره می‌کند که مدرسه علاوه بر محتوای آموزشی که در برنامه رسمی ارائه می‌کند، از طریق سازمان بوروکراتیک و دیوان‌سالار مدرسه، ارتباطات اجتماعی درون مدرسه‌ای و برنامه درسی پنهان را سازماندهی می‌کند. گلاسر^۳ (۱۹۶۹) در مطالعه‌ای که درباره جو کلاس انجام داد، پیشنهاد می‌کند در محیط‌هایی که دانش‌آموزان، در نقش افراد توانا پذیرفته می‌شوند و مدارس محیط‌های صمیمی و شخصی برای آنها فراهم می‌کنند، مسایل انضباطی به حداقل خواهد رسید (گای آر، لفراتکوئیس، ترجمه، شهبی بیلاق، ۱۳۷۵). سیلور و الکساندر به نقل از صفایی موحد و باوفا، (۱۳۹۲) اظهار کردند که عناصری مانند نظام طبقه‌بندی مدرسه (کلاس‌های درس، گروه‌بندی، شیوه‌های ارتقاء)، روش‌های ارزیابی (آزمون‌ها، نمره‌گذاری، پاداش‌های پیشرفت تحصیلی)؛ قوانین انضباطی (آزادی حرکت دانش‌آموزان، حضور و غیاب و محدودیت‌ها)؛ و روش‌های تنبیه (سرزنش کردن، تمسخر کردن، تعلیق، اخراج و جریمه) از عواملی هستند که در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان تأثیرگذارند.

³ +Glasser

دستیابی مخاطبان به اهداف غایی نظام تربیت و انسان مطلوب با ایجاد تغییرات مطلوب در نگرش‌ها، شناخت و در نهایت رفتار انسان‌ها (ملکی، ۱۳۸۹)، از رسالت‌های اصلی نظام‌های آموزشی است. در دوران معاصر، نظام تعلیم و تربیت نقش مهمی را در ترویج ایدئولوژی برعهده دارد و در امر ترویج دین نقش مهم و کارآمدی را بازی می‌کند (خالق‌خواه، ۱۳۸۹). شریعتمداری (۱۳۷۴) تربیت معنوی و اخلاقی را پایه و اساس حیات آدمی می‌داند و شکوهی (۱۳۶۳) هدف اصلی تعلیم و تربیت را تسهیل سیر صعودی و تکاملی انسان به سوی کمالی می‌داند که در خلقتش مقدر شده است. از این منظر، تربیت دینی یکی از مهم‌ترین اهداف نهاد آموزش و پرورش و اساساً حفظ دین و زیربنای اعتقادی جامعه و تداوم فرهنگی جامعه، مستلزم توجه به کیفیت تعلیم و تربیت است. دستیابی به این هدف بزرگ، نیازمند نقشه‌ای است تا نهاد آموزش و پرورش را به اهداف مطلوب خود برساند که بر مبنای، اصول و شیوه‌های دینی و ارزشی استوار است؛ چراکه تربیت واقعی و همه‌جانبه انسان وقتی حاصل می‌شود که مطابق دستورهای دینی در زندگی رفتار کند (علم‌الهدی، و همکاران، ۱۳۹۶؛ کشاورز، ۱۳۸۷). از این رو، مسئولان به منظور محقق‌ساختن شرایط مطلوب برای پرورش نسلی باایمان و مذهبی، موظف‌اند با فراهم کردن برنامه‌های اصولی، این امکان را فراهم سازند.

ضرورت توجه به تمامیت آنچه یادگیرندگان در نظام آموزشی تجربه می‌کنند، شناسایی و کالبدشکافی برنامه درسی پنهان را بیش‌ازپیش برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت بااهمیت کرده‌است و این ساده‌اندیشی کهنه‌شده را که می‌گوید شاگردان به‌مثابه لوح‌های نانوشته‌ای هستند که می‌توان هر عملی را روی آنها انجام داد، زیر سؤال برده است. کلبِرگ^۳ (۱۹۸۴) به نقل از خسروی و باقری (۱۳۸۷)، معتقد است که برنامه درسی پنهان، مؤثرترین شکل برنامه در تحول و بلوغ اخلاقی و روابط اجتماعی دانش‌آموزان است که بیشترین تأثیرگذاری را دارد. علم‌الهدی و دیگران (۱۳۹۶)، گفته‌اند یکی از مؤلفه‌های بسیار مهم بر تربیت دینی در مدرسه، برنامه درسی پنهان است که تأثیرات بسزایی بر تربیت دینی دانش‌آموزان دارد. امینی و همکاران (۱۳۹۰)، معتقدند برنامه درسی پنهان در حد معناداری تعیین‌کننده آن چیزی است که مبنای احساس ارزش و عزت نفس همه شرکت‌کنندگان است و بیش از برنامه درسی رسمی در سازگاری فراگیران و مدرسان تأثیر دارد.

در نظام آموزشی ما، بر اساس اعتقادات اسلامی، قوانین و لوایح موجود (مصوب شورای عالی آموزش

³ - Kohlberg

و پرورش)، اولویت و جهت‌گیری تمام برنامه‌ها و فعالیت‌ها، تقویت ارزش‌های الهی و معنوی در دانش‌آموزان است (کشاوری، ۱۳۸۷). تربیت دینی در ادبیات رایج، اصطلاحاً به جنبه‌ای از روند تعلیم و تربیت اشاره می‌کند که ناظر بر پرورش ابعاد شناختی، عاطفی و عملی مربی از لحاظ التزام او به دینی معین است. برای تربیت دینی کودکان و نوجوانان باید هماهنگی میان خانواده (مهم‌ترین نهاد پرورش نسل آینده) و مدرسه - که نقش مکمل دارند- ایجاد شود. در مدرسه اگر به تربیت دینی یا همان پرورش توجه شود، راه هموارتر شده و از آنجاکه کودک و نوجوان بیشترین یادگیری را جدای از برنامه درسی در محیط مدرسه و تعامل با دوستان و معلمان خود کسب می‌کنند، لازم است در این خصوص اهتمام بیشتری داشته باشند (باقری، ۱۳۸۷). هدف آموزش‌های دینی ایجاد پرورش باورها، ارزش‌ها، نگرش‌ها و طرز تلقی‌های مطلوب از نظر دین است که در این میان اهداف حیطه ارزشی مهم‌ترین اهداف این گونه آموزش‌ها هستند؛ زیرا با به وجود آمدن باورها، ارزش‌ها، نگرش‌ها و طرز تلقی‌های مطلوب است که اعمال صالح و اخلاق پسندیده به وجود خواهد آمد. در غیر این صورت، آموزش‌ها جنبه سطحی می‌یابند و نمی‌توانند اسباب تحقق اهداف تربیت دینی را فراهم کنند. برای آنکه برنامه‌ریزان درسی حیطه تربیت دینی مطمئن شوند که برنامه‌های آنها توانسته‌است اهداف حیطه ارزشی را محقق سازد، باید اصول و روش‌های علمی برنامه‌ریزی درسی در حیطه ارزشی را مدنظر قرار دهند و عوامل مداخله‌گر در ایجاد باورها، ارزش‌ها، نگرش‌ها و طرز تلقی‌ها را بشناسند (کشاوری، ۱۳۸۷). شهربازی (۱۳۹۲) نیز نشان می‌دهد بین برنامه درسی پنهان با رشد اعتقادی رابطه معنی‌داری وجود دارد و می‌گوید دانش‌آموزان از طریق برنامه‌های درسی پنهان با انواع دانش علمی، تاریخی، اجتماعی، دینی و مذهبی، شوق به اطاعت از خدا، پرورش مکارم اخلاق آشنا می‌شوند. حیدری (۱۳۹۱)، نیز باور دارد از نظر مدیران به ترتیب عوامل کنش متقابل معلم و شاگرد، ساختار سازمانی و جو اجتماعی و از نظر معلمان جو اجتماعی، تعامل معلم و شاگرد و ساختار سازمانی ب ترتیب بیشترین تأثیر را بر تربیت دینی دانش‌آموزان دارند.

با وجود تأثیرگذاری برنامه‌های درسی به عنوان قلب نظام تعلیم و تربیت و ابزاری در جهت تحقق صلاحیت‌ها و شایستگی‌ها در یادگیرندگان، باید خاطر نشان ساخت تمام تجربیات یادگیرندگان در محیط‌های آموزشی محدود به تجربیات برنامه‌ریزی شده نیست. به عبارت روشن‌تر بسیاری از مسائل را یادگیرندگان در محیط مدرسه می‌آموزند که مدارس از قبل برای آنها برنامه و قصد قبلی نداشته‌اند. این عامل باعث شده‌است تا روزه‌روز ضرورت فهم نقش عوامل پنهان تأثیرگذار در محیط‌های آموزشی بیشتر شود؛ عواملی که نه تنها یادگیری دانش‌آموزان را برامی‌نگیزاند، بلکه در نگرش و کیفیت کار

معلمان نیز نقش عمده‌ای ایفاء می‌کنند. بنابراین، پژوهش حاضر به منظور بررسی نقش برنامه‌داری پنهان در دینداری از نظر معلمان، به جهت اینکه در افکار، عواطف، نگرش‌ها و رفتار تأثیر پایداری و ماندگارتری نسبت به برنامه‌داری رسمی دارد (ملکی، ۱۳۸۹) و ارائه پیشنهادهایی برای بهبود و اصلاح، انجام شد.

پیشینه پژوهش

با وجود آثار فراوانی که در زمینه برنامه‌داری پنهان در مدرسه انجام شده‌است، پژوهش‌ها بیشتر به ابعاد فیزیکی، اجتماعی و شناختی برنامه‌داری پنهان پرداخته و کمتر به نقش این عوامل بر بازده‌های ارزشی و نگرشی اشاره کرده‌اند. ایوان ایلچ،^۴ با کندوکاو در ویژگی‌های مدرسه، و تأکید بر برنامه‌داری پنهان، معتقد است خیلی از چیزهایی که در مدرسه آموخته می‌شود، به محتوای رسمی دروس ارتباطی ندارد. مدرسه با ویژگی تأدیبی نظم‌دهی ساختار و مقرراتش، پذیرش چشم‌بسته نظم اجتماعی موجود را تلقین می‌کند. برنامه‌داری پنهان به فراگیران نقش زندگی می‌آموزد تا موقعیت خود را تشخیص یا آن را بسازند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱؛ تقی‌پور و غفاری، ۱۳۸۸). دیوید گوردن^۴ (۱۹۹۴)، پس از بررسی تحقیقات انجام‌شده در زمینه برنامه‌داری پنهان آن را به دو دوره تقسیم کرده‌است. در دوره اول سه روند کلی را مشخص می‌کند که عبارت‌اند از: برنامه‌داری پنهان به عنوان الف) نتیجه که در این روند یادگیری‌های مدرسه به دو گروه یادگیری‌های آکادمیک و یادگیری‌های غیرآکادمیک تقسیم می‌شود. نقطه اشتراک این دیدگاه این است که یادگیری‌های غیرآکادمیک شامل: ارزش‌ها، تمایلات، نگرش‌ها و مهارت‌های اجتماعی است که به برنامه‌داری پنهان مربوط می‌شود. ب) فرایند، نشان‌دهنده این است که برخلاف شیوه‌های انتقال پیام در برنامه‌داری آشکار که آگاهانه و از قبل طراحی شده‌است، در برنامه‌داری پنهان انتقال پیام و تأثیر نفوذ آن ناآگاهانه، قصد نشده و غیرعمدی است. ج) زمینه یا محیط که به محیط شناختی، فیزیکی و اجتماعی مدرسه اشاره می‌کند که هر کدام با یک برنامه‌داری پنهان همراه است. گوردون یادگیری‌های پنهان محیط اجتماعی را در مقایسه با یادگیری‌های پنهان محیط شناختی و فیزیکی و همچنین یادگیری‌های برنامه‌داری آشکار مؤثرتر می‌داند. در دوره دوم پژوهشگران با دیدی انتقادی به موضوع برنامه‌داری پنهان نگاه کرده‌اند

^۴ -Ivan Ilyich 0

^۴ -David Gordon 1

و باوجود تفاوت‌هایشان، در پذیرش یک اندیشه با یکدیگر مشترکند و آن اینکه برنامه درسی پنهان یک متن اجتماعی است که با خواندن و تفسیر کردن معنی دار می‌شود. گوردون باور دارد شاید مهم‌ترین اثر مفهوم برنامه درسی پنهان در این نهفته است که محققان به مشاهده تعلیم و تربیت، تدریس و آموزش به شیوه هرمنوتیک (یعنی به منزله متنی که باید تفسیر شود تا معانی پنهان آن آشکار شود) ترغیب شوند (علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۳؛ به نقل از هاشمی، و خدابخشی صادق‌آبادی، ۱۳۹۶).

نقدی آستمال (۱۳۹۶) در بررسی نقش معلمان در شکل‌گیری تربیت دینی دانش‌آموزان، به نقش کلیدی و مستقیم معلمان بر رفتار دانش‌آموزان و میزان دینداری آنان اشاره دارد. وی نتیجه می‌گیرد معلمان باید الگوی مناسبی برای دانش‌آموزان باشند تا آنها بتوانند با الگو قرار دادن معلمان، علوم دینی را فراگرفته و بر اساس این آموخته‌ها رفتارهای خود را تنظیم کنند. سلیمان‌پور عمران و صدقیانی (۱۳۹۶) در پژوهش «نقش برنامه درسی پنهان در آموزش مدرسه‌ای»، معتقدند قوانین و مقررات مرکز آموزشی، جو اجتماعی مدرسه و رابطه تعامل معلم و دانش‌آموز از جمله عواملی هستند که بر یادگیری در جنبه‌های مختلف تأثیرگذارند. قدسی رودانی (۱۳۹۶) در تحقیق «نقش مدرسه در تربیت دینی و انقلابی دانش‌آموزان با تأکید بر علوم و معارف اسلامی»، نشان می‌دهد مدرسه سنگری مهم در تعلیم و تربیت است که با در اختیار داشتن طیفی گسترده از دانش‌آموزان، نقشی عمیق در تحقق تربیت دینی و انقلابی آنان دارد. علاوه بر این، روحیه دینی و انقلابی کادر مدارس، اسلامی‌سازی متون درسی دانش‌آموزان، هماهنگی مدرسه با اولیای دانش‌آموزان، فضای معنوی و مذهبی حاکم بر مدارس علوم و معارف اسلامی، نقش مهم این‌گونه مدارس را در تربیت دینی و انقلابی دانش‌آموزان هویدا می‌سازد.

اسدیان و مقدم (۱۳۹۴) در تحقیق خود با عنوان «تأثیر کارتون‌های مذهبی در دینداری دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی به روش آزمایشی»، نشان دادند یادگیری پنهان به کمک پخش کارتون‌های مذهبی موجب تغییرات معناداری در دینداری دانش‌آموزان گروه آزمایش می‌شود. پارسائزاد و یادگاری (۱۳۹۴) در بررسی تأثیر برنامه درسی پنهان بر رفتارهای انضباطی دانشجویان از نظر اساتید دانشکده علوم تربیتی دانشگاه‌های استان خوزستان، به این نتیجه رسیده‌اند که قوانین و مقررات دانشگاه، روابط متقابل استاد و دانشجو، جو سازمانی دانشگاه، روش تدریس استادان، روابط میان‌فردی دانشجویان و ساختار فیزیکی دانشگاه بر رفتارهای دانشجویان تأثیر زیادی می‌گذارد. سبحانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۶)، در پژوهشی با عنوان «نقش پنهان عوامل آموزشی بر هویت اسلامی-ایرانی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران»، به این نتیجه رسیدند که اثرگذاری پنهان عوامل آموزشی بر هویت اسلامی-ایرانی

دانش‌آموزان در سطوح سه‌گانه (شناختی، عاطفی و رفتاری)، دارای وجوه مثبت و منفی است. صباحی زاده، فرخ‌نژاد و ضیایی (۱۳۹۳) در پژوهش خود با عنوان «نقش برنامه‌دینی پنهان بر تربیت دینی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان دوره‌راهنمایی استان هرمزگان»، اشاره کردند که دیدگاه‌ها و نظرات مدیران و معلمان مدارس راهنمایی استان هرمزگان در خصوص تأثیر برنامه‌دینی پنهان و مؤلفه‌های سه‌گانه آن یعنی جو اجتماعی، ساختار سازمانی مدارس و تعامل متقابل معلم و دانش‌آموز، تقریباً یکسان هستند. همچنین نتایج این تحقیق نشان داد که برنامه‌دینی پنهان و مؤلفه‌های آن (جو اجتماعی مدرسه، ساختار سازمانی مدرسه و کنش متقابل میان معلم و دانش‌آموز) بر تربیت دینی دانش‌آموزان اثرگذار است. یاسینی (۱۳۹۲) نیز در پایان‌نامه بررسی نقش برنامه‌دینی پنهان در تربیت دینی دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان مدارس دوره متوسطه دخترانه منطقه ۱۵ استان تهران، نشان داد که جو اجتماعی، ساختار سازمانی مدرسه و تعامل متقابل معلم و دانش‌آموز در مدرسه بر تربیت دینی از دیدگاه معلمان مدارس متوسطه، راهنمایی و ابتدایی تأثیر دارد. بیان‌فر و همکاران (۱۳۹۰)، نیز معتقدند روابط اجتماعی سالم در محیط مدرسه از آثار منفی برنامه‌دینی پنهان جلوگیری می‌کند. رضوان‌فر (۱۳۹۰)، در نتیجه تحقیق خود چنین بیان کرده است که قوانین و مقررات، وسایل و محیط فیزیکی بر رفتار دانش‌آموزان تأثیر زیادی دارد. نتایج پژوهش حیدری (۱۳۹۱)، با عنوان «نقش عوامل سازمانی مؤثر برنامه‌دینی پنهان بر تربیت دینی دانش‌آموزان دوره ابتدایی از دیدگاه مدیران و معلمان شهر کهنوج»، نشان داد که از نظر مدیران به ترتیب عوامل کنش متقابل معلم و شاگرد، ساختار سازمانی و جو اجتماعی و از نظر معلمان، تعامل معلم و شاگرد و ساختار سازمانی به ترتیب بیشترین تأثیر را بر تربیت دینی دانش‌آموزان دارند. در پژوهش امینی و دیگران (۱۳۹۰)، تأثیر برنامه‌دینی پنهان بر مؤلفه‌های تربیتی (اهداف، محتوا و روش)، نیز مثبت گزارش شده است. عبادی مائین بلاغ (۱۳۹۱)، در پژوهشی با عنوان «آسیب‌شناسی تربیت دینی در برنامه‌دینی پنهان مدارس متوسطه نظری و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن» در چهارچوب رویکرد کیفی با استفاده از روش پدیدارشناسی نشان داد که عوامل روابط متقابل انسانی (روابط کارکنان با فراگیران، روابط معلمان با فراگیران، روابط فراگیران با یکدیگر و روابط کارکنان با یکدیگر) و قوانین و مقررات مدرسه (قوانین و مقررات تربیت دینی، کنترل و محدودیت فعالیت‌های فردی و گروهی فراگیران و فضای دینی حاکم بر مدارس) بیشترین تأثیر را بر آسیب‌شناسی دینی داشتند.

پژوهش نوروزی (۱۳۸۸)، با عنوان «تأثیر برنامه‌دینی پنهان در رفتار انضباطی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی ناحیه ۳ شهر شیراز»، نشان داد که بین نظر معلمان و مدیران درباره

تأثیر عوامل ساختار سازمانی و فیزیکی مدرسه تفاوت معناداری وجود دارد؛ حال آنکه درخصوص دو عامل کنش متقابل افراد و جوّ اجتماعی مدرسه، تفاوت به‌دست‌آمده معنادار نبوده‌است. باری (۱۳۹۰)، در تحقیق خود با عنوان «رابطه مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با شکل‌گیری هویت علمی، ازدیدگاه دانشجویان»، نشان داد که مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان (معماری و کیفیت ساختمان دانشگاه، ساختار اجتماعی-اداری دانشگاه، تعامل استاد با دانشجو، محتوای آموزشی و شیوه تدریس و روابط میان‌فردی دانشجویان با یکدیگر و کارکنان) هویت علمی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند. تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸)، در تحقیق خود با عنوان «نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس راهنمایی دخترانه شهرستان خلخال در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹»، گزارش کرده‌اند که بین ساختار فیزیکی مدرسه، جوّ اجتماعی مدرسه، روابط موجود در مدرسه، ساختار سازمانی، سازکارهای تشویق و تنبیه و رفتار انضباطی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. همچنین این نتایج نشان داد که بین میزان کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس و یادگیری‌های ناشی از برنامه درسی پنهان رابطه معناداری وجود دارد.

در تحقیقات خارجی، سویوکسو^۲ (۲۰۱۲)، به نقل از صمدی، (۱۳۸۰)، در تحقیقی با عنوان «تأثیر برنامه درسی پنهان در فرایند آموزش و پرورش و شخصیت دانش‌آموزان مدارس ابتدایی» به این نتیجه رسید که ارزش‌های گنجانده شده در برنامه درسی مدارس ابتدایی و فعالیت‌های حمایتی مربوط به برنامه درسی پنهان در فرایند به‌دست آوردن و درونی کردن ارزش‌ها اهمیت زیادی دارند. پلان^۳ (۲۰۱۱)، در مقاله‌ای با عنوان «راهنمایی برای کودکان ۱۰ تا ۱۴ ساله در تعالیم مذهبی و معنویات»، اظهار می‌کند که این تعالیم به آن‌ها کمک می‌کند تا با سنت‌ها، اعمال و ارزش‌های مذهبی در جامعه و در فرهنگ جهانی آشنا شوند تا فهم و درک بهتری داشته باشند. گیلکن و مرنتین^۴ (۲۰۰۷) در تحقیقی با عنوان «برنامه درسی پنهان: از دیدگاه اساتید حرفه‌ای»، اظهار کردند که بین آنچه به دانشجویان در محیط‌های آموزشی یاد داده می‌شود و آنچه یاد می‌گیرند، تمایز اساسی وجود دارد؛ این تفاوت گویای برنامه درسی پنهان بوده و دربرگیرنده یادگیری در سطح تعاملات بین فردی است. این نتایج نشان می‌دهد هر قدر فضای کلاس بازتر باشد، مشکلات انضباطی کمتر خواهد بود و رضایت

4 -SuYuksu 2

4 -Plant 3

4 -Gilcken & Merenstein

بیشتری از محیط مدرسه حاصل خواهد شد. مارلو و مین هیرا^۴(۲۰۰۸) در پژوهش خود به این مطلب اشاره کردند که مدیران در نقش رهبران و فرهنگ‌سازان مدارس، بیشترین تأثیر را در برنامه درسی پنهان دارند. لمپ و سیل^۶(۲۰۰۷) در بررسی «محتوای درسی پنهان و چگونگی تأثیر آن بر روی دانشجویان پزشکی» نشان دادند که تعهد و پایبندی استادان به تدریس و نحوه تعامل آن‌ها با دانشجویان، بیماران و همکاران، از جمله مؤلفه‌های یادگیری پنهان هستند که بر دانشجویان تأثیر می‌گذارد. نتایج این تحقیق همچنین نشان داد که یادگیری‌های پنهان جزو نتایج انتظاررفته یا اهداف برنامه درسی آشکار نیستند و مدنظر طراحان و برنامه‌ریزان در هنگام تدوین و طراحی برنامه‌های مدون و رسمی نظام آموزشی قرار نمی‌گیرند.

صاحب‌نظرانی چون (فیزروی،^۷۲۰۰۷؛ چیکانگ،^۸۲۰۰۸؛ دوگنی،^۹۲۰۰۲؛ ردیش،^{۱۰}۲۰۰۹؛ گوبرگولا و دیگران،^{۱۱}۲۰۱۲؛ گاسکی،^{۱۲}۲۰۱۲؛ کونیسکا،^{۱۳}۲۰۱۳) که به بعد اجتماعی برنامه درسی پنهان در مدرسه پرداختند، معتقد بودند که برنامه درسی پنهان به آموخته‌های دانش‌آموزان از روابط آنان با هم‌دیگر، معلم و سایر اولیای مدرسه، و نیز جو کلی مدرسه اشاره می‌کند. آنها نقش تعاملات اجتماعی و روانشناختی بین یادگیرندگان و افراد درون مدرسه به‌ویژه معلمان را یکی از ابعاد تأثیرگذار برنامه درسی پنهان می‌دانند و می‌گویند احساسات، نگرش‌ها و باورهای یادگیرندگان با این نوع برنامه برانگیخته می‌شود. آنها همچنین گفته‌اند برنامه درسی پنهان بخش مؤثر تجارب آموزشی یادگیرندگان را تشکیل می‌دهد و منبع مهم یادگیری‌های غیرآکادمیک است. برخی دیگر از پژوهشگران (مارگولیس،^{۱۴}۲۰۰۰؛ برنگهون،^{۱۵}۲۰۰۱؛ کونیزکا،^{۱۶}۲۰۱۳؛ استفن،^{۱۷}۲۰۰۹؛ شاریفا،^{۱۸}۲۰۱۰) به بررسی تأثیر برنامه

-
- 4 -Marlow & Minehifa
 4 -Lempp & Seale 6
 4 -Fizroy 7
 4 -Chikeung 8
 4 -Doganay 9
 5 -Reddish 0
 5 -Gabergolia & Others
 5 -Guskey 2
 5 -Konieczka 3

 5 -Margolis 4
 5 -Bergenhennegouwen
 5 -Konieczka 6
 5 -Stephen 7

درسی پنهان بر محتوا و تصاویر کتاب‌های درسی پرداختند. آنها معتقد بودند برخی از تصاویر و محتواها حاوی پیام‌های ضمنی هستند که مخالف برنامه درسی رسمی و اهداف تصریح‌شده نظام آموزشی است. آنها همچنین گفته‌اند دانش‌آموزان به دلیل اهمیتی که برنامه‌ریزان درسی به بعضی از محتواها می‌دهند و در کتاب‌های درسی آنها را برجسته می‌کنند، به چنین بخشی اهمیت می‌دهند و نسبت به سایر مطالب توجهی نشان نمی‌دهند و بعضی دروس برای آنها بی‌اهمیت است.

از مجموع مطالعه نظریات و تعاریف ارائه‌شده از مفهوم برنامه درسی پنهان و تحقیقات پیشین مشخص می‌شود در این پژوهش‌ها زندگی آموزشگاهی با تمام ابعاد آن مدنظر بوده‌است. از دیدگاه مفهومی همه تعاریف به‌طور مستقیم یا تلویحی، مفهوم برنامه درسی پنهان را در مقابل برنامه درسی آشکار قرار داده‌اند، برنامه درسی پنهان را یادگیری مواردی غیر از اهداف تصریح‌شده در نظام آموزشی می‌دانند و برخی از اصطلاح یادگیری ارزش‌ها و نگرش‌ها بهره گرفته‌اند. بنابراین و با توجه به اهمیتی که برنامه درسی پنهان در دینداری دارد، این پژوهش به نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در دینداری از دیدگاه معلمان آموزش و پرورش دوره ابتدایی شهر مسجدسلیمان در سال تحصیلی ۱۳۰۶-۹۷ با تدوین فرضیه‌های زیر پرداخت.

بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و دینداری از دیدگاه معلمان ابتدایی آموزش و پرورش شهر مسجدسلیمان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ رابطه معناداری وجود دارد.

بین ساختار فیزیکی مدرسه و دینداری از دیدگاه معلمان ابتدایی آموزش و پرورش شهر مسجدسلیمان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ رابطه معناداری وجود دارد.

بین جو اجتماعی و دینداری از دیدگاه معلمان ابتدایی آموزش و پرورش شهر مسجدسلیمان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ رابطه معناداری وجود دارد.

بین روابط موجود در مدرسه و دینداری از دیدگاه معلمان ابتدایی آموزش و پرورش شهر مسجدسلیمان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ رابطه معناداری وجود دارد.

بین فناوری اطلاعات و ارتباطات و دینداری از دیدگاه معلمان ابتدایی آموزش و پرورش شهر مسجدسلیمان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ رابطه معناداری وجود دارد.

بین سازکار تشویق و تنبیه و دینداری از دیدگاه معلمان ابتدایی آموزش و پرورش شهر مسجدسلیمان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ رابطه معناداری وجود دارد.

روش اجرای پژوهش

این تحقیق از نوع کاربردی و ازلحاظ روش توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل معلمان ابتدایی شهرستان مسجدسلیمان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۷ به تعداد ۳۷۲ نفر بود که ۱۸۹ نفر از آنان با استفاده از فرمول کوکران برای نمونه آماری محاسبه شد. برای انجام پژوهش، پس از کسب مجوزهای قانونی از اداره آموزش و پرورش، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای ۲۲۴ پرسشنامه توزیع شد. در نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای افراد جامعه با توجه به سلسله‌مراتب (از واحدهای بزرگ‌تر به کوچک‌تر) از انواع واحدهای جامعه انتخاب می‌شوند (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۲). برای انتخاب تصادفی معلمان، از ۴۶ مدرسه ابتدایی با احتمال عدم برگشت بعضی از پرسشنامه‌ها و نبود دقت کافی پاسخ‌دهندگان در پاسخ به همه سئوالات، در مرحله اول ۳۲ مدرسه ابتدایی و در مرحله دوم از هر مدرسه ۷ کلاس درس به‌ازای هر کلاس یک معلم، جمعاً ۲۲۴ معلم به‌طور تصادفی انتخاب و پرسشنامه‌ها در بین آنها توزیع شد که از این تعداد، ۲۲۱ پرسشنامه برگشت داده شد. تعداد ۶ مورد از پرسش‌نامه‌های برگشتی نیز به‌صورت کامل پاسخ داده نشده بود و درنهایت تعداد ۲۱۵ پرسشنامه صحیح نزد پژوهشگر باقی ماند که تجزیه و تحلیل آماری با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS ۲۳ روی آنها انجام گرفت. در بخش توصیف آماری از جداول توزیع فراوانی، اندازه‌های گرایش به مرکز (میانگین)، و پراکندگی‌ها (انحراف استاندارد) و در بخش استنباط آماری از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره استفاده شد.

ابزار گردآوری داده‌ها

در این تحقیق از مطالعات کتابخانه‌ای و پرسشنامه‌های استاندارد برنامه درسی پنهان تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸) و دینداری خدایاری‌فرد و همکاران (۱۳۸۸) استفاده شد. پرسشنامه برنامه درسی پنهان تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸)، از ۳۰ گویه با پنج مؤلفه (ساختار فیزیکی، جو اجتماعی، روابط موجود در مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات و سازکار تشویق و تنبیه)، در مقیاس پنج‌گزینه‌ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم)، بدون سؤال معکوس طراحی شده است. روایی پرسشنامه با نظر پنج نفر از متخصصان علوم تربیتی تأیید شد. تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸)، با استفاده از آلفای کرونباخ پایایی

پرسشنامه را ۹۱٪ گزارش کرده‌اند. پرسشنامه دینداری خدایاری فرد و همکاران (۱۳۸۸)، در چهار زیر مقیاس (شناخت دینی، علائق و عواطف دینی، باور دینی و التزام به وظایف دینی) حاوی ۱۰۲ گویه در دو طیف شش درجه‌ای لیکرت (۲۳ گویه اول با شش گزینه زیاد موافقم، موافقم، تاحدی موافقم، تاحدی مخالفم، مخالفم و زیاد مخالفم) و (۷۹ گویه دیگر با شش گزینه همیشه، بیشتر اوقات، به‌طور معمول، گاهی به‌ندرت و هرگز) طراحی شده‌است. روایی پرسشنامه دینداری خدایاری فرد و همکاران (۱۳۸۸) را متخصصان علوم تربیتی و الهیات و معارف تأیید و با استفاده از آلفای کرونباخ، پایایی پرسشنامه را ۹۵٪ گزارش کرده‌اند.

در این تحقیق، نخست ۳۰ نفر از جامعه آماری به‌صورت تصادفی انتخاب و پرسشنامه‌ها بین آنها توزیع شد. پایایی مؤلفه‌های پرسشنامه برنامه درسی پنهان تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸) که شامل: ساختار فیزیکی، جو اجتماعی، روابط موجود در مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات و سازکار تشویق و تنبیه است، به‌ترتیب ۰/۸۸، ۰/۷۸، ۰/۸۳، ۰/۸۴، ۰/۸۵ و در مجموع برابر ۰/۸۶ و پایایی پرسشنامه دینداری خدایاری فرد و همکاران (۱۳۸۸)، ۹۲٪ به دست آمد که نشان‌دهنده اعتبار بالای پرسشنامه‌ها برای اجرا در جامعه تحقیق بوده‌است.

یافته‌های پژوهش:

جدول ۱ داده‌های توصیفی پاسخگویان از نظر سن و سابقه خدمت

متغیر	میانگین	میانه	کمترین مقدار	بیشترین مقدار	انحراف معیار
سابقه خدمت	۱۲,۰۹	۱۱,۰	۱,۰	۲۸,۰	۶,۷۸۱
سن	۳۷,۵۴	۳۹,۰	۲۳,۰	۶۰,۰	۸,۶۵۱

همان‌گونه که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، میانگین سابقه خدمت آموزگاران حدود ۱۲ سال است که کم‌سابقه‌ترین آنها ۱ سال و باسابقه‌ترین ۲۸ سال است. همچنین میانگین سنی آموزگاران ۳۷,۵ سال که جوان‌ترین آنها ۲۳ سال و مسن‌ترین ۶۰ سال سن داشته است.

جدول ۲ داده‌های توصیفی پاسخگویان از نظر سطح تحصیلات و وضعیت تاهل

درصد	فراوانی	متغیر	سطح تحصیلات
۱۳	۲۸	کاردانی	

۵۲,۶	۱۱۳	کارشناسی	وضعیت تأهل
۳۴,۴	۷۴	کارشناسی ارشد	
۳۳,۵	۷۲	مجرد	
۶۶,۵	۱۴۳	متاهل	

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، افراد با تحصیلات کارشناسی و کاردانی به ترتیب بیشترین (۵۲,۶ درصد) و کمترین (۱۳,۰ درصد) میزان از حجم نمونه را به خود اختصاص داده‌اند. ۳۴,۴ درصد از حجم نمونه نیز به افراد با تحصیلات کارشناسی ارشد تعلق دارد. همچنین ۷۲ نفر (۳۳/۵ درصد) از پاسخ‌دهندگان مجرد و ۱۴۳ نفر (۶۶/۵ درصد) متأهل هستند.

شاخص‌های مرکزی و پراکندگی متغیرهای تحقیق

جدول ۳ شاخص‌های مرکزی و پراکندگی متغیرهای تحقیق، مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان (ساختار فیزیکی مدرسه، جو اجتماعی، روابط موجود در مدرسه، فناوری اطلاعات و ارتباطات، سازکار تشویق و تنبیه) و دینداری را نشان می‌دهد.

جدول ۳ شاخص‌های مرکزی و پراکندگی متغیرهای کمی تحقیق

متغیر	میانگین	میانه	کمترین مقدار	بیشترین مقدار	انحراف معیار
ساختار فیزیکی مدرسه	۳,۳۶	۳,۳۳	۱,۵۰	۵,۰۰	۱,۰۲۴
جو اجتماعی	۳,۹۹	۴,۰۰	۲,۶۰	۵,۰۰	۰,۷۴۸
روابط موجود در مدرسه	۴,۲۰	۴,۱۷	۳,۰۰	۵,۰۰	۰,۶۶۴
فناوری اطلاعات و ارتباطات	۲,۹۷	۲,۷۱	۱,۰۰	۵,۰۰	۱,۰۷۲
سازکار تشویق و تنبیه	۴,۱۳	۴,۱۷	۲,۵۰	۵,۰۰	۰,۶۲۳
برنامه درسی پنهان	۳,۷۳	۳,۶۴	۲,۵۵	۵,۰۰	۰,۶۸۱
دینداری	۵,۶۵	۵,۷۳	۴,۹۵	۶,۰۰	۰,۳۴۶

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، از میان مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، روابط موجود در مدرسه دارای بیشترین میانگین است و پس از آن سازکار تشویق و تنبیه، جو اجتماعی و ساختار فیزیکی مدرسه قرار دارد؛ کمترین میانگین نیز در میان مؤلفه‌های یادگیری پنهان به فناوری اطلاعات و ارتباطات تعلق گرفته‌است. همچنین بررسی میانگین‌ها نشان می‌دهد متغیرهای یادگیری پنهان و دینداری تقریباً در شرایط مطلوبی قرار دارند. همان‌طور که پیش‌تر نیز ذکر شد، در این بخش، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه به ترتیب برای بررسی روابط بین متغیرهای تحقیق به کار رفته است. با توجه به قضیه حد مرکزی و اینکه حجم نمونه بیشتر از ۳۰ نفر است، کیفیت توزیع فراوانی متغیرها، نرمال فرض می‌شود.

جدول ۴ ضرایب همبستگی مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و دینداری

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. ساختار فیزیکی مدرسه	۱						
۲. جو اجتماعی	۰,۸۴۶	۱					
۳. روابط موجود در مدرسه	۰,۷۷۲	۰,۵۴۱	۱				
۴. فناوری اطلاعات و ارتباطات	۰,۶۱۳	۰,۴۴۳	۰,۶۷۸	۱			
۵. سازکار تشویق و تنبیه	۰,۵۴۸	۰,۳۹۸	۰,۶۷۰	۰,۳۶۴	۱		
۶. برنامه درسی پنهان	۰,۹۳۰	۰,۷۹۲	۰,۸۸۲	۰,۷۹۵	۰,۶۸۰	۱	
۷. دینداری	۰,۰۲۶	۰,۱۲۱	۰,۲۶۸	۰,۴۵۶	۰,۰۲۳	۰,۱۸۱	۱

مقادیر $30,1812$ در سطح خطای ۱ درصد معنادار است.

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود:

بین برنامه درسی پنهان و دینداری در سطح خطای یک درصد، رابطه مثبت و معنادار است

$$(r=0.181)$$

بین ساختار فیزیکی مدرسه و دینداری رابطه مثبت وجود دارد، ولی در سطح خطای ۵ درصد معنادار نیست ($r=0.026$).

بین جو اجتماعی و دینداری رابطه مثبت وجود دارد، ولی در سطح خطای ۵ درصد معنادار نیست ($r=0.121$).

بین روابط موجود در مدرسه و دینداری در سطح خطای یک درصد، رابطه مثبت و معنادار است ($r=0.268$).

بین فناوری اطلاعات و ارتباطات و دینداری در سطح خطای یک درصد، رابطه مثبت و معنادار است ($r=0.456$).

بین سازکار تشویق و تنبیه و و دینداری رابطه مثبت وجود دارد، ولی در سطح خطای ۵ درصد معنادار نیست ($r=0.023$).

در این پژوهش، برای تعیین میزان تغییرات متغیر وابسته (دینداری) ناشی از متغیر مستقل (برنامه درسی پنهان)، از رگرسیون هم‌زمان، استفاده شد. بنابراین همه متغیرهای مستقل با هم وارد تحلیل شدند. جدول ۵ داده‌های حاصل از این فرایند را نشان می‌دهد.

جدول ۵ نتایج آزمون رگرسیون چندمتغیره برنامه درسی پنهان و دینداری

متغیر وابسته: دینداری						
متغیر	ضریب بتا	آماره t	R^2	$R^2(Adj)$	آماره F	P
برنامه درسی پنهان	۰,۱۸۱	۲,۶۹۰	۰,۰۳۳	۰,۰۲۸	۷,۲۳۸	۰,۰۰۸

همان‌طور که در جدول شماره ۵ مشاهده می‌شود، متغیر برنامه درسی پنهان بر دینداری تأثیر مثبت و معنادار دارد ($P<0.01$)؛ به عبارت دیگر با افزایش سطح برنامه درسی پنهان، دینداری نیز تغییر می‌کند. بنابراین فرض اصلی تحقیق که تأثیر مثبت برنامه درسی

پنهان بر دینداری است، تأیید می‌شود. همچنین ۲٫۸ درصد از تغییرات متغیر دینداری ناشی از تأثیر متغیر برنامه‌درسی پنهان است.

جدول ۶ نتایج آزمون رگرسیون چندمتغیره: تأثیر مؤلفه‌های برنامه‌درسی پنهان بر دینداری

متغیر وابسته: دینداری						
متغیرها	ضریب بتا	آماره t	R^2	$R^2(adj)$	آماره F	P
ساختار فیزیکی مدرسه	۰٫۳۰	۲٫۰۳	۰٫۳۷۳	۰٫۳۵۷	۲۴٫۸۱۴	۰٫۰۰۰۰۱
جو اجتماعی	۰٫۲۵	۲٫۲۸				
روابط موجود در مدرسه	۰٫۳۶	۳٫۱۸				
فناوری اطلاعات و ارتباطات	۰٫۵۷	۷٫۳۱				
سازگار تشویق و تنبیه	۰٫۱۶	۲٫۱۳				

در بررسی فرضیه‌های فرعی تحقیق و باتوجه به جدول شماره ۶ نتایج زیر به دست آمد:

ساختار فیزیکی مدرسه در سطح خطای ۵ درصد بر دینداری تأثیر مثبت و معناداری دارد ($P < 0.05$). بنابراین فرضیه فرعی اول تحقیق تأیید می‌شود.

جو اجتماعی در سطح خطای ۵ درصد بر دینداری تأثیر مثبت و معناداری دارد ($P < 0.05$). بنابراین فرضیه فرعی دوم تحقیق تأیید می‌شود.

روابط موجود در مدرسه در سطح خطای یک درصد بر دینداری تأثیر مثبت و معنادار دارد ($P < 0.01$). در نتیجه فرضیه فرعی سوم تحقیق نیز تأیید می‌شود.

فناوری اطلاعات و ارتباطات در سطح خطای یک درصد بر دینداری تأثیر مثبت و معنادار دارد ($P < 0.01$). در نتیجه فرضیه فرعی چهارم تحقیق نیز تأیید می‌شود.

سازگار تشویق و تنبیه در سطح خطای ۵ درصد بر دینداری تأثیر مثبت و معناداری دارد ($P < 0.05$).

بنابراین فرضیه‌های فرعی پنجم تحقیق تأیید می‌شود. همچنین نتایج به‌دست‌آمده از جدول شماره ۶ نشان می‌دهد ۳۵/۷ درصد از تغییرات متغیر دینداری ناشی از تأثیر مؤلفه‌های متغیر برنامه درسی پنهان است.

بحث و نتیجه گیری

با اینکه برنامه درسی پنهان، اشاره به جوی عاطفی و شرایطی نانوشته دارد که دارای بیشترین تأثیر بر ارزش‌های مخاطبان یادگیری است، نگاه افراطی سازمان‌های آموزشی به آمار و ارقام و نظام نمره‌دهی و ناهمسویی برنامه درسی اجر شده با برنامه درسی قص شده می‌تواند به شکافی تعبیر شود که نیل به انتظارات از پیش تعیین‌شده را ناممکن می‌کند و بر این اساس است که توجه به برنامه درسی پنهان و مؤلفه‌های آن ضرورت می‌یابد.

نتایج حاصل از بررسی فرضیه اصلی پژوهش گویای آن است که متغیر برنامه درسی پنهان بر دینداری تأثیر مثبت و معنادار دارد. به عبارت دیگر، با افزایش سطح برنامه درسی پنهان، دینداری نیز تغییر می‌کند. همچنین نتایج نشان داد که ۳۵/۷ درصد از تغییرات متغیر دینداری ناشی از نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان است. این یافته با نتایج تحقیقات امیری‌نسب (۱۳۹۶)، سلیمان‌پور عمران و صدقیانی (۱۳۹۶)، نقدی آستمال (۱۳۹۶)؛ قدسی رودانی (۱۳۹۶)، سبحانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۶)، شکاری و همکاران (۱۳۹۳) و مائین بلاغ (۱۳۹۱) هماهنگی دارد. صباحی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳)، بیعت‌زاده (۱۳۹۲) و حیدری (۱۳۹۱)؛ نوروزی (۱۳۸۸) و اسدیان و مقدم (۱۳۹۴) نیز گزارش کرده‌اند که برنامه درسی پنهان و مؤلفه‌های آن (جو اجتماعی مدرسه، ساختار سازمانی مدرسه و کنش متقابل میان معلم و دانش‌آموز) بر تربیت دینی اثرگذار است. در پژوهش نقشینه ارجمند (۱۳۹۰) نیز گزارش شده است که برنامه درسی پنهان بر مؤلفه‌های تربیتی (اهداف، محتوا و روش) تأثیر مثبت دارد. این نتایج نشان می‌دهد برنامه درسی پنهان عاملی مؤثر در دینداری است. نتایج پژوهش نیز نشان داد ساختار فیزیکی مدرسه بر دینداری تأثیر مثبت و معناداری دارد. نتایج این تحقیق با نتایج پژوهش پارسا‌نژاد و یادگاری (۱۳۹۴) و نتایج تحقیق صباحی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳)، بیعت‌زاده (۱۳۹۲) و حیدری (۱۳۹۱) همخوان است. علاوه‌براینها، مارگولیس (۲۰۰۰)؛ برنگهون (۲۰۰۱)؛ کونیزکا (۲۰۱۳)؛ استفن (۲۰۰۹) و شاریفا (۲۰۱۰) نشان دادند که برخی از تصاویر و محتواها در نقش نمادهای فیزیکی بر نگرش فراگیران مؤثر هستند.

در تبیین این یافته می‌توان گفت مشخصات داخلی کلاس مثل بلندی سقف، مساحت کلاس و

مساحت متعلق به هر فرد در کلاس بر نگرش به عوامل آموزشی تأثیرگذار است. هنگامی که مساحت کلاسی وسیع‌تر باشد، معلم آرامش خاطر بیشتری دارد و می‌تواند از نمادهای دینی بیشتری در کلاس درس استفاده کند. از سوی دیگر مساحت بزرگ‌تر مدرسه این امکان را به وجود می‌آورد که در مدرسه مکان‌هایی را برای نمازخانه و فعالیت‌های فرهنگی دینی در نظر گرفت؛ برای مثال کلاس درس مستطیل شکل که میز و نیمکت دانش‌آموزان در ردیف‌های مستقیم به هم پیوسته و به کف کلاس پیچ شده‌اند و میز معلم روبه‌روی آنها در وسط کلاس قرار گرفته، این تصور را به ذهن القا می‌کند که دانش‌آموزان موجوداتی خالی از ذهن و تحت کنترل معلم (تنها منبع و محور یادگیری) هستند و در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان دخالت دارند (فرخی و دیگران، ۱۳۹۴). نتایج حاصل از تأثیر جو اجتماعی مدرسه بر دینداری نشان داد که بین این دو متغیر رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج تحقیق سلیمان‌پور عمران و صدقیانی (۱۳۹۶) و پارسانژاد و یادگاری (۱۳۹۴) هماهنگی دارد. صباحی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳)، بیعت‌زاده (۱۳۹۲) و حیدری (۱۳۹۱) نیز همخوان با این نتایج نشان دادند که جو اجتماعی مدرسه بر دینداری اثرگذار است. همچنین نتایج پژوهش‌های فیزروی (۲۰۰۷)؛ چیکانگ (۲۰۰۸)؛ دوگنی (۲۰۰۲)؛ ردیش (۲۰۰۹)؛ گوبرگولا و دیگران (۲۰۱۲)؛ گاسکی (۲۰۱۲) و کونیسکا (۲۰۱۳) نیز نشان دادند که احساسات، نگرش‌ها و باورهای یادگیرندگان تحت تأثیر تعاملات اجتماعی و روانشناختی یادگیرندگان و افراد درون مدرسه به‌ویژه معلمان است. می‌دانیم که جو اجتماعی مدرسه در نقش کیفیات و خصوصیات مدرسه، نگرش‌ها، رفتار و عملکرد افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به تعبیر دیگر جو اجتماعی حاصل روابط و کنش‌های متقابل میان گروه‌های درونی مدرسه یعنی فراگیران، معلمان، مدیر و سایر کارکنان است. قوانین و مقررات مرتبط با اصول اسلام در مدرسه، و وجود تابلوهای اعلانات مختلف که در مناسبت‌های مذهبی از آنها استفاده می‌شود، اطلاع‌رسانی مناسبت‌های مذهبی و برگزاری و پاسداشت آنها در مدرسه، همه جو اجتماعی خاصی را ایجاد می‌کند که سبب شکل‌گیری الگوی رفتاری مبتنی بر گرایش دینی خواهد شد.

در تعیین تأثیر روابط موجود در مدرسه بر دینداری، نتایج نیز نشان داد که بین این دو متغیر رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. امیری‌نسب (۱۳۹۶) هماهنگ با این تحقیق نشان داد که معلمان و روابط آنان نقش کلیدی و مهمی در دینداری دارد. سلیمان‌پور عمران و صدقیانی (۱۳۹۶) و پارسانژاد و یادگاری (۱۳۹۴) نیز تقریباً به نتایج مشابهی دست یافته‌اند. صباحی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳)، بیعت‌زاده (۱۳۹۲)؛ حیدری (۱۳۹۱) و رضوان‌فر و همکاران (۱۳۹۰) نیز همخوان با این نتایج نشان دادند کنش متقابل میان معلمان و سایر عوامل آموزشی بر تربیت دینی اثرگذار است. بحیرایی، شاه‌محمدی و عمویی

(۱۳۹۶) همسو با نتایج این تحقیق به نقش برنامه درسی پنهان شامل قوانین و مقررات مرکز آموزشی، جو اجتماعی مدرسه و رابطه تعامل معلم و دانش‌آموز بر یادگیری در جنبه‌های مختلف اشاره کرده‌اند. سویوکسو (۲۰۱۲)، به نقل از صمدی، (۱۳۸۰)، همخوان با این نتیجه نیز نشان داد که برنامه درسی پنهان در فرایند به دست آوردن و درونی‌کردن ارزش‌ها اهمیت زیادی دارند. در تبیین این نتیجه باید گفت درون مدرسه روابط انسانی متعدد شکل می‌گیرد و هر کدام آثار تربیتی خاص خود را دارند. یکی از آنها روابط کارکنان آموزشی مدارس است. موضع‌گیری، طرز فکر، نگرش و تلقی‌های دینی افراد اداره‌کننده مدرسه، در این خصوص بسیار مهم است. نگاه خاص کارکنان به مسائل تربیتی و دینی و روابط بین آنها بر نوع تصمیم‌گیری‌های آنان تأثیرگذار است. در این زمینه ارتباط متقابل معلمان و فراگیران، تعامل معلمان و ساختار مدرسه از اهمیت زیادی برخوردار است.

همچنین، در همسویی و نقش مثبت و معنادار فناوری اطلاعات و ارتباطات در دینداری، اسدیان و مقدم (۱۳۹۴)، در تحقیق خود با عنوان «یادگیری پنهان: تأثیر کارتون‌های مذهبی در دینداری دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی» نشان دادند که پخش کارتون‌های مذهبی، تغییرات معناداری را در دینداری دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. این نتایج نشان می‌دهد وجود رایانه‌ها و تکنولوژی‌های آموزشی در مدرسه این امکان را فراهم می‌آورد که در کنار استفاده از آنها در برنامه رسمی و آموزش از نقش آنها در برنامه درسی پنهان نمی‌توان غافل شد. با کمک این فناوری‌ها می‌توان مراسمات مذهبی در مدرسه را به شکل پرشورتری برگزار کرد که این مسئله بر دینداری نیز اثرگذار خواهد بود. همسویی نتایج تحقیقات کوهی و همکاران (۱۳۹۳) و رضوی و همکاران (۱۳۹۲) در بررسی تأثیر رسانه‌های داخلی و خارجی بر میزان پایبندی به سبک زندگی دینی و تأثیر تماشای انیمیشن‌های مذهبی بر رفتار دینی نوجوانان به ترتیب، تأییدی بر اهمیت تأثیرگذاری فناوری و اطلاعات در تغییر و توسعه نگرش عوامل درون مدرسه است. نظام تعلیم و تربیت می‌تواند با تجهیز هدفمند نهادهای آموزشی از این ظرفیت برای تقویت بنیان‌های مذهبی معلمان و سایر عوامل آموزشی استفاده کند. بنابراین باید ترتیبی اتخاذ شود که بین نظام آموزشی و دنیای فناوری اطلاعات و ارتباطات در اشکال متنوع آن هماهنگی لازم به وجود آید و نظام تعلیم و تربیت با تأکید بر معلمان بتواند از این ظرفیت‌های خود بهره‌بردار.

در بررسی نقش متغیر تشویق و تنبیه در دینداری، نتایج تحقیق نشان داد که رابطه بین این دو متغیر نیز مثبت و معنادار است. در همخوانی با این نتیجه، پژوهش نوروزی (۱۳۸۸) نیز نشان داد که هر قدر فضای کلاس بازتر باشد، مشکلات انضباطی کمتر خواهد بود و رضایت بیشتری از محیط مدرسه حاصل خواهد شد. همچنین نتایج پژوهش تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸)، همسو با نتایج این تحقیق نشان

داد که بین سازکارهای تشویق و تنبیه و رفتار انضباطی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. این نتایج نشان می‌دهد هرگاه در مدرسه براساس رعایت انصاف، تشویق به عمل نیک برای شخص تعلق گیرد، تمایل فرد را به انجام اعمال نیک بیشتر می‌کند. در این زمینه، آموزگاران و مدیران باید در نظر داشته باشند که تشویق نباید از حد تجاوز نکند؛ زیرا در این صورت سبب غرور می‌شود و هیچ‌وقت هم کمتر از اندازه نباشد؛ چون در این صورت نیز به نتیجه مطلوب نمی‌رسد.

باتوجه به نتایج ارائه شده و اهمیت محیط آموزشی لازم است طبیعت پنهان برنامه درسی نانوشته، روشن و تبیین شود و به‌طور کامل آزمایش، تجزیه و تحلیل و ارزشیابی شود. اهمیت و ضرورت برنامه درسی پنهان که بعد غیررسمی نظام آموزشی است، به مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و اولیاء تفهیم شود. برنامه‌ریزان تعمق تحلیلی بیشتری بر امر برنامه‌های درسی داشته باشند و توجه کنند که دنیای کلاس درس خیلی عمیق‌تر و ریشه‌دارتر از تصوراتی است که در برنامه درسی رسمی ترسیم می‌شود. برنامه‌ریزان و معریان باید متوجه مسئولیت حساس خود باشند؛ زیرا به‌طور همزمان هم برنامه درسی آشکار را طراحی و اجرا می‌کنند و هم زمینه برنامه درسی پنهان را فراهم می‌آورند، پژوهشگران و برنامه‌ریزان درسی و آموزشی، نیز به مطالعه و تحقیقات بیشتر در این زمینه بپردازند.

برنامه درسی پنهان یکی از مباحث نسبتاً نو در زمینه برنامه درسی است که پژوهش در این مورد می‌تواند فاصله بین برنامه درسی برنامه‌ریزی شده و نتایج حاصل از آن را آشکار کند. نتایج این پژوهش همچنین ملاکی برای افراد خواهان برنامه‌ریزی و پژوهش در این زمینه کارآ و مفید است. ضرورت این پژوهش برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، سیاست‌گذاران، معلمان و مدیران دعوت به ژرف اندیشی در تعلیم و تربیت و پرهیز از سهل‌انگاری است. در این ژرف‌اندیشی، عبور از لایه‌های سطحی اتفاقاتی که در کلاس درس رخ می‌دهد و پی‌بردن به اثرات عمیق این اتفاقات برای دانش‌آموزان ضروری است. تجهیز کلاس‌ها و فراهم‌سازی امکانات لازم سخت‌افزاری، برای بهره‌گیری بهتر از تکنولوژی در سیستم آموزشی، تدوین برنامه‌های منعطف آموزشی و استفاده بهتر از فضای مجازی (فناوری اطلاعات و ارتباطات)، نوسازی مدارس و استفاده از معماری سنتی و ایجاد فضای سبز در محوطه مدرسه، حک تصاویر و شعار روی دیوار مدارس برای زیبایی و اث بخشی بر روحیه یادگیری دانش‌آموزان، برگزاری دوره‌های آموزشی حول موضوع برنامه درسی پنهان با مشارکت والدین و دانش‌آموزان برای افزایش آگاهی آنان درباره ماهیت و فرایند برنامه درسی پنهان از پیشنهادهایی است که می‌تواند به‌کار گرفته شوند.

منابع

- امیری‌نسب، سعید. (۱۳۹۶). «نقش معلمان در شکل‌گیری تربیت دینی دانش‌آموزان»، کنفرانس ملی رویکردهای نوین علوم انسانی در قرن ۲۱.
- اسدیان، سیروس و مقدم، مرضیه. (۱۳۹۴). «تأثیر کارتون‌های مذهبی در دینداری دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی». تحقیقات فرهنگی ایران، شماره ۳۱، ۱۳۳-۱۵۶.
- اصلاحی، ابراهیم؛ مجدفر، ابراهیم و سلیقه‌دار، لیلی. (۱۳۸۹). «شیوه‌های مؤثر تشویق و تنبیه در تعلیم و تربیت»، رشد آموزش ابتدایی، شماره ۴.
- امینی، محمد؛ مهدی‌زاده، مریم؛ ماشاللهی‌نژاد، زهرا و علیزاده، مرضیه. (۱۳۹۰). «بررسی رابطه بین مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان و روحیه علمی دانشجویان». فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۶۲(۵)، ۶۳-۸۲.
- اسکندری، حسین. (۱۳۹۰). برنامه درسی پنهان. تهران: انتشارات نشر نسیم.
- بابری، زهرا. (۱۳۹۰). بررسی رابطه مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان با شکل‌گیری هویت علمی ازدیدگاه دانشجویان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- باقری، خسرو. (۱۳۹۷). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران: منادی تربیت.
- باقری، خسرو و خسروی، زهره. (۱۳۸۷). راهنمای درونی‌کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه درسی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم شماره ۸، ص ۱۰۵-۸۱.
- بحیرایی، شیماء؛ شاه محمدی، نیره و عموئی، خدیجه. (۱۳۹۶). «نقش برنامه درسی پنهان در یادگیری انگلیسی از دیدگاه دبیران دبیرستان‌های دماوند در سال تحصیلی ۹۴-۹۳». فصلنامه علوم رفتاری، شماره ۲۹.
- بیان‌فر، فاطمه؛ ملکی، حسن؛ سیف، علی‌اکبر و دلاور، علی. (۱۳۹۰). «تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی به‌منظور ارائه مدل»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۳۷، سال نهم، ۷۱-۱۰۰.
- بیعت‌زاده، کریم‌داد. (۱۳۹۲). نقش برنامه درسی پنهان در تربیت دینی دانش‌آموزان ازدیدگاه معلمان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- پارسائزاد، لیلی و یادگاری، فردوس. (۱۳۹۴). «بررسی تأثیر برنامه درسی پنهان بر رفتار انضباطی دانشجویان از نظر اساتید دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های استان خوزستان». فصلنامه علمی-پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی. سال هفتم، شماره اول، پیاپی (۲۵).
- تقی‌پور ظهیر، علی. (۱۳۸۷). برنامه‌ریزی درسی برای مدارس ابتدایی در هزاره سوم. تهران: نشر آگه.
- تقی‌پور، حسینعلی و غفاری، هاجر. (۱۳۸۸). «بررسی نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش‌آموزان ازدیدگاه مدیران و معلمان مدارس راهنمایی دخترانه شهرستان خلخال در سال تحصیلی

۸۸-۸۹. فصلنامه علوم تربیتی، سال دوم، شماره ۷، صص ۶۵-۳۳.

فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه و جلیلی‌نیا، فروز. (۱۳۸۹). «بررسی برنامه‌های درسی پنهان در پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی». فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال ۱، شماره ۱، صص، ۱۱۸-۹۶.

حبیبی‌پور، مجید و باتوانی، مرتضی. (۱۳۸۵). «تأثیر برنامه درسی پنهان در یادگیری»، ماهنامه رشد تکنولوژی آموزشی، شماره ۱۷۵.

حیدری، مهدی. (۱۳۹۱). بررسی نقش عوامل سازمانی مؤثر برنامه درسی پنهان بر تربیت دینی دانش‌آموزان دوره ابتدایی از دیدگاه مدیران و معلمان شهر کهنوج، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، دانشکده علوم انسانی.

خادم صادق، مرضیه و امیدوار، ابوذر. (۱۳۹۶). «تعلیم و تربیت دانش‌آموزان در برنامه مدارس از منظر قرآن و احادیث». اولین کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین ایران و جهان در روان‌شناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی.

خالق‌خواه، علی. (۱۳۸۹). «رویکرد تربیت دینی با توجه به دو مؤلفه عقل محوری و ایمان»، مطالعات تربیتی و روانشناسی، شماره ۲.

خدایاری‌فرد، محمد. (۱۳۸۸). «آماده‌سازی مقیاس دینداری و ارزیابی سطوح دینداری اقشار مختلف جامعه ایران»، مؤسسه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

خدایاری‌فرد، محمد؛ سماواتی، سیما و اکبری زردخانه، سعید. (۱۳۸۸). «آماده‌سازی مقیاس دینداری برای جمعیت دانش‌آموزی»، اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۵، شماره ۴، صص، ۱۲۷-۱۰۷.

خیجی، علی؛ سعیدی مقدم، امیرحسین؛ سندگل، حامد و سمیعی، هادی. (۱۳۹۶). «برنامه درسی پنهان». کنفرانس بین‌المللی رویکردهای نوین در علوم انسانی در قرن ۲۱.

رضوی طوسی، سید مجتبی و صمدی، صهبا. (۱۳۹۲). «تأثیر تماشای انیمیشن‌های مذهبی ایرانی بر رفتار دینی نوجوانان». فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۶ (۱)، ۱۲۶-۱۰۵.

رضوان‌فر، معصومه سلطان؛ دلگشایی، یلدا و رضازاده، حمیدرضا. (۱۳۹۰). «تأثیر برنامه درسی پنهان بر رفتار تحصیلی هنرجویان رشته تربیت بدنی»، تهران: رشد فنی و حرفه‌ای، دوره هفتم، شماره ۲.

زمانی، بی‌بی‌عشرت و نصر اصفهانی، احمدرضا. (۱۳۸۶). «ویژگی‌های فیزیکی و فرهنگی فضاهای آموزشی دوره ابتدایی چهار کشور پیشرفته از دید دانش‌آموزان ایرانی و والدین آنان». مجله نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۳، سال ششم، صص ۵۵-۸۴.

سبحانی‌نژاد، مهدی؛ احمدآبادی آرانی، نجمه و عبدالله یار، علی. (۱۳۹۶). «بهبود چندفرهنگی‌سازی برنامه های درسی نظام آموزشی ایران با نظر به آرای تربیتی فوکو و ژبرو». نوآوری‌های آموزشی، شماره ۶۲، صص ۸۰-۵۷.

سلیمان پور عمران، محبوبه و صدقیانی، مهسا. (۱۳۹۶). «نقش برنامه‌دینی پنهان در آموزش مدرسه‌ای»، کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین در مدیریت، اقتصاد و علوم انسانی، کازرون، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کازرون.

سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۹۲). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران: نشر آگه. سعیدی رضوانی، محمود. (۱۳۸۰). تبیین برنامه‌دینی پنهان در درس پیش اسلامی دوره متوسطه و ارائه راهبردها برای استفاده از این برنامه در آموزش اثربخش دینی، پایان‌نامه دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تربیت معلم.

شریعتمداری، علی. (۱۳۷۴). «مبانی آموزشی متوسطه در ایران»، فصلنامه علمی و پژوهشی پژوهش‌های تربیتی، تهران: مؤسسه تحقیقات تربیتی دانشگاه تربیت معلم، دوره جدید، ج سوم، شماره ۳ و ۴: ص ص، ۱۶-۹.

شکاری، عباس؛ رحیمی، حمید و عربا، مینا. (۱۳۹۳). «آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی از منظر برنامه‌دینی پنهان؛ مطالعه موردی دانشگاه کاشان»، مطالعات برنامه‌دینی آموزش عالی، شماره ۹، ص ص ۱۴۳-۱۲۴.

شکوهی، غلامحسین. (۱۳۶۳). تعلیم و تربیت و مراحل آن، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی. شهریاری، فرج‌اله. (۱۳۹۲). بررسی برنامه‌دینی پنهان با رشد اعتقادی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان پسر پایه سوم دوره متوسطه شهر خرامه در سال تحصیلی ۱۳۹۳، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد مرودشت.

صفایی موحد، سعید و باوفا، داوود. (۱۳۹۲). «عوامل شکل‌دهنده برنامه‌دینی پنهان در آموزش عالی ایران: یک مردم‌نگاری خودنگاشت»، دوفصلنامه مطالعات برنامه‌دینی آموزش عالی، سال ۴، شماره ۷، ص ص ۳۰-۵۳.

صباحی‌زاده، محمود؛ فرخ‌نژاد، خدانظر و ضیایی، منوچهر. (۱۳۹۳). «بررسی نقش برنامه‌دینی پنهان بر تربیت دینی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان دوره راهنمایی استان هرمزگان». همایش ملی علوم تربیتی و روانشناسی، هرمزگان.

صمدی، پروین. (۱۳۸۰). طراحی الگوی مطلوب برنامه‌دینی برای دوره متوسطه تحصیلی و میزان توافق برنامه‌دینی رسمی با آن، رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت مدرس.

صمدی، پروین و حیدری، رقیه. (۱۳۹۶). «تأثیر برنامه‌دینی پنهان بر رفتار هنجاریان هنرستان‌های تربیت بدنی»، پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال هفدهم، شماره ششم، ۲۸۴-۲۷۱.

طالبی، ابوتراب و شریفی فدیجی، حسین. (۱۳۹۴). «برنامه‌دینی پنهان در زندگی دانش‌آموزی: مقاومت همراه با تابعیت»، جامعه، فرهنگ و رسانه ۵ (۱۷). ص ص، ۷۸-۵۷.

عبادی، حسین. (۱۳۹۶). «برنامه درسی پنهان جاشی پیدا یا فرصتی ناپیدا؟»، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال سیزدهم، دوره دوم، شماره ۲۵، پیاپی (۵۲).

عبادی مائین بلاغ، عارف. (۱۳۹۱). آسیب‌شناسی تربیت دینی در برنامه درسی پنهان مدارس متوسطه نظری و ارائه راهکارهایی برای بهبود، پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت معلم، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

علم‌الهدی، جمیله؛ رضایی، محبوبه دیگه‌سرای و یاری، بابک. (۱۳۹۶). «تأثیر مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان بر تربیت دینی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه»، فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی، سال دوم، شماره ۷، ص، ۶۹-۱۲.

عظیم‌پور، زهرا. (۱۳۹۵). واکاوی جایگاه چتروم (اتاق‌های گپ اینترنتی) در برنامه درسی پنهان تجربه شده توسط دانش‌آموزان مقطع متوسطه تحصیلی شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی گروه آموزشی مطالعات برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی.

علیخانی، محمد حسین و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۴). «بررسی پیامدهای قصدنشده برنامه درسی پنهان ناشی از جو اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن». دانشور رفتار، دوره ۱۲، شماره ۱۲، ویژه مقالات علوم تربیتی، ص ۳۹-۴۸.

علیخانی، محمد حسینیو مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۳). «بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، شماره‌های ۲ و ۳، ص، ۱۴۶-۱۲۱.

فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۵). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید: شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی. تهران: آبیژ.

فتحی واجارگاه، کورش و واحد چوکده، سکینه. (۱۳۸۵). «شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان: نظام آموزش متوسطه نظری ازدیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهای برای بهبود وضعیت آن». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی: ویژه‌نامه نوآوری در تربیت شهروندی، شماره ۱۷، سال پنجم.

فتحی واجارگاه، کورش و بزرگ، حمیده. (۱۳۹۱). «شناسایی برنامه درسی پنهان ناشی از محیط فیزیکی دانشگاه»، مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، شماره ۵، شماره ۴۸-۲۶.

فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۴). اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی. انتشارات علم استادان.

فرخی، مهدیه؛ محمدسبحان محمدی و حسن کرمی. (۱۳۹۴). «تأثیر عوامل فیزیکی کلاس درس در فرایند یاددهی و یادگیری»، سومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران.

قدسی رودانی، مجید و عشریه، رحمان. (۱۳۹۶). «نقش مدرسه در تربیت دینی و انقلابی دانش‌آموزان با

تأکید بر مدارس علوم و معارف اسلامی». دومین کنفرانس بین المللی مطالعات اجتماعی فرهنگی و پژوهش دینی.

قورچیان، نادرقلی. (۱۳۷۴). «تحلیلی از برنامه درسی مستمر، بحثی نو در ابعاد ناشناخته آموزشی». فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۵، ۷۰-۲۵.

کدیور، پروین. (۱۳۷۵). «بررسی رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان و رابطه آن با جو سازمانی مدرسه و نحوه تعامل معلم و دانش‌آموزان». فصلنامه تعلیم و تربیت. سال دوازدهم، شماره ۴.

کشاوری، سوسن. (۱۳۸۷). شاخص‌ها و آسیب‌های تربیت دینی. فصلنامه تربیت اسلامی، سال سوم، شماره ۶.

کوهی، کمال؛ عباس‌زاده، محمد؛ خواجه‌بی‌شک، علی. (۱۳۹۳). «بررسی تأثیر رسانه‌های داخلی و خارجی بر میزان پایداری به سبک زندگی دینی در بین شهروندان ۶۵-۱۵ ساله شهر تبریز». پژوهش‌های راهبردی امنیت و نظم اجتماعی، ۳ (۱)، ص ص، ۹۴-۷۹.

گای آر، لفراتکوئیس. (۱۳۷۵). روان‌شناسی برای آموزش. ترجمه منیجه شهی‌بیلاق. تهران: انتشارات رشد. محسن‌پور، بهرام. (۱۳۸۳). «ضرورت تدوین نظریه برنامه درسی برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۷، سال ۷۰، ۱۱۳-۹۹.

محمدی، مژگان. (۱۳۹۲). «برنامه درسی پنهان و نقش آن در آموزش عالی»، نما، مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش، سال اول، پیش‌شماره ۲.

ملکی، حسن. (۱۳۸۶). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). مشهد: نشر پیام اندیشه.

ملکی، حسن. (۱۳۸۷). دین و برنامه درسی. تهران: انجمن اولیاء و مربیان.

ملکی، حسن. (۱۳۸۹). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)، ویراست دوم، مشهد: مؤسسه انتشارات پیام اندیشه.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۶). نظریه‌های برنامه درسی. (مترجم)، تهران: انتشارات سمت.

مهرمحمدی، محمود و امین خندقی، مقصود (۱۳۸۸). مقایسه‌ایده نولوژی‌های برنامه درسی آیزنر و میلر: نگاهی دیگر. مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی، دوره دهم، شماره یک، ص ص،

۴۵-۲۷.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۳). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها. مشهد: آستان قدس رضوی.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۱). «پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه درسی، نظریه عمل‌گرای شواب». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال اول، شماره یک، ص ص، ۳۷-۲۱.

نقدی آستمال، ظریفه. (۱۳۹۶). بررسی نقش معلم بر تربیت اخلاقی و دینی دانش‌آموزان ابتدایی بر اساس تعالیم مقدس اسلام. پنجمین کنفرانس بین المللی رویکردهای پژوهشی در علوم انسانی و

مدیریت.

نقشینه ارجمند، محمدهادی. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر برنامه درسی پنهان برابعاد تربیتی (اهداف، روش، محتوا)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاداسلامی واحد تهران مرکز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

نوروزی، بهزاد. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی ناحیه ۳ شهر شیراز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

هاشمی، عالیہ سادات. (۱۳۹۱). نقش برنامه درسی پنهان در تربیت اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه نظری شهر بندرعباس، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت.

هاشمی، احمد. (۱۳۹۴). برنامه‌ریزی درسی (اصول و کاربرد)، ویرایش دوم. لامرد: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد لامرد؛ تهران: تایماز.

هاشمی، سیداحمد و خدابخشی صادق‌آبادی، فاطمه. (۱۳۹۶). برنامه درسی پنهان و نقش آن در مدارس. ماهنامه پیشرفت-های نوین در علوم رفتاری، دوره دوم، شماره ۸، صص ۴۲-۲۸.

یاسینی، زهره. (۱۳۹۲). بررسی نقش برنامه درسی پنهان بر تربیت دینی دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان مدارس دوره متوسطه دخترانه منطقه ۱۵ استان تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

Beauchamp, G. A. (1981). *Curriculum Theory* (4th ed.). Wilmette Illinois: The Kagg Press.

Bergenhennegouwen, G. (2001). *Hidden Curriculum in the University*. Retrieved from <http://www.sociologyindex.com>

Chikeung, C. (2008). The effect of shared decision making on the improvement in teacher's Job development. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>

Deutsch, N. (2004). *Hidden Curriculum Paper*.

Doganay, A. (2002, Spring). Hidden curriculum on gaining the value of respect for human dignity: A qualitative study in two elementary schools in Adana. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9 (2), 925-940.

Eisner, W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan Publishing Company.

Fizroy. (2007). Retrieved from community school: <http://www.fcs,vie.edu.au/artides.asp>

Gabergolia, C. L. & Gobble, M. E. (2012). A national perspective on teacher's effi-

- cacy in deaf education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(3), 367-383.
- Gilcken A D, Merenstein G B. (2007) Addressing the hidden curriculum: understanding educator professionalism. *J Medical Teacher*. (29): 54 -7.
- Goodlad, J. (1985). Curriculum as a field of study. In *The International Encyclopedia of Education* (pp. 1142-1143).
- Gordon, D. (1994). *Hidden Curriculum in International of Educational* (2 ed.).
- Guskey, T. R. (2012). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective. Characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 17, 367-383.
- Hameyers, U. (1994). Curriculum theory. In *The International encyclopedia of Education* (pp. 1348-1355).
- Klein, F. M. (1992). A perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory Into practice (TIP)*, 31(3), 191-197.
- Kohlberg, L. (1983). *Essays on moral development: Volume I. The philosophy of moral development*. SanFrancisco: Harper & Row.
- Konieczka, J. (2013). *The Hidden Curriculum*. *Advanced Research in Scientific Areas*, 2-6.
- Lempp, H. & Seale, C. (2007). *The hidden curriculum in undergraduate medical education: qualitative study of medical students' perceptions of teaching*. US National Library of Medicine, National Institutes of Health.
- Margolis, E. (2000). Class pictures: representations of race, gender and ability in a century of school Photography. *Educational policy analysis archives*, 8 (31).
- Margolis, E. (2001). *The hidden curriculum in higher education*. Retrieved from <http://books.google.com>.
- Marlow Stacey, Minehira Norman (2008). *Principals as leaders: New-perspectives for the 21st century*. From <http://www.Pre.org>
- Miller, J. p. (1983). *The Educational Spectrum Orientation to Curriculum*: Longman Inc.
- Plant, A. (2011). Retrieved from *Religious in flance in society*: <http://www.telegraph.com>
- Redish, E. F. (2009). Retrieved from *The hidden curriculum: what do we really want our students to learn?* <http://www.sociologyindex.com>
- Saylor, Alexander & Levis (1981). *Curriculum planning for Better Teaching and Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Shurifah, T. S. (2010). *The other curriculum in pesantren exploring possible triggers of radicalisva*. Retrieved from <http://www.pvtr.org/pdf>
- Silver, A. (2009). *Curriculum for Teaching and Better Learning, Translations*. (G.

- Khoy Nejad, Trans.) Beh Nashr Astan Qods Razavi Publishing.
- Skelton, A. (2005). *Studying Hidden Curriculum: Developing a Perspective in the Postmodern Insights, Curriculum Studies*.
- Stacey, M., & Minehira, N. (2008). Principals as curriculum leaders: New perspectives for the 21st century. Retrieved from <http://www.pre.org>
- Stephen, S. A. (2009). Skirmishes on the border: How children experienced, influenced and enacted the boundaries of curriculum in an early childhood education. Retrieved from <http://researchive.vum.ac.riz>.
- Stephen Son, A. M. (2009). How Children Experienced, Influenced and Enacted the Boundaries of Curriculum in an Early Children Education; Available at: <http://researchive.vum.ac.riz>
- Vallance, E. (1991). *Hidden Curriculum*. The International Encyclopedia of Curriculum. New York, Elsevier Science Pub Co.
- Wraga, W. & Hlebowitsh, P. (2003). USA, Toward a renaissance in curriculum theory and development in the. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 425-437.





پروہشکاه علوم انسانی ومطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی