

Research Article

The Effect of Hidden Curriculum on the Religious Character of students based on the Quality Assessment Model

Hossein Baghaei¹, Farzaneh Moshfeghian², Saadat Showkati³

¹ Assistant Professor, Curriculum Planning Department, Marand Branch, Islamic Azad University, Marand, Iran. hosseinbmd@gmail.com

² PhD., student, Department of Curriculum Planning, Marand Branch, Islamic Azad University, Marand, Iran. F.moshfegyan@yahoo.com

³ PhD., Student, Department of Curriculum Planning, Marand Branch, Islamic Azad University, Marand, Iran (**Corresponding author**). shokati1157@gmail.com

Abstract

The aim of the present study is to investigate the impact of hidden curriculum on students' religious character, based on the quality assessment model. In this regards, analytical-descriptive model has been used to examine a holistic method with the goal of determining the efficiency of quality assessment model using a three-phase framework; that is investigation survey and explanation of the hidden curriculum allows the students to internalize certain characteristics of behavior, attitudes and insights, which plays an essential role in their personality growth. This curriculum sometimes acts toward achieving lesson goals and some other times it unintentionally causes to miss or to be far off these goals. Ultimately, in studying hidden curriculum, the quality assessment model should not only consider the differences, but also it must take into account the obvious features between the school goals and the obtained results. Hidden curriculum affects culture and lifestyle which every society choose to meet its basic needs as far as survival, durability and regularity of social affairs is concerned. In order to make the education system more effective, the impact of hidden education and training should be emphasized especially in the field of religious issues training. The teacher's behavior, character, and personality have more influence and should not be neglected.

Keywords: quality assessment model, Hidden Curriculum, Religious character growth, Student's Religious Character.

Received: 2023/05/25; Received in revised form: 2023/06/18; Accepted: 2023/06/20; Published online: 2023/06/21

<https://doi.org/10.22034/riet.2023.13999.1180>

© the authors

<http://tarbiatmaaref.cfu.ac.ir/>

Publisher: Farhangian university



تأثیر برنامه درسی پنهان بر شخصیت دینی دانش آموزان براساس مدل ارزیابی کیفیت

حسین بقایی^۱، فرزانه مشفقیان^۲، سعادت شوکتی^۳

^۱ استادیار، گروه برنامه‌ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران. hosseinbmd@gmail.com
^۲ دانشجوی دکتری، گروه برنامه‌ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران. F.moshfegyan@yahoo.com
^۳ دانشجوی دکتری، گروه برنامه‌ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران (نویسنده مسئول). shokati1157@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر برنامه درسی پنهان بر شخصیت دینی دانش‌آموزان، براساس مدل ارزیابی کیفیت بود. در این راستا، با روش توصیفی-تحلیلی، به بررسی روشی کلی‌نگر، با هدف تعیین کارایی مدل ارزیابی کیفیت با استفاده از چارچوب سه مرحله‌ای: بررسی، تحقیق و توضیح پرداخته شده است. تا میزان تأثیر برنامه درسی پنهان بر رشد شخصیت دینی دانش‌آموزان را نشان دهد. اجرای برنامه درسی پنهان به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا ویژگی‌های خاصی از رفتار، دیدگاه‌ها و نگرش‌هایی که در رشد شخصیت آن‌ها نقش اساسی دارد را درونی کنند. این برنامه گاهی در جهت دستیابی به اهداف درسی عمل می‌کند و گاهی به صورت ناخواسته باعث فاصله گرفتن از این اهداف می‌شود. در نهایت، در مطالعه برنامه درسی پنهان، مدل ارزیابی کیفیت نه تنها باید تفاوت‌ها را در نظر بگیرد، بلکه ویژگی‌های مشهود بین اهداف مدرسه و نتایج به دست آمده را نیز در نظر بگیرد. برنامه‌ریزی پنهان بر فرهنگ و روش زندگی که هر جامعه برای رفع نیازهای اساسی خود از حیث بقاء و دوام و انتظام امور اجتماعی اختیار می‌کند، تأثیر می‌گذارد. برای تأثیرگذاری بیشتر نظام تعلیم و تربیت باید بر تأثیر پنهان آموزش و پرورش در زمینه آموزش مسائل دینی توجه شود. رفتار، شخصیت، برخورد و منش معلم در کلاس درس و محیط مدرسه از عوامل مهمی هستند که دارای تأثیرگذاری بیشتری است که نباید مورد غفلت قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: مدل ارزیابی کیفیت، برنامه‌ریزی درسی پنهان، دین، رشد شخصیت، دانش‌آموزان، شخصیت دینی.

استاد به این مقاله: بقایی، حسین؛ مشفقیان، فرزانه؛ شوکتی، سعادت (۱۴۰۲). تأثیر برنامه درسی پنهان بر شخصیت دینی دانش‌آموزان براساس مدل ارزیابی کیفیت. پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی، ۴(۲)، ص ۸۵-۱۰۲.

<https://doi.org/10.22034/riet.2023.13999.1180>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۰۴؛ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۳/۲۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۳۰؛ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۲/۰۳/۳۱

© the authors

<http://tarbiatmaaref.cfu.ac.ir>

ناشر: دانشگاه فرهنگیان



۱. مقدمه

برنامه‌های درسی از مهم‌ترین ابزارهای دستیابی به اهداف آموزشی و تربیتی در آموزش و پرورش به شمار می‌آیند. برنامه درسی به منزله ظرفیتی با کارکردهای چندگانه، همه رویدادهای آموزشی آشکار و پنهان را در خود جای می‌دهد (تقی‌پور و غفاری، ۱۳۸۸). از این‌رو تلاش می‌شود تا از طریق طراحی و تدوین برنامه درسی مشخص، انواع مختلف دانش و مهارت‌ها را به فراگیران انتقال داده، آنها را برای برعهده گرفتن نقش‌ها و مسئولیت‌هایشان در زندگی آماده سازد (سبحانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۳، ص ۱۹). بنابراین، نظام‌های آموزشی از جمله مدارس و مراکز آموزشی، علاوه بر برنامه‌های رسمی و صریح خود که دارای اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی مصوب و از قبل تعیین شده می‌باشند، واجد انواع دیگری از برنامه‌های درسی و آموزشی هستند که اصطلاحاً برنامه درسی پنهان یا ضمنی خوانده می‌شود و آثار و پیامدهای مختلفی (مثبت و یا منفی) را بر روی یادگیری، نگرش‌ها و رشد فردی و شخصیتی یادگیرندگان خود برجای می‌گذارند (ملکی، ۱۳۹۵).

از جمله کارکردهای آشکار برنامه درسی می‌توان به انتقال فرهنگ، پرورش اجتماعی، پرورش سیاسی، تربیت حرفه‌ای و تخصصی، نوآوری و تغییر، یگانگی اجتماعی، انتظام اجتماعی، رشد شخصیت اشاره کرد. همچنین برخی از کارکردهای پنهان آن عبارتند از: دگرگون‌سازی نظام طبقاتی جامعه، تسهیل تحرک اجتماعی. بسیاری از صاحب‌نظران بر این عقیده‌اند که برنامه درسی آشکار، بخش کوچکی از آن چیزی است که مدارس آموزش می‌دهند. بخش اعظمی از یادگیری‌های فراگیرندگان، حاصل تعامل پویای آنان با فرهنگ یا مجموعه روابط و مناسبات، قوانین و مقررات و جو حاکم بر محیط آموزشی است که از سنخ آموزش‌های غیرعمدی، قصد نشده و عمدتاً ارزشی، هنجاری و نگرشی است و جزء برنامه‌های درسی پنهان محسوب می‌شود (طالبی و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۵۸).

برنامه درسی پنهان اشاره به یادگیری دانش‌آموزان از نگرش و رفتار معلم در کلاس درس دارد؛ که این نگرش‌ها به صورت ذهنی با احساس یا میل در کلاس درس بیان می‌شوند. مفاهیم برنامه درسی پنهان از جمله مفاهیم بسیار ارزشمند و راهگشا در تفکر و عمل برنامه‌ریزی درسی است. این برنامه به تدریس متن غیررسمی و غیر ملموس نظام ارزش‌ها، هنجارها و طرز برداشته‌ها که متأثر از کل نظام تربیتی، فلسفه حاکم، ساخت و بافت کلی جامعه است، اطلاق می‌شود (محمدی مهر، ۱۳۹۱، ص ۶).

برنامه درسی پنهان نه در جایی نوشته شده و نه هیچ معلمی آن را تدریس می‌کند؛ بلکه محیط

آموزشی آن را آموزش می‌دهد. بدون توجه به اینکه معلمان تا چه اندازه در کار خود تبحر دارند و یا برنامه درسی تا چه حد پیشرفته است، فراگیران در معرض چیزی قرار می‌گیرند که هیچ وقت حرفی از آن نبوده است. دانش‌آموزان در طول زمان، در معرض برنامه درسی پنهان مدرسه قرار می‌گیرند و رویکردی خاص نسبت به درس و مدرسه و تحصیل و یادگیری اتخاذ می‌کنند.

عدم توجه به آثار منفی برنامه درسی پنهان می‌تواند تحقق اهداف تعلیم و تربیت را با مشکل مواجه کند (علیخانی و همکاران، ۱۳۸۴، ص ۱۲۱). با توجه به اینکه اخیراً برنامه درسی پنهان و ضرورت توجه به آن نقش مهمی را در مطالعات برنامه درسی داشته است و محققان زیادی به بررسی این موضوع و ابعاد ناشناخته آن در کشورهای مختلف پرداخته‌اند، لیکن جنبه غالب توجه مسئولان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، بر برنامه‌های درسی آشکار و رسمی می‌باشد؛ یعنی بخش قابل توجهی از برنامه درسی را که دانش‌آموزان در نظام‌های آموزشی، عملاً در برابر آن قرار می‌گیرند، به خصوص اثر قوی برنامه درسی پنهان بر دانش‌آموزان مورد بی‌توجهی و غفلت قرار می‌گیرد (رستمی، ۱۴۰۰، ص ۸).

برنامه درسی پنهان به عنوان جزئی از برنامه درسی براساس ماهیت ضمنی‌اش، معمولاً نادیده گرفته می‌شود. برنامه درسی آشکار که به صورت رسمی یا برنامه‌ریزی شده، فعالیت‌هایی که دانش‌آموزان در برنامه آموزشی خود باید انجام دهند را شامل می‌شود. برنامه درسی پنهان، یادگیری ناخواسته و ضمنی حاصل از اجتماعی شدن دانش‌آموزان است که منجر به درونی‌سازی ارزش‌ها، نگرش‌ها، رفتارها و مهارت‌ها می‌شود (الیوت^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). بنابراین، برنامه درسی پنهان، هنجارها، ارزش‌ها و نظام‌های اعتقادی را که به نوبه خود منجر به رشد شخصیت دانش‌آموزان در مدرسه می‌شود، ارائه می‌نماید (گلاتورن^۲ و همکاران، ۲۰۰۹؛ مارگولیس^۳، ۲۰۰۱).

تجربیات و یادگیری دانش‌آموزان با یکدیگر متفاوت است. همچنین با تغییرات تدریجی باورها و دانش هر اجتماع، دائماً در حال تغییر است. برنامه درسی پنهان، اصولاً مربوط به ساختار آموزشی است. به عنوان مثال، در سخن گفتن دو مؤلفه درهم تنیده است. اولین مؤلفه آشکارسازی همین کلماتی است که از جنس اسم و فعل و حرف است که بیان می‌شود. این مولفه‌ها به خودی خود معنا ندارند و یا لاقلاً مبهم هستند. اما چیز دیگری وجود دارد که همین کلمات را معنادار می‌کند و آن ساختار جمله و

-
1. Elliot
 2. Glatthorn
 3. Margolis

نحوه بیان است که آن را معنادار می‌سازد. توجه ما معمولاً به خود کلمات بوده و کمتر معطوف به نحوه بیان آن می‌باشد. بدین صورت حاشیه‌های یک کلام، ساختار مفهوم برنامه درسی پنهان را تشکیل می‌دهد (اسکندری، ۱۳۹۰). بدون تردید یکی از مؤلفه‌های بسیار مهم در رفتار انضباطی دانش‌آموزان در مدرسه، برنامه درسی پنهان است. دانش‌آموزان از طریق برنامه‌های درسی و به ویژه برنامه درسی پنهان، با انواع دانش علمی، اجتماعی، تاریخی، اقتصادی و سیاسی و... و مهارت‌ها و نگرش‌های مختلفی همچون احترام، صداقت، سعه صدر، همدردی، وطن‌پرستی، تعهد و مسئولیت‌پذیری، توجه به منافع عمومی، برابری، رعایت قانون و مقررات و غیره آشنا می‌شوند. آنها همچنین می‌توانند دانش، مهارت‌ها، مفاهیم و نگرش‌هایی را فراگیرند که برای پرورش آنها خطرآفرین بوده و تهدید محسوب می‌گردد (فتحی واجارگاه و همکاران، ۱۳۸۵).

برنامه درسی پنهان دارای آثار منفی دیگری نیز هست که مرتبط با موجه جلوه دادن قدرت، کنترل، انضباط و مجازات نظام سرمایه‌داری در جهت منافع اجتماعی-اقتصادی نظام سرمایه‌داری است (هالپرن، ۲۰۱۸). این دلالت منفی و ماهیت نادقیق آن، به طور کلی نشان می‌دهد که چرا توجه بیشتری به برنامه درسی مورد نظر در فرآیند تدوین برنامه درسی شده است (به نقل از: الیوت و همکاران، ۲۰۱۶). با این حال، مطالعات اخیر فرصت‌های موجود در برنامه درسی پنهان را برجسته کرده‌اند که نیاز به شناسایی و استفاده از آن برای استفاده در برنامه‌ریزی درسی، اجرا و ارزیابی است (الیوت و همکاران، ۲۰۱۶؛ هوگدال^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). این امر مستلزم شناسایی و توصیف برنامه درسی پنهان در جامعه است.

رویکردهای مرسوم ارزیابی برنامه درسی اغلب بر اساس پارادایم‌های تجربی و روان‌سنجی که در آن روش‌های عینی برجسته‌تر هستند، مورد مطالعه قرار می‌گیرند. در مدلی که در مطالعه حاضر به آن پرداخته شده است، به این موضوع اشاره می‌کند که آیا مدل ارزیابی آموزشی که از نظر مالکوم پارت و دیوید همیلتون^۲ (۱۹۷۲) مدل ارزیابی کیفی یاد شده و در قالب پارادایم انسان‌شناسی قرار می‌گیرد، می‌تواند برای تعیین تأثیرات برنامه درسی پنهان در رشد شخصیت دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد. به همین منظور در این مطالعه تلاش شده است تا با معرفی مدلی، به تأثیر برنامه درسی بر روی دانش‌آموزان پرداخته شود.

1. Hogdal

2. Hamilton

۲. مبانی نظری

۲-۱. برنامه درسی پنهان

برنامه درسی پنهان، که اولین بار توسط فیلیپ جکسون^۱ در دهه ۱۹۶۰ میلادی ابداع و استفاده شد، از آن به عنوان ویژگی‌های منتشر نشده زندگی مدرسه یاد شده است (جکسون، ۱۹۶۸م، ص ۱۷). همچنین به عنوان «برنامه درسی ضمنی» یا «برنامه درسی نانوشته» از آن یاد شده که نشان می‌دهد چگونه ارزش‌ها، انتظارات و نتایج حاصل از تحصیل که به طور کلی در برنامه درسی گنجانده نشده، در نظر گرفته شده است؛ به طوری که توسط دانش‌آموزان آموخته می‌شود و بر شخصیت و زندگی آنها تأثیر می‌گذارد (ایزرنر^۲، ۱۹۸۵؛ گودلد^۳، ۱۹۸۴؛ کینگ^۴، ۱۹۸۶؛ مارتین^۵، ۱۹۷۶). به دلیل اینکه انتقال نگرش‌ها و رفتارهای ارزشی به عنوان عناصر جامعه‌پذیری از کارکردهای برنامه درسی پنهان است، حفظ ارزش‌های موجود در جامعه و یا حتی تبدیل ارزش به ضد ارزش از طریق بازتولید فرهنگی در برنامه‌ریزی پنهان صورت می‌گیرد (لبوویتس^۶، ۱۹۹۴). فرضیه اساسی این نظریه آن است که درون نظام آموزشی، شکل خاصی از نظم اجتماعی وجود دارد که این نظم ناشی از شرایط اجتماعی و تاریخی خارج از این نظام است. نظم اجتماعی نظام آموزشی کاملاً به شرایط خارجی وابسته است و در واقع کارکرد آموزش و پرورش، انتقال میراث فرهنگی جامعه است. آنچه در این نظریه مهم است، آن است که چه چیزی هم از طریق برنامه آموزشی و هم از طریق مدرسه انتقال پیدا می‌کند. تحصیل کردن و به مدرسه رفتن نوعی نظام ارتباطی است که در آن پیام فرهنگی خاصی تولید و تقویت می‌شود.

پورتلی^۷ (۱۹۹۳) با کنار هم قرار دادن این موارد، چهار برنامه را برای برنامه درسی پنهان توصیف می‌کند. معانی اصلی در گفتمان برنامه درسی شامل انتظارات غیررسمی (ضمنی اما مورد انتظار پیام‌ها)، نتایج یادگیری ناخواسته، پیام‌های ضمنی ناشی از ساختار تحصیلات و برنامه درسی بوده که توسط دانش‌آموزان ایجاد و تفسیر شده است.

1. Jackson
2. Eisner
3. Goodlad
4. King
5. Martin
6. Hlebowitsh
7. Portelli

با نگاهی ژرف به برنامه درسی پنهان در مدارس مشخص می‌شود که به دلایل زیادی بین برنامه درسی مورد نظر و آموخته شده، ناسازگاری وجود دارد. در یک مطالعه کلاسیک در مدارس دولتی آمریکا که توسط گودلاد^۱ و همکاران (۱۹۸۴) انجام شد، تفکر خلاق و مهارت‌های تفکر انتقادی حتی در موضوعاتی که واقعاً مورد حمایت قرار نگرفتند، از اهمیت بالایی برخوردار بودند. روش‌های آموزشی مورد استفاده معلمان مانند سخنرانی و عدم فعالیت‌های مشارکتی و گروهی نشان می‌دهد که استقلال در نگرش‌ها و بیان ایده‌ها چگونه برای دانش‌آموزان بسیار مطلوب و جذاب است.

مطالعات زیادی توسط (برای^۲ و همکاران، ۲۰۱۸؛ هوگدال^۳ و همکاران، ۲۰۲۱) در سطوح و رشته‌های مختلف آموزش انجام شده و ناهماهنگی‌هایی را بین برنامه درسی مورد نظر و برنامه درسی پنهان نشان می‌دهد. این ناهماهنگی‌ها به دلیل محقق نشدن اهداف برنامه آموزشی است.

در مورد عادات و شیوه‌های رفتاری معلم، شیوه‌های تدریس، تعامل دانش‌آموز و معلم، مدیریت مدرسه (هوگدال و همکاران، ۲۰۲۱) و زمینه‌های اجتماعی-اقتصادی و فرهنگی نظام‌های آموزشی (برای و همکاران، ۲۰۱۸) نیز مطالعاتی صورت گرفته است.

برنامه درسی پنهان می‌تواند ابزار موثری برای استفاده و ادغام در برنامه‌ریزی درسی باشد (الیوت و همکاران، ۲۰۱۶؛ لیندسی^۴) آگاهی از برنامه درسی پنهان به موفقیت دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف اجتماعی و تحصیلی کمک خواهد کرد. اگر بخواهیم درک جامع‌تری از رشد شخصیت داشته باشیم، شرایط تحصیلی که در درجه اول به برنامه درسی پنهان مربوط می‌شود، بسیار مهم است.

لازم است به آنچه در دوران تحصیل دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود، دقت شود. برای درک کامل تجربیات دانش‌آموز از طریق برنامه درسی آموزش داده شده، عملکرد برنامه درسی مورد نظر باید در کنار هم، با کشف پویایی برنامه درسی پنهان تحلیل شود.

توسعه برنامه درسی پنهان و تاثیرگذاری آن بر رشد اخلاقی و معنوی دانش‌آموزان، وابسته به برنامه درسی صریح نیز است، پس برنامه‌ریزان مدارس باید بین این دو دقت کافی داشته باشند (ترابی‌فر و

-
1. Goodlad
 2. Bray
 3. Hogdal
 4. Lindsay

همکاران، ۱۴۰۲، ص ۴۸).

۲-۲. مدل ارزیابی کیفیت

از ویژگی‌های مدل ارزیابی کیفیت که برای مطالعه در زمینه برنامه درسی پنهان مناسب‌تر است، می‌توان به دلایل زیر اشاره کرد:

- الف) بیش از اندازه‌گیری و پیش‌بینی، با توصیف و تفسیر سروکار دارد؛
- ب) از سیستم آموزشی و محیط یادگیری به عنوان مفاهیم اصلی استفاده می‌کند؛
- ج) برای پاسخ به سوالاتی که دقت کافی ندارند، مناسب‌تر است؛
- د) معمولاً در پروژه‌های برنامه درسی در مقیاس کوچک، از جمله یک کلاس درس یا چند کلاس درس در مدرسه، مورد استفاده قرار می‌گیرد (لوبیانو^۱، ۲۰۱۳؛ همیلتون، ۱۹۷۲).

از نظر همیلتون (۱۹۷۲) مدل ارزیابی کیفیت عبارت است از یک استراتژی کلی تحقیق که انتخاب روش‌های تحقیقاتی نه از دکتترین تحقیق، بلکه در هر زمینه به بهترین تکنیک‌های موجود منجر می‌شود و مسئله و روش‌های مورد استفاده را تعریف می‌کند (همان، ص ۱۷).

براساس این دیدگاه، مدل ارزیابی کیفیت سه مرحله را دنبال می‌کند. مرحله اول بررسی است که بیشتر ماهیت قوم‌نگاری دارد؛ به این صورت که محقق به طور کامل با سیستم آموزشی و محیط یادگیری آشنا می‌شود. هر سیستم آموزشی مشخصات و دستورالعمل‌هایی را برای برنامه مدرسه مشخص می‌کند، در حالی که محیط یادگیری به محیط اجتماعی- روانی و مادی مدرسه اشاره دارد (همیلتون، ۱۹۷۲).

مرحله دوم تکمیلی است که در آن پدیده‌ها، رویدادها یا گروه‌هایی با ایده‌های مختلف برای تحقیق انتخاب می‌شوند.

مرحله سوم شامل تفسیر و تحلیل داده‌هاست. در این مرحله اطلاعات و داده‌ها جمع‌آوری شده و سپس اصول، مضامین و الگوهایی که ساختارهای سازمانی روابط علت و معلولی را آشکار کند، دنبال می‌شود (لوبیانو، ۲۰۱۳).

۲-۳. رشد شخصیت

فراتر از مهارت‌ها و توانایی‌هایی که معلمان در دانشگاه‌ها یاد می‌گیرند، تجربیات آموزشی مهم بوده

و اطلاعات بیشتری در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد. در این فرآیند، آموزش شخصیت، از برنامه درسی مورد نظر تا آموزش واقعی کلاس درس، به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود.

علاوه بر این، در دوره حاضر تلاش فزاینده‌ای در زمینه تأثیر برنامه درسی بر رشد ارزش‌ها و شخصیت دانش‌آموزان در مدارس صورت می‌گیرد. این کار به علت نگرانی از گرایش دانش‌آموزان به رفتارهای انحرافی که بر شخصیت و هویت آنها تأثیر می‌گذارد، صورت می‌گیرد (برگز^۱ - پویو^۲، ۲۰۲۰). مفاهیمی مانند آموزش مناسب، تربیت دینی، پرورش شخصیت یا یادگیری تاب‌آوری در کشورهای جهان با هدف رشد ارزشی و هویت دینی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرد (برگز^۳ - پویو، ۲۰۲۰).

رشد شخصیت که به شدت تحت تأثیر عوامل اجتماعی است، در رشد دانش‌آموزان ضروری است. با توجه به ماهیت آن، رشد شخصیت در درجه اول از طریق شرطی کردن دانش‌آموزان به فراگیری مهارت‌ها، رفتارها و نگرش‌های اجتماعی خاص که شامل یک فرآیند چند وجهی اجتماعی شدن در مدارس است، صورت می‌گیرد (مارگولیس^۳، ۲۰۰۱؛ چوبان اوغلی و همکاران^۴، ۲۰۱۴).

در مدارس دینی که محور اساسی رشد شخصیت معنوی و دینی دانش‌آموزان است، مراسم مذهبی و نمادهای مذهبی که باعث ارتقای اثربخشی، شخصیت‌سازی بر اساس فرهنگ مدارس دینی می‌شود، مورد توجه قرار می‌گیرد.

برگس^۵ (۲۰۲۰) از رویکرد کلی‌نگر در آموزش ارزش‌ها و رشد شخصیت استفاده می‌کند که شامل عناصر خانواده، دولت، مدیریت مدرسه، معلمان و دانش‌آموزان است. خانواده اولین نقش را در انتقال ارزش‌ها دارد و شخصیت کودکان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. دولت‌ها از طریق مدل‌ها و برنامه‌های آموزشی که اصول، ارزش‌ها، چشم‌انداز و انتظارات دولت‌ها را در مدارس تعیین می‌کنند، بر فرهنگ مدرسه تأثیر می‌گذارند.

از سوی دیگر، مدیریت مدرسه یک عامل مهم و تأثیرگذار بر عملکرد معلم است. محیط نیز در عملکرد معلمان نقش دارد. معلمان از عوامل مهمی هستند که در رشد شخصیت، نه تنها از طریق

-
1. Berges
 2. Puyó
 3. Margolis
 4. Cobanoglu
 5. Berges

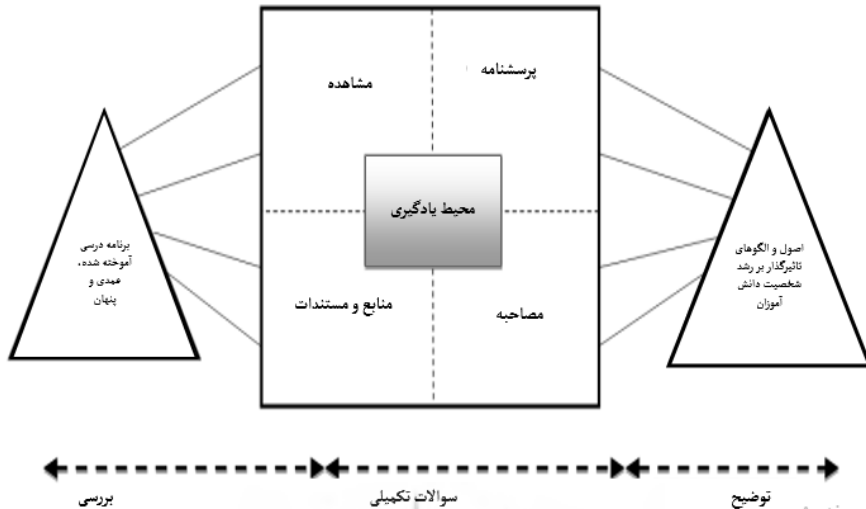
محتوای آموزش تاثیر می‌گذارند، بلکه الگوهای خوب شخصیتی برای دانش‌آموزان هستند. شخصیت از طریق نگرش‌ها، رفتار و عادات مشروط در محیط منعکس می‌شود. اجتماعی کردن رفتار دانش‌آموز از طریق یک فرآیند تعاملی و به صورت همزمان رخ می‌دهد. اول برون‌سازی که شامل فرآیند سازگاری است و از طریق فعالیت‌ها و مراسمات انجام می‌شود و دانش‌آموزان از طریق تعامل و مشارکت اجتماعی فعال می‌شوند. در نهایت، درونی‌سازی شخصیت مستلزم شناخت ماهیت درونی نهاد اجتماعی است که در هویت‌بخشی به دانش‌آموز نقش دارد.

فرآیند رشد شخصیت به سه جنبه شناختی، عاطفی و رفتاری بستگی دارد. بنابراین، بررسی رشد شخصیت باید در چارچوب یک رویکرد کل‌نگر انجام شود که به همه عوامل یادگیری دانش‌آموز اهمیت می‌دهد. علاوه بر این، آموزش نیز باید جامع باشد و همه جنبه‌های یادگیری شناختی، عاطفی و اجتماعی را شامل شود (به نقل از: برگس، ۲۰۲۰، ص ۳).

دوره شکل‌گیری شخصیت کودک، یعنی دوره پیش‌دبستانی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا در این دوره است که بچه‌ها برای ورود رسمی به مدرسه آماده شده و آموزش مهارت‌های مهم شناختی، اجتماعی و عاطفی اهمیت پیدا می‌کند (به نقل از: ایوانز و همکاران، ۲۰۱۸). از این رو، در مطالعه رشد شخصیت و هویت دینی دانش‌آموزان در ارتباط با برنامه درسی پنهان لازم است روش‌های مورد استفاده در نظر گرفته شود:

- (۱) برنامه واقعی مدرسه که آموزش براساس آن صورت می‌گیرد؛
- (۲) منابع متعدد به عنوان اجزای برنامه درسی پنهان؛
- (۳) فرآیندهای آموزشی که چگونگی و چرایی برنامه درسی پنهان را نشان می‌دهد؛
- (۴) بررسی مطالعات صورت گرفته به منظور دستیابی به موارد و مفاهیم نوظهور؛
- (۵) نظرسنجی جامع از عوامل مختلف از جمله معلمان، دانش‌آموزان، والدین، مدیران و غیره (چوبان اوغلو و انگین دمیر، ۲۰۱۴).

در این مدل از چهار روش جمع‌آوری داده‌ها شامل مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه و آزمون و منابع مستند و پیشینه و تحقیقات قبلی استفاده می‌شود. شکل (۱) مدل ارزیابی کیفیت در بررسی تاثیر برنامه درسی پنهان بر رشد شخصیت را نشان می‌دهد.



شکل ۱- مدل ارزیابی کیفیت

۳. مراحل مدل ارزیابی کیفیت

۳-۱. طرح پژوهش

در این مدل از تحلیل محتوا به عنوان روش و طرح اولیه استفاده می‌شود. تجزیه و تحلیل محتوا، مطالعه رفتار انسان را به روشی غیرمستقیم تسهیل می‌کند که آگاهانه یا ناخودآگاه، باورها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و عقاید افراد یا گروه‌ها را مورد تحلیل قرار می‌دهد (فرانکل و والن، ۲۰۰۹). در این مدل، ارزیابی برنامه درسی با تأکید بر محیط یادگیری یا محیط اجتماعی- روانی و فیزیکی مدرسه صورت می‌گیرد (همیلتون، ۱۹۷۲). هدف این مدل بررسی اجرای برنامه درسی در محیط یادگیری به منظور روشن کردن پویایی برنامه درسی پنهان است. داده‌های مورد استفاده در تحلیل محتوا، اسناد برنامه درسی، شیوه‌های تدریس و ارزیابی پرسشنامه‌ها، مصاحبه‌ها و گروه متمرکز است.

۳-۲. جمع‌آوری داده‌ها

داده‌ها از محتوای برنامه درسی مورد نظر و برنامه درسی اجرا شده استخراج می‌شود. با استفاده از چارچوب سه مرحله‌ای مدل ارزیابی کیفیت، برنامه درسی مورد نظر در مرحله اول بررسی شده، و از طریق بررسی اسنادی متون برنامه درسی رسمی مورد مطالعه قرار می‌گیرد. ویژگی‌های دانش‌آموزان که از طریق برنامه درسی مورد نظر شکل می‌گیرد نیز مورد توجه قرار می‌گیرد. علاوه بر این، برای درک

زمینه‌های رشد دانش‌آموزان، اطلاعات به صورت روزانه از طریق مشاهده ساختاریافته و مصاحبه با معلمان و عوامل اجرایی مدرسه بدست می‌آید.

در مرحله دوم (پرسشنامه تکمیلی)، سوالات براساس داده‌های به دست آمده از اسناد مدرسه و داده‌های مرحله اول تنظیم می‌شوند. علاوه بر این، داده‌های مورد نیاز در مورد اجرای برنامه درسی، از طریق مشاهدات در کلاس درس و مصاحبه‌های ساختاریافته جمع‌آوری می‌شود. مسائل و آسیب‌های جدید نیز از طریق نظرسنجی از والدین بدست می‌آید.

در مرحله سوم، داده‌ها از طریق بحث‌های گروهی، با مشاوران و مدیران مدارس بدست می‌آید. این مرحله برای تأیید نتایج اولیه و فرمول‌بندی اصول و الگوهای رشد شخصیت دانش‌آموزان که از طریق برنامه‌ریزی پنهان بدست می‌آیند، صورت می‌گیرد. بنابراین، تجزیه و تحلیل محتوا در درجه اول برای سازماندهی حجم زیادی از داده‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد. از چهار روش اصلی جمع‌آوری داده‌ها (مشاهده، بررسی اسناد، پرسشنامه/نظرسنجی و مصاحبه) در مدل ارزیابی کیفیت استفاده می‌شود.

۳-۳. روش تحقیق

پژوهش حاضر یک تحقیق توصیفی است که به دنبال ارائه تصویری کامل از تعامل عوامل مختلفی است که برنامه درسی پنهان مدرسه را تعیین می‌کنند. همچنین در این پژوهش از روش‌های میدانی نیز استفاده شده است که در آن محقق به عنوان یک شرکت‌کننده فعال و مشاهده‌گر در محیط مدرسه است. مدت زمان انجام این تحقیق از یک تا هشت ماه طول می‌کشد. محدوده این تحقیق تنها یک مدرسه یا چندین کلاس درس می‌باشد، زیرا این مدل معمولاً در پروژه‌هایی با مقیاس کوچک برنامه درسی، در یک کلاس درسی انجام می‌شود (به نقل از: لوبیانو^۱، ۲۰۱۳). تمرکز این روش بر مطالعه مجموعه خاصی از ویژگی‌ها و رفتارهای مورد انتظار و پیش‌بینی شده برای دانش‌آموزان است (برونفنبرنر^۲، ۱۹۹۴؛ کینگ^۳، ۱۹۸۶).

۳-۴. تحلیل داده‌ها

در این مدل از چارچوب مدل سه مرحله‌ای استفاده می‌شود: بررسی، جستجوی تکمیلی و ابزارهای

-
1. Lubiano
 2. Bronfenbrenner
 3. King

تحقیق. در مرحله اول، سیستم آموزشی موجود با تجزیه و تحلیل محتوای اسناد مدرسه (سیاست‌ها، چشم‌انداز، مأموریت، فلسفه، اهداف و غیره)، برنامه درسی مصوب برای مدارس، استانداردها، کتاب‌های درسی مدون برای دوره‌های مختلف تحصیلی، طرح درس معلمان و طرح درس‌های واحد و مشخصات دانش‌آموزان و معلمان و محیط آموزشی، از طریق مشاهدات روزانه کلاس درس مورد بررسی قرار می‌گیرد. مصاحبه با عوامل اجرایی مدرسه، معلمان و پرسنل منتخب مدرسه و تجزیه و تحلیل بیشتر اسناد مربوطه نیز صورت می‌گیرد. هدف از بررسی محیط یادگیری، شناسایی ویژگی‌های کلیدی است تا از طریق برنامه درسی مورد نظر در بین دانش‌آموزان، تأثیرات منفی برنامه که در طول اجرای آن رخ داده است، مورد شناسایی قرار گیرد.

در مرحله دوم، تأثیرات منفی برنامه درسی پنهان بر شخصیت دانش‌آموزان شناسایی می‌شود. براساس این موضوعات، فرم‌های نظرسنجی بین والدین توزیع شده و مشاهدات به صورت روزانه انجام شده و جلساتی با مشاوران مدرسه برگزار می‌شود. در مرحله سوم اعتبارسنجی از طریق بررسی یافته‌های اولیه از طریق بحث گروهی و دیگر اطلاعات کیفی، از طریق تجزیه و تحلیل اسناد، مصاحبه و بحث‌های گروهی صورت گرفته و مشاهدات از طریق شناسایی ساختارها مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد. بعد از مشخص شدن مضامین، از نظرسنجی‌ها، کدگذاری و توصیف آماری برای تکمیل داده‌های اولیه استفاده می‌شود.

برای درک بهتر مدل، مطالعه‌ای که براساس این مدل در کشور فیلیپین انجام شده، مورد اشاره قرار گرفته است: «این مطالعه در یک مدرسه خصوصی دینی در شهر سن خوان فیلیپین انجام گرفته و تقریباً چهار ماه طول کشیده است. هدف اصلی آن ارائه آموزش با کیفیت به دانش‌آموزان در یک محیط دینی بوده و به دنبال آن است تا نگاه دانش‌آموزان به جهان را براساس دیدگاه دینی (کتاب مقدس) مورد مطالعه قرار دهد. مدرسه مورد مطالعه از مدارسی بوده که دارای بالاترین کیفیت استانداردهای اخلاقی براساس اصول دینی است. مدرسه مذکور دارای سه سطح پیش‌دبستانی با بخش‌های جداگانه بوده است: دوره اول دارای هفت دانش‌آموزان، دوره دوم دارای هشت دانش‌آموز و مهد کودکی با ۱۰ دانش‌آموز که در مجموع دارای ۲۵ دانش‌آموز بود.

۴. یافته‌ها

برنامه درسی پنهان از طریق چارچوب سه مرحله‌ای مدل ارزیابی کیفیت، ویژگی‌های دانش‌آموزی که از طریق برنامه درسی مورد نظر شکل می‌گیرد را مورد بررسی قرار می‌دهد. در مطالعه مذکور، در مرحله اول سیستم آموزشی و محیط یادگیری مورد بررسی قرار گرفته است که در نهایت این پنج ویژگی

مهم شناسایی شدند: رهبری خدایی، ربوبیت مسیحیت، سبک زندگی براساس دین مسیحیت، زندگی براساس میراث الهی و شایستگی جهانی. در مدارس دینی، الگو قرار دادن ویژگی‌های حضرت مسیح در زندگی دانش‌آموزان و تشویق آنها به یاد گرفتن این ویژگی‌ها بخشی از اهداف نهانی است. در عین حال در هر دو جنبه علمی و معنوی، جنبه‌هایی از ویژگی‌های دینی در بین دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌شود تا در نهایت در هر فرصتی براساس انتخاب خود عمل نمایند و انتخاب کنند.

مرحله دوم تحقیق بر روی تاثیرات منفی برنامه درسی پنهان متمرکز شده که براساس مشاهدات صورت گرفته، موارد زیر بدست آمده است:

(۱) نافرمانی به صورت مکرر (عدم اطاعت)؛

(۲) خودمحوری (لجبازی)؛

(۳) رفتار و نگرش تعصب‌آمیز نسبت به همکلاسی‌ها (حمایت از همکلاسی‌ها)؛

(۴) عدم علاقه نسبت به مطالعه؛

(۵) فلسفه‌های ناسازگار آموزشی (در سطح کلی)؛

(۶) نگرانی از سیاست‌های سراسری اداری و مدیریتی.

در مرحله سوم پنج جنبه متمایز برنامه درسی پنهان شامل تلقین ارزش‌ها و اصول مدرسه، رویکردها به رشد شخصیت، آمادگی برای ورود به تحصیلات رسمی، ویژگی‌ها و تاثیرات محیط فیزیکی و نگرانی‌های مدیریتی و سیاستی مورد بررسی قرار گرفته است.

مطالعه صورت گرفته نشان می‌دهد که رشد شخصیت تحت تاثیر برنامه درسی پنهان می‌تواند قرار بگیرد. تلفیق ارزش‌ها و اصول مدرسه (در هر نوع مدرسه‌ای) از اهداف پنهان برنامه درسی در مدرسه است، از جمله:

♦ مراسم رسمی مانند برنامه‌های هفتگی در کلیساها و مراسم پرچم که ارزش‌های خداپرستی و تعالی، ادغام مسائل دینی و درسی که از طریق مدرسه منتقل می‌شود؛

♦ آموزش اهمیت عبادت و دعا کردن، پیروی از اقتدار و موفقیت فردی؛

♦ آموزش اهمیت و ارزش آیات کتاب مقدس به عنوان منبع حقیقت و نقش این آیات در زندگی مردم. تلقین این اصول از طریق برون‌سازی، عینی‌سازی و درونی‌سازی است که منجر به جامعه‌پذیری دانش‌آموزان می‌شود.

بیشتر معلمان براساس عواملی چون شخصیت، استقلال، اختیار و نظام اعتقادی سازمان عمل می‌کنند. این راهبردها، فرهنگ و هنجارهایی را که انتظارات غیررسمی یا ناخواسته را به وجود می‌آورند،

از نتایج یادگیری برنامه درسی پنهان هستند (پورتلی^۱، ۱۹۹۳). این رویکردها از طریق برنامه درسی پنهان به روش‌های زیر به رشد شخصیت دانش‌آموزان کمک می‌کنند: قراردادهای اجتماعی مشروط از طریق اصول اخلاقی، استفاده از بحث و گفتگو، سیستم پاسخگویی مناسب، ایفای نقش/نقش‌سازی، پرداختن به ویژگی‌های منفی و مذموم رفتارها، آموزش مستقیم/تمرین مهارت‌های رفتاری، سیستم پاداش و تنبیه، ایفای نقش معلم، تعامل معلم و والدین، تمرین عملی و ارائه ویژگی‌های مثبت و موردپسند رفتارهای مورد انتظار. اکثر این رویکردها به موازات برخی از روش‌های عمومی رشد شخصیت که تحت عنوان هدایت اجتماعی از آنها یاد می‌شود، صورت می‌گیرد. رویکردهایی مانند استفاده از پاداش و تنبیه، اصول انضباطی به دلیل ناتوانی در تشویق به نظم و انضباط براساس ارزش‌های درونی و انگیزه درونی‌سازی، نامناسب است.

جنبه دیگری از برنامه درسی پنهان در مدرسه شامل فعالیت‌هایی است که از طریق آموزش و آماده‌سازی برای ورود به آموزش رسمی بر رشد شخصیت دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. این فعالیت‌ها از طریق (الف) آموزش استقلال‌طلبی از طریق کلاس درس، (ب) مهارت‌های نوشتاری با تمرین مداوم، (ج) عادت دادن دانش‌آموزان به مطالعه با افزایش تکالیف درسی و (د) آموزش نقش‌ها و فعالیت‌ها به کودکان صورت می‌گیرد. علاوه بر این، برنامه درسی پنهان از محیط فیزیکی کلاس‌های درس و خود مدرسه نیز متأثر می‌شود (مارگولیس، ۲۰۰۱)، که بر شخصیت دانش‌آموزان از طریق (الف) مستقل شدن دانش‌آموزان با انجام کارهای شخصی خود و عدم وابستگی به خانواده، (ب) آگاهی بیشتر نسبت به رفتار به دلیل نظارت دقیق‌تر، (ج) نظم و انضباط در محدوده کلاس درس و (د) قدردانی از نعمات خداوند با بازنمایی طبیعت و نعمت‌های خداوندی در داخل مدرسه تأثیر می‌گذارد.

در نهایت، تأثیر برنامه درسی پنهان به عوامل دیگری در داخل کلاس درس و به ماهیت شخصی‌تر از جمله ویژگی‌های شخصیتی معلم، ارتباط معلم و مدیر و رضایت شغلی معلم و... بستگی دارد. این عوامل عناصر مهمی هستند که بر رشد شخصیت دانش‌آموزان تأثیرگذار هستند (برگز-پویو^۲، ۲۰۲۰).

۵. نتیجه‌گیری

برنامه درسی پنهان شامل فرآیندها، تنظیمات و موقعیت‌هایی است که از محیط یادگیری بدست

1. Portelli
2. Berges Puyó

می‌آید. بنابراین، برنامه درسی پنهان که به صراحت در برنامه درسی مورد نظر بیان نشده است، اما شخصیت دانش‌آموزان را چه عمدی و چه ناخواسته تحت تأثیر قرار می‌دهد. برنامه درسی مشخص از طریق زمینه‌ها و شرایطی با برنامه درسی پنهان در تعامل است. اجرای این برنامه به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا ویژگی‌های خاصی از رفتار، دیدگاه‌ها و نگرش‌هایی که در رشد شخصیت آن‌ها نقش اساسی دارد را درونی کنند. برنامه درسی پنهان گاهی در جهت دستیابی به اهداف درسی عمل می‌کند و احتمالاً گاهی به صورت ناخواسته باعث فاصله گرفتن از این اهداف می‌شود.

در نهایت، در مطالعه برنامه درسی پنهان، مدل ارزیابی کیفیت نه تنها باید تفاوت‌ها را در نظر بگیرد، بلکه ویژگی‌های مشهود بین اهداف مدرسه و نتایج به دست آمده را نیز در نظر بگیرد. برنامه‌ریزی پنهان بر فرهنگ و روش زندگی که هر جامعه برای رفع نیازهای اساسی خود از حیث بقاء و دوام و انتظام امور اجتماعی اختیار می‌کند، تأثیر می‌گذارد. در هر جامعه‌ای که نظام آموزشی در درجه اول، به منظور فرهنگ‌پذیری کودکان و نوجوانان و گاهی بزرگسالان ایجاد می‌شود، از حیث یادگیری عادات و رسوم، زبان، کسب‌وکار، سازمان و ارزش‌های کلی جامعه، به افراد کمک می‌کند و از این‌رو به فرهنگ‌پذیری، خانواده، دین و سایر نهادها و موسسات اجتماعی تأثیر می‌گذارد.

لذا، برای تأثیرگذاری بیشتر نظام تعلیم و تربیت باید بر تأثیر پنهان آموزش و پرورش در زمینه آموزش مسائل دینی توجه شود. رفتار، شخصیت، برخورد و منش معلم در کلاس درس و محیط مدرسه از عوامل مهمی هستند که دارای تأثیرگذاری بیشتری است که نباید مورد غفلت قرار گیرد.

پیشنهاد می‌شود:

- معلمان با تقویت روحیه پرسشگری از راه پاداش‌های مادی و معنوی به تقویت باورهای دینی دانش‌آموزان کمک کنند؛
- ارزشیابی دانش‌آموزان براساس میزان بحث، اظهارنظر، گفتگو و پرسشگری در کلاس درس صورت گیرد؛
- از تصاویر و شعارهای دینی بر روی دیوار مدارس برای اثربخشی بیشتر و تقویت روحیه یادگیری دانش‌آموزان استفاده شود؛
- استفاده از نمادهای دینی در کلاس‌های درس مورد توجه قرار گیرد.

— منابع —

- اسکندری، حسین (۱۳۹۰). تربیت پنهان. تهران: انتشارات ترکیه.
- ترابی فر، محمد؛ نجفی، حسن؛ فقیهی، علی نقی (۱۴۰۲). پیش‌بینی رشد اخلاقی و رشد معنوی طلاب سطح مقدماتی حوزه علمیه قم براساس برنامه درسی پنهان. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۱۵(۲۹)، ص ۳۳-۵۰.
- تقی‌پور، حسینعلی؛ غفاری، هاجر (۱۳۸۸). بررسی نقش برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس راهنمایی دخترانه خلخال. *علوم تربیتی*، ۲(۷)، ص ۳۳-۶۵.
- رستمی، ثریا (۱۴۰۰). رابطه برنامه درسی پنهان با خودانضباطی دانش‌آموزان. *رویکردی نو در علوم تربیتی*، ۳(۳).
- سبحانی‌نژاد، مهدی؛ حسینی یزدی، عطیه سادات (۱۳۹۳). بررسی روابط همبستگی و سهم تبیینی مولفه‌های برنامه درسی پنهان با ابعاد نگرش جامع پژوهشگری دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۱(۱۴)، ص ۱۳۴-۱۱۶.
- طالبی، ابوتراب؛ شریفی فدیحی، حسین (۱۳۹۴). برنامه درسی پنهان در زندگی دانش‌آموزی، مقاومت همراه با تابعیت. *جامعه، فرهنگ و رسانه*، ۵(۱۷).
- علیخانی، محمدحسین؛ مه‌محمدی، محمود (۱۳۸۴). بررسی پیامدهای قصد نشده ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان. *علوم تربیتی و روانشناسی*، ۱۱(۳-۴)، ص ۱۲۱-۱۴۶.
- فتحی و اجارگاه، کوروش؛ واحد چوکده، سکینه (۱۳۸۵). شناسایی آسیب‌های تربیت شهروندی در برنامه درسی پنهان، نظام آموزش متوسطه نظری از دیدگاه معلمان زن شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن. *نوآوری‌های آموزشی*، ۵(۱۷)، ص ۹۳-۱۳۲.
- محمدی مهر، مژگان (۱۳۹۱). برنامه درسی پنهان و نقش آن در آموزش. *مطالعات آموزشی نما*، ۱(پیش شماره ۲).
- ملکی، حسن (۱۳۹۵). *راهنمای برنامه‌ریزی درسی برای عمل*. انتشارات پیام اندیشه.
- Berges Puyó, G. (2020). A value and character educational model: Repercussions for students, teachers, and families. *Journal of Culture and Values in Education*. <https://doi.org/10.46303/jcve.2020.7>
- Bray, M., Kobakhidze, M.N., Zhang, W. & Liu, J. (2018). The hidden curriculum in a hidden marketplace: Relationships and values in Cambodia's shadow education system. *Journal of Curriculum Studies*, 50 (4), p.435-455. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1461932>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), p.37-43.
- Cobanoglu, R. & Engin Demir, C. (2014). The visible side of the hidden curriculum. *Elementary Education Online*, 13(3), p.776-786.
- Eisner, E.W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. <https://doi.org/10.1177/002248718003100610>
- Elliot, D.L., Baumfield, V., Reid, K. & Makara, K.A. (2016). Hidden treasure: successful international doctoral students who found and harnessed the hidden curriculum. *Oxford Review of Education*, 42(6), p. 733 -748. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2016.1229664>
- Evans, K., Russell, W.B., Furgione, B. & Sheridan, A. (2018). Won't you be my neighbor? A study of

- familial perceptions of character education in PBS media programming in the United States? *Journal of Culture and Values in Education*, 1(2), p. 1-22. <https://doi.org/10.46303/jcve.01.02.1>
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. (7th Ed.). McGraw -Hill Higher Education .Glatthorn, A.A., Boschee, F. & Whitehead, B.M. (2009). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. SAGE Publications, Inc.
- Goodlad, J. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. McGraw - Hill Book.
- Halpern, C. (2018). The gears of the hidden curriculum revisited. *Journal of Curriculum Theorizin*,33(1), p. 40-44.
- Hamilton, D. (1972).*The genesis of classroom research as a legitimate field of educational research*. Paper given to conference on classroom observation, university of Lancaster.
- Hlebowitsh, P.S. (1994). The forgotten hidden curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9(4), p. 339-349. Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Reinhart, and Winston.
- Hogdal, C., Rasche, A., Schoeneborn, D. & Scotti, L. (2021). Exploring student perceptions of the hidden curriculum in Responsible Management Education. *Journal of Business Ethics*. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04221-9>
- King, S.E. (1986). Are you doing inquiry along these lines? Inquiry into the hidden curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*,2(1), p. 82-90.
- Lindsay, J. (2020). *Decolonizing the curriculum*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/s12129-020-09899-2>
- Lubiano, A. (2013). *Instructional evaluation model for an elementary mathematics program*. Unpublished master's thesis. University of the Philippines, Diliman .
- Margolis, E. (2001). *The hidden curriculum in higher education*. Routledge.
- Martin, J.R. (1976). What should we do with a hidden curriculum when we find one? *Curriculum Inquiry*, 6(2), p. 135-151. <https://doi.org/10.1080/03626784.1976.11075525>
- Portelli, J.P. (1993). Exposing the Hidden Curriculum. *Curriculum Studies*,25 (4), p. 343–358.