

برنامه درسی پنهان و نقش آن در مدارس

سید احمد هاشمی^۱، فاطمه خدابخشى صادق آبادی^۲

۱. دانشیار گروه برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد لامرد، ایران.

۲. دانشجوی دکترای برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد الکترونیکی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

مجله پیشرفت های نوین در علوم رفتاری، دوره دوم، شماره هشتم، خرداد ماه ۱۳۹۶، صفحات ۴۲-۲۸

چکیده

هدف پژوهش حاضر، شناسایی عوامل مثبت و منفی است که از طریق برنامه ی برنامه درسی پنهان به دانش آموزان منتقل می شود. برنامه درسی پنهان بعد غیرقابل پیش بینی یادگیری است. طراحی آموزشی بدون توجه به این بعد، غفلت از بخش مهمی است که در یادگیری دانش آموزان تأثیر فراوان دارد. برنامه درسی پنهان را باید یکی از سرمایه های مفهومی رشته برنامه درسی به شمار آورد. طرح این مفهوم سبب شده است تا نگاه سطحی نگرانه نسبت به پدیده برنامه درسی کاهش یافته و به صورت اجرایی در برنامه های آموزشی مدارس مدنظر قرار گیرد. هدف کلی این مقاله که به روش مروری - کتابخانه ای انجام گرفته است. در چند دهه گذشته بسیار مورد توجه نظریه پردازان حوزه برنامه درسی قرار گرفته است و هر یک از زوایه خاطی آن را مورد بررسی قرار داده اند که در این پژوهش سعی شده است تا از دیدگاه های مختلف صحبت شود تا حتی المقدور شناخت و درک آن را برای بسیاری از افراد تسهیل نماید.

کلمات کلیدی: برنامه، برنامه درسی، پنهان، برنامه درسی پنهان

مقدمه

معمولا جامعه شناسان، پژوهشگران آموزش و پرورش و روانشناسان، این مفهوم را غالبا برای توصیف نظام غیر رسمی مدرسه بکار میبرند. شاید مهم ترین اثر مفهوم برنامه درسی پنهان در این نهفته است که پژوهشگران را به مشاهده تعلیم و تربیت، تدریس و آموزش مدرسه به منزله متنی که باید تفسیر یا معانی پنهان آشکار گردد، فرامی خواند. برنامه درسی پنهان نه درجایی نوشته شده و نه هیچ معلمی آن را درس میدهد. بلکه محیط آموزشی مدرسه، باتمام خصوصیاتش، آن را آموزش میدهد. صرفنظر از اینکه معلمان مدرسه تا چه اندازه متبحر و شایسته اند، یا برنامه درسی تا چه حد پیشرفت کرده است، دانش آموزان، اتفاقا در معرض چیزی قرار میگیرند که هیچ گاه سخنی از آن در میان نبوده است. آنها، به مرور تحت تأثیر برنامه درسی پنهان مدرسه، رویکرد خاصی نسبت به زندگی، و نگرش خاصی نسبت به تحصیل و یادگیری پیدا می کنند. هم زمان با نهادینه شدن نقش و اهمیت تعلیم و تربیت در توسعه جوامع و بالندگی نسل جوان و نوجوان، تلاش های بسیاری برای قانونمند کردن این فرایند خطیر آغاز شد و تعلیم و تربیت به انشعابات متعددی تقسیم گردید. در این میان برنامه های درسی به عنوان قلب نظام تعلیم و تربیت و ابزاری در جهت تحقق اهداف آموزش و پرورش مورد توجه بیش از پیش قرار گرفت. و بدین ترتیب برنامه ریزی درسی به یکی از حوزه های تخصصی و در عین حال بحث انگیز تعلیم و تربیت مبدل گردید. برنامه درسی به عنوان یکی از ستونهای الزامی سازه علوم تربیتی نقش بی بدیلی در عملکرد های تربیتی داشته است. و حتی پا را از قلمرو رسمی بودن بیرون گذاشته، فرایند های غیر رسمی را در بر گرفته است. برنامه درسی، به منزله ظرف و ظرفیتی در نظر گرفته شده است که کارکردهای چندگانه پیدا کرده و در صدد بر آمده تا همه اتفاق های آموزشی آشکار و پنهان و شکل عملی شدن انتظارات و مقاصد آموزشی را در خود جای دهد. برنامه درسی به منزله یک فرایند، می خواهد مسیری باشد که آغاز و پایان جریان یادگیری و آموزش را به هم پیوند دهد (اسکندری، ۱۳۹۰) در سال (۲۰۰۰) مسایل و مشکلات رفتاری ۲۴۳۲ دانش آموز چینی ۱۴-۷ ساله، توسط یوفینگ، شین ریدکان گو مورد سوال و ارزیابی قرار گرفت، از کل افراد مورد مطالعه ۷/۴ درصد، دارای رفتار ضد اجتماعی و ۶۲ در صد دارای اختلالات عصبی بودند، مشکلات رفتاری پسران بیشتر از دختران بود و بیشتر رفتارهای ضد اجتماعی، تکرار مسایل رفتاری در موقعیت های اجتماعی مختلف متغیر بود. دانش آموزان خانواده های متمرکز و همچنین خانواده هایی که دارای یک فرزند بودند، مسایل و مشکلات رفتاری بیشتری نسبت به دیگر دانش آموزان برورز داده اند. نتایج تحقیق نشان داد که ساخت و بافت خانواده در بروز مشکلات و اختلالات رفتاری دانش آموزان اثرمی گذارد (گنزلز و جکسون، ۱۹۹۲؛ نقل از نوروزی، ۱۳۸۸) یافته های پژوهش کاروالو (۱۹۹۵) نشان داد که یک باز آفرینی ارزشی از طریق برنامه درسی پنهان وجود دارد که گرایش آن نسبت به ارزش های منفی یا غیر ارزشی است که نه فقط دانش آموزان به آن تداوم می بخشند، بلکه به طور ناخود آگاه کادر مدرسه آن را پرورش می دهد؛ نابرابر های اجتماعی بخش جدا نشدنی و ذاتی مدرسه است که معلمان و مدیریت مدرسه آن را تقویت می کنند. همچنین جنبه های ارزش منفی و قوی دیگر نیز کشف شد که این جنبه ها مواقع جدی تربیت در حیطه ی ارزش ها هستند (رضوانی، ۱۳۸۰). بنابراین بررسی

تأثیرات برنامه درسی پنهان در مدارس اهمیت و ضرورت دارد از اواسط دهه ۱۹۷۰ و اوایل ۱۹۸۰ متخصصان برنامه درسی تلاشی در نظامند کردن تمامی نظریه ها با نگرشی متاتئوریک داشته و موفق به ترسیم و ارائه نظام در این خصوص گردیدند که سه مقوله کلی «برنامه درسی رسمی یا صریح»، «برنامه درسی عقیم یا پوچ» و «برنامه درسی پنهان یا مستتر» را در برداشت. هر رشته علمی دارای یک ساختار مفهومی است برنامه ریزی درسی یکی از سرمایه های مفهومی برنامه ی درسی پنهان است.

انواع برنامه درسی

برنامه ی درسی آشکار و رسمی

منظور از برنامه ی درسی رسمی، فعالیت های برنامه های درسی هستند که نظام آموزشی آن ها را به طور رسمی اعلام می کند و در بسیاری از موارد در قالب کتاب های درسی در مدارس و مراکز آموزش عالی تدریس می شود.

برنامه ی درسی پوچ یا تهی

هر گاه نظام برنامه ریزی درسی برخی از مفاهیم و مسائل را عملاً در برنامه های درسی نگنجاند و یا مطالب گنجانیده شده را برنامه های درسی یا کتاب های درسی با سن عقلی دانش آموزان و دانشجویان متناسب و برای آن ها قابل فهم نباشد، برنامه ی درسی را برنامه ی درسی پوچ می نامند (شورین الاحسینی و فولادی پناه، ۱۳۹۳). برنامه درسی پوچ، خشی یا عقیم، شامل آن دسته موضوعاتی است که تدریس نشده است و نیز هر نوع ملاحظه ای در مورد اینکه چرا این موضوعات مورد غفلت قرار گرفته است را در برمی گیرد. برنامه درسی فوق برنامه، شامل کلیه تجربیات برنامه ریزی شده است که از حیطه موضوعات مدرسه خارج است. این نوع برنامه درسی با عنایت به ماهیت داوطلبانه بودن آن و پاسخگو بودن آن در قبال علایق و رغبت های یادگیرندگان، در نقطه مقابل برنامه درسی رسمی قرار می گیرد. اگر چه این برنامه درسی از لحاظ اداری اهمیت کمتری نسبت به برنامه درسی رسمی دارد اما در بسیاری جهات مهم تر و مؤثر تر از آن است (فتحی، ۱۳۸۶).

برنامه درسی پنهان

تعریف «برنامه ی درسی پنهان» بسیار دشوار تر از اصطلاح «برنامه درسی رسمی» است. این به دلیل پیچیدگی تعریف اصطلاح «پنهان» است. زیرا تجربیات و یادگیری دانش آموزان با یکدیگر تفاوت دارد. و همچنین با تغییرات تدریجی باورها و دانش هراجماع، دائماً در حال تغییر است برنامه درسی پنهان، اصولاً مربوط به ساختار آموزشی است. به عنوان مثال؛ در سخن گفتن دو مؤلفه در هم تنیده است. اولین مؤلفه آن که آشکار سازی همین کلماتی است که از جنس اسم و فعل و حرف است که بیان می شود. این ها به خودی خود معنا ندارند و یا لا اقل مبهم هستند. اما یک چیز دیگری وجود دارد که همین کلمات را معنادار می کند، آن ساختار جمله و نحو بیان است. که آن را معنادار می کند. توجه ما معمولاً به خود کلمات، و کمتر معطوف به نحو آن باشد، در آن صورت پنهان قلمداد می شود. بدین صورت حاشیه های یک کلام، ساختار مفهوم برنامه درسی پنهان را تشکیل می دهد. (اسکندری، ۱۳۹۰). بدون تردید یکی از مؤلفه های بسیار مهم در رفتار انضباطی دانش آموزان در مدرسه، برنامه ی درسی پنهان است. دانش آموزان از طریق برنامه های درسی و به ویژه برنامه درسی پنهان با انواع دانش علمی،

اجتماعی، تاریخی، اقتصادی و سیاسی و . . . و مهارت ها و نگرش های مختلفی همچون احترام، صداقت، سعه صدر، همدردی، وطن پرستی، تعهد و مسئولیت پذیری، توجه به نفع عموم، برابری، رعایت قانون و مقررات و غیره آشنا می شوند. آنها همچنین می توانند دانش، مهارت ها، مفاهیم و نگرش هایی را فرا بگیرند که برای پرورش آنها خطر آفرین بوده و تهدید محسوب می گردد (فتحی و اجارگاه، واحد چوکده، سکینه، ۱۳۸۵). گین تیس (۱۹۷۱)، کارکرد اصلی آن را کنترل و نظارت اجتماعی می دانند. مدرسه از طریق برنامه درسی پنهان به باز آفرینی طبقه اجتماعی دانش آموزان می پردازد و آنها را به طور ضمنی برای پذیرش موقعیت اجتماعی آینده شان آماده می سازد. به عقیده بولز و گین تیس، برنامه درسی پنهان، یک امر سیاسی-اقتصادی دارد. مسئولیت آن، جداسازی طبقاتی است. فریزر و ساوکر (۱۹۷۵) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که مدارس پیام های پنهان متفاوتی را مورد جنسیت بر دانش آموزان منتقل می کنند. بسیاری در تحقیقات به این نتیجه رسیدند که هنجارها ارزش ها، انتظارات و تجارب مدرسه ای اعتقادات نادرست جنسی را تقویت نموده و برنامه درسی پنهان در جهت تقویت روابط مد سالانه و محدود نمودن تجارب آموزشی زنان عمل می نماید (نقل از علیخانی، ۱۳۸۳). دیوتج (۲۰۰۴) برنامه درسی پنهان دانش، اعتقادات و نگرش ها، رفتارها و قوانینی را شامل می شود که دانش آموزان هم به صورت قصد شده و هم به صورت قصد نشده در خود درونی می کنند. هبرت (۲۰۰۰) برنامه ی درسی پنهان همه ی عقایدی را شامل می شود که دانش آموز به طور منفعل، مستقیماً از محیط و چیزهای زنده و غیرزنده موجود در اطراف خود می آموزد. مارگو لیز^۲ (۲۰۰۲) نژاد پرستی، طبقه گرایی و ترس از مشکلات برای کارها و رسیدگی کردن روزانه دانشگاه ها و مدارس را جزء برنامه درسی پنهان می داند. آسبروکس (۲۰۰۰) برنامه درسی پنهان را در قالب پیام های ضمنی موجود در جو اجتماعی اماکن آموزشی تعریف نموده که اگرچه نانوشته است، لیکن توسط همگان دریافت می شود. وی این نوع برنامه را بدنه دانشی می داند که یادگیرنده ها از طریق حضور هرروزه در محیط آموزشی، هضم نموده و «محیط یادگیری» را ایجاد می نماید. مارلو و مین هیرا (۲۰۰۸) در گزارش پژوهشی خود که به بررسی کلیدی موضوع های برنامه درسی پرداختند به این مطلب اشاره کردند که مدیران مدارس به عنوان رهبران و فرهنگ سازان مدارس بیشترین تأثیر را در برنامه درسی پنهان دارند. از منظر جامعه شناختی، برنامه درسی پنهان عبارت است از: انتقال ارزشها و نگرشهای فرهنگی، مانند سازگاری با قدرت، جریانهای روزمره و مقررات و اطاعت از آنها (فتحی و همکاران ۱۳۸۸) برنامه درسی پنهان، انتقال فرصت طلبانه، ضروری و مشخص نشده رفتارها و اعتقادات؛ این نوع برنامه، آن دسته از پیامهایی را در بر می گیرد که درخصوص حرفه ای گرایی، آداب و رسوم، مناسک و نقش های غیررسمی، به دانش آموزان منتقل می شوند که به عبارتی، بخشی از جریان اجتماعی سازی در مدارس است (نیتنس^۳، ۲۰۰۸) از دید استرن، واژه برنامه درسی پنهان یا غیر آشکار، نشان دهنده این است که برای هر یادگیرنده، یک برنامه درسی موازی با برنامه درسی آشکار که انتقال دهنده

¹ Deutsch

² Margolis

³ Neutens

دانش و مهارت‌های مورد نیاز است، وجود دارد و این برنامه درسی در برگیرنده ارزش‌ها، هنجارها و انتظارات هر محیط آموزشی است (جلیلی نیا، ۱۳۸۹). ژان مارتین نیز، برنامه درسی پنهان را همان وضعیت یادگیری ناخواسته می‌داند (اسکندری، ۱۳۸۷). همانطور که مشاهده می‌شود، برنامه درسی پنهان از مناظر متفاوت، دارای تعاریف متعدد است اما آنچه در پژوهش حاضر، مبنا قرار گرفته، تعریف اسکندری، آن هم به دلیل جامعیت و ارتباط آن با موضوع این تحقیق است؛ به اعتقاد وی، برنامه درسی پنهان، سازه‌های نظری برای «ایجاد تربیت اخلاقی، انتقال ارزشها و هنجارها، انتقال ارزشها و انتظارات، انتقال قدرت، تمجید، ستایش و گروه اجتماعی، انتقال اجتماعی، انتقال ارتباطات اجتماعی، بیان کارکردهای آموزش اجتماعی، بیان ارتباط و تعامل معلم و شاگرد و تأکید بر اهمیت محیط آموزشی» است (اسکندری، ۱۳۸۷) علیخانی، ابعاد برنامه درسی پنهان را عبارت از موارد زیر میدانند: الف) چگونگی ارتباط متقابل افراد در مدرسه؛ ب) ساختار سازمانی مدرسه و ج) ساختار فیزیکی مدرسه و کلاس درس (علیخانی، ۱۳۸۳).

پیشینه برنامه‌ی درسی پنهان و مبانی نظری پژوهش

والانس^۱ (۱۹۹۱)، در دایرة المعارف برنامه درسی، برنامه درسی پنهان را چنین تعریف می‌کند: «برنامه‌ی درسی پنهان به عملکردها و نتایج آموزشی اطلاق می‌شود که با وجود آشکار نبودن در رهنمودهای برنامه درسی یا سیاست‌های آموزش و پرورش، بخش حتمی و موثر تجربه تحصیلی است. بیشتر آثار مربوط به برنامه درسی پنهان به ارزش‌ها، تمایلات، هنجارها، طرز تلقی‌ها و مهارت‌هایی پرداخته‌اند که دانش‌آموزان آن‌ها را مستقل از مواد درسی می‌آموزند. در چند دهه اخیر برنامه‌ی درسی پنهان نقش محوری ویژه‌ای در مطالعات مربوط به برنامه ریزی درسی داشته است (قورچیان، ۱۳۷۴). از جمله تحقیقات صورت گرفته در این زمینه: کدیور (۱۳۷۵) در پژوهشی به بررسی رشد اخلاقی دانش‌آموزان و رابطه آن با جو سازمانی مدرسه و نحوه تعامل معلم و دانش‌آموزان پرداخته است. در این تحقیق که در مدرسه راهنمایی انجام گرفت. معلوم شد که مدارس با جوهای باز و خودگردان زمینه مساعدتری برای رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان فراهم می‌آورد. هم چنین نحوه تعامل دانش‌آموزان به عنوان عامل بسیار مؤثر در رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموز شناخته شد. گودرزی (۱۳۷۵) علل بی‌انضباطی را چنین بیان می‌کند: ۱- انزجار از کنترل شدید: به طور کلی بشر آزادی خواه است، چنانچه خصوصاً در سنین پایین آزادی جسمی و فکری به شاگرد ندهیم، بی‌شک مشکلات بزرگی برای انضباط و نظم کلاس ایجاد کرده‌ایم. در آموزشگاه باید تفریحات لازم و دل‌پذیر را معمول دارند تا شاگرد به آنها خوی بگیرد در ایام و اوقات بیکاری به بهترین وجه روزگار را بگذارند. ۲- نامرتب بودن مدیر، معلم و کارکنان مدارس: مدیر مدرسه که سر وقت به مدرسه نیاید نمی‌تواند انتظار داشته باشد که معلمین سر وقت حاضر شوند، در نتیجه کلاسی که بدون معلم باشد دانش‌آموزان مزاحم کلاس درس دیگر شده، نظم آموزشگاه را به هم می‌زنند ۳- عدم شخصیت و ضعف در روش تدریس معلم: معلمی که ضعف‌النفس باشد و شخصیت لازم برای رهبری و یاد دادن نداشته باشد و یا این که روش تدریس مواد درسی را طبق اصول آموزشی نداند،

^۱. valance

بیشتر از دیگران با مشکلات انضباطی روبه رو خواهد شد^۴-میل زیادی برای مورد توجه و محبت دیگران واقع شدن^۵-عدم علاقه ی دانش آموز به درس معلم که موجب عدم یادگیری دانش آموز شده، و این خود عامل تحریک دانش آموز به بی انضباطی است (نوروزی، ۱۳۸۸).

پژوهشی در یادگیری های ضمنی مدرسه؛ مورد: روحیه علمی، با رویکرد جامعه شناختی انجام شده است. در این پژوهش به منظور مفهوم سازی و تشخیص ابعاد جامعه شناختی برنامه درسی پنهان از رویکرد تعاملی کنش و نظریه تحلیلی نظام کنش پارسونز استفاده شده است. پژوهش با بهره گیری از روش های کیفی، مشاهده و مصاحبه های عمقی و گروهی در مدارس راهنمایی (نمونه دولتی، عادی و غیر انتفاعی) دخترانه در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ در شهر تبریز انجام گرفته است. یافته های تحقیق نشان می دهند که دانش آموزان طی یادگیریهای مدرسه ای، برنامه های درسی پنهانی را نیز فرا می گیرند که در جهت مخالف مولفه های روحیه علمی قرار دارند، از جمله، ایجاد تقویت روحیه تقلید و اطاعت در برابر نوآوری، کنجکاوی و خلاقیت، ایجاد و تقویت روحیه انفعال و ترس به جای پرسشگری و نقادی، ایجاد رقابت منفی برای نمره به جای مشارکت کار گروهی (حداد علوی، رودابه، عبداللهی، احمد، احمدی، امید علی، ۱۳۸۶). در مطالعه ای که توسط علیخانی در سال ۱۳۸۲ با عنوان؛ بررسی پیامد های قصد نشده (برنامه درسی پنهان) در محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه شهر اصفهان و ارائه راهکارهایی برای کاهش پیامد های منفی آن، انجام پذیرفت، ابتدا با استفاده از پرسشنامه و شیوه کمی، جو اجتماعی مورد مطالعه قرار گرفت. عمده ترین یافته های پژوهشی از پیامدهای قصد نشده مدارس دارای جو بسته: ۱- افزایش روحیه اطاعت پذیری، تقلید و پیروی محض و کاهش روحیه تفکر انتقادی؛ ۲- تقویت تمایل دانش آموزان به انجام فعالیت انفرادی و نگرش منفی نسبت به فعالیت های گروهی؛ ۳- کاهش میزان اعتماد و عزت نفس دانش آموزان و تقویت احساس خود پنداره منفی در آنها، همچنین دارا بودن روحیه اطاعت و انقیاد و تکالیف انفرادی در پسران بیش از دختران و میزان کاهش عزت نفس در دختران بیش از پسران گزارش شده است (بیجندی، ۱۳۸۶). آهولا^۱ در پژوهشی تحت عنوان برنامه درسی پنهان در آموزش عالی در دانشگاه تارکای فنلاند و بر روی ۲۸۰ نفر دانشجوی رشته های پزشکی - تربیت معلم - و علوم اجتماعی به بررسی این سوال مهم که «دانشجویان عملاً در دانشگاه چه می آموزند و چگونه این یادگیری ها صورت می گیرد» پرداخت. این پژوهش به وسیله پرسش نامه باز پاسخ، مصاحبه و مشاهده در سه زمینه تخصصی متفاوت بر روی دانشجویان انجام گرفت و یافته های زیر حاصل گردید: ۱- دانشجویان برای موفقیت در دانشگاه مجبور هستند ضوابط فرهنگی غیر رسمی زندگی آکادمیک و مقررات بازی آکادمیک را یاد بگیرند. ۲- در فضای کنونی آموزش عالی، پیشرفت تحصیلی و رقابت بسیار مهم است. ۳- دانشجویان باید یاد بگیرند بین اهداف یادگیری و اهداف عملکردی تفکیک قائل شوند. ۴- قدرت تخصصی، خود کنترلی و جهت گیری علمی تحقیقی در دانشگاه از اهمیت زیادی برخوردار است. تحقیقات نشان داده است که افراد بر جسته به ندرت از مدرسه و معلمانش به عنوان عامل مؤثر در رشد توانائی ها و خلاقیتشان یاد نموده اند. علاوه بر آن گزارش نمود که دانشجویان

^۱Ahola

به جای دست یافتن به ارزشهای والتراترانسانی، تملق - سلطه پذیری - و تفوق جنسیتی را یاد می گیرند به اثربخشی این نوع از برنامه درسی (پنهان) اشاره نموده و ایجاد نگاههای برتر جنسیتی (تفوق مردانه) و قواعد بازی را به عنوان یادگیری های پنهان در دانشجویان عنوان می دارد (بهروز، ۱۳۸۵). همچنین مطالعه ای در خصوص جو کلاس توسط گلاسر (۱۹۶۹) انجام شده است این محقق پیشنهاد می کند؛ که در آن محیط هایی که دانش آموزان به عنوان افراد توانا پذیرفته می شوند و مدارس، محیط های صمیمی و شخصی برای آنها فراهم می کنند، مسایل انضباطی به حداقل خواهد رسید (گای آر، ترجمه شهی بیلاق، ۱۳۷۵). در نهایت، برنامه ی درسی ضمنی و پنهان به آموزشهایی مربوط می گردد که از طریق برنامه آشکار و همچنین پیام هایی که از مجموعه فیزیکی یادگیری و نوع روابط انسانی، سیاسی، تاریخی و اجتماعی به محیط آموزشی ارسال می شود، مربوط است (اسکندری، ۱۳۸۷) از مجموع، مطالعه نظریات و تعاریف ارائه شده از مفهوم برنامه درسی پنهان و پیشینه تحقیقات انجام شده در این زمینه مشخص می کند که در این پژوهش ها زندگی آموزشی با تمام ابعاد آن مورد توجه بوده است. مبنای تعاریف برنامه ی درسی پنهان متأثر از برنامه درسی آشکاری باشد. که در دل برنامه درسی رسمی نمی گنجد. از جمله نکات ذیل قابل ذکر است: ۱- همه تعاریف از دیدگاه مفهومی به طور مستقیم یا تلویحی، مفهوم برنامه ی درسی پنهان را در مقابل مفهوم برنامه ی درسی آشکار قرار داده اند. برخلاف برنامه ی درسی آشکار (که نقشی برای رسیدن به هدف مشخص و اعلام شده است) هدف برنامه ی درسی پنهان یا بهتر بگوییم نتیجه ای آن و نیز فرایند رسیدن به هدف، اعلام شده و مشخص نیست. ۲- همه به ویژه از بعد نتیجه گیری به عنصر یادگیری تکیه کرده اند، یعنی برنامه ی درسی پنهان را یادگیری چیزهایی غیر از اهداف تصریح و اعلام شده می دانند. برخی مستقیماً از اصطلاح یادگیری ارزش ها و برخی دیگر، از اصطلاح ارزش ها و نگرش ها بهره گرفته اند. پژوهش های گوناگون، هر کدام به بعدی از برنامه ی درسی پنهان پرداخته اند.

آموزش در مدارس

آموزش، همواره جریانی اثرگذار بوده است؛ به این معنا که کاربرد آن، یا به عنوان وسیله ای برای کمک به یکپارچگی نسل جوان در منطق نظام موجود و انطباق آنها، یا تمرین آزادی است؛ به این معنا که مرد و زن به طور خلاقانه و انتقادی با واقعیت برخورد می کنند یا در می یابند که چگونه در تغییر دنیای خود مشارکت کنند. به طور ضمنی، مطلب یادشده، به سه نقش اساسی آموزش اعتقاد دارد: اول اینکه آموزش، نقش ترکیبی دارد و بر این اساس به ما می گوید که چه چیزی درباره دنیا می دانیم؛ دوم اینکه زمانی که آموزش برای نگهداری تفاوت قدرت های موجود و نگاه داشتن مردم در جایگاه خود استفاده می شود، نقشی دیگر خواهد داشت؛ نقش سوم آموزش، کمک به ما در شکل دهی دیدگاه مان نسبت به دنیا و در نهایت، تغییر دنیا به عنوان پیامد آن، است که بر این اساس، آموزش، نقش تغییردهنده دارد (تامسون^۱، ۲۰۰۴)؛ این آموزش ها از طریق برنامه های درسی، در مراکز آموزشی صورت می گیرند. برنامه درسی به منزله اتفاقی برنامه ریزی شده و قصد شده به دنبال آن است تا

^۱Thomson

جریان رسمی و غیررسمی یاددهی - یادگیری را در محیط آموزشی، به شکلی هدفمند، تعریف و در چهارچوب آن سازماندهی کند اما نمی توان فرایندهای رسمی آموزش را از زیرساخت های پنهان آن جدا کرد. انواع برنامه های درسی می توانند عرصه ها و حوزه هایی را پیش روی یادگیرندگان قرار دهند و زمینه ساز رشد و ارتقای ظرفیت های زیربنایی و بنیادی نظام آموزشی شوند (ابراهیمی قوام، ۱۳۸۸). در میان انواع برنامه های درسی میتوان به برنامه درسی پنهان اشاره کرد. این برخلاف تصور رایج نسبت به مدرسه است که آن را پدیده های تک بعدی یا تک ساحتی انگاشته، مدارس را به طور صرف، مهد اجرای برنامه درسی صریح می پندارند (مهرمحمدی، ۱۳۸۸). اغلب، زمانی که معلمان به برنامه درسی مدارس اشاره می کنند، اهداف دوره ها را که در قالب برنامه درسی رسمی طراحی شده اند، در ذهن خود تداعی می کنند درحالی که در مقابل این نوع برنامه درسی، فراگیران، انواعی از برنامه های درسی غیررسمی، قصد و قصد نشده بودن برنامه درسی پنهان، مختلف است، آنچه مسلم و قطعی است، اینکه درخصوص وجوه و میزان قصد شده بودن و قصد نشده بودن برنامه درسی پنهان، مختلف است، آنچه مسلم و قطعی است، اینکه این مفهوم، در برنامه درسی رسمی و آشکار مدرسه تصریح نمی شود (سبحانی نژاد، ۱۳۹۰). زمانی که از برنامه درسی پنهان صحبت می شود، تصور عام بر این است که ابعاد این نوع برنامه، همواره دارای وجوه منفی بوده، این در حالی است که برنامه درسی پنهان، آن دسته از تجربه های آموختنی مثبت و منفی را در برمی گیرد که در برنامه درسی رسمی پیش بینی نشده، اما کسب می شوند؛ بنابراین، پژوهش هایی که در این زمینه صورت می گیرند، همزمان باید به وجوه مثبت و منفی برنامه درسی پنهان توجه داشته باشند.

پیامدهای مثبت برنامه درسی پنهان

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

برنامه درسی پنهان از دید چه کسی پنهان است؟

تعدادی از نظریه پردازان حوزه برنامه درسی، ابعاد و سطوح مختلف برنامه درسی پنهان را مورد توجه قرار داده اند. ملکی (۱۳۸۵) معتقد است هنگامی که صحبت از برنامه درسی «پنهان» می شود، باید ابتدا مشخص نماییم که این برنامه از دید چه کسی پنهان است؟ آیا نظام آموزشی از آنچه قرار است اجرا شود اطلاع دارد و آن را از حوزه آگاهی را گیرندگان و والدین دور نگاه میدارد؟ یا این که بالعکس؟ با مروری بر تاریخچه نسبتاً کوتاه کاربرد این مفهوم در ادبیات رشته برنامه درسی در می یابیم که اندیشمندان این حوزه آن را در معانی متفاوتی به کار برده اند و شاید به همین دلیل است که امروز نوعی آشفتگی و عدم یقین نسبت به ماهیت این پدیده وجود دارد. (مهر محمدی، ۱۳۸۷) در نهایت، اگر برنامه درسی را به مثابه یک کوه یخی (iceberg) تصور نماییم، میتوانیم سطوح برنامه درسی پنهان را از لحاظ عمق پیچیدگی به شرح زیر تصور کنیم.

در سطح ۱، نظام آموزشی نسبت به آنچه که قصد دستیابی بدان را دارد، آگاه است و البته سعی می کند تا برنامه های درسی و محیط آموزشی را به گونه ای سازماندهی کند که نتایج مدنظر خویش را به طور غیر مستقیم تحقق بخشد.

در سطح ۲، نظام آموزشی از آنچه درون مدرسه می گذرد، بی اطلاع است. اما فراگیرندگان نسبت به آنچه که قصد فراگیری آن را دارند، آگاهند و برنامه درسی را که برایشان لذت بخش بوده است و نیاز آتی ایشان را برآورده می سازد، برای خود خلق می کنند.

در سطح ۳، نه نظام آموزشی و نه فراگیرندگان نسبت به آنچه که روی می دهد آگاهی ندارند در این حالت نحوه سازماندهی برنامه درسی و اجرای آن در محیط آموزشی سبب می گردد که پیامد های یادگیری حاصل گردد که نه مورد نظر نظام آموزشی بوده است و نه فراگیرندگان با قصد و اختیار بدان دست یافته اند.

رابطه تدریس با برنامه درسی پنهان

از آنجا که برنامه درسی پنهان بعد غیر قابل پیش بینی یادگیری است، طراحی آموزشی بدون توجه به این بعد، غفلت از بخش مهم عواملی است که در یادگیری تأثیر فراوانی دارند. معمولاً در طراحی آموزشی به عوامل آشکار توجه شده و از عوامل پنهان غفلت می شود. پس لازم است که عوامل مربوط به برنامه درسی پنهان شناسایی شوند و در طراحی و اجرا تاحدودی تحت کنترل درآیند. مشارکت یادگیرندگان در آموزش میتواند به کم کردن فاصله بین برنامه درسی پنهان و آشکار کمک کند. در صورت وجود چنین مشارکتی، یادگیرندگان با علاقه و آگاهی برای یادگیری و میل به اهداف آموزشی تلاش خواهند کرد. همچنین در صورت آگاهی مدرس از تأثیر نوع برخورد در هنگام ارزشیابی، تلاش میکند تا رفتار خود را به منظور تقویت ارزش ها و گرایش های مطلوب تنظیم نماید. پس مدرس باید عوامل مؤثر در برنامه درسی پنهان را شناسایی کند و با در نظر گرفتن آنها در طراحی و اجرای آموزش منطقی تر عمل نماید (ملک، ۱۳۸۵).

برنامه درسی پنهان و تأثیر آن بر سیستم آموزشی آهولا (۲۰۰۰) مفهوم برنامه درسی پنهان را در چهار بعد مطرح می‌سازد که عبارتند از یادگیری چگونه یادگرفتن، یادگیری حرفه، یادگیری تخصص و یادگیری قواعد بازی. یادگیری چگونه یادگرفتن به ویژه در ارتباط با یادگیرنده مادام‌العمر بودن مطرح می‌شود. منظور از یادگیری حرفه، کسب شایستگی‌ها و مهارت‌های تکنیکی مرتبط با انجام وظایف در هر حرفه است. بنابراین یک جزء مهم آموزش حرفه‌ای شامل فراهم ساختن موقعیت‌هایی برای تعامل و همچنین کسب نگرش‌ها، هنجارها و فکر کردن مانند یک متخصص است که تعریف‌کننده یک عملکرد حرفه‌ای است. در مورد یادگرفتن تخصص، این بعد از برنامه درسی پنهان به عنوان کسب مهارت‌ها و دانش تخصصی قلمداد می‌شود که آن را تخصص مبتنی بر رشته تعریف می‌کنند در یادگیری قواعد بازی، برنامه درسی پنهان در واقع نقش تفسیر برای بقاء مجدد برنامه درسی رسمی را به عهده دارد و دانشجویان و اعضای هیأت‌علمی را وادار می‌کند تا آنچه را واقع در مؤسسه لازم و ضروری است، تعیین کنند. به عبارت دیگر برنامه درسی پنهان تا حد بسیار زیادی تعیین‌کننده چیزی است که اساس عزت نفس یادگیرندگان و یا حتی تمام ذینفعان را تشکیل می‌دهد.

ارتباط تکنولوژی آموزشی با برنامه درسی پنهان

با توجه به ماهیت تکنولوژی آموزشی میتوان این طور نتیجه گرفت که یکی از اهداف تکنولوژی آموزشی می‌تواند پیش‌بینی و کمک به توسعه‌ی برنامه‌ی درسی پنهان باشد. اگر تکنولوژی آموزشی را به تعبیری (نه تعبیر تکنیکی و فنی) برابر با خلاقیت و دقت بدانیم در نتیجه می‌توان از این ابزار مهم در بهره‌گیری هر چه بهتر از برنامه درسی پنهان استفاده نمود. در تکنولوژی آموزشی می‌آموزیم که شرایطی که فراهم آوردیم که منجر به یادگیری موثر در افراد شود. می‌آموزیم که این یادگیری موثر تحت چه شرایطی، در چه فضایی، در چه زمانی، با چه رسانه‌ای و ... حاصل می‌شود. در تکنولوژی آموزشی مبانی ارتباط انسانی را می‌آموزیم و به سطحی از تجزیه و تحلیل و تفکر انتقادی دست می‌یابیم. شرایط ارزشیابی صحیح نظام آموزشی و یادگیری را در می‌یابیم. پس تکنولوژی آموزشی می‌تواند زمینه‌ای را فراهم سازد که با دید سیستمی و جزئی‌نگر بتوان هرچه بهتر از نتایج برنامه‌ی درسی پنهان بهره‌گرفت (حبیبی پور و باتوانی، ۱۳۸۵).

تأثیر برنامه درسی پنهان بر تجربه‌های یادگیری شاگردان

تأثیر برنامه درسی پنهان، همانند برنامه درسی رسمی از نوع ایجابی است. برنامه‌ی درسی پنهان از یادگیری‌هایی حکایت می‌کند که دانش‌آموزان به دلیل حضور در بطن و متن فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی، تجربه می‌کنند. تجربه‌های یادگیری که بدین وسیله حاصل می‌شود و عمدتاً در قالب مجموعه‌ای از انتظارات و ارزش‌ها تبلور می‌یابد، کمتر معطوف به حوزه دانستن‌ها یا شناختند. ارزش‌گذاری ترجیحی برای مواد و موضوع‌های درسی گوناگون، به دلیل جایگاهی که این مواد در برنامه هفتگی مدارس دارند، به منزله‌ی یکی از مثال‌های یادگیری ناشی از برنامه‌ی درسی پنهان مدارس است. برای مثال دانش‌آموزان، به مواد درسی مانند هنر و تربیت بدنی در مقایسه با مواد و موضوع‌هایی مانند ریاضی و علوم تجربی ارزش و مرتبه‌ی درجه دوم می‌دهند. ناسازگاری و انزوای طلبی اجتماعی فراگیران، بی‌علاقه بودن، انعطاف‌ناپذیری و محروم شدن از تجارب متعدد، وابستگی فکری به معلم و مدرسه،

کاهش عزت نفس و تکیه بیش از حد بر ارزشیابی های مدرسه، پذیرش اقتدار برنامه های درسی رسمی و آسیب دیدن تجارب معلمان و شان اجتماعی فراگیران، الگو گیری از سایر دوستان، کنترل پرخاشگری، حضور به موقع در کلاس، اظهار علاقه نشان دادن به مواد درسی، اطاعت از خواسته های معلم و نظم در انجام دادن تکالیف برای کسب موفقیت بیشتر، بی میلی به همکاری، کاهش تلاش، توانایی، اعتماد به نفس و موفقیت تحصیلی فراگیران، تقویت روحیه رقابت فردی به جای همکاری، مشارکت در سایه ی نظام ارزشیابی، اطاعت و انتقاد، از خود بیگانگی و نگرش منفی نسبت به مدرسه به منزله ی مهم ترین مولفه های برنامه ی درسی پنهان شناخته شده اند که بیشتر تحت تاثیر جو مدرسه شکل می گیرند. (هاشمی، ۱۳۹۴).

نتیجه گیری

دیوید گوردن (۱۹۹۴) پس از بررسی تحقیقات انجام شده در زمینه ی برنامه درسی پنهان آن را به دو دوره تقسیم نموده است. در دوره اول سه روند کلی را مشخص می نماید، که عبارتند از: برنامه درسی پنهان به عنوان الف) نتیجه: یادگیری های مدرسه به دو گروه یادگیری های آکادمیک و یادگیری های غیر آکادمیک تقسیم می شود، نقطه اشتراک همه این تعاریف در این دیدگاه این است که یادگیری های غیر آکادمیک شامل: ارزشها، تمایلات، نگرش ها و مهارت های اجتماعی به برنامه درسی پنهان مربوط می شود. ب) فرایند: شیوه های انتقال پیام در برنامه درسی آشکار، آگاهانه و از قبل طراحی شده است، و در برنامه درسی پنهان انتقال پیام و تأثیر نفوذ آن، ناآگاهانه، قصد نشده و غیر عمدی است. ج) زمینه یا محیط: در این مبحث به محیط «شناختی»، «فیزیکی» و «اجتماعی» مدرسه اشاره می شود که هر کدام با یک برنامه درسی پنهان همراه است. گوردون یادگیری های پنهان محیط اجتماعی را در مقایسه با یادگیری های پنهان محیط شناختی و فیزیکی و همچنین یادگیری های برنامه درسی آشکار مؤثرتر می داند. در دوره دوم پژوهشگران با دیدی انتقادی به موضوع نگاه کرده و آن را نقد کرده اند: همه منتقدان، علی رغم تفاوت هایشان، در پذیرش یک اندیشه با یکدیگر مشترکند و آن این است که برنامه درسی پنهان، یک متن اجتماعی است. این متن در صورتی معنی دار می گردد که آن را بخوانیم و تفسیر کنیم. شاید مهم ترین 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، یا معانی پنهان آن آشکار گردد) ترغیب می گردند. تنها با نگاه غیر اثباتی، کیفی و تفسیری به برنامه درسی پنهان، تحقیق و پژوهش درباره رشد، پیشرفت و بهبود آن امکان پذیر خواهد بود (علیخانی، ۱۳۸۳).

ولنس (۱۹۹۱)، رویکرد انتقادی را در رابطه با برنامه درسی پنهان مطرح می سازد که طرفداران آن مدارس را کمتر به خاطر فعالیت های روزمره شان و بیشتر به خاطر حاصل کار آنان مورد انتقاد قرار می دهند. در واقع آنان مدرسه را در بافت اجتماعی اش قرار داده و انتقادات را متوجه یادگیری های اجتماعی سیاسی می نمایند که آموزش مدرسه ای در کودکان ایجاد می کند. مدارس در مورد آنچه ناآگاهانه به نحو احسن انجام می دهند، مقصر قلمداد می شوند. اغلب کسانی که از این دیدگاه به برنامه درسی پنهان می نگرند، مدارس را به خاطر تثبیت یک ساختار اجتماعی غیر عادلانه و نابرابر مورد انتقاد قرار می دهند (والانس، ۱۹۹۱).

ایلیچ، بولز و جنتیس، مدارس را به خاطر بازتولید اختلافات طبقاتی جامعه سرمایه داری مورد انتقاد قرار می دهند (طالبزاده نوبریان و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۲). طرفداران رویکرد انتقادی معتقدند که یادگیرندگان به مراتب بیش از حد انتظار از پیام های نهفته مدرسه آگاهند و اغلب به طور آگاهانه در برابر آن مقاومت می کنند (هوسن و پوست لت وایت^۱، ۱۹۹۴). در نهایت برنامه درسی پنهان یکی از مباحث نسبتاً نو در حیطه برنامه درسی می باشد. توجه به این برنامه می تواند فاصله بین برنامه درسی برنامه ریزی شده و نتایج حاصل از آن را بر ما آشکار کند. در این رابطه از سوی دانشمندان مختلف نظریات مختلف و متنوعی ارائه شده است که به روشن شدن زوایای مختلف این پدیده نوظهور کمک شایانی نموده است. تأثیر این برنامه در محیط های آموزشی نه در کسب حقایق علمی بلکه در فرهنگ علم آموزی موثر است و اخلاق اجتماعی دانش آموزان را شکل می دهد. همچنین برنامه درسی پنهان الزاماً به معنای پنهان بودن و نا آگاه بودن کامل ما از آن نیست بلکه به معنای روی دادن آن در بستر آشکار است، اینجاست که بحث تفاوت بین برنامه درسی پنهان و ضمنی مطرح می شود برنامه درسی پنهان پیامد های قصد شده ی نا آگاهانه دانش آموز و قصد نشده مدرسه و برنامه درسی ضمنی یا همراه با اراده معلم یا آگاهی دانش آموز همراه است .

منابع

- ابراهیمی قوام، صغرا (۱۳۸۸)؛ کاربرد نظریه های یادگیری در برنامه ریزی درسی؛ تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب.
- اسکندری، حسین. (۱۳۹۰). برنامه درسی پنهان. تهران: انتشارات نشر نسیم
- اسکندری، حسین (۱۳۸۷)؛ برنامه درسی پنهان؛ تهران: نشر نسیم
- بیجندی، محمد صادق. (۱۳۸۶). مقایسه تأثیر برنامه درسی پنهان بر آموخته های دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه علامه طباطبایی با دانشجویان دانشگاه علم و فرهنگ به عنوان یک دانشگاه غیر دولتی. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی. دانشگاه علامه طباطبایی تهران
- جلیلینا، فروز (۱۳۸۹). بررسی برنامه های درسی پنهان در پایان نامه های کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی؛ پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- حبیبی پور، مجید؛ باتوانی، مرتضی، (۱۳۸۵)، تأثیر برنامه ی درسی پنهان در یادگیری، ماهنامه ی رشد، تکنولوژی آموزشی: شماره ی ۱۷۵
- حداد علوی، رودابه؛ عبداللهی، احمد؛ احمدی، امید علی. (۱۳۸۶). برنامه درسی پنهان: پژوهشی در یادگیرهای ضمنی مدرسه؛ مورد: روحیه علمی. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال بیست و سوم، شماره ۲، تابستان ۱۳۸۶ شماره مسلسل ۹۰
- دوانلو، میترا، (۱۳۸۷)، برنامه درسی پنهان. ساری: انتشارات شفلین

¹Husen, T. & postlethwaite

- سبحانی نژاد، مهدی و کاظم منافی شرفآباد (۱۳۹۰)؛ جامعه شناسی آموزش و پرورش (مبانی، رویکردها، سیرجامع نظریه ها و حوزه های شاخص)؛ تهران: انتشارات یسطرون.
- شورین الاحسنی، مهناز؛ فولادی پناه، علی اصغر (۱۳۹۳)، برنامه درسی پنهان، پنهان از دید چه کسی؟
- طالب زاده نوبریان، محسن، فتحی واجراگاه، کوروش، (۱۳۸۲)، مباحث تخصصی برنامه ریزی درسی. تهران: نشر آبیژ
- علیخانی، محمد حسین: مهر محمدی، محمود، (۱۳۸۳)، بررسی پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، شماره های ۲ و ۳، ص ۱۴۶-۱۲۱
- عیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۰). تبیین برنامه درسی پنهان در درس بینش اسلامی دوره متوسطه و ارائه راهبردهایی برای استفاده از این برنامه در آموزش اثر بخش دینی. پایان نامه دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تربیت معلم.
- فتحی و اجارگاه، کورش؛ 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. فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۱۷ سال پنجم، ص ۹۱-۱۳۱
- فتحی واجارگاه، کوروش، (۱۳۸۶)، برنامه درسی به سوی هویت های جدید: شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی.
- فتحی واجارگاه، کورش و همکاران (۱۳۸۸)؛ آموزش شهروندی در مدارس؛ تهران: انتشارات آبیژ.
- قورچیان، نادرقلی و تن ساز، فروغ. (۱۳۷۴). سیمای روند تحولات برنامه درسی: به عنوان یک رشته تخصصی از جهان باستان تا جهان امروز. تهران: موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی
- کدیور، پروین. (۱۳۷۵). بررسی رشد فضاوتهای اخلاقی دانش آموزان و رابطه آن با جو سازمانی مدرسه و نحوه تعامل معلم و دانش آموزان. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال دوازدهم. شماره ۴
- گای آر، لفراتکویس (۱۳۷۵). روان شناسی برای آموزش. ترجمه منیجه شهی بیلاق. تهران: انتشارات رشد.
- گوردون، دیوید (۱۳۷۵/۱۹۹۴)، برنامه درسی پنهان، ترجمه محمد داودی، فصلنامه حوزه و دانشگاه. ص ۲۷-۲۲
- ملکی، حسن، (۱۳۸۵)، برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران: انتشارات راه اندیشه.
- مهر محمدی، محمود، (۱۳۸۷)، برنامه درسی پنهان در برنامه درسی: نظریه ها، رویکردها و چشم اندازها. ویراست دوم تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها.
- مهرا، بهروز؛ ساکتی، پیرویز؛ مسعودی، اکبر: مهر محمدی، محمود، (۱۳۸۵)، نقش مؤلفه های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد). فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال اول، شماره ۳.

- نوروزی، بهزاد. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر برنامه درسی پنهان در رفتار انضباطی دانش آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس ابتدای ناحیه ۳ شهر شیراز. پایان نامه کارشناس ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- هاشمی، احمد (۱۳۹۴)، برنامه ریزی درسی (اصول و کاربرد)، ویرایش دوم لامرد: دانشگاه ازاد اسلامی، واحد لامرد؛ تهران: تایماز.

- Ahola, s. (2000). Hidden curriculum in higher education: something to fear for or comply to? Conference title: innovations in higher education. Helsinki. 30/08/2000
- Deutsch, Nellie. (2004). Hidden Curriculum Paper.
- Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (1994). The international encyclopedia of education. (2nd ed.) Oxford: Pergamon.
- Margolis, E. (2002). The hidden curriculum in higher education. New York: Routledge.
- Thomson I. & Bebbington J. (2004) It doesn't matter what you teach? Critical Perspectives on Accounting. 15, PP. 609–628.
- Valance, E. (1991). Hidden curriculum. In A. Lewy (ed.), International Encyclopedia of Curriculum, Pergamon Press

Abstract

The purpose of this research is recognizing positive and negative factors that are conveyed to students through hidden curriculum. Hidden curriculum is unpredictable dimension of learning process. Educational planning without considering this dimension has significant effect on students' education and learning. Hidden curriculum should be considered as a conceptual asset of this field. Planning of this concept decreased superficiality toward school schedule phenomenon and considered in an executive program in educational systems. Total purpose of this research is performed by field and case study and it has been the focus of researchers and theoreticians of educational field in the few past years who have assessed its transgressive angles. This article investigates different views in order to facilitate its understanding and recognition to individuals.

Key words: schedule, curriculum, hidden, hidden curriculum.