

تبیین جایگاه برنامه درسی پنهان در فرایند تربیت اجتماعی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان^۱

عبدالسعید محمدشفیعی^۲، هادی کریمی عقدآ^۳

چکیده

هم تنیدگی این دو مؤلفه با یکدیگر نشان داده شد. در نهایت به مواردی اشاره شده است که می‌تواند در قالب برنامه درسی پنهان در فرایند تربیت اجتماعی دانشجو معلمان تأثیرگذار باشد. این موارد عبارتند از: معماری و کیفیت ساختمان دانشگاه، ساختار اجتماعی و اداری دانشگاه، ارتباط متقابل اعضای هیأت علمی و دانشجویان، روابط میان فردی دانشجویان با کارکنان، جو اجتماعی دانشگاه، رفتار سرپرستان شبانه روزی و کیفیت تعامل آن‌ها با دانشجو معلمان در محیط خوابگاهی.

کلمات کلیدی: برنامه درسی پنهان، تربیت اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان، دانشجو معلمان

پژوهش حاضر با هدف نشان دادن جایگاه برنامه درسی پنهان، به عنوان یکی از مؤلفه‌های تأثیرگذار بر تربیت اجتماعی دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان انجام شده است. روش پژوهش، توصیفی-تحلیلی می‌باشد. بر این اساس با مرور کتاب‌ها و جستجو در مقالات علمی با دو مفهوم برنامه درسی پنهان و تربیت اجتماعی، ضمن اشاره به تعاریف مختلف از ماهیت برنامه درسی پنهان و کارکردهای آن، مفهوم تربیت اجتماعی از دیدگاه علامه طباطبایی و مبانی نظری تحول بنیادین در نظام آموزشی کشور تبیین شد و ارتباط و در

تأیید نهایی: ۱۴۰۱/۱۱/۱۹

۱. تاریخ وصول: ۱۴۰۱/۰۹/۲۳

۲. گروه علوم تربیتی، پردیس نسیمیه، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران ایمیل: hafiei@cfu.ac.ir

۳. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، ایران، تهران



Explaining the Place of Hidden Curriculum in the Process of Social Education of Student Teachers of Farhangīān University

Abstract

This research aimed to show the place of hidden curriculum as one of the influencing components on the social education of student teachers in Farhangīān University. The research method is descriptive-analytical. By reviewing books and searching in the scientific articles with two concepts of hidden curriculum and social education, while referring to different definitions of the nature of hidden curriculum and its functions, the concept of social education from Allāmeḥ Tabātabāī's point of view and the theoretical foundations of fundamental transformation in the country's education system were explained. Also the connection and interweaving of these two components were shown. Finally, some items

have been pointed out that can be effective in the form of hidden curriculum in the process of social education of student teachers. These items include: the architecture and quality of the university building, the social and administrative structure of the university, the mutual relationship between faculty members and students, interpersonal relationships between students and staff, the social atmosphere of the university, the behavior of day and night's supervisors and the quality of their interaction with students and teachers in the dormitory environment.

Keywords: Hidden Curriculum, Social Education, Farhangīān University, Student Teachers



مقدمه

توجه و گسترش تربیت اجتماعی در میان دانشجو معلمان، از جمله اهداف تعیین شده در نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان می باشد که با توجه به تأکید سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش کشور و اساسنامه دانشگاه فرهنگیان به آن، باید از طرف دانشگاه، برنامه‌هایی برای اجرایی کردن آن فراهم شود. البته با توجه به مطرح شدن سه نوع برنامه درسی صریح^۱، آشکار (رسمی)، برنامه درسی پوچ^۲ و برنامه درسی پنهان^۳ (ضمنی) در مراکز آموزشی (مهر محمدی، ۱۳۸۷)، دانشگاه تلاش کرده است با توجه به نیازهای علمی و حرفه‌ای دانشجو معلمان و استفاده از منابع علمی جدید موجود، به اصلاح سر فصل دروس رشته‌های مختلف بپردازد تا ضمن تقویت برنامه درسی صریح، از حجم برنامه درسی پوچ بکاهد و برنامه درسی رسمی و مناسبی را برای رشد و گسترش مهارت‌های معلمی، تقویت اعتقادات مذهبی، بالا بردن توان علمی و تربیت اجتماعی دانشجو معلمان فراهم آورد. هر چند دانشگاه با قبول این فرض که در ساحت تربیت اجتماعی، ارائه برنامه درسی رسمی به تنهایی کارایی ندارد، سعی در ارائه برنامه‌های فرهنگی و فوق برنامه متنوع و مفیدی برای دانشجو معلمان داشته است. اما علیرغم تأکید دانشگاه بر برنامه درسی رسمی و فعالیت‌های فوق برنامه، توجه به برنامه درسی پنهان با توجه به تأثیرگذاری آن در نگرش، گرایش و کنش‌های اجتماعی دانشجو معلمان و محقق ساختن اهداف تربیتی دانشگاه، یکی از موضوعات مهمی است که توجه به آن ضروری به نظر می‌رسد. البته باید به این مطلب نیز توجه داشت که به علت پنهان و مستتر بودن این نوع برنامه، پرداختن به آن باید به گونه‌ای صورت گیرد که در عمل، برنامه درسی پنهان ماهیت ضمنی و تأثیرگذاری خود را از دست ندهد و بتواند در جریان تربیت اجتماعی دانشجو معلمان کارایی خود را حفظ کند.

بیان مسئله

برنامه درسی پنهان را می‌توان نوعی دعوت به ژرف‌نگری در تعلیم و تربیت، ابعاد و لایه‌های گوناگون برنامه درسی دانست. جان دیویی، فیلسوف بزرگ تعلیم و تربیت، می‌گوید:

- 1.official curriculum
- 2.absurd curriculum
- 3.hidden curriculum

«بزرگ‌ترین مغالطهٔ تعلیم و تربیت معاصر این است که نظام‌های آموزشی گمان می‌کنند دانش‌آموزان صرفاً آن‌چه را که این نظام‌ها اراده می‌کنند فرا می‌گیرند» (Smith, 2016). در خصوص برنامهٔ درسی پنهان، نظریه‌های متفاوتی وجود دارد. برخی برنامهٔ درسی پنهان را به مثابه زمینه در نظر می‌گیرند و بر این باور هستند که ساختار فیزیکی فضاهای آموزشی و حتی نوع چیدمان صندلی دانش‌آموزان و دانشجویان در کلاس، در نوع نگاه و چگونگی اهداف تربیتی مورد نظر مؤسسات آموزشی مؤثر است (صفایی موحد، ۱۳۹۷). نظریه‌هایی هم بر اساس رویکرد کارکردگرایی^۱ مطرح در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، بر چگونگی مشارکت مدارس در اجرای نظم اجتماعی تأکید دارند و بر این باور هستند که مدارس و مؤسسات آموزشی می‌توانند از طریق برنامهٔ درسی پنهان دانش‌ها، مهارت‌ها، ارزش‌ها و ایده‌آلهایی را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند که جامعه به آن‌ها نیاز داشته و به این وسیله می‌توانند خود را با نظام موجود در جامعه تطبیق دهند. طرفداران این نظریه، نگاه مثبتی به برنامهٔ درسی پنهان و کارکرد آن دارند و بر این باورند که این برنامه، ساز و کار مؤثری برای آموزش هنجارهای اجتماعی به دانش‌آموزان فراهم می‌کند (سعیدی رضوانی و کیانی نژاد، ۱۳۷۹). البته برخی از رویکردها مانند رویکرد مارکسیسم‌ها^۲ و نظریه انتقادی^۳، نگاه مثبتی به فرایند برنامهٔ درسی رسمی و پنهان ندارند و بیشتر آن را در راستای تثبیت نابرابری‌های موجود در نظام سرمایه‌داری و نخبگان جامعه می‌دانند (شارع پور، ۱۳۹۶). با توجه به وضعیت اقتصادی کشور و نقش ثبات سیاسی و اجتماعی در رشد اقتصادی و رفاه مردم جامعه، پذیرش رویکرد کارکردگرایی مطلوب‌تر به نظر می‌رسد. بر این اساس در پژوهش حاضر، نقش دانشگاه فرهنگیان به دلیل نقش آن در تربیت معلم برای نظام آموزشی کشور مورد توجه قرار گرفته است، که یکی از بسترهای مهم جامعه‌پذیر کردن افراد جامعه محسوب می‌شود. نگاهی به اساسنامهٔ دانشگاه فرهنگیان و سند تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش و تحلیل تطبیقی عملکرد فعلی آن با وضعیت ایده‌آل موردنظر سیاستگذاران و برنامه‌ریزان نشان می‌دهد که دانشگاه فرهنگیان که به منظور تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی مورد نیاز وزارت آموزش و پرورش تأسیس شده است. این دانشگاه برای تبدیل «آن‌چه که هست» به «آن‌چه که باید باشد» مسیر طولانی در پیش

1. functionalism
2. Marxism
3. critical theory



دارد. مسیری که در نهایت باید به تربیت معلمانی منجر شود که مؤمن، متعهد و معتقد به مبانی دینی و ارزش‌های اسلامی-انقلابی، با شاخص‌های علمی و حرفه‌ای برجسته و توانمند و دارای هویت یکپارچه اسلامی-ایرانی باشند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). البته به غیر از اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش نیز در هدف عملیاتی یازدهم خود، ضمن توجه به تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان، به ارائه ۱۲ راهکار به منظور تقویت برنامه‌های دانشگاه می‌پردازد (شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). آنچه در بررسی اساسنامه دانشگاه و سند تحول بنیادین بیشتر خود را نشان می‌دهد، توجه بیشتر این اسناد بالادستی بر تقویت ساحت‌های اعتقادی، عبادی و اخلاقی، اجتماعی و سیاسی می‌باشد. ساحت‌هایی که هر چند با توجه به برنامه درسی صریح و فعالیت‌های فرهنگی دانشگاه، امکان تقویت آن وجود دارد اما واقعیت این است که این ساحت‌ها، علاوه بر برنامه درسی صریح، تحت تأثیر برنامه درسی پنهان نیز می‌باشند و چه بسا اثر برنامه درسی پنهان بر برخی از این ساحت‌ها مانند ساحت تعلیم تربیت اجتماعی و سیاسی، بسیار عمیق‌تر و مؤثرتر از برنامه رسمی مورد نظر برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران است. از این رو در پژوهش حاضر، ضمن مشخص ساختن ابعاد برنامه درسی پنهان در دانشگاه فرهنگیان، چگونگی تأثیرگذاری آن بر روند تربیت اجتماعی دانشجویان معلمان نیز بررسی می‌شود.

اهمیت و ضرورت پژوهش

علم‌آموزی و تولید علم، یکی از اهداف مراکز دانشگاهی محسوب می‌شود و دانشگاه فرهنگیان نیز بر اساس اساسنامه خود ملزم به تولید علم با رویکرد اسلامی برای نظام آموزش و پرورش رسمی کشور است (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). اما آنچه که اساسنامه دانشگاه و سند تحول بنیادین بر دوش دانشگاه قرار داده و بر آن تأکید کرده است، توجه به تربیت معلمانی مطابق با معیار نظام اسلامی است. امری که محقق شدن آن، علاوه بر توجه به برنامه‌ریزی و ساختار آموزشی منسجم، به برنامه‌ریزی فرهنگی مناسب نیاز دارد. با وجود اینکه همواره برنامه‌ریزی آموزشی منسجم و برنامه‌های فرهنگی غنی به عنوان دو بازوی توانمند دانشگاه مورد نظر بوده است، و فراگیران طی دوره‌های طولانی که تأثیر پذیرترین دوره‌های رشد فردی است، در معرض این آموزش‌های آشکار و مدون قرار می‌گیرند و تجاربی را کسب می‌کنند، اما بینش‌ها، نگرش‌ها و گرایش‌هایی نیز به شکل غیر مستقیم یا غیر

آگاهانه در محیط‌های دانشگاهی اتفاق می‌افتد که اثربخشی آنها، به مراتب بیشتر از روش‌های مستقیم و کوشش‌های آگاهانه است. لذا ضروری است که عامل سوم دیگری نیز در ارتباط با توجه به ابعاد اعتقادی و تربیتی دانشجو معلمان مورد توجه قرار گیرد. در رابطه با تشریح آموخته‌ها و نگرش‌هایی که تحت تأثیر این عوامل در فراگیرندگان شکل می‌گیرد و همچنین پیامد آنها، از مفهوم «برنامه درسی پنهان» استفاده می‌شود (سیلور، الکساندر و لوئیس^۱، ۱۳۷۸/۱۹۸۱). عاملی که به صورت ضمنی بر برنامه‌های تربیتی و به خصوص تربیت اجتماعی که بر همسازی و هم‌نوایی (سازگاری) فرد با ارزش‌ها، هنجارها و نگرش‌های گروهی و اجتماعی تأکید دارد و اکثر صاحب‌نظران تعلیم و تربیت مانند: دیوئی^۲ (۱۹۶۳)، جکسون^۳ (۱۹۶۸)، بلوم^۴ (۱۹۷۲)، آیزنر^۵ (۱۹۹۴)، ماریانی^۶ (۲۰۰۱) و سیتوون (۲۰۰۸) بر گستردگی، پایداری و نفوذ این تجارب به ظاهر خاموش، فراموش شده و پنهان را در شکل‌گیری ابعاد گوناگون شخصیت دانش‌آموزان، معلمان و کل فرایند تعلیم و تربیت بسیار مؤثر می‌دانند (حداد علوی، عبداللهی و علی احمدی، ۱۳۸۶). برنامه درسی پنهان، یادگیری‌هایی است که به دلیل حضور فراگیران در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی، تجربه می‌کنند. تجربه‌های یادگیری که به این وسیله حاصل می‌شود، عمدتاً در قالب مجموعه‌ای از ارزش‌ها و انتظارات تبلور می‌یابد و کمتر معطوف به حوزه دانستنی‌ها یا شناخت، مربوط دانسته شده است (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). با توجه به آنچه در مورد ماهیت و کارکرد برنامه درسی پنهان در فرایند تربیت و به خصوص تربیت سیاسی واجتماعی آمد، ضرورت پرداختن به آن توسط برنامه ریزان، سیاست‌گزاران، مدیران اساتید و کارکنان دانشگاه امری ضروری و مهم به نظر می‌رسد.

روش پژوهش

رویکرد پژوهش حاضر کیفی و روش استفاده شده اسنادی می‌باشد. در پژوهش اسنادی، بر خلاف پارادایم هرمنوتیک که بر فهم انگیزه‌های اسناد و متون یا تحلیل‌های تأویلی یک متن استوار است، پژوهشگر بر اساس پارادایم تفسیری سعی می‌کند، زبان

- 1.Saylor, Alexander & Lewis
- 2.John Dewey
- 3.Phillip Jackson
- 4.Benjamin Bloom
- 5.Elliot W. Eisner
- 6.Mariani



مکتوب و گفتمان نوشتاری نویسنده را پذیرفته و مورد استناد قرار دهد (صادقی فسایی و عرفان منش، ۱۳۹۴). بر این اساس ابتدا از منابع و اسناد معتبر مانند کتاب‌ها، مقاله‌ها و طرح‌های پژوهشی مرتبط با مؤلفه برنامه درسی پنهان فیش برداری شد، بعد از شناخت دقیق از نظریه‌های مطرح در خصوص برنامه درسی پنهان و انتخاب رویکرد مورد نظر با توجه به شرایط فرهنگی و اجتماعی کشور، مفهوم تربیت اجتماعی، بر اساس کتاب‌ها و اسناد معتبر بررسی شد. در آخر به منظور تبیین جایگاه و عملکرد دانشگاه فرهنگیان در فرایند تربیت اجتماعی دانشجو معلمان به بررسی اسناد معتبری مانند اساسنامه دانشگاه فرهنگیان و مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران پرداختیم و بر اساس نتایج بدست آمده، راهکارهایی جهت استفاده از ظرفیت‌های مطرح در مفهوم برنامه درسی پنهان در راستای تقویت فرایند تربیت اجتماعی در دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان ارائه شد.

برنامه درسی پنهان و عملکرد آن

از آنجایی که تعلیم و تربیت، کوششی منظم و حساب شده است، برخی طرح‌ها برای هدایت چنین کوششی ضروری به نظر می‌رسد. لغت «برنامه درسی» معمولاً به چنین طرحی اطلاق می‌شود. کلمه برنامه درسی، معادل واژه curriculum است و از نظر لغوی از کلمه لاتین currere به معنای «راهی که باید طی شود» گرفته شده است. این تصور بر یک مسیر، برخی موانع و وظایفی دلالت می‌کند که هر فرد بر آن‌ها غلبه می‌کند. یعنی مقوله‌هایی که دارای آغاز و انجام است و باید هدف‌هایی از آن‌ها منتج شود (ملکی، ۱۳۸۲). مروری اجمالی بر مطالعات و مبانی نظری برنامه درسی نشان می‌دهد که برنامه درسی در سه مقوله کلی برنامه درسی رسمی یا صریح، عقیم یا پوچ و پنهان یا ضمنی طبقه بندی شده است. این سه مقوله قلمرو جدید، برنامه درسی را به عنوان یک حوزه تخصصی در جهان امروز شکل داده است (قورچیان، ۱۳۷۴). در این بین منظور از برنامه درسی رسمی، فعالیت‌های آموزشی و محتوای درسی هستند که نظام آموزشی رسمی آن‌ها را اعلام می‌کند و در بسیاری از موارد در قالب کتاب‌های درسی در مدارس و دانشگاه‌ها تدریس می‌شود (Eisner, 2015).

در مورد برنامه درسی پوچ نیز می‌توان به برنامه‌ها یا محتوای کتاب‌های درسی اشاره کرد که با سن عقلی و قدرت جذب و استعداد فراگیران متناسب نبوده و برای آن‌ها قابل

فهم نباشد (عباس زادگان، ۱۳۷۶). سرانجام، برنامه درسی پنهان عبارت است از آموزش غیر ملموس، غیر رسمی و ضمنی ارزش‌ها، هنجارها و نگرش‌هایی که به واسطهٔ معلمان، کارکنان، فرآیندهای غیر رسمی آموزش، تعاملات معلمان و شاگردان و تفاسیر دانش‌آموزان از رویدادها و محیط سازمانی ایجاد شده و انتقال می‌یابند (قورچیان، ۱۳۷۴).

نخستین بار فیلیپ جکسون^۱ مفهوم برنامه درسی پنهان را در کتاب «زندگی در کلاس درس»^۲ مطرح کرد (Margolis, 2018). وی معتقد بود که شاگردان برنامه درسی پنهان را از طریق جنبه‌های غیر آکادمیک مدرسه که شامل عناصر قدرت، جمعیت و تشویق است در کلاس درس می‌آموزند. در واقع شاگردان هنجارهایی را با عنایت به دارا بودن قدرت معلم، از جمعیت کلاس و نظام تشویق فرا می‌گیرند. جکسون این هنجارهای آموخته شده را برنامه درسی پنهان می‌خواند. پس از جکسون نیز اندیشمندان زیادی مانند مایکل اپل^۳، هنری ژيرو^۴ و آیزنر^۵، به تبیین ابعاد و ماهیت این مفهوم پرداختند و بیشتر آن را انتقال ضمنی آن دسته از هنجارها، ارزش‌ها و طرز تلقی‌هایی که منتج از روابط اجتماعی مدارس و کلاس درس است دانسته‌اند (Giroux, 2013).

مهر محمدی بر این باور است که این مفهوم یکی از مفاهیم مهم رشته برنامه درسی است و از جمله سرمایه‌های مفهومی^۶ آن به شمار می‌آید (مهر محمدی، ۱۳۸۶)، اما ماهیت و چیستی آن همواره محل نزاع بوده است. شاید دلیل اصلی این نزاع را بتوان در مبهم بودن خود واژه «برنامه درسی» و از سوی دیگر در واژه «پنهان» جستجو کرد. به طوری که برنامه باید دارای اهداف بیان شده، راهبردهای صریح، آغاز و پایانی مشخص باشد. به همین دلیل، اطلاق لفظ «برنامه» به تجربیات کسب شده و از پیش تعیین شده فراگیران، امری نادرست است (اسکندری، ۱۳۸۶). البته مهر محمدی برای رفع این اشکال، برنامه درسی پنهان را برنامه‌ای کسب شده ولی قصد نشده می‌داند و آن را در قالب یک ماتریس ۲×۲ معرفی می‌کند (مهر محمدی، ۱۳۸۶) که در ادامه به بررسی آن می‌پردازیم.

1. Philip Jackson
2. Life in the Classroom
3. Michael Apple
4. Henry Giroux
5. Eisner
6. conceptual capita



+

ماتریس شماره یک: مفهوم پردازش برنامه درسی پنهان

آگاه نظام آموزشی

_ آگاهی دانش آموز +

برنامه درسی ضمنی ۲	برنامه درسی صریح ۱
برنامه درسی پنهان ۴	برنامه درسی ضمنی ۳

همانطور که مشاهده می‌شود، این ماتریس دارای ۲ بُعد (آگاهی نظام و آگاهی دانش آموز) و چهار خانه است. هنگامی که نظام آموزشی، برنامه‌هایی را برای اجرا ابلاغ می‌کند و همه ذی‌نفعان (معلم، برنامه ریز، فراگیرنده و ...) از آن اطلاع پیدا می‌کنند، برنامه درسی صریح یا رسمی که در خانه شماره یک ماتریس قرار دارد مطرح است.

برخی اوقات نظام آموزشی هدفی را مشخص کرده و سعی می‌کند آن را به نحوی غیر ملموس عملیاتی کند. مثلاً نظریه پردازان انتقادی معتقدند صاحبان قدرت و ثروت با اتکا به ابزار و امکاناتی که در اختیار دارند، سعی می‌کنند نسل جدید را در جهت حفظ منابع اجتماعی-اقتصادی خود به خدمت گیرند و ساختار و نظم اجتماعی را به گونه‌ای که جایگاه خودشان محفوظ بماند بازتولید کنند. این گروه، از مدرسه و برنامه درسی به عنوان ابزار استفاده می‌کنند و به شیوه‌های بسیار ظریف، که البته در پس آن ایده‌هایی بسیار آشکار و خطرناک وجود دارد، سعی می‌کنند که روحیه اجتماعی را در دانش آموزان از بین ببرند، آن‌ها را در برابر اوضاع اجتماعی بی تفاوت کنند و روحیه تمکین و تسلیم را در آن‌ها تقویت کنند (مهر محمدی، ۱۳۸۶). این برنامه درسی با عنوان برنامه درسی ضمنی در خانه شماره دو قرار دارد.

از دید برخی متخصصان، برنامه درسی پنهان را می‌توان شامل اهداف و اموری دانست که دانش آموزان در مدرسه دنبال می‌کنند، ولی معلمان و مسئولان مدرسه آنها را مشاهده نمی‌کنند (عباسی، ۱۳۸۶). در این حالت، نظام آموزشی نسبت به آنچه که در مدرسه می‌گذرد ناآگاه است و در حقیقت، برنامه درسی دانش آموزان از دید نظام آموزشی پنهان است. رونالد دال (Ronald Doll, 1978) معتقد است برنامه درسی پنهان، برنامه درسی خود دانش آموزان است که به وسیله آن بر سازمان دیوانسالارانه مدرسه فائق آمده و روابط اجتماعی خود را در درون مدرسه شکل می‌دهند. مهرمحمدی (۱۳۸۶) این بُعد را همانطور که در جدول، با شماره ۳ ماتریس نشان داده شده، برنامه درسی ضمنی نام می‌نهد.

پورتلی^۱ (به نقل از علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۳) عمقِ نِهان بودن برنامهٔ درسی را زمانی می‌داند که این برنامه چه از سوی معلم، نظام آموزشی و یا فراگیرندگان، کاملاً قصد نشده و ناآگاهانه اجرا شود. تجارب حاصل از این چارچوب که بدون آگاهی طراحان، معلمان و دانش آموزان به دست می‌آیند، دارای آثار مثبت و منفی متفاوتی بر روی دانش آموزان هستند و عدم توجه به آثار منفی آن‌ها می‌تواند تحقق اهداف والای تعلیم و تربیت را دچار اشکال نماید. مهر محمدی (۱۳۸۶) تنها این بُعد را که در خانهٔ شمارهٔ چهار ماتریس قرار دارد، برنامهٔ درسی پنهان می‌داند.

مفهوم تربیت اجتماعی

جایگاه فرد در جامعه، ارتباط متقابل این دو با یکدیگر و میزان اهمیت هر یک در این ارتباط از مسائل مهمی است که همواره در پرداختن به تربیت اجتماعی مهم و ضروری بوده است. از این رو در این زمینه، سه دیدگاه جدا و برجسته وجود دارد که هر یک دارای دلالت‌های خاصی در تربیت اجتماعی است. دیدگاه اول، اصالت فرد است که فرد و حقوق فردی را در کانون توجه قرار می‌دهد و اجتماعی بودن آدمی را تابعی از آن می‌داند. در این دیدگاه، دو رویکرد وجود دارد که یکی به بینش اجتماعی فرد توجه می‌کند و دیگری وی را در روابط بین فردی در نظر می‌گیرد. دیدگاه دوم، اصالت جامعه است. این دیدگاه با نفی تمام باورهای فرد گرایانه، معتقد است افراد تنها در ساختار اجتماعی معین هویت می‌یابند (باقری، ۱۳۷۹). سرانجام دیدگاه سوم که دیدگاه تلفیقی است. این دیدگاه بر این باور است که علاوه بر توجه به دو بعد فردی و اجتماعی در افراد، به وابستگی متقابل فرد و جامعه نیز باید توجه داشت. به طوری که فرد و جامعه هیچ‌یک نمی‌تواند بدون ارتباط با دیگری به بقای خود ادامه دهند (اشلی و مایکل اورنشتین^۲، ۱۳۸۳/۱۹۹۸).

همچنان‌که اشاره شد، دیدگاه اصالت فرد و اصالت جامعه، هر یک از جنبه‌ای از وجود انسان غفلت کرده‌اند و لذا نمی‌توانند دیدگاه جامعی نسبت به تربیت اجتماعی ارائه کنند. دیدگاه تلفیقی، تلاشی برای رفع این یک‌جانبه نگری داشته و مورد توجه تعدادی از اندشمندان غربی و بیشتر نظریه‌پردازان مسلمان، از جمله علامه طباطبایی قرار گرفته است (سوزنچی، ۱۳۸۵). علامه، از جمله اولین نظریه‌پردازان مسلمان است که در زمینهٔ رابطهٔ فرد و جامعه بحث کرده است. اما با بررسی آرای ایشان می‌توان دریافت که نگاه منحصر به

1. Portelli

2. Ashley & Orenstein



فردش نسبت به این موضوع، دیدگاه او را در جایگاهی فراتر از رویکرد تلفیقی قرار می‌دهد. زیرا از دیدگاه علامه، فرد همان جامعه است و جامعه همان فرد. نه فرد در جامعه انحلال می‌یابد و نه جامعه بی‌توجه به افرادش عمل می‌کند؛ چرا که این‌ها همه یکی هستند. این در حالی است که طرفداران رویکرد تلفیقی، به بُعد فردی و اجتماعی انسان به عنوان دو بُعد جداگانه می‌نگرند که هر دو باید مورد توجه قرار گیرند.

این نظر علامه در خصوص تربیت اجتماعی، در بردارنده نکات مهمی است که می‌تواند به عنوان مبانی تربیت اجتماعی مطرح گردد و مورد توجه برنامه‌ریزان فرهنگی قرار گیرد. با توجه به اهمیت نظر ایشان در مورد تربیت اجتماعی، به بررسی برخی از آن‌ها می‌پردازیم. علامه، بر این باور است که هرچند در تربیت اجتماعی نباید ویژگی‌های طبیعی انسان را نادیده گرفت یا در صدد ابطال آن‌ها بر آمد (طباطبایی، ۱۳۸۶)، اما از طرف دیگر از آنجا که کل از جزء قوی‌تر است، اراده فرد نمی‌تواند با اراده جمع معارضه کند. اگر جامعه‌ای بخواهد امری را تحقق بخشد، فرد نیز ناچار است تابع آن شود و هر پیشامدی را که در نتیجه آن امر به وجود آمد تحمل کند. از این‌رو در تبعیت اجتماعی، ابتدا باید به اصلاح وضعیت جامعه پرداخت، زیرا در شرایطی که جو جامعه با هنجارهای اخلاقی مورد نظر در تعارض باشد، تربیت اجتماعی یا اصلاً واقع نمی‌شود و یا تأثیر بسیار کمی خواهد داشت (طباطبایی، ۱۳۸۶). یکی دیگر از نکات مهم تربیت اجتماعی از نظر علامه، توجه به این مهم است که تربیت اجتماعی، علاوه بر آماده سازی افراد برای رفع نیازهای فعلی جامعه به آینده نیز توجه دارد؛ به طوری که با جمع شدن تمام افراد نوع بشر با فطرت مشترک، زمینه زودتر رسیدن به هدف‌های صالح برداشته می‌شود و جامعه جهانی سرشار از صلح و عدل فراهم می‌شود (طباطبایی، ۱۳۸۶، ص. ۱۴۷).

در مباحث مربوط به ساحت تربیت سیاسی-اجتماعی مطرح در سند تحول بنیادین نظام تربیت رسمی عمومی کشور، تربیت اجتماعی مطلوب را زمینه‌ساز ارتباط مناسب افراد با دیگران (اعضای خانواده، خویشاوندان، دوستان، همسایگان، همکاران و...)، تعامل شایسته با نهاد دولت و سایر نهادهای مدنی و سیاسی (رعایت قانون، مسئولیت‌پذیری، مشارکت اجتماعی و سیاسی، پاسداشت ارزش‌های اجتماعی) و کسب مهارت‌های ارتباطی (بردباری، همدلی و همدردی، عدالت اجتماعی و...) می‌داند که در نهایت فرد را آماده می‌کند تا عضویتی فضیلت‌مدارانه در خانواده و جامعه صالح داشته باشد (شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). بر همین اساس، در سند مذکور برای ساحت تربیت

اجتماعی و سیاسی اهدافی را بر اساس توجه به نظام معیار اسلامی، مطرح کرده است که می‌تواند به عنوان ملاکی برای برنامه‌ریزی مناسب برای دانش‌آموزان در سطح مدارس و دانشجو معلمان در سطح دانشگاه فرهنگیان مورد توجه قرار گیرد. برخی از مهم‌ترین این اهداف شامل موارد زیر می‌باشد:

- (الف) بازشناسی، حفظ و اصلاح آداب، رسوم، هنجارها و ارزش‌های جامعه
- (ب) درک مناسب موقعیت اجتماعی و سیاسی خود و جامعه و مواجهه خردمندانه با تحولات اجتماعی و سیاسی
- (ج) توسعه آزادی و مرتبه وجودی خویش و دیگران در پرتو درک و اصلاح موقعیت اجتماع خود و دیگران
- (د) تعامل شایسته با نهاد دولت و سایر نهادهای مدنی و سیاسی و کسب شایستگی‌هایی نظیر رعایت قانون و مشارکت اجتماعی
- (ه) بازشناسی فرهنگ و تمدن اسلامی، همراه با توجه به نیازهای حال و آینده جامعه و تلاش جهت تحقق امت واحد اسلامی
- (ی) تلاش برای ارتقای ابعاد مشترک (انسانی، اسلامی و ایرانی) هویت خویش به طور یکپارچه (شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰)

یافته‌های پژوهش

تردیدی نیست که نظام آموزش عالی یک کشور، تحت تأثیر نظام‌های سیاسی، اقتصادی، مذهبی و اجتماعی آن کشور قرار دارد. از تعامل بین نظام آموزش عالی و سایر نظام‌های اطراف آن، فرهنگ آکادمیک یک کشور تا حد زیادی شکل می‌گیرد. ایران نیز از این قاعده مستثنی نیست. برای مثال در کشور ما سیاست‌های کلان آموزش عالی، توسط حکومت مرکزی تعیین می‌شوند و دانشگاه‌ها موظفند با تدوین برنامه‌های خاص خود، این سیاست‌ها را تحقق بخشند. البته لازم به ذکر است، با توجه به ویژگی‌هایی مانند: وابسته بودن دانشگاه فرهنگیان با وزارت آموزش و پرورش، توجه بیشتر به برنامه‌های فرهنگی و الزام به حضور دانشجو معلمان در سراهای دانشجویی، انجام مصاحبه و مراحل گزینش در ورود افراد متقاضی تحصیل در دانشگاه فرهنگیان، تعهد خدمت دانشجو معلمان به نظام آموزش و پرورش کشور و برقراری نوعی تعامل همکارانه محور با بسیاری از اساتید که از آموزش و پرورش در دانشگاه مشغول به تدریس هستند، زمینه نگاه متفاوتی به فرایند



برنامه درسی پنهان در دانشگاه فرهنگیان نسبت به سایر مؤسسات آموزشی را فراهم آورده است، که در ادامه به بررسی آن‌ها می‌پردازیم.

الف) معماری و کیفیت ساختمان دانشکده یا دانشگاه

با توجه به دست‌آوردهای مفید علم ارتباطات، صاحب‌نظران این رشته معتقدند آموزش‌های غیر کلامی و رفتار غیربیبانی بیش از سایر عوامل در انتقال پیام به فراگیران نقش دارند. بر همین اساس دوارد تی‌هال^۱ یکی از صاحب‌نظران حوزه ارتباطات در نظریه خود به نام زبان صامت، معتقد است فضا سخن می‌گوید و زبان حرف می‌زند (نوید، ۱۳۷۳). لذا مراکز آموزشی و عناصر تشکیل‌دهنده 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 شادی را به ارمغان آورده، و ایجاد آلاچیق‌های زیبا با چیدمانی که زمینه‌ساز بحث گروهی بین دانشجویان باشد، یادگیری و تربیت اجتماعی دانشجویان را آسان می‌کند و برعکس مراکز آموزشی تنگ و کوچک به کلاس‌های کم نور، تخته فرسوده و صندلی‌های شکسته رغبت به درس و بحث و یادگیری را شاید برای همیشه از بین ببرد. با توجه به این مهم که اکثر ساختمان‌ها و فضای آموزشی دانشگاه فرهنگیان، مربوط به مراکز تربیت معلم سابق می‌باشند که معمولاً بیش از ۴۰ سال از زمان تأسیس آن‌ها می‌گذرد نوسازی و بهسازی فضای موجود و در نظر گرفتن فضایی مناسب در فضای باز دانشگاه برای تشکیل جلسات هم‌اندیشی و آزاداندیشی ضروری به نظر می‌رسد. هر چند به منظور تقویت جایگاه دانشگاه نزد دانشجو معلمان ساختن فضای جدید مطابق با معماری فضای آموزشی دانشگاه‌های کشور که در آن مواردی مانند تفکیک دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی رعایت شده باشد در مرحله بعد می‌تواند مورد توجه قرار گیرد.

ب) ساختار اجتماعی و اداری دانشگاه

در دائره‌المعارف برنامه درسی، اشاره شده است که برنامه درسی رسمی مراکز آموزشی، تنها یک بخش از کل سازماندهی مراکز آموزشی است که بر آموزش اجتماعی فراگیران اثر می‌گذارد. دانشجویان مطالب زیادی از برنامه غیررسمی را که مستقیماً متأثر از سازمان سیاسی و اجتماعی دانشگاه است، فرا می‌گیرند. در بیشتر دانشگاه‌ها تصمیم‌گیری به نوب

هرم اجتماعی دانشگاه، یعنی رئیس می‌رسد و این جو، خط اقتدار و کنترل جامعه‌های مانند دانشگاه را به دانشجویان می‌آموزد (Lewy, 2015).

سیلور و الکساندر (۱۳۷۸/۱۹۸۱) اظهار می‌دارند: بسیاری از جامعه‌شناسان این جنبه‌های فرآیند مراکز آموزشی، مانند ساختار دیوان سالاری^۱ دانشگاه را به عنوان یک عامل اصلی در اجتماعی شدن فراگیران تلقی می‌کنند. عناصری که به سادگی قابل تشخیص است عبارتند از: تمامی نظام طبقه‌بندی که در مرکز آموزشی به خدمت گرفته شده است (کلاس‌های دانشگاه، گروه‌بندی، سازماندهی عمودی سطوح دانشگاه، شیوه‌های ارتقاء شایستگی برای فعالیت‌ها)، روش‌های ارزشیابی (آزمون‌ها، نمره‌گذاری، قوانین انضباطی، محدودیت‌ها، روش‌های تنبیه و... به طور کلی، تأکید بر نظم و انضباط در برنامه کلاسی دانشجویان و نظارت قاطع بر آن توسط کارمندان بخش آموزش دانشگاه، زمینه ساز تربیت معلمانی متعهد و منظم برای وزارت آموزش و پرورش می‌شود و هرگونه سهل‌انگاری در این مورد اثرات مخربی را در بر دارد. با توجه به اینکه در دانشگاه فرهنگیان تمام دانشجویان متعهد به خدمت می‌باشند و به نوعی شغل آن‌ها تضمین شده است، ارزشیابی‌ها باید بصورت فرایند محور اجرا شود تا انگیزه مطالعه و پژوهش را در دانشجویان تقویت کند.

ج) ارتباط متقابل اعضای هیأت علمی و دانشجویان

طرز تلقی و رفتار اعضای هیأت علمی، از عوامل بسیار مهم در تشکیل طرز تلقی‌های دانشجویان می‌باشد. اگر اعضای هیأت علمی در کلاس درس، آزاد برخورد کند و فرصت کافی و مؤثر در اختیار دانشجویان قرار دهند، تلاش، توانایی و حس اعتماد به نفس در آن‌ها تقویت می‌شود. اما اگر امیال، خواسته‌ها و نظرات خود را محور قرار دهند و با رویه سلطه‌گری برخورد نمایند، مانع بروز توانایی‌های دانشجویان می‌شوند و گرایش سلطه‌گری به دیگران را در آن‌ها پرورش می‌دهند. بعلاوه جهت‌گیری اقتصادی، طبقاتی و فرهنگی اعضای هیأت علمی نیز در طراحی و اجرای تدریس و رابطه با دانشجویان معلم مؤثر است. اگر اعضای هیأت علمی، امکانات مادی را ارزش مهم تلقی کنند، محرومان از امکانات مادی راه، محرومان از یک ارزش تلقی خواهند کرد و متناسب با آن عمل خواهند نمود.

همچنین رفتار دانشجویان در تصمیم‌گیری اعضای هیأت علمی مؤثر است. دانشجویی 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. علاوه دانشجویانی که تکالیف خود را به خوبی انجام می‌دهند و از دستورات و توصیه‌های اعضای هیأت علمی اطاعت می‌کنند، در عملکرد اعضای هیأت علمی تأثیر گذار می‌باشند (ملکی، ۱۳۸۶).

از آنجا که هرگونه جبهه‌گیری، بی‌احترامی و بد اخلاقی اساتید نسبت به یکدیگر و یا نسبت به مسئولان دانشگاه، الگوهای مخرب اجتماعی را در اختیار دانشجو معلمان قرار می‌دهد، امکان دارد آن‌ها این روش را در شرایط دیگر و مخصوصاً در محیط مدرسی که در آینده در آن به معلمی می‌پردازند سرایت دهند. بنابراین، شایسته است که این‌گونه بد اخلاقی‌ها در محیط آموزشی صورت نگیرد. همچنین به علت نسبت بالای دانشجو به استاد در دانشگاه و استفاده زیاد از اساتید مدعو، ممکن است نوعی نگاه همکارانه محور و سهل‌گیرانه در تعامل بین دانشجویان و اساتید شکل می‌گیرد. هر چند این نوع ارتباط بر کیفیت تعامل اساتید با دانشجویان تأثیر مثبت دارد و می‌تواند فرایند تربیت اجتماعی را تسهیل کند، اما می‌تواند بر فرایند آموزشی اثرات مخربی داشته باشد

(د) روابط میان فردی دانشجویان با کارکنان و با یکدیگر

در درون دانشگاه‌ها 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 این گونه روابط، روابط کارکنان و اعضای هیأت علمی با دانشجویان می‌باشد. موضع‌گیری و طرز تفکر و نگرش‌های افراد اداره‌کننده مراکز آموزش در این زمینه بسیار قابل ملاحظه است. اگر کارکنان برداشت‌های طبقاتی ویژه‌ای داشته باشند در نوع تعاملشان با دانشجویان تأثیر گذار می‌باشد، به طوری که فرزندان طبقه‌ای که نزد کارکنان مراکز آموزش عالی اهمیت بالاتری دارند و از توجهات ویژه برخوردار خواهند شد و دانشجویان طبقات دیگر از چنین توجهی محروم خواهند ماند.

علاوه بر تأثیر کارکنان، فرهنگ دانشجویان و گروه‌های دوستی نیز آثار خاص خود را دارد. دانشجویان از ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی یکدیگر تأثیر می‌پذیرند. ممکن است دانشجویان خانواده‌های مرفه، با فرهنگ خاص خود و آداب معاشرت متفاوت، با دیدن دانشجویان خانواده‌های کم درآمد یا تنگدست مغرورتر و از خود راضی‌تر شوند، و در سوی مقابل دانشجویان خانواده‌های کم درآمد احساس کمبود و حقارت کنند. هر یک از این دو حالت جزیی از برنامه درسی پنهان دانشجویان را تشکیل می‌دهد.

ه) جو اجتماعی دانشگاه

گروه‌های مختلف اجتماعی - اقتصادی و نگرش‌های متفاوتی که فرزندان افراد این گروه‌ها با خود به دانشگاه می‌آورند، و صحبت‌ها و بحث‌ها و نحوه برخورد آن‌ها با هم، تأثیرات عمیق تربیتی را به وجود می‌آورد. با توجه به اینکه طی سال‌های اخیر بسیاری از رتبه‌های خوب کنکور سراسری وارد دانشگاه فرهنگیان شده‌اند و بسیاری از آن‌ها از خانواده‌های فرهنگی می‌باشند و به نوعی جو سازمانی موجود در جامعه فرهنگی کشور را به فرزندان‌شان منتقل می‌کنند، لازم است مسئولان دانشگاه با تحلیل صحیح از فضای فرهنگی مطرح در جامعه فرهنگیان کشور، ضمن تقویت نکات مثبت آن از انتقال جنبه‌های منفی آن به نو معلمان جلوگیری کند.

جمع بندی و نتیجه گیری

آنچه که طراحان و برنامه ریزان درسی در نظام آموزشی دانشگاه فرهنگیان برای رشد و تربیت دانشجو معلمان طراحی و برنامه‌ریزی می‌کنند، برنامه درسی رسمی است. برنامه‌های درسی، هدف‌های آموزشی مدون و آشکار دارند. اما واقعیت این است که در محیط‌های آموزشی، به غیر از برنامه درسی عوامل دیگری وجود دارد که از دید و مشاهده برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی پنهان است. اما گاهی این عوامل، تأثیر به مراتب بیشتری بر فکر، عواطف و رفتار فراگیران می‌گذارد. مخصوصاً در شرایطی که هدف آموزش، تربیت رفتارهای اجتماعی باشد. رفتارهایی که ریشه در باورها، ارزش‌ها و اعتقادات مریبان دارد و در اغلب موارد دانشجویان آن را در محیط اجتماعی پیرامون خود و در تعامل با دوستان، استادان و کارکنان محیط آموزشی و عوامل مرتبط با آن‌ها کسب می‌کنند. با توجه به جایگاه دانشگاه فرهنگیان در نظام آموزشی عالی کشور و انتظارات ساختار سیاسی کشور از آن، نظریه برنامه درسی پنهان مورد توجه قرار گرفت که مبتنی بر رویکرد کارکردگرایی، بر عملکرد برنامه درسی در انتقال ارزش‌ها و باورهای مورد نظر حکومت اشاره دارد. با توجه به شرایط خاص دانشگاه فرهنگیان مانند وابستگی به وزارت آموزش و پرورش، تعهد خدمت و استخدام رسمی دانشجویان، گذراندن شرایط و ضوابط مربوط به مصاحبه و گزینش، برای ورود به دانشگاه و همچنین در دسترس بودن آن‌ها به دلیل الزام به حضور در سراهای دانشجویی، در این پژوهش، مواردی مانند: بهسازی و نوسازی ساختمان‌های آموزشی و فرهنگی با تأکید بر آماده‌سازی شرایط مناسب در محوطه و فضای سبز دانشگاه برای گفتگو و جلسات آزاد اندیشی، انتخاب و آموزش سرپرستان سرای دانشجویی در راستای تعامل



بهتر آن‌ها با دانشجویان، تقویت فضای مبتنی بر دستورات عمل‌های مورد نظر آموزش در کنار فضای صمیمانه و همکارانه محور بین اساتید و دانشجویان، مورد توجه قرار گرفت. اما نکته مهم و قابل توجه این است که اگر نظام برنامه‌ریزی درسی رسمی و صریح آموزشی به نحوی پیام‌های پنهان را آشکار کند و تحت نظارت در آورد، می‌تواند برنامه‌های درسی پنهان را تحت پوشش قرار دهد. بنابراین برنامه‌ریزان با توجه به مفاهیم جدید، باید تحلیل عمیق‌تری در مورد فضاهای تربیتی و برنامه‌های درسی داشته باشند و بدانند تأثیرات کلاس درس، بسیار عمیق‌تر از چیزی است که غالباً در برنامه درسی ترسیم می‌شود. البته باید به این مهم نیز توجه داشت که مبهم و پیچیده بودن برنامه درسی پنهان، هر گونه نظارت و ارزیابی از آن را مشکل می‌سازد. از این رو لازم است تا ضمن توجه به این مورد در فرایند برنامه‌ریزی، تمهیدات مناسبی جهت ارزیابی دقیق از آن صورت گیرد.

منابع

- اسکندری، ح. (۱۳۸۶). میزگرد تخصصی بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان. دومین نشست ماهیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران در سال ۱۳۸۶. تهران، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- اشلی، د؛ و مایکل، ا. د. (۱۳۸۳). نظریه جامعه‌شناسی (اصول و مبانی کلاسیک). (س.ع.ا). میر مهدی حسینی، مترجم). دانشگاه شهید باهنر کرمان. (چاپ اصلی، ۱۹۹۸).
- باقری، خ. (۱۳۷۹). اصول تربیت اجتماعی در اندیشه امام علی (ع). مجله روانشناسی و علوم تربیتی. ۴.
- حداد علوی، ر؛ عبداللهی، ا؛ احمدی، ا. (۱۳۸۶). برنامه درسی پنهان: پژوهشی یادگیری‌های ضمنی مدرسه. مورد: روحیه علمی. فصلنامه تعلیم و تربیت. ۲۳ (۲) (پیاپی ۹۰، تابستان)
- سوزن چی، ح. (۱۳۸۵). اصالت فرد، جامعه یا هر دو؛ بررسی آرای استاد مطهری و استاد مصباح یزدی. مجله قبسات. ۱۱.
- سعیدی رضوانی، م؛ کیانی نژاد، ع. (۱۳۷۹). توجه به برنامه درسی پنهان ضرورتی آشکار در تحقق اهداف ارزشی آموزش‌های دینی. فصلنامه تربیت اسلامی. ۳، صص ۶۷-۳۲.
- سیلور، جی؛ گالن، الکساندر، ویلیام ام؛ لوئیس، آرتور جی. (۱۳۷۸). برنامه ریزی درسی برای آموزش و یادگیری بهتر. (غ. خوی نژاد، مترجم). به نشر. (چاپ اصلی، ۱۹۸۱).

- شارع پور، م. (۱۳۹۶). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*. انتشارات سمت.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). *اساسنامه دانشگاه فرهنگیان*.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام آموزش تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*.
- صادقی فسایی، س؛ و عرفان منشی، ا. (۱۳۹۴). *مبانی روش‌شناسی پژوهش اسنادی در علوم اجتماعی*. فصلنامه راهبرد فرهنگ، ۲۹، صص ۹۱-۶۱.
- صفایی موحد، س. (۱۳۹۷). *برنامه درسی ضمنی (پنهان)*. *دانشنامه ایرانی برنامه درسی*. طباطبایی، م ح. (۱۳۸۶). *تفسیرالمیزان*، (س.م.ب موسوی همدانی، مترجم). انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- عباسی، ا. (۱۳۸۶). *مجموعه مقاله‌های همایش استانی برنامه‌ی درسی پنهان*. نشر نوشته.
- عباس‌زادگان، س م. (۱۳۷۶). *اصول و مفاهیم اساسی در برنامه‌ریزی درسی*، انتشارات سوره.
- علیخانی، م ح و مهرمحمدی، م. (۱۳۸۳). *بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان*. *فصلنامه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱۲ (۴) (ویژه نامه علوم تربیتی)، صص ۱۴۶-۱۲۱.
- قورچیان، ن. (۱۳۷۳). *تحلیلی از برنامه درسی مستمر، بحثی نو در ابعاد ناشناخته آموزشی*، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۵.
- مهرمحمدی، م. (۱۳۸۷). *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. انتشارات سمت.
- مهرمحمدی، م. (۱۳۸۶) *میزگرد تخصصی «بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان»*. دومین نشست ماهیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران در سال ۱۳۸۶. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- ملکی، ح. (۱۳۸۶). *برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)*. نشر پیام اندیشه.
- نوید، م. (۱۳۷۳). *پیام مدرسه*. نشر سازمان نوسازی و توسعه و تجهیز مدارس کشور.
- Eisner, E. (2015). *The Educational imagination*. New York Macmillan publishing Co.

Giroux, H, A. (2013). *Theory and Resistance in Education (A pedagogy for the opposition)*. Bergin & Garvey publisher INC. Massac Hu setts.



Lewy, A. (2015). *International Encyclopedia of curriculum*. Regimen press.

Margolis, E. (2018). *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York. Routledge.

Smith, B. (2016). *Demystifying the Higher Education System: Rethinking Academic Cultural Capital, Social Capital, and the Academic Mentoring Process*. (Doctoral thesis, University of Wisconsin-Madison).

Yuksel.s. (2010). *Kohlberg and Hidden Curriculum in Moral Education: An Opportunity for Students' Acquisition of Moral Values in the New Turkish Primary Education Curriculum*.





پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی