

**Research in Curriculum Planning**

Vol 22, No 58(continus 85)
Summer 2025, Pages 124-146

پژوهشی در برنامه‌ریزی درسی

سال بیست و دوم، دوره دوم، شماره 58 (پیاپی 85)
تابستان 1404، صفحات 124-146

**The Teacher and the Hidden Curriculum:
Explaining the Nature of Interaction with
Emphasis on Narrative Research**

Reza Masouminejad

Assistant Professor, Department of Educational Sciences,
Farhangian University, Tehran, Iran

Abstract

The present study aimed to explore the nature of the teacher's interaction with the hidden curriculum and the extent of their influence on each other within the framework of the educational system. The research method was narrative research with an emphasis on thematic analysis of narratives. The participants were teachers of various academic courses in Tabriz in the academic year 1403-1404, 19 of whom were interviewed in-depth in a targeted manner using maximum diversity until data saturation. The researcher's self-assessment method, fat and rich description, external evaluator, and quotation were used to ensure the validity, transferability, reliability, and verifiability of the research data, respectively. The findings showed that the teacher and the hidden curriculum influence each other in an interactive process with five levels, and in this regard, the teacher as an active actor, is continuously neutralizing imposed ideas that, with the growth mindset of the teacher's nature, lead him to become an effective educational leader in shaping the culture of schools. The results show that the educational environment of schools should be designed in such a way that teachers by playing a central role in developing educational culture, can provide the context and conditions that are effective in creating desirable educational elements to facilitate school learning, and the hidden curriculum should be considered as an opportunity to enhance the capabilities of schools.

Keywords: Teacher, Hidden Curriculum, Narrative Research

**معلم و برنامه‌درسی پنهان: تبیین ماهیت تعامل با
تاکید بر پژوهشی روایی**

رضا معصومی نژاد*

استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف واکاوی ماهیت تعامل معلم با برنامه‌درسی پنهان و گستره تاثیرگذاری آنها بر یکدیگر در چارچوب نظام آموزشی انجام شد. روش پژوهش از نوع پژوهش روایی با تاکید بر تحلیل موضوعی از روایت‌ها بود. مشارکت‌کنندگان معلمان دوره‌های تحصیلی مختلف در شهر تبریز در سال تحصیلی 1403-1404 بودند که 19 نفر آنها تا حد اشباع داده‌ها به صورت هدفمند از نوع حداکثر تنوع مورد مصاحبه عمیق قرار گرفتند. از روش خود ارزیابی محقق، توصیف فربه و غنی، ارزیاب خارجی و نقل قول به ترتیب برای اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تاییدپذیری داده‌های تحقیق استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که معلم و برنامه درسی پنهان در یک فرایند تعاملی با سطوح پنج گانه بر یکدیگر تاثیر می‌گذارند و در این راستا معلم به عنوان کنشگر فعال به طور مستمر در حال خنثی‌سازی ایده‌های تحمیل شده ای است که با ذهنیت رشدگرایانه ماهیت معلمی، نقش او را به یک رهبر آموزشی تاثیرگذار در شکل‌دهی فرهنگ مدارس سوق می‌دهد. نتایج نشان داد که محیط آموزشی مدارس باید طوری طراحی شود که معلمان بتوانند با داشتن نقش محوری در توسعه فرهنگ آموزشی، زمینه و شرایط تاثیرگذار در ایجاد عناصر مطلوب آموزشی را برای تسهیل یادگیری آموزشی فراهم سازند و برنامه درسی پنهان به عنوان فرصتی در راستای ارتقا توانمندی‌های مدارس تلقی شود.

واژگان کلیدی: معلم، برنامه‌درسی پنهان، روایت‌پژوهی

مقدمه

برنامه درسی جنبه‌های آموزش و یادگیری از جمله راهبردهای یادگیری، روش‌های ارزیابی و نتایج یادگیری مورد نظر را توصیف می‌کند. بنابراین، شامل یادگیرنده، معلم، روش‌های یادگیری، تجربیات مورد انتظار و غیرمنتظره، خروجی‌ها و نتایج در فرآیند یادگیری می‌شود (Schneiderhan et al, 2019). نقش برنامه درسی در هر محیط آموزشی و تجربه‌ای، محوری است. بنابراین در حالی که تمرکز زیادی بر برنامه درسی طراحی شده است، برای افراد و ذینفعان آموزشی برخی از یادگیری‌ها به برنامه‌درسی پنهان^۱ وابسته است (Uleanya, 2022: 1). برنامه درسی پنهان به عنوان یک نیروی قدرتمند در یادگیری و توسعه حرفه‌ای مطرح است (MacNeil et al, 2022: 201). اطمینان از رفع مشکلات قانونی پیش روی معلمان برای استفاده از مواد درسی و مطالب مختلف در فعالیتهای درسی، از عملکرد برنامه‌درسی پنهان حمایت می‌کند و راه را برای یادگیری جدید و متفاوت هموار می‌کند (Hatipoglu & Semerci, 2023: 269). اگر گروهی از افراد در محیط آموزشی وجود دارد، باید برنامه درسی پنهانی وجود داشته باشد. در واقع محیط اجتماعی همیشه یک برنامه درسی پنهان ارائه می‌دهد. برنامه درسی پنهان هم درس‌های مثبت و هم منفی ارائه می‌دهد. هم چنین، توسعه برنامه‌درسی پنهان یک چرخه تکراری را طی می‌کند به این معنا که برنامه درسی پنهان بر روی جمع تأثیر می‌گذارد، سپس گروه بر برنامه درسی پنهان، بی‌نهایت تأثیر می‌گذارد (Giray et al, 2023: 71). برنامه‌درسی پنهان از همه دانش‌ها، ایده‌ها و عملکردهای برنامه‌ریزی شده یا خودانگیخته تشکیل شده است که در فرآیند یاددهی-یادگیری ظاهر می‌شوند و فراتر از اهداف و فعالیت‌های مشخص شده در برنامه درسی رسمی بیان

می‌شوند (Gunduz, 2017). این نوع برنامه درسی اغلب بدون بیان صریح عمل می‌کند، گاهی اوقات حتی بدون بیان کلامی، اما از طریق حرکات، حالات چهره و تماس چشمی منتقل شده و به دلیل سازگاری با زمینه‌های آموزشی متنوع، برانگیخته می‌شود (Akbulut, 2011).

در دهه‌های 1960 و 1970، محققان شروع به توجه به مطالعه برنامه‌درسی پنهان کردند و جکسون یکی از اولین محققانی بود که مطالعه نظام‌مندتری در مورد برنامه درسی پنهان انجام داد. از نظر جکسون^۲ ارزش‌ها و ایدئولوژی‌هایی که در مدارس یاد گرفته می‌شود، به طور کامل با تدریس دروس رسمی به دست نمی‌آید و اکتسابات فرهنگی غیررسمی و دانش تجربی جز برنامه‌های درسی پنهان تلقی می‌شوند (Jackson, 1968). در واقع، یادگیری موازی^۳، یادگیری همزمان^۴ و یادگیری تداعی^۵ که دیویی^۶ در آغاز قرن گذشته به آن اشاره کرد، آغاز پژوهش در مورد برنامه درسی پنهان با اشاره به نگرش، عاطفه و ارزش خود به خودی در فرآیند یادگیری بود (Mo & Luo, 2019: 66&67). به عبارتی مفهوم برنامه درسی پنهان در اواخر دهه 1960 و اوایل دهه 1970، با تحقیقات نویسندگانی مانند رابرت درین^۷، فیلیپ جکسون، و الیزابت والانس^۸ منشأ پیدا کرد (Rahman, 2013). اما از نظر تاریخی، جکسون نویسنده‌ای در نظر گرفته می‌شود که مفهوم برنامه درسی پنهان را برای اولین بار در کتاب زندگی در کلاس‌های درس در سال 1968 ابداع کرد (Bray et al, 2018).

نویسندگانی مانند Kirk (1992) یا Casey (2017) طبقه‌بندی برنامه‌های درسی (Patt Dodds, 1985) را توصیف می‌کنند که برای تحقیق در مورد برنامه‌های پنهان در آموزش و پرورش تبعیض‌آمیزتر است. دادز آنچه را که برنامه‌درسی عملکردی^۹ نامیده است به چهار سطح برنامه درسی تقسیم می‌کند. اولین مورد برنامه‌درسی

⁶- Dewey

⁷- Robert Dreeben

⁸- Elizabeth Vallance

⁹- functional curriculum

¹- hidden curriculum

²- Jackson

³- collateral learning

⁴- concomitant learning

⁵- associate learning

آشکار می‌شود. در این راستا مارشال چهار سطح از استقلال درسی را که معلمان از آن برخوردار هستند شامل نامحدود، مدرج، محدود، و حداقل) و چهار بعد از قدرت آموزشی که محیط کلاس آنها را مشخص می‌کند مانند توانمندسازی، عامل، محافظت کننده، و سلب حق رای) شناسایی کرده است.

برنامه درسی پنهان نیروی قدرتمندی است که نگرش‌ها، دانش و رفتارها را بدون ارتباط مستقیم شکل می‌دهد و می‌تواند تأثیرات مثبت و منفی بر سیستم آموزشی داشته باشد. وظیفه معلمان این است که حضور آن را در مدارس خود تشخیص دهند و با اعتراف به وجود آن، بتوانند برای مقابله با تأثیر آن و ترویج یک محیط یادگیری منصفانه و عادلانه گام بردارند (Alsubaie, 2015)، بنابراین برنامه‌درسی پنهان به راحتی قابل شناسایی نیست و توانایی شناسایی ویژگی‌های این نوع برنامه‌درسی مستلزم توجه و دقت زیاد معلمان است (Yao et al, 2022). برنامه‌درسی پنهان به عنوان یک مفهوم بر این استدلال استوار است که معلمان تمایل دارند تعصبات فرهنگی شخصی و هنجارهای اجتماعی خود را در محتوا و زمینه آموزش وارد کنند. این یک نیروی بسیار قدرتمند است که بر فراگیران و فرآیند یادگیری تأثیر می‌گذارد و تأثیرات آن بسته به محیط آموزشی و یادگیری مثبت یا منفی است. به عبارتی برنامه‌درسی پنهان شامل درس‌ها و دیدگاه‌های ناخواسته‌ای است که یادگیرندگان در حین یادگیری در مدرسه به دست می‌آورند (Chapin, 2021). در واقع برنامه درسی پنهان یک نیروی هژمونیک نیست که دانشجویان به طور یکسان به آن پاسخ دهند، بلکه یک رویارویی متقابل بین فراگیران ناهمگن و مجموعه پویای آنهاست (Bylsma, 2023). متناسب با این تعاریف برنامه‌درسی پنهان فرصتی تلقی می‌شود که معلم در تعامل با آن می‌تواند فضای آموزشی و پرورشی مدارس را بهبود بخشیده و در راستای رشد فکری، نگرشی و

صریح^۱ نام دارد، بنابراین آنچه در برنامه‌ها و اسناد خط مشی مدرسه آمده است و معلمان آگاهانه تدریس می‌کنند. سطح دوم به عنوان برنامه‌درسی مخفی^۲ طبقه بندی می‌شود و به جنبه‌هایی اشاره دارد که توسط اسناد مدرسه تصدیق نمی‌شود، اما معلمان آگاهانه هنگام اجرای برنامه درسی صریح به دانش آموزان منتقل می‌کنند. سطح سوم به عنوان برنامه‌درسی پوچ^۳ نامیده می‌شود، یعنی ایده‌ها، مفاهیم و ارزش‌هایی که به طور عمدی یا ناخواسته حذف شده‌اند. در نهایت، برای (Patt Dodds, 1985) سطح چهارم، به نام برنامه درسی پنهان، به جنبه‌های تاملی گفتار، عمل و سازمان اشاره دارد که به طور ناخودآگاه هنگام سازماندهی، ساختار و تدریس دروس در کلاس ظاهر می‌شود.

(Rossouw & Frick, 2023) بر این باور هستند که برنامه درسی پنهان مفهومی چالش برانگیز برای درک و تعریف است، چرا که این نوع برنامه درسی ذهنی و موقعیتی است و برنامه درسی رسمی به عنوان پایه و اساس برنامه درسی پنهان مطرح شده است. برنامه‌درسی پنهان به عنوان پیام تحمیلی که فراگیران یاد می‌گیرند اما به صراحت آموزش داده نمی‌شود، نظریه پردازی و مطرح شده است. با این حال، مطالعات کمی برنامه درسی پنهان را به عنوان یک عملکرد یکپارچه و تجسم یافته از تجربیات زیسته افراد در نظر می‌گیرند. با به کارگیری نظریه تأثیر مشخص می‌شود که چگونه فراگیران با یک برنامه درسی پنهان که در یک مجموعه خاص ظاهر می‌شود، به عنوان مثال، فضاها، افراد، اشیاء و زمانی که دینفعان آموزش در طول تحصیلات خود با آنها مواجه شده، درگیر می‌شوند (Bylsma, 2023).

(Reed Marshall, 2023) با استفاده از تجربیات خود به عنوان معلم و مربی کلاس درس، توضیح می‌دهد که چگونه اصل قدرت از طریق عناصر مختلف، از جمله استفاده از زبان (هم توسط دانش آموزان و هم توسط معلمان)، برنامه درسی پنهان و فرهنگ کلاس درس

³- null curriculum

¹- explicit curriculum

²- covert curriculum

واقع کنش‌های معلمی با وجود رویارویی آنها با عوامل برنامه‌درسی پنهان و تاثیرگذاری متقابلی که می‌توانند نسبت به یکدیگر داشته باشند، مورد غفلت قرار گرفته است. معلمان تغییردهنده فضای آموزشی و فکری مدارس تلقی می‌شوند، بنابراین به حاشیه راندن نقش آموزشی و تربیتی آنها در راستای بهبود فرهنگ مدارس و ارتقا ذهنیت و نگرش مخاطبان آموزشی که برگرفته از برنامه‌درسی پنهان است و چشم‌پوشی از توانمندی‌هایشان در تعیین جهت‌گیری‌های این نوع برنامه‌درسی، تداعی‌کننده عدم دسترسی و دخالت در محتوای درسی برنامه‌های غیر رسمی شده است. هم‌چنین دغدغه‌هایی در مورد چگونگی حضور برنامه‌درسی پنهان در مدارس وجود دارد و این که با چه جهت‌گیری و فرایندی این برنامه‌ها در مدارس حضور داشته باشند و معلم چگونه می‌تواند چنین وضعیتی را مدیریت و هدایت نماید، جای تامل دارد. در واقع برنامه درسی پنهان در مدارس پدیده‌ای آموزشی است که معلم در قبال آن وظایف و مسئولیت‌هایی دارد ولی این که به چه نحوی می‌توان نقش معلم را در بهره‌گیری مناسب از این برنامه‌درسی مورد توجه قرار داد، نیاز به بحث و بررسی دارد تا بتوان از ماحصل تعامل بین معلم و برنامه درسی پنهان به موقعیت آموزشی پشتیبانی‌کننده از فعالیت‌های درسی معلم دست یافت.

بنابراین می‌توان گفت که برنامه‌درسی پنهان به ایدئولوژی‌هایی اشاره دارد که در محتوای آموزشی به طور ضمنی باقی می‌مانند (Baykut et al, 2022: 156)، و تا زمانی که فعالیت‌های برنامه درسی پنهان، بخش‌های گم‌شده برنامه رسمی را تکمیل کند، نتایج مؤثرتری در کسب نتایج هدفمند در فعالیت‌های آموزشی خواهد داشت (Gunduz & Gundogdu, 2023: 491). از طرفی برنامه درسی پنهانی که از طریق عواملی شامل مدیریت مدرسه، محیط کلاس درس، معلمان و دانش‌آموزان در مؤسسات آموزشی که در آن فعالیت‌های آموزشی و یادگیری انجام می‌شود پدیدار می‌شود، در قلمرو آموزش اهمیت مشخصی دارد. این برنامه درسی پنهان، همراه با

مهارتی دانش‌آموزان کلاس‌های درس اقدام نماید. قدرت معلم به دلیل تأثیر آن بر انتقال برنامه درسی پنهان برجسته شده است (Aycicek, 2021). تحقیقات (Thornberg, 2010) نشان می‌دهد که چگونه اقتدار معلم از طریق گفتمان کلاس درس و برنامه‌درسی پنهان در کلاس اعمال می‌شود. (Thornberg & Elvstrand, 2012) نیز بر این باور است که انطباق با اقتدار هنوز در برنامه‌درسی پنهان ذاتی است و معلمان به مدیریت افکار خود از طریق آن می‌پردازند. برای بهینه‌سازی اجرای برنامه‌درسی پنهان، پنج عامل کلیدی باید در نظر گرفته شود: درک دستورالعمل‌های معلمان، آگاهی از رفتارهایی که معلمان و بزرگسالان را خوشحال می‌کند، هماهنگی با همسالان، کار مؤثر در گروه و اجتناب از رفتارهای قلدری. در نهایت، برنامه درسی پنهان باید بر شکل دادن به ویژگی‌هایی مانند وقت شناسی، صداقت، ادب، مسئولیت‌پذیری و احترام به دیگران تمرکز کند (Barnwell, 2023: 39). بنابراین باید همیشه درک کنیم که برنامه درسی پنهان نقش مثبت یا منفی در نظام آموزشی داشته و معلمان باید آن را به خاطر سپرده و ماهیت کنشگری با آن را در مدارس مدیریت نمایند (Sazegar et al, 2021: 235).

معلمان نیروهای کارآمدی هستند که ایده‌ها و نظرات آموزشی و غیر آموزشی آنها در مدارس فراهم‌کننده فضای یادگیری مناسب برای دانش‌آموزان است. در واقع معلمان با دخالت دادن نقش خود در چگونگی بسترسازی فرهنگی برای اجرای برنامه‌ها، این حق را برای خود قائل می‌شوند که زمینه و شرایط مطلوب دستیابی به اهداف درسی را فراهم نمایند. به عبارتی معلمان در مواجهه با شرایط آموزشی خود را مسئول شکل‌دهی و پرورش ارزش‌های آموزشی تلقی می‌کنند. اما آنچه در مدارس اتفاق می‌افتد این است که با وجود اهمیت چارچوب‌های رفتاری خاص در این محیط‌های آموزشی، اهمیت چندانی به جایگاه معلمان در مواجهه با فرهنگ مدارس که در چارچوب برنامه‌درسی پنهان تعریف می‌شود، داده نمی‌شود. در

برنامه درسی رسمی که در تمامی مؤسسات آموزشی اجرا می‌شود، بر پیشرفت تحصیلی و هم‌چنین علاقه و نگرش ذینفعان آموزشی نسبت به موضوعات درسی تأثیر می‌گذارد (Demir, 2018).

پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه عبارتند از: یافته‌های مطالعه (Zonyra, 2024) نشان می‌دهد که معلمان با آگاهی از نقش برنامه درسی پنهان، در مورد روش‌های تدریس و استراتژی‌های مدیریت کلاس درس، تصمیمات منطقی‌تری گرفته و برای ایجاد یک محیط کلاس درس فراگیرتر و عادلانه‌تر تلاش می‌کنند. یافته‌های پژوهش (Karner & Schneider, 2024) بیانگر این است که برنامه‌درسی پنهان با نقش دادن به معلم، به دنبال توسعه آداب خاص رفتاری در آموزش، و استفاده از مواد آموزشی با نیت خاص است. مطابق با یافته‌های پژوهش (Anaya, 2023) معلم با انتقال ضمنی ارزش‌ها از طریق پاسخ‌های اقتدار، راهبردهای مدیریت کلاس و سبک تدریس، سازگاری و انسجام آن‌ها در کاربرد قوانین کلاس، به شکل‌دهی ماهیت جدیدی از برنامه‌درسی پنهان می‌پردازد. یافته‌های مطالعه (Hatipoglu & Semerci, 2023) بیانگر این است که برنامه درسی پنهان با تلقین الگوهای اخلاقی، رفتار معلمان را کنترل کرده و درصدد این است که شرایط را برای زیست‌پذیری آموزشی آنها متناسب با ارزش‌های اخلاقی مدنظر خود در مدارس فراهم نماید. یافته‌های پژوهش (Burak, 2021) نیز تایید می‌کند که معلم در کنش با برنامه درسی پنهان بسته به نوع میزان تأثیرگذاری آن بر ماهیت معلمی خود از استعاره‌های قدرت نامرئی، جو مدرسه، روح، ویروس، رنگین‌کمان، راهنما، پیام مخفی، قانون و عرف استفاده می‌کند که دارای بار مثبت یا منفی است.

بررسی پژوهش‌های صورت گرفته نشان می‌دهد که پژوهشگران اغلب به بررسی نقش برنامه‌درسی پنهان و تأثیراتی که می‌تواند بر شکل‌گیری عادات رفتاری یکنواخت و هدفمند در معلمان داشته باشد، پرداخته‌اند. در مطالعاتی هم که نقش معلم در برنامه‌درسی پنهان مورد بررسی قرار گرفته است بیش‌تر جنبه‌ها و ابعاد

صوری و سطحی از جایگاه معلمی و ماهیت واکنش آنها مورد تأکید است و به کیفیت تعامل آنها با یکدیگر در توسعه انواع هویت معلمی و سطوح برنامه‌درسی پنهان توجهی نشده است، در حالی که برنامه درسی پنهان در کنار برنامه درسی رسمی باید به نوعی الزامات رفتاری خود را از ذینفعان آموزشی و به خصوص معلمان دریافت نماید. بنابراین ضروری است جایگاه و نقش ارزشمند معلم در مواجهه با ساختار برنامه درسی پنهان و چگونگی تأثیرگذاری بر مسیر اجرایی ایده‌های آن در بطن آموزش مورد توجه قرار گیرد. در پژوهش حاضر نیز محقق به دنبال شناخت ماهیت تعامل معلم و برنامه درسی پنهان و نقش معلم در مواجهه با این نوع برنامه درسی است تا بتوان شرایط مناسبی برای مواجهه آنها در محیط‌های آموزشی تدارک دید.

سوالات پژوهش

سوال اول: برنامه درسی پنهان در محیط آموزشی چه تأثیری بر معلم و جایگاه او در ساختار آموزشی دارد؟
سوال دوم: معلم و رفتارهای او چه تأثیری بر گستره برنامه درسی پنهان و اثرگذاری اش بر فرایند آموزش آموزشی تدارک دید؟

روش‌شناسی پژوهش

تحقیق حاضر در حوزه پژوهش‌های کاربردی در بعد هدف، از لحاظ روش جمع‌آوری داده‌ها، کیفی با ماهیت اکتشافی است که در این مطالعه از روش پژوهش روایی با تأکید بر تحلیل موضوعی از روایت‌های آموزشی استفاده شد. روش بررسی تجارب بر اساس راهبرد تحلیل از نوع تحلیل روایت‌پژوهانه بود که در آن پژوهشگر به توصیف رویدادهای حاصل از برنامه درسی پنهان که معلمان در بطن آن حضور دارند، پرداخته و آنها را با استفاده از یک طرح خطی به صورت یک داستان ارائه می‌دهد. مشارکت کنندگان شامل 19 نفر از معلمان با سوابق آموزشی مختلف در سال تحصیلی 1403-1404 بودند که با

روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع حداکثر گونه‌گونی¹ که کارشناس و دغدغه‌مند به مباحثات برنامه‌درسی بودند، انتخاب شده و جمع‌آوری داده‌ها تا زمان اشباع آن ادامه یافت. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته استفاده شد که در آن تجارب معلمان از روند تعامل با برنامه‌درسی پنهان و تاثیرات متقابل آنها بر یکدیگر مورد بحث و بررسی قرار گرفت.

فرایند جمع‌آوری داده‌ها به این صورت بود که با فراهم آوردن فضای علمی محترمانه و ایجاد علاقه و رغبت در مصاحبه‌شونده‌ها نسبت به بیان تجارب اصیل خود در محیط‌های آموزشگاهی و تعهد پژوهشگر نسبت به عدم عکس‌العمل در قبال محتوای پاسخ معلمان به ماهیت کنشگری در برنامه‌درسی پنهان و عناصر و عوامل آن، ادراک به دست آمده آنها در جهت تعیین کیفیت رفتار در مدارس و موضع‌گیری در مواجهه با این شرایط مورد بررسی و داده‌نگاری قرار گرفت. قبل از انجام مصاحبه، مفهوم برنامه‌درسی پنهان، مولفه‌ها و ابعاد آن و تفاوت آن با برنامه‌درسی رسمی و دیگر برنامه‌ها از طریق جلسه مجازی و در قالب ویس به مصاحبه‌کنندگان ارسال شده و از کیفیت پاسخ دهی آنها نسبت به این موضوع به صورت غیر مستقیم بازخورد گرفته شد تا آمادگی آنها برای انجام پژوهش سنجیده شود. با استفاده از پروتکل مصاحبه، سوالات ماهیت استدلالی داشت، به این صورت که ابتدا سوالات کلی درباره موضوع پژوهش مطرح و در ادامه سوالات فرعی و دقیق‌تری متناسب با روند مصاحبه از معلمان پرسیده شد. نمونه‌ای از سوالات کلی (مورد یکم تا چهارم مربوط به پرسش اول یافته‌های پژوهش و مورد پنجم تا هشتم مربوط به پرسش دوم یافته‌های پژوهش) مربوط به مصاحبه عبارتند از: 1- برنامه‌درسی پنهان چه نقشی در بهبود فعالیت‌های معلم می‌تواند داشته باشد؟ 2- وجود و حضور برنامه‌درسی پنهان در محیط مدارس منجر به شکل‌گیری چه قابلیت‌هایی در معلمان می‌شود؟

3- ماهیت برنامه‌درسی پنهان چه نقشی در تعیین کیفیت تعامل معلمان در آموزش دارد؟ 4- فهم برنامه‌درسی پنهان چگونه می‌تواند حوزه تصمیم‌گیری و اختیارات معلمان را تحت تاثیر قرار دهد؟ 5- ویژگی‌های آموزشی و انتظارات معلمان از یادگیری و آموزش چه تاثیری در کیفیت فعالیت آنها در برنامه‌درسی پنهان دارد؟ 6- فعالیت‌های معلمان چه ویژگی‌هایی از حوزه برنامه‌درسی پنهان را در بر می‌گیرد؟ 7- معلمان از طریق برنامه‌درسی پنهان چگونه بر فرایند آموزش کلاسی تاثیر می‌گذارند؟ 8- معلمان در تعامل با برنامه‌درسی پنهان چه نقشی در بهبود یا تضعیف شرایط آموزشی دارند؟

زمان صرف شده برای مصاحبه‌ها از یک الی دو ساعت بین مشارکت‌کنندگان متغیر بود. مصاحبه‌ها با معلمان با حضور آنها در مکان تعیین شده انجام گرفته و محتوای گفتگو بر روی گوشی موبایل ضبط شده و بلافاصله بعد از اتمام مصاحبه و بررسی مکرر داده‌های شنیداری، متن مصاحبه‌ها روی کاغذ پیاده و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و عبارت‌هایی را که نشان‌دهنده کنش‌های معلمان در برخورد با برنامه‌درسی پنهان و در ارتباط با مدیریت رفتار فردی در چگونگی فهم ماهیت جهت‌گیری آنها نسبت به سطح فعالیت درسی و آموزشی بود، انتخاب شد.

تفکیک عبارت‌های مربوط به هر مفهوم و تبدیل و تغییر شکل جملات بیان شده هر فرد به طور جداگانه از مصاحبه معلمان صورت گرفت و با در نظر گرفتن وجوه و نکات مشترک، در قالب کد یا مضامین اصلی سازماندهی شد. در فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها، از مجموع مصاحبه‌های صورت گرفته 148 مفهوم اولیه استخراج و در مراحل بعدی به تدریج با حذف زمینه‌های مشابه و نزدیک به هم، تعداد آنها کاهش یافته و در نهایت کدهای اصلی، محوری و اولیه مطابق با آنچه در یافته‌ها ذکر شده است، به دست آمد. در این پژوهش تجزیه و تحلیل

دولتی، استعداد درخشان و ...) کسب کرده بودند، برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد.

¹ - در پژوهش حاضر از تجارب گوناگون و اغلب متضاد معلمانی که در طول سال‌های مختلف تحصیلی در محیط‌های آموزشی متنوع (دولتی، غیر

آمده و تشریح گستره آنها با عناصر مختلف موقعیت آموزشی جهت انتقال‌پذیر ساختن داده‌های پژوهشی، روش متخصصان بیرونی در راستای پیگیری پژوهشگر دیگر از روش‌ها و نتایج به دست آمده از پژوهش جهت اعتمادپذیری یافته‌ها و نقل قول‌های تجارب شخصی آموزشی مصاحبه‌شوندگان برای تاییدپذیری داده‌های تحقیق استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهشی به دست آمده نشان می‌دهد که معلم و برنامه درسی پنهان به طور پیوسته در یک تعامل متقابل قرار دارند که بسته به موقعیت آموزشی میزان تاثیرگذاری آنها بر یکدیگر در نوسان است و قدرت کارایی آنها را در قبال هم افزایش یا کاهش می‌دهد. در واقع مولفه‌های به دست آمده در این پژوهش حوزه‌های عملکرد این دو مفهوم و گستره آن را بر اساس تجربیات معلمان در طول سالیان تجربه اندوزی مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد.

سوال اول: برنامه درسی پنهان در محیط آموزشی چه تاثیری بر معلم و جایگاه او در ساختار آموزشی دارد؟

داده‌های حاصل از توصیف تجارب معلمان در تعامل با برنامه درسی بر مبنای رویکرد فضای سه بعدی (Clandinin & Connelly, 2000) با تاکید بر سه عنصر تعامل (شخصی و اجتماعی)، استمرار (گذشته، حال و آینده) و موقعیت (محیط‌های فیزیکی یا محیط راوی داستان‌ها) انجام گرفت. روند تجزیه و تحلیل روایت‌ها با گردآوری تجارب شخصی معلمان به شکل میدانی با استفاده از مصاحبه صورت گرفت. سپس این روایت‌ها بر اساس عناصر روایتی تعامل، استمرار و موقعیت بازآفرینی شده و در ادامه داستان‌های آموزشی در قالب ترتیب زمانی و با در نظر گرفتن محیط و مکان تجارب کسب شده معلمان بازنویسی و تحلیل شد.

روند صحت‌سنجی داده‌های به دست آمده در بستر تحلیل‌های طولانی مدت انجام شد. در این راستا جهت اعتبارپذیری یافته‌های پژوهش از خود ارزیابی مستمر محقق استفاده گردید. در این روش پژوهشگر با غوطه‌ور شدن در داده‌های به دست آمده به صورت مستمر و مقایسه کدهای به دست آمده با هم و بررسی مکرر معانی آنها به استخراج کدهای فرعی و اصلی پرداخته است. روش غنی‌سازی داده‌ها با بسط مفهومی کدهای به دست

جدول 1: نقش برنامه درسی پنهان بر رفتار معلم

کدهای اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
نقشه‌دهی آموزشی	تکلیف‌سازی	مسئولیت‌شناسی، حریم امن فعالیت، چارچوب قدرت‌پذیری، فعالیت بین لایه‌های آموزشی، میزان تعلق به برنامه‌ها، تنظیم‌بخشی اقدامات آموزشی، فهم قانون نانوشته آموزشی
	تعامل‌گری	ماهیت سلسله مراتب عمل آموزشی، حد بیان مطالب، چگونگی توصیف واقعیت‌ها، کیفیت مواجهه با چالش‌ها، تعریف‌شدگی در رفتار آموزشی، گفتگو در مباحث، میزان پرداخت به موضوعات
	هدف‌سنجی	ترسیم آرمان‌های درسی، جهت‌گیری برنامه شخصی، انگیزه‌های محیطی، نیازهای معلمی در محیط آموزشی، اولویت در تحقق فعالیت‌ها، گستره رقابت آموزشی، فهم کنشگری در حرفه معلمی
هنجاربخشی	ارزش‌مداری	دیکته کردن اخلاق مورد نظر، اجرای قانون خوب و بد، ایدئولوژی‌گرایی، توسعه رفتارهای تبلیغی، اتکا به باورهای نقدناپذیر، تابوگزینی
	اجماع‌پذیری	مشروع‌سازی رفتار سازمانی، گروه‌مندسازی اقدامات آموزشی، توجه به خواسته‌های جمعی در آموزش، معیارپذیری جمعی رفتارهای درسی، توافق‌نامه اشتراکی در آموزش درسی
	الگوپذیری	سبک‌زایی، قالب‌بخشی رفتاری، مقلدسازی در کنشگری، تطابق‌دهی فعالیت‌های درسی، چارچوب‌بخشی منطقی به اقدامات معلمی، توجیه مفهوم ملکه ذهنی در عمل معلمان

ذهنیت‌آفرینی	انگاره‌شناسی	ترسیم فضای رفتاری، توصیف انتظارات معلمی در عمل، شکل‌دهی نمای عمل معلمی در آموزش، تصویرسازی ماهیت فعالیت‌های آموزشی معلم، شفافیت‌بخشی به باورهای ذهنی، فهم طرح وظایف معلمی
	معرفت‌پذیری	ماهیت دانش معلمی، ساختار کاربرد دانش، کارکرد دانش آموزشی، هزینه‌کرد دانش، گزاره‌های دانش پژوهی، چگونگی تبلور دانش در زندگی علمی، نقش دانش‌افزایی
سنجه عملکردی	شاخص‌سازی	پذیرش بدون بررسی، پیروی از عناصر درسی موجود، مطلوب شمردن قوانین درسی، دفاع از وضعیت ایده‌های حاکم بر دروس آموزشی، باور به تشریح روندهای موجود در آموزش، کیفیت‌سنجی
	محرك‌آفرینی	تدارک لذت از موقعیت فعلی محیط آموزشی، مثبت جلوه دادن تعاملات آموزشی، ایجاد تعهد نسبت به برنامه‌های درسی و آموزشی، انگیزه‌بخشی در اجرای روند‌های فعلی آموزش، ترغیب جایگاه آموزشی
مکانیزه‌سازی	عادت‌گرایی	آیین آموزشی، عرف‌گرایی در رفتار آموزشی معلمان، ناهشیاری در فعالیت‌های درسی، پرداخت روتین به اقدامات درسی، روزمره‌سازی عملکرد درسی معلمان، محتاط‌گرایی
	خودکارسازی	تکرار بدون دقت فعالیت آموزشی، عدم دخالت در وضعیت موجود، از پیش تعیین شدن مقاصد، کنترل رفتاری ناآگاهانه، کاربرد ابزارهای خاص نامرئی، شرطی‌سازی رفتار درسی
	مقاومت‌زدایی	موضع‌ستیزی در عمل آموزشی، القاپذیری، نفی شرایط نامناسب، عدم دفاع از وضعیت اجرای طرح‌های آموزشی، بی‌تفاوتی نسبت به رویدادهای درسی، غفلت از نگرانی‌های درسی

نقشه‌دهی آموزشی: بررسی این مولفه نشانگر نقش برنامه درسی پنهان در ترسیم چارچوب فعالیت‌های معلمی در امر آموزش و روشن ساختن وظایف او در مسیر الزامات درسی است که ماهیت رفتار را بیان می‌کند. این که معلم مناسبات رفتاری خود را به چه سمتی سوق دهد و با چه محتوایی با دیگران در ارتباط باشد، مهم است. در واقع وجود عناصری که قدرت مانورپذیری او را باز تعریف نماید وابسته به مقاصد و نیت درسی و آموزشی است که معنای وجودی معلم را بر مبنای آن تفسیر می‌نماید و سطح انگیزه بخشی و روند کنشگری او را معین می‌سازد.

نمونه مصاحبه‌ها

مشارکت‌کننده شماره 12: "فضای آموزشی به دنبال تحمیل اهداف و برنامه‌های خودش به ذهن معلمان، اون چیزی که برایش مهمه اینه که تو به عنوان یه معلم چیزی رو اجرا کنی که از قبل برایش برنامه ریزی شده. نمی‌تونم چیزی رو اجرا کنی که فقط خودت دوستش داشته باش. موظفی به مدرسه و

ارکان اون پاسخ درستی بدی. نمی‌تونم فقط خودتو ببینی".
مشارکت‌کننده شماره 8: "در وضعیتی قرار گرفتی که مسئولیت یادگیری رو برات مشخص کردن و باید مطابق اون پیش بری و دنبال این نباشی که هی پرس‌وجو کنی که چی شد که من به عنوان یه معلم نمی‌تونم برنامه خودمو داشته باشم. بله هر چند هم معلم خوبی باشه باید برنامه دیگران رو اجرا بکنی".

هنجاربخشی: بررسی این مولفه مبتنی بر ارزش‌آفرینی جهت‌گیرانه برای تعیین فعالیت معلم از طریق برنامه درسی پنهان است تا فرصت فعالیت‌های معلمی در یک فضای ساختاربخش تدارک دیده شود. در این موقعیت معلم همه نوع روابط را بر اساس قوانین خوب و بد تنظیم می‌نماید، بدون این که قضاوتی نسبت به نقایص آنها داشته باشد. در این راستا حس تاثیرگذاری برنامه‌درسی پنهان با مشروعیت بخشیدن اجتماعی به انگاره‌های

رفتاری آن برای معلمان ایجاد شده و پیمان نامه نانوشته‌ای تلقی می‌شود که ملاک عمل و ترویج دهنده سبک زندگی آموزشی تلقی می‌شود.

نمونه مصاحبه‌ها

مشارکت کننده شماره 3: "برنامه درسی پنهان تو رو به سمت رفتارهایی سوق میده که میخواد براتش تقلید کنی. داری سعی می‌کنی که فقط خودت باشی ولی الگوهای رفتاری خاصی رو اجرا می‌کنی. واقعا میخواد سبک آموزشی خودتو با اونا وفق بدی. مثل کسی رفتار بکنی که هضم شده تو محیطه و اصول محیطی رو باهات آشناست".

مشارکت کننده شماره 17: "ارزشمندی رفتارات باید مدنظر محیط آموزشی و برنامه درسی باشه، و دنبال مشروعیت بخشیدن به کارات باشی و جمع و گروه و منافع اونا رو بیش تر در نظر بگیری. میشه گفت حساسیت نسبت به ماهیت برخوردت زیاده و تو کسی هستی که تعهد به اجرای خواسته‌های گروهی رو دنبال می‌کنی".

ذهنیت‌آفرینی: بررسی یافته‌های این مولفه نشانگر این است که برجسته سازی رفتار معلمی در محیط آموزشگاهی مبتنی بر فهم شناختی و تمایلات فکری است که شاخص‌های عملیاتی آن نوع واکنش را مشخص می‌سازد و با بازتولید تصاویر ذهنی فعالیت‌ها نسبت به رد شبهات فکری معلمان از طریق دانش استاندارد شده عمل می‌نماید. بنابراین هر نوع مواجهه با پدیده‌های درسی و آموزشی منوط به چگونگی بهره‌گیری از دانش و حضور آن در زندگی آموزشی معلمان است.

نمونه مصاحبه‌ها

مشارکت کننده شماره 5: "برنامه درسی پنهان سعی می‌کنه تصور رفتاریت رو متناسب با اهداف و انتظارات خودش

ترسیم کنه و این فکر رو القا کنه که فهم حرفه معلمی در گروه اون چیزی هستش که باید توسط من برنامه درسی باور کنی. چیزی مبهمی نباید وجود داشته باشه، خودتو باید با چالش‌های مشخص این برنامه هماهنگی کنی و تصویری رو از معلمی مشاهده کنی که برات کشیدن".

مشارکت کننده شماره 1: همیشه دانش درسی دانشی هستش که در توسعه ماهیت آموزشی معلم به کار گرفته میشه، و انعکاسی از محتوای برنامه‌درسی پنهانه. این برنامه‌درسی نشون دهنده فضایی هست که معلم با شناخت از دغدغه‌های محیط آموزشی بهش میرسه و احساس می‌کنه که بدون درک اون قابلیت آموزشی پایین تری داره".

سنجه عملکردی: یافته‌های این مولفه بیانگر تعیین کیفیت عملکرد معلمی در محیط آموزشی و تعریف الزامات عملی مورد نیاز معلمان در رفتارهایشان است تا با ارزیابی میزان و حجم حضور آنها در زمینه‌های فکری موفقیت‌های قابل قبولی داشته باشند. می‌توان گفت که با تعیین مولفه‌های رفتاری بدون گزینش اختیاری، معلمان را نسبت به رعایت حدود آنها ترغیب کرده و حضور ایده‌ها را در بطن محیط تضمین کرد، چرا که با پذیرش بی قید و شرط، شرایط مثبت جلوه دادن عناصر برنامه‌درسی و تعهدپذیری نسبت به آنها پدید می‌آید.

نمونه مصاحبه‌ها

مشارکت کننده شماره 18: "حد و مرز مهمی برای تعیین رفتار معلم آماده شده و مطابق با این حدود تعهد خودتون نشون میدی. چیزی که مهمه پذیرش و دفاع از این شرایط آموزشی هست که اونا رو به عنوان قانون آموزشی در وجود خودت دربیاری و کیفیت کارات رو بر مبنای اون محاسبه کنی. بله

خود خنثی نماید.

نمونه مصاحبه‌ها

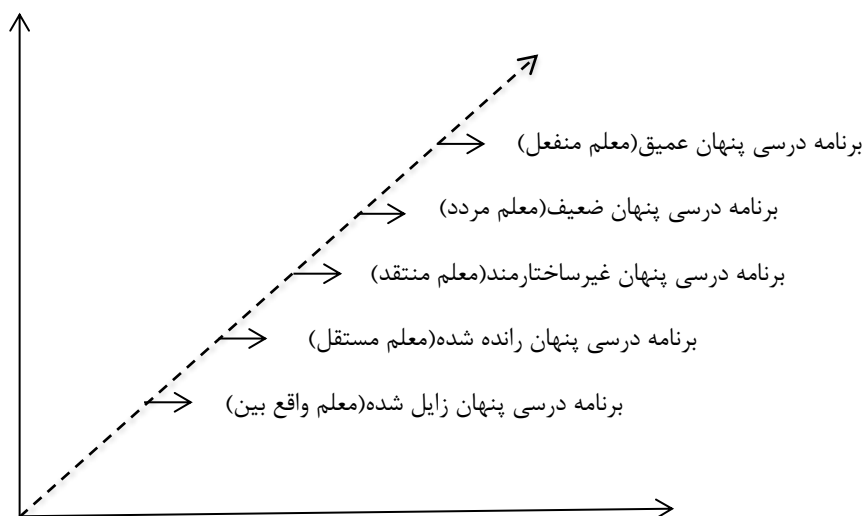
مشارکت‌کننده شماره 4: "واقعا جو حاکم بر برنامه درسی پنهان در مدارس اینه که تو مطیع امر اون باشی و نخوای که فضا رو تغییر بدی. ازت یک شکل رفتاری میخواد که از تکرار چندباره یه عمل آموزشی بهش بررسی و از رو آگاهی به مسائل نپردازی. اون چیزی که بهت میگن رو اجرا کنی بدون این که متوجه باشی آیا واقعا این کار درسته یا نه".

مشارکت‌کننده شماره 13: "عملت بر اساس ساختار فهم و درکت نباشه و از رو تکرار هی بخوای کارتو انجام بدی، تو محیطی قرار بگیری که انگار همه چیز عالیه و تو برا این نقش آفریده شدی. چیکار به دیگران داری، کار خودتو بکن، این طوری می‌تونی رشد کنی و ابزار کار دیگران میشی. باشه بد نیست می‌تونی انتظار داشته باشی که فرد مسئولیت پذیری بودی، ولی واقعا این طور نیست".

درسته که از خودت نظر و اندیشه داری ولی بید در راستای چارچوب‌های آموزشی محیط مدارس باشه".

مشارکت‌کننده شماره 2: "عشق و علاقه ات رو با درست جلوه دادن موقعیت فعلی محیط مدارس نشون بدی و لذت کار کردن رو با این شرایط داشته باشی. درد، درد کسایی باید باشه که تو رو تو این موقعیت قرار دادن بنابراین الزامات رفتاری اونا باید برات خوشایند باشه".

مکانیزه‌سازی: برآورد یافته‌های این مضمون بیانگر این است که برنامه‌درسی پنهان در ایجاد یک موقعیت آموزشی کانالیزه شده برای معلمان عمل می‌کند و فرایندهای رفتاری را بر اساس اهداف خود از قبل مشخص می‌نماید. به عبارتی این برنامه‌درسی با شکل‌دهی مراسمات و آداب آموزشی خاص، آنها را در وجود معلمان نهادینه می‌سازد تا کمترین مقاومت ذهنی نسبت به سلوک رفتاری از قبل برنامه‌ریزی شده پیش آید. در واقع هدف رساندن شناخت معلمان به سطح عادت‌دهی و ناهشیاری اعمال بدون توجه به منافع و معایب کنش‌های معلمی است تا بتواند کنترل معلمان را در قبال رفتارهای



نمودار 1: سطح برنامه درسی پنهان و فرایند ماهیت معلمی

درسی پنهان ساختار غیر قابل تغییری نیست که نتوان اهداف آموزشی آن را اصلاح کرد بلکه خود این برنامه زاییده اندیشه گروه های خاص آموزشی است که تداوم آن مستلزم پیروی خود افراد نیز از ارزش های رفتاری آن است. بنابراین هر چه قدر که تامین کنندگان قدرت برنامه درسی پنهان رویکرد حمایت گرایانه ای از آن داشته باشند دایره و محدوده عمل معلمان در مدارس ذیل آن تعریف می شود و فرصت کنشگری در آن و تقویت یا تضعیف آن با بازتعریف نقش معلمی اتفاق می افتد. در این چرخه تعاملی که از طرف برنامه درسی پنهان رخ می دهد معلم کیفیت متفاوتی از رفتار از نوع بی تفاوتی تا درک واقعی شرایط موجود از خود نشان می دهد. آنچه که در این نمودار مشاهده می شود حضور پنج سطح از برنامه درسی پنهان است که میزان حمایت حامیان این شرایط از آموزش را نمایان می سازد و دامنه عمل برنامه درسی پنهان سطوح مختلفی را در موقعیت های آموزشی برای معلمان تعیین می کند.

سوال دوم: معلم و رفتارهای او چه تاثیری بر گستره برنامه درسی پنهان و اثرگذاری اش بر فرایند آموزش آموزشی دارد؟

بررسی نمودار شماره 1 نشان می دهد که برنامه درسی پنهان سطوح مختلفی از تاثیرگذاری را بر معلم می تواند داشته باشد، به عبارتی ساختار برنامه درسی پنهان منعکس کننده وضعیت ناپایداری است که در شرایط مختلف آموزشی می تواند داشته باشد. در واقع این برنامه درسی دامنه متفاوتی از آموزش و یادگیری پنهان را در بر می گیرد که متناسب با آن انتظارات رفتاری با سطح کیفیت مختلفی از معلمان را حمایت می کند. می توان گفت که جایگاه برنامه درسی پنهان در مدارس از لحاظ کارایی و اثربخشی جایگاه متغیری است که قدرت پشتیبانی کننده از آن تعیین کننده میزان القای الگوهای رفتاری به معلمان است و مطابق با میزان انتقال پذیری مولفه های رفتاری خود کنشگری متفاوتی از فعالیت های معلمی را شکل می دهد. به عبارتی این که برنامه درسی پنهان در کدام سطح از تاثیرگذاری باشد وابسته به گروه های فشار و ذینفعان آموزشی است که فلسفه خاصی از عادات رفتاری را تعریف نمایند. از طرفی محتوای برنامه درسی پنهان همانند قانون نانوشته ای است که توسط گروه خاصی از ذینفعان آموزشی تحمیل شده است و خود همان ذینفعان در چارچوب پذیرش شاخصه های رفتاری آن قرار گرفته اند. در نتیجه برنامه

جدول 2: نقش معلم بر برنامه درسی پنهان

کدهای اصلی	کدهای محوری	کدهای اولیه
قداست‌زدایی	توازن‌گرایی	نگرش بدون تفاوت، فهم عملی یکپارچه، عدالت در برداشت آموزشی، نفی رجحان آموزشی، تقسیم توجه، برابری در قضاوت آموزشی، رفتار بدون توجه به منافع موجود
	انحصارستیزی	عدم قدرت‌بخشی به پدیده‌های خاص، تمرکززدایی از پدیده‌ها، عدم موضوعیت ویژه، رد پذیرش رویدادهای خاص، درست‌بینی، عدم توجه به مالکیت پدیده‌های محیطی، جلوگیری از خودبرتربینی سوژه‌ها
	نقص‌پذیری	همه جانبه نبودن حاکمیت آموزشی موجود، قابل نقد بودن کارکرد های آموزشی، عدم تحقق پذیری کامل اهداف درسی، توجه به موضوعات از زاویه خاص، محدودیت عملی در تربیت
عاملیت‌بخشی	خود آگاهی	تاثیرگذاری مستمر فردی، قابلیت‌بخشی در مواجهه با رویدادهای آموزشی، قدرت علمی حل مسائل، فهم توانمندی‌های شخصی
	تحلیل موقعیت	شناسایی عناصر محیطی، مدیریت وقایع موجود در محیط آموزشی، امکان سنجی شرایط فرهنگی محیط آموزشی، فهم محرک های اثرگذار، تشریح راندمان محیط آموزشی
	گفتمان‌سازی	بازتعریف رویدادهای درسی، ارائه راهکارهای مقابله با ناترازی‌های آموزشی، توسعه مفاهیم ضد

وضعیت موجود، آماده سازی ذهنی و رفتاری، مفهوم بخشی به ماهیت رفتار درست		
شناسایی تعارض منافع، فهم نقش عرف پذیری، شناخت تاثیر غیر رسمی منابع قدرت، درک نقش سلسله مراتب تعریف نشده، سلطه علم آموزشی رایج، غیر قانونی بودن قدرت موجود، فقدان پشتیبانی ساختاری	آسیب شناسی	مساله‌بینی
بررسی دغدغه های طبقات غیر رسمی، واکاوی تعامل بین سطوح قدرت آموزشی، جریان شناسی تشکیل لایه‌های قدرت آموزشی، درک سرمنشا شکل گیری روابط خارج از قاعده، فهم پویایی های آموزشی و درسی در سطوح مختلف، شناسایی روابط سطوح مختلف، شناخت ماهیت تحکم پذیری نیازسنجی آموزشی، حل و فصل تعارضات آموزشی، بهبودبخشی فضای آموزشی، ذهنیت تغییرگرانه، پذیرش نقش فعال در آموزش پنهان، هشیاری در آموزش، مستندمحوری	سطح کاوی	اصول آفرینی
قابلیت‌های فردی، دغدغه‌گرایی، شفافیت اهداف شخصی در آموزش، شناخت گزینه حرفه‌گرایی، فهم نحوه ارتباط با برنامه درسی پنهان، تعیین انتظارات فردی در موقعیت های آموزشی، شناخت روحیه مستقل بودن	خودپژوهی	
تاکید بر فرهیختگی معلم، قدرت‌پذیری معلم، جایگاه معلمی، دستاوردهای معلمی در محیط آموزشی، ارزیابی نقش معلم در برنامه درسی پنهان، ترویج الگوی رفتاری معلم، در متن قرار گرفتن	پیامدمحوری	آینده‌نگری
تاکید بر عقاید درسی معلمان، توسعه دیدگاه های معلمی، ضریب سازی باورهای معلمی، توسعه بینش معلمی در محیط آموزشی، مبانی سازی فرهنگ آموزشگاهی	نگرش‌مداری	
فرصت ایجاد مهارت های معلمی، بسط اندیشه های شخصی، مطرح شدن چالش های شخصی، عرض اندام شخصیت معلمی، نقش پذیری درسی، جدیت در تقابل با اندیشه های درسی، محوریت خواسته های معلمی	هویت‌پروری	ظرفیت‌سازی
ایده های فکری، تعیین کننده وضعیت محیطی، آمیختگی با باورهای معلمی، محوریت تصمیم‌گیری معلم، توجه به رویکردهای تربیتی معلم، تفسیر رای به نفع معلم	مالکیت‌گری	
تردیدسازی نسبت به اعمال آموزشی، تضعیف خواسته‌های آموزشی نامعقول، قطع تحمیل فشارهای آموزشی، توقیف مباحث نانوخته آموزشی، کم اهمیتی به دغدغه‌های موجود، تحلیل حاکمیت برنامه ها	نفوذزدایی	تقلیل‌گرایی
محدودسازی دایره عمل اقدامات تعیین شده، تعیین خط قرمز آداب درسی، جلوگیری از بی‌پروایی آموزشی، شفافیت در کیفیت داده‌های درسی، تعیین مسیر اخلاق درسی	آستانه‌سازی	

را از فواید آنها برده و چالش‌های موجودشان را رفع نمایند یا یک چرخه تعادلی از تعاملات متقابل بین معلم و برنامه‌درسی پنهان شکل دهند، بدون این که تفاوتی در میزان ارزش‌گذاری آنها قائل شوند.

نمونه مصاحبه‌ها

مشارکت کننده شماره 1: "ارزش معلمی به قابلیت او در کنترل شرایط آموزشی و تلاش برای شکل دهی یک نگرش متعادل نسبت به بررسی پدیده های درسیه بدون این که خودش در معرض قضاوت خاصی

قداست‌زدایی: بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که معلمان به دنبال نفی هرگونه روابط مشکل‌آفرین و غیر منطقی هستند که زیست آموزشی آنها را به خطر بیندازد. بنابراین سعی می‌کنند در حوزه آموزش، قوانین و چارچوب‌هایی را تعریف نمایند که روند فعالیت‌پذیری آنها را تسهیل نماید. می‌توان گفت که معلمان نیروهایی هستند که سعی می‌کنند نه تنها ذهنیت منحصر به فرد بودن پدیده های آموزشی و درسی و شرایط حاکم بر آنها را ملغی علام نمایند و قدرت مالکیتی برای آنها تصور ننمایند بلکه با شناسایی نقاط قوت و ضعف هر عنصری در حوزه آموزش، بیش‌ترین بهره

قرار بده. سعی می‌کنم نسبت به هیچ پدیده‌ای تمایل خاصی نداشته باشم و اون جهت‌گیری شخصی رو بزارم کنار، بدون این که فکر کنم در محیط مدارس باید بعضی چیزا رو ناولویت کاریم قرار بدم". مشارکت‌کننده شماره 5: "بله ممکنه تو فضای مدارس بعضی چیزا مهم باشن یا اصلا مهم جلوه داده بشن. ولی تا اونجایی که برام ممکنه عوامل و مسائل مختلف ارزش ذاتی برام ندارن، نه این که نخوامش، ولی برتر از چیزای دیگه نمی‌دونم. خب هر چیزی شرایط خودشو داره، نمیشه گفت همه چیز کامله و باید اونو دوست داشت. به همه چیز و همه کس نگاه نسبی و نه کامل دارم".

عاملیت بخشی: بررسی یافته‌ها نشان می‌دهد که معلم در مواجهه با برنامه‌درسی پنهان می‌تواند عامل دست و پا بسته‌ای نباشد و ضمن تاثیرپذیری و ارزیابی نتایج حاصل از آن، به فکر بهبود و حتی تغییر چارچوب اهداف این برنامه‌درسی باشد. بنابراین این که معلم می‌تواند اثربخش باشد یا نه، بستگی به میزان عاملیت او در موقعیت آموزشی دارد. می‌توان گفت که فهم معلم از نقش و جایگاه آموزشی خود و قدرت تاثیرگذاری در آموزش، باور به نتیجه‌بخش بودن فعالیت‌هایش را آشکار می‌سازد و منجر به شناخت مناسب محیط آموزشی و عناصر موجود در شکل‌گیری این وضعیت آموزشی شده و فرصت بازتعریف اهداف و مطرح ساختن ایده جدیدی را فراهم می‌آورد به طوری که در نقش ارائه دهنده نظرات و ایده‌های اصلاحی برمی‌آید.

نمونه مصاحبه‌ها

مشارکت‌کننده شماره 4: "سعی می‌کنم خودمو در شرایط بهتری نسبت به محیط آموزشی قرار بدم، و این نقش ناشی از آگاهی من نسبت به مواجهه با شرایط

مختلف باشه و بتونم قابلیت های خودمو نشون بدم نه این که به من تحمیل بشه. سعی می‌کنم واقعیت های محیط درسیمو بشناسم و متناسب با اونا واکنش نشون بدم. اصلا دنبال پذیرش بی قید و شرط محیط آموزشی نیستم و نخواهم بود". مشارکت‌کننده شماره 9: "به دنبال این هستم که جو حاکم رو تغییر بدم. اصلا این جو رو دوست ندارم و پیگیر این هستم که خودم یا با همکارام فصل جدیدی از شرایط آموزشی رو تعریف کنم. واقعا آماده این هستم که نگاه ها و انتظارات رو نسبت به محیط اصلاح کنم. چه معنی داره که من فقط بگم بله. خب باید درگیری و تعامل من در جهت شکل دهی رویه های جدیدی از شرایط آموزشی باشه و حتما این کار رو سر فرصت می‌کنم".

مساله‌بینی: بررسی یافته‌ها بیانگر این است که برنامه درسی پنهان بیشتر به عنوان یک ماهیت مساله مانند برای معلمان مطرح است تا یک پدیده آموزشی تسهیل کننده فعالیت های درسی. به عبارتی معلمان ساختار برنامه درسی پنهان را بیشتر به عنوان یک جریان آموزشی قلمداد می‌کنند که اهداف خود را دیکته می‌نماید. باید گفت که معلمان با بررسی دقیق تر لایه های قدرت آموزشی و پی بردن به واقعیت آن چیزی که هست به دنبال آگاهی از عوامل شکل دهنده این موقعیت و نحوه روابط بین این سطوح غیر سازمانی هستند تا بتوانند متناسب با موقعیت تعریف شده توسط خود، رفتار نمایند. از طرفی با دستیابی به سطوح کارکردی این برنامه درسی و منابع رشد و بسط آن، شرایطی که باعث تعارض منافع مخاطبان آموزشی با تصمیم گیرندگان این برنامه ها می‌شود، عمل نمایند. در واقع معلمان با شناخت از عوامل پدید آورنده این وضع نسبت به هشیار شده و کمبودها و نواقصات را برای پذیرش ماهیت این برنامه ها

توسط مخاطبان توجیه نمایند.

نیازمند تدوین اصولی است که حقایق تاثیرگذار مثبت بر سطوح یادگیری را مورد توجه قرار دهد و از طرفی جایگاه و ارزش کنش‌های معلمی را در بهبود مسائل و چالش‌های محیطی مدارس با اتکا به کشف فردی معلم و انتظارات شان نشان دهد.

نمونه مصاحبه‌ها

مشارکت کننده شماره 12: " یکی از دغدغه‌های ذهنیم در رابطه با فضای حاکم بر برنامه درسی اینه که جریانات آموزشی و عواملی که می‌تونن اونو تحت تاثیر قرار بدن، بشناسم. موضع‌گیری نصف و نیمه خوب نیست به همین جهت مشکلات موجود رو سعی می‌کنم بفهمم و برام سواله که چرا نباید وضعیت رو همین طوری ادامه بدم. بنابراین منم گول آرامش ظاهری محیط رو نمی‌خورم و دنبال اون منطق غیر عقلی هستیم که همه رو بر اساس منافع خودش تعریف می‌کنه".

مشارکت کننده شماره 17: "چشم بسته در یه محیط آموزشی کار نمی‌کنم. باید بدونم که در دور و برم چه میگذره. انتظارات چی هستن و از کجا ناشی میشن. چه روابطی بین این عوامل محیطی وجود داره و چه هدف خاصی رو دنبال می‌کنن. از من معلم چی میخوان و چرا با این چارچوب رفتاری خودشونو نشون میدن".

نمونه مصاحبه‌ها

مشارکت کننده شماره 6: "حس معلمی من دنبال واقعیت‌های آموزشی هستش، اون چیزی که واقعا می‌تونه به صلاح آموزش و یادگیری باشه مطابق با این حس و حال منم سعی می‌کنم خودمو در مسیر تغییرات اجتناب‌ناپذیری قرار بدم که می‌تونه به بهبود شرایط کمک بکنه. هم چنین سطح هشیاریم رو در نشون دادن واکنش درست و به موقع آماده نگه می‌دارم".

مشارکت کننده شماره 10: "درگیری درست با این شرایط وابسته به اینه که منم خودمو بهتر بشناسم و متناسب با انتظارات شخصیم واکنش نشون بدم. این که من در چه جایگاهی قرار دارم و چگونه می‌تونم خودمو در مواجهه با عوامل محیط آموزشی ارتقا بدم، مهمه. این که در برابر برنامه درسی پنهان چه رفتاری داشته باشم باید ماهیت و روحیات خودمو بشناسم و بتونم درگیری شناختی بیش‌تری برای خودم ایجاد کنم، فکر کنم این برام بهتر باشه".

اصول آفرینی: بررسی این مولفه اصلی بیانگر نگرش سودمندگرایانه معلمان با تاکید بر رویکرد هزینه- فایده در کاربرد مناسب و درست از قابلیت‌های برنامه درسی پنهان است تا با التهابات فکری کمتری در روند آموزش مواجه شوند، به این معنا که برنامه به عنوان یک دستاورد فکری مطلوب در خدمت اهداف معلمی باشد. می‌توان گفت که این مولفه درصدد ایجاد توازن بین واقعیت‌های محیط آموزشی با داشته‌های فردی معلمان است تا با شناخت دقیق آن چیزی که مدارس بدان نیاز دارد و جز دغدغه‌های محیطی تلقی می‌شود با آنچه که معلمان در وجود خود می‌توانند از طریق توانایی‌های خود آنها را برای آموزشگاه تامین نمایند، ارتباط برقرار نماید. این امر

آینده‌نگری: بررسی یافته‌های به دست آمده نشان می‌دهد که معلم برنامه‌درسی پنهان را به شرط همسو ساختن با تمایلات آموزشی خود، برگ برنده فعالیت‌های حرفه‌ای در مدارس تلقی می‌کند. بنابراین سعی می‌کند فرصت حق دخالت در محتوای آن را در راستای کنترل و مدیریت فضای پیش روی آموزشگاه به دست گیرد. می‌توان گفت که تماس مداوم با برنامه درسی پنهان توسعه دیدگاه شخصی و باور به اثربخش بودن نقش معلم

از طریق این برنامه را تداعی می‌کند و او را در مسیری قرار می‌دهد که به دنبال دستاوردسازی از طریق به کارگیری برنامه درسی پنهان و پیش‌بینی ترویج الگوهای آموزشی مطلوب برای معلم باشد. به عبارتی معلم درصدد شکل دهی یک انگاره مطلوب از نقش خود در آموزش و ارزیابی چگونه دستیابی به اهداف معلمی در آینده است.

نمونه مصاحبه‌ها

مشارکت‌کننده شماره 3: "این که فقط قرار گرفتن در یک محیط آموزشی برام مهم باشه و احساس بکنم که در نقطه امنی هستم یا نه برام کفایت نمی‌کنه. این مهمه که این شرایط چه نتایجی رو می‌تونه به دنبال داشته باشه و آیا واقعا منافع آموزشی منو در نظر می‌گیره یا نه. منظورم منافع مثبتی است که می‌تونه شکل بگیره و منجر به ایجاد الگوهای رفتاری درست بشه."

مشارکت‌کننده شماره 8: "باور به توسعه دیدگاه‌های شخصی در جهت این که چه طوری با شرایط آموزشی کنار بیام، برام مهمه. بنابراین سعی می‌کنم نوع نگاه مو و عقایدمو نسبت به این برنامه درسی شکل بدم. یه جا نایستم و فقط تماشاگر باشم. دوست دارم نظرمو نسبت به محیط موجود بگم و متناسب با اون عمل کنم و نیم‌نگاهی هم به بهبود وضع موجود داشته باشم و فرهنگ جدیدی از محیط رو نشون بدم."

ظرفیت‌سازی: بررسی یافته‌های این مولفه نشان می‌دهد که معلم می‌تواند با اتکا به محتوایی که در قالب برنامه‌درسی پنهان ارائه می‌شود هم به توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای خود بپردازد و هم این که این فرصت را در اختیار محیط آموزشی قرار دهد تا متناسب با امکانات خود مسیر درستی را برای آموزش و یادگیری

در اختیار ذینفعان آموزشی قرار دهد تا فعالیت‌های مشروعی در پیشبرد اهداف درسی داشته باشند به جای این که از منطق زور و اجبار استفاده نمایند. در واقع برنامه درسی پنهان نشان دهنده حاکمیت نظر معلم بر شاخصه‌های محتوایی آن و بازتعریف جدیدی از نقش خود در حوزه آموزش و استفاده از این ظرفیت درسی برای القا رهبری معلم در برنامه درسی پنهان است.

نمونه مصاحبه‌ها

مشارکت‌کننده شماره 14: "واقعا یه فرصت مناسبه که خودی نشون بدم و اگه ایده درستی دارم اونو به محیط عرضه بکنم. نقش معلمیمو توسعه بدم و نیازهای فردی و گروهی رو مطرح کنم. شاید بشه گفت واقعا تحقق این شرایط سخته ولی خب منیت معلمی به تو اجازه میده که ماهیت فردیتو نشون بدی. بله تو معلمی و درستش اینه که دغدغه‌های تو مطرح بشن و منم خیر خودمو تو آموزش می‌خوام، شاید بهتر از هر کس دیگه‌ای".

مشارکت‌کننده شماره 19: "درسته که این برنامه درسی می‌تونه ایده‌های خوبی داشته باشه، ولی این که فقط به اونا اکتفا بکنی و خودتو و ایده هاتو نادیده بگیری درست نیست. بنابراین منم حق آموزشی دارم و باید قدرت انتخابمو و نظرمو در مواردی به محیط تحمیل بکنم. به هر حال این محیط رو من تجربه می‌کنم و تجربه خواهم کرد پس چه بهتر که عناصر موجودش هماهنگ با فکر و ذهن من باشه".

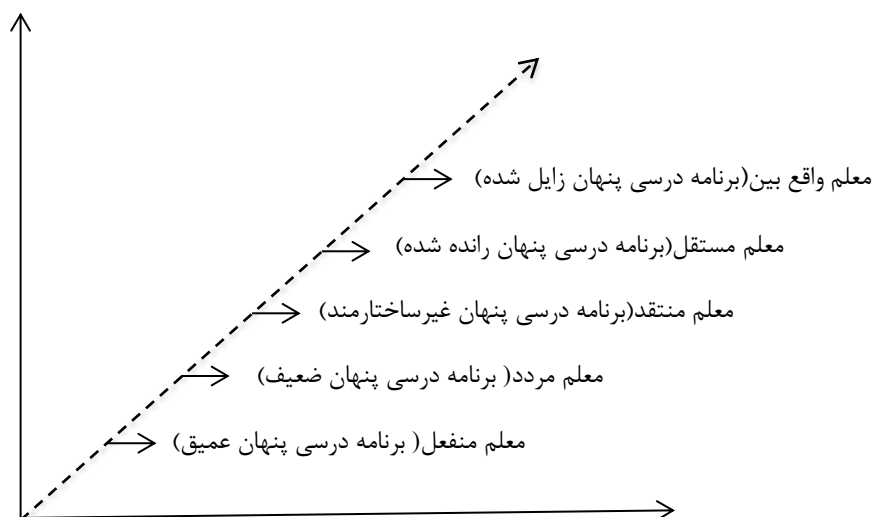
تقلیل‌گرایی: بررسی یافته‌های این مولفه اصلی نشانگر این است که برنامه درسی پنهان در تعامل با معلم تحت الشعاع قرار گیرد، بدین نحو که این برنامه به جای این که حاکمیت فرهنگ‌سازی آموزشی با عوامل پشت پرده را به دست گیرد ابزاری در دست معلم به عنوان یک نماد ایجاد کننده فرهنگ آموزشی در نظر گرفته شود. باید گفت که موضع‌گیری معلم در این نقش کاستن از قدرت نفوذ برنامه درسی پنهان و عدم اولویت دار کردن اهدافی است که بدون توجه به خواسته‌های گروه‌های معلمی به وجود آمده است تا با ترسیم خط مشی حوزه کارکردی،

تصمیم‌گیری‌های معلمان را در هدایت و کنترل برنامه درسی پنهان آشکار سازد. به عبارتی باید خط قرمزی در مواجهه برنامه درسی پنهان با معلم تبیین کرده و آن را زیر مجموعه‌ای از اقدامات درسی معلم به حساب آورد تا جایگاه معلمی را در تعیین تکلیف محتوای این برنامه تثبیت کرد.

نمونه مصاحبه‌ها

مشارکت‌کننده شماره 5: "ببینید قدرت معلم در مواجهه با این نوع برنامه درسی اینه که ارزش ذاتی برای اون قائل نشه و این ایده رو مطرح کنه که شک و تردید منشا تمامی تحولات آموزشی هستش و نباید به شرایط موجود راضی شد. این که چه فشاری باید

تحمیل بشه و نباید بهش حساس شد، درست نیست. در نتیجه همه تلاشم اینه که وضعیت غیر قابل انعطاف رو بنارم کنار و مطابق با شرایطی که هست رفتار کنم. مشارکت‌کننده شماره 11: "تلاشم برای اینه که سطح تعریف شده‌ای از قدرت برنامه درسی رو مشخص کنم این طوری می‌تونم هم از فشار غیر قابل مشاهده این برنامه کم کنم و هم این که تکلیف‌مو با این موضوع که با مسائل موجود در محیط مدارس چه جوری روبرو بشم، مشخص کنم. از طرفی تسلط بی حساب و کتاب فضای موجود بر ذهن معلمی رواز بین ببرم."



نمودار 2: فرایند توسعه ماهیت معلمی و تغییر شکل برنامه درسی پنهان

بررسی نمودار شماره 2 بیانگر این است که کنش معلم با برنامه درسی پنهان در سطوح عملیاتی متفاوتی تعریف می‌شود به این نحو که معلم و اندیشه‌های آموزشی اوست که قدرت نفوذ برنامه درسی پنهان را گسترده یا محدود نماید. در واقع معلم با میزان کنشگری در محیط‌های آموزشی سطح تاثیرگذاری یا تاثیرپذیری از برنامه‌ها را برای خود مشخص می‌نماید. می‌توان گفت که معلم و گروه‌های معلمی کسی است که شکل و

ساختار برنامه درسی پنهان را می‌تواند ترسیم نماید و هر چه قدر که عکس‌العمل معلم در مواجهه با الگوها یا المان‌های رفتاری برآمده از برنامه درسی پنهان، متفاوت باشد این برنامه موضع‌گیری متفاوتی از شرایط خود را بر عمل معلمان دیکته می‌نماید. به عبارتی همان‌طور که گفته شد برنامه درسی پنهان با حمایت گروه‌های تحت فشار می‌تواند تحمیل شود، ولی این شرایط از طرف معلم نمی‌تواند پایدار بماند، بلکه معلم برنامه درسی

بردن دانش رفتاری دیکته شده توسط برنامه درسی پنهان تدارک می‌بیند. در این شرایط آنچه که معلم را به ادامه مواجهه با برنامه درسی پنهان ترغیب می‌نماید این است که معلمان با فهم مناسب جهت‌گیری‌های تنگ‌نظرانه این برنامه‌ها، به دنبال این هستند که سطح دیگری از برنامه درسی پنهان را با الگوهای رفتاری متفاوت از قبل برای برنامه‌ها مشخص سازند. بنابراین باید گفت که دامنه عمل معلم زمانی که برنامه درسی پنهان مشروعیت خود را از دست می‌دهد گسترده‌تر شده و اهداف جدیدی را برای برنامه درسی پنهان تعریف می‌نماید. در نتیجه می‌توان گفت که برنامه درسی پنهان نمی‌تواند وجود نداشته باشد، بلکه ماهیت رفتاری آن و القاکننده آن سمت و سوی جدید را برای خود تعیین می‌نماید که در این راستا معلم و فعالیت‌های اوست که خود و همکاران او را وارد زمینه جدیدی از برنامه درسی پنهان با مولفه‌های رفتاری رضایت بخش برای آنها می‌نماید. این چرخه یا فرایند پذیرش-نقد-عدم پذیرش همیشه پایدار است و بستگی به میزان مطابقت برنامه درسی پنهان با اولویت‌های آموزشی معلمان دارد که باقی‌ماند یا مقاصد جدیدی را برای خود تدارک ببیند.

پنهان را رویکردی در آموزش تلقی می‌کند که خود و همکاران آموزشی آنها پایه‌گذار جهت‌گیری‌های این برنامه و شدت و ضعف آن در تعیین عناصر رفتاری هستند. از طرفی معلم و گروه‌های معلمی سعی می‌کنند کارایی حداکثری در مواجهه با برنامه درسی پنهان داشته باشند، به این معنا که معلمان در آغاز ورود به محیط آموزشی و عدم آگاهی یا غفلت از ماهیت حرفه معلمی نسبت به پذیرش قوانین رفتاری برنامه درسی پنهان مقاومتی از خود نشان ندهند یا اصلاً نتوانند، و ارزش‌های این برنامه را ارزش‌های معلمی به حساب بیاورند ولی به تدریج و طی تجارب آموزشی نسبت به تعهد خود به ساختارهای رفتاری برنامه درسی پنهان در معرض تردید و شبهه قرار گیرند، در نتیجه اثربخشی این برنامه‌ها را به چالش بکشند و با نقد و آسیب‌شناسی مولفه‌های رفتاری برنامه، روند انتقال قدرت به ماهیت آنها و کارکردهای آموزشی‌شان را دچار بی‌نظمی نمایند. در این سازماندهی اهداف آنها را دچار فروپاشی نماید. در این شرایط قابلیت معلمان به سمت استقلال از اندیشه‌های رفتاری برنامه درسی پنهان حرکت کرده و آموزه‌های این برنامه در حاشیه قرار می‌گیرد. این هویت مستقل معلم زمینه را برای مشاهده و درک واقعیت‌های میدانی آموزش فراهم می‌نماید و فرصت را برای حذف و از بین

تعامل معلم با برنامه‌درسی پنهان در سطوح پنج‌گانه

جدول 3: فرایند نقش‌پذیری معلم در تعامل با برنامه‌درسی پنهان

ماهیت معلمی	سطح تعامل	کارکرد معلمی	نقش معلمی	هدف معلمی	ویژگی معلمی
معلم منفعل	عادت‌پذیری	تعهدگرایی	سازمان‌محور	ارزش‌گرایی	وابستگی
معلم مردد	غفلت‌زدایی	شبهه‌افکنی	حساس‌مند	دوگانگی	تعلیق‌پذیری
معلم منتقد	چالش‌مندی	نقادی	متفکر انتقادی	آسیب‌شناسی	خبرگی
معلم مستقل	قانون‌گریزی	تعهدستیزی	مستقل	هویت‌سازی	استقلال‌پذیری
معلم واقع‌بین	توسعه‌بخشی	اصلاح‌گری	نوآور	غنی‌سازی	رهبری

نفوذ معلم ماهیت مختلفی از مفهوم معلمی شکل گرفته که با ایجاد انتظارات متفاوت، سطح ارتباطات آنها را تعریف می‌نماید. می‌توان گفت که معلم در طی دوران

مطابق با جدول شماره سه میزان و کیفیت تعامل معلم با برنامه درسی پنهان در سطوح پنج‌گانه‌ای اتفاق می‌افتد که در هر کدام از این سطوح بسته به گستره

افکار منسوخ آموزشی مدنظر قرار دهد. از طرفی تحقق چنین شرایطی مستلزم فهم دقیق موقعیت و تشخیص نیازهای محیطی است که زمینه اصلاح فرهنگ مدارس و شکل دهی مجدد آن را با غنی ساختن رفتار آموزشی فراهم آورد. بنابراین می‌توان گفت که در تعامل معلم و برنامه‌درسی پنهان، این ارتباط فرصتی تلقی می‌شود که معلم با استفاده از برنامه موجود هم خود را مستلزم آگاهی از محیط اطراف می‌کند و هم این که محتوای برنامه درسی پنهان را قابلیت‌ی تصور می‌کند که متناسب با شرایط زمانی و مکانی محیط برهم زننده ارزش‌های به حاشیه رانده شده و زایل شده به حساب می‌آید.

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف واکاوی تعامل بین معلم و برنامه درسی پنهان به دنبال تشریح عوامل و عناصری است که در کیفیت این کنش‌های مستمر تاثیرگذارند. در واقع جایگاه و ارزش آموزشی معلم و برنامه درسی پنهان وابسته به میزان کارایی آنها در تحت الشعاع قرار دادن اثربخشی یکدیگر است تا با بازتعریف شرایط و قوانین موجود در محیط‌های آموزشی، پیشگاه تغییرات آموزشی به نفع خود باشند. در این پژوهش نیز پژوهشگر در تلاش برای استخراج عوامل و مولفه‌هایی است که در تعامل بین معلم و برنامه درسی پنهان، قدرت را از طریق این مفاهیم آموزشی به سمت خود سوق داده و مدیریت وضع حاکم بر محیط‌های آموزشی را به دست می‌گیرد.

سوال اول: برنامه درسی پنهان در محیط آموزشی چه تاثیری بر معلم و جایگاه او در ساختار آموزشی دارد؟ یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که سطح و کیفیت برنامه‌درسی پنهان مشخص‌کننده ماهیت فعالیت و قواعد رفتاری معلم در محیط‌های آموزشی است و در یک سطح رو به رشد می‌تواند قدرت اثرگذاری خود را بسط داده و دامنه اقدامات آموزشی معلم را کاملاً محدود و مشخص سازد. در تحقیقات صورت گرفته نقش برنامه‌درسی پنهان در توسعه عملکرد معلمی و تثبیت آموزه‌های آن همراستا با اهداف خود برنامه پر رنگ تر است. همسو با این

حرفه‌ای خود در ارتباط با برنامه درسی پنهان به دنبال کنشگری فعال بوده و سعی می‌کند محتوای آموزشی را از دید خود نگریسته و این نگرش را به ساختار این برنامه درسی تعمیم دهد. به عبارتی معلمی ذهنیتی خلاق گونه است که خود را اسیر تناقضات آموزشی و درسی ننموده و قوانین خاص خود را تعریف می‌کند. ولی آنچه که مهم است روند تکامل گونه این ماهیت و جرات بخشی معلم در قبال محتوایی است که برنامه درسی پنهان تحمیل می‌کند. در واقع واکنش معلم نسبت به برنامه درسی پنهان از حالت ظاهری آن به یک موقعیت درونی سوق پیدا می‌کند که در آن معلم از انباشت نظرات و دیدگاه‌های بیرونی به تدریج اجتناب ورزیده و سعی می‌کند از طریق رویکرد خودنگرانه به مسائل، واقعیت‌های آموزشی را ترسیم نماید. آنچه که باید گفت این است که حرکت در این مسیر تکاملی بسته به روحیات و سبک آموزشی معلمان می‌تواند زودتر یا دیرتر اتفاق بیفتد یا معلم و گروه‌های معلمی قدرت شناخت عوامل پشت پرده آموزشی را نداشته و به صورت اجباری مجبور به پذیرش دیدگاه‌ها و جهت‌گیری‌های برنامه درسی پنهان شود. بنابراین نقطه شروع کنش فعالانه معلمان نسبت به این برنامه از حالت تردید و بی‌اعتمادی به محتوای موجود آن آغاز می‌شود، جایی که هماهنگی مستمر بین ایده‌های برنامه درسی پنهان با موجودیت نگرش معلمی از بین می‌رود و در این فرایند تعاملی معلم سعی می‌کند راهبرد تهاجمی و نقادانه‌ای نسبت به عناصر و عوامل برنامه داشته باشد و الزامات آنها را مستندگونه و مبتنی بر شواهد و واقعیت‌های آموزشی تلقی نماید. در این راستا فعالیت انتقادی معلم در جهت آگاهی هر چه بیش تر از مسائل غیر قابل مشاهده و ناسازگاری است که در جهت رشد و پرورش روحیه استقلال طلبی او حرکت نموده و سعی می‌کند اندیشه‌های فردی یا گروهی حرفه خود را دنبال نماید. در نتیجه فارغ از آنچه که در محیط مدارس اتفاق می‌افتد معلم به دنبال تخصیص فضای آموزشی متفاوتی از الزامات غیر واقعی برنامه درسی پنهان است تا فرصت جایگزینی ایده‌ها و نگرش‌های تازه را با

طور مستمر دغدغه معلمان بوده و مورد بحث و بررسی آنها قرار می‌گیرد، هر چند که به دلیل نشأت‌گیری مولفه‌های آن از حاکمیت و مدیریت روند آموزش، معلمان توان مواجهه و رویارویی کوتاه مدت در جهت اصلاح محتوای آن را ندارند. در هر صورت برنامه درسی پنهان چه دیدگاه‌های مثبت گرایانه داشته باشد مانند ترویج حس همکاری در محیط‌های آموزشگاهی و چه نگرش منفی‌گرایانه‌ای مانند حس برتری جویی اندیشه‌های خاص در ساختار آموزشی را دنبال کند، منجر به شکل دهی شاخص‌هایی می‌شود که معلمان را ملزم به رعایت آنها می‌کند و در آن فضای آموزشی موجود ماهیت حرفه معلمی را به چالش می‌کشد.

سوال دوم: معلم و رفتارهای او چه تاثیری بر گستره برنامه درسی پنهان و اثرگذاری اش بر فرایند آموزش آموزشگاهی دارد؟

باعث شکل‌گیری این برنامه‌درسی از نوع مثبت یا منفی شود. در واقع معلم و حضور اندیشه‌های آموزشی و تربیتی او در مکان‌های آموزشی است که فلسفه وجودی برنامه‌درسی پنهان را تعریف نموده و استلزامات و قواعد رفتار آموزشی را تعریف می‌نماید. نتایج تحقیقات پیشین نیز نشان می‌دهد که معلم با وجود تاثیرپذیری از برنامه درسی پنهان با آگاهی از اهمیت و نقش آن در تسهیل فضای آموزشی و تعریف استانداردهای رفتاری برای اقدامات تاثیرگذار خود، رویکرد تحولی را در بهبود اهداف برنامه درسی پنهان و سازگار کردن نسبی آن با مقاصد آموزشی دنبال می‌کند. همسو با این یافته‌ها، یافته‌های مطالعه (Zonyra, 2024) نشان می‌دهد که برنامه درسی پنهان بستر تصمیم‌گیری معلمان در رابطه با روش‌های تدریس و استراتژی‌های مدیریت کلاس درس است نتایج پژوهش (Anaya, 2023) بیانگر این است که معلم با موضع‌گیری فعال در قبال مدیریت تدریس و انتخاب قوانین آموزشی در مدارس، ماهیت جدیدی از برنامه درسی پنهان را تعریف می‌کند. مطابق با تحلیل یافته‌ها باید گفت که جهت‌گیری برنامه درسی پنهان توسط اجماع فکری معلمان مشخص می‌شود، اما بتدریج و در

یافته‌ها، نتایج پژوهش (Karner & Schneider, 2024) و (Hatipoglu & Semerci, 2023) بر بازتولید فرهنگی و تعیین نقش‌های موجود در این فرهنگ در راستای زیست آموزشی مطلوب مطابق با الگوهای اخلاقی و آداب و رسوم برخاسته از آن تاکید می‌کند. هم‌چنین نتایج پژوهش (Brown, 2024) بر ثبات‌پذیری رفتار در محیط مدارس از طریق برنامه‌درسی پنهان و یافته‌های مطالعه (Burak, 2021) بر قدرت غیر قابل مشاهده بودن، روح و روان مدارس بودن و قانون بودن این برنامه‌ها تاکید دارند. می‌توان گفت که روند تکاملی برنامه درسی پنهان قواعد و ساختار حرکتی معلم را در یک مسیر برنامه‌ریزی شده پیش می‌برد. سیر رو به رشد برنامه درسی پنهان مبتنی بر اهرم‌های قدرتی است که سلائق و دیدگاه‌های فکری خود را در محیط‌های آموزشی تحمیل می‌کند و اولویت اصلی خود را بر مبنای حمایت همه جانبه تصمیم‌گیرندگان اصلی در آموزش قرار داده و سعی می‌کند مطابق میل آنها در فضای آموزشی حضور یابد. در فرایند تجزیه و تحلیل یافته‌ها آنچه استنباط می‌شود این است که رابطه بین برنامه درسی پنهان و معلم از دید خود این برنامه بر مبنای ترسیم الگوهای رفتاری برای معلم است و قرار گرفتن معلم در چارچوب آن، میزان پختگی آنها را به دلیل فرهنگ غنی موجود در بطن برنامه درسی، افزایش داده و آنها را آماده مواجهه با مسائل درسی و رویدادهای آن می‌کند. در واقع هدف برنامه‌درسی پنهان بسته به ماهیت و جهت‌گیری آموزشی آن می‌تواند تاثیرات عمیق‌تری بر رفتار معلمان داشته باشد، بدین نحو که انتظارات و اهداف این برنامه در صورت همسویی با فلسفه و ساختار نظام آموزشی شرایط لازم برای حاکمیت بر نوع تعاملات معلمان در فرایند آموزش را دارد و این هم صدایی مهر تاییدی بر ادامه این نوع برنامه درسی و تقلید یا الگوپذیری معلمان از شاخصه‌های آن در جهت تعیین رفتار شخصی و گروهی است. از طرفی عدم همسویی برنامه درسی پنهان با اهداف متعالی آموزش یا تمایلات منفی‌گرایانه آن به راحتی مورد پذیرش معلمان قرار نگرفته و ماهیت این برنامه درسی به

نارسایی آن در آموزش می تواند مورد توجه باشد. - برنامه درسی پنهان رویکرد چرخه ای در ایجاد انتظارات و الزامات آموزشی به حساب می آید که ماهیت این انتظارات و ضروریات بسته به قدرت تشخیص معلم و میزان هماهنگی آنها با اهداف مدنظر معلمی دچار دگرگونی می شود و فرهنگ و تمایلات جدیدی از فعالیت‌های آموزشی برای معلمان نمایان می سازد. - برنامه درسی پنهان فرصت نمایان ساختن اندیشه های آموزشی معلم به صورت نامحسوس است تا با کاربرد این برنامه درسی در موقعیت های یادگیری، جهت گیری آموزشی و سطح انتظارات آموزشی اش از نهاد مدارس را آشکار کند.

از طرفی روند قدرت‌پذیری معلمان در برنامه‌درسی پنهان در سطوح پنج گانه مبتنی بر شکل‌گیری مفهوم اقتدار در اشکال مختلف آن در محیط‌های کلاسی است. همان طور که (Wrong, 1995) اقتدار را در پنج شکل مختلف طبقه بندی می کند که می توانند با یکدیگر همپوشانی داشته باشند. مانند: اقتدار قهری یا اجباری، اقتدار با انگیزه، مشروع، صالح و شخصی هستند. این پنج شکل از اقتدار همگی در محیط های کلاس درس وجود دارند (Macleod et al, 2018). این سطوح اقتدار معلمی هم راستا با مفهوم نقش معلمی در برنامه درسی پنهان مورد توجه قرار می گیرد. به عنوان مثال اقتدار قهری یا اجباری که در آن معلم از خود هیچ نوع اراده فردی یا شخصی ندارد و تاثیرگذاری او در محیط های آموزشی بر اساس آن چیزی است که صاحبان محتوای درسی طراحی شده به او بخشیده اند، بنابراین نقش او در اجرای برنامه ها، مطابق با آن چیزی است که به او تحمیل شده است و معلم هویت علمی و قدرت مانور خود را در آموزش از دیگران می گیرد. در نتیجه می توان گفت که قدرت اجباری حالت تصنعی دارد و معلم کنش‌گری منفعلانه‌ای در مواجهه با پدیده‌های آموزشی دارد و ایده‌های او در محیط‌های آموزشی مورد توجه قرار نمی‌گیرد. در سطح دوم کنش‌گری معلم با برنامه‌درسی پنهان، عدم جدیت در پرداختن به شاخص های رفتاری این برنامه، نشان از

طی زمان این نگرش آموزشی در چارچوب برنامه‌درسی پنهان بستری برای رشد و تعالی فعالیت‌های معلم و بسط اندیشه‌های آموزشی او تلقی می‌شود یا مانعی بر سر راه ایده‌های رفتاری آنها به حساب می آید. معلم و گروه های معلمی نقش اصلی در تعیین ماهیت برنامه درسی پنهان دارند، بدین معنا که اهداف معلمی و نوع نقش‌پذیری آنها زمینه ساز حضور ماهیت‌های مختلفی از برنامه درسی پنهان در مدارس می شود. در این شرایط معلمان به دنبال این هستند که خود تعیین کننده موقعیت حاکم بر محیط آموزشگاه باشند و متناسب با علاقه و نیازهای خود زمینه بهبود فعالیت های آموزشی را فراهم سازند. در واقع معلمی در تعامل با برنامه درسی پنهان به دنبال ارجح ساختن مقاصد فردی و گروهی معلمان است تا کارکرد این برنامه را در راستای اهداف خود تعریف نماید. بنابراین آنچه که مشخص است قدرت‌مندی و اثربخش سازی فعالیت‌های معلمان به عنوان یک نکته کلیدی در کنترل و مدیریت برنامه درسی پنهان است به طوری که با تغییر دیدگاه معلمان، سطح و فضای حاکم بر برنامه درسی پنهان نیز تغییر پیدا می کند و فرهنگ جدیدی از انتظارات نانوشته مطابق با تمایلات معلمان شکل می گیرد. بنابراین برنامه درسی پنهان و مدیریت آن توسط معلمان دارای ابعاد مختلفی است که عبارتند از: - برنامه درسی پنهان در حرفه معلمی، فرهنگ آموزشی تلقی می شود که معلمان مروج آن هستند و با شناسایی موانع موجود در آموزش روزمره، دلایل و علت آنها را از طریق همین برنامه های درسی دنبال کنند و با ارزیابی وضعیت این برنامه، معنای جدیدی از آن را در محیط های آموزشگاهی اشاعه دهند. - برنامه درسی پنهان با وجود سطوح مختلف عملکردی که مبتنی بر کیفیت کنشگری معلمان در رابطه با آن است می تواند لایه جدیدی از عمل آموزشی معلمان تلقی شود که معلمان با افزایش قدرت تصمیم گیری در آن و مغایرت این برنامه با اهداف آنها، سطح جدیدی از انتظارات عملکردی در آموزش برای آن متصور شوند، بنابراین در سطح جدید نیز همان درجات برنامه درسی پنهان بسته به میزان و حجم

شروع شدن مسیری جدید برای معلم در مواجهه با آن دارد تا با دیده تردید نگرستن و پاسخگو نمودن منابع حمایت کننده از برنامه درسی پنهان، انگیزه کاری خود را با تصور الگوی ضعیف برنامه دنبال نماید و با بی تفاوتی نسبت به عواملی که می‌تواند لذت فعالیت آموزشی را از او بگیرد، به کار خود ادامه دهد. در سطح سوم کنش‌گری، قدرت معلم در مواجهه با برنامه درسی پنهان با نقد شرایط حاکم که ماحصل تأثیرات این برنامه درسی است، این حق را برای فعالیت خود، مشروع می‌بیند و عناصر تأثیرگذار محیطی را عامل وضع موجود قلمداد می‌کند، بنابراین معلم نقش قانون‌مندانه در پرداختن به چالش‌های فعلی و شناساندن آن را به همکاران دارد. در سطح چهارم فعالیت معلم بر اساس آنچه که باید باشد و به صورت مستقل عمل نماید، است و بدون پذیرش مسئولیت یا نقص مسئولیت در چارچوب برنامه درسی پنهان، نفوذ منطقی و درستی در پرداختن به آنچه مورد نیاز است، سرلوحه ذهنیت آموزشی خود قرار دهد. در مرحله آخر کنش معلم با برنامه درسی پنهان در چارچوب اهداف شخصی آموزش و در نقش یک رهبر آموزشی اثربخشی که می‌تواند لایه‌های انتظاراتی این برنامه را اصلاح کند، تعریف می‌شود. جایی که معلم متناسب با واقعیت‌های محیط آموزشی به توسعه و غنی‌سازی اهداف پنهان درسی می‌پردازد.

به طور کلی می‌توان گفت که معلم و برنامه‌درسی پنهان دو بعد تعامل محسوب می‌شوند که هر کدام از آنها به دنبال پیاده‌سازی اهداف آموزشی خود در محیط مدارس هستند. آنچه که در این تعامل نیاز به تامل دارد محوریت معلم در اجرای برنامه‌هاست، به عبارتی ممکن است برنامه درسی پنهان درصدد القای ارزش‌های فکری خود که جنبه آموزش‌پذیری دارد، باشد و در این راستا با حمایت گروه‌های ذینفع، فضای فکری را به نفع خود مصادره نماید، ولی معلم به عنوان یک عنصر فعال در اجرای برنامه‌های درسی، مخالف وجود برنامه درسی پنهان نیست، بلکه سعی می‌کند وجهه‌ای از آن را به نمایش بگذارد که مطابق با نیازهای آموزشی او به صورت

فردی و علائق گروه معلمی باشد، بدین معنا که معلم به دنبال حذف برنامه‌درسی پنهان نیست بلکه هدف او کنار گذاشتن تصمیم‌گیرندگانی است که وجه نامناسبی از برنامه‌درسی پنهان را در ذهن معلمان متبادر می‌نمایند. در این راستا معلم سعی می‌کند منطبق با اصول و قوانین گروه‌های معلمی نسخه جدیدی از برنامه‌درسی پنهان را تجویز نماید که برگرفته از قدرت آموزشی آنهاست. بنابراین معلم یا معلمان تمایل دارند در چرخه تعامل معلم و برنامه‌درسی پنهان گرداننده این فرایند باشند و تمامی عواملی که می‌تواند در مسیر درست این تعامل خدشه وارد نماید، کنار گذاشته و عناصر فکری خود را در بطن این برنامه قرار دهند. در نتیجه تعامل بین معلم و برنامه‌درسی پنهان همیشه وجود دارد ولی اولویت اصلی معلمان این است که آنها تصمیم‌گیرنده این واقعیت آموزشی باشند، چرا که آنها در تجربه زیسته خود به طور مستمر با اهداف برنامه مواجه می‌شوند و بهتر است که اگر تغییری در ماهیت و اهداف برنامه‌درسی پنهان صورت گیرد توسط آنها و گروه‌های معلمی انجام شود.

متناسب با یافته‌های پژوهش، پیشنهادات کاربردی که می‌تواند مورد توجه قرار گیرد عبارتند از: - ماهیت‌های مختلفی از برنامه‌درسی پنهان در ساختار آموزشی مدارس مورد توجه قرار گیرد. - برنامه درسی پنهان به عنوان ابزار تسهیل کننده آموزش و نه عنوان یک عنصر تحمیل شده بر چارایی فعالیت‌های آموزشی مورد توجه قرار گیرد. - برنامه‌های غنی‌سازی شغلی معلم در مدیریت برنامه‌درسی پنهان مورد تأکید قرار گیرد. - فرصت تعیین سطوح مختلف برنامه‌درسی پنهان با اهداف جدید برای معلمان فراهم شود. - برنامه درسی پنهان بیش تر به عنوان محور ترسیم کننده دغدغه‌های درسی و آموزشی معلمان لحاظ شود. - معلم با جهت‌گیری مثبت گرایانه نسبت به برنامه درسی پنهان، فعالیت‌های آموزشی خود را توجیه نماید. - قدرت غنی سازی ابعاد مختلف برنامه درسی پنهان در مدارس فراهم شود. - سطوح مختلفی از برنامه درسی پنهان با ترویج ایده همپوشانی اهداف درسی در مدارس مورد توجه قرار گیرد. - پیشنهادات پژوهشی مطابق با این تحقیق عبارتند از: -

- Education, 9(4), 280–293.
- Barnwell, H. A. (2023). The Impact of Police Training Curriculum and Its Relationship to the Overall Performance of Police Officers. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Seton Hall University. 1-149.
- Baykut, S., Erbil, C., Ozbilgin, M., Kamasak, R., & Baglama, S. H. (2022). The Impact of the Hidden Curriculum on International Students in the Context of a Country with a Toxic Triangle of Diversity. *Curriculum Journal* 33 (2), 156-177.
- 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), 435–455.
- Brown, C. A. (2024). Role of the English Teaching Hidden Curriculum in Sustainability Education: The Case of Japan. *Environmental Education Research*, 30(8), 1211-1230.
- Burak A. (2021). Metaphorical Perceptions of High School Teachers Regarding the Hidden Curriculum. *Shanlax International Journal of Education*, 9(4), 280-293.
- Bylsma, P. E. (2023). Emerging Bodies of Knowledge: Engaging the Affective Hidden Curriculum in Undergraduate Business Education. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Michigan State University.
- Casey, A. (2017). Student interactions in the hidden curriculum. *European Physical Education Review*, 23(3), 366–371. <https://doi.org/10.1177/1356336X16642189>.
- Chapin, J. (2021). Untangling the impact of gender in the 'hidden curriculum' INASP. Retrieved from <https://www.Inasp.info>.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. Jossey-Bass.
- Demir, F. (2018). Examination of teacher-student interaction through social media in terms of hidden curriculum. Unpublished doctoral dissertation, Inonu University, Malatya.
- Giray, L., Asuncion, M. K. C., Edem, J., Gumalin, D. L., Jacob, J., & Lucero, S. M. (2023). Positive and Negative Lessons from

پژوهشی درباره نقش سطوح برنامه‌درسی پنهان در کارکرد فعالیت‌های معلمی صورت گیرد. به بررسی بسترهای شکل‌گیری برنامه‌درسی پنهان و ارتباط آن با ماهیت فعالیت‌های درسی معلمان پرداخته شود. - ابعاد و مولفه‌های عملکردی معلم در توسعه و بسط برنامه‌درسی پنهان بررسی شود. - به گزاره‌های تحولی تعامل معلم و برنامه‌درسی پنهان در ابعاد مختلف آموزشی پرداخته شود. - رویکرد آینده‌پژوهی در تعاملات معلم و برنامه درسی پنهان مورد توجه قرار گیرد. - آنچه در پژوهش حاضر به عنوان محدودیت‌های تحقیق وجود دارد، شامل جنبه‌های مختلفی می‌شود. از جمله دسترسی به معلمان با تجربیات مختلف در محیط‌های آموزشگاهی متفاوت از هم که تمایل به مصاحبه داشته باشند. آگاهی مناسب از موضوع پژوهش که علاقه آنها را به ارائه نظرات و تجربیات دچار تردید می‌کرد. فرایند جمع‌آوری داده‌ها در راستای دستیابی پژوهشگر به تجربیات متضاد روند اجرای پژوهش را به تاخیر می‌انداخت. هم‌چنین بررسی منابع مستقل و متنوعی که بر نقش معلم و برنامه‌درسی پنهان تمرکز داشته باشد، کمتر قابل دسترسی بود.

منابع

- Akbulut, E. (2011). Determination of hidden curriculum activities in primary schools. Unpublished master's thesis, Inonu University, Malatya.
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and practice*, 6(33), 125-128. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.412A2013>
- Anaya, J. F. (2023). Teacher authority and the hidden curriculum transmission in the classroom: A comparison of a municipal school, an independent school, and an international school in Sweden. Master's Programme in Education with International and Comparative Specialisation. Department of Education. Stockholm University.
- Aycicek, B. (2021). Metaphorical Perceptions of High School Teachers Regarding the Hidden Curriculum. *Shanlax International Journal of*

- Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 34(5), 660–672. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.728362>.
- Reed Marshall, T. (2023). Understanding Your Instructional Power: Curriculum and Language Decisions to Support Each Student. Record Type: Non-Journal. ASCD.
- Rossouw, N., & Frick, L. (2023). A Conceptual Framework for Uncovering the Hidden Curriculum in Private Higher Education. *Cogent Education*, 10(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2191409>.
- Sazegar, Z., Ashraf, H., & Motallebzadeh, K. (2021). Hidden Curriculum Components, Learners' National Identity, and Self-efficacy: A Model for Iranian EFL Teachers. *Issues in Language Teaching*, 10(2), 233-267.
- Schneiderhan, J., Guetterman, T. C., & Dobson, M. L. (2019). Curriculum development: A how to primer. *Family Medicine and Community Health*, 7(2), 1-6. <https://doi.org/10.1136/fmch-2018-000046>.
- Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44–54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>.
- Thornberg, R. (2010). School Democratic Meetings: Pupil Control Discourse in Disguise. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 924–932. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.033>.
- Uleanya, C. (2022). Hidden Curriculum versus Transition from Onsite to Online: A Review Following COVID-19 Pandemic Outbreak. *Cogent Education*, 9(1), 1-10.
- Wrong, D. H. (1995). *Power: Its Forms, Bases, and Uses* (1st ed.). Transaction Publishers.
- Zonyra, T. K. (2024). The functions of hidden curriculum in the development for the student-teachers in Akatsi College of Education, Ghana. *Integrity Journal of Education and Training*, 8(1), 17-27.
- Hidden Curriculum at a Philippine State University. *Educational Process: International Journal*, 12(1), 71-93.
- Gunduz, M., & Gundogdu, M. (2023). Students' Views about Hidden Curriculum Practices in Science Class. *African Educational Research Journal*, 11(3), 491-501.
- Gunduz, M. (2017). The evaluation of values education through sports at primary education in terms of hidden curriculum. *Academia Journal of Educational Research*, 5(11), 413-421.
- Hatipoglu, C., & Semerci, N. (2023). Ethics and Hidden Curriculum: Opinions of Secondary School Teachers. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(2), 269-283.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Karner, T., & Schneider, G. (2024). A Scoping Review on the Hidden Curriculum in Education. *Global Perspectives*, 1, 1-29.
- Kirk, D. (1992). Physical Education, Discourse, and Ideology: Bringing the Hidden Curriculum into View. *Quest*, 44(1), 35–56. <https://doi.org/10.1080/00336297.1992.10484040>.
- Macleod, G., Fyfe, I., Nicol, R., Sangster, P., & Obeng, H. (2018). Compliance through care and commitment: Why young people do as adults ask. *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 607–623. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1386160>
- MacNeil, K. A. Regehr, G., & Holmes, C. L. (2022). Contributing to the Hidden Curriculum: Exploring the Role of Residents and Newly Graduated Physicians. *Advances in Health Sciences Education*, 27(1), 201-213.
- Mo, H., & Luo, F. (2019). A Study of the Construction of English Hidden Curriculums at Primary Schools in China. *English Language Teaching*, 12(9), 66-73.
- Rahman, K. (2013). Belonging and learning to belong in school: The implications of the hidden curriculum for indigenous students.