

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۴/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۰۳

شناسایی و اولویت بندی عوامل موثر بر برنامه درسی پنهان در

مدارس دوره اول متوسطه

اکرم راشدی^۱، اصغر شریفی^۲، افسانه صابر گرکانی^۳

چکیده:

برنامه درسی پنهان شامل ارزش‌ها، تمایلات، هنجارهایی می‌شود که از طریق فرهنگ مدرسه و به طور ضمنی به دانش‌آموزان منتقل می‌شود. این پژوهش با هدف شناسایی و اولویت بندی عوامل موثر بر برنامه درسی پنهان در مدارس دوره اول متوسطه انجام شد. روش پژوهش روش آمیخته کیفی-کمی بود. در بخش اول با تحلیل داده بنیاد، عوامل علی برنامه درسی پنهان شناسایی و در بخش دوم به اولویت بندی آنها پرداخته شد. جامعه آماری در بخش کیفی اساتید و نخبگان صاحب نظر و در بخش دوم کلیه مدیران و معلمان مدارس غیردولتی متوسطه اول شهر تهران بود. در بخش کیفی تعداد مصاحبه شونده‌گان ۱۵ نفر و در بخش کمی با استفاده از جدول مورگان تعداد ۳۸۴ نفر نمونه برای آن برآورد و با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای انتخاب شده اند. ابزار پژوهش در بخش اول، مصاحبه نیمه ساختار و در بخش دوم، پرسشنامه محقق ساخته مبتنی بر ابعاد استخراجی از دیدگاه صاحب نظران گوناگون است که روایی صوری و محتوایی آن پس از مطالعه توسط متخصصان دانشگاهی تایید شده است. پایایی پرسشنامه نیز طی محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰.۹۰ بود. در تحلیل کیفی چهار مقوله محیط فیزیکی، محیط شناختی، محیط اداری و محیط اجتماعی به عنوان مقوله‌های انتخابی علی برای برنامه درسی پنهان در مدارس متوسطه اول مشخص شد و اولویت بندی نشان داد محیط شناختی اولویت بالاتری از دیگر مولفه‌ها دارد.

کلمات کلیدی: شناسایی، برنامه درسی، برنامه درسی پنهان، دوره متوسطه

^۱ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی واحد رودهن دانشگاه آزاد اسلامی، ایران (نویسنده مسئول)

dr.rashedi1967@gmail.com

^۲ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده مشاوره و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، رودهن، ایران

^۳ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده مشاوره و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، رودهن، ایران

Identifying and prioritizing factors affecting the hidden curriculum in first year secondary schools

The hidden curriculum includes values, tendencies, and norms that are implicitly transmitted to students through school culture. This research was conducted with the aim of identifying and prioritizing the factors affecting the hidden curriculum in the first period of secondary schools. The research method was qualitative-quantitative mixed method. In the first part, by analyzing the data of the foundation, the causal factors of the hidden curriculum were identified and in the second part, they were prioritized. In the qualitative section, the statistical population consisted of professors and elites, and in the second section, all principals and teachers of non-government secondary schools in Tehran. In the qualitative section, the number of interviewees was 10, and in the quantitative section, 384 sample people were estimated using Morgan's table and selected using the cluster sampling method. The research tool in the first part is a semi-structured interview, and in the second part, a researcher-made questionnaire based on dimensions extracted from the viewpoints of various experts, whose formal and content validity has been confirmed by academic experts after the study. The reliability of the questionnaire was also equal to 0.90 during the calculation of Cronbach's alpha coefficient. In the qualitative analysis, four categories of physical environment, cognitive environment, administrative environment and social environment were identified as causal selection categories for hidden curriculum in first secondary schools, and the prioritization showed that cognitive environment has a higher priority than other components.

Keywords: Identification, Curriculum, Hidden Curriculum, Secondary Course

مقدمه:

جان دیویی (*John Dewey*) و برخی از پیروان او مانند کیلپاتریک (*Kilpatrick*) به کارکردهای برنامه درسی پنهان و تجربیات به دست آمده در محیط آموزشی توجه بیشتری داشته اند، اما انتشار کتاب فیلیپ جکسون (*Philip Jackson*) در کلاس درس را می توان آغاز رسمی مطالعات گسترده در زمینه برنامه درسی پنهان دانست (علم الهدی و همکاران، ۲۰۱۸). برنامه درسی پنهان فراتر از محدوده برنامه درسی رسمی است و از رفتارها و نگرش های دیگران در محیط آموزشی آموخته می شود. از دیدگاه مایکل اپل، برنامه درسی پنهان آن دسته از نگرش ها، ارزش ها و باورهای است که در نظام آموزشی وجود دارد اما به صراحت در اسناد رسمی مکتوب بیان نشده است (زمان زاده و همکاران، ۲۰۱۶).

آموزش نوع مهمی از سرمایه گذاری بلندمدت در منابع انسانی است که با برنامه ریزی موجب ارتقاء بخشیدن دانش، مهارتها و نگرشهای مورد نیاز افراد و نیروی کار آینده می گردد و به توسعه همه جانبه جامعه کمک میکند. برنامه ریزی، اهداف همه فعالیتها و تلاشهای گروهی را تعیین میکند و در دنیای رقابتی امروز برنامه ریزی جز اهداف کلان هر سازمانی محسوب می گردد (*Salavera*, ۲۰۱۷).

همچنین، زندگی بدون برنامه ریزی، صرفاً بر اساس شانس شکل میگیرد. برنامه ریزی، فرایندی پویا و متشکل از گروهی از تصمیمات به هم مرتبط است. برنامه ریزی، آینده نگری و نقشه کشیدن برای آینده است و میتوان آن را پیش بینی نیازها و تخمین منابع برای تحقق اهداف از پیش تعیین شده تلقی کرد، یعنی؛ میتوان برنامه ریزی را تصمیم گیری برای آینده دانست (*Mynbayeva*, ۲۰۱۶).

نظام آموزش و پرورش هر جامعه از انتقال پنهان و آشکار هنجارها و نگرش های خاص به فراگیران فارغ نیست. در مدرسه دانش آموزان طی دوره طولانی که تأثیرپذیرترین دوره های رشد فردی است، در معرض آموزش برنامه های آشکار و مدون قرار دارند و ضمن آن تجاربی را کسب می کنند که به شکل غیر مستقیم و غیر آگاهانه شکل دهنده ی فرهنگ و ارزش های مورد پذیرش آنان است. اثر بخشی این تجارب به مراتب بیش تر از روش های مستقیم و کوشش های آگاهانه است. برنامه درسی پنهان یادگیری هایی است که رسماً و علناً مورد نظر مدرسه و نظام آموزشی نیست. صاحب نظران تعلیم و تربیت برای تشریح آموخته ها و نگرش هایی که تحت تأثیر این عوامل ضمنی در دانش آموزان قرار می گیرند و هم چنین پیامد آن ها از " برنامه درسی پنهان " یا " برنامه نامرئی " بهره گرفته اند. (مهرمحمدی، ۱۳۸۱) مفهوم برنامه درسی پنهان، از مباحث مفاهیم نسبتاً نو و بسیار

روشنگرانه در قلمرو پژوهش‌های مدرسه ای است. طرح چنین مفهومی از ضرورت توجه به آن چه دانش‌آموزان با حضور در نظام آموزشی تجربه می‌کنند و می‌آموزند حکایت دارد. تجربه‌های یادگیری که بدین وسیله به دست می‌آید عمدتاً در قالب مجموعه ای از انتظارات و ارزش‌ها تبلور می‌یابد (مهر محمدی، ۱۳۸۱). به عبارت دیگر، عواملی وجود دارند که جزء برنامه درسی نمی‌باشند و از دید و مشاهده برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نیز پنهان هستند؛ اما در فکر، عواطف و رفتار فراگیر اثر دارند و حتی در اغلب موارد، مؤثرتر از برنامه‌ی درسی رسمی عمل می‌نمایند. قوانین و مقررات مدرسه، جو اجتماعی مدرسه و رابطه رویارویی معلم و دانش‌آموزان از اهم این عوامل هستند. اثر گذاری این عوامل، باعث شکل‌گیری نگرش و گرایشی در فراگیران است که در ادبیات برنامه درسی، این تأثیرات را برنامه درسی پنهان می‌نامند. در واقع برنامه درسی پنهان عبارت است از: «راهبردهای دانش‌آموز در عبور موفقیت‌آمیز از موانع برنامه‌ی درسی رسمی یا طرح ریزی شده.» (ملکی، ۱۳۹۶). والانس (Valence, 2010) برنامه درسی پنهان را شامل عملکردها و نتایج آموزشی می‌داند که با وجود آشکار نبودن در رهنمودهای برنامه درسی با سیاست‌های آموزش و پرورش، بخش حتمی و مؤثر تجربه تحصیلی است. " دانش‌آموزان برنامه درسی پنهان را از طریق مشاهده‌ی عملکرد ساخت اجتماعی کلاس درس و شیوه بهره‌گیری معلم از اقتدار می‌آموزند" وی برنامه درسی پنهان را آموزش درباره‌ی هنجارهای استقلال پیشرفت، عمومیت و خصوصیت محوری می‌داند. (Dari Ben, 2011).

اسکلتون (Skelton) برنامه درسی پنهان را مجموعه ای از مفاهیم برای دانش، ارزش‌ها، هنجارهای رفتاری و نگرش‌هایی می‌داند که یادگیرنده به طور ضمنی و تجربی در طی فرآیندهای آموزشی کسب می‌کند. این پیام‌ها ممکن است متناقض، غیرخطی و تأییدی باشند و هر دانش‌آموز به شیوه ای خاص آنها را دریافت کند (Skelton, 2006). از این رو برخی از محققین به بررسی رابطه بین برنامه درسی پنهان و محتوای آموزشی پرداخته اند، آنها به این نتیجه رسیدند که محتوای آموزشی همیشه حاوی پیام‌های پنهان است. امروزه فناوری اطلاعات و ارتباطات جزء لاینفک محیط آموزشی است و راه‌های ارتباطی و فرآیند یاددهی-یادگیری را متحول کرده است (زمانی و همکاران، ۲۰۱۹).

بنا بر مباحث عنوان شده، در این مقاله به شناسایی و اولویت بندی عوامل موثر بر برنامه‌درسی پنهان در مدارس دوره اول متوسطه میپردازیم تا ضمن تبیین اثرات برنامه درسی پنهان بتواند راهنمای مفهومی برای سیاست‌گذاران و طراحان آموزش و پرورش فراهم نماید.

مواد و روش ها:

روش تحقیق مورد استفاده در این پژوهش از جنبه‌های گوناگونی قابل بررسی است. از نظر هدف، پژوهش حاضر کاربردی و از نظر شیوه ی جمع آوری داده ها، پژوهش حاضر توصیفی-پیمایشی است. از نظر نوع داده ها، روش تحقیق، ترکیبی است. به طوری که از یک طرف با انجام تحقیق به شیوه ی کیفی و اکتشافی (با استفاده از نظریه ی زمینه ای / داده بنیاد) تلاش شده است به شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های اولیه پردازیم و سپس با انجام تحقیق کمی به اولویت بندی آن پرداختیم. جامعه آماری در بخش کیفی شامل کلیه اساتید و صاحب نظران حوزه تعلیم و تربیت، بخصوص برنامه ریزی درسی می‌باشد. تعداد نمونه در بخش کیفی با توجه به اصل اشباع تعیین گردید. جامعه آماری در بخش کمی شامل کلیه مدیران و معلمان مدارس غیردولتی متوسطه اول شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ می‌باشد که تعداد آنها بر اساس آمار منتشر شده از سوی وزارت آموزش و پرورش ۱۲۵۰ نفر می‌باشند. حجم نمونه در این بخش با توجه به این که روش تحقیق پیمایشی می‌باشد با استفاده از جدول مورگان تعداد ۳۸۴ نفر تعیین شده است. در مرحله کیفی تحقیق، به منظور گردآوری داده‌های مورد نیاز از روش تحقیق داده بنیاد استفاده شده است. در بخش کمی از پرسشنامه محقق ساخته ۵۳ سوالی که در مقیاس ۵ درجه ای تنظیم و تدوین شده، استفاده گردیده است. تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی با روش داده بنیاد، شامل در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی و در بخش کمی برای رتبه بندی عوامل و مولفه‌های موثر بر برنامه درسی پنهان در مدارس اول متوسطه، تحلیل واریانس فریدمن می‌باشد. نرم افزار آماری SPSS نسخه ۲۱ و LISREL نسخه ۸/۷ در تجزیه و تحلیل مورد استفاده قرار گرفت.

یافته ها:

عوامل موثر بر برنامه درسی پنهان در مدارس متوسطه اول (شرایط علی برنامه درسی پنهان در مدارس متوسطه اول) کدامند؟

چهار مقوله اساسی استخراج شد که عبارتند از، محیط فیزیکی، محیط شناختی، محیط اداری و محیط اجتماعی به عنوان مقوله‌های انتخابی برای عوامل علی برنامه درسی پنهان در مدارس متوسطه اول مشخص شد. لازم به ذکر است که به علت طولانی بودن تعداد کدهای باز، تنها به تعدادی از کدهای باز هر مقوله اشاره شده است. نتایج بدست آمده از نظر اساتید و صاحب نظران و متخصصان راجع به شرایط علی برنامه درسی پنهان در مدارس متوسطه اول در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول شماره ۱: جدول کد گذاری باز، محوری و مقوله‌ها در شرایط علی

کدهای بازنویسه (مقولات فرعی)	مقوله اصلی	کدگذاری محوری
کدهای باز اولیه (مفاهیم)		
رنگ، نور، معماری و تجهیزات در کلاسها، حیاط مدرسه و راهروها، صندلی‌ها و چیده‌مان آنها، چسبیدن صندلیها به کف کلاس، تخته، ظرفیت کلاس‌ها و تعدا دصندلی‌ها، جای صندلی معلم، جنس و نوع صندلی، اندازه و شکل کلاس‌ها و حیاط مدرسه، کمد، قفسه، کتابخانه و در دیوار کلاس و راهروها	محیط فیزیکی	شرایط علی
کلاس بندی و گروه بندی دانش‌آموزان، آزادی دانش‌آموزان، حضور و غیاب و مسائل انضباطی، نظم و ترتیب در کلاس، روش‌های تشویق و تنبیه، اینکه دانش‌آموزان حق گفتن نظراتشان را دارند یا نه؟ رابطه خشک معلم و مدیر با آنها، عواقب رعایت نکردن هنجارهای مدرسه، دیوان سالاری کادراداری و مدیر	محیط اداری	
تغییر در طرز فکر، عواطف و نگرش‌ها و گرایش‌ها و هنجارها، ارزش‌ها و ایجاد تمایلات خاص در رفتار دانش‌آموزان، دانش‌آموزان نیازمندی‌های واقعی خودشان را رفع می‌کنند و نه نیازمندی‌های رسمی نظام آموزشی را، متون کتابهای درسی، عکسها، حجم زیاد مطالب، یادگیری زندگی کردن در محیط اجتماعی که در آن انواع تعامل‌ها، ستایش، تمجید و قدرت وجود دارد. توانایی کنترل بر روی رفتار، بدست آوردن یا تخریب اعتماد به نفس، چون به نمره خیلی بها داده میشه بیشتر روش‌های حفظ کردن را یاد می‌گیرند و نیازی به کنجکاوی، مشاهده، جستجوگری، تفکر و تعقل نمی‌کنند. پیامهای برنامه درسی پنهان غیر کلامی و عملگرایانه و ممکن است متضاد، غیرخطی و قطعه قطعه باشند و هر یادگیرنده این پیام‌ها را به روش خودش یاد می‌گیرد،	محیط شناختی	
فرهنگ دانش‌آموزان و ایجاد گروه‌های دوستی باهم، روابط کارکنان اداری و آموزشی و دانش‌آموزان؛ موضع گیری و طرز فکر و نگرش‌های معلم، مدیر و کادر اداری اگر برداشت‌های طبقاتی ویژه یا نژادی داشته باشند بر اساس آن عمل خواهند کرد وعده ایی از دانش‌آموزان نور چشمی میشوند. چگونگی برخورد معلمان با شاگردان در کلاس درس و بیرون کلاس، رفتار دانش‌آموزان با معلم، میزان مشارکت، واگذار کردن فعالیت‌ها، سهیم کردن آنها، نقش دادن به نظرات آنان، درگیر ساختن و سپردن مسؤولیت‌های متعدد به آنها، روابطشان با هم و با سال بالایی‌ها	محیط اجتماعی	

در شناسایی عوامل علی برنامه درسی پنهان در مدارس متوسطه اول (شرایط علی برنامه درسی پنهان در مدارس متوسطه اول) چهار مقوله اساسی استخراج شد. محیط فیزیکی، محیط شناختی،

محیط اداری و محیط اجتماعی به عنوان مقوله‌های انتخابی برای ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی پنهان در مدارس متوسطه اول مشخص شد. محیط فیزیکی را می‌توان در سه مقوله فرعی محیط کلاس، حیاط مدرسه و راهروها جا داد. متغیرهایی مانند رنگ، نور، صدا، تجهیزات حیاط، راهروهای تنگ و طولانی همه و همه اثرات آموزشی و تربیتی دارند (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۱، ۵، ۹ و ۱۲). یک مدرسه زیبا و سرسبز با حیاط بزرگ، نشاط و شادابی به ارمغان آورده، یادگیری را آسان می‌کند و بالعکس، مراکز آموزشی تنگ و کوچک با کلاسهای کم نور و صندلیهای فلزی پشت سرهم ردیف شده و چسبیده به کف کلاس که، میز و صندلی معلم در جلو کلاس قرار دارد، بیانگر رابطه یکطرفه معلم و دانش آموز است و رغبت به درس و بحث و یادگیری را سخت می‌کنند (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۶، ۷، ۱۱ و ۱۲). تزیینات در و دیوار کلاس و راهرو بر روحیه دانش‌آموزان تأثیر زیاد دارد. سنگفرش کف حیاط و در و دیوار آن، گلکاری، حوض آب و فضای سبز حیاط زنگ تفریح دانش‌آموزان را رقم می‌زند (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۱، ۴، ۸ و ۱۴). محیط اداری را می‌توان در سه مقوله فرعی قوانین و مقررات انضباطی، دیوان سالاری اداری و روش‌های باز خورد دادن به دانش‌آموزان جا داد. مسائل انضباطی حضور و غیاب، نظم و ترتیب در کلاس، روش‌های تشویق و تنبیه و اینکه دانش‌آموزان از چه محدوده آزادی برخوردارند و کجاها می‌توانند از خط قرمزهای قوانین و مقررات انضباطی عبور کنند می‌تواند انعطاف‌پذیری، عزت نفس و خود باوری را در دانش‌آموزان تبیین کند (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۴، ۶، ۷ و ۱۵). رفتارهای رقابتی بین دانش‌آموزان و تعاملهای گروهی اندک نیز منجر به برخورد خصمانه می‌شود. محیط شناختی را می‌توان در پنج مقوله فرعی یادگیریهای حیاط عاطفی، یادگیری زندگی کردن در محیط اجتماعی، کنترل رفتار، گرفتن پیامهای غیر کلامی و کاربرد فناوری جا داد. اثرات برنامه درسی پنهان بیشتر بر طرز فکر، عواطف و نگرش‌ها و گرایش‌ها، هنجارها و ارزش‌ها ی دانش‌آموزان موثر است و این مسئله تحت تأثیر معلمان و هم‌کلاسیها، متون کتابهای درسی، عکسها و هر آنچه غیر کلامی و عملگرایانه است صورت می‌گیرد (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۲، ۳، ۶، ۷ و ۱۳). در مدرسه پنهان دانش‌آموزان نیازمندی‌های واقعی خودشان را رفع می‌کنند و نیازمندی‌های رسمی نظام آموزشی شاید برای آنها صرفاً رفع مسئولیت باشد (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۲، ۴ و ۷). یادگیری زندگی کردن در محیط اجتماعی که در آن انواع تعامل‌ها، ستایش، تمجید و قدرت وجود دارد توانایی مدیریت و کنترل رفتار شناختی غیر کلامی دانش‌آموزان هستند. برداشت دانش‌آموزان از سیستم ارزشیابی نیز بیانگر این است که، نیازی به کنج‌کاوی، مشاهده، جستجوگری، تفکر و تعقل نیست و مطالب را حفظ کن و ارائه بده. البته پیامهای برنامه‌ی درسی پنهان غیر کلامی و

عملگرایانه و ممکن است متضاد، غیرخطی و قطعه قطعه باشند و هر یادگیرنده این پیامها را به روش خودش برداشت و یاد می‌گیرد (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۱۲، ۱۳، ۱۴ و ۱۵).

محیط اجتماعی را می‌توان در مقوله‌های فرعی روابط معلمان، مدیر، دانش‌آموزان و کارکنان، روابط دانش‌آموزان باهم، روابط کارکنان اداری و آموزشی و دانش‌آموزان؛ موضع‌گیری و طرز فکر و نگرش‌های معلم، مدیر و کادر اداری اگر برداشت‌های طبقاتی ویژه، نژادی یا سیاسی داشته باشند بر اساس آن عمل خواهند کرد و عده‌ایی از دانش‌آموزان نور چشمی میشوند (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۱، ۲، ۳ و ۴). رابطه مدیران، معاونان و معلمان با دانش‌آموزان بیانگر اقتدار و شیوه کنترل مدرسه را به دانش‌آموزان می‌آموزد و یک عامل اصلی در اجتماعی شدن آنهاست (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۳، ۴، ۵ و ۶ و ۷ و ۸). چگونگی برخورد معلمان با شاگردان در کلاس درس و بیرون کلاس، رفتار دانش‌آموزان با معلم می‌تواند بر اساس تفاهم و همدلی و همکاری و احترام متقابل باشد یا برعکس از طرف معلم اقتدار گرایانه و از جانب دانش‌آموز سرپیچی و بی‌علاقگی (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۷، ۸، ۹ و ۱۰). روابط دانش‌آموزان با هم و اینکه هر کدام برآمده از خانواده‌ایی با فرهنگ و آداب و رسوم متفاوت هستند. تعامل آنها باهم می‌تواند تمرینی برای دمکراسی باشد. ایجاد گروه‌های دوستی باهم، میزان مشارکت، واگذار کردن فعالیتها، سهیم کردن آنها، نقش دادن به نظرات آنان، درگیر ساختن و سپردن مسؤولیت‌های متعدد به آنها باعث خودباوری، خودکفایی، عزت نفس، بلد شدن فوت و فن کارشود (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۴، ۵، ۶، ۷ و ۸ و ۹ و ۱۰).

در بخش کمی روش تحلیل عامل اکتشافی با روش مولفه‌های اصلی (pc) (*Principle component analysis*) استفاده شد. ابتدا مفروضه‌های اولیه تحلیل عامل اکتشافی یعنی کفایت نمونه‌برداری و عدم چندگانگی خطی (کرویت بارتلت) محاسبه شد. نتایج در جدول ۹ نشان می‌دهد که شاخص کفایت نمونه‌برداری (KMO) (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy*) برابر با ۰/۸۲۴ و سطح معنادار بودن مشخصه آزمون کرویت بارتلت (*Bartlett's*) نیز کمتر از ۰/۰۰۱ است. بنابراین بر پایه هر دو ملاک می‌توان نتیجه گرفت که اجرای تحلیل عاملی بر اساس ماتریس همبستگی حاصل در گروه نمونه مورد مطالعه قابل توجیه خواهد بود.

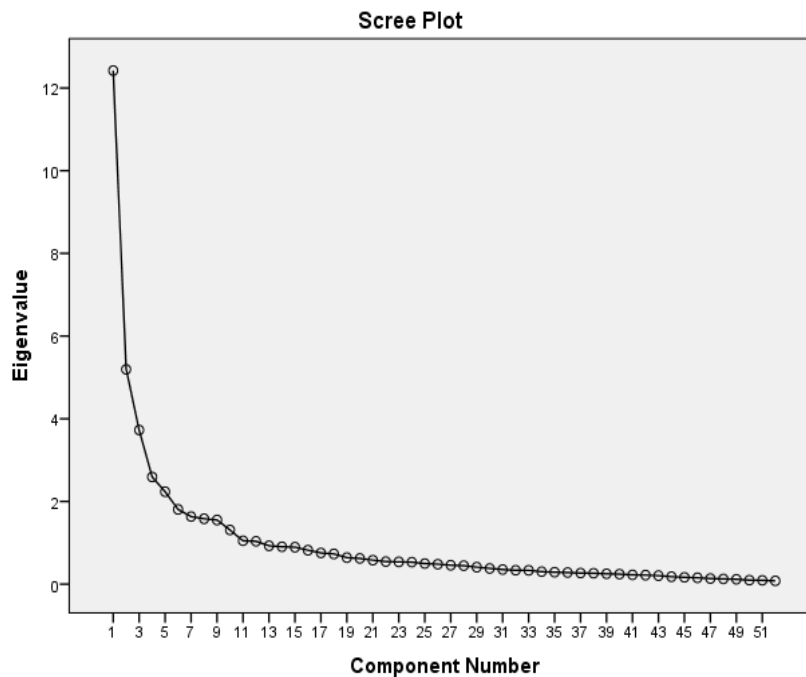
جدول شماره ۲: مفروضه‌های تحلیل عاملی

معناداری	کرویت بارتلت	کفایت نمونه‌برداری
۰/۰۰۱	۱۲۹۱۹۰۴۸۰	۰.۸۴۳

به منظور تشخیص عامل‌ها و همچنین ساختار ساده آن، سه شاخص ارزش ویژه، درصد تبیین واریانس و نمودار چرخش یافته ارزشهای ویژه *scree* و روش چرخش واریماکس با حداقل بارعاملی

شناسایی و اولویت بندی عوامل موثر بر برنامه-درسی پنهان در مدارس دوره اول متوسطه ۱۳۵ □

۰/۴۰ مورد بررسی قرار گرفت. از ۵۳ سوال پرسشنامه، سوال ۱۱ چون بارعاملی کمتر از ۰/۴۰ داشت حذف شد. نتایج حاصل از سوال باقیمانده در نمودار ۹ و جدول ۱۰ نشان داده شده است.



نمودار ۱ : نمودار چرخش یافته ارزشهای ویژه scree

از نمودار اسکری (نمودار ۱) می توان استنباط کرد که سهم ۶ عامل نخست در واریانس کل سوالها چشمگیر و از سهم بقیه عاملها متمایز است. با توجه به نتایج جدول ۸ می توان گفت که، این ۶ عامل ارزش ویژه بزرگتر از ۱ دارند و ۵۳/۸۰ درصد کل واریانس را تبیین می کنند. عامل اول ۲۳/۸۹ و عامل ششم ۳/۴۸ درصد از کل واریانس را تبیین می کند. ارزش ویژه، درصد تبیین واریانس، درصد تراکمی عاملها قبل و بعد از چرخش در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول شماره ۳: ارزش ویژه، درصد تبیین واریانس، درصد تراکمی عامل‌ها قبل و بعد از چرخش

عاملها	قبل از چرخش			بعد از چرخش		
	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد تراکمی	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد تراکمی
۱	۱۲/۴۲	۲۳/۸۹	۲۳/۸۹	۴/۹۶	۵۵/۱۱	۵۵/۱۱
۲	۵/۱۹	۹/۹۹	۳۳/۸۸	۴/۷۶	۱۵/۱۰	۶۶/۲۱
۳	۳/۷۳	۷/۱۷	۴۱/۰۵	۴/۴۳	۵۲/۹	۱۸/۳۱
۴	۲/۵۹	۴/۹۹	۴۶/۰۳	۳/۹۱	۵۲/۸	۰۷/۹۳
۵	۲/۲۳	۴/۳۰	۵۰/۳۳	۳/۵۲	۷۹/۷	۶۷/۷۴
۶	۱/۸۱	۳/۴۸	۵۳/۸۰	۳/۳۷	۱۳/۶	۵۳/۸۰

با توجه به اینکه ارزش ویژه عوامل بعد از چرخش توزیع یکسان تری داشت تصمیم گرفته شد که برای استخراج عوامل از روش چرخش واریماکس با حداقل بارعاملی ۰/۴۰ استفاده شود. ماتریس ساختارچرخش یافته درجدول زیر نشان داده شده است.

جدول شماره ۴: ماتریس ساختارچرخش یافته به شیوه واریماکس

سوالمها	F۱	F۲	F۳	F۴	F۵	F۶
q۱	.۴۹۰					
q۲	.۵۵۶					
q۳	.۶۰۴					
q۴	.۵۹۲					
q۵	.۸۵۸					
q۶	.۸۶۴					
q۷	.۸۰۲					
q۸	.۶۳۷					
q۹	.۶۳۰					
q۱۰	.۵۷۸					
q۱۲			.۴۸۰			
q۱۳			.۸۴۰			
q۱۴			.۸۵۰			
q۱۵			.۸۶۹			
q۱۶			.۷۴۷			
q۱۷			.۷۰۷			
q۱۸			.۸۱۲			
q۱۹			.۸۱۴			
q۲۰			.۵۵۷			
q۲۱		.۷۰۵				

شناسایی و اولویت بندی عوامل موثر بر برنامه-درسی پنهان در مدارس دوره اول متوسطه ۱۳۷ □

سوالها	F۱	F۲	F۳	F۴	F۵	F۶
q۲۲		۵۸۹				
q۲۳		۶۸۷				
q۲۴		۵۷۶				
q۲۵		۶۱۲				
q۲۶		۵۵۸				
q۲۷		۴۹۸				
q۲۸		۶۹۱				
q۲۹		۷۰۱				
q۳۰		۵۸۳				
q۳۱				۶۳۴		
q۳۲				۵۹۲		
q۳۳				۵۲۶		
q۳۴				۵۷۹		
q۳۵				۶۷۳		
q۳۶				۶۱۸		
q۳۷				۴۵۳		
q۳۸				۶۷۶		
q۳۹				۷۱۹		
q۴۰					۸۰۹	
q۴۱					۷۷۰	
q۴۲					۷۶۵	
q۴۳					۷۳۴	
q۴۴					۷۶۳	
q۴۵					۷۰۶	
q۴۶						۶۵۶
q۴۷						۷۲۰
q۴۸						۷۴۸
q۴۹						۷۸۵
q۵۰						۷۰۴
q۵۱	۴۶۵					
q۵۲	۶۲۰					
q۵۳	۷۱۶					

با توجه به نتایج جدول فوق، مجموعه پرسش‌هایی که مشترکاً با یک مولفه همبسته بودند یک مولفه محسوب شدند. به منظور اولویت بندی عوامل و مولفه‌ها از آزمون فریدمن استفاده شده است. نتایج در جدول زیر ارائه شده است.

جدول شماره ۵: نتایج آزمون برابری اولویت متغیرهای تحقیق

متغیرهای تحقیق	کای مربع	درجه آزادی	سطح معنی داری	نتیجه
مولفه‌ها	۶۳۵/۳۲۵	۳	.۰۰۱	تایید عدم برابری اولویت‌ها

با توجه به آماره کای دو و درجه آزادی آن و مقدار سطح معناداری و با در نظر گرفتن خطای ۰/۰۵ فرض برابری اولویت‌ها رد شده، پس می‌توان به اولویت بندی ۴ مولفه‌ها پرداخت که نتایج حاصل از اولویت بندی در جدول ذیل آمده است.

جدول شماره ۶: رتبه بندی مولفه‌ها با آزمون فریدمن

رتبه	مولفه‌ها	میانگین رتبه‌ها
۱	محیط شناختی	۶/۲۵
۲	محیط اجتماعی	۶/۱۲
۳	محیط فیزیکی	۶/۰۸
۴	محیط اداری	۵/۳۶

با توجه به نتایج آزمون فریدمن محیط شناختی بیشترین و محیط اداری کمترین تاثیر را بر برنامه درسی پنهان در مدارس اول متوسطه داشت.

نتایج:

در پاسخ به این سوال که، عوامل علی برنامه درسی پنهان در مدارس متوسطه اول کدامند (شرایط علی)؟ نتایج به دست آمده از این پژوهش در بخش کیفی دلالت بر این داشت که؛ چهار مقوله محیط فیزیکی، محیط شناختی، محیط اداری و محیط اجتماعی را می‌توان به عنوان مقوله‌های انتخابی برای ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی پنهان در مدارس متوسطه اول مشخص کرد. محیط فیزیکی که مقوله‌های فرعی مثل، محیط کلاس، حیاط مدرسه و راهروها را پوشش می‌دهد و کدهای باز اولیه و مفاهیمی مانند رنگ، نور، صدا، گنجایش کلاسها، صندلیهای معلم و دانش‌آموزان و چیدمان آنها، حیاط، حوض و فضای سبز، راهروها از نظر مدیران و معلمان مقوله‌هایی بودند که در ایجاد شرایط علی نقش داشتند. محیط اداری را می‌توان در سه مقوله فرعی قوانین و مقررات انضباطی، دیوان سالاری اداری و روشهای باز خورد دادن به دانش‌آموزان تنظیم کرد. کدهای باز اولیه و مفاهیمی مانند مسائل انضباطی، حضور و غیاب، نظم و ترتیب در کلاس، روش‌های تشویق و تنبیه و اینکه دانش‌آموزان از چه محدوده آزادی برخوردارند و کجاها می‌توانند از خط قرمزهای قوانین و مقررات انضباطی عبور

کنندمی تواند انعطاف پذیری، عزت نفس و خود باوری را در دانش آموزان تبیین کند. رفتارهای رقابتی بین دانش آموزان، تعاملهای گروهی اندک از نظر مدیران و معلمان مقوله هایی بودند که در ایجاد شرایط علی نقش داشتند. محیط شناختی دربرگیرنده پنج مقوله فرعی یادگیریهای حیطة عاطفی، یادگیری زندگی کردن در محیط اجتماعی، کنترل رفتار، گرفتن پیامهای غیر کلامی و کاربرد فناوری می باشد. طرز فکر، عواطف و نگرش ها و گرایش ها، هنجارها و ارزش های دانش آموزان و اثرپذیری از معلمان و همکلاسی ها، متون کتاب های درسی، عکس ها و هر آنچه غیر کلامی و عملگرایانه است از اثرات برنامه درسی پنهان است. در مدرسه پنهان دانش آموزان نیازمندی های واقعی خودشان را رفع می کنند و نیازمندی های رسمی نظام آموزشی شاید برای آنها صرفاً رفع مسئولیت باشد (مصاحبه شونده های شماره ۲، ۴ و ۷). یادگیری زندگی کردن در محیط اجتماعی که در آن انواع تعامل ها، ستایش، تمجید و قدرت وجود دارد توانایی مدیریت و کنترل رفتارشناختی غیر کلامی دانش آموزان هستند. برداشت دانش آموزان از سیستم ارزشیابی نیز بیانگر این است که، نیازی به کنجکاوی، مشاهده، جستجوگری، تفکر و تعقل نیست و مطالب را حفظ کن و ارائه بده. البته پیامهای برنامه ی درسی پنهان غیر کلامی و عملگرایانه و ممکن است متضاد، غیرخطی و قطعه قطعه باشند و هر یادگیرنده این پیامها را به روش خودش برداشت و یاد می گیرد از طرفی مقوله هایی مثل روابط معلمان، مدیر، دانش آموزان و کارکنان، روابط دانش آموزان باهم، روابط کارکنان اداری و آموزشی و دانش آموزان تحت عنوان روابط و محیط اجتماعی از شرایط علی برنامه درسی پنهان بودند. دانش آموزان و معلمان متعلق به گروههای مختلف اجتماعی و اقتصادی، نگرشهای متفاوتی را با خود به نظام آموزشی می آورند که در طی تعاملات آنها با یکدیگر، تأثیرات عمیق تربیتی پدید می آید. گروه های دوستی دانش آموزان باهم، میزان مشارکت، واگذار کردن فعالیتها، سهیم کردن آنها، نقش دادن به نظرات آنان، درگیر ساختن و سپردن مسؤولیت های متعدد به آنها باعث خودباوری، خودکفایی، عزت نفس و یادگیری فوت و فن کار و زندگی اجتماعی آنها می شود.

نتیجه این پژوهش با نتایج گرین و دیگران (۲۰۱۸)، آکران و دیگران (۲۰۱۸)، آندواژو دیگران (۲۰۱۷)، آهولا (۲۰۰۰)، رومانوسکی (۱۹۹۷)، کاروالو (۱۹۹۵)، علیخانی (۱۳۸۲)، ملکی، سیف، دلاور و بیان فر (۱۳۸۸) همخوانی داشت. گوردون (۱۹۸۳) ذکر می کند که، هر دانش آموز روزانه با سه جنبه از محیط مدرسه اش مواجه می شود: محیط شناختی، محیط فیزیکی، و محیط اجتماعی؛ که هر کدام از این سه جنبه محیط مدرسه با یک برنامه درسی پنهان همراه است. صاحب نظرانی مانند جکسون، ۱۹۸۲؛ بلوم، ۱۹۶۸؛ آسبروکس، ۲۰۰۰؛ مایلز و آندریون، ۲۰۰۱؛ فیروزی، ۲۰۰۸؛ ویک، ۲۰۰۷؛ چای کینگ، ۲۰۰۸؛ داگانی، ۲۰۰۹ به بعد اجتماعی این برنامه توجه داشتند، معتقد بودند برنامه درسی پنهان

درب‌گیرنده آموخته‌های دانش‌آموز از روابطش با سایر دانش‌آموزان، با معلم و سایر اولیای مدرسه و نیز جو کلی مدرسه ناشی می‌شود. هاشمی و همکار (۱۳۹۶) برنامه درسی پنهان را بعد غیرقابل پیش‌بینی یادگیری ذکر کرده و طراحی آموزشی بدون توجه به این بعد مهم را غفلت از بخشی که در یادگیری دانش‌آموزان تأثیر فراوان دارد نام برده است. برنامه درسی پنهان را باید یکی از سرمایه‌های 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 برنامه‌های آموزشی مدارس مدنظر قرار گیرد. کدیور (۱۳۷۵) در بررسی رشد اخلاقی دانش‌آموزان و رابطه آن با جو سازمانی مدرسه راهنمایی و نحوه تعامل معلم و دانش‌آموزان نشان داده که مدارس با جوهایی باز و خودگردان زمینه مساعدتری برای رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموزان فراهم می‌آورد. هم‌چنین نحوه تعامل دانش‌آموزان به عنوان عامل بسیار مؤثر در رشد قضاوت‌های اخلاقی دانش‌آموز شناخته شد. گودرزی (۱۳۷۵) علل بی‌انضباطی دانش‌آموزان را انزجار از کنترل شدید (به‌طور کلی بشر آزادی خواه است، چنان‌چه خصوصاً در سنین پایین آزادی جسمی و فکری به شاگرد داده نشود، بی‌شک مشکلات بزرگی برای انضباط و نظم کلاس ایجاد می‌شود. در آموزشگاه باید تفریحات لازم و دلپذیر را معمول دارند تا شاگرد به آنها خوی بگیرد و در ایام و اوقات بیکاری به بهترین وجه روزگار را بگذارند. 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. 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، هنری ژيرو (۲۰۰۱) برنامه درسی پنهان را هنجارها، ارزش‌ها و باورهای تعریف کرده است که از طریق قوانین و روال‌ها و ساختارها و روابط اجتماعی در مدرسه و کلاس درس به دانش‌آموزان منتقل می‌شوند. از نگاه او مدارس نهاد‌هایی سیاسی هستند که شدیداً به مسئله‌ی قدرت و کنترل مربوط می‌شوند و مدرسه مهم‌ترین واسطه و مشروعیت بخش بازتولید طبقه و روابط نژادی و جنسیتی در جامعه است. گین تیس (۱۹۷۱) نیز بر مشارکت گروهی در موفقیت تحصیلی، رفتار انضباطی، افزایش عزت نفس، تقویت روحیه‌ی کنجکاوی و خلاقیت و... دانش‌آموزان تأکید کرده است. بیشتر پژوهش‌ها در زمینه مدرسه پنهان کلیه عناصر بافت اجتماعی مدرسه رادارای ویژگی‌های فرهنگی دانسته‌اند. شرایط فیزیکی کلاس، کتاب‌های درسی، چیدمان صندلی‌ها همچنین انتظارات و قضاوت‌های معلمان و مسئولان مدرسه، قوانین و مقررات، الگوهای تعامل معلم، دانش‌آموز و بسیاری موارد دیگر را از جمله این ویژگی‌ها هستند و ذکر کرده‌اند یک نظام علمی کارا باید برانگیزنده باشد، یعنی در آن

دانش‌آموزان ترغیب شوند تا با روش‌های جستجو گرانه و کنجکاوانه به طرح مساله بپردازند تا ادراک آنان گسترش یابد. آکران و همکاران (۲۰۱۸) با روش پدیدارشناختی به بررسی نقش برنامه درسی پنهان پرداخته است. در نتیجه پژوهش مشخص شده است که دانش‌آموزان فکر می‌کنند فعالیت‌های اجتماعی ناکافی در مدرسه وجود دارد، کلاس‌های درس پر سر و صدا هستند و بنابراین برخی اوقات درس ناکارآمد است. دانش‌آموزان از معلمان راضی هستند اما آن‌ها مدیران را سخت و دوراز دسترس می‌یابند. معلمان از دانش‌آموزان و محیط کلاس راضی هستند. با این حال، آن‌ها فکر می‌کنند که کتاب‌های درسی باید توسعه یابد. در زمینه تأثیر تعاملات و روابط موجود در کلاسهای درس و مدرسه در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان صاحب نظران مختلف اتفاق نظر دارند. از این میان می‌توان به دیدگاه‌های جکسون، ۱۹۶۸؛ بلوم، ۱۳۶۳؛ والانس، ۱۹۹۱؛ آسبروکس، ۲۰۰۰؛ الیوسی و لاسون، ۲۰۰۸؛ اسمیت و مونتگمری، ۲۰۰۸؛ چای کینگ، ۲۰۰۸؛ داگانی، ۲۰۰۹؛ قورچیان، ۱۳۷۳؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۱؛ طالب زاده، نوبریان و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۲ و ملکی، ۱۳۸۶ اشاره کرد. در تحلیل ملکی، سیف، دلاور و بیان‌فر (۱۳۸۸) نیز یافته‌های حاصل از تعاملات موجود در محیط مدرسه نشان داد که در اکثر کلاسهای درس تعاملات معلمها با دانش‌آموزان، به ویژه با دانش‌آموزان ضعیف منفی بوده است و اکثر معلمها بیشترین توجهشان را تنها به تعداد محدودی از دانش‌آموزان قوی کلاسها معطوف می‌داشتند. اکثر معلمها هدف از این گونه تعاملات را ایجاد حس رقابت و افزایش نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان میدانستند. معتقد بودند که اگر با دانش‌آموزان خود سلام و احوال‌پرسی کنند و برخورد دوستانه داشته باشند و به آنها احترام بگذارند، یا در کلاس درس گشاده رو و شوخ طبع باشند، سوء استفاده کرده و به درس توجهی نمی‌کنند و آنها قادر به کنترل کلاس‌های خود نخواهند بود. از نظر این معلمها اداره کلاس با روش‌های استبدادی و اقتدار طلبانه خیلی سریعتر و راحت تر از روش‌های آزاد منشانه و دموکراتیک آنها را به مقصود می‌رساند. اکثر آنها پیشرفت‌های کم و تدریجی دانش‌آموزان را در نظر نگرفته و آنها را تشویق نمی‌کردند و انتظارات غیر منطقی و سطح بالایی از دانش‌آموزان خود داشتند کوبوکو (۲۰۱۲) در بررسی تأثیر برنامه درسی پنهان بر فرایند آموزش شخصیت دانش‌آموزان دبستانی با روش مطالعه موردی نشان داد فعالیت‌های حمایتی برای برنامه درسی پنهان در فرایند به دست آوردن و درونی کردن ارزش‌ها از اهمیت زیادی برخوردار است. زوهال (۲۰۱۲) نیز در بررسی تأثیر برنامه درسی پنهان در فرایند آموزش و پرورش بر شخصیت دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی نتیجه گرفت که مشکل بالقوه انضباطی در دانش‌آموزان شرکت کننده در فعالیت‌های اجتماعی پایین تر از دانش‌آموزانی است که به فعالیت‌های اجتماعی علاقه‌مند نیستند. لنگوت و میتچل (۲۰۰۸) در بررسی ارتباط بین تجارب معلم و دانش‌آموز از برنامه درسی پنهان عنوان

می‌کنند که تعامل میان معلم و دانش‌آموز برنامه درسی پنهان را ایجاد می‌کند. زمانی که امکان انطباق دانش‌آموزان با شرایط نباشد احساس می‌کنند که، مدرسه جایی برای آن‌ها نیست. این فرآیند بویژه برای پسران سیاه پوست برجسته بود و هم چنین نتایج حاکی از آن بود که برنامه درسی پنهان به عنوان یک محدودیت رفتاری برای معلم است و تعامل معلم و دانش‌آموز بر یادگیری دانش‌آموز نقش دارد. کوینداری و آبرنوت (۲۰۰۸) در تحقیق خود نقش کلاس درس در برنامه درسی پنهان را مورد بررسی قرار دادند به این نتیجه رسیدند که محیط کلاس درس بر یادگیری دانش‌آموزان نقش دارد. بارانی و همکاران (۲۰۱۱) در تحقیقی تحت عنوان "شاخصهای کیفیت برنامه درسی پنهان در مراکز آموزش عالی" موارد زیر را به عنوان شاخصهای کیفیت برنامه درسی پنهان معرفی کردند: استفاده از روند مدرن در برنامه درسی - برگزاری سخنرانیهای علمی - استفاده از فن آوریهای نوین در آموزش - برنامه درسی انگیزشی - مشاوره و راهنمایی - توجه کامل به یادگیری در دانشگاهها - برگزاری کارگاههای آموزشی برای کارکنان - امکانات و تجهیزات

دیوید گوردن (۱۹۸۵) اثرات برنامه درسی پنهان را نتیجه سه مقوله یادگیریها، شیوههای انتقال پیام و زمینه یا محیط می‌داند. یادگیریها به آکادمیک و یا غیرآکادمیک تقسیم می‌شوند (یادگیریهای غیر آکادمیک شامل: ارزشها، تمایلات، نگرشها و مهارتهای اجتماعی برنامه درسی پنهان مربوط می‌شود). شیوههای انتقال پیام نیز آشکار، آگاهانه و از قبل طراحی شده اند و در برنامه درسی پنهان انتقال و تأثیر و نفوذ آن، ناآگاهانه، قصد نشده و غیر عمدی است. در زمینه یا محیط نیز به محیط «شناختی، فیزیکی و اجتماعی» مدرسه اشاره می‌کند که هر کدام با یک برنامه درسی پنهان همراه است. گوردون یادگیریهای پنهان محیط اجتماعی را در مقایسه با یادگیریهای پنهان محیط شناختی و فیزیکی و همچنین یادگیریهای برنامه درسی آشکار مؤثرتر میدانند. بیشتر پژوهشها نیز براین یافته تأکید دارند که، گرچه محیط شناختی مانند: دروس موضوعات مختلف درسی و محیط یا ظاهری فیزیکی مدرسه دارای پیامدهای قصد نشده هستند؛ لیکن این یادگیریها عمدتاً متأثر از محیط اجتماعی حاکم بر مدرسه خصوصاً روابط و مناسبات میان دانش‌آموزان و بین دانش‌آموزان و معلمان در مدرسه و کلاس درس است محیط اجتماعی مهم ترین جنبه از جو مدرسه و دارای بیشترین و مؤثرترین یادگیریهای پنهان برای دانش‌آموزان است. در زمینه تأثیر شیوههای تدریس و ارزشیابی معلمان در شکل گیری برنامه درسی پنهان نیز صاحب نظرانی چون جکسون، ۱۳۸۶؛ ملکی، ۱۹۹۶؛ مک نیل، ۱۹۶۸ اتفاق نظر دارند در اکثر کلاسهای درس معلمان روش‌ها و فنون تدریس سنتی مبنی بر حفظ و تکرار و سخنرانی بدون رعایت اکثر اصول و فنون تدریس و از امتحان و ارزشیابی به عنوان ابزار قدرت نمایی و حتی وسیله تنبیه دانش‌آموزان استفاده می‌کنند و به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان توجهی نمی‌شود. با ایجاد زمینه‌های نامطلوب آموزشی نوعی نگرانی و وحشت از امتحان در ذهن

شناسایی و اولویت بندی عوامل موثر بر برنامه-درسی پنهان در مدارس دوره اول متوسطه ۱۴۳ □

شاگردان ایجاد می‌شود. در زمینه تأثیر محتوای کتاب‌های درسی کوآن و شیاهائو(۲۰۰۸) در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که محتوای اکثر کتاب‌های درسی، دانش‌آموزان را برای مقابله با مسائل و مشکلات روزمره زندگی آماده نمی‌کند. برگن هن گوون(۲۰۰۹) نیز در پژوهش خود نشان داد که محتوای مواد درسی با زندگی عادی و روزمره دانشجویان پیوند ندارد. شن و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که درگیری هیجانی و عاطفی با محتوای مواد درسی موجب یادگیری عمیق دانش‌آموزان می‌شود. مک لوژین و پادریچ(۲۰۰۹) به این نتیجه رسیدند زمانی که محتوا کاربردی باشد و دانش‌آموزان در مقابل محتوا منفعل نباشند، میزان یادگیری افزایش می‌یابد. در زمینه تأثیر قوانین و مقررات مدرسه در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان آهولا (۲۰۰۰)؛ مایلز و آندریو (۲۰۰۱)؛ اسمیت و مونتگمری (۲۰۰۸) و وورنبرگ در پژوهش‌های خود نشان دادند که اجرای درست قوانین و مقررات مدرسه موجب افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. در زمینه تأثیر محیط ظاهری مدارس در شکل‌گیری برنامه درسی پنهان صاحب نظرانی چون مارگولیس، (۲۰۰۱)؛ دیکسی (۲۰۰۳)؛ وبر(۲۰۰۹) اتفاق نظر دارند.

منابع

- ملکی، حسن (۱۳۸۵). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل)، تهران: انتشارات راه اندیشه.
- ملکی حسن (۱۳۷۶)، برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل)، تهران: انتشارات مدرسه.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پوچ پنهان، تهران: انتشارات بهنشر.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها، مشهد: آستان قدس رضوی.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان در برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها، ویراست دوم تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۷). میز گرد تخصصی بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامه درسی پنهان، دومین نشست ماهیانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران در سال ۱۳۸۷، تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ و برنامه درسی پوچ پنهان، تهران: انتشارات بهنشر.
- Allamolhoda J, Rezaie Dighe Saraie M, Yari B. (۲۰۱۸). [The effects of the hidden curriculum factors on High school female students religious education]. *Qualitative Research in Curriculum*. Persian.
- Mynbayeva A, Vishnevskaya A, Sadvakassova Z. (۲۰۱۶). Experimental Study of Developing Creativity of University Students. *Proc Soc Behav Sci*. ۲۰۱۶;۲۱۷:۴۰۷-۱۳.
- Salavera C, Usán P, Chaverri I, Gracia N, Aure P, Delpueyo M. (۲۰۱۷). Emotional Intelligence and Creativity in First- and Second-year Primary School Children. *Proc Soc Behav Sci*. ۲۰۱۷;۲۳۷:۱۱۷۹-۸۳.
- Skelton A. (۲۰۰۶). Studying hidden curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights. *J Curric Stud*. ۲۰۰۶;۵(۲):۱۷۷-۹۳.
- Valance, e. (۱۹۹۱). hidden curriculum. in a. lewy (ed.), international encyclopedia of curriculum, pergamon press.
- Zamani MA, Rajabzadeh QA. (۲۰۱۹). [Recognizing the effectiveness criteria of E-learning programs of work and technology course from Experts' Perception]. *Tech Edu J*. ۲۰۱۹;۱۳(۴):۸۹۱-۹۰۰. Persian.
- Zamanzadeh GR, Nateghi F, Seifi M. (۲۰۱۶). Clarifying the Effective Factors of Hidden Curriculum of Schools on Establishment of the Aims of Religious Education of Elementary School Students (Case Study of Ahvaz City). *Mod Appl Sci*. ۲۰۱۶;۱۱(۱):۱۲۴.